



**Paedagogische studiën 1954 : 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/1874/205226>

Ts. oct. 6441

# Paedagogische Studiën

*Maandblad voor Onderwijs en Opvoeding*

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

*Onder redactie van:*

Prof. Dr. H. NIEUWENHUIS  
Dr. S. C. BOKHORST  
Dr. W. VAN DEN ENT  
L. F. KLEITERP  
Dr. J. KONING  
Prof. Dr. A. KUYPERS  
Prof. Dr. M. J. LANGEVELD  
Dr. T. S. G. MULIA  
Prof. Dr. B. F. NEL  
P. POST  
Dr. F. W. PRINS  
Dr. K. J. RIEMENS  
Prof. Dr. H. W. F. STELLWAG  
Drs. I. VAN DER VELDE  
Drs. A. W. HAENEN

(tevens secretaris)

*Een-en-dertigste  
jaargang*

BIBLIOTHEEK DER  
RIJKSUNIVERSITEIT  
UTRECHT

J. B. WOLTERS — GRONINGEN, DJAKARTA — 1954

## I N H O U D

	Blz.
Dr. G. Bolkestein, O.K.W. in de toekomstige grondwet . . . . .	157
Dr. G. Bolkestein, De Nederlandse schooltijden . . . . .	388
D. L. Daalder, Boeke en de werkplaats . . . . .	297
Dr. J. N. van den Ende, Cijfers op de middelbare school. . . . .	69
Dr. J. N. van den Ende, Cijfers op de middelbare school. . . . .	112
Dr. J. N. van den Ende, Bevordering zonder doublure . . . . .	265
Dr. W. van den Ent †. . . . .	329
Dr. Ha. C. M. Ghijsen, Betje Wolff's Proeve over de opvoeding .	101
Dr. P. Neureiter, Een Noordamerikaans oordeel over het onder- wijs in de U.S.A. en in Nederland . . . . .	46
Prof. Dr. H. Nieuwenhuis . . . . .	1
Prof. Dr. H. Nieuwenhuis, Het Paedagogisch Centrum der Gemeente 's-Gravenhage . . . . .	33
Prof. Dr. H. Nieuwenhuis, De schoolloopbaan van ruim 500 U.L.O.- leerlingen . . . . .	137
Prof. Dr. H. Nieuwenhuis, Een geschiedenisonderzoek met een 500- tal leerlingen van Haagse lagere en middelbare scholen . . . . .	201
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Enkele grondbegrippen der ontwikkelings- psychologie . . . . .	108
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Een belangrijk werk uit Zuid-Afrika .	252
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Enkele opmerkingen over opvoeding en onderwijs in de Verenigde Staten naar aanleiding van een studiereis	302
W. A. van Liefeland Jr., De opleiding van de orthopaedagoog en de studie van de orthopaedagogiek . . . . .	278
F. Th. van der Maden, Grondwetswijziging en Onderwijsverslag	234
Dr. J. M. L. Peters, De dubbele betekenis van de film voor het onderwijs . . . . .	169
P. Post, Antwoord aan de heer H. Voskuil . . . . .	61
P. Post en M. C. J. Scheffer, Nederlandse desiderata in Friesland	13
J. E. van Praag en Dr. L. van Gelder, Een phaenomenologische be- schouwing van de beeldende middelen in de kindertekening . . .	347
Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, Enkele suggesties t.a.v. de leraarsop- leiding . . . . .	2
Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, Welke straffen passen ouders op hun kinderen toe? . . . . .	183
G. van Tellingen, Een onderzoek naar het verschil in mondelinge en schriftelijke uitleg bij Rekenen . . . . .	22
Drs. I. van der Velde, De Eenheid in Rousseau's werk, I . . . . .	87
Drs. I. van der Velde, De Eenheid in Rousseau's Werk, II en III	238
Drs. I. van der Velde, Eenheid in Rousseau's Werk, IV . . . . .	311
Dr. J. G. Vogel, Filosofische propaedeuse aan M.V.H.O.-leerlingen	329
Dr. J. G. Vogel, Filosofische propaedeuse aan M.V.H.O.-leerlingen (slot) . . . . .	361
H. Voskuil, Het tekenen op scholen voor V.H.M.O. . . . .	57

RIJKSUNIVERSITEIT UTRECHT



0043 5200

## III

## KLEINE MEDEDELINGEN

	Blz.
Staatspaedagogiek? . . . . .	27
Education in rural Kashmir . . . . .	27
Resolutions et decisions du Premier Congrès international de l'enseignement universitaire des sciences pédagogiques . . . . .	29
Madame Decroly . . . . .	98
De Muzen in de school . . . . .	130
De Koninklijke Nederlandse Academie van Wetenschappen . . . . .	166
Herdrukken van Georg Kerschensteiners werken . . . . .	256
Cursussen Volkshogeschool „Overcinge" te Havelte (Dr.) . . . . .	257
J. J. Schilstra over het lesgeven in Nederlands en Maatschappijleer aan de Gemeentelijke Avond-Ambachtsschool te Enkhuizen . . . . .	294
Oprichting Nutsinstituut door het Departement Rotterdam der Maatschappij tot Nut van 't Algemeen . . . . .	296
Opleiding Middelbare Akte Paedagogiek te Amsterdam . . . . .	326
Twents Instituut voor Opvoedkunde (T.I.V.O.) te Enschede . . . . .	327
Opleiding Middelbare Akte Paedagogiek te Groningen . . . . .	327
Advance Notice . . . . .	328
Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung . . . . .	391
Het Nederlands Schoolmuseum is Woensdagavond ook open . . . . .	392
Mededelingen van het Paedagogisch Seminarium vanwege de N. H. Kerk, Utrecht . . . . .	65, 99, 134, 264

## BOEKBEOORDELINGEN

Drs. A. W. Haenen, Paul Reiwald, Het bedreigde Ik. Een psychologische gids in de verwarring van onze tijd . . . . .	261
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Wilhelm Flitner, Die Erziehung. Pädagogen und Philosophen über die Erziehung und ihre Probleme. Ausgewählt und eingeleitet von . . . . .	132
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Oskar Hammelsbeck, Glaube, Welt, Erziehung . . . . .	356
Prof. Dr. H. Nieuwenhuis, Philipp Lersch, Aufbau der Person . . . . .	262
Prof. Dr. H. Nieuwenhuis, G. van Veldhuizen Azn., Op de straathoek . . . . .	263
Prof. Dr. H. Nieuwenhuis, Dr. Fritz Künkel, Karakter, groei en opvoeding . . . . .	263
Prof. Dr. H. Nieuwenhuis, Dr. Alfred Adler e.a., Het moeilijke kind . . . . .	264
Prof. Dr. H. Nieuwenhuis, Eva Burmeister, Onder één dak . . . . .	392
Dr. F. W. Prins, Dr. P. J. J. du Plessis, Aspecte van Sociaal-Pedagogiese Vernuwning van Onderwys in Suid-Afrika . . . . .	356
L. Turksma, R. Zaniewski, Les théories du milieu et la pédagogie mésologique . . . . .	168

	Blz.
L. Turksma, A. K. C. Ottaway, Education and Society . . . . .	196
I. van der Velde, Dr. D. Langedijk, De Geschiedenis van het Protestants-Christelijk Onderwijs . . . . .	30
I. van der Velde, Br. O. Mandigers, Drs. paed.: Leerboek der Opvoedkunde IV. Schoolstelsels . . . . .	132
I. van der Velde, W. M. Nijkamp e.a., De kleuter in de gemeenschap	133
I. van der Velde, Zr. Alfons, Kwartetspelen: „Wij doen het zelf”	195
I. van der Velde, Paedagogica Belgica, Perodieke Bibliographie en overzicht van de Belgische paedagogische studiën door R. L. Plancke. . . . .	195
Tijdschriften . . . . .	99, 131, 167, 196, 257, 357



Bij K.B. van 2 November 1953 is Dr. H. Nieuwenhuis benoemd tot hoogleraar in de paedagogie aan de Rijksuniversiteit te Groningen.

Zij die op enigerlei wijze contact hebben met Paedagogische Studiën, kennen Dr. Nieuwenhuis als de secretaris der redactie. Zij kennen hem als een accuraat man, die tevens de gelukkige gave bezit, zich van de soms moeilijke taak die op hem rust, op uiterst correcte en humane wijze te kwijten. Buitendien als een der ijverigste medewerkers, wiens bijdragen uitmunten door inhoud en betoogtrant.

De Haagse onderwijswereld kent hem als de bekwame directeur van het Paedagogisch Centrum, die deze stedelijke stichting in kort tijdsbestek heeft uitgebouwd tot een instituut, dat alom in den lande wegens zijn doeltreffende werking en grote invloed bij het Haagse personeel de aandacht heeft getrokken en — hopelijk — voorbeeld voor anderen wordt.

De Nederlandse onderwijswereld, en dan speciaal die van het Lager Onderwijs, kent hem vooral als de welonderlegde en door-knede voorvechter der onderwijsvernieuwing, wiens veelzijdige arbeid, o. a. als veeljarig docent aan het Nutsseminarium voor Paedagogiek te Amsterdam en bij het Paedagogisch Centrum der N.O.V., alom gewaardeerd wordt. In beide opzichten heeft hij zich een waardig leerling van zijn leermeester Kohnstamm betoond.

Het verheugt de redactie van Paedagogische Studiën om deze — en meerdere — redenen, dat de regering aan haar secretaris de functie van hoogleraar in de paedagogie aan een der Rijksuniversiteiten heeft willen opdragen.

In Nieuwenhuis zelf zal misschien het besef van een nieuwe, en zwaar te dragen, verantwoordelijkheid sterker leven dan het gevoel van vreugde om deze wel-verdiende onderscheiding. Hij weet dat hem te Groningen een zware taak wacht, die hij, aanvankelijk alleen, zal hebben te vervullen: „Groningen” een eervolle plaats te geven in het geheel van de studie der theoretische en practische paedagogiek in Nederland.

Redactie en Uitgever wensden de nieuwe hoogleraar, die in haar midden een zo centrale figuur is geweest, van harte geluk en spreken gaarne de hoop uit dat hij — straks vrijwillig — even trouw comparant van de redactievergaderingen moge blijven als hij het tot op heden — ambtshalve — is geweest. Haar — misschien ook hem — tot steun.

Redactie en Uitgever.

## ENKELE SUGGESTIES

### T.A.V. DE LERAARSOPLEIDING <sup>1)</sup>

DOOR

PROF. DR. H. W. F. STELLWAG

Volgens het thans geldende K. B. van 28 Augustus 1952 zal drie jaar na dato de onderwijsbevoegdheid bedoeld in de artikelen 20 tot en met 22, slechts verkregen kunnen worden als de candidaat voldoende bewijs heeft geleverd van genoegzame paedagogisch-didaktische scholing in het algemeen, en ten aanzien van het vak of één der vakken waarvoor bevoegdheid wordt verlangd in het bijzonder. Colleges zullen hiertoe moeten worden gevolgd in paedagogiek, puberteitspsychologie en speciale didaktiek gedurende tenminste een jaar.<sup>2)</sup> Tevens zal gedurende een nader vast te stellen termijn van ten hoogste zes maanden de a.s. docent onderwijs moeten hebben bijgewoond. De aanwijzingen in het K.B. hieromtrent zijn zeer vaag gehouden. De practische uitvoering zal dus aan het initiatief der Faculteiten blijven overgelaten.

De vraag is dus nu, wat de a.s. leraar in die colleges zal moeten horen, en in welke vorm de practische opleiding op de meest nuttige wijze georganiseerd moet worden. Het is niet overbodig om, nu de practische uitvoering van het K.B. nog bij lange na haar definitieve vorm niet heeft gevonden, eens rustig na te denken en een ontwerp-regeling ter discussie te stellen.

Onze eerste vraag is dus: op welke gebieden is theoretische oriëntering voor de a.s. leraar het meest noodzakelijk, en welke onderwerpen zullen dus op de colleges in de eerste plaats behandeld moeten worden? In welke vorm zullen zij moeten worden ingericht? En hoe zal de practische opleiding ingericht moeten worden?

#### *Speciale Didaktiek.*

Het K.B. noemt dit onderdeel sub II, 2 en sub *b* van art. 17ter. — Ik behandel dit in de eerste plaats, omdat in het algemeen, de directe samenhang met het wetenschappelijk studiegebied of evident is, of zich gemakkelijk laat aantonen. Nu zijn er aan de Universiteiten voor de didaktiek van de verschillende vakken

<sup>1)</sup> Verschijnt ook als hoofdstuk in *Begane Wegen*, 2e druk.

<sup>2)</sup> artikel 17ter.

docenten aangesteld, die een wekelijks college geven over de methodiek van het vak. Tot nu toe werden deze colleges door de studenten vrijwillig, zij het ook in gering aantal, gevolgd. Het verband tussen de Universiteit en deze docenten is tot nu toe zeer los; ook is er weinig organische samenwerking mogelijk — althans in de vorm mij bekend — tussen de hoogleraren in de Paedagogiek en deze docenten. Bij een geordende opleiding kan deze toestand niet blijven bestaan en m.i. dienen deze docenten dan ook organisatorisch in het Paedagogisch Instituut te worden opgenomen. Hierop kom ik nog terug.

De colleges die deze docenten geven behoren m.i. zich niet te beperken tot de weergave der eigen practische ervaring, dus de manier waarop deze docent zijn eigen onderwijs inkleedt en de eigen inzichten dienaangaande. Dit kan zeer waardevol zijn, maar het is niet het enige. De docent moet een inleiding geven in methode, en dus ook een critische vergelijking der bestaande methoden hieraan verbinden.

Hij moet ter verkrijging van de voor dit doel noodzakelijke documentatie over het Research-apparaat van het Paedagogisch Instituut aan de Universiteit kunnen beschikken. De methodologische inleiding die hij geeft zal het meest practische nut opleveren als zij plaats vindt aan de hand van een bespreking der in gebruik zijnde leerboeken. Een overzicht hiervan en een critische beschouwing die ook de practische bruikbaarheid en de redenen daarvoor tot onderwerp heeft is zeer nuttig.

Een goed inzicht in het bestaande leermateriaal is voor de a.s. leraar daarom zo waardevol, omdat velen hun paedagogische carrière moeten beginnen met het leerboek dat zij nu eenmaal op de school waar zij terecht komen aantreffen. De kans is groot dat ze er aan vast blijven zitten. Stappen zij er na enige tijd van af, dan bepalen meer toevallige dan gefundeerd methodische overwegingen hun keuze. Over het algemeen weet de toekomstige docent niet wat er al voor leerboeken in ons land in gebruik zijn, behalve de allerbekendste, die daarom nog niet de beste behoeven te zijn, — laat staan dat hij over de grenzen zou kijken.

Misschien dat de docent in de didaktiek geïnteresseerd is in de historische ontwikkeling van de didaktiek van zijn vak. Zo ja, dan kan hij zijn colleges op een iets bredere en meer interessante basis opzetten. Heeft hij buitenlandse connecties, dan kan hij door een critische vergelijking met de in het buitenland gevolgde principes en practijken en de historische achtergrond van deze de belangstelling van de student voor onderzoekingen op dit



gebied wakker maken. Dit kan de levendigheid van zijn onderwijs alleen maar ten goede komen.

Ook zullen de studenten door hem op de hoogte moeten worden gebracht van de bestaande wetenschappelijke literatuur, boeken en tijdschriften op het gebied van methodiek en didaktiek.

Hoewel men moeilijk over onderwijs kan spreken zonder dit met concrete voorbeelden uit de praktijk te illustreren is de voorname taak van deze docenten niet om te bespreken „hoe men les geeft” of hoe men bepaalde conflictsituaties en ordeproblemen in de klas kan oplossen. Over het algemeen zijn dit problemen van algemene didaktiek en paedagogiek, die slechts vanuit een algemeen paedagogisch gezichtspunt bevredigend en voldoende objectief besproken kunnen worden. Maar ook zonder dat heeft de didaktikus de handen vol met de bespreking van onderwerpen die slechts hij in voldoende omvang beheerst, nl. die op het gebied liggen van de speciale problematiek van het onderwijs in het betreffende vak. Om slechts enkele voorbeelden te noemen: De methodisch juiste indeling van de leerstof; het tempo van behandeling van de verschillende onderwerpen; de bijzondere geaardheid van de moeilijkheden van elk leerjaar; de praktische en methodisch juiste oplossing ervoor; de wenselijkheid of de ongewenstheid resp. de principiële mogelijkheid of onmogelijkheid om de gangbare methodische ordening van de leerstof te doorbreken; de samenhang met de andere vakken, d.w.z. de mogelijkheid tot samenwerking met andere docenten t.a.v. bepaalde onderwerpen.

Of direct praktisch: de eerste les; hoe moet de eerste kennisgeving met het vak ingericht worden; de opzet van een les in het algemeen; praktische aanwijzingen over het gebruik van boeken, werkschriften en materialen; samenstelling van lectuur en literatuurlijsten voor de l.l.; voorbereiding van het eindexamen etc.

Zal de docent deze en tal van andere onderwerpen willen behandelen in de 26 uren college van het Universitaire jaar, dan heeft hij aan stof zeker geen gebrek. Al naar gelang van zijn persoonlijke opvatting zal hij meer de voorkeur geven aan een samenhangend exposé, of zal hij aan concrete praktijkgevallen incidenteel zijn theorie illustreren. Zijn eigen initiatief en inzicht zal hem de juiste weg wijzen, hij heeft slechts voor één gevaar te vrezen, nl. dat van gefixeerd te raken in de subjectieve beperktheid van de eigen praktische onderrichtservaring. Daarom moet hij zowel in zijn eigen belang als in dat van de studenten onder de verantwoordelijkheid van de hoogleraar in de Paedagogiek belast

worden met de leiding en organisatie van het praktische deel der opleiding, waarover we straks nog komen te spreken. Vooruitlopend daarop kunnen we alvast zeggen, dat dit een argument te meer is voor de samenbundeling van didaktiek-docenten in het Universitair Paedagogisch Instituut. Tevens, dat daardoor hun taak aanmerkelijk meer zal omvatten dan thans het geval is.

### *Algemene Didaktiek.*

Het K.B. noemt dit onderdeel in art. 17ter sub a. Colleges moeten worden gevolgd over Algemene Didaktiek. Deze dienen om de docent te oriënteren in de verschillende praktische aspecten van het lesgeven, en tevens om hem met de paedagogische achtergrond daarvan vertrouwd te maken. De Algemene Didaktiek kan gegeven worden in de vorm van een college Klassepraktijk. Ik wil niet zeggen dat dit als de enig mogelijke oplossing beschouwd moet worden, maar toch lijkt het mij dat het voordeel van deze vorm hierin is gelegen, dat twee doeleinden tegelijk worden bereikt. Immers, niet alleen wordt de leraar met algemeen didaktische, voornamelijk praktische vraagstukken op de hoogte gebracht, maar ook kan onopvallend de er achter gelegen paedagogische probleemstelling reliëf krijgen.

Maar er zijn behalve het onuitputtelijk gebied van de dagelijkse klassepraktijk tal van andere kwesties waarmee de leraar in de praktijk te maken krijgt en waarvan hij wat gehoord dient te hebben. Zo bv. de inrichting van het Nederlandse onderwijsstelsel en de principiële basis daarvan zoals zij in de wetgeving is neergelegd; de positie van het VHMO daarin en zijn verhouding tot de andere vormen van onderwijs aan de rijpere jeugd; de verhouding tot Lager Onderwijs en Universiteit; de wettelijke regeling der examens; de invloed van de examenregeling op de didaktiek; de rechtspositie der leraren en hun bevoegdheden. Al deze en vele andere wetenswaardigheden, verkrijgen pas zin en betekenis als de a.s. docent door de bespreking met de daarin geïmpliceerde paedagogische aanspraken geconfronteerd wordt, als dan weer al deze veelvuldige en veelsoortige aanspraken samengebundeld kunnen worden in een algemeen paedagogisch principe dat houvast geeft en bezinning.

In dit licht moet onze bewering verstaan worden dat de Paedagogiek de grondslag vormt voor de Didaktiek, en dat de didaktische beschouwingen pas zin en betekenis krijgen tegen een algemeen-paedagogische achtergrond. Maar toch zijn het geen colleges over de theorie der opvoeding, zoals ze voor vakpaeda-

gogen gegeven worden, die de a.s. leraar nodig heeft. Voor hem is het voldoende als de vraagstukken van didaktiek in een principieel paedagogische omraming worden geplaatst.

Ook kunnen verschillende stromingen en stelsels zoals we die in het hedendaags onderwijs aantreffen in dit college ter sprake worden gebracht, en zowel naar hun theoretisch uitgangspunt als hun methodische practijk onderling vergeleken. Dit zal de docent helpen om de gevolgde procedures tegen hun ideologische achtergrond te plaatsen, en ten aanzien daarvan zijn uitgangspunt te bepalen.

Zeker behoort in een college Algemene Didaktiek ook een summier inleiding gegeven te worden in de theorie en practijk van het leren. Dit voert ongemerkt in psychologische, speciaal denkpsychologische vraagstellingen. Maar deze onderwerpen vereisen een geheel andere behandeling dan voor een gehoor van vakpsychologen. Mijzelf bevat het het beste deze onderwerpen in het kader van „klassepractijk” in te vlechten, waardoor het gevaar van een al te technische behandeling wordt vermeden.

### *Paedagogische Psychologie der Puberteit.*

Een tweede college draagt als onderwerp: Puberteitspsychologie. In het kader van dit college kunnen de in de wet genoemde colleges in Paedagogiek en Puberteitspsychologie gecombineerd worden. Men zou dit college ook kunnen noemen: de paedagogiek der puberteitsleeftijd. Hoewel geen psycholoog van professie moet de a.s. leraar toch wel van enkele elementaire psychologische feiten op de hoogte zijn. Maar niet minder belangrijk is, dat hij de juiste paedagogische houding er tegenover leert vinden. Een theoretische uiteenzetting over wezen en betekenis van de puberteit als ontwikkelingsphase is, naar de ervaring mij geleerd heeft, voor deze groep studenten minder geschikt dan de bespreking van individuele en algemene school- en leerproblemen. Op deze wijze wordt de a.s. docent met actuele schoolproblemen geconfronteerd, en krijgt hij oog niet alleen voor het probleem maar ook voor het kind. Het is voor hem van belang te weten in hoeverre de verschillende leeftijden of klassen toegankelijk zijn voor behandeling op meer of minder abstract niveau van de leerstof. Het paedagogisch-didactisch aspect is voor de a.s. docent veel belangrijker dan het zuiver psychologische, het college zal dus niet op basis van ontwikkelingspsychologie maar van paedagogische psychologie moeten worden gegeven, die immers het verband legt tussen bereikte ontwikkelingsniveau

en de leerstof. Ook zal het begrip moeten wekken voor het individuele kind, voor zijn specifieke levenssituatie en de daarmee verbonden specifieke wijze van beleven.

Deze colleges kunnen zeer waardevol zijn, en ik meen dat zij bij een verantwoorde leraarsopleiding behoren. Maar het nut ervan kan eigenlijk pas blijken als de docent in de concrete werkelijkheid van de school de juistheid van de theorie kan leren toepassen. Nu spreekt het K.B. alleen van het bijwonen van lessen. Tot nu toe plachten de studenten die hospiteerden ook wel zelf een of meer lessen te geven.

Naar mijn overtuiging moet het eigenlijke les geven zelf van de docent in de opleiding opgenomen worden. Het is al doende dat men leert. Ook het lesgeven. Alleen leerde de docent tot nu toe op eigen verantwoording. Men zou hem voortaan daarbij behulpzaam kunnen zijn.

Het is heel nuttig te zien hoe een klas op een leraar reageert, het is veel en veel leerzamer dit van zich zelf mee te maken. Het daaruit ontstane inzicht kan niet in een vicarious experience, door plaatsvervangende ervaring, opgedaan worden.

In het bovenstaande spraken we reeds over de praktische ervaring voor de a.s. leraar. De vraag komt nu naar voren, of de studie met — het heet in de redactie van het K.B. *ten hoogste* — zes maanden verlengd moet worden om de praktische ervaring op te doen, of dat de tijd daarvóór gevonden moet worden. En op welke wijzen zou dit dan moeten gebeuren?

Het wil mij voorkomen dat een andere, meer billijke oplossing te vinden is. Deze zal wat geld kosten, maar aangezien veel personen en instanties er van zullen profiteren is de uitgave verantwoord. Bovendien zijn de onkosten minder dan zich aanvankelijk laat aanzien, omdat deze regeling aan de andere kant weer besparingen tengevolge heeft.

Deze regeling zou als volgt zijn <sup>1)</sup>:

Teneinde de nodige praktische ervaring op te doen wordt de a.s. leraar voor ten minste zes maanden aangesteld bij het VHMO in een school of in scholen van waaruit contact met zijn Universiteit mogelijk is. Hij zal, omdat hij immers nog niet volledig bevoegd is, aangesteld worden op basis van een nader te regelen assistent-leraarschap. Dit assistent-leraarschap houdt in, dat hij de volledige werktijd in de school of de scholen aanwezig

---

<sup>1)</sup> Van dit voorstel is Dr. J. Karsemeijer, met wie ik over de leraarsopleiding een gesprek mocht voeren in hoofdtrekken de auctor.

zal kunnen zijn teneinde voorkomende werkzaamheden te verrichten. Zo er geen beslag op hem wordt gelegd zal hij lessen van collegae bijwonen.

Welke werkzaamheden zal men van hem vragen?

In de eerste plaats kan hij les geven, eerst onder auspiciën van de leraar, later zelfstandig, in het eigen vak. Het zou ook kunnen zijn dat, zo er enkele uren vrij zijn in zijn vak, deze tijdelijk aan hem opgedragen worden. Maar verder zijn er tal van andere gelegenheden waarbij hij zal kunnen inspringen. Hij zal invallen bij ziekte, hij zal toezicht houden bij werk- en studie-uren, ev. strafzittingen, hij kan bij excursies ingeschakeld worden, hij zal bepaalde administratieve werkzaamheden voor zijn rekening moeten nemen, hij zal in de bibliotheek behulpzaam kunnen zijn, als zijn studierichting hem daartoe in staat stelt zal hij in de laboratoria kunnen helpen, hij kan eenvoudig werk corrigeren en dus de taak van de leraar verlichten. Zo kan hij gedurende geruime tijd het leven van de school in zijn veelvuldige facetten meemaken en initiatief hierin ontwikkelen. Zeer belangrijk zal zijn, dat hij, zo de mogelijkheid daartoe aanwezig is, aan enkele scholen tegelijk werkzaam is of achter elkaar aan verschillende liefst ongelijksoortige scholen wordt verbonden.

Wat mij paedagogisch en didactisch echter van groot belang lijkt is, dat hij in de gelegenheid is om van verschillende scholen het gehele schoolleven mee te maken en dus niet direct al beperkt wordt tot de eigen klas en het eigen vak. Want omdat hij bv. toezicht kan houden bij klassen die werk maken of waarneemt bij ziekte, omdat hij bij studie-uren ingeschakeld wordt, leert hij de aanpak der oudere collegae kennen op hun gebied. Ik zou het ook toejuichen als bij vervanging van een zieke collega hij zo nu en dan eens les zou geven in diens vak. Zo komt hij op ongezochte wijze in aanraking met didactische moeilijkheden die zich niet tot het eigen vak beperken. Het gevaar dat de jonge docent zich op al te glad ijs zal wagen is niet groot. Het eigenlijke doceren en expliceren blijft toch voor de vakdocent bewaard.

De mogelijkheden voor de assistent-docent om zich grondig in te leven in de schoolsfeer voor hij er definitief deel van gaat uitmaken, eventueel zich er uit terugtrekt, zijn talrijk, en zullen zich met de invoering van het assistent-leraarschap steeds verder kunnen ontwikkelen. De economische nadelen van een verlengde studietijd zijn door het assistent-salaris gedeeltelijk ondervangen. Maar ook de school zal er voordeel van hebben.

Immers, tengevolge van de overbelasting van het lerarencorps

en het grote leerlingenaantal per klasse zijn er weinig docenten die aan hun gewone werk niet de handen vol hebben. Slechts enkelen hebben nog wat uren vrij. Nu is het in de praktijk meestal zo, dat voor extra werk, zoals vervanging van zieke collegas, enkele gelukkigen of ongelukkigen altijd aan bod komen. Dit is onbillijk, want het Rijk stelt zich op het standpunt dat geen uren betaald zullen worden die niet gegeven zijn, anderzijds heeft het er niet het minste bezwaar tegen dat uren gegeven worden die niet worden betaald. Een leraar dus die, al heeft hij zo nu en dan een uurtje vrij, toch nog genoeg te doen heeft, wordt dus voortdurend tot zijn ongenoegen voor vervanging in beslaggenomen: en les gegeven wordt er niet, want de leraar had dit uur voor een ander doel gereserveerd. Hij zegt dus, „Ga maar aan jullie werk jongens”, en verdiept zich in zijn correctie. De assistent-leraar kan dit ook zeggen, en proberen de klas aan het werk te krijgen — een leerzame oefening — hij kan het uur gebruiken volgens eigen inzichten of met de les doorgaan. Het feit dat er in de school permanent een assistent-leraar aanwezig is betekent een administratieve verruiming voor de school en een psychologische verlichting voor de leraar. Dit laatste acht ik van zoveel betekenis dat ik hierin al een voldoende reden voor de scholen zou vinden om deze regeling met vreugde tegemoet te zien.

Maar er zijn talloze andere werkzaamheden waarvoor de leraren gaarne de hulp van de assistent-collega zullen invoeren. Hoeveel malen zou een docent niet graag wat extra zorg aan een leerling besteden die door ziekte is achter geraakt, maar met wat extra aandacht en hulp de achterstand zou kunnen inhalen. Of hij zou, als hij tijd had, met een deel van de klas aan een onderdeel graag nog wat extra tijd besteden; ook zal de een of andere leerling wat meer individuele hulp nodig hebben.

Dit alles is niet van zulk een omvang of betekenis dat hiervoor extra maatregelen als privaattlessen e.d. moeten worden genomen, maar aangezien de docent door zijn wekelijkse taak: lesgeven, prepareren, correctie, meestal volledig in beslag wordt genomen, kan hij zelden en dan nog met moeite een snipperuurtje vinden om kleine mankementen uit de wereld te helpen. Ze blijven dus bestaan, en worden tot grotere, die alleen maar door drastische maatregelen kunnen worden verholpen. Hier vindt de assistent-leraar een nuttig arbeidsveld, en deze werkzaamheden kan hij zonder enig risico op zich nemen zo de directeur of rector er huiverig voor zou zijn hem een taak op te dragen waar vanwege het ordeprobleem meer ervaring en prestige gewenst zou zijn dan waarover deze jeugdige leraar beschikt.

Het behoeft niet gezegd dat de te verrichten werkzaamheden niet omschreven moeten worden of in een starre regeling vastgelegd. Het zal van de situatie der school afhangen, van de persoon van de a.s. leraar en van het inzicht van de rector of directeur waarvoor men hem zal willen en kunnen gebruiken.

Durft de rector of directeur uit vrees voor complicaties hem geen klas in handen te geven, welnu, hij behoeft die risico niet te nemen, er zijn andere voorkomende werkzaamheden genoeg en gelegenheden te over om onder leiding van een ervaren docent en onder diens verantwoordelijkheid te werken. Maar wanneer van de kant van de leiding deze bezwaren naar voren zouden worden gebracht dan is daarmee tevens het paradoxale van de huidige situatie bewezen: immers, de assistent-leraar die men als zodanig geen verantwoordelijkheid durft toe te vertrouwen is geen andere dan die, die tot de invoering van het K.B. onderwijsbevoegdheid had verworven met zijn doctoraalexamen, en op grond daarvan volledig verantwoordelijk was voor al zijn doen en laten in de school en dus ook ten aanzien van zeer ingrijpende beslissingen als de toekenning van voldoende en onvoldoendes, met de daaraan verbonden consequenties.

Natuurlijk en vanzelfsprekend blijft, zoals gezegd, daar de leiding van de school nu eenmaal verantwoordelijk is voor wat er binnen haar muren gebeurt, zij vrij in de wijze waarop zij dit assistent-leraarschap wil laten verrichten, maar aangezien de onderwijsbevoegdheid van Universiteitswege wordt gegeven, blijft de Universiteit verantwoordelijk voor de opleiding. Dat wil dus zeggen, dat de assistent-leraar onder toezicht staat rechtstreeks van de Universiteit, of van de in overleg met deze daartoe aangewezen rectoren of directeuren. Maar aangezien de rectoren of directeuren door hun eigenlijke werkzaamheden volledig in beslag zijn genomen kan men moeilijk van hen eisen dat zij deze niet minder verstrekkende verantwoordelijkheid ook nog op zich nemen. Nu heb ik mij over dit onderwerp ook in het buitenland in laten lichten en ik meen dat Engeland ons in dit opzicht wel een oplossing aan de hand kan doen. Want hoewel de onderwijs-situatie in dat land in het algemeen te veel van de onze afwijkt om maatregelen zonder meer over te nemen kan men toch wel naar aanleiding hiervan zich laten inspireren voor een oplossing die in ons kader past.

Ik breng hier dus enkele in Engeland verwezenlijkte denkbeelden naar voren. Nadrukkelijk wil ik nogmaals herhalen dat de opleiding in haar geheel niet in ons land zou passen, maar wat mij

als zeer goede maatregelen getroffen hebben zijn de volgende:

De voornaamste Universiteiten hebben een Opvoedkundig Instituut. In het Universitair Instituut ontvangen de leraren hun paedagogische opleiding, die naast een theoretisch een practisch deel omvat.

Het practische deel, de onderwijspraktijk, wordt verricht aan scholen in de buurt, die voor dat doel met de Universiteit in contact staan. Gedurende de tijd van hun practische werkzaamheden of daarna hebben de a.s. leraren zeer nauw contact met de didacticus van het vak, die hun stage regelt en de in de practijk ontstane problemen met hen bespreekt. Er zijn nl. verschillende regelingen, al naar gelang van Universiteit en locale mogelijkheden. De leraren kunnen óf gedurende enkele weken of maanden worden uitgezonden, dan terugkeren voor hernieuwd contact met de Universiteit, gedurende enkele weken of maanden, óf zij kunnen tijdens hun stage in contact blijven met de Universiteit op enkele daarvoor vastgestelde dagen van de week. Op die dagen volgen zij colleges en hebben de didactische besprekingen plaats.

De regeling van deze practische werkzaamheden berust bij de didactiek-docent, die dus een soort mentorschap vervult. Hij heeft de verplichting om gedurende één wekelijks lesuur — afgezien van zijn verdere colleges — met de leraren in opleiding individueel of in een zeer kleine groep van twee of drie de practijk van hun werk te bespreken. Hij draagt hun ook gedurende hun practijk kleine onderwerpen op, om wetenschappelijk te onderzoeken. De didacticus maakt deel uit van de staf van het Instituut en heeft hierin zijn volledige betrekking.

Ik geloof dat dergelijke maatregelen in ons land zonder veel bezwaar zouden kunnen worden ingevoerd. Het zou hierop neer komen, dat de didacticus behalve met de colleges in methodiek belast zou worden — onder de auspiciën van de hoogleraar in het studievak en in het kader van het Paedagogisch Instituut — met de practische opleiding. Dit houdt in: het onderbrengen in de verschillende scholen, het bepalen van de duur van het verblijf en het toezicht op de werkzaamheden van de leraar in opleiding. Hij zal in persoonlijke wekelijkse besprekingen de voornaamste vragen uit de practijk met hem doornemen, en hem adviseren, maar hij zal ook de lessen die de a.s. docent geeft óf zelf bijwonen óf van de school daarover inlichtingen ontvangen. Tenslotte zal hij over de werkzaamheden, verricht door de docent en de wijze waarop hij die heeft vervuld een gefundeerd rapport samenstellen op grond waarvan de Universiteit, i.c. het Paedagogisch Instituut,



zich een oordeel kan vormen over de al of niet voldoende paedagogische en didactische bekwaamheid van de betrokkenen, op grond waarvan hun de onderwijsbevoegdheid kan worden verleend.

Het feit dat de didacticus als mentor van Universiteitswege is aangewezen behoeft noch de rector of directeur, noch de vakcollegae in de school waar hij werkt te weerhouden om de a.s. docent, zo zij hiervoor interesse hebben, onder hun didactische hoede te nemen. De didacticus zal zijn rapport op hun adviezen kunnen baseren. Maar op de voren omschreven wijze kan dus aan de docent een opleiding gegeven worden in geordend Universitair verband.

Uit het bovenstaande blijkt, dat de opleiding buiten de aanwezigheid van een Universitair Paedagogisch Instituut zich moeilijk laat organiseren. De Universiteiten bezitten dit al wel, in meer of minder uitgebreide vorm. Maar dit Instituut is niet alleen nodig voor de leraren in opleiding, het heeft ook een functie ten opzichte van de leraren in de praktijk, en wel als research-, documentatie- en informatiecentrum. Doordat, als bovenuiteengezette regeling zou zijn ingevoerd, scholen en Universiteiten een in de opleiding der leraren als het ware gemeenschappelijk interessegebied en arbeidsveld zouden hebben, kunnen researchonderwerpen door de Universiteit in samenwerking met de scholen in studie genomen worden. De Universitaire research moet haar materiaal van de scholen betrekken; omgekeerd hebben de scholen voor de wetenschappelijke en systematische bewerking van het materiaal de Universiteit nodig.

Het bewerkte materiaal dient weer als studiemateriaal of studiebron voor studenten en leraren.

Want als een der belangrijkste functies van een Universitair Paedagogisch Instituut zie ik toch altijd de mogelijkheid die het schept om de a.s. leraar goed georiënteerd en gedocumenteerd het beroep in te laten gaan, resp. de leraren die een onderwerp in studie nemen de nodige informaties en materialen te verschaffen. Speciaal ook de didacticus moet er alles kunnen vinden wat hij nodig heeft, niet alleen de wetenschappelijke lectuur, maar ook de schoolboeken die de basis verschaffen voor zijn oriëntering in de bestaande didactiek.

Het Instituut moet hiervan volledig voorzien zijn. Het is een zeer belangrijk Research-object de frequentie van het gebruik dezer leerboeken te bepalen en ze op hun methodische waarde te onderzoeken. Voor kleinere Research-onderwerpen op dit gebied kan

men de studenten gedurende hun stage inschakelen, meestal stimuleert een „eigenhandig” uitgevoerd onderzoek ten zeerste de didaktische interesse.

Het wil mij voorkomen dat de hierboven geschetste ontwerp-regeling een veelzijdige practische oriëntering mogelijk maakt; dat zij aan de economische bezwaren, verbonden aan een verlengde studietijd tegemoet komt; maar ook, dat de geprojecteerde systematische besprekingen van de praktijkervaring en de college-stof die iets meer ligt op het terrein der theorie, de weg openen voor een uitgebreide kennismaking met de aan het vakgebied inherente didaktische vraagstellingen en de methodische bestudering ervan.

## NEDERLANDSE DESIDERATA IN FRIESLAND

DOOR

P. POST en M. C. J. SCHEFFER

### I

Bij de staatsdrukkerij is enige tijd geleden verschenen „Friese desiderata op het gebied van onderwijs en cultuur”, rapport van de commissie terzake ingesteld door de Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen. Deze commissie had zich o.m. te beraden op een advies betreffende maatregelen tot verruiming van de mogelijkheid tot het geven van onderwijs in de friese taal.

Half November is er een wetsvoorstel door de Minister van O., K. en W. aan de Staten Generaal toegezonden dat slechts in enkele opzichten afwijkt van het wetsontwerp, dat als bijlage toegevoegd is aan het rapport.

In art. 2 en art. 5 van dit wetsontwerp staat: „Bij toevoeging van het vak onder W vermeld, kan tot in ten hoogste het derde leerjaar, de Friese taal tevens als voertaal bij het onderwijs worden gebezigd”. In de tekst van de minister is het woord „tevens” vervangen door het woord „mede”.

Hiermede wordt de mogelijkheid officieel geopend, friese kinderen in de taal van het gezin te ontvangen op de school. Indien deze wet wordt aangenomen, wordt dus aan schoolbesturen en plaatselijke autoriteiten (in het wetsontwerp staat: het leerplan kan bepalen) het recht gegeven de lagere scholen in te richten op een wijze, die de 9 experimenteerscholen (zie Mededelingen No. 49, 52 en 53 van het Nutsseminarium voor Paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam) de laatste drie jaren hebben gevolgd.

Wie van deze Mededelingen heeft kennis genomen en „Bilinguïsme in Nederland”<sup>1)</sup> No 1 van de serie Paedagogische Monographieën (Wolters, Groningen) heeft gelezen, begrijpt dat wij van dit wetsvoorstel enerzijds met grote voldoening hebben kennis genomen, anderzijds ons hebben afgevraagd of deze zeer simpele zinsnede wel op afdoende wijze de onderwijssituatie, zoals die zich straks op grond van deze wijziging kan gaan ontwikkelen, beheerst. Als wij deze vraag in ons voelen oprijzen, en wij ons de situatie, die ons volledig bekend is uit een driejarig onderzoek en experiment, voorstellen dan zijn we geneigd deze vraag ontkennend te beantwoorden.

En die ontkenning betreft dan geenszins de feitelijke inhoud van art. 2 en 5: wij juichen de door deze wet geboden mogelijkheid van harte toe.

Maar er ontbreekt iets, dat ons als taaldidactici in ernstige mate verontrust, — namelijk aanwijzingen ten aanzien van de landstaal, het Nederlands die, ook in Friesland, toch de hoofdschotel is van het onderwijs op de lagere school.

Wij hebben de maatregelen, welke men thans bezig is te treffen door ons onderzoek mede voorbereid, echter geleid door paedagogische inzichten. Wij hebben daarbij het hoofddoel nimmer uit het oog verloren namelijk: betere resultaten voor het onderwijs in de landstaal, het Nederlands. Als men nu in de Memorie van Toelichting leest: „Verwacht mag worden, dat de resultaten van het onderwijs in het Nederlands er bij zullen winnen” dan lijkt ons de mededeling van deze verwachting op zich zelf voor de Kamerleden toch heel weinig overtuigend.

Want het experiment heeft wel gegevens opgeleverd over de resultaten van het onderwijs in de lagere klassen met Fries als voertaal (Onze Mededeling 52, De Friese Proefscholen), maar ten aanzien van de resultaten van het onderwijs in het Nederlands in de eindklas is *nog niets bekend*.

Tot nu toe kon nog slechts gerapporteerd worden over de eerste drie punten van de doelstelling van het experiment nl.

- a. dat het mogelijk is in de eerste klas het Fries als voertaal te gebruiken en de grondtechnieken in die taal aan te leren zonder dat het onderwijs daaronder lijdt, kwalitatief noch kwantitatief;

<sup>1)</sup> In het rapport wordt per abuis gesproken van „Bilinguïsme in Friesland”, terwijl de drie Mededelingen van het Nuttseminarium, blijkbaar kortheidshalve, niet genoemd worden.

- b. dat deze grondtechnieken zonder veel omhaal kunnen toegepast worden met de Nederlandse taal als voermiddel;
- c. dat dit onderwijs met de milieu-taal als instrument de school meer levensecht en minder kunstmatig doet zijn.

Maar de verder liggende doeleinden zijn nog maar in staat van wording. Deze resultaten zullen pas in 1956 beschikbaar zijn en ten zeerste samenhangen met en afhankelijk zijn van de taalmethodiek die men volgt. En dit is geen geringe zaak. De onderwijzer, die gewoon zijn taalboekjes volgt, welke voor zuiver eentalige nederlandse kinderen ontworpen zijn, komt in de gedachte situatie stellig *niet* verder met het Nederlands; het onderwijs in de landstaal (Nederlands) zal *er zeker niet bij winnen*, als aan dit onderwijs, na de entree in het Fries, geen zeer speciale aandacht geschonken wordt.

Nu vraagt de commissie-Wesselings in haar rapport aan de Minister Rijkssubsidie „omdat deze proefneming heeft aangetoond, dat na het van kracht worden van de voorgestelde wetswijziging hoge uitgaven voor leermiddelen moeten worden gedaan, omdat leerboeken *in de Friese Taal* vanwege de kleine oplage tamelijk duur zijn”. Maar aan het onderwijs in het Nederlands op de friese grondslag gelegd in de lagere klassen, heeft men bij het opstellen van het rapport blijkbaar niet gedacht. Vermoedelijk heeft men dus aangenomen, dat dit onderwijs wel gegeven zou kunnen worden met een der talrijke taalmethoden, die voor de eentalige nederlandse school in de handel zijn. Aan speciale voorzieningen, intensiveringen, welke voor dit onderwijs onmisbaar geacht moeten worden en welke eveneens, gezien het betrekkelijk geringe aantal scholen, vrij kostbaar zullen zijn, heeft men geen aandacht gewijd en die heeft men dus ook niet genoemd als motief voor het gevraagde Rijkssubsidie.

Een tweede taal, en dat is het Nederlands ten slotte in de streken waar men de geboden gelegenheid zal aangrijpen, vliegt de kinderen niet zo maar aan. En, al klinkt het wat zonderling in nederlandse oren, dan is het Nederlands een *vreemde* taal. De omstandigheid dat deze taal de meeste milieupersonen bekend is, zal de kennismaking steunen; men streeft er echter naar, in de friese samenleving, ook in ambtelijke kringen het Fries meer en meer als voertaal te gaan gebruiken. Als dit streven succes heeft zal het Nederlands belangrijke stukken van zijn terrein hebben af te staan aan het Fries. En zo zullen de thans nog vrij gunstige omstandigheden voor het opvatten en in de levenspractijk aanleren van het

Nederlands, voor de in die samenleving opgroeiende jonge mensen steeds geringer worden.

Daar dient, naar ons oordeel, tegenover te staan een zeer intensief onderwijs in het Nederlands op de lagere school, dat zijn beslag zal moeten krijgen in de zes leerjaren. Daarna moeten de abituriënten dezer scholen, als het nodig is, verder onderwijs kunnen volgen, in schoolformaties, waar men moeilijk concessies kan doen aan de milieutaal. Moge dit op V.G.L.O. scholen wellicht — maar we schrijven dit met veel twijfel — minder moeite geven, op andere scholen voor voortgezet onderwijs zal daar geen sprake van kunnen zijn.

Men mag — en zeker mag de wetgever zich niet verlaten op de *verwachting*, dat de resultaten van het onderwijs in het Nederlands gunstiger zullen worden: men dient hier *zekerheid* te hebben en en te geven.

Deze zekerheid, welke de wetgever aan ouders en kinderen verschuldigd is, kan bij de wetswijziging benaderd worden door een toevoeging aan art. 5: „Op scholen, waar men de Friese taal in de lagere klassen als voertaal wenst te bezigen, zullen dusdanige didactische maatregelen voor het onderwijs in het Nederlands getroffen moeten worden, dat door deze intensivering van dit onderwijs de verwachting, dat de resultaten, de beheersing van de Nederlandse taal, gunstiger zullen zijn dan tot nu toe het geval is, werkelijkheid kan worden”.

Men kan thans, in 1953, inderdaad alleen spreken van *verwachting*. Het experiment, dat in feite zowel het gebruik van het Fries als voertaal in de lagere klassen als een nieuwe taalmethodiek voor het Nederlands omvat, zal pas in 1956 beëindigd worden. Men wenst blijkbaar niet drie jaar te wachten, tot alle gegevens op tafel gelegd kunnen worden.

Het wetsontwerp laat de mogelijkheid open de streektaal tot in het derde leerjaar als voertaal te gebruiken. Hier is minstens voorzichtigheid geboden. Wij kennen de figuur van een 3-jarige grondschool met streektaal als voertaal van elders, maar daar waren daarna 5 leerjaren er bovenop nodig om geselecteerde, dus begaafde leerlingen, op hetzelfde peil te brengen als de zevenjarige school, waar van meet af aan het Nederlands intensief gebruikt werd. Of Friesland genoeg zal hebben aan drie jaar bovenop een 3-jarige zuivere Friese school om tot de noodzakelijke gelijke beheersing van het Nederlands te komen als elders staat maar niet zonder meer vast, is integendeel ernstig twijfelachtig.

Hierbij komt, dat onze waarnemingen in de experimenteer-

scholen in Friesland indiceerden dat de mogelijkheid om in het begin van het derde leerjaar volledig over te schakelen op Nederlands als voertaal, na overgangsdidactiek in de twee eerste klassen, meestal volledig aanwezig was. De goede kansen van de landstaal zullen daardoor aanzienlijk stijgen.

Als in verschillende plaatsen gebruik gemaakt wordt van de mogelijkheid, die de nieuwe wet ruim geeft om voor de kleintjes op school gebruik te maken van de streektaal, kan dit zeer toe te juichen zijn. Maar, toch met een sterke beperking. Het is goed de peuters op te vangen in hun milieu-taal en deze bij wijze van overgang naar het algemeen beschaafd Nederlands als hulpmiddel te gebruiken, om zo groter gevoel van vertrouwdheid te geven en de onderlinge verstaanbaarheid van leerkracht en leerling te bevorderen. Abruptheid van overgang van de wereld der kinderlijke geborgenheid en veiligheid naar die van de vreemde wereld van de „grote” school wordt erdoor voorkomen. Maar te lange fixatie aan het dialect in de school is overbodig en schadelijk. Overbodig omdat de afstand tussen dialect en algemeen beschaafd niet zo groot is, dat „juf” als geïntegreerde figuur in de nieuwe levensgroep niet al heel gauw begrepen zou worden. Schadelijk doordat de overname van de goede klankvorming en de absorptie van het algemeen verstandhoudingsapparaat worden vertraagd. Er is nu reeds ervaring genoeg om te weten, dat de algemene taal in de meeste dialectische milieus al vrij spoedig gebruikt kan worden, met occasionele steun van vertaling in de milieutaal.

Goede beheersing van de nederlandse taal is voor tienduizenden Friezen een levenskwestie. De agrarische geboortestreek kan niet alleen een bestaan verschaffen en de trek naar „Holland” wordt niet eens afdoende door het geringe absorptievermogen der friese samenleving gemotiveerd. Er is in de friese gemeenschap een sociaal absentisme: men trekt de provincie uit en komt er maar zelden voor goed terug. Friesland kan alle Friezen geen bestaan bieden en dat zoeken zij dan elders in 't land. Terecht. In de eerste plaats zijn zij Nederlanders, al is er in hun merkwaardige en hoog te waarderen cultuurgebondenheid aan de taal soms een andere prioriteitsinstelling merkbaar.

Dit besef kan tot voor het friese welzijn onpractische en nadelige accentverschuivingen leiden en soms is dit in het recente verleden maar net voorkomen.

Men ziet, als gevolg van deskundige voorlichting, thans tweetaligheid niet meer als een euvel, maar aanvaardt die tweetaligheid

als een sociologisch gegeven, als een extra verworvenheid door een benijdenswaardige, unieke historie. Men wil niet meer, als enkele jaren geleden, een friese school, maar men wilde een tweetalige school en heeft, zij het schoorvoetend, drie jaar geleden, besloten tot het experiment. Maar ook deze penning heeft twee kanten. Er is sprake van een fries en een nederlands deel van het experiment. Munt hééft men en kruis zal gedragen moeten worden.

De wetgever draagt de verantwoordelijkheid tegenover ouders en kinderen, als men genoegen wil nemen met een proefneming halverwege. Mocht de wetgever deze verantwoordelijkheid op locale gezaghebbers laten drukken, door het wetsontwerp in deze vorm te aanvaarden, dan zullen schoolbesturen en gemeentebesturen zich hebben te beraden op de consequenties ten aanzien van de didaktiek van het Nederlands. Hetgeen zéér veel moeilijker zal blijken te zijn. Evenwel gemeentebesturen en schoolbesturen gingen bij de aanvaarding van het experiment niet over één nacht ijs en lieten zich uitvoerig voorlichten. In hoeverre inspecterende instanties bij dergelijke voorlichting en regeling ingeschakeld kunnen worden is niet zonder meer duidelijk. Wij kennen echter situaties waarbij men reeds bij de ééntalige school het nodig heeft gevonden naast het bestaand toezicht-apparaat een paedagogisch adviseur of een didactisch inspecteur in te schakelen. Bovendien schijnt het nog voor te komen dat er inspecteurs benoemd worden, die niet schooldeskundig, laat staan didactisch deskundig zijn. We hebben hierbij Friesland of het Noorden geenszins op het oog, maar als het feit ergens in Nederland voorkomt dreigt het gevaar óók in de streek met bilinguïstische scholen.

## II

Het rapport heeft sommige critici andere bezwaren dan bovengenoemde doen zien. Wij kunnen, na het vorenstaande, verlangen van zeer doortastende friese paedagogen, die *bij de wet verplichte* algemene invoering van het Fries als voertaal voor de lagere klassen vroegen, voorbijgaan. *De Groene Amsterdammer* (J. A. Meyers) vestigde de aandacht op moeilijkheden voor Nederlandse ouders in Friesland. Hij ziet de friese gemeenschap zich sluiten voor nietfriesche landgenoten, wier arbeid men klaarblijkelijk niet missen kan. Doktoren, ambtenaren zullen nederlands onderwijs voor hun kinderen vragen, terecht, en dit niet vinden in de gemeenten, waar men van de mogelijkheid, die de wet dan biedt, gebruik maakt. De voertaal in de lagere klassen is dan fries en dat

verstaan deze kinderen niet. In de hogere leerjaren kan het Fries als leervak worden onderwezen en er is voor deze kinderen niet de natuurlijke binding met deze taal.

Stellig zal men zeer ernstig rekening moeten houden met deze gevallen. Maar moeilijkheden van deze aard kan men toch niet zien als een wezenlijk beletsel om grote groepen friese kinderen te onthouden, wat een goede paedagogiek en een juiste didaktiek voor hen noodzakelijk acht. Moeten véél kinderen schoolmoeilijkheden dragen terwille van een enkel kind of moet dat enkele kind in een eveneens zeer moeilijke positie geraken terwille van de grote groep? Het leed van dat ene kind weegt voor de opvoeder toch ook wel zéér zwaar. En wie de last wegneemt van die duizenden friese kinderen, legt diezelfde last met volle zwaarte op één enkel kind. Tenzij de ouders besluiten niet een betrekking te aanvaarden in dorpen, waar de schooltoestanden voor jongere kinderen ongunstig zijn. *De Groene* zegt: Friesland doet zichzelf op deze wijze de strop om de hals en isoleert zich.

Wij mogen hier herinneren aan de zesjarige menangkabause jongen op de bandungse proefschool met Sundanees als voertaal (Bilinguïsme in Nederland p. 19 e.v.). Maar wij denken eveneens aan het soortgelijke geval te Sexbierum (hollandse leerlinge van zes jaar) dat niet de minste moeilijkheid bood. Het kind leerde van haar schoolmakers spelenderwijs en snel het boerenfries en was een goede leerlinge.

Wij menen, dat de friese school eentalige nederlandse eerste-klassers moet kunnen ontvangen. Het kan een onderwijzeres in een eerste klasse niet te moeilijk vallen zo'n uitzonderingsgeval op te vangen. Zij zelf spreekt toch goed en gaaf Nederlands. En die nieuwe regeling schrijft haar zeker niet voor, van deze taal geen gebruik te maken in zulke bijzondere gevallen. Zij zal het de klas kunnen duidelijk maken, dat dit ene kameraadje hun eigen taal nog niet kent. Kinderen kunnen wreed zijn of schijnen. In werkelijkheid zijn ze het meestal niet, vooral niet onder goede leiding. Wij zijn er zeker van, dat de onderwijzeressen, die wij in de friese proefscholen gadesloegen, zonder uitzondering zo'n nederlandse eentalige kleuter de juiste behandeling zouden kunnen geven, ook wanneer door plaatselijke omstandigheden door een onverwacht ongunstige factor in de klassegemeenschap de moeilijkheden groter zouden zijn dan in Sexbierum. De aanvangsklassen in de friese dorpsscholen zijn meestal klein en het is naar ons oordeel wel mogelijk een eentalig nederlands kind temidden van tien, twaalf friese klassegeneootjes te laten werken met Hoogeveens lees-



plankje. En niemand zal het als een bezwaar voelen, dat de jufvrouw zich in het Nederlands extra bezig houdt met het kind, dat die steun niet missen kan. Voor de friese leerlingen zou het in zekere zin een gunstige omstandigheid zijn zo nu en dan en passant Nederlands te horen. Ze hebben een zij het soms inderdaad zeer geringe, nederlandse „woordenschat” — die onwillekeurig zou worden uitgebreid. In „Bilinguïsme in Nederland” bepleitten we (pag. 16) reeds kennismaking met het Nederlands als „vak” in de eerste klasse:

„Daarom achten wij het noodzakelijk in de komende nieuwe friese school reeds in de eerste klas enige tijd te besteden aan het Nederlands als *leervak*. Dan is er in het derde leerjaar kans, dat men de tweede taal kan gaan gebruiken als voertaal”.

Tactvol zal de onderwijzeres bij zulke gevallen leiding trachten te geven bij het spel, en toezien dat het fries van het kinderspel op natuurlijke wijze het eigendom van het niet-friese kind wordt. Dit zal meestal geen moeilijkheden bieden als de overige omstandigheden normaal zijn. Kinderspeeltaal is zeer eenvoudig en uitermate gauw overgenomen, omdat hier elke schoolse critiek verre blijft en het normale kind in zijn speelse instelling de taal overneemt zonder zich dit bewust te zijn en zich de fijnste nuances in de uitspraak eigen maakt, waardoor de verschillen met de dag verminderen.

Geen kind heeft in een normaal harmonieuze omgeving, zoals de school zeker kan zijn, tegenzin of afkeer van de taal der kinderen in het nieuwe milieu. Al zal de onderwijzeres soms in haar tactvolle leiding het verlegen kind moeten helpen, de spotlach, die zo besmettelijk kan zijn, bij de anderen moeten elimineren. Na enkele maanden zullen normale niet-friese kinderen zich het weinig omvangrijke vocabulaire der friese boerenkinderen eigen gemaakt hebben. Het zal een verrijking van het kinderleven betekenen. Er zijn belangrijke figuren in de friese beweging, die op deze wijze aan hun culturele sympathieën kwamen. Het Fries assimileert meestal snel „vreemde” individuen in het cultuurcomplex, een feit dat de taaie kracht van deze, door weinige personen gebruikte taal indiceert.

Maar men zal, op de friese kweekscholen in de eerste plaats, aan deze mogelijkheden volle aandacht moeten schenken. Als het wetsvoorstel wordt aangenomen, zullen deze gevallen overal wel eens voorkomen. En de fries-nederlandse lagere school zal ze moeten aankunnen. Het is geen heksenwerk, maar behoort dan tot de normale taak van het personeel der lagere school in Fries-

land. Wanneer de friese onderwijzer deze taak accepteert — en hij zal er niet van buiten kunnen noch willen — dan behoeft geen enkele niet-friese Nederlander zich zorgen te maken over het onderwijs van zijn kinderen in de provincie, waar hij zijn brood wil gaan verdienen. Er zijn, binnen de landsgrenzen mutaties van deze aard, die de ouders voor groter moeilijkheden plaatsen.

### III

Men denkt wellicht zo bij de eerste kennisneming van het voorstel tot wet, dat de voertaalkwestie en wat daar aan vast moge zitten een min of meer locale aangelegenheid is, die men nu in Friesland alleen wel verder zal behartigen. Men krijgt de indruk dat de commissie zelf er ongeveer ook zo over heeft gedacht. Vandaar de schetsmatige regeling met een enkele zinsnede in het wetsontwerp en een te vage memorie van toelichting, die zeker geen antwoord geeft op de vele vragen die bij de bestudering er van kunnen rijzen.

Het is evenwel zeer zeker géén provinciaal probleem; naast of tegenover de friese, staan de nederlandse desiderata in Friesland. Het is een nationaal belang, dat de nederlandse taal door elke Nederlander zo goed mogelijk beheerst wordt en hiervoor is de nationale wetgever in eerste instantie verantwoordelijk. Hij kan de verantwoordelijkheid trachten te verschuiven naar locale autoriteiten, naar schoolbesturen, maar wij oordelen dit niet verantwoord, als niet tezelfder tijd gezorgd wordt voor een garantie aan belanghebbenden, dat zijn hier ouders en kinderen in de eerste plaats, dat de resultaten van het onderwijs in het Nederlands beter zullen *zijn*. Een verwachting is maar een verwachting, meer niet. Als het over drie jaren door nonchalance t.a.v. het Nederlands verkeerd uitpakt is men er in Den Haag van af met een berustend schouderophalen. Maar dan zit men er in Friesland mee en dat kan toch niet de bedoeling zijn.

Een bezwaar blijft het, dat men op grond van het goede verloop van de eerste helft der proefneming al een beslissing neemt zonder geargumenteerde zekerheid omtrent de uitslag van het tweede gedeelte van het experiment, dat eerst in 1956 afloopt.

Voorts zal men garanties dienen te geven aan de ouders van niet-friese landaard, dat hun kinderen in de plaats hunner vestiging door speciale maatregelen het onderwijs kunnen krijgen, waarop zij als Nederlander recht hebben.

Die garantie moet eveneens door O., K. en W. gegeven en geregeld worden.

## EEN ONDERZOEK NAAR HET VERSCHIL IN MONDELINGE EN SCHRIFTELIJKE UITLEG BIJ REKENEN

DOOR

G. VAN TELLINGEN

In het boek „The Rise and Progress of the Daltonplan” van A. J. Lynch constateert de schrijver, dat de meeste leerlingen der Daltonschoon onvoldoende rekenvorderingen maken.

Het Daltonsysteem wordt voor de kinderen, die achter gekomen zijn met rekenen, vervangen door een klassikale rekenles. De Nutscommissie, die de school van Lynch bezocht, kwam tot de conclusie, dat het rekenen onder het gemiddelde was, de andere vakken lagen er boven.

Daar het rekenonderwijs bij het Daltonsysteem moeilijkheden oplevert, hebben wij in een gecombineerde klas, bestaande uit leerlingen van klas 5 en 6, een onderzoek ingesteld naar het verschil in mondelinge en schriftelijke uitleg bij rekenen.

Er werd voor dit onderzoek rekenstof uitgezocht, die voor de leerlingen nieuw was; zo ver we konden nagaan was deze stof nog niet in een voorgaande periode behandeld.

De kinderen kregen de opdracht 10 sommen te maken. Voor klas 5 werd het rekenmateriaal genomen uit „Fundamenteel Rekenen” deeltje 9A, klas 6 kreeg sommen te maken uit examenopgaven voor toelating tot het M.O.

Deze sommen moesten aan de hand van een schriftelijke uitleg opgelost worden. Nadat de leerlingen de opgave overgelezen hadden, kregen zij een eenvoudige uitleg gemerkt „A”. Deze uitleg bestond uit een z.g. schema-vorm, welke bij het klassikale stelsel op het bord wordt geschreven, de kinderen schrijven die vorm van het bord over en vullen de ontbrekende getallen in.

De leerlingen, die de opgegeven som met een uitleg „A” niet konden oplossen, kregen een uitleg gemerkt „B”. Deze schriftelijke uitleg bestond uit een uitvoerige bespreking der som. Werd de opgave nog niet begrepen, dan volgde er een uitleg gemerkt „C”, deze uitleg gaf de oplossing door middel van een meer uitgebreide behandeling.

De schriftelijke uitleg was in dezelfde bewoordingen gesteld als de mondelinge placht te zijn. Deze wijze van werken bij

rekenen was geheel nieuw voor deze kinderen. Zij waren gewend zelfstandig of in groepsverband opgegeven taken uit te werken. De in de taken verwerkte leerstof werd zo nodig vooraf mondeling besproken.

De schriftelijke uitleg der sommen was als volgt geformuleerd:

Opgave: Voor een getal van 2 cijfers wordt een 3 geplaatst.  
Nu wordt dit getal  $21 \times$  zo groot. Welk getal is bedoeld?

Uitleg „A”:

Het getal bestaat uit 2 cijfers.

Er wordt een 3 voor gezet. We tellen er dan .... bij op. Het getal wordt daardoor met 21 vermenigvuldigd of ....  $\times$  dat getal er bij geteld.

....  $\times$  het getal is .... Het getal is ....

Uitleg „B”:

Als we een 3 voor het getal plaatsen, dan tellen we 300 bij dat getal op. Want het getal bestond uit 2 cijfers. Was het een getal van 3 cijfers, dan zou er 3000 bij geteld zijn.

300 er bij tellen geeft dezelfde uitkomst als het getal met 21 vermenigvuldigen.

Wanneer we een getal met 21 vermenigvuldigen, dan tellen we ....  $\times$  het getal er bij op. Dus ....  $\times$  het getal is .... Het getal is ....

Uitleg „C”:

Er is een getal van 2 cijfers. Men zet er een 3 voor. Het getal wordt nu veel groter, er wordt 300 bij geteld. (Probeer het maar eens met een willekeurig getal b.v. 75.)

Door de 3 er voor te plaatsen, wordt het getal nu  $21 \times$  zo groot. Als je een getal met 21 vermenigvuldigt, dan tel je er  $20 \times$  dat getal bij, want je had al  $1 \times$  dat getal. Door een 3 er voor te plaatsen wordt er 300 bij het getal opgeteld of  $20 \times$  het getal wordt er bij geteld.

$20 \times$  het getal is dan ....

Nu kan je gemakkelijk het getal uitrekenen.

De kinderen, die deze sommen op kregen, waren voor het merendeel uit intellectuele milieu's afkomstig. Op grond van hun goede schoolvorderingen waren zij in een klas geplaatst, waarin de mondeling besproken leerstof in taken uitgewerkt moest worden.

Het rekengemiddelde van de leerlingen van klas 5 was  $6\frac{8}{11}$  gerekend over de rapporten klas 1 t/m 5. Dit gemiddelde bedroeg over de rapporten klas 1 t/m 6 voor de 6e klas:  $6\frac{8}{9}$ . We kunnen hier dus wel spreken van een geselecteerde groep.

Van de 18 leerlingen der 6e klas deden 16 kinderen toelatings-examen voor het M.O., zij slaagden allen met een behoorlijk cijfer voor rekenen.

Het aantal goede oplossingen bleef echter beneden onze verwachting. Hoewel het leeftijdsgemiddelde van klas 6 slechts 7 maanden hoger lag dan dat van klas 5, waren de resultaten van ons onderzoek voor klas 6 veel gunstiger dan het leeftijds-verschil zou doen vermoeden. Dit blijkt duidelijk uit de volgende cijfers.

Klas 5. Aantal leerlingen: 11; 3 meisjes, 8 jongens.

Aantal sommen: 110, 10 per leerling.

43 sommen werden opgelost met een uitleg „A”	—	39 %
17 „ „ „ „ „ „ „ „B”	—	15 %
3 „ „ „ „ „ „ „ „C”	—	3 %
47 „ „ niet opgelost met een uitleg ge- merkt „A”, „B” en „C”	—	43 %
<hr/> 110 sommen		<hr/> 100 %

Klas 6. Aantal leerlingen: 18, 8 meisjes, 10 jongens.

Aantal sommen: 180, 10 per leerling.

60 sommen werden opgelost met een uitleg „A”	—	33 %
40 „ „ „ „ „ „ „ „B”	—	22 %
37 „ „ „ „ „ „ „ „C”	—	21 %
43 „ „ niet opgelost met een uitleg ge- merkt „A”, „B” en „C”	—	24 %
<hr/> 180 sommen		<hr/> 100 %

De niet opgeloste sommen werden mondeling besproken. Dit geschiedde op de volgende wijze: Eerst kreeg de leerling de gelegenheid de som nog eens rustig over te lezen, daarna werd door ons de uitleg gemerkt „C” voorgelezen en werd nagegaan of hij de som nu wel kon maken. Was dit niet het geval, dan werd de denkfout opgespoord of de niet begrepen tekst uitgelegd.

Daarna hebben wij nog enkele sommen laten maken met een zeer uitvoerige schriftelijke uitleg. In deze uitleg werden bepaalde moeilijkheden, die wij bij de 10 opgegeven sommen

moesten uitleggen schriftelijk behandeld. Het bleek uit de resultaten, die deze wijze van bespreken opleverden, dat de kinderen een langdradige bespreking niet kunnen volgen. De uitvoerige tekst werkte verwarrend.

Over het algemeen kwamen de rapportgemiddelden overeen met de resultaten van dit onderzoek.

De cijfers van klas 5 laten zien, dat voor goede en bovengemiddelde rekenaars een eenvoudige schema-vorm voldoende is, een uitvoeriger schriftelijke uitleg levert naar mate deze uitvoeriger wordt minder resultaten op.

In klas 6 was het percentage goede oplossingen met een uitleg „B” en „C” hoger, vooral de uitvoerige uitleg „C” gaf een belangrijk verschil. Voor beide klassen was het percentage onopgeloste sommen te groot. Het bleek, dat in de meeste gevallen de rekenmoeilijkheden in werkelijkheid taalmoeilijkheden waren. De kinderen begrepen dikwijls niet wat ze eigenlijk uit moesten rekenen. Dit was vooral het geval met de sommen, die op de toelatingsexamens voor het M.O. opgegeven worden. Deze opgaven liggen voor het merendeel boven het begrip der kinderen der 6e klas. Op het examen lossen de leerlingen deze sommen op aan de hand van uit het hoofd geleerde recepten. Zij hebben oplossingsmethoden gememoriseerd en weten deze op het examen handig toe te passen. Inplaats van het verstand wordt het geheugen ingeschakeld. Prof. Kohnstamm waarschuwde het rekencijfer der leerlingen der 6e klas niet te gebruiken om de wiskunde-aanleg te beoordelen.

Wanneer we de sommen naar hun rekenwaarde beoordelen, komen we tot de conclusie, dat er enkele eenvoudige bewerkingen nodig zijn om de ingewikkelde opgaven op te lossen. Het grootste gedeelte der rekenles wordt meestal gebruikt voor het uitleggen der tekst, er resteert weinig tijd voor het werkelijke rekenen.

De rekenbewerkingen worden in de meeste gevallen zuiver mechanisch uitgevoerd. Uit ons onderzoek bleek, dat de kinderen moeite hadden met procentberekeningen, daar zij heel weinig van de breuken begrepen. Zij konden gemakkelijk ingewikkelde breukberekeningen uitvoeren, maar elk inzicht ontbrak. Dit ontgaat de klasse-onderwijzer door het gebruik der antwoordenboekjes, die bij de rekenmethoden uitgegeven worden. De onderwijzer vergelijkt de antwoorden der gemaakte sommen met het antwoordenlijstje en concludeert uit het aantal foute sommen of de leerstof is begrepen.

De opgave:  $\frac{3}{5}$  is 24, hoeveel is  $\frac{5}{6}$ ? leverde voor de kinderen een

moelijk probleem op. Ze wisten wel, dat ze nu  $\frac{5}{3} \times 24$  moesten uitrekenen, maar waarom ze zo moesten handelen was een mysterie voor ze. Dit was heel moeilijk schriftelijk uit te leggen. Het betoog wordt gauw te lang en daardoor onduidelijk. Dit is ook het geval met sommen over het metrieke stelsel. Wil men de kinderen inzicht in deze materie geven, dan vereist dit een zeer langdradige schriftelijke behandeling. 7 van de 11 kinderen konden een dergelijke uitleg over het metrieke stelsel betreffende opgaven voor klas 5 niet volgen.

Uit ons onderzoek bleek niet, dat de kinderen na verloop van tijd zich aan de nieuwe wijze van bespreken aanpasten. Som 10 was te berekenen door 2 eenvoudige rekenkundige bewerkingen uit te voeren, 36 % der leerlingen der 6e klas en 27 % der 5e klas konden deze opgave niet oplossen.

Deze methode lijkt ons daarom didactisch niet geheel juist. Daar het percentage onopgeloste sommen (voor klas 5 43 % en voor klas 6 24 %) voor een goede bespreking te hoog ligt, schijnt het ons noodzakelijk toe naast de schriftelijke uitleg een mondelinge bespreking te geven. Dit zal tevens de uitleg-tijd bekorten. De 5e klas had met de schriftelijke bespreking  $2\frac{1}{2}$  uur nodig om de 10 sommen uit te werken, de 6e klas deed er 4 uur over. De ervaring heeft ons geleerd, dat dezelfde leerlingen bij een klassikale mondelinge bespreking dergelijke sommen  $1\frac{1}{2}$  à  $2 \times$  zo snel kunnen maken.

De resultaten van ons onderzoek waren ver beneden onze verwachting. De sommen werden heel uitvoerig aan een geselecteerde groep uitgelegd, de oplossing kon gevonden worden door stap voor stap de uitleg te volgen, foute berekeningen werden niet in rekening gebracht en desondanks werd 43 % der opgaven voor klas 5 en 24 % voor klas 6 niet opgelost.

Deze percentages zijn niet ten volle te wijten aan de wijze van bespreken, maar hier wreekt zich het tekort aan inzicht. Ze waren gewend de rekenbewerkingen na te doen, sommetjes te „onthouden”. Daar de sommen voor het toelatingsexamen boven hun denkvermogen liggen, is dit de enige weg er door te komen.

Het wordt hard tijd dat hier een paedagogisch en didactisch verantwoorde oplossing wordt gezocht.

## KLEINE MEDEDELINGEN

## STAATSPAEDAGOGIEK?

De Minister van O.K.W. heeft onlangs — geheel terecht — zijn ambtgenoot voor Sociale Zaken meegedeeld, dat hij de selectie van leerlingen van ons l.o. voor hun toekomstig beroep en voor hun verdere opleiding en voortgezet onderwijs niet in handen wenste te zien van de beroepskeuzeadviseurs. In een later bericht las ik, dat de Minister daaraan heeft toegevoegd: dat deze adviserende taak in handen van psychologen hoorde.

Er zijn aan deze kwestie drie kanten, die de aandacht vereisen.

- 1e. dat hiermee deze voorlichtende taak, welke doekjes men daarom nu ook wil heenwinden, uit handen genomen wordt van de scholen zelf voorzover zij daarbij tot nogtoe een rol speelden.
- 2e. dat hiermee een ongekwalificeerde bevoegdverklaring van „psychologen” wordt uitgesproken en een toelaatbaar-verklaring van zogenoemde psychologische onderzoeksmethoden, die slechts onder de grootsmogelijke reserve en dan nog alleen op den duur misschien die naam zouden kunnen gaan verdienen,
- 3e. dat de Minister hiermee, stellig onbedoeld maar niettemin in feite, een uitspraak gedaan heeft, die vooruitloopt op zeer ingrijpende inperkingen van het ouderrecht.

Nu moet men natuurlijk voorzichtig zijn met krantenberichten en men moet voorzichtig zijn met een geprovoceerde uiting van een minister. Deze uiting echter past te wonderlijk wel in de gedachtengang van een grote categorie psychologen, die meer bedacht zijn op het heil van hun gilde dan dat zij gewend aan of bekend met paedagogisch denken en paedagogische verantwoordelijkheden zouden zijn. Wij moeten er ernstig voor waarschuwen, dat zich hier *in feite* dezelfde staatspaedagogiek aankondigt, die men van confessionele zijde zo ver afschuwt. Staatspaedagogiek houdt zelfs niet op dat te zijn, wanneer men een meerderheid in de Kamer krijgt.

Dat het hier ten slotte gaat om een van bovenaf gedecreteerd krijgen van wat wel en wat niet de taak van de opvoeder en zijn paedagogische raadsman zal zijn, zou een overhaaste conclusie kunnen zijn. Gewend echter als paedagogisch Nederland is in het hoekje te zitten waar de slagen vallen, ook menigmaal die van het Ministerie van O.K.W., en verzekerd van het feit dat zijn belangen vaak onvoldoende gezien werden, past hier ernstige waakzaamheid.

„Paedagogica non leguntur” en dus zal ook deze waarschuwing wel niet verder komen dan de kring die ze het minste nodig heeft. Maar men kan nooit weten. Het is niet aan *ons* om de hoop op te geven, dat wat het zwaarst is, ook eens, althans óóit eens, het zwaarst zal wegen.

M. J. LANGEVELD.

## EDUCATION IN RURAL KASHMIR

Kashmir, despite unfortunate political troubles, is a tourist's paradise. But it is not only paradise for the „uncouth tourist.”

Kashmir is a botanist's paradise and a zoologist's, an astronomer's paradise as well as a trekker's holiday-paradise, a fisherman's paradise and a vacationist's. This reporter, however, will not spend more time detailing the numbers of paradises.



To be sure, he swam, more than a little, and took shikara (water taxi) trips, and mountain trips in Kashmir. He lived in a Houseboat in Srinagar. He has his own botanist's paradise not only in Shalimar gardens and in the mountain flower-beds. His paradise is the under-water kingdom of plants, with animals in the plants, which one sees so clearly for miles on end during shikara trips. What goes on in these under-water provinces is a mystery. But the story of life in rural aquatic Kashmir would probably fascinate any sociologist!

The writer, however, didn't live only in paradise. He had contacts with reality also. He was studying schools as well as stars, and reality as well as real vision.

With the help of the very excellent Director of Education for Jammu and Kashmir State, he saw schools and schools. It was possible to penetrate deeply beneath the surface. And it was a rewarding experience to be able to see the great amount of solid work, of solid, constructive work, that is being done. There is a ferment in Kashmir education, and a new educational structure is coming into being.

This is easier said than done. But the writer is not quoting propaganda here for he saw the schools.

There is a life and a spirit in some of them that truly is heartening. Ten miles from Srinagar, for instance, he saw a two-teacher school with 90 boys. There he saw some good experiments in science teaching, and several boys explained to him (in Kashmiri, of course, so there had to be a fast use of the imagination) how the explained oxygen, how nitric acid had certain properties, etc. The lads were seven or eight years old, and here, in a village school, and very literally a village, they were handling chemicals as confidently as boys with their „chemistry sets" in New York or London or Amsterdam.

To be sure, even in this relatively advanced school, there were girls standing on the outskirts, beyond the pale of civilization, as it were. Despite the constitutional provisions of the new India, there is still (inevitably, considering that Independence is so recent) discrimination against girls in schools. The statistics show that five million out of some 22 million girls in the age group 6—11 are practically eliminated from education.

Then there was the Government High-School in Mattan, a village school about 40 miles from Srinagar. The Principal here does not let too many conventions stand in the way of education for his boys. For instance, he needed more land and so he just „took it" and let the Education Department worry about the details of a *Fait accompli*. And when he had the land, the students put it to good use. They built, by themselves, an „observatory", an agricultural building, a vocational guidance and testing center, and there was space marked out for an art section — which is coming.

There were infant school classes also. The infant school is something new in India, and it is hardly to be found outside of Kashmir. Three years ago there was started a single experimental kindergarten class in a slum district Srinagar school. Now there are 200 infant schools in Kashmir villages, and more are being founded.

At the Mattan „High-School" the infant school classes especially impressed. When the writer thinks of the jolly, intelligent youngsters playing in this school, or sliding down the „fire escape" at top speed after class was dismissed, he cannot be discouraged about the future of Kashmir.

This doesn't mean that Kashmir has solved its problems in education. The traditional schools, with their traditional-type teacher, still hold their traditional sway. There are plenty of this type of school. But the writer abides by his optimism for at least three reasons.

First, the human material is good. This shows up in the adult citizens, most of them poor but intelligent and alert it is already apparent in the children of the infant schools.

Second, there is imaginative leadership. This shows up in the increases in teacher salaries and in the just-announced programme of free education. 3000 additional primary schools are to be opened — and the plan is not only to increase the number of schools but to prevent the 70 or 75 % of wastage, of relapse into illiteracy. Kashmir, in the opinion of this reporter has been fortunate not only in securing the services of Mr. A. Kazmi as its Director of Education, but also in having had good spadework done by a previous Director, Mr. K. G. Sayidain — who is now with the Ministry of Education, Government of India.

Third, there is a Mobile Training Squad, which works most effectively — but which has not yet been exported to the rest of India. This Mobile Training Squad is made up of experienced, dedicated teachers who go to spend time in village schools and who try to invigorate not only the teachers in these schools but the schools themselves. They are a force to be reckoned with and with the contagious enthusiasm which literally *possesses* the members of these squads, there cannot but be progress. Tangible results already apparent are most impressive.

In conclusion, we should like to stress that behind the smoke and the smokescreen of politics, there are some very interesting and some very significant developments in education in that „beautiful and unfortunate land“, Kashmir.

ALFRED S. SCHENKMAN.

## RESOLUTIONS ET DECISIONS DU PREMIER CONGRES INTERNATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE DES SCIENCES PEDAGOGIQUES.

Gand, 7 au 12 septembre, 1953

1. Le Premier Congrès international de l'enseignement universitaire des sciences pédagogiques réuni à Gand du 7 au 12 septembre 1953. adresse ses remerciements les plus sincères au Conseil de l'Institut des Sciences Pédagogiques de l'Université de l'Etat à Gand, d'avoir pris l'initiative d'organiser ce Congrès;

ayant constaté la réussite de ce Congrès, exprime le désir d'avoir d'autres rencontres de ce genre, afin de développer l'étude des sciences pédagogiques; prend l'initiative d'étudier la création d'une société internationale de l'enseignement universitaire des sciences pédagogiques;

de faire des démarches pour avoir des échanges réguliers au sujet des recherches et de leurs résultats;

et souhaite que l'enseignement des sciences pédagogiques soit encouragé et développé dans les universités.

2. Il constate — à côté de réalisations heureuses, sur lesquelles il a été informé en différents pays, — une insuffisance généralement reconnue

de la formation pédagogique, tant théorique que pratique des candidats à l'enseignement secondaire et technique;

déplore que ces futurs éducateurs ne soient pas mieux préparés à leur tâche ni mieux informés des problèmes relatifs à la psychologie des adolescents, à l'orientation scolaire, à la didactique des diverses disciplines telle que la conçoit la pédagogie moderne;

adresse un prenant appel aux autorités administratives responsables dans les divers pays, à l'Unesco et au Bureau International d'Éducation, aux associations professionnelles des maîtres de l'enseignement secondaire;

souhaite que la Conférence internationale de l'instruction publique, qui se réunira à Genève en juillet 1954, mette au point — avec la collaboration des professeurs universitaires des sciences pédagogiques — et propose aux ministères de l'instruction publique, un plan d'études pédagogiques poursuivi dans les universités pour les candidats à l'enseignement du second degré, qui réponde aux exigences actuelles des sciences pédagogiques et de l'éducation des adolescents dans le monde contemporain.

3. Constatent qu'une collaboration étroite entre les universités s'impose, a décidé la création d'un Secretariat international pour l'enseignement universitaire des sciences pédagogiques. Ce Secretariat sera établi à Gand (Universiteitstraat, 14) sous la direction des professeurs R. L. Plancke, président, et R. Verbist, secrétaire.

## BOEKBEOORDELINGEN

Dr. D. Langedijk, *De Geschiedenis van het Protestants-Christelijk Onderwijs*.  
Uitgeverij Van Keulen Delft, 1953. 415 p.  
f 15.75.

Het boek van Dr. Langedijk is de derde geschiedenis van het Protestants-Christelijk onderwijs die verschijnt. De eerste is die van J. Kuiper: *Geschiedenis der wording en ontwikkeling van het Christelijk lager onderwijs in Nederland* (1897), de tweede van P. Oosterlee: *Geschiedenis van het Christelijk onderwijs* (V.U.B. 1929). Kuipers Geschiedenis is sterk gebonden aan de grote figuren uit de worsteling om de vrijheid van onderwijs, het persoonlijk-biografische moment neemt een belangrijke plaats in. Oosterlee is de man van de grote principiële lijn, Langedijk dunkt ons vooral te zijn de kundige en minutieuze bewerker van het feitenmateriaal, feitenmateriaal dat hij in al zijn omvang, gedetailleerdheid en gecompliceerdheid volkomen schijnt te beheersen.

Zijn Geschiedenis loopt van 1795 tot „Hardegarij”, en omvat 31 hoofdstukken. Hoofdstuk I t/m IX vormen een inleiding tot hoofdstuk X: „De beginnatie voor het vrije onderwijs.” De „grote jaren” uit de schoolstrijd komen duidelijk naar voren: 1848 — 1857 — 1866 — 1878 — 1889 — 1905 — 1920.

De strijd om de vrije school is moeilijk geweest. Haar voorstanders hebben een felle en hardnekkige tegenstand moeten overwinnen, eer zij hun idealen — min of meer — verwezenlijkt zagen. Maar niet alleen de tegenstand van buiten is oorzaak van de trage ontwikkeling, de vele interne meningsver-

schillen, nog eigen aan de Protestants-Christelijke denkwereld, hebben in niet mindere mate belemmerend gewerkt. Het siert de schrijver dat hij nergens een poging doet, de interne geschillen te verdoezelen, hij is volkomen openhartig waar hij de botsingen „in eigen kring” beschrijft. Ook in deze zin is hij als geschiedschrijver aanvaardbaar.

Daar is het jarenlange duel Groen van Prinsterer — Van der Bruggen. Pijnlijk voor beiden. Hoe pijnlijk, leert men beter uit Kohnstamm's „Mr. J. J. L. van der Bruggen”<sup>1)</sup> dan uit Langedijk's Geschiedenis. Langedijk betreurt, dat Van der Bruggen in 1857 inzake de kwestie der subsidiëring van het Bijzonder Onderwijs „niet pal stond” (p. 113), dat hij zich boog „onder het juk van Thorbecke” (id.) en vraagt, waarom Van der Bruggen na de aanneming van het amendement-Wintgens niet afrad. Hij komt dan tot een wat wonderlijke theorie: Hij acht het n.l. in het geheel niet ondenkbaar, dat de koning druk op Van der Bruggen uitgeoefend heeft (p. 114). Een veronderstelling, die hij zelf wegens een tekort aan kennis der feiten niet bewijzen kan. Zou de oplossing niet veeleer liggen in de brief die Van der Bruggen op 14 Juni aan Heldring schreef en waaruit Kohnstamm citeert: (p. 23):

„Lang heb ik God gebeden en Hij weet het, met tranen gebeden dat Hij het mij te verstaan mocht geven, indien ik, in de kwestie van het Onderwijs, mijzelven misleidende, een dwaalweg mocht volgen en dat ik dan de oprechtheid en kracht mocht hebben, om het oog, dat mij zoude ergeren, uit te rukken. Maar ik word, integendeel, meer en meer in de overtuiging bevestigd, dat de ingeslagen weg, niet alleen als de enig thans mogelijke, de goede is.”

Het komt mij voor, vooral op grond van de laatste zin, dat Van der Bruggen handelde uit eerlijke overtuiging. Als men Van der Bruggen's integriteit accepteert, blijven er geen duistere punten over en behoeft men niet zijn toevlucht te nemen tot onbewijsbare hypothesen.

De jaren 1850—1870 zijn roezige jaren geweest. Behalve het conflict Groen van Prinsterer—Van der Bruggen zijn daar de conflicten Groen—Beets, Kuyper—Hoedemaker en Kuyper—Beets. Dit laatste even tragisch en dramatisch als het eerste. Het vloeit voort uit de discussie op de Algemene Vergadering van Christelijk Nationaal Schoolverband in 1869 over de vraag of in Art. 23 der wet het woord „Christelijk” al dan niet geschrapt moet worden. Groen en Kuyper waren voor, Hoedemaker en Beets tegen. Kuyper motiveerde: „De tegenwoordige overheersende staatsidee is satanisch, is principieel vals, kan niet bekeerd, maar moet vernietigd worden.” Dan neemt Beets het woord: „En waarom? Opdat Uw school noodzakelijker blijke, te schoner tegenover haar (de staatsschool) sta? Men spreekt van satanisch, hier zie ik nu iets daemonisch.”

„Kuyper verbleekte”, schrijft Langedijk, „toen Beets het woord „daemonisch” uitsprak.”

We ontmoeten hier conflicten die iedere opkomende beweging kent, welke ook haar doelstellingen zijn. Eer een gemeenschappelijk standpunt gevonden is! Maar gelukkig verzwijgt de schrijver ons niets, al zal hij zelf misschien met pijn in het hart deze tonelen hebben herlezen.

Onpartijdig blijft de schrijver ook t.a.v. gebeurtenissen van meer recente

<sup>1)</sup> In de serie: „Getuigen van Christus” (W. ten Have N.V., Amsterdam).

datum. We bedoelen de houding van de voorstanders van het Bijzonder Onderwijs in de bezettingsjaren. Van een permanent gesloten principieel front is geen sprake geweest. Daarvan getuigen de kopjes der afzonderlijke paragrafen: „De Rooms-Katholieken slaan om”; „C.V.O. slaat om”; „Aarzelig op breder front”; „De Schoolraad zwenkt om”; al zijn er, ook onder de leidende figuren, gelukkig velen geweest, die pal hebben gestaan in het verzet. Februari 1942 worden Dr. Van Itterzon, Mr. Hangelbroek, Mr. Evenhuis gevangen gezet, Van Aalten een maand later, na zijn herstel.

Onwillekeurig komt men er toe, meer uit dit boek te vertellen, dan een boekbeoordeling toelaat. Het boek heeft ons geïnteresseerd. Het geeft een vrijwel volledige informatie over een stuk cultuurstrijd, dat de religieuze, sociale en politieke verhoudingen in ons land meer dan een eeuw lang heeft beïnvloed. De schrijver bezit een opvallende belezeneheid en hij vertelt goed. En toch hebben we wel bezwaren. Zijn informatie betreft, gelijk we reeds in de aanvang schreven, vooral de feiten. Het is de vraag of iemand de feitelijke gebeurtenissen op het terrein dat hij bespreekt, beter kent dan Dr. Langedijk. Maar er is een tekort aan achtergronden, al zegt de schrijver in zijn voorbericht niet blind te zijn voor het nauwe contact tussen de geschiedenis van het Christelijk onderwijs en „gebeurtenissen in het kerkelijk, maatschappelijk en staatkundig leven”. Er is een tekort in het grote en in het kleine. In het grote: Is de geestelijk-religieuze achtergrond waartegen men het verlangen naar de vrije Christelijke school moet zien, op pag. 3 niet wat armelijk en schraal geschetst? En wel steeds duidelijk? En wel steeds juist? Het staat ongetwijfeld vast (men zie o.a. Dr. A. de Vletter: „*De opvoedkundige denkbeelden van Betje Wolff en Aagje Deken*”, p. 97: Invloed van Locke,) dat Locke die als vluchteling in ons land heeft vertoefd van 1683—1689, in welke jaren hij voornamelijk gewerkt schijnt te hebben aan zijn „*Essay on the Human Understanding*”<sup>1)</sup> grote invloed uitgeoefend heeft op opvoeding en onderwijs beide. Maar: mag men spreken van „het Deïsme van Locke”, klaarblijkelijk met uitsluiting van anderen? Is Locke niet veeleer een voorloper van het Deïsme geweest?

En in het kleine. Is de strijd in de Christelijke onderwijswereld: Aytocratie tegen democratie. 1892—1894 zo uit de lucht komen vallen? Zal de „*revolutionnaire beweging*”, onder de onderwijzers niet beïnvloed zijn, misschien zelfs gewekt zijn door gelijksoortige bewegingen in de wereld van het Openbaar Onderwijs? De Bond van Nederlandse Onderwijzers werd in 1874 opgericht. Zelf ook een product van internationaal opkomende democratie.

De schrijver zal deze opmerkingen willen aanvaarden als bewijzen van medeleven. Gaarne zij gezegd, dat wij hem benijden om zijn universele kennis van zaken.

VAN DER V.

<sup>1)</sup> Zie D. J. O'Connor: *John Locke* (1952) p. 20.

## HET PAEDAGOGISCH CENTRUM DER GEMEENTE 'S-GRAVENHAGE

DOOR

Dr. H. NIEUWENHUIS

De aanleiding tot het schrijven van dit artikel is gelegen in het feit, dat van verschillende kanten en door een steeds toenemend aantal instanties en personen inlichtingen worden gevraagd omtrent de taak en werkwijze van het bovengenoemde Paedagogisch Centrum. Deze toenemende belangstelling moge de volgende uiteenzetting tevens rechtvaardigen.

Kort na het einde van de tweede wereldoorlog besloot de Gemeente 's-Gravenhage een *Paedagogisch Centrum* op te richten, dat ten dienste zou komen van *het gehele Haagse Onderwijs*, omvattend dus de scholen van het Voorbereidend Onderwijs tot en met het Voorbereidend Hoger Onderwijs, en daarin begrepen zowel het openbaar als het bijzonder onderwijs. Dit Paedagogisch Centrum zou een studie- en documentatiecentrum moeten zijn en door deze beide een informatiecentrum voor allen, die bij het Haagse onderwijs werkzaam zijn.

De gemeente 's-Gravenhage was met deze belangrijke daad de eerste en tot nu toe de enige gemeente in Nederland, die een dergelijk bureau stichtte, al is het reeds thans zo, dat vele gemeenten de ontwikkeling van deze instelling met belangstelling volgen, zoals blijkt uit het in de aanvang genoemde toenemend aantal vragen om inlichtingen betreffende haar werkzaamheden en de eventueel bereikte resultaten.

Het werk van het Paedagogisch Centrum zou de drie volgende doeleinden omvatten: het opbouwen van een informatiecentrum, het bevorderen van de onderwijsvernieuwing, het verrichten van researchwerk.

Wat is van deze opzet thans verwerkelijkt?

### 1. *Het informatiecentrum.*

Het Paedagogisch Centrum is sinds zijn oprichting bezig een bibliotheek op te bouwen, waaruit ieder, die bij het onderwijs betrokken is (men ziet, dat deze formulering voldoende speelruimte laat) boeken kan lenen of ter plaatse raadplegen.

De bibliotheek omvat in de eerste plaats werken op het terrein der *paedagogiek* en *psychologie*, vervolgens een afdeling *Onderwijs en Schoolwezen*, en in bescheiden omvang wat *filosofie* en *sociologie*.

Bij de afdeling Onderwijs en Schoolwezen neemt de rubriek *didactiek* een belangrijke plaats in. Ten slotte zijn er dan nog de binnen- en buitenlandse tijdschriften. Naast dit alles staat als een meer zelfstandig onderdeel de *methodische* bibliotheek. Hierbij wordt, wat het binnenland betreft, gestreefd naar volledigheid op het terrein van leer- en hulpmiddelen; zoveel mogelijk particuliere, dus niet in de handel verkrijgbare „vondsten”, daarbij inbegrepen. Speciale aandacht wordt in deze afdeling besteed aan het verzamelen van *buitenlandse methodiek*, zowel om haar eigen waarde als om haar betekenis als vergelijkingsmateriaal met wat het eigen land in dit opzicht biedt. Vormde het enige lokaal, waarover het Paedagogisch Centrum aanvankelijk beschikte een ernstige belemmering in de opbouw van dit werkgedeelte, thans, nu de volledige bovenverdieping van een dubbel schoolgebouw aan het P.C. is toegewezen, kan hier een waardevol informatiecentrum worden opgebouwd.

## 2. *Het bevorderen van de onderwijsvernieuwing.*

Deze tweede taak zou men op grond van talrijke goede argumenten ongetwijfeld thans ook de eerste kunnen noemen. De ontwikkeling op dit terrein is zeker het snelst gegaan, is voor de buitenstaander het meest in het oog vallende en leidt op de meest directe wijze tot praktische resultaten. In het begin werd de aandacht van de onderwijskrachten getrokken door middel van losse lezingen, die al spoedig gevolgd werden door cursussen van langere duur, die op hun beurt ten slotte weer werden gecomplementeerd door het vormen van werkgroepen.

Dit gedeelte van het werk wordt gedragen door een paar beïnvloeden, die in de dagelijkse praktijk hun waarde thans wel hebben bewezen.

a. Alle deelneming aan het werk van het P.C. geschiedt op geheel vrijwillige basis. Hierdoor wordt bereikt, dat alleen diegenen de werkgroepen en cursussen bezoeken, die werkelijk belangstelling hebben. Met dwang valt nu eenmaal op het gebied van onderwijsvernieuwing toch niets te bereiken.

b. Het P.C. bezit geen enkele andere autoriteit dan die het door de belangstellende deelnemers wordt verschaft. Dit ontbreken van elk officieel gezag voorkomt dat allerlei onzuivere motieven, als b.v. „een wit voetje halen” bij het zoeken van contact een rol gaan spelen.

c. De deelneming is kosteloos. Voor de cursisten houdt dit in,

dat de tijd en moeite die zij aan de vernieuwing van het onderwijs besteden, voor het bezoeken van bijeenkomsten buiten schooltijd en het vele werk dat onderwijsvernieuwing altijd met zich brengt, van de kant van de gemeentelijke autoriteit gewaardeerd worden. Deze stelt haar financiële hulp tegenover het offer van tijd en moeite. Ook hier moet immers de liefde van twee kanten komen.

d. Nieuwe wegen op het gebied van onderwijs en opvoeding worden door de leiding van het P.C. in samenwerking met de leerkrachten gezocht. *Deze laatsten worden dan actief in de opbouw van een nieuwe didactiek betrokken.*

Is het echter enerzijds waardevol dat de zelfwerkzaamheid der leerkrachten zo sterk mogelijk tot ontwikkeling komt, aan de andere kant wordt uitgegaan van de overtuiging dat niet iedere onderwijzer of onderwijzeres geheel op eigen kracht nieuwe wegen en middelen zal kunnen vinden en in toepassing brengen. Daarvoor is de problematiek van de onderwijsvernieuwing toch wel veel te gecompliceerd, tenzij men zich tevreden stelt met wat uiterlijke veranderingen; teamwork is hier beslist onmisbaar. Bovendien is een situatie, waarin ieder op eigen houtje experimenteert, zeer beslist financieel en psychisch-economisch niet verantwoord, daar zij tot een grenzenloze energieverspilling leidt.

Daarom verschaft het P.C. aan de cursisten materiaal dat door dezen in de klasse wordt beproefd en in volgende bijeenkomsten kritisch wordt besproken. Het kan dan op grond daarvan herzien worden. Bovendien laat het voldoende ruimte voor persoonlijk initiatief in de toepassing en ook hierover vindt op de bijeenkomsten uitwisseling van ervaringen plaats. Aldus wordt de leerkracht uit het isolement gehaald, waarin hij in de hedendaagse schoolsituatie in zo sterke mate verkeert. Op deze wijze komt een onderwijsvernieuwing tot stand die „van onder op” groeit en niet van boven af wordt opgelegd. M. i. de enig juiste en betrouwbare weg. Bovendien een weg, die ook door de leerkrachten gewaardeerd wordt, gezien de snel toenemende belangstelling. Zo bedraagt het aantal mancursussen (d. i. de som van alle cursisten van alle cursussen waarbij sommige cursisten meer dan één cursus volgen) voor het Openbaar en voor het Bijzonder Onderwijs elk ongeveer 400 <sup>1)</sup>.

e. Op de werkgroepen en cursussen gaan theorie en praktijk

<sup>1)</sup> Hierbij moet opgemerkt worden dat meer en meer leerkrachten uit de randgemeenten vragen om de cursussen te mogen volgen. Op den duur ligt hier de mogelijkheid het Paedagogisch Centrum uit te laten groeien tot een regionaal centrum.



altijd hand in hand, ook al ligt bij de eerstgenoemde het accent in hoofdzaak op de practijk en krijgt in de cursussen de theorie een groter part toegewezen.

Theoretische besprekingen zonder concrete toepassingen in de practijk blijven gewoonlijk onvruchtbaar. Zuiver practische cursussen leiden maar al te vaak tot het vervangen van oude handigheidjes door nieuwe. De transfer wordt op deze wijze onmogelijk gemaakt. En pas dit laatste maakt het verwerven van nieuwe inzichten en kundigheden waardevol.

Naast het contact in de werkgroepen en cursussen, waar ieder individueel welkom is, zijn er de besprekingen met het voltallige personeel van bepaalde scholen, die daartoe de wens te kennen geven. Op deze scholen is een meer systematische invoering van onderwijsvernieuwing mogelijk. Soms bezoeken deze voltallige personen een cursus die zich daartoe leent. In dit verband is van groot belang een intensieve samenwerking tussen de wetenschappelijk geschoolde leiding van een instituut als hier beschreven wordt en de theoretisch en practisch voldoende onderlegde didacticus of didactici, die tot de staf behoren.

Door middel van „Mededelingen”, welke op geregelde tijden aan alle scholen zonder onderscheid worden toegezonden, worden de leerkrachten op de hoogte gehouden van de werkzaamheden van het Paedagogisch Centrum.

Naast de cursussen voor leerkrachten worden ook cursussen gegeven voor clubhuisleiders, betrekking hebbende op de sociaal-psychologische en sociaal-paedagogische achtergronden van hun werk. Het zal op den duur zeker wenselijk zijn op gemeenschappelijke bijeenkomsten sociale werkers en werksters en leerkrachten met elkander in contact te brengen.

Onderwijs en jeugdzorg staan thans nog te veel geïsoleerd van elkaar, tot schade van beide. Het onderwijs zou veel kunnen leren van de sociaal-paedagogische gerichtheid van het jeugdwerk; het jeugdwerk zou zijn voordeel kunnen doen met een meer planmatige opbouw en uitvoering van zijn activiteiten, gelijk die voor het onderwijs kenmerkend zijn. Daarnaast zouden ook de beide categorieën werkers, wat hun persoonlijke ontplooiing betreft, zeker veel van elkander kunnen ontvangen.

Eenzelfde verrijkmogelijkheid ligt in de nauwe samenwerking die plaats vindt tussen het Paedagogisch Centrum, het Bureau voor School-sociaal werk en de scholen. Hier gaat het speciaal om die leerlingen, die op school gedragsmoeilijkheden vertonen, die het kind niet prae-disponeren voor een school voor

moelijk opvoedbare kinderen noch voor een dieper ingrijpende behandeling door een Medisch Opvoedkundig Bureau, of eventueel zelfs een psychiater, maar die met een eenvoudige sociaal-paedagogische therapie een goede kans op genezing maken. Afgezien van de waarde van dit werk voor de betrokken leerling zelf en de groep waarvan hij deel uitmaakt, leidt dit er ook toe dat de leerkracht gestimuleerd wordt, zich meer te verdiepen in de individuele persoonlijkheid van zijn leerlingen; eerst van degenen, die door hun moeilijk gedrag de aandacht tot zich trekken, later ook van de normale leerlingen. En een aldus gewekte belangstelling voor individueel- of sociaal-paedagogische problemen is weer van grote waarde voor het gezamenlijk zoeken naar nieuwe wegen op het terrein van opvoeding en onderwijs, b.v. op de cursussen waar didactische problemen aan de orde worden gesteld. Ook de didactiek zelf verschijnt hierdoor in een ander licht.

Eenmaal in de veertien dagen vindt een vergadering plaats van de Haagse Coördinatiecommissie voor Opvoedingsmoeilijkheden. In deze commissie werken samen: de leider der afdeling Geestelijke volksgezondheid der Gemeentelijke geneeskundige en gezondheidsdienst (een psychiater), de leider van het Paedologisch laboratorium van diezelfde dienst (een psychiater), een vertegenwoordiger van het Medisch Opvoedkundig Bureau (een psychiater), het hoofd van de Schoolartsdienst, de drie school-sociale werksters en het Hoofd van het Paedagogisch Centrum. Op deze bijeenkomsten worden die gevallen besproken, die naar de mening der betrokken instanties daarvoor in aanmerking komen, omdat de tak van dienst, waarbij de aanmelding plaats vond, zelf geen beslissing meent te kunnen nemen, waarna een verwijzing naar de meest geschikte instantie kan plaats vinden.

Wanneer ik de waarde van een instelling als het Paedagogisch Centrum voor de bevordering van de onderwijsvernieuwing kort zou moeten samenvatten, zou ik dit naar voren willen brengen:

1. Leiding geven op het gebied van onderwijsvernieuwing vraagt zoveel tijd en voorbereiding, zowel in de vorm van studie als organisatie, dat niemand dit werk meer in een paar vrije uren naar behoren kan verrichten. Het vraagt een „full-time job”.

De gemeente Den Haag nu heeft door het stichten van het Paedagogisch Centrum een paar mensen de mogelijkheid gegeven zich uitsluitend aan het werk van de onderwijsvernieuwing te geven, zowel wat hun aandacht als hun werkkraft betreft. En ik meen dat bij de tegenwoordige stand van zaken met minder beslist niet kan worden volstaan.

2. De leerkrachten weten dat er een vast punt is, waar zij te allen tijde met hun moeilijkheden terecht kunnen. Niet in de overtuiging dat daar een oplossing pasklaar gereed zou liggen, maar wel met het besef dat zij speciaal daarvoor aangestelde mensen bereid vinden, met hen een oplossing te zoeken. Bij dit zoeken wordt de bibliotheek zo veel mogelijk ingeschakeld, zoals trouwens ook het geval is op de werkgroepen en cursussen. Dit bevordert het gebruik maken van de beschikbare literatuur in sterke mate. En aldus ontstaat een geestelijke instelling waardoor men steeds gemakkelijker de weg leert vinden naar een informatiecentrum, dat slechts een dienende rol wil vervullen, maar dat in die functie dan ook steeds ter beschikking staat. Het spreekt wel vanzelf dat bij al dit werk een goede en intensieve samenwerking tussen Paedagogisch Centrum en Rijks- en Gemeentelijke Inspectie voor het onderwijs van groot belang is, zowel in als buiten school. De beide laatstgenoemde instanties worden dan ook geregeld van het werk van het Paedagogisch Centrum op de hoogte gehouden en zijn te allen tijde welkom op de werkgroepen en cursussen. Zij blijven de controlerende instanties van alles wat in de scholen geschiedt, maar stimuleren op hun beurt dikwijls weer het contact tussen de scholen of individuele leerkrachten en het Paedagogisch Centrum.

### 3. *Het researchwerk.*

Dit is het gedeelte van de activiteiten dat nog het minst ver ontwikkeld is. De hoofdoorzaak daarvan is, dat bij de opbouw van dit werk uitgegaan is van de gedachte, dat het voor een werkelijk vruchtbaar researchwerk van zeer groot belang moet worden geacht, dat het verricht wordt in een sfeer van vertrouwen tussen onderzoeker en hen die er passief of actief hun medewerking aan moeten verlenen. Eerst als er op ander gebied een voldoende mate van „goodwill” is ontstaan, treft men in de scholen de bereidheid aan van harte mee te arbeiden aan werk, dat iets verder van de directe dagelijkse praktijk af ligt, en vindt men ook het verlangen om van de resultaten kennis te nemen. Dat zo veel wetenschappelijk belangrijk researchwerk, verricht in de scholen, dikwijls zo steriel blijft t. a. v. concrete toepassingsmogelijkheden moet m. i. voor een zeer groot gedeelte toegeschreven worden aan het feit, dat het eigenlijk buiten de onderwijswereld zelf is omgegaan. Het hoogste wat men tot nu toe gewoonlijk van de leerkrachten gevraagd heeft is een welwillend-neutrale houding. Het moet echter van het grootste belang geacht worden dat men de betrok-

ken leerkrachten actief in het werk betreft en aldus hun interesse wekt, en wel om twee redenen. In de eerste plaats wekt men op deze wijze belangstelling voor de theoretische verdieping van de dagelijkse praktijk en verwijdt men aldus de geestelijke horizon; in de tweede plaats werkt de aldus gewekte belangstelling door in de bespreking van praktische hervormingsarbeid. Maar men kan de genoemde belangstelling slechts verwachten als er reeds langs andere weg een band gelegd is tussen de onderzoeker en hen, wier medewerking wordt gevraagd. En dit feit wordt helaas nog maar al te vaak veronachtzaamd. De omweg over het wekken van vertrouwen kost tijd en geduld, maar levert tenslotte toch de beste resultaten, want het gaat hier niet om de research-an-sich, maar om haar toepassingsmogelijkheid en deze staat en valt met de bereidheid van de leerkrachten om van de uitkomsten kennis te nemen. Slaagt men daarin, dan heeft dit mede tot gevolg dat de positie van het Paedagogisch Centrum als centraal informatie- en stimuleringsorgaan in belangrijke mate wordt versterkt.

In concreto wordt thans onderzoekingswerk verricht op het gebied van Nederlandse taal, Aardrijkskunde, Geschiedenis, de problematiek van het toelatingsexamen, het U.L.O., en is de hoop gewettigd dat eerlang de resultaten van dit werk in het daglicht gebracht kunnen worden.

Tot slot van deze beschouwing willen we overgaan tot een bespreking van *de organisatievorm* van het Paedagogisch Centrum, zoals die thans in de gemeente 's-Gravenhage functioneert.

Het Paedagogisch Centrum is een gemeentelijke instelling en bedoelt, zoals we zeiden, ten dienste te staan van het gehele Haagse onderwijs, van kleuterschool tot en met gymnasium, zowel voor openbaar als bijzonder onderwijs.

Ieder die niet geheel een vreemde is in de verhoudingen in de Nederlandse samenleving wat betreft vragen van levens- en wereldbeschouwing, verhoudingen, die zich ook weerspiegelen in de onderwijswereld, beseft aanstonds dat in de zojuist aangegeven situatie ernstige moeilijkheden schuilen. Het heeft dan ook geruime tijd geduurd voordat de organisatie van het Paedagogisch Centrum zodanig was geregeld dat, met handhaving van de oorspronkelijk bedoelde eenheid, alle betrokken richtingen en instanties er hun fiat aan konden geven. Deze algemene instemming, en daarmee de bereidheid om samen te werken, is echter thans een voldongen feit en kan misschien niet duidelijker tot uitdrukking gebracht worden, dan in de slotzin van een artikel

in het „Christelijk Paedagogisch Studieblad”, van Juli 1953, pg. 278 e.v., waar gezegd wordt: „*Moge dit accoord navolging vinden in alle Nederlandse gemeenten!*”

Waarin bestaat dan dit „accoord”?

Het uitgangspunt was, dat, gezien het feit, dat de vrijheid tot het geven van onderwijs algemeen aanvaard is, het als een logische consequentie gezien moet worden, dat ook het organiseren van werkzaamheden ten behoeve van de onderwijsvernieuwing, voor zover deze het bijzonder onderwijs betreffen, moet geschieden onder verantwoordelijkheid van de organisaties die op dit terrein werkzaam zijn. Op deze grondslag nu kwam men na onderling overleg tot de noodzaak van het in het leven roepen van een drietal commissies, één voor elk der drie richtingen van het onderwijs, waarbij werd bepaald dat deze commissies door Burgemeester en Wethouders zouden worden benoemd, uit en op voordracht van de in dit verband samenwerkende organisaties van het onderwijs. *Voor de beide confessionele groeperingen echter werd de mogelijkheid geopend zelf een commissie te benoemen, indien een bepaalde, op het terrein der onderwijsvernieuwing werkzame, rechtspersoon bestaat.* Hiermede werd dus de samenstelling der commissies voor het protestant-christelijk en rooms-katholiek onderwijs geheel in handen gelegd van de samenwerkende organisaties op het gebied der onderwijsvernieuwing, met uitsluiting van elke gemeentelijke inmenging. De eis van de „rechtspersoonlijkheid” vloeit als het ware vanzelfsprekend uit deze situatie voort, daar anders het Gemeentebestuur t. a. v. het eisen van financiële verantwoordelijkheid geen grond onder de voeten zou hebben. Deze situatie is vastgelegd in een besluit van B. en W., gepubliceerd in het Gemeenteblad van 's-Gravenhage 1953, volgnummer 128, pg. 117 e.v., dat aan het eind van dit artikel in extenso wordt opgenomen. In ditzelfde besluit staat dan verder: „De voor het protestant-christelijk en rooms-katholiek onderwijs te organiseren cursussen worden gegeven en de experimenten worden geleid onder eigen verantwoordelijkheid door of namens de voor deze richtingen bedoelde commissies”.

Dit wil dus zeggen dat men bij het bijzonder onderwijs de vrije keus heeft t. a. v. de onderwerpen welke men op de cursussen wil behandelen, de wijze waarop men daarmee het best de onderwijsvernieuwing meent te kunnen dienen en t. a. v. de te kiezen leiders.

Voor deze cursussen en experimenten stelt de gemeente geld

beschikbaar „tot een maximum dat bepaald wordt naar het voor het openbaar onderwijs beschikbaar te stellen bedrag.”

De beide richtingen van het confessioneel onderwijs hebben daarmee echter niet automatisch het recht op het verkrijgen van het aldus te bepalen maximum. Zij krijgen slechts in zoverre financiële vergoeding als de kosten van hun werkelijke activiteiten op het terrein der onderwijsvernieuwing bedragen. De desbetreffende bepaling zegt dan ook dat „De commissies voor het bijzonder onderwijs, na overleg met het hoofd van het Paedagogisch Centrum onder indiening van uitgewerkte voorstellen en begroting van kosten, bij Burgemeester en Wethouders *vergoeding van kosten* kunnen aanvragen” (Cursivering van mij. H.N.).

Nu zou het denkbaar zijn dat B. en W. van mening zijn, dat een bepaalde cursus voor onderwijsvernieuwing een opzet vertoont of een richting inslaat die zij minder wenselijk achten uit opvoedkundig of didactisch gezichtspunt, en dan door het weigeren van de vergoeding van kosten toch invloed kunnen uitoefenen op de gang van zaken bij het bijzonder onderwijs. Dit moest vermeden worden.

Aan de andere kant is het denkbaar dat een commissie vergoeding van kosten aanvraagt voor een activiteit, die zij onderbrengt onder het hoofd „onderwijsvernieuwing”, terwijl deze b.v. in wezen neerkomt op het aanschaffen van nieuw materiaal. Ook dit moest voorkomen worden.

Daarom werd bepaald, dat „ten opzichte van de vraag, of vergoeding van kosten al dan niet wordt toegestaan, de genoemde voorstellen niet op hun paedagogische en didactische mérites (zullen) worden beoordeeld, doch alleen volgens het criterium, of het voorgestelde valt onder het begrip onderwijsvernieuwing.”

Op deze wijze werd naar beide zijden — dus van het bijzonder onderwijs en die van het gemeentebestuur — een zo groot mogelijk gebruik van vrijheid toegestaan, anderzijds gewaakt tegen misbruik van die vrijheid.

Het spreekt vanzelf, dat de verhouding van het gemeentebestuur tot de commissie voor het openbaar onderwijs enigszins anders is dan die tot de beide commissies voor het bijzonder onderwijs, aangezien dit bestuur rechtstreeks verantwoordelijkheid draagt voor het in zijn gebied gegeven openbaar onderwijs. Vandaar de bepalingen dat door „Burgemeester en Wethouders te allen tijde leden aan de Commissie voor het openbaar en daarmee gelijk te stellen onderwijs kunnen worden toegevoegd” en dat „voor het openbaar en daarmee gelijk te stellen onderwijs de

hierboven bedoelde cursussen en experimenten georganiseerd worden door of namens het Gemeentelijk Paedagogisch Centrum na overleg met de Commissie voor het openbaar en daarmee gelijk te stellen onderwijs."

In hetgeen tot nu toe ter sprake kwam aangaande de organisatie vorm van het Paedagogisch Centrum, werd vooral de nadruk gelegd op het *vrijheidsmoment*, al was hier ook telkens sprake van vrijheid in gebondenheid. Maar dit was meer de gebondenheid naar buiten dan naar binnen. En zonder deze laatste zou toch nauwelijks van een eenheid in het werk gesproken kunnen worden. Deze is echter wel degelijk aanwezig en ook als zodanig vastgelegd in het hier besproken besluit van Burgemeester en Wethouders. Waar samenwerking mogelijk is, waar versnippering van krachten en verspilling van energie en geld vermeden kunnen worden, zal dit moeten geschieden.

Om dit te bereiken is in de eerste plaats een „Coördinatie-Commissie" ingesteld, bestaande uit drie vertegenwoordigers van elk der drie reeds genoemde commissies voor de verschillende richtingen, benoemd door Burgemeester en Wethouders op voordracht van de betrokken organisaties. Getracht wordt in deze coördinatie-commissie zoveel mogelijk de verschillende takken van onderwijs: v.o., l.o., enz., vertegenwoordigd te doen zijn.

Deze Coördinatie-Commissie heeft het recht voorstellen aan Burgemeester en Wethouders te doen betreffende de werkzaamheden van het Paedagogisch Centrum, maar daarnaast vooral de taak, na te gaan wat gemeenschappelijk verricht kan worden en dan daartoe de middelen en wegen te beramen. Ook t.a.v. de opbouw der bibliotheek heeft zij een belangrijke functie.

Ten slotte dient nog vermeld te worden, dat de gehele administratieve apparatuur van het Paedagogisch Centrum, inclusief het verrichten van stencilwerk en het verzenden van lesmateriaal en mededelingen, alsook het gebruik van de vergaderruimte in zijn gebouw, in gelijke mate ten dienste staan van de drie samenwerkende richtingen. Op deze wijze is het mogelijk dat door de gemeente een behoorlijk geoutilleerde instelling ten dienste van het gehele onderwijs in stand gehouden wordt.

Nog een enkele opmerking, die niet meer dan een nuchtere constatering van een enkel financieel feit bevat, maar m. i. ter overdenking toch wel zeer de moeite waard is:

De gemeente 's-Gravenhage omvat, ruwweg geschat, ongeveer 1/20 van de bevolking van Nederland.

Zij stelt thans jaarlijks ongeveer f 70.000 beschikbaar voor het

werk van het Paedagogisch Centrum, niet medegerekend de huur en onderhoudskosten van het gebouw waarin het is gevestigd, plus het salaris van een conciërge.

Wanneer andere gemeenten, of combinaties van gemeenten dit voorbeeld zouden volgen, dan zou voor intensieve arbeid op het gebied van onderwijsvernieuwing, naast de bedragen die door de drie landelijke Paedagogische Centra van regeringswege ontvangen worden, de somma van  $20 \times f 70.000$ , is  $f 1.400.000$  beschikbaar komen. *Daar zou iets mee gedaan kunnen worden.* Voorop gesteld dat we de mensen zouden hebben bekwaam en geschikt om het nodige werk uit te voeren. En ieder ingewijde weet dat dit beslist niet het geval is. Maar zij zouden er zeker komen. Er is belangstelling genoeg. Maar wie kan zich de luxe veroorloven zich voor te bereiden voor werkzaamheden, waarvan hij niet in het minst zeker is, dat zij ooit gevraagd zullen worden.

Ongetwijfeld zullen uitbreiding van werkzaamheden en uitbreiding van opleiding van geschikte werkers hand in hand moeten gaan, doch de gemeenten zouden hierin in sterke mate stimulerend kunnen werken, zonder zich zelf rechtstreeks op het terrein van onderwijs en opvoeding te begeven. Hier ligt m. i. een zeer belangrijke en zeer aantrekkelijke taak voor onze kleinste staatkundige levenseenheden: de gemeenten.

Op deze wijze zou een net van gemeentelijke en regionale paedagogische centra over het land gespreid worden, die zich onderling tot een federatief verband zouden kunnen verenigen. Daarbij zou het zeer gewenst, zo niet noodzakelijk, en ook mogelijk zijn, een nauwe vorm van samenwerking te zoeken met de drie bestaande landelijke Paedagogische Centra, waarbij natuurlijk nader nagegaan zou moeten worden of hun huidige vorm al of niet min of meer ingrijpende wijzigingen zou moeten ondergaan. Maar dat tast de waarde van principiële mogelijkheid niet aan. De realisering van het hier geschetste uitzicht zou m. i. zeer belangrijke gevolgen hebben voor de opbouw en het functioneren van het gehele Nederlandse onderwijs.

Dit onderwijs kent op administratief gebied een volledige hiërarchie van de klasseonderwijzer tot en met de minister. Op paedagogisch-didactisch terrein echter moet naar mijn mening ons onderwijs, wat de beschikbare krachten betreft, nog steeds vergeleken worden met een leger dat alleen uit soldaten en onderofficieren bestaat. Aan de universiteiten zetelt dan nog een quantitatief zeer beperkte generale staf, maar daar behoeft het leger zich niets van aan te trekken. Wat volledig ontbreekt is het hogere-



en middenkader. Dit nu zou gevormd kunnen worden door de functionarissen werkzaam aan de paedagogische centra. Tevens zou via deze instellingen de band met de universiteiten veel steviger kunnen worden, zodat op deze wijze ook op paedagogisch-didactisch gebied een volledige onderwijsorganisatie verkregen zou kunnen worden, die het onderwijs eindelijk de mensen en middelen zou verschaffen om op het niveau te werken dat onze tijd vraagt.

Is ook hier de wens de vader van de gedachte?

Wel, ik zie niet in wat daar op tegen kan zijn, als de wens en daarmee zijn vaderschap moreel en sociaal acceptabel is, en als de gedachte op haar beurt weer het aanzien kan geven aan een even aanvaardbare en te waarderen realisering.

Dan behoeft geen der drie genoemde generaties zich voor zichzelf noch voor de beide andere te schamen.

Ter wille van de overzichtelijkheid moge hier nog het besproken besluit van Burgemeester en Wethouders van 's-Gravenhage in zijn officiële formulering een plaats vinden.

128. Cursussen enz. ten behoeve van de onderwijsvernieuwing.  
Coördinatie-commissie voor het Gemeentelijk Paedagogisch Centrum.

Bij besluit van Burgemeester en Wethouders d.d. 16 Juli 1953, is ingetrokken hun besluit van 3 October 1947, waarbij een „Commissie voor het Paedagogisch Centrum” werd ingesteld, alsmede hun besluit van 6 April 1948, tot vaststelling van een reglement van deze commissie, en is voorts:

I. ten aanzien van de cursussen en experimenten ten behoeve van de vernieuwing van het onderwijs in de gemeente 's-Gravenhage, door of met medewerking van het gemeentelijke Paedagogische Centrum te organiseren of te verzorgen bepaald, dat:

1. uit en op voordracht van de in dat verband samenwerkende organisaties van het onderwijs voor elke richting van het onderwijs een commissie door Burgemeester en Wethouders wordt benoemd;
2. door Burgemeester en Wethouders te allen tijde leden aan de Commissie voor het openbaar en daarmee gelijk te stellen onderwijs kunnen worden toegevoegd;

3. indien voor één der richtingen een bepaalde, op dit gebied werkzame rechtspersoon aanwezig is, de commissie door die rechtspersoon desgewenst kan worden benoemd;
4. de voor het protestant-christelijk en rooms-katholiek onderwijs te organiseren cursussen worden gegeven en de experimenten worden geleid onder eigen verantwoordelijkheid door of namens de voor deze richting onder 1 en 3 bedoelde commissies;
5. de onder 1 en 3 bedoelde commissies voor het bijzonder onderwijs daartoe, na overleg met het hoofd van het gemeentelijke Paedagogisch Centrum onder indiening van uitgewerkte voorstellen en begroting van kosten, bij Burgemeester en Wethouders vergoeding van kosten kunnen aanvragen;
6. de grootte van het maximaal beschikbaar te stellen bedrag bepaald wordt naar het voor het openbaar onderwijs beschikbaar te stellen bedrag;
7. ten opzichte van de vraag, of vergoeding van kosten al dan niet wordt toegestaan, de onder 5 genoemde voorstellen niet op hun paedagogische en didactische mérites worden beoordeeld, doch alleen volgens het criterium, of het voorgestelde valt onder het begrip onderwijsvernieuwing;
8. voor het openbaar en daarmee gelijk te stellen onderwijs de hierboven bedoelde cursussen en experimenten georganiseerd worden door of namens het gemeentelijke Paedagogisch Centrum na overleg met de Commissie voor het openbaar en daarmee gelijk te stellen onderwijs;

II. ten aanzien van de verzorging van de gemeenschappelijk te behartigen werkzaamheden met betrekking tot de cursussen, het researchwerk, de documentatie, de te houden lezingen en het voor de cursussen of de scholen nodige materiaal, bepaald, dat;

1. hiertoe uit de leden van de onder I bedoelde commissies een Coördinatie-Commissie voor het gemeentelijke Paedagogisch Centrum wordt gevormd, met dien verstande, dat door Burgemeester en Wethouders, op voordracht van de onder I, sub 1 en 3, bedoelde organisaties, van elk der betreffende richtingen drie leden worden benoemd, waarbij er naar wordt gestreefd alle takken van onderwijs in laatstgenoemde commissie te doen vertegenwoordigen;
2. het hoofd van het gemeentelijke Paedagogisch Centrum ambts-halve voorzitter is van de in II, sub 1, bedoelde Coördinatie-Commissie;
3. de taak van de meergenoemde Coördinatie-commissie

1e. in het algemeen bestaat in:

- a. het geven van adviezen aan Burgemeester en Wethouders;
- b. het bevorderen van die werkzaamheden van het gemeentelijke Paedagogisch Centrum, voor zoveel die geacht kunnen worden van belang te zijn voor alle richtingen van het onderwijs;

2e. in het bijzonder bestaat in:

- a. het coördineren van de werkzaamheden door of namens de onder I bedoelde commissies verricht, indien en voor zoveel deze commissies zulks wensen;
- b. het doen van voorstellen aan het hoofd van het gemeentelijke Paedagogisch Centrum in zake het aanschaffen van boeken voor de bibliotheek, vooral voor zoveel die aanschaffing voor een der inrichtingen van het onderwijs van belang is.

---

## EEN NOORDAMERIKAANS OORDEEL OVER HET ONDERWIJS IN DE U.S.A. EN IN NEDERLAND

DOOR

DR. PAUL NEUREITER <sup>1)</sup>

Henry James een bekende Amerikaanse schrijver, die het grootste deel van zijn leven in Engeland heeft doorgebracht, zei eens: „The Nations of the world are 99 % alike, but the one percent in which they differ makes all the difference in the world”.

---

<sup>1)</sup> Dr. Paul Neureiter is assistent-Professor aan het Teacherscollege te Geneseo N. Y. State, en als zodanig goed op de hoogte van het onderwijs in de Verenigde Staten. Als Fulbrigt-teacher werkte hij gedurende de cursus 1952—1953 te Amsterdam. Hij heeft zich naast zijn lessen, intensief bezig gehouden met het leren kennen van verschillende scholen en onderwijssystemen, zowel in als buiten Amsterdam. Het resultaat van zijn bevindingen heeft hij neergelegd in bijgaande lezing, gehouden op de voorjaarsvergadering van de „Kring van de 5e Inspectie”, die hij in het Nederlands uitsprak en die dus in haar oorspronkelijke vorm hier opgenomen is.

Noot van de Redactie.

Ik moet aan dit gezegde denken als ik ons systeem van onderwijs en van volksontwikkeling met het uwe vergelijk. Er is een grote geestelijke verwantschap tussen de V.S. en Nederland en een Amerikaan behoeft zich hier niet als een vreemdeling te voelen. Wij geloven beiden in persoonlijke vrijheid en in de waarde van de individu. Wij beiden hebben een stelsel van parlementaire democratie. Wij geloven, dat de grondslagen van onze maatschappij voor een groot deel liggen in het oude en nieuwe testament. Men kan daarom zeggen, dat er een grote overeenkomst tussen onze landen bestaat.

En toch sta ik stom verbaasd over het grote verschil tussen onze methodes van opleiding en de Uwe. De reden ervoor ligt blijkbaar in de verschillende geschiedenis van de V.S. en de bijzonderheden van de Amerikaanse maatschappij. In de 175 jaren van zijn bestaan moest Amerika altijd nieuwe elementen, dat wil zeggen millioenen immigranten opnemen en assimileren en ook vandaag is het Amerikaanse volk nog een volk in wording en een volk in beweging. Daarom hebben onze openbare scholen kenmerken, die men in andere landen bijna of helemaal niet kan vinden.

Ik wil Uw aandacht alleen op twee principiële kenmerken vestigen, ten eerste, het grote aanpassingsvermogen van de scholen, en ten tweede de grote invloed van het plaatselijke bestuur. Aanpassingsvermogen wil zeggen, dat de groei en de vorming van onze scholen zo weinig mogelijk door wettelijke regelingen worden belemmerd, en de nadruk op plaatselijk bestuur heeft ten gevolge dat de federale regering geen bevoegdheid heeft om de scholen te controleren of te beheersen en dat de bevoegdheden van de regeringen der afzonderlijke staten erg beperkt zijn. De regering van een staat kan de wettelijke leerplicht en de lengte van het schooljaar voorschrijven en evenzo aan een school bepaalde eisen stellen, voordat ze officieel door de regering van de staat wordt erkend. In de laatste twintig jaren is het ook zo geworden, dat de regering van de staat een deel van de kosten van het onderwijs betaalt, maar een groter deel moet door het plaatselijke bestuur worden opgebracht. Zo is het gehele land in duizenden school-districten verdeeld, waarin de vertegenwoordigers door de burgers worden gekozen en die bevoegd zijn bijzondere belastingen voor de scholen op te leggen. (Zie blz. 56, Toevoegingen.) U kunt daarom gemakkelijk inzien dat de inspectie van de scholen in de eerste plaats in handen ligt van het plaatselijke bestuur en dat het

daarom des te moeilijker is om te generaliseren. Een inspectie van de scholen door de regering van land of staat zoals hier in Nederland bestaat niet. Maar één staat, dat is de staat New-York, neemt aan het einde van de High School voor zijn gehele gebied uniforme examens af zoals het eindexamen in Nederland; maar ik moet ervoor waarschuwen dat de z.g. N.Y.State Regents Examinations, wat hun moeilijkheden betreft, helemaal in het niet zinken vergeleken bij de Nederlandse eindexamens.

De buitenlander die onze scholen beschouwt, moet daarom de indruk van een vreselijke chaos in ons school-leven krijgen en men vraagt natuurlijk: „Kan men hier van een onderwijsstelsel spreken of moet men het niet een „onderwijs-verwarring” noemen?” Nu is het zo merkwaardig en zelfs bewonderenswaardig, dat uit deze chaos zonder veel druk van overheid een stelsel is gegroeid, dat in het gehele land bijna gelijkvormig is en dat door dezelfde geestesgesteldheid beheerst wordt. Deze toestand is te danken aan een gelukkige eigenschap van het Amerikaanse volkskarakter, een grote bekwaamheid voor persoonlijk initiatief en vrijwillige samenwerking. De overheid, d. w. z., de regeringen van de staten, bepalen alleen de algemene richting waarin de scholen moeten werken en zij regelt de wettelijke leerplicht. Die geldt in alle staten tenminste tot zestienjarige leeftijd, in de meerderheid van de staten gaat deze tot zeventienjarige en in een paar staten tot achttienjarige leeftijd door.

Hoe ziet dan ons schoolstelsel er uit, dat nooit als een stelsel is uitgedacht? Ik heb hier een schema, dat het, naar ik hoop, voor U zal kunnen verduidelijken. (Zie blz. 56, Toevoegingen.)

Als een kind ongeveer vier jaar oud is, dan kan hij in vele plaatsen de nursery school bezoeken, het tweede jaar ervan wordt gewoonlijk „Kindergarten” genoemd. Daarna begint op ongeveer zesjarige leeftijd de „elementary school”, dat is de lagere school, en deze duurt acht jaar, maar de laatste twee jaren van de lagere school worden gewoonlijk „junior high school” genoemd. Dan volgen vier jaar „high school”. Theoretisch is een leerling 18 jaar oud, als hij de high school afgelopen heeft, maar een vlugge leerling is vaak in staat een klas over te slaan of zijn high school cursus in drie jaren te beëindigen, en daarom vindt men onder degenen, die de high school aflopen vele jonge mensen van zestien- en zeventienjarige leeftijd.

Na de high school kan men naar een college gaan en wel, of één met tweejarige of één met vierjarige cursus, en aan het

einde van deze vierjarige cursus kan de student een B.A. graad (Bachelor of Arts) behalen. Degenen, die nog verder willen studeren, bezoeken dan de „graduate school” in een universiteit, waar zij na tenminste één jaar, maar in de meeste gevallen na meer dan één jaar een M.A. graad (Master of Arts), behalen en na drie, vier, of meer jaren een doctorsgraad. Men heeft mij dikwijls in Nederland gevraagd: „Wat is het verschil tussen een „college” en een universiteit?” Wel dit: Het „college” is de lagere afdeling van een universiteit. Iedere universiteit heeft een „undergraduate college” en daarboven zijn verschillende „graduate schools”. Maar er zijn ook veel colleges buiten de universiteiten, zodat men kan zeggen dat iedere universiteit een college heeft, maar het omgekeerde is niet het geval, omdat veel colleges los van universiteiten staan.

Nu ik iets willen zeggen over de verhouding tussen particuliere en openbare scholen. In de eerste plaats zijn de particuliere scholen in financieel opzicht volkomen onafhankelijk en krijgen geen subsidie van de overheid. Op het gebied van hoger onderwijs zijn ongeveer 60 % van de colleges en universiteiten particulier en ze worden door ongeveer 50 % van de studenten bezocht. In het middelbaar en lager onderwijs is de verhouding heel anders. Daar zijn de meeste scholen openbaar. Maar ongeveer 5 % van de high school leerlingen en ongeveer 15 % van de leerlingen in de lagere scholen bezoeken particuliere inrichtingen. Onder deze zijn de Rooms-Katholieke scholen de talrijkste. De protestanten, die meer dan 250 richtingen kennen, geven de voorkeur aan de openbare scholen. In de laatste jaren heeft het streven van particuliere scholen om subsidies van de regering te krijgen ons een gematigde versie te zien gegeven van de schoolstrijd. Al deze pogingen hebben op hardnekkige tegenstand der meerderheid schipbreuk geleden en ouders die hun kinderen particuliere scholen willen laten bezoeken, moeten tweemaal betalen, nl. het schoolgeld voor de particuliere school, en dan moeten ze ook de algemene schoolbelasting van het school-district opbrengen. Men kan daarom gemakkelijk begrijpen, dat de meeste kinderen op de openbare scholen te vinden zijn. Dit schijnbaar zo onverdraagzame standpunt van de meerderheid vindt zijn achtergrond in de principiële doorgevoerde scheiding van kerk en staat en in de harde noodzaak om het zo heterogene volk tot een eenheid op te voeden. Het is één van de traditionele opvattingen van vele Amerikanen, dat de openbare school ernaar moet streven om kinderen van alle rangen, standen, nationali-

teiten en godsdienstige richtingen samen te brengen en tot goede burgers te vormen.

Het grootste verschil tussen het Nederlandse en Amerikaanse stelsel ligt in de middelbare scholen. Onze high school is een speciaal schooltype, dat nergens anders te vinden is. Men kan deze school het best begrijpen als men de geschiedenis ervan bekijkt. Veertig jaar geleden kwam de grootste meerderheid van de leerlingen niet verder dan de lagere school. Een kleine minderheid bezocht de high school, die de bedoeling had om de jongelui voor de colleges en universiteiten voor te bereiden. In die dagen werd de leerstof in de high schools door de toelatingseisen van het hoger onderwijs bepaald. Na de eerste wereldoorlog brak een nieuw streven door, het streven naar popularisering van het middelbaar onderwijs. Het land werd veel welvarender en meer op de machine ingesteld en kinderarbeid was niet meer nodig. De vakverenigingen drongen erop aan, dat de wettelijke leerplicht omhoog werd gebracht en dat de jongelui veel later dan vroeger op de arbeidsmarkt zouden komen. Zo kon het gebeuren dat het leerlingental van de high schools zich in de laatste vijftig jaar vele malen heeft vermenigvuldigd en daardoor is het karakter van de high schools volkomen veranderd.

Wij hebben in Amerika nooit een toelatingsexamen voor de high schools gekend. Vele particuliere colleges kunnen hun studenten door een toelatingsexamen selecteren, maar in de openbare scholen zou een toelatingsexamen als iets beschouwd worden, dat de democratische opvattingen van de gemeenschap zou schenden. Daarom staan de high schools tegenover een erg moeilijke taak. Ze moeten alle kinderen opnemen en voor ieder kind een cursus beschikbaar hebben die bij zijn intelligentie en aanleg past.

Onze high school is daarom een mengsel van ambachts-, nijverheids-, Ulo, en middelbare school. Men kan zich wel voorstellen, dat zo'n school een vrij ingewikkelde inrichting is, daar er cursussen van een gymnasium, H.B.S., huishoudschool, Uloschool, ambachtsschool, landbouwschool, nijverheidsschool enz. onder hetzelfde dak moeten worden gegeven.

Langzamerhand heeft zich in onze high schools een systeem van kern- en keuzevakken ontwikkeld. Alle leerlingen zijn verplicht drie of vier jaar Engels, drie of vier jaar „Social Studies”, dat is een mengsel van geschiedenis, economie, en staatsinrichting, dan een jaar of twee jaar exacte wetenschappen en soms

wiskunde te studeren. In de meeste high schools zijn deze verplichte cursussen aan de bekwaamheid van de minst begaafde leerlingen aangepast en men tracht nu parallel cursussen in de kernvakken op te richten, zodat er een scherpere onderscheiding gemaakt wordt tussen degenen, die zich voor het hoger onderwijs voorbereiden en degenen, die na de high school onmiddellijk een baan willen krijgen.

Vele high schools geven verschillende soorten diploma's aan het einde van de vierjarige cursus, nl. een „college entrance diploma" en verder een of meer diploma's voor scholieren, die zich straks aan praktische beroepen willen wijden. Vele high schools beschikken over een psychologisch geschoolde leerkracht, die als enige taak heeft, de leerlingen te testen en zijn advies te geven over de keuze van cursussen en beroepen. Wij noemen deze leerkracht de „guidance director" en, naarmate de nadruk meer gelegd wordt op de belangen van de individuele leerling, wordt de positie van deze leerkracht belangrijker.

Wat de leerstof in de verschillende vakken betreft, zou de Nederlandse toeschouwer weer een indruk van anarchie krijgen. Onze staten hebben geen eigenlijk ministerie van O., K. en W., maar veel meer bescheiden afdelingen, die zich met het onderwijs bezig houden, bestaan wel. Ze dragen de naam, State Departments of Education", en hebben veel meer een adviserende dan controlerende functie. Er worden leerplannen door gepubliceerd voor verschillende vakken om de leraren te helpen maar niet om iets voor te schrijven. De leerstof wordt in de grond van de zaak door de verenigingen der leraren in de verschillende vakken bepaald. B.v. ben ik een lid van de „National Council of Teachers of Mathematics", de nationale raad van docenten in wiskunde, waarin leerkrachten van alle soorten onderwijs van lagere school tot universiteit verenigd zijn. Deze organisatie geeft een tijdschrift uit en houdt regelmatig vergaderingen, waarin de methodes van onderwijs in de wiskunde worden besproken. En zo is het ook bij de andere vakken.

Nog een invloed die de eenheid van het onderwijs bevordert en die in dezelfde mate in Nederland niet bestaat zijn de uitgebreide en bloeiende afdelingen voor paedagogiek aan de universiteiten en „teachers colleges", dat wil zeggen de colleges voor onderwijzers en leraren, die nauw in contact staan met de leraren en hun verenigingen en er zorg voor dragen dat nieuwe didaktische ideeën snel in praktijk worden gebracht. U begrijpt daarom wel, dat wij in Amerika meer lijden onder een teveel,



dan onder een tekort aan onderwijs vernieuwing en na mijn ervaringen in Nederland denk ik er hard over een „vereniging voor onderwijs stabilisatie” in de V.S. op te richten.

U zult uit mijn beschrijving van ons onderwijs-stelsel, dat nooit als een stelsel werd uitgedacht of bedoeld, gemakkelijk voor U zelf een oordeel over de sterke en zwakke punten van onze scholen kunnen afleiden. Ik zal eerst een paar van de sterke punten belichten: Omdat er bijna geen centrale contrôle bestaat, kunnen onze scholen zich gemakkelijk aan de plaatselijke toestanden en behoeften van de bevolking aanpassen. Omdat de plaatselijke besturen door de burgers worden gekozen, heerst in het algemeen een grote belangstelling voor opleiding in alle rangen en standen, in het bijzonder onder de groepen, die niet de meest welvarende zijn. Daarom zijn de meeste gebouwen van onze openbare scholen fantastisch mooi en luxueus. Ik ben zeer onder de indruk van de schoonheid van sommige schoolgebouwen die ik in Nederland heb gezien, maar op het platteland in New York State zien de meeste scholen er zo uit, als deze elegante scholen in Nederland. De meeste scholen hebben aula's en die worden erg veel door de leerlingen gebruikt en ze hebben bibliotheekzalen voor de leerlingen met een speciale bibliothecaresse, ziekenkamers, verpleegsters, moderne keukens en cafetaria's. Het is de trots van het plaatselijk bestuur, dat de kinderen in het district in staat zijn een mooie school te bezoeken.

Omdat er geen straffe contrôle op de scholen wordt uitgeoefend, zijn onze scholen altijd bereid nieuwe ideeën binnen te halen en nieuwe methoden over te nemen. Zoals ik reeds heb gezegd, is het tempo van de vernieuwing soms zo overstelpend, dat een nieuw ding als verouderd wordt weggegooid, voordat het een kans heeft gehad om beproefd te worden. Bijv. is Miss Helen Parkhurst, de grondlegster van het Dalton Plan, tegenwoordig in de V.S. een vergeten figuur.

De zwakke punten van onze scholen zijn ook gemakkelijk aan te wijzen. De kwaliteit van het onderwijs varieert enorm van plaats tot plaats en van school tot school, en men kan zeggen, dat in ons land, dat in werkelijkheid een continent is, zowel de beste als bijna de slechtste scholen van de vrije wereld te vinden zijn.

U vraagt zich natuurlijk af hoe men zonder een straffe centrale contrôle het onderwijs op peil kan houden. Vele staten proberen een soort eindexamen na de zevende of achtste klas op te leggen,

en in vele steden kan hetzelfde door het plaatselijke bestuur worden gedaan. Het gebeurt wel eens, dat een leerling op de lagere school moet doubleren, maar het laatste „snufje” op dit gebied is de theorie, die door sommige paedagogen in de universiteiten wordt gepropageerd, dat het zitten blijven de ziel van het kind verbittert. En vele scholen hebben nu een systeem van automatische bevordering. U begrijpt wel hoe moeilijk het onderwijs in de klassen wordt, wanneer alle kinderen zonder selectie kunnen overgaan. In een goede school is de onderwijzeres verplicht de kinderen een paar keer per jaar in de verschillende vakken te testen. Op grond van deze tests wordt een persoonsbeschrijving van iedere leerling gemaakt en door middel van deze wordt de vooruitgang van de leerling waargenomen. Als een leerling in een vak niet voldoende voortschrijdt, dan krijgt hij in een goede school bijles van zijn eigen onderwijzeres of van een speciale leerkracht. Dit is de ideale toestand waarnaar wij streven en U herkent natuurlijk de invloed van de „Individual Psychologie”, maar ik moet zeggen, dat wij ver van een algemene verwezenlijking van dit ideaal zijn.

In de high schools is het probleem van de leerling, die niet voldoende presteert, gemakkelijker dan hier, omdat de verschillende vakken los van elkaar staan en een gezakte leerling niet alle vakken een jaar moet doubleren maar alleen het vak waarin hij onvoldoende is. Het is de functie van de „guidance director”, de redenen van een onvoldoende prestatie te bestuderen en de leerling die vakken te laten volgen waarvoor hij het meest geschikt is. Dat is de ideale toestand, maar u moet in het oog houden dat de praktische uitvoering in vele scholen erg veel te wensen over laat.

Het grootste probleem in de laatste tien jaren is het gebrek aan ter zake kundige leerkrachten. Wij hebben sinds 1940 een enorme groei van ons productieapparaat meegemaakt; dit was ook een periode van inflatie en de groei van leger, vloot en luchtmacht. Ongeveer een miljoen leerkrachten zijn werkzaam in onze openbare scholen. Van deze zijn bijna drie kwart vrouwen en een groot percentage van deze vrouwen zijn gehuwd. Ik wil niet de indruk wekken, dat ik de vrouwen niet als goede leerkrachten beschouw. Wij hebben veel uitstekende onderwijzeressen en leraressen, maar er zijn toch duizenden, die geen hart hebben voor het onderwijs, maar alleen voor een beperkte tijd les willen geven, om wat geld te verdienen. Ik ben van mening dat de beroeps-geest van de Nederlandse leer-

krachten in het algemeen op een hoger peil staat, dan van de Amerikaanse. Het Amerikaanse volk heeft een bijna bijgelovig vertrouwen in de macht van opleiding, alsof een goed opleidings-systeem alle kwalen der maatschappij kon verhelpen. En toch begrijpt ons volk niet, dat zo een uitgebreid schoolstelsel, zoals het wenst, waarin ieder kind zijn kans vindt om zich volledig te ontplooien, veel meer geld moet kosten dan de tegenwoordige belastingen opbrengen.

Ik vind het erg moeilijk de Nederlandse scholen met de Amerikaanse te vergelijken. De middelbare scholen in Nederland zijn voor de begaafde élite van de jeugd, maar dit is niet het geval met onze high schools. Men moet in het oog houden dat ongeveer hetzelfde percentage dat hier de middelbare school bezoekt in Amerika naar een college gaat. Ik zou zeggen dat in een paar vakken de leerstof van het eerste jaar in onze colleges en soms ook die van het tweede jaar overeenkomt met de leerstof van de laatste twee klassen van een middelbare school. Ik heb de indruk dat de overeenkomst tussen uw middelbare school en ons college zich ook tot de geestesinstelling van de docenten en leerlingen uitstrekt.

Toen ik in de herfst mijn taak als gastleraar in drie Amsterdamse scholen opnam, was ik verbaasd over het hoge peil van het onderwijs, de grote ernst en ijver van de leerlingen, de geweldige eisen, die aan betrekkelijk jonge kinderen worden gesteld, en de bereidwilligheid waarmee de leerlingen hun school-taken aanpakten en met succes volbrachten. Na acht maanden is mijn gevoel van verbazing nog niet verdwenen. Het is volkomen onmogelijk dat een buitenlander, bijv. een Fransman, in de hoogste klasse van een Amerikaanse high school of zelfs van een college stapt en een lezing over natuurkunde of algebra in zijn moedertaal zou houden. Hier doe ik dit in een paar vierde klassen, en ik weet van de proefwerken, die de leerlingen in mijn klassen hebben ingeleverd, dat ze me volledig in het Engels kunnen volgen en de leerstof voldoende opnemen. Dat is een prestatie zonder weerga. Ik geloof dat zo iets alleen in Nederland mogelijk is. Mijn ervaringen op dit gebied hebben mij bijzonder gevoelig gemaakt voor de verwaarlozing door onze Amerikaanse scholen van de vreemde talen en ze hebben mij geleerd dat wij onderwijs in de vreemde talen veel vroeger kunnen beginnen dan wij nu doen. In het algemeen dwingt mijn contact met Nederlandse leerlingen me tot de conclusie, die in mijn land niet onbekend is, nl. dat wij onze

meest begaafde leerlingen in de high schools niet voldoende kans geven. Wij krijgen altijd klachten van onze college studenten te horen dat ze de eerste twee jaren op college zo vreselijk moeilijk vinden, omdat ze in de high schools niet gedwongen werden hard te werken en zich voor de taken van het hoger onderwijs voor te bereiden. In feite gebeurt het gewoonlijk, dat de college studenten in de eerste twee jaren moeten inhalen wat ze in high school niet hebben geleerd en dat is een betreurenswaardige toestand. Er wordt ook dikwijls een heleboel tijd in de lagere scholen verspild. In dit verband zou ik graag op een artikel in de Groene Amsterdammer van 28 Maart willen wijzen waarin Dr. C. P. Gunning zijn indrukken van een reis door Amerika beschrijft. Hij spreekt o. a. over de Amerikaanse scholen en ik moet zeggen dat ik het met hem en met zijn conclusie volkomen eens ben. Ik wil een paar zinnen van Dr. Gunning's artikel citeren....

„Wie een lagere school bezoekt staat verbaasd als hij ziet hoe weinig de kinderen hier leren. De Amerikaan beseft zeer wel dat hij hier een achterstand in moet halen. Maar ook hier is een keerzijde. Men verwacht daar van de school niet in de eerste plaats dat zij het jonge kind veel zal leren, veel feitenkennis zal bijbrengen. Daar geeft men weinig om — wij kunnen rustig zeggen: veel te weinig. Wat men wél verwacht is dat de school de grondslag zal leggen voor „good citizen-ship”. Haar taak is goede burgers te vormen, bruikbare mensen, die straks hun weg weten te vinden, die begrip hebben voor team-work en die door veel spel en sport, ook door talrijke sociale activiteiten, gemeenschapsbesef hebben verworven”.

Ik geloof dat Dr. Gunning hier een heel juiste opmerking heeft gemaakt. De leerstof van een klasse in een Amerikaanse school is veel beperkter dan de leerstof in een overeenkomstige klas van een lagere of middelbare school in Nederland. Maar men moet niet vergeten dat onze kinderen naar mijn schatting tenminste twee jaar langer op school blijven en dat een groot percentage na de high school een instelling voor hoger onderwijs, zoals een college, bezoekt.

Ik heb de indruk, maar ik ben mij ervan bewust dat mijn indruk oppervlakkig kan zijn, dat wij in Amerika meer aandacht besteden aan „training for citizenship”, dat is aan opvoeding tot burgerschap in een democratie. De democratie wordt in Amerika bijna als een godsdienstige zaak behandeld en een buitenlander kan wel de indruk krijgen dat wij de totalitaireren willen imiteren als

we zoveel nadruk leggen op de plichten van het staatsburgerschap en de grondslagen van de democratie. Maar toch geloof ik, dat in deze tijden van fascisme en communisme de waarden van een vrije maatschappij niet genoeg kunnen worden bestudeerd en op prijs gesteld en daarom vind ik het gerechtvaardigd dat wij onze scholen ervoor gebruiken om de jongelui zo veel mogelijk met de geest van de democratie te doordringen.

Met deze opmerking wil ik mijn verslag besluiten. Maar ik wil alleen nog zeggen dat ik van mijn werk in de drie scholen enorm geniet en mijn ervaringen in de Nederlandse scholen als erg waardevol beschouw. Gewoonlijk ben ik een leraar zowel van afgestudeerde, werkende, als van toekomstige onderwijzers en leraren en hetgeen ik mijn studenten van de Nederlandse scholen zal kunnen vertellen, zal ook voor hun een waardevolle verrijking van hun gedachten betekenen.

Acht maanden van ons verblijf zijn erg vlug voorbij gevlogen en het is met een gevoel van weemoed dat ik eraan denk dat wij over drie maanden van Nederland afscheid zullen moeten nemen. Maar ik hoop dat de banden die wij met Nederland en in bijzonder met Amsterdam hebben aangeknoopt niet volledig zullen worden gestaakt.

Mijn Amerikaans adres is bekend bij de drie scholen waar ik les geef, en als er een van U de gelegenheid krijgt om naar Amerika te komen en het westen van de staat New York te bezoeken, dan moet hij niet vergeten dat in Geneseo, New York, een klein plaatsje in de buurt van Rochester, en niet ver van Buffalo en Niagara Falls een oud-Amsterdammer woont bij wie Nederlanders altijd welkom zullen zijn.

### Toevoegingen.

1. Volgens de laatste statistiek die ik heb gezien (International Yearbook of Education, 1950) wordt van de kosten van het onderwijs gemiddeld 2 % uit de federale kas, 43 % door de afzonderlijke staten en 55 % door de plaatselijke school districten opgebracht; vanzelfsprekend is deze verhouding voor alle staten verschillend.

## 2. Leeftijd:

3 jaar	Nursery School
4 jaar	} Kindergarten
5 jaar	
6 jaar	} Elementary School
6 jaar	
7 jaar	
8 jaar	
9 jaar	} Upper Elementary School of Junior High School
10 jaar	
11 jaar	
12 jaar	
13 jaar	} High School of Senior High School
14 jaar	
15 jaar	
16 jaar	
17 jaar	} College (Undergraduate, B.A. Sc. B. degree).
18 jaar	
19 jaar	
20 jaar	} Graduate Schools
21 jaar	
22 jaar	

M.A., M.Sc. M.D Ph.D. D.D. etc.

---

HET TEKENEN OP SCHOLEN VOOR V.H.M.O.

DOOR

H. VOSKUIJL

Naar aanleiding van het artikel van de Heer Post in het Octobernummer van de vorige jaargang van dit tijdschrift zou ik gaarne enige opmerkingen willen maken.

Er staat veel goeds in dit stuk en daarom is het jammer, dat er enkele gedachten in voorkomen, waarmede ik mij niet geheel kan verenigen en, naar mijn overtuiging, ook velen mijner collega's het niet eens zullen zijn.

De opmerking van de Heer Post, dat de taak van de tekenleraar op de scholen voor V.H.M.O. en andere inrichtingen voor voortgezet onderwijs (ik voeg hieraan toe: de lagere school in Den

Haag) zeer moeilijk is, is mij uit het hart gegrepen. Zij is zelfs veel moeilijker dan bij welk ander vak ook.

Er is wel degelijk aan didactiek en methode gedaan, maar het doel, waarheen wij de kinderen en jonge mensen willen leiden, is geheel veranderd. Het oude principe: oefening van oog en hand, is weliswaar blijven bestaan, maar van hoofdzaak naar bijzaak verschoven. De factoren verstand, geheugen en intelligentie zijn gebleven, maar wat wij met ons werk willen bereiken, wordt — ook door vele tekenleraren — niet voldoende begrepen. Ge-deeltelijk is dit terug te voeren op het feit, dat het juiste inzicht ontbreekt.

Naar de opvatting van de Heer Post is wat „de leerling aan technisch kunnen nodig heeft, om zijn expressioneel werk aanvaardbaar te doen zijn, meer afhankelijk van zijn geaardheid dan van zijn specifieke aanleg voor tekenen”. Ik zou dit willen aanvullen met schilderen, boetseren en liefst nog andere technieken als uitdrukkingsmiddel van wat de kinderen bezig houdt en gaarne van de tekenzaal een werkplaats maken.

De Heer Post spreekt van een algemene aanleg tot beeldende expressie en zegt hierbij, dat „creativiteit en expressie veel meer samen hangen 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 de menselijke geest zich beweegt . . . .”. Als deze en de verdere uiteenzettingen van de Heer Post op blz. 320 van de P. S. door iedereen begrepen werden niet alleen, maar naar dit begrip ook werd gehandeld, zou er reeds veel gewonnen zijn. Helaas is het zeer moeilijk voor vele tekenleraren, zich om te schakelen naar een ander standpunt; ik zeg met opzet niet naar een nieuw.

Te vele tekenleraren voelen zich nu eenmaal onbehaaglijk bij de gedachte aan het les geven in een andere vorm dan de gebruikelijke, waarbij de kinderen maniertjes en kunstjes worden geleerd, het kind zèlf echter onmiddellijk wordt uitgeschakeld.

Inzicht in het wezen van het kind en de jonge mens zou ons veel verder helpen. Het gaat er hier om, een geheel ander programma te ontwikkelen, en wanneer vrij geëxperimenteerd zou kunnen worden, door b.v. een tekenleraar, een leraar M.O. handenarbeid en een psycholoog, zou naar mijn bescheiden mening veel aan

inzicht worden gewonnen omtrent de wijze, waarop wij met de kinderen moeten werken. De beoordeling van het gemaakte werk zou dan ook op een andere grondslag komen te staan dan bij de tegenwoordige waardering, omdat dan rekening zou kunnen worden gehouden met de specifieke geestelijke vorm van elke leerling.

Prachtig is ook, wat de Heer Post zegt over Vrijheid. Vrijheid, waarmede niet te knoeien 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 krabbelaar, die sommigen bij het V.H.M.O. tot wanhoop brengt.”

Maar hoe is deze lofrede op de vrijheid te rijmen met het verlangen van de Heer Post om weer cijfers te laten gelden bij overgang en eindexamen? Zeer vele van mijn leerlingen zouden belangrijk onder de maat van hun prestaties blijven, indien zij wisten, dat ook dit vak weer zou kunnen meewerken aan het zittenblijven of fataal zou kunnen worden bij het eindexamen. Het is mijns inziens toch geen leuteren, als wij de kinderen zeggen, dat het gaat om het werk. Het geven van een cijfer kan een prikkel zijn, maar aan de andere kant ook weer een stok méér achter de deur. Ik heb deze bedreiging bij mijn leerlingen niet nodig (en mèt mij zijn velen niet op dreigementen gesteld). Juist in het vrijwillig er van maken, waartoe de leerling in staat is, ligt voor mij een zeer grote waarde. Ook al, omdat het vak tekenen zo geheel anders ligt dan alle andere vakken, wil ik niet, dat het op de gelijke manier beoordeeld wordt. Mijn leerlingen vinden het allen zeer onaangenaam, als zij een onvoldoende voor tekenen op hun lijst vinden, en ik ben er van overtuigd, dat vele ouders er hun kinderen in een dergelijk geval wel degelijk over onderhouden en hen tot betere resultaten op dit gebied aansporen.

Wat komt er van de vrijheid terecht bij een achtergrond van een hoog of laag cijfer? Ik ben er mij van bewust, dat mijn mening dienaangaande niet door alle tekenleraren wordt gedeeld, maar de reden daarvan is dan veelal vrees voor achteruitzetting tegenover de collega's in de andere vakken. Zodra wij het cijfer moeten gaan toepassen, om ons prestige te verhogen tegenover de leerlingen, doen wij verkeerd en wordt er weer wat meer angst gekweekt.

Ik geloof er ook niet in, dat de prestaties van onze leerlingen zouden worden verhoogd (althans zoals die door de Heer Post en mij worden beoordeeld) door de prikkel van het cijfer. Er zouden nog meer maniertjes en foefjes worden toegepast, om maar



tot een voldoende cijfer te geraken. Ik zou niet willen, dat een leerling bleef zitten op grond van een onvoldoende voor tekenen; een opzettelijk negeren van het vak komt echter bij mijn leerlingen slechts zelden voor.

Als het tekenen als bijvak wordt gezien, dan is dat niet uitsluitend de schuld van de tekenleraar, maar in negen van de tien gevallen het gemis aan inzicht in dit vak bij de directeur en de leraren in andere vakken. Ik ken vele scholen, waar het tekenen niet als bijvak geldt, doch als iets anders dan een leervak, en van een mindere waardering is mij persoonlijk nooit iets gebleken, integendeel ontmoet ik zeer vaak grote belangstelling voor mijn vak, ook van de zijde der ouders.

Wel geloof ik, dat de tekenleraar gerust eens wat meer over het werken met de kinderen mag vertellen aan ouders en collega's van de school, waarin hij werkt, en daarnaast het gemaakte werk toont. Maar niet uitsluitend die werkstukken, welke in de wandeling „geslaagd" heten.

Wat stelt de Heer Post zich voor van het tekenen als eindexamen-vak, en van de opgave, die dan gegeven zou worden? Wie is beter in staat het werk te beoordelen, dan de tekenleraar, die verbonden is aan de school, waar het werk gemaakt is? Wat is belangrijker, het werkstuk of het werken op zichzelf?

Helaas komt de Heer Post nog eens terug op het stuk, geplaatst in het orgaan van het „Christelijk Gymnasiaal en Middelbaar Onderwijs" van Mei 1953, waarin door de auteur wordt beweerd, dat kinderen zonder aanleg trachten van de tekenles een „pan" te maken. De schrijver, „blijkbaar zo goed bekend in de wereld van het V.H.M.O.", is echter blijkbaar niet bekend met het vak tekenen enz., zoals dat gegeven kan en dient te worden. Wie maakt uit of een kind aanleg heeft? Er wordt bij mij nooit gesproken over aanleg, omdat elke leerling doet wat hij kan doen op zijn eigen wijze. De tekenles van tegenwoordig is wel wat anders dan ca. 40 jaar geleden. En ook in ons vak zijn autoriteit en orde een eerste vereiste. Zoals de Heer Post zegt, is er door verschillende leraren uitstekend op het artikel gereageerd, waarop de schrijver van het stuk geantwoord heeft, dat hij verkeerd begrepen is. Wat er dan aan zijn voorstelling verkeerd begrepen kon worden, is ook mij niet duidelijk. De schrijver zal toch wel weten, dat ongeïnteresseerde leerlingen overal een „pan" van kunnen maken, bijvak of geen bijvak; dit hangt van de autoriteit van de leraar af. Voor iemand, die weet wat een tekenles is (kan zijn), is tekenen in het geheel geen „bijvak"; het is een ander vak dan de overige, en

minstens zo belangrijk, omdat er kanten in het wezen van de kinderen een kans krijgen aan bod te komen, die over het algemeen verkommeren en waar anders geen aandacht aan wordt geschonken: de vreugde over iets, dat het kind zelf gecreëerd heeft en waarin het zichzelf heeft kunnen zijn, dat van het kind een grote inspanning vergt, maar ook genoegdoening geeft, wanneer er begrijpend en waardierend over wordt gesproken, dat niet „gek”, of primitief of belachelijk wordt gevonden.

Het behoort bij de taak van elke tekenleraar, zijn collega's en de ouders der leerlingen van de belangrijkheid van dergelijke resultaten te overtuigen en zodoende meer begrip en waardering voor ons vak te kweken.

Er moet wel een en ander veranderen, en wanneer de tekenleraar kans ziet zijn omgeving te overtuigen van het „nut” van zijn werk — en dan niet te verstaan in die zin, dat het dubbeltjes zal opbrengen, — dan zal dit er toe kunnen bijdragen, dat ons wat meer tijd wordt toegemeten. Wat doen wij met een 3e, 4e en 5e klasse, waar een uur, zegge en schrijve één uur per week expressief getekend, geschilderd en gewerkt moet worden?

Laten we zorgen voor waardering van ons vak, misschien komt dan ook de tijd, waarin dit vak behoorlijk en doelmatig kan worden uitgeoefend, wat tegenwoordig nog maar min of meer mogelijk is in de 1e en 2e klasse van de H.B.S.

---

## ANTWOORD AAN DE HEER H. VOSKUIJL

DOOR

P. POST

De heer Voskuijl heeft er stellig goed aan gedaan zijn gedachten, zij het gedeeltelijk, tegenover de mijne te stellen. In het eerste gedeelte van zijn artikel geeft hij aan mijn opstel belangrijke uitbreiding en accentueert hij bepaalde uitingen. Daarvoor ben ik hem, tekenleraar met deze inzichten en overtuiging, zeer dankbaar.

Ogenscheinlijk zijn wij het oneens inzake de waardering van de prestaties der leerlingen en het plaatsen van die waardering in de eindresultaten van een klasse en in het eindiploma van de school.

Laat ik vertellen hoe ik tot deze gedachten ben gekomen, tegen de achtergrond van het artikel in het orgaan van het „christelijk Gymnasiaal en Middelbaar Onderwijs”. Het is verheugend als de Heer Voskuijl meedeelt, dat de tekenlessen (ruim genomen)

op zoveel scholen van het V.H.M.O. aan de door hem en mij gekoesterde verwachting voldoen. Ook hij heeft het er echter over, dat de instelling te dikwijls niet de gewenste is. En ik kan mij nog niet losmaken van de overtuiging, dat dit op te veel scholen het geval is.

Nu heb ik in het voorjaar van twee scholen teken-, schilderen en boetseerwerk gezien, dat me in vele opzichten bevredigde. Het waren scholen, die hun leerlingen, evenals de scholen voor V.H.M.O. niet selecteerden op hun expressionele of aesthetische begaafdheid. Maar tekenen, schilderen en boetsen en andere expressietechnieken stonden op leerplan en examenprogramma. Er werd betrekkelijk weinig tijd aan besteed (2 uur in elke klas). Maar, *elke* leerling presteerde wat en in bijna alle gevallen iets, dat zeer de moeite waard was. Deze scholen waren de kweekschool voor onderwijzers van het Haags Genootschap en de Vormschool voor Kleuterleidsters der gemeente Amsterdam. De beide tekenleraren aan genoemde scholen verstaan hun vak uitstekend en weten bij deze jonge mensen wat los te maken. Stellig is voor deze leerlingen het vooruitzicht examen te moeten doen, ook in deze vakken, niet prettig. Maar niemand denkt er aan dit „vreemd” te vinden. En zeer stellig slagen beide leraren er in deze leerlingen te brengen tot de vrije uiting en tot het inzicht dat dit in hun latere werkring ook hun taak zal zijn, als zij op kleuterscholen en lagere scholen de expressie hunner leerlingen moeten leiden.

De betrokken leraren zullen zich gebonden voelen aan de „exameneisen”, terecht. Zij zullen echter op goede gronden, juiste verbeteringen willen en kunnen aanbevelen. Zij zullen groter vrijheid, misschien algehele vrijheid, in hun arbeid gaarne aanvaarden, mét de verantwoordelijkheid, goed opgeleide leerkrachten voor het v.l.o. en het l.o. af te leveren.

En zij (wij) zouden zelfs het examen voor deze eigenaardige vakken kunnen missen, als hun het vertrouwen geschonken werd, door een volledige expositie van het in het laatste jaar gemaakte werk te tonen waartoe de kandidaten voor het examen in staat waren. Een officiële expositie in het kader van het staatsexamen, met een moderne, deskundige jury.

Als ik het in het artikel „Het tekenen op scholen voor V.H.M.O.” had over cijfers, die meetellen, ook bij het eindexamen, dan heb ik daar in geen geval mee bedoeld cijfers, die de kunstzinnigheid, de „juiste” vormgeving, de technische vaardigheid of compositie alleen waarderen. Het algemeen vormend onderwijs en in deze zin eveneens het onderwijs aan de kweek- en vormscholen be-

doelt geen vakopleiding te zijn, zoals die verzorgd wordt aan de opleidingsinstituten voor tekenleraren en kunstacademieën.

De expressievakken in deze instituten bedoelen iets anders. Ze hebben meer dan enig ander vak vormende, harmoniserende, opvoedkundige waarden. De aesthetische vakken hebben die merkwaardige kracht alleen als kinderen en jonge mensen intens, met toewijding werken en werken kunnen. En dit zou ik in hoofdzaak wenssen te waarderen: de waarlijke toewijding waarmee geschilderd, getekend, geboetseerd wordt.

Dan mogen aanleg, typische voorkeuren geen doorslaggevende factoren zijn voor de cijferhoogten.

Want het gaat, merkwaardig genoeg in een schools milieu niet in de eerste plaats om de prestatie, beter, om de technische, de aesthetische kwaliteiten van de prestatie, die zozeer samenhangen met begaving en met individuele smaak, met typologische eigenaardigheden, welke factoren zijn die zich alleen maar in vrijheid kunnen ontplooien. Die aanlegfactoren vertonen toch in een middelbare schoolklas, maar ook op kweekscholen en vormscholen dikwijls veel groter variatie, dan bijvoorbeeld de cognitieve functies, waarop men trachtte te selecteren.

Ondanks die spreiding zijn deze jonge mensen zeker capabel tot beeldende expressie en zij kunnen in de veelvormigheid der beschikbare technieken gemakkelijk een geëigende keuze doen. De moderne didaktiek der beeldende expressie is volkomen ingesteld op deze situatie bij het V.H.M.O. En waar er sprake is van een vakopleiding, zoals op de scholen, die ik als voorbeeld nam, ligt deze niet in het „leren” tekenen, schilderen en boetseren, maar in de didactische vorming door de paedagoog, die leert hoe de eigen ervaring, bij goede expressionele leiding verkregen, kan worden overgedragen in de lagere school.

En nu blijf ik van mening, dat serieus werken in de tekenles op scholen voor V.H.M.O. niet mag afhangen van de particuliere instelling van directeur of rector, zoals we die o.m. leerden kennen in het artikel in het „Chr. Gymnasiaal en Middelbaar Onderwijs”. Evenmin van de „economische” instelling van de leerlingen, die, ik meen dit oprecht te moeten volhouden, te dikwijls hun energie uitsluitend richten op de cijfers, die doorslaggevend zijn voor overgang of eindexamen.

Die instelling beperkt zich niet tot de directies van sommige instellingen voor V.H.M.O. Zij is eveneens aanwezig bij de hogere instanties, die uitmaken dat in kl. III, IV en V maar „één uur, zegge één uur van vijftig minuten per week expressief getekend, geschilderd en gewerkt” wordt. Dit is een ondermijning en een

disqualificatie van het werk van de tekenleraar, van de functie van zijn vak en voor leerlingen van scholen, waar deze weinig te waarderen instelling voor expressie overheerst, een bevestiging hunner overtuiging, dat het ene uurtje voor tekenen er toch maar bijhangt.

Ik wilde met mijn — ik erken het: *te rigoureuus* voorstel komen „tot een vorm van waardering, die nonchalance en geringschatting voorkomt en noopt tot serieuze arbeid”. Die nonchalance was geconstateerd en ook de heer Voskuijl geeft dit min of meer toe als hij zegt „Als het tekenen als bijvak wordt gezien, dan is dat niet uitsluitend de schuld van de tekenleraar, maar in negen van de tien gevallen het gemis aan inzicht in dit vak bij de directeur en de leraren in de andere vakken”.

Nu waren dus de opvallend goede prestaties der twee kweek-scholen, waar de tekenles juist datzelfde prettige verloop heeft als de Heer Voskuijl schetst in zijn artikel, die mij suggereerden tot deze misschien wat straffe maatregel, die, gezien juist die zonderlinge miskenning van het vak, thans in die scholen, ik zeide het reeds, tot even zonderlinge wijzen van examineren zouden kunnen leiden, indien de onderwijsleiding dit zo zou laten gaan.

Nu is het de heer Voskuijl en mij bekend, dat er in de inspectoriale kringen van het V.H.M.O. zeker tendenzen werkzaam zijn, die intensivering en modernisering der expressionele vakken bevorderen. Wellicht zijn ze niet zo algemeen nog als voor de gewenste gang van zaken nodig is.

Aan expressionele arbeid en aesthetische vorming wordt schooltijd gewijd zij het hier en daar in minimale quanta. Men zou kunnen zeggen en dit lijkt me volkomen redelijk, dat, evenals het meer op de verstandelijke functies appellerende onderwijs moet resulteren in bepaalde *prestaties*, men in elk geval officieel kennis neemt van het *vormingswerk* dat in de tekenlessen wordt verricht.

En dit werk zou ook hier in verplichte exposities van teken- en schilderwerk tijdens de eindexamens bekeken en gewaardeerd kunnen worden door een groep moderne, didaktische deskundige tekenleraren.

Dit zou niet eens nodig zijn, indien de situatie overal goed was. Maar daar gaat het om, want die is niet goed. Een der grootste gemeenten van ons land heeft een speciale adviseur voor het tekenonderwijs op de lagere scholen — zou er voor het V.H.M.O., nu de zaken zo staan, niet slechts een adviseur, maar een landelijk leider, adviseur tevens, wenselijk zijn, om de waardering en betekenis van het vak van overheidswege te onderlijnen?

---

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

*Binnengekomen scripties:*

58. *Mej. C. J. de Bruin*, De aanpassing van de debiel aan het schoolmilieu.
59. *Mej. H. M. A. de Haan*, De vorm van catechese van het 14—16-jarige meisje, van de middelbare school, dat buitenkerkelijk is opgevoed.
60. *K. Achterhof*, Samenstelling, toepassing en beoordeling van een serie didactische tests.
61. *G. J. Smit*, Problemen rondom de kleine school.
62. *P. W. Kors*, De waarde van het schilderen in de kleuterschool. (B.)
63. *G. van Tellingen*, Enkele paedagogische en didactische opmerkingen over de formulering der taken naar aanleiding van een onderzoek naar het verschil in mondelinge en schriftelijke uitleg bij het vak rekenen.
64. *Mej. M. C. Duyffjes*, Première Partie du Rapport sur les Etablissements d'Instruction Publique, en Hollande.  
par M. Cuvier (conseiller titulaire), et M. Noël (conseiller ordinaire et inspecteur général de l'Université Impériale.)  
(1e dr. verschenen in Den Haag, 1910.)

*Examens:*

De heer R. Achterberg slaagde voor de M.O.-acte Paedagogiek-B.

*Unicum.*

Sedert enige jaren bestaat er een studieclub, die regelmatig bijeenkomt, van hen die zich voorbereiden voor de B-Akte. Deze studieclub vergadert ook op gezette tijden met Prof. Langeveld. Op die bijeenkomsten worden de moeilijkheden en vragen besproken, die bij de gezamenlijke studie der clubleden onopgelost bleven. De club verheugt zich in een enthousiaste deelneming der leden.

Zij die zich voor B bekwamen, kunnen over deze studieclub alle inlichtingen krijgen bij de Heer Joh. Vis, Griffensteynseplein 37 te Zeist.

AANWINSTEN VAN DE BIBLIOTHEEK VAN HET SEMINARIUM

338. Verenigingsboekje voor sociaal-paedagogisch en cultureel werk. — Den Haag 1952.
339. Verslag van de arbeid van het Instituut „Kerk en Wereld” over 1952.
340. *Mr. J. W. Knottenbelt*: Kinderrecht. Wettelijke voorschriften met betrekking tot het kinderrecht en de kindbescherming. — Vuga Boekerij 1953.
341. *P. Barth*: Die Geschichte der Erziehung. — Leipzig 1920.
342. *W. Boyd*: The history of western education. — Londen 1952.
343. *H. Blüher*: Wandervogel, Geschichte einer Jugendbewegung. — Prien 1922.

344. *O. Gaupp*: Herbart Spencer. — Stuttgart 1897.
345. *Mr. P. J. Idenburg*: De staat en het volksonderwijs in Engeland. — Wolters 1928.
346. *P. de Zeeuw*: De Proefsteen. — Utrecht 1930.
347. *A. Matthias*: Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. — München 1922.
348. *Ch. Bühler* e. a.: Childhood problems of the teacher. — N. Y. 1952.
349. *P. Bakkum*: Daltononderwijs op de Lagere School. — Groningen 1953.
350. *D. J. E. Timmers*: Daltononderwijs op de Middelbare School. — Groningen 1953.
351. *G. Müller*: Vom Sinn einer Evangelischen Schule. — München 1931.
352. *A. Miel* e. a.: Cooperative procedures in learning. — N. Y. 1952.
353. *Dr. D. Langedijk*: De Geschiedenis van het Protestants-Christelijk onderwijs. — Delft 1953.
354. *L. v. Gelder*: Ontsporing en Correctie. Een inleiding tot de schoolpsychologie. — Groningen 1953.
355. *H. F. J. Westerveld*: Het Godsdienstonderwijs op de scholen voor V.H. en M.O. — Groningen 1951.
356. *E. Hylla* en *W. L. Wrinkle*: Die Schulen in West-Europa. — Bad Nauheim 1953.
357. *E. Krieck*: Philosophie der Erziehung. — Jena 1930.
358. *W. Dilthey*: Ueber die Möglichkeit einer allgemeingültigen Pädagogischen Wissenschaft. — Berlin-Leipzig z. j.
359. *P. Barth*: Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. — Leipzig 1921.
360. *A. E. Coe*: What is Christian Education. — N. Y. — Londen 1929.
361. *P. Natorp*: Sozialpädagogik. — Stuttgart 1909.
362. *A. S. Makarenko*: Ein Buch für Eltern. — Berlin 1933.
363. *Dr. A. Decoene*: Grondproblemen van de christelijke paedagogie. — Brussel 1953.
364. *Prof. Dr. A. Oldendorff*: De psychologie van het sociale leven. — Utrecht 1953.
365. *Prof. Dr. A. Kuypers*: Inleiding tot de Zielkunde. — Kampen 1953.
366. *C. Hayes*: Ons Apenkind. — Utrecht-Antwerpen 1953.
367. *M. Bosz*: Der Traum und seine Auslegung. — Bern u. Stuttgart 1953.
368. *A. Häberlin*: Der Ungehorsam. — Stuttgart z. j.
369. *J. M. Baldwin*: Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse. — Berlin 1898.
370. *W. Bordewijk* en *J. J. Borger*: Groeiende jeugd. Het kind in de Nederlandse romanliteratuur. — Groningen 1953.
371. *E. Köhler*: Die Persönlichkeit des dreijährigen Kindes. — Leipzig 1926.

372. *W. Preyer*: Die Seele des Kindes. — 5e dr. Leipzig 1900.
373. *W. M. Nijkamp*: De kleuter in de gemeenschap. — Groningen 1953.
374. *W. Stern*: Anfänge der Reifezeit. — Leipzig 1929.
375. *Dr. S. Bernfeld*: Vom dichterischen Schaffen der Jugend. — Internat. Psych. Anal. Verlag 1924.
376. *P. H. Landis*: Adolescence and youth. 2nd ed. N. Y. — Londen 1952.
377. Bronnenboek van de gegevens ten grondslag liggend aan het rapport: Maatschappelijke verwildering der jeugd. — Den Haag 1953.
378. *Mr. A. Stempels*: Adoptie. — Amsterdam 1953.
379. Hoogveld-Instituut: Moderne jeugd op haar weg naar volwassenheid. — Den Haag 1953.
383. *Stern en Wiegmann*: Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen. — Leipzig 1922.
381. *M. Becker*: Graphologie der Kinderschrift. — Heidelberg 1930.
382. *Fr. Chapuis*: Le test du labyrinthe. — Bern 1949.
383. *E. Schneider*: Psychodiagnostisches Praktikum für Psychologen und Pädagogen. Eine Einführung in Hermann Rorschachs Formdeuterversuch. — 4e dr. Stuttgart 1952.
384. *Dr. R. Allers*: Heilerziehung bei Abwegigkeit des Charakters. — Keulen z. j.
385. *D. M. Levy*: Maternal Overprotection. N. Y. 1943.
386. *Dr. J. Schwarzmann*: Die Seelische Heimatlosigkeit im Kindesalter und ihre Auswirkungen. — Schwarzenburg 1948.
387. *E. Schneider*: Ueber das Stottern. — Stuttgart 1953.
388. *G. Schindler*: Bildungslehre eines natürlichen Unterrichts. — Düsseldorf 1952.
389. *O. Vogelhuber*: Allgemeine Unterrichtslehre. — München z. j.
390. *O. Vogelhuber*: Besondere Unterrichtslehre. — München 1953.
391. *A. Schweitzer*: Kultur und Ethik. — München 1926.
392. *H. Pennarts*: Een idee verovert de wereld. — Bussum 1953.
393. *H. de Vos*: Inleiding tot de Ethiek. — Nijkerk 1952.
394. *J. D. v. Calcar*: De grote lijnen. Leerboek voor de kennis v. d. Godsdienst voor V.H. en M.O. — Groningen 1927.
395. *J. G. Bos*: Religieuze Opvoeding. — Groningen 1920.
396. *Dr. E. Harms*: Die Seelische Struktur des religiösen Menschen. — 1931.
397. *P. Stegenga*: Twijfel als psychologisch verschijnsel in het religieuze leven. — Amsterdam 1924.
398. *Coumon en Heertjes*: Handleiding voor het Zendingsonderwijs op de scholen voor L. en U.L.O. — Groningen 1941.
399. *W. James*: Der Wille zum Glauben und andere popularphilosophische Essays. — Stuttgart 1899.



400. *A. Janse*: De mens als levende ziel. — Culemborg z. j.
401. *M. Albertz*: Kirche, Schule, Elternhaus.
402. *P. ten Have*: Het Stiefkind der Kerk. (Overdruk.)
403. *P. de Zeeuw*: Kerkgeschiedenis. Leerboek voor de scholen met de Bijbel. — Utrecht 1929.
404. *Fr. Dix*: Geschichte der Schulbibel. — Gotha 1892.
405. *H. Barth*: Gotteserkenntnis. — Tübingen 1921.
406. *E. Brunner*: Erlebnis, Erkenntnis u. Glaube. — Tübingen 1921.
407. *T. v. Buul*: Bijbel voor Jongeren. — Leiden 1938.
408. *W. R. de Jong*: Ons Katechismus boekje. Geschiedenis, Ontwikkeling, Herziening. — Utrecht 1939.
409. *G. Flipse*: Bijbelfragmenten uit het O.T. — Wolters 1936.
410. *Ds. G. v. Veldhuizen*: Het moeilijke uur. — Kampen z. j.
411. *M. Luther*: Eine Predigt, das man Kinder zur Schulen halten solle. — 1903.
412. *M. von Tilling*: Der Unterricht im Neuen Testament auf der Unter und Mittelstufe. — Berlin 1948.
413. *O. M. Jones*: Inspired children. — Londen 1933.
414. *K. Girgensohn*: Der Seelische Aufbau des religiösen Erlebens. — Leipzig 1921.
415. *J. C. Coetzee*: Die kind en sy Godskennis. — Pretoria z. j.
416. *Dr. H. Bavinck*: Handleiding bij het Onderwijs in den Christelijken Godsdienst. — 2e dr. Kampen 1932.
417. *M. Spanjaard-Levy*: God en het kind. — Den Haag 1953.
418. *Dr. J. W. Beerekamp*: Jeugd tussen Kerk en Wereld. — Zwolle 1953.
419. *M. Buber*: Gottesfinsternis. — Zürich 1953.
420. *W. Hellpach*: Grundrisz der Religionspsychologie. — Stuttgart 1951.
421. *Prof. Dr. H. J. Pos*: De levende gedachten van Plato. — Den Haag 1952.
422. *K. Jaspers*: Nietzsche. — Berlin 1950.
423. *W. Stern*: Person und Sache. Erster Band. — Leipzig 1906.
424. *K. Huibregtse*: Anthropologisch-historische benadering van het moderne subjectgevoel. — Haarlem 1950.
425. *Prof. Dr. H. v. d. Hulst* en *Prof. Dr. C. A. v. Peursen*: Phaenomenologie en Natuurwetenschap. — Utrecht 1953.
426. Report: The building of human relationships in our time. — Amsterdam 1952.
427. *G. Gusdorf*: Le Parole. — Parijs 1953.

## CIJFERS OP DE MIDDELBARE SCHOOL

DOOR

DR. J. N. VAN DEN ENDE

*Inleiding.*

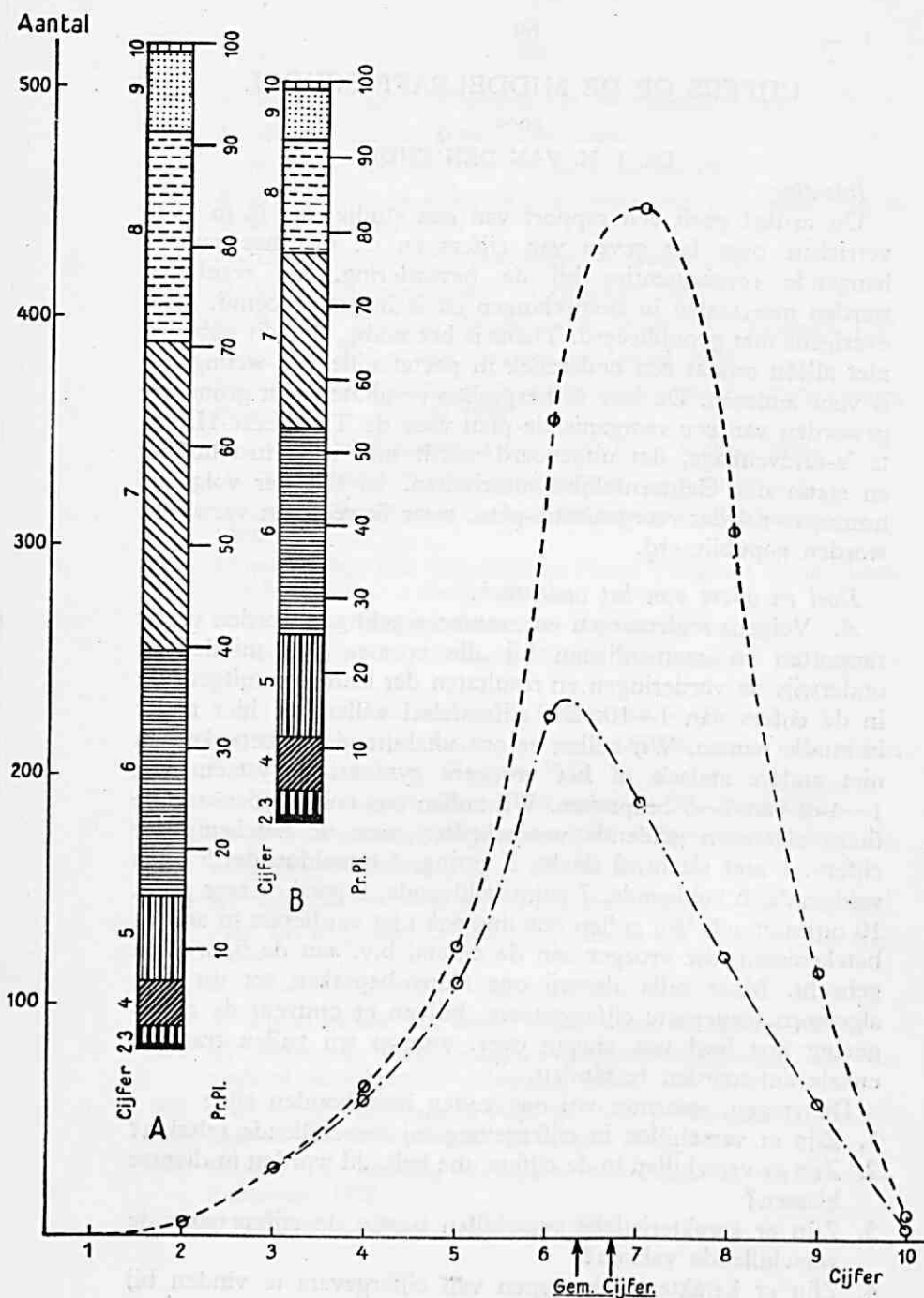
Dit artikel geeft een rapport van een studie, die ik in 1948 verrichtte over het geven van cijfers en de daarmee samenhangende consequenties bij de bevordering. De resultaten werden meermalen in besprekingen en lezingen genoemd, maar overigens niet gepubliceerd. Thans is het nodig, dat dit gebeurt, niet alléén omdat een onderzoek in portefeuille van weinig nut is voor anderen. De hier te bespreken resultaten zijn grondslag geworden van een reorganisatie-plan voor de Thorbecke-H.B.S. te 's-Gravenhage, dat uitgevoerd wordt met volle instemming en steun der Gemeentelijke autoriteiten. In een der volgende nummers zal dat reorganisatie-plan, waar ik veel van verwacht, worden gepubliceerd.

*Doel en opzet van het onderzoek.*

A. Volgens reglementen en examen-regelingen worden op de rapporten en examenlijsten bij alle vormen van middelbaar onderwijs de vorderingen en resultaten der leerlingen uitgedrukt in de cijfers van 1—10. Dit cijferstelsel willen wij hier nader in studie nemen. Wij zullen er ons uitsluitend toe beperken en niet andere stelsels of het vroegere gymnasiale systeem van 1—4 of van 1—5 bespreken. Wij zullen ons ook houden aan de thans algemeen geldende voorschriften voor de betekenis der cijfers: 1 zeer slecht, 2 slecht, 3 gering, 4 onvoldoende, 5 bijna voldoende, 6 voldoende, 7 ruim voldoende, 8 goed, 9 zeer goed, 10 uitmuntend. Wij zullen ons dus ook niet verdiepen in andere betekenissen, die vroeger aan de cijfers, b.v. aan de 5, werden gehecht. Maar zelfs als wij ons aldus beperken tot dit ene, algemeen toegepaste cijfersysteem, blijven er omtrent de cijfergeving nog heel wat vragen over, waarop wij zullen trachten enkele antwoorden te vinden.

De vragen, waarmee wij ons zullen bezighouden zijn:

1. Zijn er verschillen in cijfergeving bij verschillende scholen?
2. Zijn er verschillen in de cijfers, die behaald worden in diverse klassen?
3. Zijn er karakteristieke verschillen tussen de cijfers voor de verschillende vakken?
4. Zijn er karakteristieke typen van cijfergevers te vinden bij het vergelijken van de diverse leraren?



Grafiek I.

- curve A alle cijfers.
- . - . - curve B de cijfers der „moeilijke vakken”.

Wij zullen in de volgende hoofdstukken deze vragen nader bezien en zullen dat kunnen doen aan de hand van het materiaal, dat door een 6-tal scholen werd geleverd. Dit materiaal werd verkregen uit de cijfers van een willekeurig rapport, in dit geval van de Kerstrapporten van 1947. Het geeft de cijfers dus van 6 scholen, 89 klassen, ongeveer 150 leraren, ruim 1250 rapporten voor een bepaald vak in een bepaalde klas, ruim 2000 leerlingen ruim 26.000 cijfers in totaal.

B. Tevoren wil in aan enkele voorbeelden de opzet van dit onderzoek bespreken en ik kies daartoe een willekeurige greep, die in enige jaren tevoren deed in het cijfer-materiaal van de H.B.S., waaraan ik destijds verbonden was. Ik koos een Paas-rapport en telde alle cijfers, die op de school waren gegeven. In grafiek I wordt het resultaat weergegeven door de curve A. De tellerij was niet uitsluitend als tijdpassering opgezet, maar omdat ik na wilde gaan, wat het verband was tussen „onze” cijfers en wat in de litteratuur over psychotechnisch onderzoek wordt aangegeven met „Prozentrangplatz”. Uit de gegevens

<i>Pr.Pl.</i>	<i>Cijfer</i>
100	10
90	8
80	8
70	7
60	7
50	7
40	7
30	6
20	6
10	5

Tabel 1. Het cijfermateriaal voor alle vakken in een deciel-verdeling.

<i>Pr.Pl.</i>	<i>Cijfer</i>
100	10
90	8
80	8
70	7
60	7
50	6
40	6
30	6
20	5
10	4

Tabel 2. Het cijfermateriaal voor de „moeilijke vakken” in een deciel-verdeling.

ontstond het tabelletje 1, waaruit dus o. a. volgde, dat de laagste 10% zouden worden gewaardeerd met 2, 3, 4 of 5, degenen tussen 10 en 20% „van onderen af” reeds de cijfers 5 en „een klein 6je” konden krijgen (vergelijk ook grafiek I, inleg A). Het resultaat bevredigde mij niet geheel. Blijkbaar waren de cijfers te gunstig. Men waardeert toch niet de allerminsten met zulke hoge cijfers! Aan de andere kant was voor de school

als geheel een aantal van ongeveer 15% onvoldoende cijfers ( $8\frac{1}{2}\%$  vijven en  $6\frac{1}{2}\%$  lager) „zeer bevredigend” te noemen, hetgeen ook gold voor het gemiddelde cijfer voor de gehele school: 6,7<sub>4</sub>, of in school-taal: 7-.

Hierop herhaalde ik de tellerij, maar nu alleen voor de „moeilijke vakken”, waartoe ik rekende Wiskunde, Mechanica, Natuurkunde, Scheikunde en de 4 talen. Deze telling leverde de curve B van grafiek I op. Hieruit bleek allereerst, dat bijna alle onvoldoenden uit deze vakken voortkwamen, nl. alle 2en en 3en, 91% van de 4en en 88% van de 5en. In deze vakken was ongeveer 25% der cijfers onvoldoende (bijna 14% vijven, ruim 11% lager) en het gemiddelde cijfer was 6,3<sub>6</sub>, wat een „behoorlijk” gemiddelde mag worden genoemd. Wil men de „Prozentrangplatz” voor deze zwaardere cijferschaal vastleggen, dan krijgt men het resultaat van tabel 2 (vergelijk ook grafiek I, inleg B), wat als volgt kan worden gebruikt en ook bij het gebruik in de practijk van het test-onderzoek op de middelbare school wel bevredigt:

Pr. Pl. 10 = cijfer 2, 3 of 4	60 = kleine 7
20 = 5	70 = dikke 7
30 = 6-	80 = kleine 8
40 = 6	90 = dikke 8
50 = 6+	100 = 9 of 10.

C. Nu komen echter verschillende vragen op, waarop reeds dadelijk door onderwijs-mensen een antwoord kan worden gegeven, maar waarover een nader onderzoek zeer gewenst is en bij mijn weten nog niet werd gedaan:

1. Zijn er verschillen in cijfergeving bij verschillende scholen? Ieder weet, dat deze verschillen er zijn. Hoe groot de verschillen zijn, willen wij voor 6 scholen van verschillend type onderzoeken. Dit zijn 3 HBS-en en 3 Lycea; enige worden bezocht door grote-stads-jeugd, andere door plattelands- of kleinestads-jongelui. Niet alleen om de scholen, maar vooral om de beantwoording van de persoonlijker vragen over de karakteristiek der leraren kan ik geen nadere aanduiding geven. Zowel de „totale” curven als de curven voor de „moeilijke vakken” zullen worden vergeleken.

2. Zijn er verschillen in de cijfers, die behaald worden in diverse klassen?

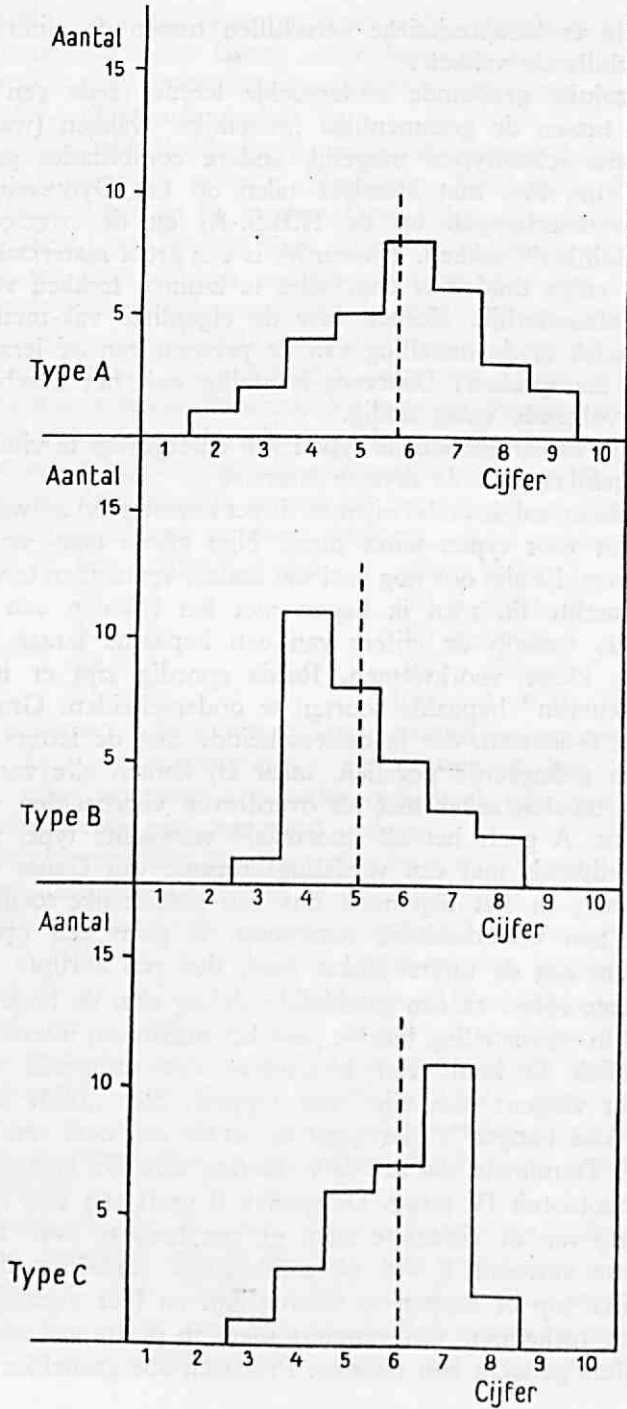
Ieder verwacht, dat hier wel wat van zal moeten blijken. Wij weten van moeilijke tweede klassen, van zware selectie soms bij overgang naar de eindexamen-klasse. Zijn deze verschillen groot? Blijken er hier ook weer verschillen tussen de scholen? Dezelfde bij 1 genoemde curven zullen het antwoord moeten leveren.

3. Zijn er karakteristieke verschillen tussen de cijfers voor de verschillende vakken?

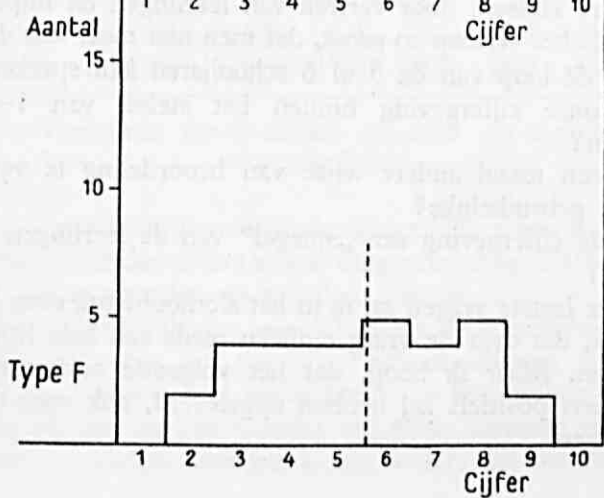
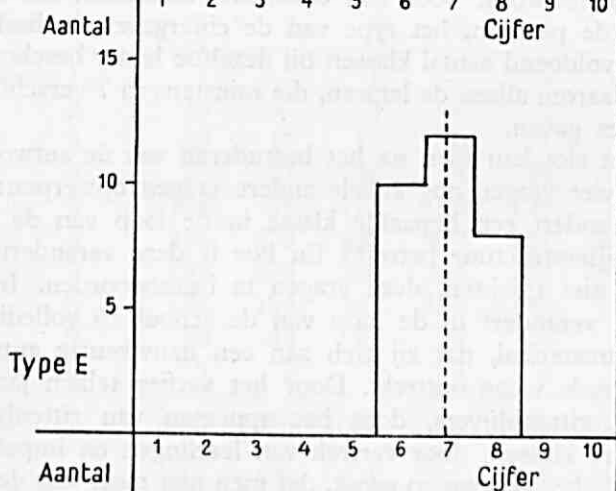
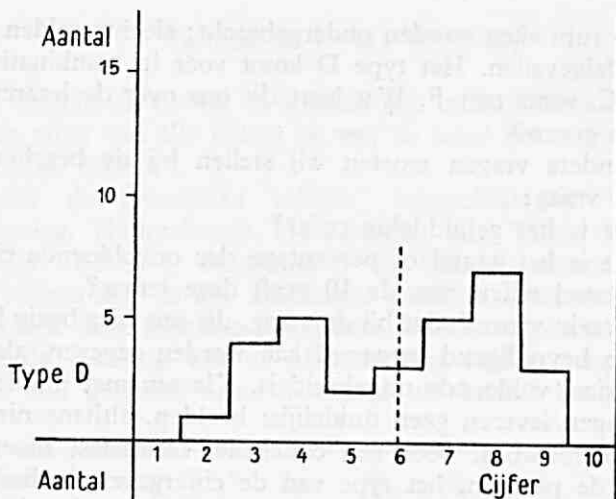
Het zojuist genoemde onderzoekje leerde reeds een groot verschil tussen de gezamenlijke „moeilijke” vakken (waarvoor bij andere schooltypen mogelijk andere combinaties gewenst zouden zijn, b.v. met klassieke talen op het Gymnasium en handelswetenschappen op de H.B.S.-A) en de overige veel „gemakkelijker” vakken. Natuurlijk is een groot materiaal nodig om hier enige duidelijke conclusies te kunnen trekken voor de vakken afzonderlijk. Komen hier de eigenlijke vak-methoden, de didactiek of de instelling van de persoon van de leraar een woordje meespreken? Daarvoor is stellig ook het beschouwen van de volgende vraag nodig.

4. Zijn er karakteristieke typen van cijfergevers te vinden bij het vergelijken van de diverse leraren?

Ook hierop zal de onderwijzman direct bevestigend antwoorden. Maar wat voor typen vindt men? Niet alleen lage- en hogecijfergevers. Er zijn ook nog heel wat andere verschillen te vinden. Dit bemerkte ik, toen ik begon met het tekenen van kleine grafiekjes, waarop de cijfers van een bepaalde leraar in een bepaalde klasse voorkwamen. Reeds spoedig zijn er in deze „trapjescurven” bepaalde soorten te onderscheiden. Grafiek II geeft de 6 soorten, die ik onderscheidde met de letters A—F. Het zijn gefingeerde gevallen, maar zij komen alle veelvuldig voor en moeten zeker niet als overdreven voorbeelden worden aangezien. A geeft het als „normaal” verwachte type, waarbij enige gelijkenis met een verdelingskromme van Gauss valt op te merken; in het algemeen dus een geleidelijke toename en afname met een duidelijk maximum. B geeft een opvallend maximum aan de uiterst linker kant, dus een abrupte stijging bij de lage cijfers en een geleidelijke daling naar de hoge cijfers. C geeft in tegenstelling hiertoe juist het maximum uiterst rechts. Bij grafiek D komt een bijzondere omstandigheid speciale aandacht vragen: hier zijn twee toppen; hier „blijft een deel van de klas hangen”; hier „laat de leraar een deel van de klas liggen”. Tenminste, dat kan de verklaring zijn. Wij komen daarop in de hoofdstuk IV terug. De grafiek E geeft een zeer beperkte spreiding van de cijfers te zien, nl. ten hoogste over 3 cijfers. Tenslotte vertoont F een zò gelijkmatige verdeling, dat geen duidelijke top of toppen te vinden zijn en hier eigenlijk haast van een toekennen van rangnummers in plaats van aan geven van cijfers gedacht kan worden. Practisch alle grafiekjes kunnen



Grafiek II





in deze 6 rubrieken worden ondergebracht; slechts zelden vindt men twijfelgevallen. Het type D komt voor in combinatie met A, B of C, soms met F. Wat leert dit ons over de leraren, die de cijfers geven?

Drie andere vragen moeten wij stellen bij de beschouwing van onze vraag:

- a. Wat is het gemiddelde cijfer?
- b. Wat is het aantal of percentage der onvoldoende cijfers?
- c. Hoeveel cijfers van de 10 geeft deze leraar?

Het spreekt vanzelf, dat bij de vraag, die ons hier bezig houdt, alleen een bevredigend antwoord kan worden gegeven, als weer het materiaal voldoende uitgebreid is. Klassen met minder dan 10 leerlingen leveren geen duidelijke beelden, althans niet voldoende betrouwbaar voor een conclusie. Daarnaast moet men om over de persoon, het type van de cijfergever, te beslissen, toch een voldoende aantal klassen bij dezelfde leraar beschouwen. Ik koos daarom alleen de leraren, die minstens in 7 verschillende klassen les gaven.

D. Tot slot kan men na het bestuderen van de antwoorden op onze vier vragen nog enkele andere vragen opwerpen:

a. Verandert een bepaalde klasse in de loop van de jaren, wat de cijferstructuur betreft? En hoe is deze verandering?

Ik zal niet trachten, deze vragen te beantwoorden. Immers de klasse verandert in de loop van de school zò volledig van leerlingenmateriaal, dat zij zich aan een nauwkeurig antwoord op de tweede vraag onttrekt. Door het verlies telken jare van een 25% zittenblijvers, door het opnemen van zittenblijvers van hogere klassen, door vertrek van leerlingen en import van anderen, is het verloop zo groot, dat men niet meer van dezelfde klasse in de loop van de 5 of 6 schooljaren kan spreken.

b. Is onze cijfergeving binnen het stelsel van 1—10 te verbeteren?

c. Is een totaal andere wijze van beoordeling te verkiezen boven de gebruikelijke?

d. Is de cijfergeving een „spiegel” van de leerlingen of van de leraar?

Op deze laatste vragen zal ik in het slothoofdstuk even ingaan, al weet ik, dat over de vraag c alléén reeds een hele litteratuur is ontstaan. Maar ik hoop, dat het volgende onderzoek toch nog wel iets positiefs zal hebben opgeleverd, ook voor de slot-schouwingen.

## Hoofdstuk I. De School

De verschillen tussen de scholen zijn onderzocht aan de hand van de tabel van alle cijfers en van de tabel der cijfers voor de „moeilijke vakken”.

Onder de „moeilijke vakken” rangschikte ik Wiskunde, Mechanica, Natuurkunde, Scheikunde, alle Talen en speciaal voor de H.B.S.-A Boekhouden en Handelsrekenen. Hoewel deze vakken niet in alle afdelingen dezelfde „zwaarte” hebben, werd toch deze indeling behouden. In het volgende hoofdstuk wordt de quaestie van de afzonderlijke vakken besproken en wordt b.v. gekeken naar Wiskunde als hoofd- en als bijvak.

School	1	2	3	4	5	6	Gem.
Cijfer 1	1	—	1	—	—	—	—
2	10	—	3	—	2	—	3
3	25	17	11	10	11	5	14
4	77	47	46	55	55	39	56
5	144	95	112	98	125	93	115
6	324	279	330	319	351	291	324
7	252	323	290	334	268	358	296
8	132	194	167	154	148	178	156
9	30	43	37	29	38	36	34
10	5	2	3	1	2	—	2
Totaal . . . . .	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
Gem. cijfer ...	6,2 <sub>1</sub>	6,5 <sub>8</sub>	6,4 <sub>9</sub>	6,4 <sub>9</sub>	6,4 <sub>1</sub>	6,5 <sub>2</sub>	6,4 <sub>4</sub>
% onvold. ....	25,7	15,9	17,3	16,3	19,3	13,7	18,8

Tabel 3. Vergelijking der 6 scholen op grond van het cijfermateriaal voor alle vakken.

Voor een behoorlijke vergelijking der cijfers van de 6 scholen werd het totaal der cijfers steeds omgerekend op 1000 cijfers per school. Zo ontstonden de tabellen 3 en 4.

Reeds dadelijk valt een verschil tussen de scholen op. Het zou mogelijk zijn, dat dit toevallige schommelingen betekenden, die het ene jaar een heel ander beeld zouden kunnen opleveren, dan het andere jaar, of waarbij vrij grote variaties tussen twee rapporten optraden. Het bleek mij echter, dat integendeel een

school als geheel wonderlijk constant kan blijven in de cijfergeving gedurende vrij lange periode. Van enkele der besproken scholen zijn b.v. de percentages onvoldoende cijfers geregeld opgetekend en ook voor enkele andere kon ik zelf controleren, dat zelfs na een jaar of vier het percentage der onvoldoenden geen half punt verschilde. Ook tussen Kerst-, Paas- en Eind-rapporten ontstaan in dit opzicht weinig verschillen. Des te merkwaardiger zijn de in de tabellen 3 en 4 gevonden verschillen tussen de scholen onderling. Deze kunnen zeker als karakteristiek voor de school

School	1	2	3	4	5	6	Gem.
Cijfer 1	2	—	1	—	—	—	1
2	19	—	5	1	3	—	5
3	44	29	18	15	14	9	21
4	112	79	70	88	68	70	85
5	172	139	154	146	149	141	152
6	327	280	361	364	354	296	341
7	194	247	246	245	242	280	238
8	97	174	116	112	128	156	122
9	28	48	28	28	41	48	35
10	5	4	1	1	1	—	2
Totaal . . . . .	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
Gem. cijfer ...	5,8 <sub>8</sub>	6,3 <sub>7</sub>	6,2 <sub>2</sub>	6,1 <sub>9</sub>	6,2 <sub>9</sub>	6,4 <sub>8</sub>	6,1 <sub>9</sub>
% onvold. ....	34,9	24,7	24,8	25,0	23,4	22,0	26,2

Tabel 4. Vergelijking der 6 scholen op grond van het cijfermateriaal voor de „moeilijke vakken”.

beschouwd worden. Zo is tabel 3 een percentage van 26% onvoldoenden bij school 1 beslist een duidelijke afwijking van het „normale”. Opvallend is bovendien, dat de scholen met een klein aantal leerlingen (nrs 2 en 6) ook het kleinste percentage onvoldoenden vertonen en het hoogste gemiddelde cijfer.

In tabel 4 is het verschil tussen school 1 en de overige scholen weer opvallend. Deze overige vertonen ongeveer gelijke structuur, wederom met de scholen 2 en 6 met het hoogste gemiddelde cijfer.

Bij deze tabel 4 moet het volgende worden opgemerkt. Gemiddeld is 58% der cijfers gegeven voor de „moeilijke vakken”,

42% dus voor de „gemakkelijke vakken”. Op verschillen in de diverse klassen kom ik in het volgende hoofdstuk terug. Maar ook ontstaan verschillen tussen de diverse scholen door invloed van b.v. gymnasiale afdelingen en het op de rooster voorkomen van vakken als muziek godsdienstkennis, kunstgeschiedenis. Zo is het percentage „gemakkelijke vakken” voor de 6 behandelde scholen resp. 44, 43, 43, 41, 37 en 48.

Neemt men alle cijfers der „gemakkelijke vakken”, dan blijkt het volgende resultaat uit tabel 5 (weer gereduceerd op 1000 cijfers): 88% der cijfers wordt gegeven als 6, 7 of 8.

Blijkbaar beperkt men zich in hoofdzaak op deze drie cijfers. In deze „gemakkelijke vakken” komt dan ook heel vaak de in de Inleiding genoemde grafiek E voor. In het volgende hoofdstuk kom ik daar nader op terug.

Uit de gegevens voor de tabellen 3 en 4 kan worden gevonden, dat 81% van alle onvoldoenden bij de „moeilijke vakken” behoort, en wel 87% van de „echte” onvoldoenden (cijfers 1—4) en 77% van alle vijven.

Uit de gegevens voor de verschillende klassen op de scholen 1—6 is nog een en ander te leren omtrent de heersende beoordelings-tendens. Ik moet er echter bij zeggen, dat het een voorlopige conclusie moet blijven, omdat het aantal

vergelijkingsobjecten hier wat te klein was. Vergeleken werden de gemiddelde cijfers der „moeilijke vakken” voor de klassen 2 en B4 HBS. De cijfercurven voor deze klassen verschillen doorgaans zeer weinig. Toch werd hieruit een aanduiding gevonden voor een algemene schooltendens. Op een drietal scholen was B4 gunstiger dan 2, op de andere drie stak 2 gunstig af bij B4. De voorlopige conclusie zou aldus kunnen luiden:

Op scholen met een reeds gevestigde reputatie en traditie bestaat de neiging tot strenge selectie in de lagere klassen; in scholen, die nog in opkomst zijn of met zorg vervuld voor het

	6 scholen gemiddeld	
Cijfer	1	—
	2	—
	3	3
	4	18
	5	63
	6	299
	7	377
	8	204
	9	33
	10	3
Totaal . . . . .	1000	
Gem. cijfer . . . .	6,7,	
% onvold. . . . .	8,4	

Tabel 5. Gemiddelde spreiding der cijfers voor de „gemakkelijke vakken”.

leerlingencontingent, bestaat de neiging in het begin wat soepeler te beoordelen maar hier uit zich de vrees voor het komende eindexamen des te sterker in de hogere klassen.

## Hoofdstuk II. De klasse

A. Bij het beschouwen van de klasse-cijfers zij onze eerste vraag: is het verschil tussen de parallel-afdelingen van dezelfde aard als de verschillen tussen de klassen op verschillende scholen? Het antwoord blijkt duidelijk uit b.v. de percentages onvoldoenden in de 2e klassen voor de „moeilijke” vakken, zie tabel 6.

percentages onvoldoenden in parallelklassen				Gem.
School 1	42	45	37	41,3
2	20	23		21,5
3	26	35	32	31
4	28	19		23,5
5	27	35	25	29
6	21	24		22,5
Totaal gemiddelde				29,6

Tabel 6. Vergelijking van parallelklassen op de 6 scholen met het cijfermateriaal der „moeilijke vakken”.

Inderdaad is hier sprake van een duidelijke instelling van de school! De verschillen tussen de parallel-afdelingen zijn niet zo opvallend als verschillen tussen de scholen. Dit hangt samen met de wijze van bevordering, met de selectie, waarbij de school een bepaalde instelling krijgt, gekarakteriseerd met woorden als moorddadig, streng, soepel, welwillend, gemakkelijk; woorden, die elke insider naar waarde weet te schatten en met de nodige korreltjes zout neemt, maar die niettemin toch iets karakteristieks kunnen weergeven.

B. Wij willen nu de belangrijke kwestie van de selectie in het algemeen beschouwen. Het zal niet verwonderen, dat wij dat zullen doen aan de hand van de statistiek der cijfers voor de „moeilijke” vakken. Het blijkt nl. dat deze toch bij de bevordering de grootste, om niet te zeggen vrijwel uitsluitend, invloed hebben.

Ons onderzoek is er o. a. op gericht om na te gaan hoe de bevordering invloed heeft gehad. Als de selectie juist geschiedt, moet de klasse-curve er in iedere hogere klasse beter gaan uitzien, b.v. er moeten minder onvoldoenden komen en een verschuiving van het gemiddelde naar hogere waarden. Blijkt hier iets van in ons materiaal?

Wij beschouwen daartoe tabel 7, waarin de resultaten zijn opgenomen voor alle 1e klassen samen, alle 2e klassen samen enz.

Aantal klassen	Klasse	%	Gem. cijfer	Cijfers:				
				1—4	5	6—7	8	9—10
14	1 HBS	24,6	6,3 <sub>4</sub>	12	13	49	19	7
15	2 HBS	29,6	6,1 <sub>0</sub>	14	16	54	12	4
12	3 HBS	30,6	6,0 <sub>3</sub>	14	17	56	11	3
11	B4 HBS	26,9	6,1 <sub>0</sub>	11	16	60	11	2
9	B5 HBS	27,6	6,1 <sub>4</sub>	11	17	59	9	4
5	A4 HBS	16,3	6,4 <sub>8</sub>	4	12	67	13	4
4	A5 HBS	27,6	6,1 <sub>1</sub>	11	16	59	11	3
5	III Gym	19,2	6,4 <sub>8</sub>	6	13	60	17	4
5	IV Gym	21,1	6,3 <sub>4</sub>	8	13	62	13	4
2	V $\beta$ Gym	23,4	6,1 <sub>6</sub>	10	13	64	11	2
3	VI $\beta$ Gym	23,1	6,2 <sub>0</sub>	7	16	66	8	3
2	V $\alpha$ Gym	22,3	6,1 <sub>5</sub>	5	17	70	7	1
2	VI $\alpha$ Gym	21,4	6,0 <sub>7</sub>	6	16	73	5	—

Tabel 7. Spreiding der cijfers voor de „moeilijke vakken" in de opeenvolgende klassen (onderbouwklassen der lycea als HBS-klassen gerekend)

De bijzondere beoordeling der scholen is hierin niet meer zichtbaar. Wij kunnen aan de resultaten de waarde toekennen van een gemiddelde beoordeling in de diverse klassen op onze scholen. Bij deze resultaten moet wel bij de A-afdelingen H.B.S. en bij de Gymnasium-klassen worden bedacht, dat het aantal dezer klassen klein is, daar niet alle 6 scholen deze afdelingen hadden. De onderbouw en H.B.S.-B-klassen kwamen op alle beschouwde scholen voor. Toch geloven wij, dat het resultaat van tabel 7 belangrijk genoeg is en stellig als representatief voor alle Neder-

landse scholen kan gelden. Bij dit punt zullen wij echter voorlopig alleen kijken naar de Onderbouw en de H.B.S.-B-klassen.

Wij menen de volgende conclusies uit tabel 7 te mogen trekken:

a. Van „goede selectie” van klasse 1 naar 2 blijkt niets, integendeel! Men raakt geneigd te zeggen, dat de eerste beoordeling van de leerlingen in de eerste klasse (het is hun eerste rapport op de school) zelfs wat extra gunstig is met 26% achten, negens en tiens.

Als men blijft staan op het standpunt, dat het toelatings-examen in de tegenwoordige vorm slechts matige garantie biedt voor „geschiktheid” en „bekwaamheid” der geslaagden voor het middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs, dan mag toch worden verwacht, dat deze scholen zelf in de eerste klasse de zo nodige correctie op het examenresultaat kunnen toepassen. Het resultaat daarvan zou in de tweede klassen dan merkbaar moeten zijn. Hiervan blijkt echter niets.

b. De curven van de cijfers van klasse 2, 3 HBS, B4 en B5 „dekken” elkaar opvallend. Er bestaat zo grote overeenstemming tussen deze curven, dat men ze practisch gelijk mag noemen. Hieruit volgt, dat er ook in de hogere klassen geen „verbetering” wordt verkregen.

Dit resultaat is misschien wel eens eerder vermoed, maar bij mijn weten niet eerder nadrukkelijk uit de cijferstatistiek gestaafd. Het is in zijn duidelijkheid zo verbijsterend, dat het ten volle de aandacht moet hebben en nader geanalyseerd moet worden.

Er kan m. i. maar één oorzaak voor worden aangegeven, nl. dat de leraren zich steeds weer instellen op de groep kinderen, die zij voor zich krijgen. Deze groep (of soms een paar groepen in enkele parallelklassen) bepaalt de norm, waar men zich naar richt. Het gemiddelde van de prestaties in de groep wordt als norm genomen. Maar daaruit volgt noodzakelijk, dat er steeds een bepaald deel niet aan die norm kan voldoen (een ander deel steekt er bovenuit). Onze instelling is blijkbaar zo, dat ongeveer 25% „onder de maat” wordt geoordeeld bij de bevordering. Maar wij zijn er ons niet bewust van, dat dit een noodzakelijk gevolg is van onze eigen norm-bepaling, of beter van ons gemis aan vaste, objectieve normen.

Uit het niet-bevorderen van gemiddeld 25% per jaar, volgt met een zeer eenvoudige berekening, dat er na 5 jaren gemiddeld 23% door het eindexamen kan komen, wat ongeveer overeenkomt met de resultaten van het C.B.S., dat opgeeft, dat ongeveer

20% na 5 jaren, 20% na 6 jaren en 10% nog later het eind-examendiploma der H.B.S. ontvangt <sup>1)</sup>.

Deze uit bedrijfs-oogpunt droevige resultaten worden in de literatuur uitsluitend verweten aan de onbetrouwbare selectie bij het toelatingsexamen. Op grond van ons onderzoek meen ik deze laatste conclusie te moeten bestrijden. Het ligt blijkbaar in de menselijke aard (en niet alleen in die der Nederlandse leraren) om een willekeurige groep personen al spoedig te gaan beoordelen, waarbij men zich instelt op het gemiddelde en een bepaald deel als minder prettig, minder begaafd, minder vlot, minder ijverig, kortom als „onder de maat”, als eigenlijk niet aanvaardbaar ondervindt. Bij de beste „selectie” zal men dit in elke willekeurige groep, dus ook in elke klasse ondervinden. Dit op zichzelf behoeft ons niet te benauwen. Maar wel het feit, dat de scholen na tientallen jaren ervaring nog niet aan hiervan onafhankelijke normen zijn toegekomen. Het is wel algemeen bekend, dat er goede en minder goede scholen zijn, maar op de goede blijft percentsgewijs ongeveer hetzelfde aantal zitten. Op een goede school zou een veel groter percentage moeten worden afgeleverd, maar het gebeurt niet.

Op twee manieren zou een uitweg uit deze impasse gevonden kunnen worden.

1. Men is geneigd hier allereerst de oplossing te zoeken in vaste normen. Er zouden dus op grond van uitvoerige onderzoekingen duidelijke normen moeten worden vastgesteld voor de overgang van klasse 1 naar 2, 2 naar 3 enz. Dit zou veel verder moeten gaan dan het vigerende vage leerplan en meer moeten gelijken op de zg. minimum-eisen voor Natuurkunde en Scheikunde bij het eindexamen der H.B.S.-B.

Er zijn echter verschillende bezwaren tegen deze oplossing.

<sup>1)</sup> Het getal 23% is verkregen zonder rekening te houden met de leerlingen, die na de 3e klasse andere opleidingen kiezen. Doet men dit wel, dan wordt het 20% na 5 jaar door het eindexamen. Inderdaad schommelen de resultaten in de laatste jaren tussen 19 en 21%.

Het totale rendement van 50% is sinds 1900 vrijwel constant gebleven. Merkwaardig is, dat het daarvoor veel minder was. In de jaren 1870—1880 behaalde in totaal slechts ongeveer 16% het einddiploma van de H.B.S. Een en ander hangt stellig samen met de verandering van de sociale betekenis van dit schooltype en de waarde van het diploma in onze Nederlandse samenleving. Een sociologische studie daarover zou van grote waarde kunnen zijn. Als illustratie moge dienen, dat volgens de nieuwste gegevens uit België de meeste leerlingen aldaar de middelbare scholen niet beëindigen en slechts 23% het einddiploma bereiken.



Allereerst zou het de school wel zeer aan banden leggen en zou er niet meer ruimte zijn voor een nieuwe opzet of voor een experiment. Bovendien zou het resultaat nog zeer problematisch zijn. Wij weten immers allen wel wat die zg. minimum-eisen waard zijn. Wanneer een kind aan deze eisen ten volle voldoet, krijgt het een 10. Als het er voor iets meer dan de helft aan voldoet krijgt het een 6 en heet het resultaat dus nog „voldoende”. En dit noemt men „minimum-eisen”. Hier komt weer heel sterk de subjectieve beoordeling de mooie objectieve norm te niet doen.

2. Tot een betere oplossing komt men echter door de overweging, dat het euvel berust op de Nederlandse traditie van de cijfergeving en van de jaarlijkse bevordering met ongeveer 25% zittenblijvers. Het wordt ontstellend, als men zich voorstelt, wat er zou kunnen gebeuren bij bevordering per half jaar. Dan zou niet ongeveer 20%, maar hoogstens 5% der leerlingen op tijd het einddiploma kunnen behalen. De enige consequentie, die naar mijn mening hieruit te trekken is, luidt: Als men het zittenblijven wil bestrijden, moet men het afschaffen en het aandurven bij enige bevorderingen geen doublure toe te laten.

De uitvoering van een dergelijke ingrijpende verandering van het traditionele systeem kan niet gebeuren zonder weldoordachte contrôle en opvang-maatregelen. Nadat de mogelijkheden hiervan uitvoerig waren overwogen en beproefd, werd het dit jaar aangedurfd de proef te nemen op de 1e Gemeentelijke H.B.S. (Thorbecke-H.B.S.) te 's-Gravenhage. Over het hier verwezenlijkte reorganisatie-plan zal in een volgend artikel uitvoerig gesproken worden. Ik moge daarom volstaan met verwijzing naar dat spoedig volgende bericht.

C. Wij willen thans de verschillende afdelingen op de scholen onder de loupe nemen.

1. Hierbij valt ons dadelijk op, dat telkens de eerste klasse van een geheel nieuwe afdeling duidelijk beter is, dan de daarop volgende hogere klassen. Wij zagen dit reeds bij de eerste klasse, maar vinden het ook terug bij de klasse A4 en bij de III Gymn-klasse. Weer moeten wij hier bedenken, dat het cijfermateriaal ontleend werd aan een Kerstrapport, dus aan het eerste rapport in de nieuwe afdeling. De kinderen hebben zich vol frisse moed op het nieuwe geworpen. Zij beschouwen het kwijt zijn van enkele drukkende vakken als een bevrijding. En de leraren kennen hun nieuwe discipelen nog weinig. Weer blijkt dat de instelling op het gemiddelde even later komt en in de volgende klassen reeds duidelijk heeft plaats gevonden. Zo is in A5 reeds

weer de curve gelijk geworden aan die van de onderbouw en B-afdeling. Ook in de gymnasiumklassen gaat het duidelijk die kant op, maar toch niet geheel!

2. Ook komt een tweede factor duidelijk meespreken naar mijn mening. In de A-afdeling en in het Gymnasium zeker bij de  $\alpha$ 's is een veel beter homogeen geheel van vakken ontstaan, dan in de Onderbouw, de H.B.S.-B en in de  $\beta$ -afdeling van het Gymnasium. In deze laatste afdelingen drukt zeer zeker de zo dikwijls beschreven „overlading"! Mag de veelheid van vakken gewenst en noodzakelijk geoordeeld worden voor de lagere klassen, voor de beide hoogste klassen van iedere afdeling zou een behoorlijke concentratie toch stellig de voorkeur verdienen. De H.B.S.-B telt in 4 14 vakken en in 5 14 of 15 vakken, waarbij de Wiskunde met haar vier onderdelen als één gerekend is. Zeer zeker is hier vermindering van het aantal gewenst, het best te vinden in een laten aflopen van enige vakken vóór de eindexamenklassen. Wij moeten bij een dergelijk voorstel echter niet alleen denken aan het laten aflopen van bijvakken alleen! Dit geeft natuurlijk wel tijdsbesparing maar levert niet een grote verlichting.

Overwogen zou moeten worden om een of twee der talen minder te examineren. Persoonlijk zou ik voelen voor een radicaal aflopen van het grammaticale en vertaal-gedeelte, maar wel het voortzetten van lectuur en litteratuur in de hoogste klassen. Eventueel zou dit soms eens gericht kunnen worden op lectuur van een werk op het gebied der wis- en natuurkundige wetenschappen of op de geschiedenis (ook de geschiedenis der exacte vakken desgewenst).

3. Een derde factor, die zeker invloed zal hebben op de gunstiger uitkomst van de cijfers in de litteraire afdelingen (A en  $\alpha$ ) worde hier slechts kort aangegeven, doch pas in het volgende hoofdstuk besproken. Het is de invloed der „vak-curven", die bij de talen over het algemeen iets gunstiger is, dan bij de Wis- en Natuurkundige vakken, die zwaar hun stempel drukken op de B en  $\beta$ -afdelingen. In de laatste wordt door de klassieke talen het overwicht der Wis- en Natuurkundige vakken nog iets meer tegengehouden, dan in de H.B.S.-B.

D. Uit het cijfermateriaal blijkt nog iets, nl. de invloed van de grootte der klassen. Beschouwt men alle 89 klassen, waarover ons onderzoek zich uitstreckte, dan blijkt niettegenstaande de karakteristieke schoolverschillen (zie onder A) toch wel een regelmatige stijging van het percentage onvoldoenden met

de grootte der klassen. Wij vinden ongeveer het volgende verloop:

aantal leerlingen	% onvoldoenden
< 10	20—21
10—14	21—23
15—19	23—24
20—24	25—26
25—29	26—27
30—31	28

De variaties tussen de scholen zijn echter van groter betekenis en ook tussen gelijke parallelklassen op één school treden grote verschillen op (leraarsinvloeden?). Het gemiddelde percentage onvoldoenden is 26% (variërend van 10 t/m 46%, altijd voor de „moeilijke vakken”), de gemiddelde klassebezetting bleek 23 leerlingen te zijn (variërend van 5 t/m 31). Hierbij moet opgemerkt worden, dat soms in hogere gymnasium-klassen gecombineerde lessen werden gegeven (b.v. in VI $\alpha$  en VI $\beta$ ), maar deze toch als twee klassen werden genoteerd. De klassen met minder dan 20% onvoldoenden bleken van allerlei grootte te zijn, gemiddeld 22 leerlingen. De klassen met meer dan 32% onvoldoenden bleken in het algemeen grote klassen te zijn (gemiddeld 24,3 leerlingen).

Bij 72% der klassen was het leerlingenaantal boven de 20 en voor deze groep was het percentage onvoldoenden gemiddeld 27.

Mijns inziens is uit deze resultaten te concluderen, dat de grootte van de klasse wel degelijk van invloed is, maar dat deze invloed toch niet moet worden overschat.

De conclusie van afdeling B, dat de instelling van de leraar op de groep wel de grootste invloed op de cijfergeving heeft, blijft onverminderd gehandhaafd. Daar echter de taak van de leraar in volle klassen ontegenzeggelijk zwaarder wordt, heeft de klasse-grootte mede betekenis, maar deze is veel minder merkbaar, dan die van de persoonlijke verschillen (zie hierover Hoofdstuk IV)

(Wordt vervolgd).

## DE EENHEID IN ROUSSEAU'S WERK

## I

DOOR

DRS. I. VAN DER VELDE

„J'aime mieux être un homme à paradoxes qu'un homme à préjugés.”

Het vraagstuk of Rousseau's werk, als totaliteit gezien, al dan niet een sluitend geheel vormt, of er „unité”, „cohérence” is, ja dan neen, heeft de laatste decennia vele cultuur-historici beziggehouden. In Nederland is dit probleem in de kring der eigenlijke geschiedschrijvers der paedagogiek nimmer principieel aan de orde gesteld. Zij bepalen zich vn. tot min of meer uitvoerige verhandelingen over „Emile”, en alleen bij anderen, wier belangstelling, behalve naar meer zuivere paedagogische problemen, ook naar problemen van meer algemeen culturele aard gaat, vindt men beschouwingen over het vraagstuk, dat in feite een der kernen van de strijd rond Rousseau's persoon en arbeid uitmaakt.

Het is duidelijk dat dit korte artikel geen „eigen” stadpunt in een zo omstreden kwestie beoogt te geven. Het beperkt zich tot vermelding en vergelijking van enkele standpunten, zoals de Rousseau-literatuur die doet kennen. In eerste instantie geeft het een overzicht van Nederlandse opvattingen; in de tweede plaats een overzicht van enkele buitenlandse argumentaties pro.

*Kohnstamm* wijst in zijn inaugurele oratie van 3 Februari 1919: „Staatspaedagogiek of Persoonlijkheidspaedagogiek” Plato en Rousseau aan als de typische vertegenwoordigers van deze beide systemen der paedagogiek. <sup>1)</sup> Ontegenzeggelijk mag dit oordeel voor Plato gelden ten opzichte van de staatsopvoeding, het is, aldus *Kohnstamm*, echter betwifelbaar of Rousseau met evenveel recht gelden mag als typisch vertegenwoordiger der persoonlijkheidspaedagogiek. In verschillende van zijn werken immers wordt de opvoeding een der belangrijkste elementen van de staatstaak. *Kohnstamm* constateert hier onduidelijkheden en inconsequenties, en meent, omdat Rousseau's „wedergeboorte” in de tweede helft van zijn leven te weinig radicaal is geweest,

<sup>1)</sup> *Dr Ph. Kohnstamm: Staatspaedagogiek of Persoonlijkheidspaedagogiek.* In: *Individu en Gemeenschap*, blz. 17 e.v.

dat in zijn latere gedachtenwereld „brokstukken uit twee verschillende, ja geheel tegenstrijdige en onverenigbare wereld- en levensbeschouwingen een plaats hebben gevonden.”

Kohnstamm sluit zich aan bij hen die deze „onduidelijkheden en inconsequenties” toeschrijven aan het feit, „dat Rousseau alles behalve een systematisch denker is geweest, die streefde naar een wel sluitende, aan alle eisen der logica beantwoordende gedachtenbouw.” Met deze duidelijke accoordverklaring, niet alleen ieder protest maar zelfs iedere nadere overweging blijft uit, kiest Kohnstamm positie in het probleem der „unité.” En wel contra. Voor zover wij weten heeft hij ook later het vraagstuk der eenheid bij Rousseau nimmer tot bewust object van studie gemaakt, wat ook gemakkelijk verklaarbaar is, gezien de geringe graad van „zielsverwantschap” tussen deze beide figuren. Trouwens, de Nederlandse paedagogische wereld vrijwel in haar geheel is moeilijk — en zelden zonder vooroordeel — tot Rousseau genaderd. De affectieve geladenheid die bij Kohnstamm valt te constateren, („Op tal van andere plaatsen wordt daarentegen in de vorming der persoonlijkheid ingegrepen op zulk een wijze, dat menig aanhanger der sociale paedagogiek bij de verdediging zijner idealen daarvoor zou terugschrikken, ja er zijn passages in het boek (de „Emile” nl.) waar zelfs de heiligste geheimen van het meest intieme persoonlijke leven niet voor brutaal ingrijpen van de opvoeder blijken veilig te zijn”), deze affectieve geladenheid vinden we terug bij Rombouts in zijn „Historiese Pedagogiek” en bij Waterink in zijn „Inleiding tot de theoretische Paedagogiek IIB: De Geschiedenis der Paedagogiek,” zij het bij hen stoelend op andere wortel. En vermoedelijk juist door deze uitermate subjectieve benadering op een enkel onderdeel van Rousseau’s arbeid komen zij niet tot de objectieve benadering van het geheel en daardoor niet tot de bestudering van de vraag naar de coherentie.

Rombouts kan de „Emile” als een geestelijke eenheid aanvaarden, ondanks de vele onloochenbare tegenspraken <sup>1)</sup>. Er is althans een allesbeheersende grondstelling. Men kent haar, zoals Rousseau haar heeft geformuleerd in de zinsnede waarmee het boek begint: „Tout est bien, sortant des mains de l’Auteur des choses; tout dégénère entre les mains de l’homme”. <sup>2)</sup>

Deze grondstelling, zegt Rombouts, is onhoudbaar en vals.

<sup>1)</sup> Fr. S. Rombouts: Historiese paedagogiek I blz. 316—317.

<sup>2)</sup> De citaten uit „Emile” zijn naar de editie Fr. et P. Richard, Paris: Classiques Garnier t.a.p. p. 5.

Met de grondpijler vallen de andere principes die het boek beheersen, en die bijna zonder uitzondering uit het grondaxioma worden afgeleid. Hoe negatief dan ook de waarde van het boek is, de innerlijke samenhang kan niet worden ontkend. Maar vergeefs speurt men naar Rombouts' oordeel over de innerlijke samenhang in Rousseau's arbeid, als geheel gezien.

Waterink daarentegen legt wel verband tussen enkele van Rousseau's grote werken, met name tussen die twee, welke gewoonlijk paraderen als bewijs van de stelling, dat Rousseau's werk niet gedragen wordt door een systematisch opgebouwd geheel van blijvende grondbeginselen, nl. tussen de „Emile” en het „Contrat Social.” Waterink is natuurlijk niet blind voor de grote invloed die Rousseau in Frankrijk en buiten Frankrijk heeft uitgeoefend; welke historicus zou dat kunnen zijn. „Maar het is merkwaardig”, schrijft hij, „te zien, hoe de ene kracht die Rousseau organiseerde, opgeheven werd door de andere kracht, die hij had ontketend. Zijn „Emile” werd doorgemaakt door zijn „Contrat Social”.<sup>1)</sup> Arme Emile! Het huis van Rousseau's werken is bij Waterink wel zeer in zich zelve verdeeld.

Gunning's inzichten wijken van de gangbare, boven geschetste, af. Hij staat, naar het ons voorkomt, ruimer, onbevanger, minder bevooroordeeld tegenover Rousseau dan Kohnstamm, Rombouts en Waterink. In zijn rede over „Vrije en Staatsopvoeding”<sup>2)</sup>, die dateert van 1906, komt natuurlijk de tegenstelling Rousseau-Plato weer naar voren en bij Rousseau dan weer de tegenstelling Emile—Contrat Social. Rousseau kent tweeërlei wijze van opvoeding. Allereerst die welke in de „Emile” wordt beschreven, die „Van de onnatuur terug tot de natuur.” Men denke echter niet, vervolgt Gunning, dat die opvoeding naar de natuur, de opvoeding dus volgens de „Emile” voor Rousseau de enig mogelijke en de enig goede is. Daarnaast is er nog een andere, die ook goed is (of liever wàs), t. w. de antieke, de oud-Griekse. Deze andere, maar — althans vroeger — evenzeer aanvaardbare opvoeding is die van het „Contrat Social”, dat trouwens in zijn geheel doortrokken is van antieke denkbeelden en daardoor is geworden „een waardige opvolger en nauwe bloedverwant van de ontwerpen van staatsregeling van Plato en Cicero.”

<sup>1)</sup> *Dr J. Waterink: Inleiding tot de theoretische Paedagogiek II B: De Geschiedenis der Paedagogiek blz. 796.*

<sup>2)</sup> *Dr J. H. Gunning Wzn. Vrije en Staatsopvoeding. In: Keur uit de werken van Prof. Dr J. H. Gunning Wzn blz. 115.*

Gunning stelt dus beide systemen, zoals hij die bij Rousseau aantreft, eer naast dan tegenover elkaar. Toch mag men uit de gelijktijdige aanwezigheid van dit dubbele ideaal niet besluiten tot aequivalentie. Rousseau's werkelijke ideaal lag zeker niet in de strenge gebondenheid der klassieke opvoeding, maar hij aanvaardde deze als een mogelijke grondslag voor opvoeding in een wereld, die, voor hem, niet zonder voorschriften en wetten kon bestaan en voor haar bestaan dus een staatsregeling niet kon ontberen. Gunning ziet in het „Contrat Social” een „compromis,” maar dan geen compromis tussen twee in hun wezen onverenigbare opvoedingstelsels, veeleer, naar het ons voorkomt, een compromis tussen Rousseau en zijn geweten, een compromis, waarin Rousseau toegeeft aan, buigt voor onontkoombare eisen der realiteit. „Als er dan toch een staatsregeling moet zijn (die regeling der opvoeding includeert), laat het dan in vredesnaam een dergelijke zijn.”

Gunning, niet minder vroom Christen dan Kohnstamm, Rombouts en Waterink, maar minder dan zij bij zijn Rousseau-studiën door levensbeschouwing en geloofs-overtuiging geleid, verklaart althans wat men in Rousseau „dualisme” acht en slaagt er in, dit „dualisme” voor ons aanvaardbaar te maken. Men kent de tegenstelling: „homme—citoyen”, zoals Rousseau ze formuleerde:

„Forcé de combattre la nature ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou un citoyen: car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre”.<sup>1)</sup> Gunning streeft niet naar een verzoëning der tegenstellingen, hij accepteert ze in al haar apodictische zeggingskracht. Maar zij leidt niet tot een oordeel over de samenhang in Rousseau's werk.

De „Paedagogische Encyclopaedie” van *Casimir en Verheyen* treft door een zekere tweeslachtigheid. Casimir volstaat met enkele uitspraken te citeren van veroordelaars en van bewonderaars der „Emile”, van *Davidson* en *Waterink* ter ene, van *Boyd* ter anderer zijde. Verheyen ziet als „leidend beginsel van zijn werken”: de natuur heeft de mens goed gemaakt, de maatschappij heeft hem ontaard, omdat ze gebaseerd is op ongelijkheid”.<sup>2)</sup> Toch is het niet geheel duidelijk, ook niet uit het vervolg, of Verheyen met „zijn werken” Rousseau's gehele

<sup>1)</sup> *Emile* t.a.p. p. 9.

<sup>2)</sup> *R. Casimir en J. E. Verheyen: Paedagogische Encyclopaedie, resp. I p. 534 en II p. 448.*

oeuvre bedoelt of meer specifiek het „Tweede Discours”, het „Contrat Social” en de „Emile”.

Een verzoening der tegenstellingen is ook niet te bereiken, zolang men niet uitgaat van de mogelijkheid van een gemeenschappelijke basis. Deze zal noodzakelijk buiten de eigenlijke paedagogische sfeer liggen. Daarbinnen schijnt niet meer mogelijk te zijn dan een compromis, zelfs niet bij iemand, die zo begrijpend tegenover Rousseau staat als Gunning. Naar een gemeenschappelijke basis heeft *Henriette Roland Holst* gezocht en zij meent die te hebben gevonden ook. Maar als wij ons tot haar wenden, verlaten wij de engere kring der vak-paedagogen.

In Hoofdstuk III: „De grote jaren: De Werken” van haar biografische roman „Jean Jacques Rousseau”<sup>1)</sup> beschouwt zij de drie werken die, paarsgewijs, in de Rousseau-critiek steeds tegenover elkaar worden gesteld: Het „Tweede Discours”, dat over de oorsprong der maatschappelijke ongelijkheid, het „Contrat Social” en de „Emile”, afzonderlijk en in de combinaties Tweede Discours-Contrat Social en Contrat Social—Emile. Het is niet onze bedoeling, haar gehele betoog te schetsen, we beperken ons tot haar conclusies.

In het „Tweede Discours” verheerlijkt Rousseau, gelijk bekend, de natuurstaat, verdoemt hij als in het Eerste, de beschaving, die tot bederf en ontaarding leidt:

„Telle est en effet la véritable cause de toutes ces différences: le sauvage vit en lui-même; l'homme sociable, toujours hors de lui, ne sait vivre que dans l'opinion des autres, et c'est, pour ainsi dire, de leur seul jugement qu'il tire le sentiment de sa propre existence.” In en door deze afhankelijkheid van anderer oordeel verliest „l'homme sociable” alle gevoel voor goed en kwaad, ondanks alle schone redevoeringen over de moraal; hij leeft in de schijn; eer, vriendschap en deugd worden spel. Men vraagt steeds aan anderen, wat en wie men is en men bezit niet de moed zich zelf deze vraag te stellen: „au milieu de tant de philosophie, d'humanité, de politesse et de maximes sublimes, nous n'avons qu'un extérieur trompeur et frivole, de l'honneur sans vertu, de la raison sans sagesse, et du plaisir sans bonheur”<sup>2)</sup>.

Maar in het „Contrat Social” prijst hij met warmte de voordelen, die de burgerlijke staat en de burgerlijke samenleving zijn leden schenkt. „Ofschoon hij zich in die staat beroofd ziet van vele voordelen, die hij van de natuur had, krijgt hij er zulke grote

<sup>1)</sup> *Henriette Roland Holst*: Jean Jacques Rousseau blz. 150 e.v.

<sup>2)</sup> *J. J. Rousseau*: Ouvres complètes ed. 1818. VIII p. 258.



voor terug — zijn vermogens oefenen en ontwikkelen zich, zijn begrip breidt zich uit, zijn gevoelens worden veredeld en zijn gehele ziel verheft zich tot een zo grote hoogte — dat, wanneer de misbruiken der nieuwe omstandigheden hem niet dikwijls verlaagden beneden die, waaraan hij ontkomen is, hij zonder ophouden het ogenblik zou moeten zegenen, dat hem er voor altijd aan ontrukte en hem van een dom en bekrompen beest maakte tot een denkend wezen en een mens.”<sup>1)</sup>

„J'aime mieux être un homme à paradoxes.”

Mevrouw Holst acht de tegenspraak slechts schijnbaar. Zodra wij ons voor de geest stellen wat Rousseau met beide geschriften bedoelde, vervalt zij. In het een zowel als in het ander ging hij de absolutistisch-feudale staat zijner dagen te lijf. In het „Discours” attaquerde hij de sociale en morele ontaarding van zijn tijd; in het „Contrat Social” demonstreerde hij de onwettigheid van het absolutisme. Het was dus een convergerende aanval op een en hetzelfde object.

En ook de tegenstelling „homme-citoyen” (Emile-Contrat Social) is voor Mevrouw Holst slechts een fictieve tegenstelling. Men moet de mens opvoeden met betrekking tot zichzelf of met betrekking tot anderen, tot mens of tot burger. Uit de — voor hen — onverenigbaarheid van deze beide doelstellingen hebben Kohnstamm, Rombouts, Waterink en anderen geconcludeerd tot het ontbreken van eenheid in Rousseau's werk. Naar de opvatting van Mevrouw Holst weer ten onrechte.

„Zoals hij in het „Contrat Social” de abstracte staat tot uitgangspunt maakte, zo deed hij het in „Emile” de abstracte mens, om in die abstractie zijn revolutionaire idealen tegenover de klasse-mens en de klasse-opvoeding der werkelijkheid te belichamen”.<sup>2)</sup>

Men moet een apodictische uitspraak als: „Mens of burger”, niet opvatten als definitief en onveranderlijk standpunt. Rousseau mitigeert, verzacht als regel zijn stellingen in latere betogen. Dit geldt zeker ook voor het „homme ou citoyen”. Men (her)leze het slot van „Emile”. Als Emile de staat der mannelijkheid heeft bereikt, schijnt hij volmaakt onverschillig geworden omtrent alle persoonlijk bezit en aanzien, zelfs omtrent leven en dood. „Que m'importe ma condition sur la terre?”<sup>3)</sup>

<sup>1)</sup> J. J. Rousseau: *Contrat Social*, in de vertaling van R. van Westervoort: Het maatschappelijk verdrag, Eerste boek VIII blz 29—30.

<sup>2)</sup> *Henriette Roland Holst*: t.a.p. blz. 197.

<sup>3)</sup> *Emile* t.a.p. p. 604.

Maar zijn gouverneur waarschuwt hem tegen het onnatuurlijke van deze al te ver gaande onthechting. Een ieder is zijn vaderland dank verschuldigd voor wat het hem schonk. Niemand kan zich daarom onttrekken aan zijn verplichtingen tegenover het vaderland en het algemeen welzijn. Voor de waarlijk deugdzame geldt: „Le bien public, qui ne sert que de prétexte aux autres, est pour lui seul un motif réel. Il apprend . . . à sacrifier son intérêt à l'intérêt commun.”<sup>1)</sup> „Zo duikt”, schrijft Mevrouw Holst, „op het einde van de „Emile” in de abstracte mens, de burger, het lid ener politieke gemeenschap, toch weer op.”<sup>2)</sup> En men vraagt zich met enige verbazing af hoe het komt, dat zovele historie-schrijvers die kritisch staan tegenover Rousseau's zg. eenzijdige persoons-verering, zo weinig aandacht hebben geschonken aan dit slot, waarin klassieke deugden herleven, juist die deugden die, naar Gunning, verheerlijkt worden in het „Contrat Social”.

De beschouwingen van Mevrouw Holst over de verhouding tussen het „Tweede Discours” en het „Contrat Social”, tussen het „Contrat Social” en de „Emile” maken het begrijpelijk, dat het probleem der samenhang voor haar geen probleem is. Doordat zij zocht naar de algemeen culturele betekenis van Rousseau's werk slaagt zij er in een algemene basis te vinden, die anderen, van beperkter doelstelling uitgaande, wel moest ontgaan. „In de vier werken der grote jaren (t.w. de „Lettre à d'Alembert”, de „Nouvelle Héloïse”, het „Contrat Social” en de „Emile”) heeft hij de hoofdpunten ener levens- en wereldbeschouwing: de verhouding van de mens tot de natuur, (God, het Universum), en de verhoudingen der mensen onderling (staat, eigendom, liefde en huwelijk, opvoeding, moraal, klasse-verhoudingen) uitgebeeld.

Maar in elk dezer werken komen feitelijk de verschillende problemen van het menselijk leven ter sprake. Zij zijn de kinderen van één geest, zij worden gedragen door dezelfde rijke stroom van voelen, willen en denken; wij kunnen zij beschouwen als brokstukken van een groot levenswerk.” Waarbij we het woord „brokstukken” zullen moeten opvatten als „onderdelen” en wel als onderdelen in samenhang. En zeker niet in de zin waarin Kohnstamm het gebruikt (zie blz. 88): „In zijn latere gedachtenwereld hebben „brokstukken” uit twee verschillende, ja geheel

<sup>1)</sup> Emile t.a.p. p. 605.

<sup>2)</sup> Henriëtte Roland Holst: t.a.p. blz. 199.

tegenstrijdige en onverenigbare wereld- en levensbeschouwingen een plaats gevonden." Hier is een diametrale tegenstelling tussen beiden, die nog versterkt wordt door wat Mevrouw Holst enige regels verder schrijft. Zij is, ook tegenover personen van haar voorkeur, te critisch om Rousseau's zwakheid niet te bespeuren: „Rousseau heeft niet volbracht, wat de zéér grote onder de dichters-denkers volbrengen: zijn wereldbeschouwing vast te leggen in een klare, afgeronde verbeelding. Daartoe schoot zijn kracht te kort." Waar Kohnstamm de pluralis gebruikt, gebruikt Mevrouw Holst het enkelvoud: zijn wereldbeschouwing — het ene punt van uitgang, de ene oorsprong. En het is geen toeval, dat zij hier van „wereldbeschouwing" spreekt. De „grote werken" zijn „de hoekstenen", „waaruit hij het ideale levensgebouw wilde oprichten: laat ons nu ten slotte van dit gebouw de grote lijnen oproepen voor onze geest".<sup>1)</sup>

De tot hertoe besproken werken zijn alle van wat oudere datum.

In 1951 verscheen *Brugmans'* „De Révolte van het Gemoed", met de ondertitel: „Rousseau en het Sentimentalisme". Het loont de moeite het standpunt van de bekwame Rousseau-kenner die Brugmans is, nader te onderzoeken. Men zou geneigd kunnen zijn dit standpunt reeds af te leiden uit titel en ondertitel en vanuit deze beide concluderen tot een tekort aan beheersend, bindend en daardoor unificerend denken. Een dergelijke veronderstelling zou toch praematuur zijn. Want ergens noemt Brugmans Rousseau „een koppig rationalist", constateert hij bij hem een „hang naar „exact" redeneren".<sup>2)</sup> De titel behoeft dus niet de mogelijkheid van een doordacht streven naar eenheid en samenhang uit te sluiten.

Maar de fraaie samenvattende schets van Rousseau's persoonlijkheid op blz. 39 leert ons anders. „Hier vinden wij misschien een sleutel van zijn persoonlijkheid. Telkens wordt hij bewogen door *tegengestelde* gevoelens, maar steeds drukt hij ze uit met een *zelfde* hartstocht. Hij bezit hevig vrijheidsverlangen en even sterke bereidheid tot uniform overheids-gezag — lust tot abstract redeneren, rechtlijnig en radicaal .... maar het volgende ogenblik weer een neiging, om alle logica overboord te zetten en geen andere leiding te erkennen dan die der intuïtie. Meer dan één criticus heeft op deze tegenstelling zelfs een studie gebouwd,

<sup>1)</sup> *Henriëtte Roland Holst*: t.a.p. blz. 151, 152, 208.

<sup>2)</sup> *Dr H. Brugmans*: *De Révolte van het Gemoed: Rousseau en het Sentimentalisme* blz. 55 en 63.

en getracht Rousseau's denken te verklaren uit een dialectiek der tegendelen. Anarchist èn traditionalist, romanticus èn classicist, relativist èn dogmaticus, epicurist èn puritein: dat alles is hij — maar steeds met gelijke, felle overtuiging.

Hier ligt zowel zijn charme als zijn wijsgerige onmacht — zijn levenstragiek, en de boeiende gebrokenheid van zijn oeuvre — zijn voortdurend zoeken naar een evenwicht, dat hij, juist hij, nergens vinden kon. Zonder eigenlijk fundament wil hij zekerheid. Zonder innerlijke rust verlangt hij naar vastheid. Verward in zijn gedachten, streeft hij naar enkele eenvoudige grondwaarheden, die hij intuïtief vermoedt, maar dadelijk bereid is, met een welsprekend betoog weer omver te werpen. Doch in alles — in leven en denken — overheerst bij hem het gevoel, dat hem onafgebroken drijft naar de uitersten, hem opjaagt van pool tot pool."

Na deze overduidelijke passage, die kennelijk met grote overtuiging geschreven is, behoeft men naar Brugmans' standpunt niet verder te zoeken. Rousseau moge „intuïtief" het bestaan van enkele eenvoudige grondwaarheden vermoed hebben, zij zijn niet geworden tot hoekstenen van zijn arbeid. Hem ontbreekt een eigenlijk fundament, hij kent geen innerlijke rust, vandaar zijn wijsgerige onmacht en de, overigens, boeiende gebrokenheid van zijn werk. Brugmans' opvatting dekt die van Kohnstamm: Er is geen fundamenteel levensbeginsel dat bindend werkt. Deze overeenstemming in oordeel openbaart zich in beiderzijdse terminologie: Kohnstamm spreekt, we zagen het eerder, van „brokstukken", Brugmans van „een boeiende gebrokenheid". Brugmans herhaalt dit oordeel op meerdere plaatsen: Het denken van Rousseau (deze man) is „ongeneeslijk verstrikt in tegenstellingen, die niet meer tot synthese te brengen zijn." Tot het einde toe bleef hij zichzelf getrouw, d. w. z. „vol tegenstrijdigheden".<sup>1)</sup> Neen, omtrent Brugmans' positie behoeft men niet in het onzekere te verkeren; zijn harde diagnose laat geen twijfel, al kan men zich niet aan de indruk onttrekken, dat Brugmans' uitzichtloze critiek op de eigen tijd, zoals die op de laatste pagina is neergeschreven — „zo is Rousseau de belichaming van een moderne tijd, waarin het Christendom zich niet meer verstaanbaar wist te maken en de mens, heen en weer geworpen door zijn „passie, zijn verdoemenis en trots", vergeefs een vaste grond tracht te bereiken, een basis voor hemzelf alleen en voor ons allen

<sup>1)</sup> Idem: t.a.p. p. 62 en 64.

tezamen" — dat deze critiek tegelijk, maar zwaarder, hem treft, die hij ziet als symbool en bewerker van deze eigen tijd, Rousseau.

Dieper dan Kohnstamm, Rombouts, Waterink en Gunning zijn Henriëtte Roland Holst en Brugmans doorgedrongen in Rousseau's raadselachtige ziel, beiden naast waarheidsdrang geleid door genegenheid. De uitkomsten van hun peiling stellen ons voor het feit van hun contrasterend oordeel.

In dit geding dient thans de stem der psychologie gehoord te worden. Zij heeft zich begrijpelijkerwijze minder over Rousseau's werk dan over Rousseau's persoon uitgesproken. De vraag voor ons wordt of aan de psychologie argumenten te ontleenen zijn voor de juistheid van het ene of het andere inzicht.

Het zijn in ons land *Heymans* en meer nog zijn leerling *Roose* geweest die zich met Rousseau hebben beziggehouden. *Heymans* heeft zich, zoals bekend is, bij zijn onderzoekingen op het gebied der speciale psychologie bediend van tweeërlei methode, de biografische en de enquête-methode. Evenzeer bekend is dat hij bij zijn biographisch onderzoek de beschikking kreeg over de levensbeschrijvingen van 110 personen, waarvan Rousseau één was. <sup>1)</sup> *Roose* heeft Rousseau gemaakt tot onderwerp van zijn dissertatie: „Het karakter van Jean-Jacques Rousseau”. <sup>2)</sup> *Roose* meent Rousseau te moeten rangschikken onder het sentimentele type, d. w. z. onder de emotionele niet-actieven met overwegend secundaire functie, al meent hij dat Rousseau in zijn jeugd sterke nadering tot het nerveuze type heeft getoond, de emotionele niet-actieven met overwegend primaire functie. De vraag blijve hier onbesproken, of Rousseau terecht tot de niet-actieven moet worden gerekend. Dit alles is overeenkomstig het oordeel van *Heymans* zelf.

Tot de zuiverste vertegenwoordigers van het sentimentele type behoren o. a. *Malebranche*, wiens invloed Rousseau in zijn jonge jaren in sterke mate heeft ondergaan <sup>3)</sup>, en, althans in zijn latere jaren, Rousseau. Dit betekent dat hem in de periode van zijn leven, waarin „De grote jaren” vallen, een overwegend

<sup>1)</sup> *Dr G. Heymans: Gesammelte kleinere Schriften zur Philosophie und Psychologie III: Ueber einige psychischen Korrelationen, blz. 419 e.v.*

<sup>2)</sup> *Dr A. P. Roose: Het karakter van Jean-Jacques Rousseau.*

<sup>3)</sup> *Zie: E. Bréhier: Les Lectures malebranchistes de Jean Jacques Rousseau. Revue internationale de philosophie I 1938—1939 p. 98.*

secundaire functie moet worden toegeschreven. En van deze secundaire functie zegt Heymans:

„Vooreerst brengt een sterke en geordende secundaire functie *eenheid* en *samenhang* (curs. van H.) in het leven; zij maakt, dat bij elke gewichtige theoretische of praktische beslissing, naast de toevallige gegevens van het ogenblik, ook alle vroegere ervaringen van het individu zich kunnen doen gelden, en scheidt dus een relatief constant factorencomplex, dat, naarmate het aangroeit en zich consolideert, steeds meer het gehele voorstellings-, oordeels-, gevoels- en wilsleven in een bepaalde richting stuurt.”<sup>1)</sup>

Wel is waar vinden de sentimentelen in de intellectuele eigenschappen niet hun sterke zijde, worden zij dienovereenkomstig niet aangetrokken „door de koele wetenschap”, maar wel interesseren zij zich „maximaal voor *abstracte bespiegeling*”, voornamelijk echter op grond van gemoedsbehoeften. Men vindt onder hen geen empirische vorsers, wel filosofen met uitgesproken religieuze tendenties.

Zonder nu al te grote waarde toe te kennen aan deze algemene karakteristiek der sentimentelen, treft toch een zekere correlatie tussen het nuchtere wetenschappelijke oordeel van Heymans en het dichterlijke getuigenis van Mevrouw Holst. Zekere passages in het betoog van Mevrouw Holst steunen Heymans' opvatting; Heymans omschrijving der secundaire functie maakt het betoog van Mevrouw Holst meer aanvaardbaar. De neiging tot „abstracte bespiegeling” is bij Rousseau, volgens Mevrouw Holst (en ook volgens Brugmans), zeker aanwijsbaar: In het „*Contrat Social*” maakt hij de abstracte staat tot uitgangspunt, in de „*Emile*” de abstracte mens (blz. 92). Als Rousseau, naar Heymans, in sterke mate secundair functionerend is geweest, is „*eenheid en samenhang*” in zijn werk althans niet uitgesloten, behoeft men ze althans niet a priori te verwerpen.

Voor wat Nederland betreft, willen we het thans hierbij laten. In het tweede gedeelte van dit artikel hopen we een overzicht te geven van enkele buitenlandse verdedigers der „*eenheid*”.

<sup>1)</sup> Dr G. Heymans: Inleiding tot de speciale psychologie I blz. 31.

## KLEINE MEDEDELINGEN

Met het verschijnen van dit nummer treedt de heer Prof. Dr. H. Nieuwenhuis op als voorzitter der redactie en wordt hij als secretaris opgevolgd door de heer Drs. A. W. Haenen. De heer Haenen slaagde verleden jaar voor zijn doctoraal-examen Paedagogiek en is werkzaam als hoofd van de Van Detschool te Amsterdam, een school voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden, zodat theoretische bezinning en praktische ervaring in zijn persoon verenigd zijn. Gaarne heten wij hem welkom in ons midden en hopen op een prettige en vruchtdragende samenwerking.

REDACTIE EN UITGEVER.

## MADAME DECROLY

Madame Decroly n'est plus.

Celle que tant d'éducateurs, de pédagogues, de psychologues ont connue, enthousiaste et active, qui les reçut généreusement dans la maison du maître; qui avec amour, persévérance et compréhension l'aida sans cesse dans son travail et qui, lorsqu'il mourut, continua avec ses enfants à élever bien haut le flambeau de sa pensée nous a quitté en cette fin de 1953.

Elle était née éducatrice.

Enfant, déjà, elle s'amusait avec ses frères et sœur, peu dociles il s'en faut à „faire l'école" leur enseignant les jeux, les récitations et surtout les nombreux chants qu'elle-même avait appris. Jeune fille, de milieu très aisé, douée de beaucoup d'imagination et de fantaisie, au lieu de vouloir des plaisirs mondains légitimes, elle n'eut de grandes joies qu'auprès de ses amies, surtout celles dans la peine, leur procurant des distractions saines, la satisfaction de son beau talent musical et rêva..., rêva de réalisation d'œuvres sociales, d'ouvrages, de chorales, de réunions de jeunes ouvrières. Il lui plaisait de conter avec émotion que ce devaient être les projets qu'elle formait, les plans qu'elle établissait qui tissèrent les premiers liens qui l'unirent au Dr. Decroly.

Fiancée heureuse, ce furent les causeries, les échanges d'idées élevées, les lectures sérieuses, les traductions, les résumés de travaux d'éducation pour le fiancé jetant sans le savoir les bases lointaines d'une œuvre qui allait être généreuse, bienfaisante universelle.

Puis, unie à celui qu'elle a tant aimé, tant admiré, si bien compris, ce fut bientôt l'association de ses doux devoirs de jeune maman et de ceux plus arides de collaboration avec son mari, dans l'instruction, l'éducation des enfants irréguliers et dans les nombreuses œuvres de bonté, de générosité qui lui fournirent des sujets abondants pour ses observations psychologiques.

Pendant plus de trente-cinq ans, il en fut ainsi, s'oubliant, cherchant, travaillant, n'ayant pour but que ce que voulait le Dr. Decroly, car elle savait, avec une conviction profonde, qu'il cherchait pour l'enfant plus de bonheur, par plus de compréhension de sa mentalité.

Ce fut elle qui lui permit un travail libre, fécond et continu, car elle le déchargea de tous soucis matériels; fut auprès des enfants confiés à ses observations et à leurs soins une maman attentive et tendre et auprès des parents un soutien, un réconfort, une consolation.

Devenue veuve, elle continua courageusement, avec ses enfants, l'œuvre

entreprise, donnant son temps, son énergie, tout elle-même pour la faire connaître, la soutenir, pour conseiller ceux nombreux qui venaient vers l'Institut et l'Ecole, y retrouvant l'atmosphère de sa présence constante.

Jusque dans les toutes dernières semaines de sa vie, elle n'a cessé de s'intéresser au travail de chacun, faisant un accueil particulièrement empressé à ceux qui venaient lui parler des „enfants”.

Il lui fallait des détails. Elle s'informait des difficultés à vaincre, des progrès réalisés, s'amusait des anecdotes, des bon mots enfantins qu'on lui contait et, douée d'une mémoire excellente et restée d'une lucidité admirable, elle faisait alors des rapprochements, des comparaisons, donnait des conseils utiles et indiquait avec précision des lectures à faire, des documents à trouver.

Lors des funérailles très modestes qu'elle a voulues, en la suivant, si honorée d'être parmi ses plus intimes, je pensais sans cesse à ce qu'elle répétait à ceux qui avaient sa confiance; „Bien sûr disait-elle, j'ai eu des peines comme chacun, c'est inévitable, mais j'ai eu une si belle part de vie, j'ai été si heureuse....”

Très émus, nous nous inclinons avec respect et admiration devant sa mémoire, l'unissant dans l'avenir comme par le passé à celle du Dr. Decroly.

Ces deux souvenirs qui nous guideront dans le chemin de la foi en l'idée évolutive qui leur était chère et en l'espoir de sa réalisation de plus en plus parfaite, ces deux souvenirs associés sont, nous le croyons, sa grande Récompense.

JULIA DEGAND.

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

### EXAMENDAGEN

Belanghebbenden worden erop gewezen dat er gelegenheid zal worden gegeven om examen te doen voor de acte M.O. Paedagogiek op 17 Mei en op 18 October. Daarna zal de eerstvolgende examendag zijn in Januari 1955.

M. J. LANGEVELD.

### TIJDSCHRIFTEN

No. 1 (jrg. 34).

„De nieuwe strijdgroep” door J. A. Sellenraad; „Uit de b.l.o.-practijk” door N. Streep; „Diploma handenarbeid voor jeugdleiders(sters)” door A. Duyser. Samenstelling van het huidige Hoofdbestuur; mededeling over de Tentamens handenarbeid m.o.

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

No. 6 (jrg. 53).

„Angst en leugen in het kinderleven” door Dra. W. Bladergroen (IV); „Gevaar voor het Nederlandse schoolkind” door C. Wilkeshuis (over de te grote klassen); „Speelgoed van alle tijden en landen bijegebracht in



Delft" door J. H. Kruizinga (over de tentoonstelling „Kind en Spel" van 31 Mei tot 10 Augs. te Delft gehouden); „Niet alle sprookjes zijn geschikt voor verfilming" door Willem Karel van Loon; „Jonge babies in de zomer" door Dr. Beernink-Trip; „Een interessant bezoek van Tiny Keuls met de jeugd aan een diergaarde" door Tiny Keuls.

No. 7 (jrg. 53).

„Voorlichting aan de jeugd" door C. Wilkeshuis (beroepsvoorlichting); „Jeugd en theaterkunst" door Willem Karel van Loon; „Over een levend centrum voor onderwijs en opvoeding in Amsterdam" door J. H. Kruizinga (Nederlands centr. v. onderw. en opv.; Prinsengracht 151, Amsterdam); „Amsterdams wonderland" door Tiny Keuls-Francis; „Sexuele voorlichting per film", door Willem Karel van Loon.

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

No. 8 (jrg. 4).

„L.O.-M.O. of M.O.-L.O.?" door J. H. Ringrose (moet het lo. zich naar het mo. richten of omgekeerd?). „Methodiek, niets, of didactiek bij de beeldende kunst" door J. E. van Praag (pleidooi voor geen afzonderlijk, maar organisch tekenonderwijs, doch onder leiding). „Breien in de derde en vierde klas" door Porte-Wit, „Wordt de klok teruggezet?" door G. J. Engelhard (critiek op een stelsel van zelfregering door de Hr. Pot; *Onderwijs en Opv.* no. 2).

No. 9 (jrg. 4).

„Holtzappels en toetsnaalden" door B. Swanenburg. „Van voorbespreking naar verbeteringsles" door J. Lommers (verslag van een experiment op de grondslag van de dissertatie van Dr. F. W. Prins); „Vijfde en zesde leerjaar" door Porte-Wit (breien, kous en sok); „Olst" door G. W. Kuijk Jr. (proeve van aanvankelijk aardrijkskundeonderwijs); „Karaktervorming en kinderverschaar" door T. van Buul (nr. aanleidng v.h. systeem zelfregering van Pot; zie ook no. 3).

*Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg* (red. Prof. Dr. Jos. Gielen, e.a.). Uitg. N.V. Parcival, Breda).

No. 9/10 (jrg. 4).

Dit dubbelnummer is gewijd aan de verhouding van gezin en school. „School en gezin". van de redactie; „Doel en betekenis van de oudercomités" door E. Pelosi; „Het bestuur der school gezien van de zijde der kerk" door Dr. E. Kuypers; „Het bestuur der school, gezien vanuit het gezin" door Jos. J. Gielen; „Practische middelen om de goede verhouding van school en gezin bij het l.o. te bevorderen" door L. M. Zegers; „De praktische verhouding van de school voor v.h. en m.o. en het gezin" door Th. van den Donk; „Hoe ligt de verhouding school en gezin in België?" door R. Windey. Het praktische gedeelte bevat artt. over groepstekeningen (Br. Solanus), twee kindertekeningen van Br. Donatianus; poppenspel voor debiele kinderen (door C. H. en fr. M. Ambrosius Woerde).

C. WILKESHUIS.

## BETJE WOLFF'S PROEVE OVER DE OPVOEDING

DOOR

DR. H<sup>a</sup>. C. M. GHIJSEN

Dit nu zo goed als vergeten werkje verscheen in 1779, in een tijd toen de belangstelling hier te lande voor vraagstukken van opvoeding en onderwijs even levendig was als thans.

„Onze eeuw”, aldus Betje Wolff, „is in één opzicht van alle andere onderscheiden, dit is de eeuw dat men n.l. voor kinderen schrijft”. — En *over* kinderen. — De moraliserende strekking, de aandacht voor de mens, die de gehele litteratuur van de tijd kenmerkt, en die o.m. in de Spectatoriale Geschriften zo sterk naar voren treedt, richt zich ook meer en meer naar opvoedkundige vraagstukken. Aan alle kanten is men zoekende. Voortbouwend op de grondslagen, door Locke en Rousseau gelegd, wordt er in tijdschriften en boeken, in binnen- en buitenland gediscussieerd en getheoretiseerd. Men gaat ook van de theorie tot de praktijk over en durft heel wat aan. Getuige bv. het door Dr. Bahrdr in de buurt van Worms gestichte Philanthropinum, een soort lyceum op idealistische grondslag, dat ook hier sterk de aandacht trekt. Pestalozzi ontwikkelt de gedachte van volksopvoeding en -onderricht op breder grondslag, zoals die bij ons in het Nutswerk tot uiting zal komen.

In de stroom van paedagogische lectuur, toen actueel, heeft *Proeve over de Opvoeding* een bescheiden, maar zeer eigen plaats. Ze richt zich tot de jonge moeders en vraagt aandacht voor het wiegekind en de kleuter. De schrijfster ziet in de verhouding in de eerste jaren tussen moeder en kind gevormd, de grondslag van alle opvoeding.

Met haar veelzijdige ontwikkeling was Betje Wolff ook thuis in de opvoedkundige werken van haar tijd. Rousseau's *Emile* kent en bestudeert ze al in 1766; het blijft haar interesseren, waarbij haar bewondering haar niet weerhoudt, er kritisch tegenover te staan.

Maar het is niet door deze kritiek, of door haar kennis van moderne systemen en theorieën, dat zij als opvoedster de moeite waard is, maar omdat ze uitgaat van eigen, directe waarneming, waarbij haar fijne kinder- en mensenkennis haar de weg wijst.

Hoe nauw het contact is tussen dit werkje en haar leven leert ons die alleraardigste *Wiegzang* uit hetzelfde jaar als haar *Proeve*, gemaakt voor een vriend, Hendrik Vollenhoven, bij de geboorte

van zijn eerste zoon. Daar komt Wolffje, door sneeuw en koude binnenvallen in de kraamkamer. Ze is bijna even stralend-blij als de ouders, die na vier jaar wachten, hun wens vervuld zagen. Allereerst moet ze de kleine even in haar armen houden: — Geeft hem eens hier: wat kind is dat! — Dag lieve, zoete, lekkere plat! Ik heet je welkom in dit leven. — Maar dan komt ze meteen op voor de kleine wereldburger, die recht heeft op leven en beweging, zelfs al in de wieg. Dat in-slaap-wiegen-en-zingen deugt niet, zegt ze; als de kleine zijn dutje uit heeft, eist „natuur” andere dingen:

Het schurkje, wyl 't in 't wiegje leit  
Lacht om 't gezang van min of meid,  
Het pluist aan lubjes, speldjes, bandjes;  
Het wrijft zijn kaakjes, woelt en zweet  
Maakt bobbel onder 't wiegekleed  
En vuistjes met zijn poesle handjes."

Voor ons niets bijzonders. Maar hoe lang zou het nog duren, eer de stevig ingebakerde zuigeling de vrijheid veroverde, waarvoor de bezoeker hier pleit?

Ook daarom kon de schrijfster iets nieuws brengen als opvoedster, omdat zij bij intuïtie twee grote beginselen kende, waar haar tijd nauwelijks aan toe was. Ze weet, dat een kind iets anders is dan een kleine volwassene, en ze weet, dat „kind te zijn met de kinderen” de eerste eis is, om de kinderziel te naderen en toch in zijn wezen te laten. Tegelijk beseft zij, veel beter bv. dan Van Alphen, de moeilijkheid van dit contact en voelt dat men omzichtig te werk moet gaan.

Enkele jaren later zal zij, in haar rol van Abraham Blankaart, zich keren tegen die „deftige lui,” die menen, dat men „zijn afstand moet houden” tegenover kinderen. Al waren zulke lieden, zegt ze, tien- of twintigmaal Vader en Grootvader, zij kennen zo weinig de waarde van een kind, als een blindgeborene die van het kostelijk zonlicht. — Een schande is het, dat iemand wie het niet gegeven was een eigen kind te hebben, aan U en soortgelijke lieden nog dient te leren, wat een kind is. —

Maar diezelfde Blankaart, de grote speelmakker van Saartje Burgerhart's kinderen, zal voorzichtig zijn weg zoeken in zijn verjaarsbrief aan de tienjarige Jan, overwegend „of deze brief wel zó geschreven is, dat mijn kleine Jan er iets aan heeft.” —

De levensvreugd, de natuurlijkheid en onbezorgdheid van een kind zijn zijn kostbaarste bezit, onderdrukt ze nooit: — Ik ben,

zegt alweer Blankaart, niet van zins, mij over mijn neus te laten hakken, omdat ik een rechte kindergek ben; — de statige berispers van zijn gauwdiefjes mogen het zich voor gezegd houden, hij kiest partij voor het kind, dat moord en brand schreeuwt, als men het in een keurslijf perst. —

Met dat al blijft Betje in haar waarneming objectief. Al is haar hart nog zo vertederd, als opvoedster heeft ze een klare kijk ook op de minder mooie kanten van de kinderziel.

Al deze eigenschappen, hier uit later werk getekend, leven reeds in de *Proeve*.

Dat zij daarin met evenveel begrip en liefde de jonge moeders tegemoet treedt, tot wie zij zich in de eerste plaats richt, spreekt wel vanzelf.

Aagje Deken zegt in haar gedicht dat de *Proeve* inleidt, tot de lezeressen: — „meermal hebt gij mij gevraagd om een boek ter leen te hebben, niet langdradig, droog of dwepig en geschikt naar uw verstand .... Zo wat van de plicht der vrouwen en der moeders hadt gij graag. — Maar zulk een boek ken ik, is er mogelijk niet.” — In deze lacune zal het werkje voorzien.

Door Dr. A. De Vletter is in onze tijd<sup>1)</sup> dit boekje een „pleidooi voor moederrecht en moederplicht” genoemd. Hij acht de grote verdienste ervan, dat het meer dan de meeste toenmalige opvoedkundige werken in de volle werkelijkheid staat. Er is daarin bv. geen sprake van het „kunstmatig isolement”, waarin Rousseau's *Emile*, buiten maatschappij en gezin, wordt opgevoed. Betje-zelf noemt dit opvoedingsplan „een harsenschim” en zegt, „indien het al uitvoerbaar ware, dan nog moest het niet gevolgd worden.” Realiste als ze is, staat zij met haar ideeën over opvoeding, gelijk met haar kritiek op wat zij om zich heen zag, midden in het leven.

Dit had haar van twee dingen overtuigd. De moeder kwam een belangrijker plaats toe, ook in de geestelijke opvoeding, dan haar in het algemeen ten deel viel. En: er waren naar weinig, jonge Nederlandse moeders die voor deze taak waren berekend.

Wat het eerste aangaat verdedigt zij nadrukkelijk haar standpunt tegen het protest van de kant der vaders, die zich te veel uitgeschakeld achten: „hetgeen ik in de vroege opvoeding verg, zegt ze, is en kan naar mijn inzien alleen het werk der moeder zijn.” — Zeker tot de schoolleeftijd is de moeder de natuurlijke

<sup>1)</sup> De opvoedkundige denkbeelden van Betje Wolff en Aagje Deken, 1915.

opvoedster van het kind, maar door de vertrouwelikheden in die tijd gekweekt, moet ook haar invloed voor de opgroeiende jeugd blijvend worden, gelijkwaardig aan die van de vader. — Iets wat toen, met het veelal aartsvaderlijk gezag van de pater familias wiens wil wet was, meestal niet gezegd kon worden.

Maar bovendien: kon de jonge Nederlandse moeder deze taak aan? De schrijfster had het zo dikwijls opgemerkt in het gezinsleven van haar vrienden; ook het moedertje, dat met de beste voornemens was bezield, schoot te kort, omdat zij-zelf te weinig *mens* was, te weinig inzicht had in de kleine en grote problemen, die ze bij de opvoeding van haar kleuters op te lossen kreeg.

't Is waar; moederinstinct, moederliefde kunnen veel:

„O nature, O tendresse, O divin caractère

Le chef-d'oeuvre d'amour, c'est le coeur d'une mère,

zet Betje boven haar werkje.

Maar dat maakt haar niet blind voor het feit, dat deze moederlijke tederheid kan falen, als ze niet geschraagd wordt door zelfbeheersing, door nadenken. Hoeveel malle moedertjes, hoeveel bedorven kinderen had ze ontmoet, ook waar men het goed bedoelde. En werken zulke fouten niet dóór, zijn ze niet beslissend voor het gehele leven? — „Ongelukkige vrouw, zegt ze, die overgaat in de macht van een man, die van zijn eerste jeugd af nooit is tegengesproken. En ongelukkig de man, wiens vrouw een bedorven kind is, die hem het leven bitter en zichzelf bespottelijk maakt. Wat zal er van de kinderen van zulke ouders worden?

Er ontbrak veel, ook in de hogere standen, aan de meisjesopvoeding. En, eenmaal getrouwd, liet het jonge vrouwtje maar al te gemakkelijk de kinderen over aan betaalde krachten, kindermisjes, gouverneurs, gouvernantes. Zelf lezen, zelf denken, wie deden het? En al wilden ze, waar zouden ze, in 't bijzonder wat de opvoeding betreft, vinden wat ze zochten. De boeken, de tijdschriften van den dag waren te geleerd en gaven bovendien niet wat zij nodig hadden. Zelfs Rousseau had, na een compliment aan de „tendre et prévoyante mère”, deze slechts een ondergeschikte rol toebedeeld, behalve bij de opvoeding der meisjes, voor wie het er minder op aan kwam....

Deze fundamentele fout wil de schrijfster van de *Proeve* herstellen. Geen geleerdheid, geen theorie, eenvoudig, gezellig, als vrouwen onder elkaar, zo moet dit worden aangepakt. Tact zo goed als mensenkennis is nodig en in deze beide opzichten is

ze voor haar taak berekend. Daarbij kent ze de kracht van het „frappez, frappez toujours” en past dit middel met succes toe. — „Het is”, zegt dr. De Vletter, „als zag zij een voortdurend tegenstribbelende moeder vóór zich, die steeds weer dreigt te ontvluchten, de taak, de plicht te ontlopen, die Betje op haar verantwoordelijke schouders wil leggen.” — Gij moeders, moet uw eigen kinderen opvoeden. Gij zult erkennen, dat ik niets van U verg, dan 't geen waartoe gij geroepen zijt; God-zelf heeft U hiertoe geroepen. — Zo tracht ze haar lezeressen van de ernst van haar taak te doordringen. En het blijft niet bij zulke dringende, maar algemene bewoordingen. — De voorbeelden uit het kinderleven, ze heeft ze maar voor het grijpen. Ze houdt immers zoveel van „kinderen en al de huwelijksomslag”; ze heeft, ondanks eigen kinderloos huwelijk, de kleintjes met zoveel begrip geobserveerd.

Zo geeft ze dan de illustratie in een alleraardigst toneeltje als dat van de kleuter, dwingend om iets, dat het niet hebben mag; — „Uw kind is sterk op iets gesteld? — Is het een pop, of een stuk speelgoed? — Wel, geef het zijn zin, al voorziet gij ook, dat het maar voor een ogenblik daardoor vermaakt zal worden.... Vraagt het om iets, dat gij *niet* kunt geven, b.v. uw horloge? — Zegt eenvoudig, men speelt niet met zulke dingen, en geeft het niet, bezorgt het iets anders in de plaats; — Smijt het dit weg, en dwingt het om het horloge? Waagt er eens een schreeuwpartijtje aan en geeft het niet. Ja, houdt u zelf alsof gij er u niet aan stoord; en het loze kleintje, ziende, dat het de rechte middelen niet gebruikt, zal denkelijk het geheel anders aanleggen. Het zal u nu wellicht met het lieve gelaat eens Engels omhelzen en met de zoetste vleiwoordjes om hetzelfde smeken. — Houdt u nu sterk, o moeders, dit is eene proef, (ik voel er al het gewigt van). Niet geven! — is 't mogelijk, dit te weerstaan? — Zo, ik iets op u vermag, houdt het uit. Hier is het te doen om het meesterschap!” — Hierin ligt Betje's kracht, zij theoretiseert niet, de moeders die dit lazten, hadden dagelijks deze werkelijkheid vóór zich. En ze ziet de moeilijkheden: zelf heeft ze al de bekoring van zo'n vleiend kinderstemmetje gevoeld en de grote verzoeking, om toe te geven.

In heel de Nederlandse litteratuur van dien tijd was een zo uit het leven gegrepen pleidooi niet te vinden.

Levendige, bewegelijke kinderen wil Betje zien: de kleuter, die niet stil kan zitten, is niet „stout”, maar gezond, verzekert ze. — „Verbiedt ge het kind te lopen? Het zal in zijn handen

klappen; wilt gij, dat het dit laat, dan zal het de kleine voetjes bewegen." — Zo wil het „de onoverwinnelijke trek tot bewegen”, door „de wijze natuur” in het kind gelegd. Geeft hen de gelegenheid tot lopen en springen, die ze nodig hebben, „dan hebt gij het onwaardeerbare genoeg, U omringd te zien van frissche, gezonde kinderen, die U, in 't midden hunner woeligheid vermaken”.... Stellen we ons een oogenblik de kleine-mannetjes-en-vrouw-tjes-figures voor op de achttiende eeuwse kinderprenten, gehoed, gemutst, met lange rokjes, keurslijfjes en deftige pakjes, en we krijgen een idee, hoe nieuw en fris het toneeltje is, dat hier de jonge moeders wordt voorgetoverd.

Diep is de schrijfster ervan doordrongen, dat een kind, *kind* moet zijn, geen volwassene in miniatuur, ook wat zijn geestelijke ontwikkeling betreft: — „Pijnigt hunne tedere harsentjes niet en vooral niet te vroeg”, smeekt ze. „Kribbige wijsneusjes”, „beuzelachtige vernuftjes”, „snappende woordenboekjes” zijn de rake betitelingen, die ze voor zulke vroegwijze mannekes vindt. En ze bezweert de moeders (en vaders!), die o, zo graag pronken met de kundigheden van zulke jeugdige pedantjes: — „Laat hen toch uitspelen! Zij verzuimen nog niets en zullen, gezegend met een schat van gezondheid en vrolijkheid, zodra het hun tijd is, groter vorderingen maken in hetgeen zij moeten leeren, dan de zieke sukkelaartjes, die men te vroeg aan 't werk heeft gezet.” — Er was zoveel dat lééfde in dit werkje, dat ook de ernstige lessen en vermaningen gemakkelijk weerklank vonden. Deken kon met recht zeggen, dat de vrouwen hier geen harde lessen te horen kregen, „uitgepluist naar 's wijsgeer's zin”, maar vriendelijke, eenvoudige raadgevingen uit de mond van een vriendin. Het boekje werd zo gretig gelezen, dat reeds het volgende jaar een tweede druk nodig was.

„Zóó treffend, zóó overredend kan slechts een vrouw schrijven”, oordeelt een tijdgenoot, Allard Hulshof, een man van gezag onder de paedagogen van de nieuwe stijl. Het boekje heeft een goede pers, ook in conservatiever kringen. *De Boekzaal der Geleerde Wereld*, deftig, maar ruimdenkend, schrijft: — Ons behaagt het ten uiterste; wij raaden de lezing van dit kostelijke werk alle moeders ten sterkste aan. —

Zelfs het zeer reactionnaire tijdschrift, *De Nederlandsche Bibliotheek*, waardeert de levendige en losse stijl, en kan de zedelijke ernst van het boekje niet ontkennen, al heeft de recensent — dit was niet anders te verwachten — dogmatische bezwaren. Immers er werd nergens iets gezegd „van de diep-verdorven en

doemwaardige toestand, waarin alle menschen gebooren worden, welke erkenenis zekerlijk van een bijzondere invloed is in de zedelijke en godsdienstige opvoeding der kinderen." — Inderdaad! — en deze „bijzondere invloed" is het, die naar Wolff en Deken's innigste overtuiging uit het kinderleven moet worden geweerd. Haar streven is, de kiem van godsdienstig-zedelijk leven in het kind tot groei te brengen, buiten elke dogmatiek om, die immers boven het kinderbegrip uitgaat. —

De Vletter vat zijn oordeel over de *Proeve* aldus samen: — men vindt hier de opvoedkundige aspiraties van een hele groep acht-tiende-eeuwse voorstanders van het nieuwe — en méér dan dat. Want al deze ideeën werden verkondigd door iemand, die te midden van het veelzijdige geestesleven om haar heen, haar geestelijke zelfstandigheid wist te bewaren; — bij het schrijven is Betje Wolff *zichzelf* geweest, de oorspronkelijkheid is één der grootste deugden van dit voortreffelijke Hollandse boekje." —

Ik wil er dit bijvoegen: liefde voor het kind en de moeder was de diepste grond van deze oorspronkelijkheid. Liefde, die gewekt was door de bekoring, uitstralend van deze jonge levens, maar waarvan de grond lag in de eerbied voor het leven-zelf. Zij wist, dat de persoonlijkheid, ontkiemend in elk mensenkind een kostbaar iets is, dat niet overheerst, maar begrepen en geleid moet worden, wil het tot harmonische ontwikkeling komen.

Telkens ontmoeten we deze overtuiging in het werkje: — De waardij eens kinds is groot en nauwelijks te bevatten ....; deze lieve schepselen zijn U niet alleen gegeven om mede te dartelen... Deze kinderen, — uw kinderen — hebben een schat in zich: de ziel, deeze adem des levens, die God in hen blies .... gij moet voor hun zedelijke welstand, zowel als voor hun gezondheid zorgen....

Diep religieus is Betje Wolff's liefde voor kinderen en haar eerbied voor het moederschap, diep ernstig deze oproep tot de moeders, haar verantwoordelijkheid te beseffen, zichzelf op te voeden tot haar mooie taak.

En tegelijk heeft haar werkje al die frisheid, die alleen onmiddellijke aanraking met de praktijk van het leven schenken kan.

Daarom, en omdat het voor tal van Nederlandse moeders uit dien tijd een openbaring is geweest, verdient *Proeve over de Opvoeding* uit de vergeten hoek te worden gehaald, waarin we het lieten liggen.

Moge het bovenstaande hiertoe bijdragen!

Domburg, Februari 1954.



## ENKELE GRONDBEGRIPPEN DER ONTWIKKELINGSPSYCHOLOGIE

DOOR

M. J. LANGEVELD

Het is mij bij mijn werk op het gebied van de ontwikkelingspsychologie telkens weer gebleken, hoe in dat vak nog een begripsvertroebeling bestaat, die het enerzijds aan zijn betrekkelijke jeugd, anderzijds aan de wetenschappelijke herkomst van zijn beoefenaars te wijten heeft. Ze stammen uit allerlei gebieden zoals men weet. Uit de physiologie, uit geneeskunde, uit de sociologie, uit de paedagogiek, uit een of andere soort psychologie, enz. Zwaar drukt deze „erfelijke belasting” op hun terminologie en op hun begripsvorming. De biologisch voorbereiden gebruiken b.v. de term „ontwikkeling” met vanzelfsprekendheid in biologische zin, onkundig van het feit waar eertijds de biologie die term vandaan gehaald heeft en waarmee hij toen reeds belast was. De term kwam nl. uit de geesteswetenschappen en de filosofie. Hij bleef daar voortbestaan, onderging ook daar allerlei veranderingen en kwam, tenslotte, óók langs *die* weg weer in . . . de „ontwikkelings”-psychologie terecht.

Gemakshalve onderscheid ik nu maar een viertal begrippen „ontwikkeling” in de ontwikkelingspsychologie.

1. Biologische ontwikkeling. De term is hier identiek met „rijping”, indien dit rijpingsproces althans plaats vindt in het voor dit organisme („menselijk jong”) adequate milieu. Dan realiseren zich biomechanisch de biologische grondgegevens. Het ontwikkelingsverloop en -eindpunt benevens de periodisering zijn bekend. Het subjeet der ontwikkeling is passief en ten aanzien van de ontwikkeling: onvrij. De ontwikkeling „voltrekt zich”, „overkomt” aan het subjeet. In deze ontwikkeling worden dus geen ontdekkingen gedaan. Type: rups-vlinder.

2. Funktioneel leren. In deze betekenis sluit de term „ontwikkeling” nauw aan bij de voorgaande. Om een nieuwe „Leistungsform” te bereiken treedt een herhaaldelijk *doen* op de voorgrond: leren grijpen, leren lopen, leren zwemmen, leren fietsen, leren schaatsenrijden, enz. Reeds mengt zich hier het cultuurmilieu in het „ontwikkelingsproces” door civilisatieproducten als een fiets of schaatsen ter beschikking te stellen,

door veiligheidsoverwegingen bij het leren in aanmerking te nemen, enz.

Het subjekt der ontwikkeling is thans actief, maar geheel bepaald door de gedragsvorm, die geleerd moet worden („zwemmen doet men zó"). De aktiviteit is dus zeer eensoortig en in zoverre minimaal vrij. Het subjekt is bovendien — niet: uitsluitend — van herhaling afhankelijk.

3. Ontwikkeling op grond van kultureel gegeven vormsystemen. Een kultureel gegeven vormsysteem is b.v. de taal. Binnen de taal ligt dan een — uiteraard evenzeer kultureel gegeven — *gesloten* vormsysteem als dat van de telwoorden. Dit kan bij een bepaalde denktechnische bewerking een gestalte aannemen, waardoor het de taal geheel verlaat en tot rij van namen voor natuurlijke, gehele getallen wordt.

De „taalontwikkeling" is enerzijds gebonden aan deze systeemkenmerken, maar is anderzijds geheel afhankelijk van de ontdekking van het *principe* van het systeem door het kind. Bovendien is de ontdekkingsvrijheid ook in de vorm van inventiviteit, van variatie-vrijheid en creativiteit aanwezig voor het subjekt dat met de taal iets *nieuws* kan zeggen, grapjes en gedichten kan maken en wat dies meer zij. Hij kan de gesloten vormsystemen — als dat van de telwoorden — „toepassen" en ook daarin inventief zijn, enz. enz.

De ontwikkeling draagt nu, ondanks de systeembinding, reeds een zeer actief karakter en de vrijheid van het individu en dus ook de gevarieerdheid der door hem geproduceerde vormen is dus reeds zeer groot.

Toch is hiermee de volle vrijheid en aktiviteit van de persoon met alle positieve en negatieve mogelijkheden daarvan nog niet in *deze* term „ontwikkeling" bedoeld. Daaraan is gedacht in de vierde betekenis.

4. Systeemvrije, personale ontwikkeling. Hier gaat het om de ontwikkeling der persoon weliswaar in zijn kultuurmilieu maar in een zeer concreet individualiserende zin. Het gaat hier nl. om de wijze waarop deze concrete mens, belevend, waarderend en handelend zich en de wereld correlatief vormt tot *deze* persoon met *zijn* wereld.

Al het in de voorafgaande punten genoemde is hierin uiteraard verwerkt. Maar ook de incidentele en continue levenservaringen van een kind zijn hier opgenomen en verwerkt — b.v. — tot *deze* argeloze, openhartige, gelovig-Joodse, in natuurwetenschappen belangstellende musicus.

Zoals men ziet, hangen met deze vier ontwikkelingsbegrippen vier niveau's van vrijheid en activiteit van het subjekt samen. Er hangen echter ook verschillende modi van voorwerkelijkheid mee samen.

D.w.z.: het zich in biologische zin ontwikkelende wezen heeft geen tafels van vermenigvuldiging in zijn wereld als mogelijke „objekten”. Op het niveau van het *funktionele* leren liggen geen vormsystemen, etc.

Wie — zoals sommige biologisch denkende paedagogen — de psychische ontwikkeling reduceren tot biologische ontwikkeling en funktioneel leren, moeten bedenken dat zij het leren lezen of iets dgl. alleen door een overigens gelukkige inkonsequentie in hun systeem kunnen plaatsens.

Blijven wij even bij de aanschouwelijk gegeven wereld van objekten, dat wil dus zeggen: bij de voorwerpen, dan vinden wij de vlg. acht

### Modi van voorwerpelijkheid.

1. *Het louter sensuele voor mij*: de pantoffel waarop het kind kluijft, die het aan zijn wang houdt als 't slapen gaat, enz.
2. *Het ding van mij als ernstding*: mijn pantoffel, mijn muts. Hieruit „ontwikkelt” zich: het gebruiksvoorwerp.
3. *Het speelding*: de pantoffel als wieg voor mijn pop. Van de zaak worden bepaálde eigenschappen vrij gekozen en gebruikt. Straks is de pantoffel loopgraaf voor een soldaatje.
4. *Het gebruikte voorwerp*: ik sla met mijn pantoffel naar een bij, ofwel: ik sla er een blok mee om. — Hieruit „ontwikkelt” zich: het werktuig.  
Ook nu worden bepaálde eigenschappen van het ding gekozen, maar ze worden voor een ernst-doel gebruikt, dat in de wereld der gezamenlijkheid van kind en anderen ligt.
5. *Het voorwerp als objekt van beschouwing en onderzoek*.  
Ik bekijk mijn mooie pantoffel; ik wil zien hoe mijn pantoffel in elkaar zit, ik vraag mij af: wat is dit eigenlijk? Hier ontstaat de aesthetische, de technische en de ken-verhouding tot het objekt.

6. *Het voorwerp als pars-pro-toto.*

Die bepaalde pantoffel verwijst naar vader, behoort tot z'n zijnsfeer. Van talrijke voorwerpen geldt dit, dat zij deel uitmaken van een bepaalde sfeer, die zij oproepen door hun aanwezigheid.

Hier ligt één der voor-vormen van de symbool-relatie.

Het voorwerp dat ik schenk, is doordrenkt van mijn subjectieve intentie. Het mussenveertje, dat ik aan broertje schenk, is een passend cadeau (het is even klein en zacht als hij) en is een groot cadeau, omdat ik het broertje daarin teder geapprecieerd heb.

## 8. Ten slotte bestaat het voorwerp als louter „achtergrond”, waarin het als „on-ding” verscholen blijft tot het optreedt in onze handelingssituatie in één van de zeven genoemde rollen.

Maar nu kan de menselijke geest — dat blijkt al bij het speelding en het geschenk — het voorwerp een geheel van de zaak als zaak afwijkende betekenis toekennen. De mens is immers het wezen dat zijn wereld *interpreteert*. Het is daarom nodig de verschillende vormen van zingeving te onderscheiden waarover het kind beschikt. Daarmee rondt zich onze beschouwing dan voorlopig af.

Ik zie een vijftal van die vormen:

1. *Open zingeving*. Dit is de zin, welke wij aan onszelf, ons gedrag en „de wereld” geven in open communicatie met anderen. Wij bouwen daarmee met die anderen samen een stuk gezamenlijke wereld op (gebruiksvoorwerp, werktuig, enz.).
2. *Gratuïte zingeving*. Hier wordt de zingeving niet geleid door de noodzaak der „Verbindlichkeit”. De ander *kan* dezelfde zingeving volgen maar het is niet noodzakelijk. De zingeving staat echter wel in principe voor de ander open. Typisch treffen wij deze situatie in het spel. Wie mee wil doen, moet de zingeving („dit is het kasteel”) aanvaarden. Naar het subjeekt toe is de zingeving dus *wel* bindend, terwijl het vrij is om deze zingeving weer te verlaten in de richting van de open, gezamenlijke wereld.
3. Een zuiver *individuele zingeving* treffen wij aan op sensueel niveau („dit zuurtje is lekker”; het kind dat op z'n duim zuigt) en op affektief niveau in de woede of de waan.

4. *Creatieve zingeving* treffen wij aan in het expressie-leven, waar het kind een in-zich samenhang vertonend beeld scheidt (tekening, verhaal), aanduidt of opvat.
5. Een *personale zingeving* treffen wij aan in de wijze, waarop dit kind zich tot persoon maakt. Daarmee geeft het tevens vorm aan zijn wereld zoals wij reeds eerder zeiden.

Wij zullen m.i. op deze wijze moeten bouwen aan een begrippenapparaat, dat uit de concrete levenssituatie van het kind geboren moet worden. Een elders gecreëerd begrip heeft geen wezenlijke betekenis. En aangezien het kind alleen *als* kind leven kan in een opvoedingssituatie, zijn het de opvoedkundigen, die aan dit apparaat in de eerste plaats werken moeten.

---

## CIJFERS OP DE MIDDELBARE SCHOOL

DOOR

DR. J. N. VAN DEN ENDE

(*Vervolg*)

### Hoofdstuk III. Het Vak

Met behulp van het voorhanden cijfermateriaal willen wij nu de afzonderlijke vakken beschouwen. Daartoe werden alle cijfers, die voor elk vak gegeven werden, geteld onafhankelijk van de school, de klasse of de leraar. Om een vergelijking mogelijk te maken tussen de verkregen aantallen, werd alles omgerekend op 100 cijfers per vak, waaruit gemakkelijk percentages af te lezen waren. (De vakken Muziek en Bijbelkennis, die op slechts enkele der onderzochte scholen worden onderwezen, zijn in het overzicht niet opgenomen).

De volgende tabel 8 geeft een overzicht van de cijfers voor de verschillende schoolvakken. De rangschikking in deze tabel is niet geschied naar de gemiddelde cijfers, maar naar de percentages echte onvoldoenden (1—4), bij gelijk aantal naar de 5-en, enz. Deze rangschikking moge schijnbaar willekeurig zijn; zij houdt echter tevens rekening met de invloed die de vakken hebben bij de beslissingen over de bevordering.

Vak	Cijfers:					Gem. cijfer
	1—4	5	6—7	8	9—10	
Frans .....	17	16	54	10	3	5,9 <sub>1</sub>
Meetkunde .....	16	18	52	11	3	5,9 <sub>7</sub>
Algebra .....	15	16	52	13	4	6,1 <sub>8</sub>
Mechanica .....	13	15	51	14	7	6,2 <sub>9</sub>
Scheikunde .....	13	14	49	18	6	6,3 <sub>2</sub>
Engels .....	10	14	57	14	5	6,3 <sub>1</sub>
Latijn .....	8	18	59	12	3	6,2 <sub>5</sub>
Natuurkunde .....	8	15	59	14	4	6,3 <sub>4</sub>
Handelwetensch. A.afd.	8	12	57	16	7	6,5 <sub>1</sub>
Duits .....	7	16	62	11	4	6,2 <sub>3</sub>
Grieks .....	6	17	61	14	2	6,2 <sub>3</sub>
Nederlands .....	3	12	75	9	1	6,3 <sub>7</sub>
Plant- en Dierkunde .	3	10	66	19	2	6,6 <sub>2</sub>
Lich. Opvoeding .....	3	8	70	17	2	6,6 <sub>0</sub>
Aardrijkskunde .....	2	5	65	24	4	6,9 <sub>3</sub>
Handelwetensch. (overige afd.) .....	1	6	59	28	6	7,0 <sub>6</sub>
Geschiedenis .....	1	5	62	27	5	7,0 <sub>1</sub>
Tekenen .....	—	10	75	12	3	6,5 <sub>4</sub>
Wisk. in A-Afd. ....	—	7	84	7	2	6,5 <sub>1</sub>
Cosmographie .....	—	7	56	18	19	7,1 <sub>9</sub>
Staatswetenschappen..	—	3	71	23	3	6,9 <sub>4</sub>

Tabel 8. Spreiding der cijfers per vak.

Ik kan mij nl. niet geheel onttrekken aan het gevoel, dat er een sterke wisselwerking is tussen die invloed en het percentage onvoldoenden. Wanneer, om een voorbeeld te noemen, het vak Tekenen een grote rol zou spelen bij onze beoordeling over het al of niet meenemen van een leerling naar een hogere klasse, dan zou dat stellig ten gevolge hebben, dat de leraren meer onvoldoenden zouden geven. Dit is geen verwijt aan de Tekenleraren! Men begripte mij goed. Doordat het vak die rol nu eenmaal niet heeft, behoeft de cijfergeving hier niet zo sterk selecterend te zijn als bij andere vakken. Daardoor krijgen belangstelling en ijver van de leerlingen, de mate van „meedoen”, in het algemeen dus de karaktereigenschappen groter invloed en wordt niet zo overwegend naar de prestaties gekeken. Zelfs bij duidelijk zeer geringe prestaties huivert de leraar voor het

geven van lage cijfers. In het algemeen is 5 dan wel het laagste cijfer. En lang niet altijd drukt dat uit, dat de prestatie zo ver beneden het gemiddelde ligt, maar vaak, dat er niet met volle animo of duidelijker, dat er slap, futloos gewerkt is, of zelfs tegengewerkt is. Ik meen, dat ik hiermee niet alleen een beschrijving voor de cijfergeving bij Tekenen heb gegeven, maar dat dit evengoed geldt voor alle „bijvakken”. Dit woord bijvak gebruik ik overigens zeer zelden, omdat het naar mijn smaak een degradatie inhoudt, die onverdiend is. Ik zie ook in de tabel 8 een zeer geleidelijke overgang, geen duidelijke kloof tussen de „moeilijke” en de „gemakkelijke” vakken. Maar de „moeilijkheid” zit 'm voor een belangrijk deel in de selecterende taak van het vak bij de bevordering en het eindexamen. In enkele gevallen wordt dit prachtig gedemonstreerd in ons materiaal. De Wiskunde in de A-afdeling van de H.B.S. heeft een typisch bijvak-karakter en lijkt in niets meer op de Wiskunde in de andere afdelingen, al werden de cijfers door dezelfde leraren gegeven. Hetzelfde geldt voor de Handelswetenschappen. Er is een zeer groot verschil tussen Boekhouden en Handelsrekenen in de A-klassen en daartegenover Boekhouden in 3 en 5B H.B.S. en ook Recht van het Maatsch. Verkeer in A4 en A5 HBS, die ik samenvatten kon, daar zij alle het typische bijvak-karakter kregen. Trouwens, iedere insider weet, dat het krijgen van onvoldoenden voor de „gemakkelijke” vakken een meestal zeer duidelijke aanwijzing is, dat er aan de leerling iets mankeert; niet dat het vak te moeilijk is, maar dat er wat schort aan de instelling ten opzichte van de school of de leraar, dat er moeilijkheden thuis zijn, o. i. d..

Wij kunnen ons afvragen of naast de betekenis voor de selectie ook nog het aantal lessen per week meetelt voor de „moeilijkheid” van het vak. Dit klinkt wat absurd, maar er zou een wisselwerking kunnen zijn: meer uren, dikker boeken, meer waarde hechten, meer invloed bij selectie, meer onvoldoenden, moeilijker vak dus. Toch is dit niet een vaste regel, zoals o. a. blijken kan uit de beoordeling van het vak Nederlands, waarop wij nader terugkomen.

Grote betekenis heeft stellig voor de „bijvakken” de vrijheid van de leraar bij het kiezen van de leerstof. Bij de hoofdvakken zagen wij in het vorige hoofdstuk reeds hoe objectieve vaste normen ontbreken. Bij de hoofdvakken treden de normen van de eindexamen ervoor in de plaats. Bij de bijvakken vervalt veelal het eindexamen of wordt het slechts mondeling afgenomen, waarbij de vaagheid van het reglement grote vrijheid laat. De

leraar kan zich dus veel meer aanpassen aan de belangstellingsfeer in de klasse.

Beschouwen wij nu de lijst van vakken in tabel 8 wat meer gedetailleerd. Dan valt op, dat Frans bovenaan prijkt. Is het begrijpelijk, dat Frans deze twijfelachtige eer geniet? Dat het een uitzonderingspositie inneemt is duidelijk, daar het ook niet dadelijk door de andere talen wordt gevolgd.

Bij wat ik hier over Frans en straks over andere vakken ga zeggen, ben ik mij bewust van beperkt inzicht. Vak-specialisten zullen andere oorzaken zien dan ik. Maar toch meen ik, dat wij enkele algemene opmerkingen kunnen maken. Bij de talen in het algemeen moeten wij onderscheid maken tussen a) de spraak-kunst (de grammatica), die bar-moeilijk is en weinig past bij de belangstelling van de kinderen, b) de stijl-oefeningen, die aardiger passen, maar vrij moeilijk zijn, daar de kinderen dikwijls nog een te weinig ontwikkeld onderscheidingsvermogen bezitten en c) het lezen en het spreken, die prettig gevonden worden, maar waarvoor ook niet gemakkelijk een hoog cijfer te halen is.

Bij Frans komt over het algemeen een bijzonder grote nadruk op de grammaire, maar toch niet méér dan bij Latijn of Grieks. Zit de grote moeilijkheid voor dit vak dan wellicht in een onvoldoende aanpassing aan de mogelijkheden van de jongelui? Dat ik deze vraag hier speciaal voor Frans stel, terwijl ze toch geldt voor alle moeilijke vakken, heeft een bijzondere reden. Zien de leraren wel voldoende, dat Frans tegenwoordig begint in de 1e klasse van de middelbare school en niet meer op de lagere school? Natuurlijk zien zij het! Maar stellen zij er zich wel voldoende op in? Dat  $\pm 90\%$  van de toelatingscandidaatjes „wat aan Frans hebben gedaan” heeft de echte instelling op een begin van een nieuwe en voor ons Nederlanders niet gemakkelijke taal sterk vertraagd.

Het ware misschien wel beter geweest als de lagere school het schrappen van het Frans even volledig had aanvaard als de nieuwe spelling.

De vier andere oude en moderne vreemde talen vertonen vrij sterke overeenstemming. Waarschijnlijk is hier iets eerder dan bij het Frans de leerling in staat zelfstandig te genieten van de taal bij het lezen. (Engels begint in I, Duits in II, Latijn in III Gym en Grieks in III Gym na Kerstmis op de beschouwde scholen). Wij hebben getracht iets te bespeuren van de invloed van de grammatica bij de drie moderne vreemde talen. Wij kregen daarbij de volgende resultaten, die o. a. uit tabel 9 te zien zijn:



1. In de klasse, waarin men met een vreemde taal begint, in de eerste klassen dus en voor Duits in klasse twee, ziet men een hoog gemiddelde en een zeer opvallend aantal hoge cijfers, achten, negens en tienen. Dit ziet men in elk geval en hierbij moeten wij denken aan wat in het vorige hoofdstuk werd opgemerkt. Het is nl. een Kerstrapport, dus een eerste kennismaking met het nieuwe vak, waarbij aanvangs-enthousiasme en nog gemakkelijke overzichtelijke stof een bijzonder gustige indruk maken. Wij zagen dit in het algemeen voor de eerste klassen in het vorige hoofdstuk. Wij vinden het hier in die klasse terug

Vak en klassen		Cijfers:					Gem. cijfer
		1—4	5	6—7	8	9—10	
Frans	klasse 1	16	7	48	20	9	6,4 <sub>2</sub>
	klasse 2—3	23	16	50	9	2	5,7 <sub>2</sub>
	klasse 4—5	14	21	57	7	1	5,8 <sub>3</sub>
Duits	klasse 2	8	12	49	20	11	6,6 <sub>6</sub>
	klasse 3	9	19	59	9	4	6,1 <sub>6</sub>
	klasse 4—5	6	18	69	6	1	6,0 <sub>7</sub>
Engels	klasse 1	10	11	44	23	12	6,7 <sub>2</sub>
	klasse 2—3	12	15	56	13	4	6,2 <sub>0</sub>
	klasse 4—5	9	14	63	10	4	6,2 <sub>4</sub>

Tabel 9. Spreiding der cijfers voor de moderne vreemde talen in de verschillende klassen der H.B.S.

voor Frans en Engels en bovendien ter bevestiging voor Duits in klasse 2.

2. Opvallend in de curve voor Frans is het grote aantal „echte” onvoldoenden in klasse 1, zò groot, dat een tweede maximum is ontstaan. Dit wijst er op, dat een belangrijk percentage van de leerlingen, „er niet bij kan”. Bij de beide andere talen treedt dit verschijnsel niet op. Ik moet hieruit concluderen, dat bij het Frans te hard van stapel wordt gelopen, althans voor een deel van de klasse. Het begin is niet voldoende afgestemd op het kind, dat niets van deze taal weet.

3. In de volgende klassen (2 en 3, voor Duits alleen 3) overweegt de grammatica en wij zien een sterke daling van het gemiddelde voor alle drie. Bij Frans is nog een herinnering aan het „hangen blijven” te zien. Hier wordt bovendien het aantal onvoldoenden met meer dan de helft vermeerderd. Bij

alle drie zien wij het (normale) verdwijnen van de vele hoge cijfers. Duits en Engels hebben in deze klassen ruim 27% onvoldoenden, Frans zelfs ruim 38%.

Hierbij meen ik, dat geconcludeerd moet worden, dat in het algemeen, maar vooral bij het Frans de grote hoeveelheid grammatica de belangstelling voor de levende taal doodt. Wij moeten nooit vergeten, dat de regels gevonden en geformuleerd werden door volwassenen, die de taal volkomen beheersten. De grammatica behoort afsluiting van de taalwetenschap te zijn op de schoolleeftijd en niet aan het begin te staan. Daar wordt zij alleen „geleerd”, maar niet onthouden. Slechts weinigen wordt het tot een werkelijk verworven kennis. Voor de meesten is het een te doorworstelen oninteressant, niet meebeleefd deel van de taal. Slechts zelden zal het als een waardevol hulpmiddel worden gevoeld, bij het zelfstandig exploreren van een nieuw gebied.

Dit karakter heeft de grammatica nog wel bij de oude talen, maar zij mist dit voor de meesten bij de moderne talen.

4. Zien wij naar de curven voor de hoogste klassen (4 en 5), dan vinden wij in het algemeen een versmalling van de curve. Zowel hoge als lage cijfers verminderen iets in vergelijking met de vorige. De top bij de 6 stijgt. Dit wordt meer en meer een normale talencurve. Ik vermoed, dat zij bij een andere opzet van het talenonderwijs, stellig een gunstiger beeld zou opleveren.

Merkwaardig is, dat Nederlands sterk afwijkt van de andere talen en ook van de andere „moeilijke vakken”. Het vormt feitelijk de overgang naar de „gemakkelijke vakken”. Hierover zou men zich kunnen verbazen. Een gemakkelijke taal is onze Moedertaal toch zeker niet. Maar het is onze eigen taal en daarom wekt zij van het begin af reeds de zo nodige belangstelling; daardoor blijft het een levende taal en voelt de leerling de behoefte aan een verdieping van het beleven ervan. Opvallend is, dat inderdaad naar de oordeling van de leerlingen het Nederlands niet „moeilijk” is. Er komt waarschijnlijk bij, dat steeds naast de moeilijke delen het prettige lezen en het opstellen schrijven staat. Jammer genoeg wordt er op onze scholen veelal nog te weinig gedaan aan goede voordracht. Wij merken op beoordelingsvergaderingen zelfs wel eens, dat, omdat Nederlands niet zoveel onvoldoenden oplevert, er minder op gelet wordt. De „moeilijker” vakken nemen aller aandacht in beslag. En toch moet juist de eigen taal zeker gewicht in de schaal leggen. Aan de „gemakkelijke” vakken ontnemen wij immers ook vele gegevens

over de kinderen, die stellig bij de beslissing van grote waarde moeten worden geacht. Bij de Moedertaal is dat minstens evenzeer het geval.

Vóór wij van de talen afscheid nemen een enkele opmerking nog over de klassieke talen. Latijn en Grieks komen veel lager in de lijst voor dan het Frans. Zijn zij gemakkelijker? Toch stellig niet. Op de drie beschouwde lycea beginnen de Gymnasiale afdelingen na een 2-jarige onderbouw. De methodiek en didactiek zijn voor deze derde-klassers anders dan zij voor eerste klassers zouden zijn. Ik kan hier niet diep op ingaan, maar constateer alleen, dat inderdaad zo spoedig mogelijk gelezen wordt en de taal voor hen gaat leven. Aan het eind van de derde klasse wordt Caesar gelezen. Het uitsluitend of in zò hoge mate grammaticale van het begin-Frans is hier dus niet aanwezig. Een onderzoek naar Latijn in I en Grieks in II op normale gymnasia zou een interessante vergelijking kunnen opleveren.

Van de Wis- en Natuurkundige vakken staat Meetkunde bovenaan. Het totale beeld verschilt voor dit vak slechts weinig van het Frans. Beschouwen wij de klassen echter apart, dan is er wel een duidelijke afwijking. Een overzicht geeft tabel 10.

Bij de eerste klassen zien wij aan de kant van de onvoldoenden een normaal verloop (normaal bedoeld als overeenstemmend met de totale curve voor dit vak). Het aantal zessen is lager, het aantal achten, negens en tiens hoger dan in de totale curve. Dit laatste is het verschijnsel, dat wij steeds bij het begin van een nieuw vak zien optreden. Het is wel opvallend, dat hier aan de onvoldoenden-kant géén tweede maximum optreedt. Dit betekent, dat hier niet een belangrijke groep kinderen is, voor wie het vak te zwaar blijkt<sup>1)</sup>. Er blijft niet een deel van de klas hangen als bij het Frans. Wel is er een convexe bocht bij de viers, die erop wijst, dat het moeilijk is voor velen. Deze convexe bocht aan de onvoldoenden-kant ziet men alleen bij de „erg moeilijke” vakken Frans, Meetk., Algebra en Mechanica duidelijk optreden. De vakken Scheik. (alleen waar het hoofdvak is, niet in de A-afd.) en Engels vertonen nog iets ervan. Alle andere vakken hebben hier een concave bocht. Terwijl bij Frans en Engels in de klassen 4 en 5 de convexe bocht verdwenen is en alleen overweegt in de lagere klassen, blijft zij voor het vak Meetkunde in alle klassen aanwezig. Conclusie?

<sup>1)</sup> Prof. Waterink concludeerde uit zijn onderzoek, dat voor verscheidene kinderen de drempelleeftijd voor het kunnen leren van Meetkunde bij  $\pm 13$  jaar ligt. Dit blijkt niet uit deze curve.

In de tweede klassen is het aantal onvoldoenden gunstiger; de overmatige hoge cijfers zijn verdwenen, 36% der cijfers zijn zessen. De derde klasse is duidelijk moeilijker dan de tweede voor dit vak. Het percentage onvoldoenden neemt toe; de zessen blijven constant; een deel van de zevens en achten verdwijnt. In het algemeen wordt de „derde-klas-Meetskunde” lastig gevonden. Maar hier komt bij, dat soms van enkele der a.s. A-leerlingen het vak wat minder belangstelling ondervindt. Er treedt voor een deel der leerlingen in deze klas zeker een verslapping bij de Wiskunde-vakken op. In de klassen 4 en 5B treedt weer een verbetering op. Vergelijkt men deze klassen

Klassen	Cijfers:					Gem. cijfer
	1—4	5	6—7	8	9—10	
klasse 1 .....	18	17	41	19	5	6,1 <sub>1</sub>
klasse 2 .....	16	17	55	11	2	5,9 <sub>2</sub>
klasse 3 HBS .....	21	19	49	9	2	5,7 <sub>2</sub>
klassen 4—5B .....	13	20	57	8	2	5,9 <sub>1</sub>
klassen V—VI $\beta$ .....	19	17	52	8	4	5,9 <sub>7</sub>

Tabel 10. Spreiding der cijfers voor Meetkunde in de verschillende klassen.

met V en VI $\beta$  der Gymnasium-afdelingen, dan is er verschil. Deze laatste vertoont een „2e maximum” bij de vieren. Deze curve berust op wat te weinig gegevens om betrouwbaar genoeg te zijn. Maar het resultaat wijst erop, dat er in de zware  $\beta$ -afdeling of een aantal leerlingen is terecht gekomen, dat hier eigenlijk niet hoort, of een deel der leerlingen door de klassieke talen zo zwaar belast is, dat de Wiskunde niet ten volle de gevraagde aandacht kan krijgen.

Het zou ons te ver voeren hier uitvoerig de andere vakken te bespreken. Merkwaardig is de beperking die wij in de bijvakken zien, waar men zich in hoofdzaak tot de cijfers 6, 7 en 8 gaat bepalen. Het vak Nederlands en alle „gemakkelijke vakken” hebben hier 84 en meer % der cijfers. De enige uitzondering is hier het vak Cosmographie, dat „te gemakkelijk” is, veel negens en tienen vertoont. Maar het zal ook weer zijn, dat hier zelfs tot in de hoogste klasse het verschijnsel zich voordoet, waarop ik reeds enige malen gewezen heb: in het begin van een nieuw vak liggen er vrij veel cijfers „te hoog”. Hier kan dat slechts op negens en tienen uitkomen.

Bij het beschouwen van de sterke beperking tot enkele cijfers komt toch de vraag op of de leerkrachten in die vakken niet de kinderen en het vak door deze beperking te kort doen. De waarde, de maatschappelijke waarde van het vak zou beter worden beseft. Ik denk, hier aan vakken als Geschiedenis, Aardrijkskunde, Handelsrecht, Staathuishoudkunde, Staatsinrichting, waar de beperkingstendens zeer sterk is bij de cijfergeving. Voor de beoordeling van de kinderen zou ook een wat groter spreiding van de cijfers veel beter kunnen tonen wat zij werkelijk waard zijn.

Het bovenstaande is zeker geen pleidooi voor meer onvoldoenden. Ieder kent de verlammeende invloed van lage cijfers. In het geval, dat voor een vak 40% onvoldoenden voorkomen deugt er iets niet. Oorzaken kunnen zijn: *a* onjuiste selectie der leerlingen, *b* waarschijnlijker: onjuiste keuze van de leerstof, *c* onjuiste methode, *d* onjuiste didactiek, gebrek aan goede verstandhouding tussen leraar en leerlingen, *e* aanleggen van te hoge eisen.

Het laatste kwam na de oorlog nog al eens voor. Sommige, meest oudere leraren hielden rigoureuus vast aan vóór-oorlogse normen, waaraan de leerlingen door de oorlogsmoeilijkheden, gebrekkige opleiding en vele verhuizingen niet konden voldoen. Merkwaardig is, dat dit bij het vak Duits hier niet sterker opvalt. Voor dit vak is de vermindering van het urenaantal het grootst, terwijl de exameneisen dezelfde bleven. Hulde aan het aanpassingsvermogen van deze leraren!

De tot hiertoe beschouwde vakcurven zijn een samenvoeging van de persoonlijke leraarscurven. De hierboven genoemde moeilijkheden komen bij de een sterker tot uiting dan bij de andere. De beperkingstendens bij de een is sterker dan bij de ander. Een enkele afwijkende leraar kan daardoor de totale vakcurve wat beïnvloeden. Toch is door het grote aantal beschouwde docenten deze invloed niet erg opvallend.

#### Hoofdstuk IV. De leraar

Voor ons doel is het hier geschikt het begrip „gemiddelde leraar” in te voeren, al zal een leraar, die aan onze beschrijving geheel voldoet, moeilijk te vinden zijn.

De „gemiddelde leraar” is vervuld van belangstelling voor het vak zijner keuze. Hij heeft het welbewust tot zijn studie-vak, zijn hoofdvak gekozen en is overtuigd van de belangrijkheid ervan voor de maatschappelijke ontwikkeling van het mensdom

en voor de geestelijke vorming van de jeugd. Hij is tevens vervuld van belangstelling voor zijn leerlingen. Hij ziet hen enige jaren als „zijn kinderen” en voelt zich verplicht intens mee te werken aan hun opvoeding tot behoorlijke leden van de maatschappij. Hij tracht hen zo goed mogelijk te leren kennen, maar hierbij komen twee grote bezwaren: een chronisch gebrek aan tijd om zich aan zovelen te kunnen wijden (300 leerlingen is geen uitzondering) en het feit, dat hij de leerlingen als regel alleen voor „zijn” vak ziet. Daarnaast heeft hij gewoonlijk zijn psychologisch inzicht en zijn kennis van de ontwikkeling van de jonge mens maar in de praktijk moeten opdoen, wat niet wil zeggen, dat hij er geen gezonde kijk op heeft gekregen. Doch hij mist daardoor vaak de gegevens en het inzicht voor het „van alle kanten bekijken” van het „geval”. De „gemiddelde leraar” voor een „moeilijk” vak is zich soms pijnlijk bewust van de eisen, die het eindexamen en de traditie voor dit vak stellen. De leraar voor een „bijvak” voelt het als een bevrijding, dat de normen niet zo dwingend zijn en heeft veel meer gelegenheid eigen enthousiasme en de belangstelling der leerlingen te coördineren.

Heeft nu de gemiddelde leraar een bepaalde wijze van cijfergeving? Is die bepaalde wijze van cijfergeving nog afhankelijk van het leervak of van de leeftijd van de leraar of van de klasse, waarin hij lesgeeft?

Op al deze vragen moet het antwoord negatief zijn! Er is geen bepaalde wijze van cijfergeving te vinden. Hoogstens kunnen wij wat verschil zien tussen cijfergeving voor „moeilijke” en „gemakkelijke” vakken. Er is in het algemeen een geweldige prestatie nodig voor het behalen van een 9 en slechts bij zeer hoge uitzondering wordt een 10 toegekend. Voor de „gemakkelijke” vakken komt de hele serie onvoldoende cijfers slechts bij uitzondering voor: een 5 is al een ernstige waarschuwing; een 4 is een teken, dat er niets van het werk of de wijze van aanpakken deugt. Het gevolg is, dat voor de „gemakkelijke” vakken de cijfergeving tot de cijfers 6, 7 en 8 beperkt blijft en dat men daarom daar de cijfer-grafiekjes van het type E (zie de Inleiding) veelvuldig vindt. Maar ook hier kan men toch ook nog individuele verschillen zien.

Ook is er bij de andere leervakken geen bepaalde stijl van cijfergeving te zien, maar zijn de individuele verschillen zeer opvallend.

Leeftijdverschillen lijken soms een reden voor verschil

in beoordeling en dan schijnt het dat enkele ouderen meer geneigd zijn vooroorlogse normen of eigen normen vast te houden maar daartegenover staan zeer soepele oudere beoordelaars. Ook onder de jongeren vindt men uiterste clementie naast zeer strenge vaste eisen.

Wat de klasse betreft is er geen duidelijk verschil merkbaar, behalve het verschil, dat wij in het vorige hoofdstuk opmerkten, nl. dat bij een nieuw vak in het begin de beoordeling steeds gunstiger is dan enige tijd later.

Het blijkt, dat na deze negatieve conclusies slechts als positief resultaat uit onze gegevens volgt, dat de cijfergeving zeer sterk individueel is, samenhangend niet met leeftijd, vak of klasse, maar met het temperament, het karakter van de leraar, beïnvloed door de bijzondere omstandigheden en het bijzondere milieu. Een bepaalde leraar blijkt als regel een bepaald soort cijfergeving, een bepaalde cijfergrafiek er op na te houden. Als regel kent een leraar met een beetje zelfkennis wel zijn eigen „gemiddelde”, maar zelden verbaast hij er zich over, dat dat gemiddelde door de jaren heen, niettegenstaande bijzondere omstandigheden of verandering van scholen practisch onveranderd blijft. Veel minder vaak weet een leraar U zijn percentage onvoldoenden mee te delen, maar ook hier blijkt een op het eerste gezicht door niets te verklaren constance.

Van de ongeveer 150 leraren kozen wij een 24 voorbeelden, die allen in minstens zeven klassen les gaven en stuk voor stuk bekend stonden als goede docenten met goede resultaten. Het eerste zestal bestond uit leraren in Wiskunde en Mechanica, het tweede zestal uit leraren in Natuur- en Scheikunde het derde uit leraren in de moderne vreemde talen, het vierde uit docenten in Nederlands en „gemakkelijke” vakken. Dat ik hierbij geen groep classici voegde, is bewust gedaan, daar het gewenst is later de classici aan lycea en aan „ongedeelde” gymnasia te vergelijken. Bij de classici uit ons onderzoek komen ook gelijksoortige verschillen voor als in de andere groepen. Van de 24 genoemde voorbeelden geeft tabel 11 een overzicht.

Beschouwen wij de groepen I—III (Nrs. 1—18), dan zien wij dat de spreiding van de cijfers als regel over minstens 4 en soms tot 8 per klasse gaat. In de groep IV (Nrs 19—24) blijft men als regel onder de 5 verschillende cijfers en komt het meermalen voor, dat in een hele klasse slechts 2 of 3 cijfers worden gegeven.

Opvallend zijn de individuele verschillen wat betreft de cijfergemiddelden en de percentages onvoldoenden. De idee van de

objectieve beoordeling en de objectieve norm blijkt een volslagen onverwezenlijk en mogelijk niet-verwezenlijkbaar ideaal te zijn. Waar de ene Wiskunde-Mechanica-leraar een gemiddelde voor al zijn klassen van 5,2<sub>6</sub> krijgt, heeft de vakcollega in zijn klassen 6,3<sub>2</sub> als gemiddelde.

De ene Scheikunde-leraar geeft 63% onvoldoenden, de ander nog geen 7% onvoldoenden. En bij de talen-leraren is het al even vreemd gesteld! Toch zijn zij allen „goede” leraren, bekwame docenten zonder moeilijkheden met de klassen.

Natuurlijk spelen hier karakter-eigenschappen een grote rol. De leraren van het B-type zijn over het algemeen nogal overtuigd van de eigen voortreffelijkheid. Zij kunnen zich niet voorstellen, dat een jongen niet net zo hard werkt voor hun vak, niet zo veel belangstelling ervoor en inzicht erin heeft, als zij zelf hadden. Zij verplaatsen zich te weinig in de moeilijkheden van de leerlingen. Het zijn de leraren, die de leerlingen te „dom” vinden en elk jaar weer weten welke „niet op de middelbare school thuis horen”, zonder naar prestaties voor andere vakken te kijken. Een uitzondering moet ik hier maken voor de leraar in de „gemakkelijke” vakken, die soms een grafiek van het B-type te zien geeft, doordat hij met een goede beoordeling toch niet, of slechts bij uitzondering, een cijfer onder de 5 wil geven. Zijn onvoldoenden worden dus alle maar vijven, waardoor ook een B-curve ontstaat. Hier dus een B-type uit de goedheid zijns harten.

De leraar van het D-type lijkt in vele opzichten op het vorige type. Hier wordt niet de hele klasse of het merendeel der leerlingen als „dom” gekwalificeerd, maar hier is blijkbaar een bepaalde grens gesteld, waar beneden de leerling een „hopeloos geval” geworden is. Daardoor ontstaat te licht een niet meer mee-nemen, een niet meer mee-kunnen van een bepaald deel der klasse. Ook deze instelling ontstaat door een zich te weinig verplaatsen in de moeilijkheden van de leerling. Toch kan in deze gevallen veelal een grote verbetering optreden, zodra door een persoonlijk contact met ouders of inlichtingen van andere leraren, interesse wordt gewekt voor het bijzondere geval. Dan ontstaat soms plotseling een toenadering en een begrijpen, waardoor de hele instelling verandert en daarmee ook het cijfer!

Over de gevallen A, C, E en F behoeft nauwelijks gesproken te worden. Typisch voor de instelling op de groep is het geval van de leraar Nr 13 die als Scheikunde-leraar in de B-afdeling 63% van zijn cijfers onvoldoende geeft, maar in de klassen van de A-afdeling ineens een heel andere cijfergeving vertoont,



Leraar	Vakken	Spreading	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Gem. cijfer	% onv.	Type	
1	Wi.Me.	5,1(4-6)	—	—	52	274	261	239	131	39	4	—	—	5,2 <sup>6</sup>	58,7	B
2	Wi	5,3(4-6)	—	—	7	215	200	305	182	69	22	—	—	5,7 <sup>3</sup>	42,2	B/D
3	Wi	6,5(5-8)	—	16	44	171	132	361	132	120	20	4	—	5,7 <sup>8</sup>	36,3	D
4	Wi	6,1(5-8)	—	21	44	97	144	376	200	100	18	—	—	5,9 <sup>0</sup>	30,6	A(D)
5	Wi.Me.	5,7(4-8)	—	8	31	108	188	257	219	158	31	—	—	6,1 <sup>0</sup>	33,5	A
6	Wi.Me.	4,9(4-6)	—	—	—	39	151	425	240	89	56	—	—	6,3 <sup>2</sup>	19,0	A
7	Fr.	6,4(5-8)	19	77	169	203	160	227	116	29	—	—	—	4,7 <sup>0</sup>	62,8	D
8	Eng	7,0(5-8)	—	43	21	129	177	338	177	93	11	11	—	5,7 <sup>7</sup>	37,0	A(D)
9	Du	5,4(4-6)	—	5	20	71	220	454	164	61	5	—	—	5,8 <sup>6</sup>	31,6	A
10	Fr	4,6(3-6)	—	—	—	51	196	428	219	94	12	—	—	6,1 <sup>5</sup>	24,7	A
11	Du	3,9(3-6)	—	—	—	31	148	459	245	107	10	—	—	6,2 <sup>8</sup>	17,9	E/C
12	Du	5,4(4-6)	—	—	—	58	120	335	244	139	104	—	—	6,6 <sup>0</sup>	17,8	A/C
13	Sch	5,6(4-7)	—	—	123	238	269	223	85	31	31	—	—	5,1 <sup>3</sup>	63,0	A/B
—	Sch in A	2,5(2-3)	—	—	—	—	—	—	467	467	66	—	—	7,6 <sup>0</sup>	0	E
14	Sch	6,1(5-7)	—	—	59	156	185	244	195	132	29	—	—	5,8 <sup>7</sup>	40,0	F/A
15	Natk	5,3(5-7)	—	4	4	72	240	376	210	94	—	—	—	5,9 <sup>9</sup>	32,0	A
16	Natk	5,9(4-7)	—	—	8	66	156	266	299	156	33	16	—	6,4 <sup>6</sup>	23,0	A
17	Natk	4,6(3-7)	—	—	5	16	73	241	366	257	42	—	—	6,8 <sup>9</sup>	9,4	A/E
18	Sch	5,1(4-6)	—	—	—	11	57	160	303	349	114	6	—	7,2 <sup>9</sup>	6,8	A/C
19	Ht/Lt	4,8(2-7)	—	—	3	28	165	435	206	122	38	3	—	6,3 <sup>5</sup>	19,6	B
20	Ned	3,6(3-4)	—	—	—	13	138	508	275	66	—	—	—	6,2 <sup>4</sup>	15,1	E/B
21	Stw	3,6(2-5)	—	—	—	—	14	184	502	264	36	—	—	7,1 <sup>2</sup>	1,4	E
22	Ned/Ge	3,2(2-5)	—	—	—	6	—	174	442	302	76	—	—	7,2 <sup>6</sup>	0,6	E
23	Ned/Ge/Gdk	2,5(1-4)	—	—	—	—	13	240	614	133	—	—	—	6,8 <sup>7</sup>	1,3	E
24	Ned	2,9(2-4)	—	—	—	6	57	676	251	—	—	—	—	6,1 <sup>8</sup>	6,3	E

Tabel 11. Spreading der cijfers voor individuele leraren. Kolom 3 geeft aan hoeveel cijfers van de 10 gemiddeld gebruikt worden. Tussen haakjes is aangegeven laagste en hoogste aantal in de verschillende klassen, waarin de leraar lesgeeft.

een bijvak-instelling. Hij geeft daar slechts zevens, achten en enkele negens. Een dergelijk verschil van instelling bij veranderde omstandigheden van klasse of vak komt meermalen voor. Zo geeft een leraar voor het vak Godsdienstkennis in zijn klassen uitsluitend zevens.

Kan men op grond van al deze gegevens een oordeel uitspreken? Is de ene instelling goed, de andere kwaad? Is een groot aantal onvoldoenden fout? Is een klein percentage onvoldoenden kortzichtig? Is geringe spreiding in de cijfers een te kort doen aan de beoordelings-vraag, die gesteld werd? Zo zijn weer vele vragen te stellen. Het antwoord is niet gemakkelijk te geven. Bij de ene leraar is een 5 een schandaal, bij de ander normaal. Wat moeten we daarmee?

Ik geloof, dat wij niet te veel moeten ingrijpen in de waarderingsmethoden van de leraren. Maar wij moeten wel twee dingen doen, die toch enige verbetering kunnen geven. In de eerste plaats moeten wij door onderlinge besprekingen kennis nemen van elkanders motieven, normen, methoden en beoordeling. Ook kan een vergelijkend overzicht van gemiddelde cijfers en percentages onvoldoenden of eventueel een verzameling grafiekjes met vakcijfers per klasse voor ieder een beeld geven van de eigen „afwijkingen”. Dit heeft ontegenzeggelijk tengevolge dat ieder zich beter rekenschap geeft van de eigen waarderingsnormen. Het heeft daarentegen ook tengevolge, dat er een zeker gemiddeld soort waardering per school ontstaat, waarbij de ene school aanmerkelijk kan verschillen van de andere. En is dat gemiddelde dan wel goed?

In de tweede plaats moet met kracht worden opgekomen tegen een misplaatste zelfverzekerdheid. Dit kan slechts goed gebeuren, als met beleid getracht wordt de belangstelling voor de persoonlijke moeilijkheden van de leerling te wekken. Dan volgt vanzelf het zich verplaatsen in de ander, hetgeen voor de opvoeder een begin-voorwaarde is, maar voor de leraar van het B-type in zeer vele en bij het D-type in bepaalde gevallen heel moeilijk schijnt te zijn. Hier moet met grote tact gewerkt worden aan de opvoeding van de opvoeder.

### Slotbeschouwingen

#### A. *Kritiek op dit onderzoek.*

1. Allereerst moet de vraag worden gesteld of het onderzoek uitgebreid genoeg is geweest. De beperking tot een 6-tal scholen

behorende tot 2 schooltypen (HBS en Lyceum) doet wellicht twijfelen aan de betrouwbaarheid der uitkomsten.

Afgezien van de tijdsbesparing had echter deze beperking tot 6 scholen een groot voordeel. Ik moest mij beperken tot scholen, die mij goed bekend waren. Vooral bij de conclusies van hoofdstuk IV was het zeer nodig, dat de betrokken leraren mij persoonlijk bekend waren. Hierdoor kon o. a. worden voorkomen, dat leraren, die in deze tijd met bijzondere persoonlijke moeilijkheden te kampen hadden, toevallig juist als voorbeelden gekozen worden. Ook leraren, die moeilijkheden met de leerlingen ondervonden, konden worden uitgesloten. De gekozen voorbeelden waren erkend bekwame leraren.

Een nadeel van de beperking tot twee schooltypen werd eigenlijk alleen ondervonden bij de klassieke talen, waar wij de vergelijking met de gymnasia moesten derven (zie hfdst. III). Uitbreiding tot andere schooltypen, zoals MSvM en HDS had voor ons doel geen enkel voordeel en zou slechts nadelen opleveren door vermindering der homogeniteit in de betekenis der leervakken.

Overigens meen ik, dat de aantallen klassen en leraren, waarover ons onderzoek zich uitstreckte, voldoende betrouwbaarheid der resultaten garanderen en dat de conclusies door een opvoering van deze aantallen zeker niet heel anders zouden gaan luiden.

2. Een andere vraag is of het tijdstip voor het onderzoek niet ongunstig gekozen is; allereerst omdat het een Kerstrapport betreft en dan omdat het Kerstmis in 1947 is. De bezwaren tegen een Kerstrapport bespraken wij reeds in de hoofdstukken II en III. De resultaten zijn voor beginnende vakken dan nogal geflatteerd. Dit verdwijnt al bij het volgende rapport. Toch is het resultaat van het Paasrapport als regel niet ongunstiger dan van het Kerstrapport. Vermoedelijk liggen voor sommige vakken de resultaten met Kerst wat te laag, doordat de leerlingen het in het begin wat slap aanpakken of de leraar wat te hoge verwachtingen had van wat na een grote vakantie nog aan parate kennis over is. Het Paasrapport vertoont daardoor als regel een verbluffend gelijk blijven van het percentage onvoldoenden voor de school als geheel.

Ernstiger is het bezwaar tegen het jaar 1947. Met Kerstmis 1947 waren de oorlogsomstandigheden nog steeds van duidelijke invloed op de scholen. Na een vrijwel „verloren” schooljaar 1944—1945 en een zeer moeilijk begin van 1945—1946, werd door de strenge winter en de kolenschaarste in 1946—1947

ook dit schooljaar verre van normaal, zodat in eind 1947 de ondergrond nog zeer onzeker genoemd moest worden. De selectie der leerlingen was door dezelfde omstandigheden zeer gebrekkig geweest. De eisen waren lager en niet zo duidelijk gefixeerd als vóór de oorlog. Daarnaast werd in vele klassen de homogeniteit gestoord door terugkeer na evacuatie en repatriëring. Tenslotte brachten de huisvestingsmoeilijkheden voor vele gezinnen een onmogelijkheid van rustig werken voor school.

Merkwaardig is, dat al deze invloeden toch voorzover ik heb kunnen nagaan aan de cijfergeving betrekkelijk weinig veranderden. De percentages onvoldoenden per school als geheel zijn vóór en na nagenoeg dezelfde gebleven. Deze verwachtig van mij werd door enkele steekproeven bevestigd. Deze bevestigen tevens de juistheid van de algemene conclusies uit de vorige hoofdstukken.

### B. *Nadere vragen.*

In de Inleiding werden nog enkele vragen genoemd, waarop wij thans nader willen ingaan.

1. Is onze cijfergeving binnen het stelsel van 1 tot 10 te verbeteren?

a. Wij zullen hier niet de betekenis der cijfers uitvoerig onderzoeken. Zelfs over de betekenis van het cijfer 5 zullen wij niet te lang spreken. Het blijft een probleem. Vroeger „even voldoende”, thans „bijna voldoende”, is het het cijfer, dat de twijfel uitdrukt. Als zodanig staat het tussen onvoldoende (4) en voldoende (6) in. Naar ik meen ontleent het aan die twijfel zijn betekenis. Gunning ging al bijna een halve eeuw geleden fel ten strijde tegen een dergelijk twijfelcijfer en noemde het „indifferent middencijfer” „een oorkussen voor gemakzuchtige leraren en een soort boerenbedrog tegenover de ouders”. Persoonlijk ben ik niet zo bevreesd om eerlijk twijfel uit te drukken. Hoe dikwijls zijn prestaties niet „op het kantje”, of ziet men stijging of achteruitgang optreden, waarvan men toch niet dadelijk ten volle zou durven constateren: nu is het voldoende geworden, of nu is het totaal onvoldoende. Hoe vaak ook wordt het cijfer bepaald door zeer verschillende prestaties voor de verschillende onderdelen van het vak, vooral bij de talen.

b. Wat moeten wij in de cijfers uitdrukken? Moeten wij per vak twee cijfers hebben, voor kennis en vorderingen? En wat drukken we dan bij kennis uit? Parate kennis, begrip, beheersing van de stof, allerlei vormen van weergave en toepassing,

intensiviteit of nog meer? Hoeveel drukt het cijfer ook uit van de instelling van de leerling tegenover het vak en de leraar? Vooral bij de „gemakkelijke vakken” speelt dit een grote rol. Hoofdstuk IV toonde ons bovendien de belangrijkste factor in vele gevallen: de instelling van de leraar ten opzichte van de klasse en de leerling.

Wij zullen nooit een redelijke verbetering krijgen als wij in een enkel cijfer of woord of letter trachten uit te drukken wat een kind voor een bepaald vak waard is. Wij zien er hoogstens in uitgedrukt het subjectieve gemiddelde van vele subjectieve oordelen.

Wij zullen tot op zekere hoogte dit moeten aanvaarden. Wil men een overzicht over de prestaties van een bepaalde persoon krijgen, dan moet het overzichtelijk blijven. Worden vele prestaties tegelijk beschouwd, dan zal een uitdrukking in één cijfer of in één letter of woord per prestatie daarvoor het best geëigend zijn, vooral als het tevens om een vergelijking met andere personen gaat. Op een of andere wijze moet dan een beoordelings-schaal, een rangorde worden verkregen. Bij de uitspraak over een eindoordeel zullen echter niet alle prestaties even zwaar tellen. De ene zal een zwaarder gewicht krijgen dan de andere. Maar ook het vaststellen van deze gewichten berust op een subjectieve keuze in de meeste gevallen. Het blijven een precaire zaak, dubieuze beslissingen en een onbetrouwbaar oordeel.

c. Na dus geconstateerd te hebben, dat verbetering in de cijfergeving niet gemakkelijk tot stand zal komen, moge toch nog een enkele poging gedaan worden. Het hoofdbezwaar dat ik steeds sterker voelde, hoe meer ik mij in deze materie verdiepte, is te vinden in het feit, dat de grens tussen voldoende en onvoldoende cijfers vlak naast de voldoende ligt, die ook het gemiddelde aanduidt. De 5 wordt in het algemeen gevoeld als „onder de maat” en niet als „bijna voldoende”. Dit blijkt niet alleen uit het grote verschil, dat men maakt tussen een 5 en een 6, maar ook uit alle voorschriften over beslissingen bij de verschillende eindexamens.

Een oplossing zou gevonden kunnen worden in een andere waarde van de cijfers, aldus: 1 zeer slecht, 2 slecht, 3 onvoldoende, 4 bijna voldoende, 5 even voldoende, 6 voldoende, enz. De grens tussen voldoende en onvoldoende cijfers zou dan tussen de 4 en de 5 komen te liggen. Een rustig doordenken van de consequenties zal, dunkt mij de voordelen van dit stelsel duidelijk laten zien. Zolang dit nog niet te verwezenlijken is, en in af-

wachting ervan, zou men bij de schoolrapporten eens een proef kunnen nemen met het volgende: het gebruik van de 5 wordt tijdelijk afgeschaft en voor „bijna voldoende” schrijft men 6-. Dit zal tengevolge hebben, dat de druk der lage cijfers aanmerkelijk verminderd wordt.

Men zou dit voorstel kunnen vergelijken met het stelsel van beoordeling, dat in Amerika veelal gebruikt wordt. Hier heeft men de letters A, B, C, D en F. A tot en met D zijn voldoende beoordelingen van „zeer goed” tot „nog net acceptabel” en dan is er een duidelijke en moeilijk te overbruggen kloof, vóór men komt tot F = Failure, totaal mis. Door deze instelling komt de onvoldoende betrekkelijk zelden voor<sup>1)</sup>.

2. Is een totaal andere wijze van beoordeling te verkiezen boven de gebruikelijke?

Na wat ik in de vorige paragraaf meedeelde, moge ik hier met een enkele opmerking volstaan. Een beknopt overzicht is nodig bij de beoordeling. Het zal echter het nadeel houden van onvolledigheid. Eén of andere aanvulling in mondelinge of schriftelijke toelichting zal daarom nodig zijn. Maar de verschillende pogingen waarbij men het alléén met een „verhaal” probeerde, hebben duidelijk aangetoond hoe omslachtig en onoverzichtelijk zo'n rapport in de praktijk wordt. Hoe wonderlijk onscherp ons traditionele systeem dus ook is, een ander zou ik niet verkiezen.

3. Tenslotte, de ietwat pijnlijke vraag: Is de cijfergeving een „spiegel” van de leerlingen of van de leraar?

Uit het voorgaande onderzoek is wel duidelijk te constateren, dat het op zijn best toch altijd het een *en* het ander zal zijn. Wij moeten ons dit bewust worden en bewust blijven. De besten onder de opvoeders hebben dit ook altijd wel geweten. Het zou aardig zijn te eindigen met een bloemlezing van citaten, die gaan van „de meest bandeloze subjectiviteit” (Dr. J. H. Gunning Wzn) via „onopzettelijk, onbewust onbetrouwbaar” (P. A. Diels) tot „the idea of an absolute correspondence between a number and a degree of merit is simply moonshine — it does not exist” (Dr. P. B. Ballard). Maar ieder zoek dit zelf en spiegele zich.

Moge dit werk bijdragen tot enige vermindering van de idee van *selectie* in ons onderwijs en tot verdieping van het besef dat het hoofddoel is de *hulp* aan onze leerlingen in hun ontwikkeling en hun geestelijke verdieping.

<sup>1)</sup> Overigens vindt men het beoordelingsstelsel daar lang niet zo belangrijk als bij ons. In het bekende boek van Mort and Vincent „Modern Educational Practice” Mc Graw-Hill, New York 1950, komt b.v. geen woord voor over de beoordelingsschaal.

## KLEINE MEDEDELING

### DE MUZEN IN DE SCHOOL

45 jaar V.Æ.V.O.

In een tweedaagse bijeenkomst voor de kunstzinnige vorming der rijpere jeugd, herdacht de „Vereniging tot Bevordering van het Aesthetisch Element in het Voortgezet Onderwijs” te Utrecht haar 45-jarig bestaan.

In een grote zaal van „Esplanade” was iets van het materiaal dat de V.Æ.V.O. ter beschikking van de aangesloten scholen heeft, ten toon gesteld. Een wel zeer uitgebreide collectie van uitstekende reproducties, klassiek en modern. Zoals bekend worden deze reproducties voor geruime tijd in bruikleen afgestaan — er is een nauwkeurig op tijd werkende expeditiedienst georganiseerd en wat zo voor weinig geld in de school komt, kan op meer dan een wijze dienstbaar gemaakt worden aan de aesthetische vorming van de middelbare schooljeugd.

In '53 versierden 141 scholen in ons land met deze prachtige reproducties (uit het beste, dat er in ons land en in het buitenland te koop is, gekozen) de wanden van hun gebouwen. Er is veel afwisseling — na een half jaar komen er nieuwe platen in de wissellijsten.

141 scholen, meestal inrichtingen voor V.H.M.O., daaronder telden we 16 (van de  $\pm$  80!) kweekscholen, 14 ulo's, 7 nijverheidsscholen en als we ons niet vergissen 3 lagere scholen. De V.Æ.V.O. is, terecht, zeer verheugd over dit resultaat.

Dan verzendt men, eveneens in kistcollecties, uitstekend aesthetisch onderwijsmateriaal (beeldende kunsten).

Daarvan profiteerden in '53, 137 scholen, waaronder 13 kweekscholen, 7 ulo's, 7 nijverheidsscholen en 1 lagere school.

De V.Æ.V.O. doet nog veel meer voor de aangesloten scholen en is gaarne bereid, dunkt me, iedere school, die nog niet op de hoogte is, precies in te lichten over hetgeen men voor een geringe bijdrage zo al toegezonden kan krijgen. En die informatie laten we gaarne over aan de ijverige secretaris, de heer B. Merema. Hij doet dit werk al 25 jaar en zal niemand teleurstellen.

Wij hebben met grote en met stijgende aandacht geluisterd naar het exposé van het werk van de V.Æ.V.O. door de voorzitter Prof. Dr. W. R. Heere, bij wie nu 23 jaar de leiding van deze vereniging berust.

Er sprak trots op dit werk uit deze rede en dankbaarheid voor ondervonden medewerking, speciaal voor die van O., K. en W. en wij kunnen deze trots en die dankbaarheid begrijpen. Wat heeft men moeten werken om zo ver te komen als men nu is.

Maar wij beluisterden deze redevoering toch met zéér gemengde gevoelens.

In de eerste plaats met een gevoel van diepe bewondering voor zo veel prachtig werk aan de meest veronachtzaamde en naar ons oordeel meest essentiële zijde van de opvoeding.

Daarnaast een gevoel van — „maar 140 scholen, hoe is 't mogelijk”. Zijn die anderen stekeblind, of beschikken ze over ruimer middelen, over beter materiaal?

Een gevoel van prettige opgewektheid: „dit instituut staat duidelijk boven de zuilen”, alle variaties van bijzonder onderwijs maken, met openbare scholen, gebruik van de V.Æ.V.O.

Dan: de V.Æ.V.O. zorgt niet uitsluitend voor het V.H.M.O. Er profiteren

wat ulo's, wat nijverheidsscholen van haar idealistische arbeid om niet. Maar waarom zo weinig?

Er is één lagere school, de Rotterdamse Schoolvereniging.

En luisterend naar de oprechte dankbetuiging aan O., K. en W. door de voorzitter, een overweging, vergezeld weer van bepaalde gevoelens: Zeven duizend gulden subsidie is voor de V.Æ.V.O. héél wat. Wat zou men beginnen zonder dat geld?

Maar — voor zulk een belangrijke zaak — wat kost één gymnastieklokaal, één goed lokaal voor scheikunde, natuurkunde? Voor f 7000.— legt men tegenwoordig niet eens één nieuwe vloer in één gymnastieklokaal ....

Kan de V.Æ.V.O. aan alle aanvragen voldoen? Kan zij méér doen voor die honderden ulo's, nijverheidsscholen, lagere technische scholen? Dáár zijn ook jonge mensen — die hun aesthetische vorming, de zorg voor hun emotionele ontwikkeling evenveel vragen als de misschien verstandelijk meer begaafden van het V.H.M.O. Kan de V.Æ.V.O. denken, eventueel méé denken met anderen, aan de lagere school? Daar zijn er ongeveer 7000 van.

Een *spijtig* gevoel. Zevenduizend gulden. En dit is géén verwijt van schrielijkheid tegenover de minister van Onderwijs. Maar tegenover de situatie in de gehele schoolwereld, waar men de ogen nog gesloten houdt voor een paedagogische categorie, die der emotionele beïnvloeding, stellig even, maar vermoedelijk méér belangrijk dan verstandelijke vorming, karaktervorming en de oefening van het lichaam.

Zevenduizend gulden!

Zeventig duizen gulden — zou ook nog maar een onbenullig peuleschilletje betekenen voor dit hoogst belangrijke opvoedingswerk.

Zevenhonderdduizend gulden. Een nog lang niet evenredige bijdrage tot een stuk volksopvoeding, volksgeluk, — voor kinderen van alle gezindten. Het is *geen* kwestie van geld. Het is een kwestie van *inzicht*, van *wetenschap*, van *overtuiging*. Deze zijn de voorwaarden voor verwerkelijking van het V.Æ.V.O.-ideaal. Dan is 't geld er.

Mogen volgende jaren de rijks-bijdrage tot de V.Æ.V.O.-arbeid milder véél milder zijn.

P. Post.

## TIJDSCHRIFTEN

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

„Oud en nieuw” door Fr. Closset (over het onderwijs in de levende en klassieke talen); „Controle van de theorie en de practijk der belangstellingspunten” door Hil Deman (ontkent, dat de belangstellingspunten inderdaad ook de belangstelling van de leerlingen kunnen vasthouden) „Le film et l'enseignement des langues vivantes” door T. Decaigny (eerste art. van een reeks, waarin de betekenis van de film voor het onderwijs wordt benaderd); in „Klassepractijk” zijn de volgende bijdragen te vermelden: „Stellen in een eerste leerjaar” door F. van Lauwe; „Instrumentale muziekbeoefening” door Rik Verbeke.



„Nederl. Tijdschrift voor Psychologie" (red. L. van der Horst en G. Révész).  
Uitg. N.V. Noordholl. Uitg. Mij. Amsterdam.

Afl. 2 van deel VIII bevat „Psychologische bijdragen tot de filmproblematiek". Hierin o.m. „Een inleidend onderzoek tot het probleem film en jeugd.

Afl. 4 van id. bevat o.m. „Over de beperkte geldigheid van de gestaltpsychologische wetten" door Dr. G. Révész, en „Masculiniteit en femininiteit" door R. H. Houwink.

C. WILKESHUIS.

## BOEKBEoordelingen

Br. O. Mandigers, Drs paed.: Leerboek der Opvoedkunde IV. Schoolstelsels. Uitg. L. C. G. Malmberg; prijs ing. f 5,90; geb. f 6,65.

Met dit 4e deel is dit Leerboek der Opvoedkunde, speciaal bestemd voor R.K. Kweekscholen, compleet. Het bespreekt blijkens de ondertitel voornamelijk het instituut „school" en de verschillende vormen die dit begrip zoal kan aannemen. Langzamerhand wordt het toch wel duidelijk, hoe ver we de strakke uniformiteit van vroeger hebben verlaten en dat in de organisatie van ons onderwijs en van het onderwijs in de „klasse" een en ander is veranderd. Wat het laatste punt betreft: Als in Hfd. I „de gevaren van het klassikale stelsel" duidelijk zijn geworden, geeft Hfd. II een behandeling van de wijzen, waarop men deze gevaren heeft trachten op te heffen of te verkleinen. Bij deze opzet knoopt dan weer aan de wijze, waarop de auteur de leerlingen dwingt, de hen aangeboden leerstof zelfstandig te verwerken, denkend te verwerken, in een goed doordacht systeem van vragen en opdrachten. Deze „zullen de kwekelingen helpen hun toekomstige problemen denkend te analyseren en de middelen te zoeken die op verantwoorde wijze tot oplossing te brengen".

Dit zijn alle aangelegenheden waarmee we ons best kunnen verenigen.

Het zeer uitvoerige Hfd. V bespreekt gedetailleerd de „Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs". Hfd. III behandelt ten slotte: De Bijzondere School, Hfd. IV — vrij uitvoerig — De Nederlandse schoolwetgeving en schoolorganisatie.

Het boek is in rustige en zakelijke toon geschreven en overzichtelijk ingedeeld.

VAN DER V.

Wilhelm Flitner, *Die Erziehung. Pädagogen und Philosophen über die Erziehung und ihre Probleme. Ausgewählt und eingeleitet von . . . . .*  
Dieterichsche Verlagsbuchhandlung, Wiesbaden  
1953. 520 blz.

De uitnemende kenner der wijsgerige en historische opvoedkunde, Wilhelm Flitner, heeft hier in één handzaam deeltje der Sammlung Dieterich deze bloemlezing bijeengebracht. Het geheel getuigt niet alleen van een grote kennis van zaken maar ook van praktisch inzicht bij de keuze. Alleen een zo grondig geschoold denker kan aan de historie vruchtbare vragen stellen en dus zodanig zijn teksten kiezen, dat ze inderdaad een historisch antwoord inhouden.

Wij vinden hier teksten uit Oude en Nieuwe Testament, de klassieke Oudheid, vroege en latere middeleeuwen, humanisten enzovoort tot onze eigen tijd. Natuurlijk kan men twisten zowel over bepaalde keuzen als over bepaalde weglatingen. Zo ontbreekt b.v. Luther en is de reformatie met Melanchthon alleen vertegenwoordigd; zo vinden wij Erasmus wel maar de — m.i. paedagogisch belangrijker — Vives niet. Maar uit de tijdgenoten treffen wij dan — met vreugdevolle verrassing — b.v. Guerdin en Buber aan. Uiteraard is de keuze sterker naar de Duitse dan naar de Franse en Engelse kant gericht en moeten wij er ons bij neerleggen niet-Duitse bronnen in Duitse vertaling aan te treffen.

Niet alleen wordt de keuze uit iedere auteur voorafgegaan van een korte bio- en bibliografische inleiding maar ook een korte omraming van het gekozen treft men daar aan, terwijl de bloemlezing als geheel wordt geopend met een systematisch-historische studie, die alle respect verdient.

Tenslotte bevat het boek een praktisch apparaat voor de opsporing van bronnen en lectuur benevens een register.

Als geheel kunnen wij deze bloemlezing dus zeer aanbevelen. M. J. L.

W. M. Nijkamp e. a., „*De kleuter in de gemeenschap*”. J. B. Wolters — Groningen, Djakarta, 1953. 377 pag. geb. f 11,50.

Mej. W. M. Nijkamp, Inspectrice der Nutskleuterscholen, heeft met een zestal secondanten dit omvangrijke en degelijke werk samengesteld uit de overweging, „dat volwassenen nog zeer weinig weten van hetgeen in het kind van twee tot zeven jaar omgaat; dat zij daarom voorzichtig te werk moeten gaan bij de opvoeding en dat zij voortdurend bereid moeten zijn hun ideeën te herzien”.

Tegen deze overwegingen is weinig in te brengen: Opvoeding — we zullen niet schrijven „der volwassenen”, maar toch wel „van volwassenen” — is in vele gevallen noodzakelijker dan opvoeding van kinderen. En wie zich als ouder van kinderen in de kleuterleeftijd wil laten voorlichten, vindt in dit werk een uitnemende gids.

In negen lange hoofdstukken worden alle belangrijke facetten van kleutergeest, kleutermilieu en kleuterontwikkeling besproken en goed besproken. Endogene en exogene factoren, die de persoonlijkheid beïnvloeden, het spel, de taalontwikkeling, het contact met de natuur passeren de revue. De drie laatste hoofdstukken (X t/m XII) hebben een meer organisatorisch en praktisch-voorlichtend karakter.

Hoe goed de schrijfsters haar onderwerp beheersen, blijkt zowel uit haar uitgebreide literatuurkennis als uit de vele scherpbelichtende voorbeelden uit de praktijk, die de theorie illustreren. Vandaar dat dit boek een uitnemende, zij het niet gemakkelijke, leidraad is geworden. Het steunt vrij sterk op psycho-analytische lectuur en is in zijn psychotherapeutische aanwijzingen niet steeds eenvoudig. Het zal daarom veel vragen van kennis, studiezijn, doceertalent der dames, die dit boek met kwekelingen willen doorwerken.

Wij wensen intussen de bekwame schrijfsters gaarne met haar arbeid geluk. Wij, maar zij stellig meer, zullen zich verheugen als door een spoedige totstandkoming der kleuteronderwijswet dit werk in veler handen komt.

VAN DER V.

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

*Paasvacantie:*

De laatste colleges voor de Paasvacantie zullen gegeven worden op Zaterdag 10 April. De colleges worden hervat op Woensdag 28 April.

*Examendagen:*

Nogmaals worden de belanghebbenden eraan herinnerd, dat gelegenheid om examen te doen voor de acte M.O. paedagogiek zal worden gegeven op 17 Mei en op 18 October a.s. Daarna zal de eerstvolgende examendag gehouden worden in Januari 1955.

*Examen:*

De heer L. Kiestra slaagde voor acte Paedagogiek M.O. B.  
De heer J. Mooijaart slaagde voor de acte M.O. A.

*Binnengekomen scripties:*

65. J. Bijlefeld, *Vrije-tijdsbesteding in de puberteit.*
66. Mej. R. Kleijn, *Expressiemogelijkheden en het constructieve werken in de kleuterjaren.*
67. N. F. v. Woudenberg, *Over de taal in de geschiedenisleerboekjes en het woordbegrip bij de leerlingen van een 4e leerjaar van een opleidingsschool.*
68. A. E. v. Eeden, *Didactische bezinning op het rekenonderwijs in de middenklassen van de lagere school.*

AANWINSTEN VAN DE BIBLIOTHEEK VAN HET SEMINARIUM

428. A. D. C. Peterson: *A hundred years of education.* Londen 1952.
429. E. Claparède: *L'école sur mesure.* Parijs 1953.
430. G. Viatte e.a.: *Progrès et incertitudes de l'éducation nouvelle.*
431. L. Bellak: *Psychology of physical illness.* New York 1952.
432. P. Mesnard: *Education et caractère.* Parijs 1953.
433. L. Petersen: *Wegwijzer in kleuterland.* Amsterdam 1953.
434. W. Stern: *Psychologie der frühen Kindheit.* Heidelberg 1952.
435. W. W. Cruze: *Adolescent psychology and development.* New York 1953.
436. P. Calon: *De Jongen (Jaren der jeugd IV).* Heemstede 1953.
437. H. P. M. Litjens: *Onmaatschappelijke gezinnen.* Assen 1953.
438. E. Burmeister: *Onder één dak. Het verhaal v. e. kinderkuis.* Arnhem 1953.

439. *Dr. H. v. Rooij O. F. M. e.a.*: Het maatschappelijk onaangepaste gezin. Haarlem 1953.
440. *R. Vuyk*: Plaatjes. Kinderpsychologische onderzoeksmethoden. Leiden 1954.
441. *J. L. Despert*: Children of divorce. New York 1953.
441. *H. Asperger*: Heilpädagogiek. Wenen 1952.
442. *M. C. Schouwenaars*: De kiese waarheid. Helmond z.j.
443. *B. R. Joungman*: Teaching of religious knowledge. Londen 1953.
444. *Th. Litt*: Einleitung in die Philosophie. Stuttgart 1949.
445. *W. Braun-Feldweg*: Mit Kindern malen, zeichnen, formen. Stuttgart 1953.
446. *H. Fuhrich en G. Gick*: Der gruppenunterricht. Theorie en Praxis. Aurbach 1952.
447. *J. Adelman*: Die Schule eine Lebensstätte des Kindes. Ansbach 1953.
448. Standardwerk des Volksschullehrers 1—5e Lehrjahr. Bochum z.j.
449. *E. Koller*: Der neue Weg im ersten Rechenunterricht. München z.j.
450. *J. Seemann*: Psychologie der Fehler. Crailsheim 1949.
451. *F. Fikenseher*: Geschichtsunterricht I + II. Ansbach 1953.
452. *K. Fladt*: Didaktik und Methodik des mathematischen Unterrichts. Frankfurt z.j.
453. *A. Bohlen*: Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Heidelberg 1953.
454. *A. Rüssel*: Das Kinderspiel. München 1953.
455. Kleine Catechismus over het diaconaat. (Uitgave Hervormde Jeugd-raad).
456. *H. Rösseler*: Die höhere Schule der Gegenwart und ihr Religionsunterricht. Bonn 1946.
457. Kinderen in Indonesië. (Uitgave Hervormde Jeugd-raad).
458. *C. B. S.*: Statistiek v. h. gewoon en voortgezet gewoon Lager Onderwijs 1949—1953. Utrecht 1953.
459. *Pinillos u. Brengelmann*: Der Bilderkennungsstest. Göttingen 1953.
460. *E. Wartegg*: Schichtdiagnostiek. Der Zeichentest. Göttingen 1953.
461. *Schultze e.a.*: Hamburg—West Yorkshire — Gruppentest zur Intelligenz prüfung. Göttingen z.j.
462. *R. Amthauer*: Intelligenz—Struktur—Test. Göttinger z.j.
463. *H. Kirchhoff*: Lese- und Rechtschreibschwäche im Kindesalter. Basel 1954.
464. Ueber Schülerbeurteilung in der deutschen demokratischen Schule. Berlijn 1952.
465. Het afwijkende kind en zijn problemen in huis, school en maatschappij. Den Haag 1953.

466. *H. & R. M. Bakwin*: Clinical management of behavior disorders in children. Philadelphia 1953.
  467. *Richardson e.a.*: The education of teachers in England, France and U.S.A. Unesco 1953.
  468. *C. P. Ingram*: Education of the slow learning child. New York 1953.
  469. *A. S. Makarenko*: Vorträge über Kindererziehung. Berlin 1952.
  470. *M. C. Schouwenaars*: De godsdienstige opvoeding van het jonge meisje. Helmond z.j.
  471. *H. Rohrer*: Einführung in die Psychologie. 5e druk. Wenen—Berlin 1953.
  472. *M. A. Bloch*: Pédagogie des classes nouvelles. Parijs 1953.
  473. *A. Hallema*: Vier eeuwen weeshuisgeschiedenis. Bolsward. Bolsward 1953.
  474. *M. Montessori*: Door het kind naar een nieuwe wereld. Heilo 1953.
  475. *Karakter*. Handleiding voor het vormingswerk onder werkende meisjes. Rotterdam 1953.
  476. *A. u. E. Kern*: Lesen und Lesen lernen. Freiburg 1952.
  477. *K. Strunz*: Pädagogische psychologie des mathematischen Denkens. Heidelberg 1953.
  478. *F. Leisinger*: Der elementare Fremdsprachenunterricht. Stuttgart z.j.
  479. *Joh. Kühnel*: Neubau des Rechenunterrichts. Düsseldorf 1950.
- 
-

## DE SCHOOLLOOPBAAN VAN RUIM 500 U.L.O.-LEERLINGEN

DOOR

PROF. DR. H. NIEUWENHUIS

In 1948 werd door de U.L.O.-groep van de afdeling 's-Gravenhage van de Nederlandse Onderwijzers Vereniging een oud probleem opnieuw ter discussie gesteld, nl. de aansluiting tussen lager en voortgezet onderwijs. Iedere insider weet hoe onbevredigend deze aansluiting in het algemeen geacht wordt en hoe men nog steeds zoekt naar middelen en wegen ter verbetering. Ook de genoemde groep van leerkrachten wilde daartoe nog eens een ernstige poging doen en wel door inschakeling van een testonderzoek. Zij stelde zich deze vraag: „In hoeverre kan de selectie van leerlingen voor de U.L.O.-school verbeterd worden door bij de toelating gebruik te maken van een intelligentietest?”

Om het antwoord op deze vraag te vinden lag de weg voor de hand: die van het onderzoek. „Geef een voldoende aantal leerlingen bij de toelating tot de U.L.O.-school een intelligentietest en volg hen gedurende hun gehele schoolloopbaan.” Aldus werd besloten.

Teneinde dit onderzoek zo goed mogelijk te kunnen verantwoorden volgden de deelnemende leerkrachten een korte cursus onder leiding van Dr. W. Bordewijk in het werken met intelligentietests, speciaal met die van Dr. Luning Prak en Mej. Meertens „Tests voor verstandelijke ontwikkeling op de lagere school”.

Daarna vond op 28 September en 5 October 1948 het onderzoek plaats, respectievelijk met „schaal A, model 1” en „Schaal B, model 1” van genoemde test.

Er werden 17 eerste klassen van 11 U.L.O.-scholen getest met 548 kinderen. Hiervan behoorden 3 klassen tot 3 verschillende zg. Handels-U.L.O.-scholen (3-jarige cursus), de overige 14 klassen tot de 4-jarige U.L.O.-scholen. Van deze laatste was één in het Westland, dus buiten de stad, gelegen.

Daarna kwam het er op aan al de onderzochte leerlingen zo nauwkeurig mogelijk te volgen op hun verdere weg door de U.L.O.-school. En dit is wonderwel gelukt, zowel door de volhardende ijver van de groep leerkrachten, die het onderzoek op touw hebben gezet, als door de con-amore verleende medewerking van de leerkrachten aan de in het onderzoek betrokken U.L.O.-

scholen. Ieder die wel eens op deze wijze heeft moeten werken, weet dat het meestal nog wel gelukt een aantal mensen een korte tijd warm te maken voor een bepaald probleem, maar dat het wel zeer moeilijk is de belangstelling vast te houden, vooral wanneer daarbij nog al wat werk van de betrokkenen gevraagd moet worden. Een woord van hulde aan allen die tot het welslagen van dit onderzoek hebben bijgedragen, lijkt me dan ook wel op z'n plaats.

Allerlei gegevens omtrent de leerlingen: rapportcijfers, indruk in de klasse, overgaan of zittenblijven, verlaten van de school, eventueel om welke reden, werden nauwkeurig verzameld en uitgewerkt in uitvoerige verslagen <sup>1)</sup>. Hierbij kwam een prettige samenwerking tot stand tussen de in het begin genoemde U.L.O.-groep: de leiders van het onderzoek, en het Paedagogisch Centrum der gemeente 's-Gravenhage, welke samenwerking gedurende het gehele onderzoek werd voortgezet, en waarvan o.a. dit artikel een uitvloeijsel is.

De verslagen nl. werden tezamen gevoegd tot een rapport, dat en door de leerkrachten en door het genoemde Paedagogisch Centrum van zoveel belang werd geacht, dat men meende tot publicatie te moeten overgaan. Dat zal dan ook binnenkort geschieden.

Nu was er evenwel in de loop van het onderzoek iets zeer merkwaardigs voor den dag gekomen. Terwijl het was opgezet om na te gaan of het gebruiken van een intelligentietest bij de toelating tot de U.L.O.-school van belang zou zijn voor de selectie van de adspirantleerlingen, werd in de loop der opeenvolgende jaren, door het nauwkeurig volgen van al de in 1948 toegelatenen, de aandacht meer en meer op deze leerlingen zelf en hun schoollotgevallen gevestigd. En dat bleek zeer de moeite waard te zijn. Langzamerhand ontstond een duidelijk beeld omtrent de schoolloopbaan van een 500-tal U.L.O.-leerlingen, en juist dit beeld ging de onderzoekers meer en meer boeien. Aan mij werd toen, in mijn functie van Hoofd van het Paedagogisch Centrum der gemeente 's-Gravenhage, gevraagd het rapport eens nader te bekijken en te trachten enige conclusies te formuleren zowel omtrent de gebleken waarde van het ingestelde testonderzoek als omtrent de verdere uitkomsten van het gehele experiment.

---

<sup>1)</sup> Ik maakte hiervan reeds in 1950 melding in mijn artikel „Naar een verdere organisatie van ons onderwijs,” op pg. 198 e.v. in de XXVIIste jaargang van dit tijdschrift, waarbij ook enkele grafieken uit het Rapport werden opgenomen.

Dit is geschied in de vorm van een „Slotbeschouwing”, die aan het rapport zal worden toegevoegd.

Met toestemming nu van de werkgroep, die het initiatief heeft genomen tot het hierboven besproken onderzoek, wordt deze „Slotbeschouwing” hier gepubliceerd. En wel om twee redenen. In de eerste plaats omdat ik van mening ben, dat de conclusies waartoe dit onderzoek aanleiding heeft gegeven, de belangstelling verdienen van allen die het Nederlandse onderwijs ter harte gaat, ook buiten de kring van het U.L.O. In de tweede plaats om de aandacht te vestigen op het volledige Rapport, dat spoedig verschijnen zal, en dat ik vooral zie als een uiting van wat door een groep-mensen-uit-de-practijk in samenwerking met enkele theoretici tot stand kan worden gebracht op het gebied van research, daarbij in aanmerking nemende de primitieve middelen waarover men beschikte. En dit is van groot belang, omdat wij, naar mijn mening, bij een toekomstige uitbouw van researchwerk op onderwijsgebied aan onze universiteiten, telkens weer, en in toenemende mate, een beroep zullen moeten doen op de medewerking van de mannen en vrouwen voor de klas. Daarbij zijn wederzijds begrip en wederzijdse waardering onmisbaar. Hoe beter wij er in slagen deze tot stand te brengen, des te beter de samenwerking. En slechts als deze tot stand komt, kan het theoretisch onderzoek zijn vleugels uitslaan en is er anderzijds mogelijkheid tot een systematische uitwerking en uitvoering van een praktische onderwijshervorming, die voldoende diepgang heeft. Thans dus de

„Slotbeschouwing”.

Zoals reeds werd medegedeeld, was de bedoeling van het hier besproken onderzoek „de waarde van de intelligentietest (c.q. een bepaalde intelligentietest) als middel bij de selectie van leerlingen nader aan de praktijk te toetsen”.

Laten we beginnen met het eindresultaat te bekijken, zoals we dat voor de Handels-U.L.O.-scholen vinden in tabel XVI en XVII, en voor de 4-jarige U.L.O.-scholen in tabel XVIII, XIX en XX.

Eerst de Handels-U.L.O.-scholen.

Aangaande het behalen van het einddiploma geeft tabel XVII het volgende beeld:

I.Q.	80—94	95—104	105—124	Totaal
Einddiploma	36%	51,7%	52,6%	47,8%



Men kan niet zeggen dat de test hier in 't geheel geen prognostische waarde heeft, maar het verschil tussen de percentages geslaagden van de middelste en hoogste I.Q.-groep heeft toch nauwelijks enige praktische waarde. Bovendien, van de hoogste groep slaagt maar iets meer dan de helft, wat zeggen wil dat van elke twee leerlingen die tot de hoogste testgroep behoren toch één het gestelde doel in de normale tijd niet bereikt.

Gaat men de hoogste testgroep nader differentiëren, zoals dat geschied is in tabel XVI, dan wordt het beeld wel gunstiger, maar door de geringe omvang van de groepen wordt de statistische betrouwbaarheid wel zeer twijfelachtig.

I.Q.	105—109	110—114	115—119	120—124
Einddiploma	50%	60%	75%	100%

Het gaat hier respect. slechts om 7, 6, 6 en 1 leerling.

Passen we deze zelfde differentiëring op de laagste en de middengroep toe (I.Q. resp. 80—94 en 95—104), dan krijgen we:

Laagste groep.

I.Q.	80—84	85—89	90—94
Einddiploma	0%	40%	39%

Middengroep.

I.Q.	95—99	100—104
Einddiploma	56%	46%

Met uitzondering van het percentage voor de groep van 95—99% zet de daling van het aantal geslaagden zich voort tot de onderste groep, doch hierbij moet niet uit het oog verloren worden dat van de groep 85—89 tot en met die van 105—109, slechts een stijging van 40—50% optreedt, wat wil zeggen dat een leerling uit de laatstgenoemde groep slechts  $1\frac{1}{4} \times$  zo'n grote kans heeft om te slagen als een leerling uit de eerstgenoemde groep.

Ook hier dient men m.i. ernstig rekening te houden met het feit, dat het steeds om zeer kleine aantallen leerlingen gaat, waardoor kleine wijzigingen in de aantallen der geslaagden de percentages zeer sterk zouden beïnvloeden.

Maar bovendien: welke *practische* waarde heeft het, om te weten dat een *willekeurige* leerling uit een bepaalde groep gemiddeld  $1\frac{1}{4} \times$  zo veel kans heeft om te slagen als een *willekeurige* leerling uit een andere groep? Van betekenis zou zijn, te weten of een *bepaalde* leerling uit een groep een veel grotere of kleinere kans heeft dan een *evens* bepaalde leerling uit een andere groep, maar daarover valt op deze wijze niets te zeggen.

Dit zou — afgezien van het feit dat het ook hier veel te geringe aantallen betreft — opgaan voor het onderscheid tussen de laagste I.Q.-groep (80—84) en de hoogste (120—124), waarin resp. 0% en 100% slaagt, maar voor de overige groepen hebben we voor de practijk aan gemiddelde percentages geen houvast om kansen van individuele leerlingen te beoordelen. En daar is het toch om te doen.

We stuiten hier al meteen op een zeer belangrijk probleem inzake het selectievraagstuk.

We zouden eigenlijk willen beschikken over een middel dat ons volledig uitsluitel gaf omtrent de mogelijkheid van slagen of mislukken, een middel dus met een „*all-or-none*”-reactie. Maar dat is, afgezien van enkele zeer extreme gevallen (b.v. een debiele leerling zal nooit het eind-diploma gymnasium-B behalen), niet te vinden. Dus gaan we werken met een glijdende schaal van percentages. Doch waar moeten we dan de scheiding leggen? Bij 75% b.v.? Dan zouden we dus volgens de hier beschikbare gegevens alleen de leerlingen uit de groep 115—119 en hoger moeten toelaten. We zouden dan kunnen zeggen: „Nu hebben we t.a.v. alle toegelaten leerlingen — afgezien van alle andere omstandigheden dan hun intelligentie, zoals die tot uiting komt in een bepaald intelligentie-onderzoek! — de zekerheid dat 3 van de 4 de eindpaal in de voorgeschreven tijd zullen halen”. Zuiver bedrijfseconomisch bekeken zou een dergelijke opvatting m.i. wel te verdedigen zijn. Maar paedagogisch en van uit maatschappelijk standpunt?

Het blijkt dan toch maar — voor zover de hier gevonden resultaten voldoende betrouwbaar geacht mogen worden — dat van de groepen 95—99 tot en met 110—114 ook nog ongeveer de helft der leerlingen de eindpaal haalt. Mogen we nu deze leerlingen — en dus de groepen waartoe zij behoren — van de hier besproken opleiding uitsluiten? Dat is toch paedagogisch niet te verantwoorden. Met welk recht onthouden we hun deze vormingsmogelijkheid zowel t.a.v. hun individuele ontplooiing als t.a.v. hun toekomstmogelijkheden? En „maatschappelijk” gesproken? Is

het in een tijd als de onze, waarin aan alle individuen de hoogst mogelijke eisen gesteld worden — en gesteld moeten worden — om op zo hoog mogelijk niveau aan de instandhouding van de samenleving — op economisch, maar evenzeer op algemeen cultureel gebied — mede te werken, geoorloofd de vormingskansen van bepaalde groepen leerlingen van tevoren af te snijden? De vraag stellen is het antwoord geven. Maar dan zal ook niemand het aandurven, de hier bedoelde groepen zonder meer af te wijzen. Dus toch toelaten? Alles wat boven de 50% kans oplevert? Doch de 40% kans-groep uitsluiten? Hier dus de groepen van I.Q. 85—89 en 90—94? Dat wil dus zeggen, die groepen uitsluiten waarbij van elke 100 leerlingen toch nog 40 de eindpaal halen? Zullen we die 40% maar verwaarlozen? Individueel-paedagogisch en sociaal-economisch en sociaal-cultureel?

Maar is anderzijds een onderwijs-systeem te verdedigen waarvan slechts 47,8% (zie tabel XVII), dus nog niet de helft, in de gestelde tijd het einddoel bereikt? Is dit bedrijfseconomisch te verantwoorden? En mogen we hier onze ogen sluiten voor al het kinderleed en de gezinsmoeilijkheden, verbonden aan de schoolloopbaan van die andere helft, die of met vertraging of in 't geheel niet komt, waar ze zich had voorgesteld te zullen komen? Tabel XVII (zie volgende pagina) zegt ons dat 39,1% de school reeds voor het einde verlaten heeft. Bijna 40% „kneusjes”. En erger. Welk bedrijf zou op deze basis zijn productie willen en kunnen baseren? En dan gaat het daar nog slechts om gloeilampen of moeren, die niet op schroeven passen, of iets dergelijks. En hier om kinderen. De „afval” van een industriële onderneming kan vernietigd, misschien omgesmolten worden. De „school-afval” blijft leven, wordt volwassen en moet met alle opgelopen ontmoedigingen, remmingen en verminkingen zijn plaats in de samenleving vinden. En een uitlaatklep of verdovingsmiddel vinden voor zijn opgewekte, doch tegelijkertijd onderdrukte aggressie.

We raken hier het grote probleem van de school en de geestelijke volksgezondheid.

We zullen dit nog vaker tegenkomen, doch eerst bekijken we nog het ons ter beschikking staande cijfermateriaal wat nader.

We spraken zo juist over het percentage leerlingen dat de school vóór het bereikte einddoel verlaat. Hoe staat het hier met de verschillende I.Q.-groepen? We bepalen ons nog weer tot de Handels-U.L.O.-scholen.

Tabel XVII geeft het volgende beeld.

I.Q.	80—94	95—104	105—124	Totaal
Zonder diploma de school verlaten	52%	27,6%	39,5%	39,1%

Deze cijfers geven ons nauwelijks enig houvast. Wel toont de middengroep een gunstiger beeld dan de laagste, doch daarentegen geeft de hoogste groep weer een aanmerkelijk ongunstiger resultaat. Nu omvat deze hoogste groep wel 4 leerlingen, die van school zijn gegaan omdat ze moeilijker onderwijs konden volgen, zodat men van hen kan zeggen, dat zo om een *positieve* reden de school voortijdig verlaten hebben, doch ook als we deze 4 buiten beschouwing laten, daalt het percentage van de schoolverlaters in de hoogste groep niet verder dan tot 33% en blijft dus nog boven de middengroep.

Combineren we dit feit met dat van de percentages gediplomeerden uit de hoogste twee groepen, die resp. 51,7 en 52,5 bedragen en dus praktisch gelijk te stellen zijn, dan geeft de uitslag van het testonderzoek op de 3-jarige scholen toch wel erg weinig steun bij het voorspellen van de resultaten van de schoolloopbaan. Er blijken andere factoren een niet onbelangrijke rol te spelen. Welke deze zijn en hoe zij werken is uit het hier gehouden onderzoek niet af te leiden. Wel worden op de laatste pagina van Aanvulling III van het Rapport een aantal redenen genoemd, maar het blijft bij een summier aanduiding als: ongeschikt (omvat de I.Q.-groepen 80—84 tot en met 110—114), luiheid, onverschilligheid enz., doch een diepere analyse van de gevallen blijft achterwege. Dit is geenszins een verwijt aan de onderzoekers. Integendeel, men kan slechts bewondering hebben voor de moeite die zij zich gegeven hebben, de gegevens omtrent deze leerlingen te achterhalen en de hun ter hand gestelde enquêtelisten in te vullen, doch dit neemt niet weg, dat een nader onderzoek hier dringend gewenst is. Maar dat zal een andere opzet en andere midelen vereisen.

Wat betekent hier: ongeschikt? In welk opzicht ongeschikt? Door welke oorzaak of om welke redenen ongeschikt? Karaktermoelijkheden? Aangeboren of verworven? Te compenseren of op te heffen bij een verantwoorde individuele of sociale therapie? Hoeveel gevallen zouden psychiatrisch geschoolde sociale werkers(sters) hier hebben kunnen redden? Is dit financieel uitvoerbaar?

Welke mogelijkheden zou een ontwikkelings-psychologisch gefundeerde didactiek hier geboden hebben? Enzovoort, enzovoort.

Hier tasten we slechts in een dikke mist. Op het gebied van de fruitteelt of het fokken van varkens laten we al dergelijke soortverwante problemen niet zonder meer onbeantwoord, maar trachten op wetenschappelijk verantwoorde wijze tot een antwoord en een oplossing te komen. Niet aldus in het onderwijs. Dat werkt nog maar al te vaak als een aardappelzeef. Wat onder de maat is, valt er door. Dat moet maar door een ander opgevangen worden of zich zelf zien te redden. Wij springen met het geestelijke mensenmateriaal nog om zoals de opkomende industrie in de negentiende eeuw het deed met het lichamelijke mensenmateriaal. Doch in feite kunnen wij ons deze „luxe” al lang niet meer permitteren. Ook hier duikt het vraagstuk van de geestelijke volksgezondheid weer op.

Het is wel mogelijk, aan het begrip „ongeschikt”, zoals dat in de beantwoording der vragenlijst gebruikt wordt, een bepaalde inhoud te geven — en die zal ook wel in de meeste gevallen wel door de invullers bedoeld zijn — maar dan valt elke mogelijkheid tot psychologische analyse en verdieping weg, en wordt het voor verdere research onbruikbaar. Het is nl. zo, dat, zuiver gezien vanuit de practijk van de leerkracht, met „ongeschikt” gewoonlijk bedoeld wordt: *niet in staat om de U.L.O.-school te doorlopen en examen te doen*. Maar dat zegt dan inderdaad verder niets omtrent de diepere oorzaken. En het betekent naar de positieve kant slechts: niet geschikt om *de U.L.O.-school zoals-die-nu-is* te doorlopen, en niet geschikt om *het examen-zoals dat-nu-is* met succes af te leggen. Dit geldt waarschijnlijk in nog sterkere mate voor de leerlingen van de 4-jarige U.l.O.-scholen, die aan een landelijk examen onderworpen worden, dan voor de hier besproken leerlingen der 3-jarige scholen. Zeer opvallend is immers dat — zoals in het volgende nader aangetoond zal worden — ook die leerlingen die over een voldoende theoretische intelligentie beschikken, toch voor een groot gedeelte niet het examen bereiken of er niet voor slagen (vgl. de tabel op pg. 145 en de daar gegeven toelichting). En hier duikt een nieuw probleemveld op, kristalliserend in de centrale vraag: *Hoeveel leerlingen zouden geholpen en gered kunnen worden met een veranderde opleiding en een veranderd examen?* M.a.w. hoeveel leerlingen geven de moed op, niet wegens gebrek aan intelligentie, maar omdat leerstof en examenstof zo zijn, dat alle werkelijke interesse — voor zover die aanwezig is — gedood

wordt? Zijn het misschien de meest dociele leerlingen, die de eindstreep bereiken? Ook hier is onderzoek beslist noodzakelijk.

Wenden we ons thans naar de 4-jarige U.L.O.-scholen.

Tabel XIX, die een overzicht geeft van de resultaten van alle in 1948 geteste leerlingen (de zittenblijvers van dat jaar in de eerste klasse inbegrepen), laat het volgende zien:

I.Q.	80—99	100—109	110—139	Totaal
% geslaagd voor A	4,6	10,9	19,0	13,3
% geslaagd voor B	0,9	3,4	5,6	3,9
% vóór 't einde v/d cursus van school	82,6	67,4	54,6	64,7

In grote trekken is ook hier een positieve correlatie tussen testresultaat en schoolresultaat te constateren, zowel wat het behalen van het A- en B-diploma als het ontijdig verlaten van de school betreft. Hoe hoger de I.Q.-groep, hoe groter het percentage diploma's, hoe geringer het aantal afvallers.

Tabel XX, die dezelfde gegevens verstrekt, doch nu zonder de zittenblijvers van het jaar 1948 in de eerste klasse, en die daardoor zuiverder het verloop van een bepaalde lichte schoolrecruten aangeeft, geeft nauwelijks afwijkende resultaten.

Zij luidt als volgt.

I.Q.	80—99	100—109	110—139	Totaal
% geslaagd voor A	5,7	11,6	21,2	15,1
% geslaagd voor B	—	4,1	5,9	4,1
% van school vóór 't einde v/d cursus	81,7	64,4	50,3	61,2

Trachten we het beeld wat meer te differentiëren, dan stuiten we op dezelfde moeilijkheden als bij de 3-jarige U.L.O.-scholen: de groepen worden te klein om statistisch betrouwbaar materiaal te geven. Houdt men deze waarschuwing in het oog, dan kan men toch het volgende vaststellen (vgl. tabel XVIII, blz. 146): Ook hier, op een paar uitzonderingen na, een positieve correlatie tussen testresultaat en het behalen van een A- of B-diploma en het ontijdig verlaten van de school.

I. Q.	80—89	90—94	95—99	100—104	105—109
% geslaagd v. A	10,0	0	5,7	10,9	10,8
% geslaagd v. B	0	0	1,4	1,5	4,8
% school verlaten	80,0	89,7	80,0	71,9	63,8

I. Q.	110—114	115—119	120—124	125—129	130—139	Tot.
% geslaagd v. A	15,8	15,4	18,1	50	60,0	13,3
% geslaagd v. B	4,2	5,9	3,0	14,3	20,0	3,9
% school verlaten	54,7	64,3	48,5	21,4	20,0	64,7

Bekijken we echter ook deze tabel iets nader.

Nemen we even de hoogste twee I.Q.-groepen apart, dan zien we dat van de I.Q.-groep 125—129 slechts 21,4% de school voortijdig verlaat en van de groep 130—139 20%. Van deze laatste groep wordt apart vermeld, dat deze 20% gevormd wordt door één leerling, die met een I.Q. van 133 naar de H.B.S. is overgegaan en daar aan het eind van het schooljaar bevorderd is. Men kan dus zeggen: de leerlingen van de hoogste I.Q.-groep, of liever *het* hoogste I.Q.-groepje, zijn alle geslaagd en dat wel zonder vertraging. Hier klopt de prognose van de test voor 100% met de schoolloopbaan.

Tellen we de leerlingen van de op een na hoogste I.Q.-groep (125—129), waarvan 21,4% de school ontijdig verliet en waarvan dus de afval nog redelijk genoemd mag worden, bij die van de hoogste groep, dan krijgen we een totaal van 19 leerlingen, of wel 3,9%. Doch beneden deze 4% uitblinkers wordt het beeld meteen triester. Immers de I.Q.-groep 120—124, die toch over ruim voldoende verstandelijke capaciteiten beschikt, toont 48,5% of bijna de helft uitvallers. En de laagste drie groepen (80—89, 90—94 en 95—99) geven resp. 80, 90 en 80% leerlingen, die vóór het eind de school verlaten. Leerlingen, die tot deze laagste groepen behoren, hebben practisch dus nauwelijks enige kans op succes. Zuiver bedrijfseconomisch gezien zou men zonder enig bezwaar die groepen de toegang tot de 4-jarige U.L.O.-school kunnen weigeren, ja, eigenlijk zelfs moeten weigeren, maar ook hier rijst dan weer het probleem of een dergelijke maatregel ook paedagogisch verantwoord is.

Bezien we nu nog even de middengroepen, die ik hier ruimer

wil nemen dan in tabel XIX geschiedt, en wel de groepen met een I.Q. van 100—124. De scheidingslijn wordt dus naar boven verschoven, wat gedaan wordt met het oog op de percentages afvallers. Binnen de aldus gecombineerde middengroepen schommelt het percentage afvallers nl. tussen 50 en 75%. En deze groepen omvatten tezamen 359 leerlingen, of wel 73,7%.

Men kan dus zeggen dat van deze bijna 75%, of  $\frac{3}{4}$  van alle leerlingen, de helft tot driekwartvoortijdig de school verlaat. Gemiddeld 61,5%, of  $\frac{3}{5}$  deel. En dit zijn dan allemaal leerlingen die of boven de theoretische minimum-grens van Q.I. 105 vallen of tot de grensgroep aan de onderkant (de groep 100—104) behoren.

Daar komt nog iets bij. Tabel XVIII toont ons, dat in deze middengroepen de aantallen zittenblijvers (1 of 2 jaar vertraging) het grootst zijn, en resp. 41 en 15 leerlingen omvatten. Een gedeelte hiervan zal ongetwijfeld nog wel een diploma (waarschijnlijk A) behalen, doch eveneens zal vrij zeker een gedeelte hiervan nog afvallen, zodat het zojuist vastgesteld beeld nog iets te gunstig is.

Is het te veel gezegd als ik hier meen te mogen constateren, dat een onderwijssituatie, zoals die hier te voorschijn komt uit een met zeer simpele middelen opgezet onderzoek, noch economisch, noch paedagogisch-didactisch, noch sociaal-cultureel te verantwoorden is?

En zou het niet van een wijs beleid getuigen als de Nederlandse Staat nu eindelijk eens een paar percent van het totale onderwijsbudget beschikbaar stelde voor researchwerk en voor experimenteel-didactische arbeid? En voor het vormen van mensen die qua opleiding in staat zijn, dit werk te verrichten?

Ons onderwijs is nog steeds niet boven het stadium van het *gildewezen* uitgegroeid. Ik kan hier slechts herhalen wat ik in November 1949 in „Paedagogische Studiën” schreef onder de titel „Een nieuwe fase in ons onderwijs”<sup>1)</sup>:

„Men kan het onderwijs, zoals het tot nu toe functioneerde, vergelijken met het *gildewezen*, zowel wat de organisatie betreft als de stand van de techniek.

In de gildetijd kende men uitsluitend het kleinbedrijf: de meester, met een paar gezellen en leerlingen. En elk bedrijfje werkte voor zich zelf, los van de andere. Daarnaast bracht het gilde, als de vakvereniging van de verschillende ambachtslieden, algemene voorschriften omtrent de arbeid en trachtte de sociale

<sup>1)</sup> Paedagogische Studiën; jrg. XXVII, pg. 324 e.v.



positie van zijn leden zo gunstig mogelijk te beïnvloeden. De techniek was dikwijls zeer verfijnd, maar bleef toch primitief van structuur, bleef simpel handwerk, dat met zeer eenvoudige gereedschappen beoefend werd, en waarvan de resultaten uitsluitend afhingen van de individuele opleiding en capaciteiten van de beoefenaar.

Ons onderwijs kent ook alleen het kleinbedrijf: het hoofd met een klein aantal onderwijzers. Alleen de leerlingen — de kwekelingen — worden niet meer in het werk zelf gevormd, maar op een apart opleidingsinstituut, al heeft dit op zijn beurt dan wel weer contact met enkele speciale leerscholen, waar de kwekeling praktisch onderwezen wordt. Ook hier staan de afzonderlijke bedrijfjes los naast elkaar, en bemoeit de een zich nauwelijks met de ander, en ook hier gelden algemeen aanvaarde normen aangaande de aard en de kwaliteit van het werk, en is er een gemeenschappelijke zorg voor de sociale positie. De techniek kent in allerlei vormen een vergaand raffinement, maar is eenvoudig van structuur en wordt met zeer eenvoudige middelen uitgeoefend. En de resultaten hangen ook hier af van de opleiding en capaciteiten van de individuele werkers.

Maar sinds de gildetijd hebben er wel zeer ingrijpende veranderingen in de structuur van de maatschappij plaats gevonden. En wel op allerlei gebied. Wij beperken ons hier tot een enkel aspect: de ontwikkelingsgang van het kleinbedrijf. Dan valt in de eerste plaats op, dat dit grotendeels verdwenen is en vervangen door het grootbedrijf, dat niet alleen quantitatief van het kleinbedrijf verschilt, maar vooral ook kwalitatief. De structuur van het moderne grootbedrijf is ontzaglijk gedifferentieerd en gecompliceerd, en vertoont overeenkomstig daarmee een integratie op een veel hoger niveau dan het oude kleinbedrijf. Daarnaast echter heeft op verschillende terreinen het kleinbedrijf zich gehandhaafd, maar — en dit is zeer essentieel — het steunt niet meer uitsluitend op eigen kracht. Naast een boven het moderne kleinbedrijf staan altijd een of meer modern georganiseerde grootbedrijven, waarop het eerstgenoemde steunt en waardoor het slechts kan functioneren in een vorm en op een niveau die onze samenleving vraagt.

Voorbeelden zijn in overvloed te vinden.

Het kappersvak zal wel altijd aangewezen blijven op de persoonlijke, individuele prestatie, maar de instrumenten en de middelen, die gebruikt worden, zijn producten van zeer modern georganiseerde en geoutilleerde grootbedrijven. En hetzelfde geldt voor

de landbouwer. Ook hij steunt als arbeidskern op grootbedrijven, die hem steeds geperfectioneerder werktuigen verschaffen, en beschikt bovendien over de resultaten van een wel zeer omvangrijk wetenschappelijk verantwoord researchwerk. Natuurlijk blijft de persoonlijkheid van elke boer van onvervangbare waarde voor wat er op zijn bedrijf gepresteerd wordt — en hij is zich van zijn individualiteit in dat opzicht doorgaans zeer wel bewust — maar daarnaast aanvaardt hij gaarne de werktuigen, die de moderne industrie hem ter beschikking stelt en beseft hij terdege de waarde van wetenschappelijk onderzoek op landbouwkundig gebied. Hoe zouden in onze maatschappij de landbouw en de landbouwer zich kunnen handhaven zonder de hulpmiddelen der moderne techniek en de arbeid van wetenschappelijke instituten?

Laat ik onder de vele mogelijke nog één voorbeeld mogen noemen.

De middeleeuwse heelmester moest zijn beroep nog grotendeels met eigen inzicht en eigen middelen uitvoeren, al was hij ongetwijfeld het stadium van de medicijnman van de meest primitieve culturen verre te boven. Hij beschikte ongetwijfeld over meerdere kennis en ook over een betere vorming, ook over betere middelen, maar de structuur van het beroep was toch eigenlijk niet veranderd. Er was slechts een vervolmaking van dezelfde grondstructuur.

Maar stel daartegenover de huisarts van onze dagen. Wat zou hij beginnen zonder een wetenschappelijk geperfectioneerde geneesmiddelenindustrie, wat zonder de hulp van talloze specialisten, van modern geoutilleerde ziekenhuizen en operatiekamers, van een grote verscheidenheid aan instrumenten, die het product zijn van moderne wetenschappelijk geleide grootbedrijven, wat zonder de hulp van de vele laboratoria en de research, die daar in teamwork wordt verricht.

Er is natuurlijk geen sprake van dat een huisarts door deze gang van zaken gedegradeerd is tot een routine-werker, zijn persoonlijkheid en zijn individueel kennen en kunnen spelen zeker geen minder grote rol dan vroeger, maar heel zijn arbeid is ingebed in en wordt gesteund door een arbeidsstructuur van grote omvang en gecompliceerdheid, die maken dat hij op de hoogte van zijn tijd zijn beroep kan uitoefenen.

En ik geloof dat er nauwelijks een arbeidsterrein van enige betekenis te vinden is, dat niet op analoge wijze diep-ingrijpende hervormingen heeft ondergaan.

*Slechts het onderwijs heeft zijn oude structuur, de structuur van de gildetijd, ongeschonden bewaard.*

Dit wil natuurlijk niet zeggen, dat er niets nieuws in de scholen gekomen is, zelfs niet dat de ontwikkeling der techniek in 't geheel geen invloed op het huidige onderwijs zou hebben (deze aspecten gelden trouwens ook voor het gildewezen), maar het betekent wel dat het *structuurniveau* in wezen geen verandering onderging. Er kwamen nieuwe methoden van onderwijs, maar deze gingen toch gewoonlijk van één persoon of een klein groepje uit en als het experimenteel werk betrof, beroerde het de grote onderwijswereld nauwelijks.

Eder kent de anecdote van de man die in de middeleeuwen geleefd had en in de twintigste eeuw op aarde terug kwam en radeloos werd bij al de veranderingen, die hij te zien kreeg. Totdat hij in zijn angst een schoolgebouw in vluchtte, waarin hij weer tot zich zelf kwam, want daar voelde hij zich onmiddellijk thuis. Misschien heeft door de boven geschetste verhouding tussen onderwijs en moderne maatschappij dit verhaaltje enige zakelijke inhoud gekregen.

En misschien ook kunnen de zo juist genoemde kleine satyre en het beeld dat deze rechtvaardigt ons helpen om de ernst van de situatie te beseffen, nl. *dat wij nog steeds pogen met een zeer primitieve opvoedings- en onderwijsstructuur de problemen die onze moderne, gecompliceerde maatschappij ons op dit terrein stelt, op te lossen.* Wat natuurlijk grotendeels mislukken moet. En daarom juist lijkt het me van zo principiëel belang, dat er nu verandering gaat komen. Er wordt een begin gemaakt om de achterstand in te halen. Het experiment op grote schaal en het teamwork daarbij doen hun intrede in de onderwijswereld. En het lijkt me volkomen verantwoord hier te spreken van een nieuwe fase.

Natuurlijk is er nog slechts een allereerste begin en meer niet. We stuiten hier nl. al aanstonds op een zeer grote moeilijkheid en wel: *gebrek aan kader.* Eigenlijk is de toestand zo: we hebben bij het onderwijs een leger van trouwe en toegewijde soldaten en onderofficieren, werkzaam aan de scholen. Daarnaast beschikken we over een generale staf, verbonden aan verschillende universiteiten. Maar niemand kan de eersten verplichten ook maar kennis te nemen van de richting waarin de laatstgenoemde de operaties zou willen sturen. Dit geschiedt dan ook slechts door een klein groepje, dat zijn lessen en cursussen regelmatig volgt, maar deze deelnemers vinden na volbrachte studie nauwelijks ergens een functie, waardoor zij als speciaal opgeleid kader werkelijk als zodanig in het onderwijs werkzaam zouden kunnen zijn. Zij vormen dan ook geen officieel erkend deel van het eigenlijke leger, doch

slechts een troepje franc-tireurs, die al naar eigen capaciteiten en omstandigheden het meebrengen, wat groter of kleiner aantal volgelingen verwerven. <sup>1)</sup>).

In de laatste jaren zien we velen van deze opgeleiden — wier vorming trouwens nog veel te eenzijdig theoretisch geschiedt — een werkring vinden bij de inspectie van het onderwijs, maar dat is niet meer dan een uitwijkmogelijkheid. Hierdoor komen zij nl. niet in het eigenlijke grootbedrijf terecht, dat zij mee zouden moeten vormen, maar in een administratief, juridisch en organisatorisch-technisch apparaat, dat met het eigenlijke arbeidsproces als zodanig slechts zeer zijdelings in aanraking komt. Dit is geen critiek op de instelling van de inspectie als zodanig, noch op de inspecteurs. In geen enkel opzicht. Het onderwijs kan een apparaat als de inspectie niet missen, maar de opzet en de inrichting daarvan zijn in wezen iets geheel anders dan waar het hier om gaat. Er zijn verscheidene inspecteurs, die in hun persoon beide aspecten: nl. van administratief, juridisch, organisch-technisch ambtenaar en stimulator van onderwijsvernieuwing weten te verenigen, maar deze combinatie plaatst hen voor talloze moeilijkheden en kan op den duur zowel subjectief als objectief weinig bevrediging geven. *De oprichting van nieuwe organen is hier beslist onmisbaar.*

Het instellen van deze organen zou verschillende zeer belangrijke gevolgen kunnen hebben.

In de eerste plaats zou het onderwijs een bedrijfsorganisatie kunnen krijgen, die het op de hoogte der tijden zou brengen.

In de tweede plaats zouden het experiment en de research in teamwork tot ontwikkeling kunnen komen.

In de derde plaats zou het mogelijk zijn op deze wijze leermiddelen te ontwerpen en samen te stellen, die voor het slagen van een werkelijke onderwijsvernieuwing beslist noodzakelijk zijn, welke taak ten enenmale de krachten van de werkers en werksters

---

<sup>1)</sup> Ik hoop dat de lezer de vergelijking van het onderwijs met het leger met een flinke handvol zout wil nemen. Het is nl. — vanzelfsprekend — in het geheel niet mijn bedoeling ook maar een spoor van militair gezag in het onderwijs te introduceren. Het gaat slechts om een analogie, die de lacunes die ons onderwijs vertoont, wat kan verduidelijken. Men zou ook kunnen spreken van arbeiders, ploegbazen en een algemene directie (die echter ook weer buiten het bedrijf als zodanig staat), terwijl dan hier weer de technische staf ontbreekt.

in de dagelijkse practijk van de school verre te boven gaat <sup>1)</sup>.

En in de vierde plaats zou voor een aantal mensen uit het onderwijs de mogelijkheid geschapen worden de gaven, waarover zij beschikken dienstbaar te maken aan dit onderwijs, door daarin op rechtstreekse wijze werkzaam te blijven. Thans staat hun gewoonlijk als uitweg open te trachten, of bij de inspectie te komen of naar een „hogere” tak van onderwijs over te gaan (de kweek-school hierbij inbegrepen), of het onderwijs te verlaten. Het zou daarentegen van grote waarde zijn juist hen voor het onderwijs, en in elke tak van onderwijs (van het V.O. t/m het V.H.M.O.) te behouden.

Het spreekt vanzelf, dat als de geschetste ontwikkeling zich zal voltrekken, het beeld van ons onderwijs een grondige verandering zal ondergaan.

Ook de taak van de man en de vrouw voor de klas zal in sterke mate veranderen, maar zij zal niet minder zwaar en minder mooi worden. Zijn en haar persoonlijkheid en individualiteit zullen volkomen gehandhaafd blijven, zo goed als bij de moderne huis-arts. Maar daarenboven zal hun werk ingebed worden in een omvangrijker en rijker gedifferentieerde arbeidsstructuur en daardoor over meer mogelijkheden gaan beschikken. Zij zullen met nieuwe aspecten van hun arbeid in directe aanraking komen, wat meer ontplooiingsmogelijkheden voor eigen persoonlijkheid biedt. Zij zullen zich moeten verdiepen in sociale en onderwijskundige problemen, wat hun werk op hoger niveau zal brengen. Zij zullen zich moeten bekwamen het hun gebodene kritisch te beschouwen en te toetsen en bij het zoeken van nieuwe wegen van advies te dienen. Kortom, zij hebben de mate van medezeggenschap in het grote geheel in eigen hand, al zullen zij daarnaast inderdaad moeten gaan beseffen deel van dit grotere geheel te zijn. En ieder zal daarbij de plaats kunnen zoeken, waarvoor hij zich het meest geschikt acht, en daar te werk gesteld kunnen worden waar hij naar objectieve maatstaven het meest op z'n plaats geacht moet worden.

En het resultaat zal kunnen zijn, *dat wij niet langer trachten met middeleeuwse middelen problemen uit de twintigste eeuw op te*

<sup>1)</sup> Werkelijke onderwijsvernieuwing is een zeer ernstige zaak en is iets anders dan een aardigheidje of een modeverschijnsel. Het is beslist iets anders dan onderwijsverfrissing, welke laatste men kan vergelijken met een nieuw behangetje in de woonkamer. De zaak knapt er inderdaad van op, maar in wezen verandert er niets. En dat is met werkelijke onderwijsvernieuwing wel het geval. Het gaat hierbij om een sociale en morele noodzakelijkheid.

lossen. Wat op zijn minst zeer oneconomisch geacht moet worden, om van het tekort doen van andere waarden maar te zwijgen."

Wenden we ons tot slot nog even naar de behaalde diploma's, waarvoor we de gegevens uit tabel XVIII nog even opnieuw overnemen.

I. Q.	80—89	90—94	95—99	100—104	105—109
% geslaagd v. A	10,0	—	5,7	10,9	10,8
% geslaagd v. B	—	—	1,4	1,5	4,8
% Totaal	10,0	—	7,1	12,4	15,6

I. Q.	110—114	115—119	120—124	125—129	130—139	Tot.
% geslaagd v. A	15,8	15,4	18,1	50,0	60,0	13,3
% geslaagd v. B	4,2	5,9	3,0	14,3	20,0	3,9
% Totaal	20,0	21,3	21,1	64,3	80,0	17,2

Bovenstaande percentages zullen zeker nog iets stijgen, voor zover een aantal van de leerlingen, die thans nog met 1 of 2 jaar vertraging in de 4de of 3de klas zitten, er in zal slagen, alsnog een diploma te verwerven, maar hoe groot deze verandering zal zijn, is uit de huidige stand van het onderzoek niet af te leiden. Om-trent het behalen van een diploma in de normale tijd geven bovenstaande cijfers echter voldoende inlichtingen.

Ook hier blijkt weer de scherpe scheiding tussen de laagste groepen (I.Q. 80—99), de middengroepen (I.Q. 100—124) en de hoogste groepen (I.Q. 125—139).

Maar zelfs de beide hoogste groepen slaan wat het B-diploma betreft toch eigenlijk maar een pover figuur. Zij leveren resp. slechts 14,3 en 20% geslaagde kandidaten. Wat het A-diploma betreft komen zij veel beter voor den dag (resp. 50% en 60% geslaagden).

Beneden deze hoogste twee groepen zet meteen een scherpe daling in, zowel wat het A- als het B-diploma betreft, en dus ook het totaal aantal gediplomeerden.

De groepen met een I.Q. van 110—114, 115—119 en 120—124, die alle over een ruim voldoende intelligentie beschikken, bereiken alle een percentage van ongeveer 20% geslaagden. Dat wil zeggen: op elke 5 leerlingen 4 mislukkingen.

De beide grensgroepen: 100—104 en 105—109, beide vlak naast het in het rapport aangenomen minimumniveau van 105, leveren resp. 12,4 en 15,6 % geslaagden, ofwel 1 op 8 en 1 op 6 leerlingen.

De laagste groepen blijven ook hier nog weer ver onder. Dat de allerlaagste groep in de tabel nog 10 % haalt, is hier een statistische toevalligheid, omdat hier 1 leerling geslaagd is, omtrent welke onderaan tabel XVIII opgemerkt wordt, dat deze een I.Q. van 87 had, buitengewoon ijverig was en thuis veel hulp had. Ik meen, dat ook hier deze ene zwaluw geen zomer maakt.

Het lijkt me niet nodig de zojuist gegeven cijfers nog van commentaar te voorzien. Na alles wat reeds gezegd is, spreken zij voor zich zelf.

Maar onze conclusie mag m.i. toch wel zijn, dat hier problemen liggen, die dringend om een onderzoek en zo mogelijk om een oplossing vragen.

Dat een onderwijssituatie als hier beschreven werd, economisch gesproken niet te verantwoorden is, stelden we reeds vast. En het zelfde geldt van uit individueel-paedagogisch en sociaal-cultureel gezichtspunt.

Over deze beide laatste nog een enkel woord. Doordenking van deze standpunten voert ons tot het probleem der geestelijke volksgezondheid, een probleem dat in het algemeen in onze opvoeding en ons onderwijs nog maar al te zeer verwaarloosd wordt. En toch is de betekenis er van nauwelijks te overschatten. Ik wees er reeds even op, hoe groot het kinderleed en de gezinsmoeilijkheden zijn die zich bij de boven beschreven onderwijssituatie voordoen. Ook op de talloze ontmoedigingen, remmingen en karakterverwringingen die zich zullen voordoen, in het latere leven meege-sleept worden, en die daar of afgereageerd worden (in conflicten in de huiselijke kring, op het werk, of in de samenleving in wijdere zin, b.v. op politiek terrein) of onderdrukt worden, waarvoor allerlei oude en moderne verdovingsmiddelen te hulp geroepen kunnen worden (alcohol, bioscoop e.d.).

In de geneeskunde, op het terrein van de criminaliteit en op het gebied van de sociale verzorging in het algemeen, raakt men hoe langer hoe meer overtuigd van de grote waarde van praeventieve maatregelen. Zij zijn zo veel efficiënter en op den duur ook minder kostbaar dan pogingen tot herstel achteraf. Het zou van groot belang zijn als deze zienswijze ook op het gebied van het onderwijs ingang zou vinden. Dat zal geld kosten. Ongetwijfeld. Maar ook hier gaat de kost voor de baat uit.

Het is mijn stellige overtuiging dat wij ons gehele onderwijs meer en meer ook zullen moeten gaan zien van uit het standpunt der geestelijke volksgezondheid. Verder dan een embryonaal begin zijn we hier nog niet, al leeft dit inzicht wel bij hen die de diepgang van de zich voltrekkende onderwijsvernieuwing weten te peilen.

Hoe de toepassing van deze gedachte zich in ons onderwijs in concreto zal voltrekken, kan vanzelfsprekend niet nauwkeurig worden aangegeven. Wie zou willen beweren dat wel te kunnen, zou zich m.i. aan meer dan diletantisme schuldig maken, nl. aan boerenbedrog.

Hoe zullen we ooit een goede therapie kunnen opstellen als we nog niet eens een grondige diagnose bezitten?

Opnieuw komt de noodzaak van research en experiment op het terrein van het onderwijs naar voren. Pas als we deze weg inslaan, zullen we mogen hopen, op den duur ook een verantwoorde therapie te kunnen geven.

Kan dan helemaal niets gezegd worden, dat in de richting van een oplossing wijst, of liever dat er op wijst, in welke richting we een oplossing zullen moeten zoeken? Dat geloof ik wel. Maar meer dan een richtingaanwijzing zal het niet kunnen zijn.

Tot nu toe hebben we in ons onderwijs in alle geledingen de *leerstof* primair gesteld. Het kind had zich daarbij aan te passen. Lukte hem dat, dan was hij een goede leerling, anders een slechte. M.i. zullen we dit standpunt zeer beslist moeten verlaten en *het lerende kind* primair gaan stellen. We zullen dit lerende kind het geestelijk voedsel moeten verschaffen dat het nodig heeft en verwerken kan. Dit heeft niets te maken met verwekelijking of met zachte heelmeesters die stinkende wonden maken. Het gaat er niet om, minder eisen te stellen, het gaat er slechts om, dat te eisen wat paedagogisch verantwoord is.

Een of twee generaties geleden was het op sommige Zeeuwse en Zuidhollandse eilanden gewoonte, dat de boerinnen weigerden hun kinderen borstvoeding te geven. Ze brachten ze groot met koemelk, aangelengd met wat water. Waar deze gewoonte heerste, was de zuigelingensterfte groot. De eerste medici, die tegen deze handelwijze te velde trokken, stuitten op een hevig verzet. Koemelk was krachtvoedsel, dat kon je aan de kalveren zien. Zou het dan niet goed zijn voor mensenbaby's? Het heeft heel wat moeite gekost, het misverstand weg te nemen, dat het maximaal krachtigste voedsel ook het optimaal juiste zou zijn.

Natuurlijk waren er zuigelingen, die de krachtproef doorstonden



Dat waren dan toch maar de beste, zou men kunnen zeggen. In zeker opzicht natuurlijk wel. In zoverre had er zeker een sterke selectie plaats. Maar wie garandeert dat onder hen die bezwaken niet velen waren, die in ander opzicht dan waarnaar hier geselecteerd werd zeer waardevolle toekomstige burgers waren?

Een analoge situatie vinden we bij ons onderwijs. Natuurlijk selecteert ook dat! En in welke mate! Ook hier zijn er die de krachtproef overleven. Maar hoeveel waardevols gaat ook hier verloren? En dan behoeven we, ja, is het ons zelfs niet geoorloofd, alleen van uit nuttigheidsoverwegingen te redeneren. Onze kinderen en pubers hebben toch ook nog algemeen menselijke rechten? Wij volwassenen dragen toch de volle verantwoordelijkheid voor hun volledige ontplooiing?

Hoeveel aan het verzorgen van deze totale ontwikkeling nog ontbreekt, moge door het hier besproken onderzoek ons nog weer eens duidelijk voor ogen gesteld worden.

Verschuiving van het accent van *de leerstof* naar *het lerende kind*, noemden we als grondvoorwaarde voor een verbetering van ons onderwijs. Waarschijnlijk is ook dit laatste toch nog te beperkt als doelformulering en zullen we onze aandacht niet alleen op het lerende kind, maar op het opgroeiende kind in zijn volle menselijke activiteitsmogelijkheden moeten richten. Wel zal daarbij echter voor de school het hoofdaccent blijven vallen op de intellectuele vorming.

Nu lijkt het me echter niet mogelijk, een verbetering in het hier besproken Uitgebreid Lager Onderwijs aan te brengen als aan dit schooltype niet een lagere school voorafgaat die een didactiek toepast, waarin het zelfde inzicht, dat we zojuist formuleerden, tot uitdrukking komt.

Dan pas ook zal m.i. deze lagere school tot een betere selectie kunnen komen, omdat zij haar leerlingen op geheel andere wijze heeft gevolgd en geheel anders heeft gevormd. Zij zal daarbij moeten beschikken over een didactiek, die zelf zo zuiver mogelijk selecterend werkt. En dat kan van de huidige lagere school allerm minst gezegd worden. Integendeel, de thans gebruikelijke didactiek werkt eerder verdoezelend op het gebied van de intellectuele verschillen. Zij camoufleert het individueel-eigenaardige door haar klassikaal onderwijs — het leren van hetzelfde in hetzelfde tempo op dezelfde wijze door alle leerlingen — en doordat zij dikwijls meer een beroep op het geheugen dan op het inzicht doet.

Pas als zij elke leerling zijn volle kansen geeft en daarbij ge-

heugendressuur vervangt door een leren met begrip, zal zij in staat zijn een verantwoord advies te geven omtrent de verdere ontwikkelingsmogelijkheden.

Het lijkt mij veel belangrijker, de oplossing in deze richting — een verbetering van de didactiek — te zoeken dan in een inschakelen van allerlei testonderzoekingen. Voor zover nl. het testonderzoek een groepsonderzoek is, blijft het altijd een vrij grof meetinstrument en komt men nooit verder dan een werken met gemiddelden. Maar daarop kan men nu eenmaal geen beslissing nemen t.a.v. een bepaalde individuele leerling. Voor zover het testonderzoek individueel zou geschieden, lijkt het me practisch onuitvoerbaar, zowel wat tijd als kosten betreft. En overbodig, daar de school zelf door het volgen van een juiste didactiek op veel voordeliger wijze over veel meer gegevens kan komen te beschikken. Slechts voor enkele moeilijke gevallen, o.a. twijfelgevallen, zou ik het testonderzoek ingeschakeld willen zien. Maar daarnaast blijft dan als onontkoombare eis staan: verandering van ons onderwijs. En daarvoor is in de eerste plaats nodig: *onderzoek*.

Moge het in deze „Slotbeschouwing” en in het uitvoerige „Rapport” beschreven en besproken voorbeeld velen de ogen openen voor de dringende behoefte aan een wetenschappelijk verantwoorde paedagogische en didactische vernieuwing van ons onderwijs en voor de noodzaak mensen en middelen beschikbaar te stellen om de taak die hier wacht ten uitvoer te brengen.

---

## O. K. W. IN DE TOEKOMSTIGE GRONDWET

DOOR

DR. G. BOLKESTEIN

D.d. 6 Januari 1954 heeft de Staatscommissie tot herziening van de Grondwet haar eindrapport aan de Koningin ingediend.

In zijn rede tot installatie der Commissie had de Minister-President er op gewezen, dat het van grote betekenis zou zijn, als de Commissie haar verslag op zodanig tijdstip zou kunnen uitbrengen, dat de door de Regering in te dienen voorstellen in de Staten-Generaal in eerste lezing konden worden behandeld vóór het einde van de lopende parlementaire periode in 1952. De Commissie is daarin niet geslaagd. De oorzaak daarvan, met de gevolgen, heeft zij in het rapport aangegeven.

Uit deze voorgeschiedenis kan de verwachting worden getrokken, dat de Regering nu spoedig haar eigen inzicht omtrent het door de Commissie voorgestelde zal doen kennen, door desbetreffende wetsvoorstellen bij de Staten-Generaal in te dienen. Ongetwijfeld zou het wenselijk zijn, indien ook de mening van daarbuiten staande belangstellenden en deskundigen nog zou kunnen blijken. Moge die daarom spoedig tot uiting komen.

Daartoe wordt hier een aansporing gedaan met betrekking tot het onderwijs, de kunsten en de wetenschappen; voor zover desbetreffende bepalingen in de Grondwet al of niet voorkomen. Mogen daarom spoedig vertegenwoordigers van de drie genoemde cultuursferen zich individueel of collectief doen horen. Het hierna volgende wil daartoe slechts een inleiding zijn, die niet reeds nu naar volledigheid streeft. Slechts voor de voornaamste punten wordt aandacht gevraagd.

#### A. *Het onderwijs.*

Ten gerieve van de lezer worden hier het onderwijsartikel van de vigerende Grondwet en van de door de Staatscommissie voorgestelde Grondwet naast elkaar geplaatst.

##### Vigerend artikel.

##### Artikel 208.

Het onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der Regering.

Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht der Overheid, en bovendien, voor zover het algemeen vormend zowel lager als middelbaar onderwijs betreft, behoudens het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van de onderwijzer, een en ander bij de wet te regelen.

Het openbaar onderwijs wordt, met eerbiediging van ieders godsdienstige begrippen, bij de wet geregeld.

##### Voorgesteld artikel.

##### Artikel 208.

Het onderwijs is een voorwerp van aanhoudende zorg der Overheid.

##### Artikel 208a.

Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht der Overheid en, voor wat bij de wet aangewezen vormen van ander dan hoger onderwijs betreft, het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van hen die onderwijs geven, een en ander bij de wet te regelen.

##### Artikel 208b.

De wet regelt het openbaar onderwijs met eerbiediging van ieders godsdienstige begrippen.

## Artikel 208c.

In elke gemeente wordt van Overheidswege voldoende openbaar algemeen vormend lager onderwijs gegeven in een genoegzaam aantal scholen. Volgens bij de wet te stellen regels kan afwijking van deze bepaling worden toegelaten, mits tot het ontvangen van zodanig onderwijs gelegenheid wordt gegeven.

De eisen van deugdelijkheid, aan het geheel of ten dele uit de openbare kas te bekostigen onderwijs te stellen, worden bij de wet geregeld, met inachtneming, voor zover het het bijzonder onderwijs betreft, van de vrijheid van richting.

Deze eisen worden voor het algemeen vormend lager onderwijs zodanig geregeld, dat de deugdelijkheid van het geheel uit de openbare kas bekostigd bijzonder onderwijs en van het openbaar onderwijs even afdoende worden gewaarborgd. Bij die regeling wordt met name de vrijheid van het bijzonder onderwijs betreffende de keuze der leermiddelen en de aanstelling der onderwijzers geëerbiedigd.

Het bijzonder algemeen vormend lager onderwijs, dat aan de bij de wet te stellen voorwaarden voldoet, wordt naar dezelfde maatstaf als het openbaar onderwijs uit de openbare kas bekostigd. De wet stelt de voorwaarden vast, waarop voor het bijzonder algemeen vormend middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs bijdragen uit de openbare kas worden verleend.

De Koning doet jaarlijks van de staat van het onderwijs aan de Staten-Generaal verslag geven.

In elke gemeente wordt van Overheidswege voldoende openbaar algemeen vormend lager onderwijs gegeven in een genoegzaam aantal scholen. Volgens bij de wet te stellen regels kan afwijking van deze bepaling worden toegelaten, mits tot het ontvangen van zodanig onderwijs gelegenheid wordt gegeven.

Het bijzonder algemeen vormend lager onderwijs in al zijn geledingen, dat voldoet aan de bij de wet te stellen voorwaarden en zodanige eisen als een gelijke deugdelijkheid waarborgen, wordt naar dezelfde maatstaf als het openbaar onderwijs uit de openbare kas bekostigd.

## Artikel 208d.

De wet stelt de voorwaarden vast, waarop aan het bijzonder algemeen vormend middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs, alsmede voor andere vormen van bijzonder onderwijs, welke aan de bij de wet te stellen eisen van deugdelijkheid voldoen, bijdragen uit de openbare kas worden verleend.

## Artikel 208e.

De eisen en voorwaarden, bedoeld in de drie voorgaande artikelen, eerbiedigen de vrijheid van richting, daaronder begrepen de keuze der leermiddelen en onderwijsmethoden en de aanstelling van hen die onderwijs geven.

## Artikel 208f.

Bijzondere instellingen, welker onderwijs aan de bij de wet te stellen eisen van deugdelijkheid voldoen, kunnen op gelijke voet als openbare instellingen getuigschriften uitreiken en hoedanigheden verlenen.

De Commissie heeft de door haar voorgestelde wijzigingen beknopt maar duidelijk geformuleerd.

Allereerst — de Commissie kent haar Pappenheimers — wordt uitgesproken, „dat het bezwaarlijk lijkt te tornen aan het artikel, waarin de onderwijspacificatie, welke in het algemeen als bevredigend wordt aanvaard, is neergelegd”. (Met „lijkt” en „in het algemeen” wordt hier voorzichtig gesproken). Maar daarnaast acht de Commissie een nadere overweging van de regelingen, welke het bestaande artikel geeft, op haar plaats; regelingen „welke de grondslagen van de pacificatie niet raken”. Daartoe noemt de Commissie haar bezwaren tegen het bestaande artikel:

- a. het is te lang;
- b. het is in te sterke mate toegespitst op de financiële steun, aan het bijzonder onderwijs toegekend;
- c. over de effectus civiles wordt geheel gezwegen;
- d. het toezicht van de Overheid is niet geheel bevredigend geregeld;
- e. het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van de onderwijzer wordt ten onrechte slechts bij het algemeen vormend lager en middelbaar onderwijs geëist.

Uit deze bezwaren vloeide een geheel nieuw onderwijsartikel voor de toekomstige Grondwet voort.

Verbazing wekt de verandering van de eerste alinia. Deze luidt in de vigerende Grondwet: „Het onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der Regering”; voorgesteld wordt nu de lezing: „Het onderwijs is een voorwerp van aanhoudende zorg der Overheid”. Te recht zegt de Commissie, dat gezien de belangrijke taak der gemeenten ten aanzien van het onderwijs, beter hier van Overheid wordt gesproken dan van Regering. Maar men ziet vreemd op, wanneer in de voorgestelde redactie, zonder enige motivering, het lidwoord „de” voor „aanhoudende zorg” wordt geschrapt. Alsof daardoor het woord „zorg” niet geheel van betekenis verandert! „De áánhoudende zorg” is „de nooit aflatende verzorging” (Frans *soin*; Engels *care*); maar „áánhoudende zorg” (zonder het lidwoord) betekent: de telkens terugkomende bezorgdheid (Frans *souci*; Engels *anxiety*). Moge deze bezorgdheid dikwijls reden van bestaan hebben, zij behoeft toch niet in de Grondwet te worden vastgelegd. Hier schoot de Staatscommissie in Nederlands taalgevoel te kort, te meer bevreedend, omdat zij in de nieuwe Grondwet zulk een grote zorg voor goed Nederlands toont.

De tweede alinea van de vigerende Grondwet krijgt in de redactie van de toekomstige Grondwet een belangrijke verandering: het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid, nu slechts bij het algemeen vormend *lager* en *middelbaar* onderwijs geëist, wordt mogelijk gemaakt voor alle onderwijs behalve het hoger. Dit onderzoek wordt op heden wel in organieke wetten geëist, wat het voorbereidend hoger, kweekschool-, nijverheids- en landbouwonderwijs betreft, als voorwaarde voor de toekenning van rijkssubsidie en de effectus civiles, maar de Staatscommissie acht het beter dit grondwettelijk te regelen. Zij acht geen termen aanwezig de mogelijkheid van dit onderzoek te beperken alleen tot het *wet'elijk geregelde* of *gesubsidiëerde* onderwijs. Aan de wet worden overgelaten te bepalen ten aanzien van welke vormen van onderwijs dit onderzoek zal geschieden.

De grondwettelijke bepaling, die hier ter sprake wordt gebracht, heeft, wat het voorbereidend hoger onderwijs betreft, een lange voorgeschiedenis, waarbij een klein politiek duiveltje telkens zijn kop opstak. Schrijver dezes heeft daarover in bijzonderheden gehandeld in zijn rede over het rapport der z.g. „Bevredigingscommissie” op de Algemene Vergadering der Vereniging van Leraren bij het Middelbaar Onderwijs, Augustus 1916. Hoe lang reeds geleden! Hij bepleitte daarbij o. a. ook bij het voorbereidend hoger onderwijs — dit was met het oog op de toen aanstaande Grondwet van 1917 — voor hen, die dit onderwijs gaven, krachtens de Grondwet een onderzoek naar bekwaamheid en zedelijkheid. Er werd destijds hieraan weinig aandacht aan geschonken; slechts werd de verdachtmaking uitgesproken, dat de bedoeling zou zijn daarmee de Katholieke kleine seminariën te treffen, die de spreker van toen uitdrukkelijk daarbuiten had gesteld. Een oude splinterige kwestie van de plaats der gymnasiën bij hoger of middelbaar onderwijs herleefde toen. Reeds tussen de jaren 1848 en 1876 had zij voortdurend de aandacht gevraagd, als „aanhoudende zorg” van menige Regering.

Naar de bedoeling der Staatscommissie zal deze kwestie door een organieke wet nader moeten geregeld worden. De ontwikkeling der ideeën over vrijheid van onderwijs in de moderne tijd en het streven om die vrijheid, ten bate van de onderwijsontwikkeling, zoveel mogelijk te behouden en te vergroten, heeft het belang naar voren gebracht van scholen, die zonder *wettelijke* eisen van bekwaamheid voor hen, die er onderwijs geven, naar nieuwe onderwijssystemen zoekende zijn. Men zij dit bij een toekomstige organieke wet indachtig.

Artikel 208b van de voorgestelde Grondwet spreekt, evenals de vigerende, van „de eerbiediging van ieders godsdienstige begrippen” bij het openbaar onderwijs. Deze zaak blijft dus bij het oude. Sprak de Grondwet van 1848 <sup>1)</sup> nog: „De inrichting voor het openbaar onderwijs wordt, met eerbiediging van ieders godsdienstige begrippen door de wet geregeld”, bij de wijziging van 1917 vervielen de woorden „de inrichting van” en de Staatscommissie aanvaardt deze lezing.

Toch is er aanleiding op deze formulering nader in te gaan. Want andere woorden en gewijzigde gedachten zijn reeds vroeger ter sprake gekomen.

In 1910 werd onder het ministerie-Heemskerk een Staatscommissie benoemd tot onderzoek van de vraag, welke wijzigingen in de Grondwet behoorden te worden aangebracht. De meerderheid van deze commissie kwam uit de toenmalige „rechterzijde” voort; Mr. Heemskerk zelf was voorzitter; Dr. Kuyper en Mr. A. F. de Savornin Lohman waren leden. De commissie ontwierp een Grondwetsartikel voor het onderwijs, dat de Regering in haar voorstel daarna vrijwel letterlijk overnam. De alinea van het artikel, dat hier ter zake doet, luidde:

„Voor zover zich een behoefte aan ander algemeen vormend lager onderwijs openbaart dan waarin door de ingezetenen wordt voorzien, wordt dit onderwijs van Overheidswege verstrekt.

„De inrichting van dit van Overheidswege gegeven onderwijs wordt, onder eerbiediging van de godsdienstige *gevoelens* <sup>2)</sup> van de ouders der schoolgaande kinderen, door de wet geregeld.”

Echter was dit artikel in deze bewoording ontsproten uit de meerderheid der Staatscommissie—Heemskerk; de redactie van een voorstel der minderheid, nl. der „vrijzinnige” leden, luidde:

„Het openbaar lager onderwijs wordt zodanig ingericht, dat nergens voor de ingezetenen de gelegenheid ontbreke om hun kinderen in het genot te stellen van onderwijs, waarbij hun godsdienstige *overtuigingen* <sup>2)</sup> worden geëerbiedigd.”

In de bestaande Grondwet dus: godsdienstige *begrippen*; in het voorstel van de meerderheid der Staatscommissie-1910: godsdienstige *gevoelens*; in dat der minderheid: godsdienstige *overtuigingen*. Maar nooit werd aan de verschillende betekenissen

<sup>1)</sup> Zie hierover: G. Bolkestein, De Wettelijke „neutraliteits”bepalingen voor het openbaar onderwijs; J. B. Wolters, Groningen 1939.

<sup>2)</sup> Cursivering van schrijver dezes.

van deze drie woorden ernstige aandacht besteed. Is dit nu, in de Staatscommissie-1950, geschied? Misschien waren dan de „begrippen” verdwenen om plaats te maken voor het zoveel betere „gevoelens”. Om dit te verduidelijken ontbreekt hier de ruimte. Anders zou ook ter sprake moeten komen, van hoe ver strekkende betekenis het is geweest, dat in de eerste onderwijswet na de Grondwet van 1848, d. i. de lager-onderwijswet van 1857, het woord „*eerbiediging*” vervangen werd door het zoveel méér eisende woord „*eerbied*”<sup>1)</sup>.

En nu de „*pacificatie*”, die in Nederland heeft geleid tot de financiële *gelijkstelling* van openbaar en algemeen vormend *lager* onderwijs; maar tot *subsidiëring* van het algemeen vormend middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs. Aan deze regeling wordt door de Staatscommissie naar eigen zeggen niet getornd; slechts wordt de subsidiëring over andere vormen van bijzonder onderwijs, dat aan de bij de wet te stellen eisen aan deugdelijkheid voldoet, uitgebreid (zie hierover de artikelen 208c en 208d). Zal het dus blijven: financiële gelijkstelling bij het *lager* onderwijs; subsidiëring bij het overige? De Staatscommissie heeft de bestaande toestand in beginsel aanvaard, maar de motivering daarvan niet vermeld.

Ten onrechte, meent schrijver dezes, die reeds meer dan dertig jaar een uitbreiding der genoemde gelijkstelling ook voor het middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs heeft bepleit. Dit om redenen van recht, maar ook om redenen van het verkrijgen ener regeling van onderwijsorganisatie, die alleen met het *onderwijs* rekening houdt. Een voorbeeld uit het heden dezer organisatie is de tegenstand, die de gedachte van de algemene middelbare school ondervindt bij de voorstanders van het bijzonder onderwijs, die boven de A.M.S. de U.L.O.-school preferen: immers voor de U.L.O. geldt de financiële gelijkstelling, als lagere school; voor de A.M.S., als middelbaar onderwijs „slechts” de subsidie.

Uitvoerig heeft schrijver dezes deze kwestie behandeld in zijn artikel: „Automatisme of Dirigisme” in de N.R.C. van 7 Januari 1953, waarbij het huidige automatisme der financiële gelijkstelling werd afgewezen en een dirigisme werd gevraagd door de *justitia distributiva* der Regering.

<sup>1)</sup> Men leze hierover het reeds vermelde: De Wettelijke „neutraliteits”-bepalingen.



In het nu geldende grondwetsartikel ontbreekt iedere bepaling omtrent de effectus civiles, aan het volgen van bijzonder onderwijs verbonden. Dit artikel was zo toegespitst op de financiën, dat voor het onderwijs zelf te weinig plaats werd gevonden. Er werd „kruis” geroepen, terwijl „munt” werd bedoeld. Daarom schept de Staatscommissie nu, in artikel 208f, een grondwettelijke basis voor de verlening van effectus civiles, die aan het volgen van bijzonder onderwijs zijn verbonden. Terecht, want deze effectus civiles zijn niet minder belangrijk dan de financiële steun.

Aan het einde van het nieuwe Grondwetsartikel ter regeling van het onderwijs sneuvelt een oudgediende. Reeds de Grondwet van 1814 sloot met de alinea: „De Souvereine Vorst doet van de staat dier scholen jaarlijks aan de Staten-Generaal een uitvoerig verslag geven”. Dit bleef zo in alle opvolgende grondwetten; alleen het woord „uitvoerig” verviel. Het verslag zelf bleef er niet minder uitvoerig door. De Staatscommissie schrapt het echter; zij vindt geen aanleiding zulk een verslag grondwettelijk verplicht te stellen. Wanneer aan zulk een verslag inderdaad behoefte bestaat, kan hiertoe worden overgegaan, luidt de laconieke opmerking. Zo is het. Maar zal er behoefte aan bestaan, gegeven de periodieke „Mededelingen” van het Ministerie van Onderwijs en de publicatiën van het Centraal Bureau voor de Statistiek? Terecht wordt hier op papier bezuinigd.

Hiermede eindigt het nieuwe onderwijsartikel van de toekomstige Grondwet, op één punt na in loffelijk Nederlands vervat.

### B. *De kunsten en de wetenschappen.*

Kunsten en wetenschappen zijn van 1814 af in de Nederlandse grondwetten onbekenden geweest, en ook de Staatscommissie-1950 sloot de deuren voor haar toe. Toch was het eens anders. De Staatsregeling van 1798 bracht als de „wil” van de „maatschappij” tot uiting dat „de verlichting en de beschaving onder haar leden zoveel mogelijk bevorderd dient te worden” en de Staatsregeling van 1801 (art. 45) sprak nog duidelijker: „Het Staatsbewind zorgt door een daartoe geschikte inrichting voor de bevordering van kunsten en wetenschappen, opvoeding, koophandel, landbouw en fabrieken”. De kunsten voorop! Het was een korte vreugde; weldra waren kunsten en wetenschappen uit de Grondwet verdwenen. En ook de Staatscommissie-1950

deed geen poging tot haar eerherstel; „la mort sans phrase”. Maar er was — gelukkig! — toch een stem van de minderheid. En heeft de minderheid niet dikwijls gelijk!

Er is nl. een minderheidsnota in de Commissie ingediend, waarin wordt voorgesteld in de Grondwet een bepaling op te nemen: „De bevordering van de wetenschap en van de kunst is een voorwerp voor aanhoudende zorg der Regering”. Bravo!, al wordt ook hier een lidwoord „de” gemist!

Slechts vier van de 21 leden der Commissie ondertekenden de nota: Mr. Dr. P. J. Witteman, Jhr. Mr. M. van der Goes van Naters, Prof. Mr. J. P. Hooykaas, Mej. Mr. H. J. D. Revers. Een afzonderlijk „Bravo” voor het enig vrouwelijk lid der Commissie, die tot deze te eren minderheid behoorde! De toelichting van dit voorstel kon kort zijn; het geeft weer wat in feite reeds geschiedt. Maar daarom is het voorstel niet overbodig. Het beoogt een eerherstel. Deze toelichting der vier leden in de minderheid is principiëel juist. „Geen van overheidswege voorgeschreven of gerichte wetenschap of kunst. Zo ergens vrijheid moet zijn, is het wel op het gebied der cultuur. Vandaar dan ook, dat in de ontwerpen bepaling geen organieke wet wordt voorgeschreven.” Met het opnemen van het voorgestelde artikel wordt de plicht der Overheid tot het steunen van wetenschap en kunst tot uitdrukking gebracht. Dit is geen „lege dop” zoals geschreven werd, toen de Nederlandse Federatie van Beroepsverenigingen van kunstenaars opnieuw haar wens herhaalde om het genoemde beginsel in de Grondwet opgenomen te zien. Ook is zulk een artikel niet overbodig, omdat het huidige ministerie van O. K. W. in toenemende mate effectieve belangstelling toont en lofwaardige activiteit bij het bevorderen van kunsten en wetenschappen. De Munsterse vrede was eens een bevestiging *jure* van wat reeds *facto* bestond, zoals Groen van Prinsterer het uitdrukte. Maar daarom was de vrede te Munster nog niet overbodig.

In het voorstel der minderheid ligt een stimulans voor de Regering. En voor de Staten-Generaal, waarin nu niet altijd kunst en wetenschap hoogtij vieren, of zelfs maar belangstelling ondervinden. Het is allerminst een „lege dop”, maar een leven bevattend ei.

Het is de vraag, of de minderheidsnota juist ziet, wanneer zij voor het voorgestelde artikel een plaats vraagt in het hoofdstuk der Grondwet „Van het maatschappelijk welzijn”. Discussie hierover is denkbaar; want meer eigenaardig zou het artikel

passen in de omgeving van het onderwijs. Maar dit is bijzaak. Hoofdzak is de vermelding in de Grondwet. De uitwerking kan, indien nodig, in overeenstemming met de ontwikkeling van het culturele leven volgen. Hoe klein was eens het onderwijsartikel. En nu!

In het Voorlopig Verslag der Eerste Kamer over de Onderwijsbegroting-1954 hopen „verscheidene leden”, dat eerlang in de Grondwet zal worden neergelegd, dat de bevordering van kunst een onderwerp van Overheidszorg is. Er is dus voortgang. En een program ligt reeds klaar: *financiering* van het leven van kunsten en wetenschappen in plaats van *subsidiëring* der tekorten. Zou het slagen dan een „lege dop” zijn?

De voorgaande bladzijden willen slechts aandacht vragen voor een belangrijk onderwerp, buiten de Staten-Generaal. De Regering zal de stem ener deskundige publieke opinie moeten waarderen. Daarom deze korte behandeling, die een aansporing is tot overweging. Zij leide anderen tot weerklank. Gelijk de enige bedoeling is.

## KLEINE MEDEDELING

### DE KONINKLIJKE NEDERLANDSE AKADEMIE VAN WETENSCHAPPEN

*Haar taak, geschiedenis en inrichting.*

Het Hoofd van administratie van de Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen zond ons bovenstaande brochure toe ter aankondiging in Paedagogische Studiën. Aan dit verzoek voldoen we gaarne. De „Akademie” is in ons land weinig bekend, minder bekend dan zij verdient.

Bij decreet van 4 Mei 1808 werd het Koninkrijk Holland door Koning Lodewijk Napoleon begiftigd met een „Koninklijk Instituut van Wetenschappen, Letterkunde en Schone Kunsten”, uit welk instituut na enkele naamsveranderingen de huidige Akademie voortkwam, die met haar twee Afdelingen, gewoonlijk als „Letterkunde” en „Natuurkunde” aangeduid, het ganse gebied der wetenschap bestrijkt. Zij is gehuisvest in het beroemde Trippenhuys, Kloveniersburgwal 29 Amsterdam.

Haar taak kan kortweg als volgt worden omschreven: de bevordering der wetenschap in het algemeen. Zij verstrekt adviezen aan de Regering, wendt zich op eigen initiatief tot de Regering met voorstellen betreffende de belangen der wetenschap, zij verzorgt het buitenlands contact en bevordert die wetenschappelijke onderzoekingen, welke slechts door samenwerking van wetenschapsbeoefenaars en met ondersteuning van de Regering tot stand kunnen worden gebracht.

In samenwerking met provinciale en locale wetenschappelijke genootschappen organiseert de Akademie jaarlijkse bijeenkomsten, Akademiédagen geheten. Zij verzorgt voorts verschillende publicaties: De Verslagen van de Afdeling Natuurkunde, de Mededelingen van de Afdeling Letterkunde, een tweemaandelijks tijdschrift van de Afdeling Natuurkunde, de Proceedings, een Jaarboek enz. Zij beheert een aantal fondsen die tot doel hebben de beoefening van bepaalde takken van wetenschap te bevorderen of geleerden, die op een bepaald gebied van de wetenschap uitzonderlijke prestaties hebben geleverd, te onderscheiden.

Het is goed dat er naar gestreefd wordt aan de arbeid der Akademie wat meer bekendheid te geven. De resultaten van haar werkzaamheden zijn zo belangrijk, dat ze zeker de aandacht van wijde kringen verdienen.

VAN DER V.

## TIJDSCHRIFTEN

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

No. 9 (jrg. 37).

„Over de pansexuele methode” (uittreksel uit een toespraak van Z. H. Paus Pius XII) „Enige fundamentele gedachten van C. G. Jung” door fr. S. R.; „Zijn psychiaters en psychologen gevaarlijke lieden?” (meningen van Prof. Nuttin en Mgr. Fulton Sheen) door Fr. S. Rombouts (polemische uiteenzetting voornamelijk van de psychoanalyse van Freud); „Het kind is niet godsdienstig”, geloof en ervaring leren het tegendeel” door Zr. Magdala; „Hoe staat 't met ons Nederlandse schrijfonderwijs?” door Ben Engelhart (het is de laatste honderd jaar in wezen niet geëvolueerd en er heerst op het gebied der methodiek een grote verwarring); „Hernieuwde kennismaking met het systeem Willibrord „Noot en Melodie” door fr. Remigius (welwillend kritisch).

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

No. 9 (jrg. 20).

Dit nummer is gewijd aan het vraagstuk der coëducatie. „Opnieuw coëducatie” door H. F.; „Co-educatie” door Prof. dr. F. J. J. Buytendijk; „Het vraagstuk der coïnstructie” door Dr. Nic. Perquin S. J.; „Uit de geschiedenis der co-educatie” door Dr. Th. H. Schlichting.

No. 10/11 (jrg. 20).

Dit nummer bevat een uitvoerige en uiterst leerzame studie van Dr. H. M. M. Fortmann over „Het goede, het geweten en de moraal”.

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

No. 2 (jrg. 34).

„De algemene Vergadering te Amsterdam” door red.; „Leren spelen” door Dr. L. van Gelder (belangrijk artikel over de spel-therapie) voorts een keur van bijdragen over aantrekkelijke vormen van handenarbeid.

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

No. 8 (jrg. 53).

„Angst en Leugen in het kinderleven” V, door Dra. W. Bladergroen; „Examens der onwetendheid” door C. Wilkeshuis (over te vroegtijdig onderwijs); „Overpeinzing van een moeder (na een bezoek aan een tentoonstelling over vernieuwing-onderwijs in de Potgieterschool te Voorburg) door Trudy van Reinsveld; „Poppen geven les over moeder en kind” (het poppenspel als middel om belangstelling bij het publiek te wekken voor „Z.-Hollands Fonds voor Moeder en kind”); „Het oog van het kind en het oog van de camera”, door Willem Karel van Loon; „Vitamines voor zuigelingen” door Mevr. Br. Beernink—Trip; „Voor het eerst naar... een volkshogeschool” door Tiny Keuls—Francis „De inrichting van een meisjeskamer” door Aya Zikken.

C. WILKESHUIS.

## BOEKBEOORDELING

R. Zaniewski: *Les théories du milieu et la pédagogie mésologique*;

Casterman, Doornik, 1952, 282 p., f 13.50.

Een handboek, historisch en systematisch, van de „mésologie”, in het Duits de „Milieukunde”. Het is van een voorwoord voorzien door prof. Adolf Busemann, van wiens „Handbuch der pädagogischen Milieukunde” (1927) men hier aan het eind ook een Franse samenvatting vindt. Zaniewski ziet de milieukunde als een samenvattende wetenschap, te vergelijken o.i. met de „wetenschap van het menselijk gedrag” van Mannheim of de psychosomatiek. Deze „mésologie” wil hij baseren op biologie, psychologie en sociale wetenschappen. Hoewel Zaniewski ten aanzien van de biologie enige nauwe analogie scherp afwijst, kan men toch, op grond van de steeds weer aangeprezen methodologie van de biologische wetenschap, dit boek als biologisch bestempelen. Kennis van de sociologie, behalve van dat deel der Franse school, dat (enige decennia geleden) sterk biologisch georiënteerd was, ontbreekt geheel. De psychologie is op enige plaatsen min of meer willekeurig en ongenueanceerd er bij gehaald; de sociale psychologie, in tegenstelling tot Busemann in zijn tijd (25 jaar geleden reeds) vrijwel verwaarloosd. Het gehele boek doet dan ook, mede door de uitvoerige vermelding van invloeden van het geografisch milieu en van geleerden als Haeckel en Darwin, als een anachronisme aan. Wil men een samenvattende beschrijving geven van de milieu-invloeden, dan zal men toch de sociale psychologie centraal moeten stellen in deze tijd. Daarbij zal dan de Amerikaanse groepspsychologie een belangrijke rol moeten spelen. De sociologie ware dan eventueel aan te halen voor de indirecte invloeden van het bredere milieu, waarmee hier geen onderscheid wordt gemaakt. Door het gehele boek, dat onder het imprimatur van den vicaris-generaal van Doornik is verschenen, loopt een, overigens lichte, R. K. „bias”, bijvoorbeeld uitkomende, wanneer Zaniewski, afgaande op enkele verspreide onderzoeken uit Amerikaanse R. K. tijdschriften alleen, R. K. leerlingen eerlijker noemt dan andere.

L. TURKSMA.

# DE DUBBELE BETEKENIS VAN DE FILM VOOR HET ONDERWIJS

## De noodzaak van een didactiek van het zien

DOOR

DR. J. M. L. PETERS

### I

Niet alleen in overdrachtelijke, maar ook in eigenlijke zin kan men het medium „film” beschouwen als een „taal”, (langage) d.w.z.: als een systematisch gestructureerd geheel van mogelijkheden tot expressie en communicatie. Het filmbeeld is geen mechanische weerspiegeling van de werkelijkheid, maar in dezelve zin een „teken” van deze werkelijkheid als het woord. Het stelt evenals het woord deze werkelijkheid — maar dan alleen de werkelijkheid der visuele en auditieve gewaarwordingen — telkens op een andere wijze present, daarbij ruimte latend zowel voor de bedoelingen van de filmmaker als voor de interpretatie door de toeschouwer. Het ontleent zijn waarde of „betekenis” niet enkel aan de zaak die het representeert, maar ook aan de wijze waarop de filmmaker (of de filmcamera) naar deze zaak verwijst.

Het fungeert voorts — om in Bühler's termen te spreken — zowel ter „afbeelding” („Darstellung”), „uitdrukking” („Ausdruck”) als „mededeling” („Appell”), daar het verwijst naar een door een „spreker” (de filmmaker) waargenomen werkelijkheid, de gedachten en gevoelens van de spreker betreffende de afgebeelde werkelijkheid tot uitdrukking brengt, en aan de „toehoorder” (toeschouwer) de mededeling doet, dat de spreker een bepaalde zaak heeft afgebeeld en daaromtrent zijn gedachten en gevoelens heeft uitgedrukt. Het filmbeeld is dientengevolge een „driedimensionaal” teken: een *symbool* van de waargenomen werkelijkheid, een *symptoom* van het innerlijk van de filmmaker, en een *signaal* voor de toeschouwer (Van Ginneken).

Bezit het filmbeeld aldus de kenmerkende eigenschappen van het taalteken, zoals dit door de moderne linguïstiek en psychologie wordt opgevat, dan is het ook niet gewaagd te concluderen tot een wezensverwantschap tussen taal en film en van de film als van een autonome taalsoort te spreken. Dat wij deze taal een eigen zelfstandigheid toekennen, impliceert dat wij het bestaan van grote en zelfs wezenlijke verschillen tussen de visuele

en de woordtaal nadrukkelijk erkennen. Het voornaamste verschil is wel dit, dat teken en betekenis van het filmbeeld praktisch samenvallen. Bij het woord kan men zich de sensibele vorm (de woordklank of het geschreven woordbeeld), het aanschouwelijke element, los denken van de inteligibele betekenis, het onaanschouwelijke. De woordvorm verwijst naar iets anders. Maar het filmbeeld schijnt alleen naar zichzelf te verwijzen: Het filmbeeld is als het ware de zaak waarnaar het verwijst zelf (althans een soort spiegelbeeld daarvan) en tegelijkertijd is het ook een gedachte van de filmmaker over deze zaak.

Door het samenvallen van teken en betekenis heeft het filmbeeld ook niet zoveel „speelruimte” als het woord. In hetgeen hij wil uitdrukken heeft de gebruiker van de visuele taal minder vrijheid, minder mogelijkheid tot het aanbrengen van nuances, als de gebruiker van de woordtaal, terwijl van de andere kant ook de toeschouwer niet veel vrijheid gelaten wordt bij het interpreteren van het beeld. Het contact tussen „spreker” en „hoorder” bij de visuele taal heeft dus maar een smalle basis. Intussen is het beeld wel „evocatief”, het roept de werkelijkheid gemakkelijker op dan het woord. Het is een begin van de werkelijkheid zelf! Het kan echter alleen de werkelijkheid der fysische gewaarwordingen afbeelden en nooit die der begrippen.

Een ander belangrijk verschil is, dat de visuele taal het gesprek, d. i. de wederkerige taaluiting tussen „spreker” en „hoorder”, niet kent. Wel is er ook bij het „spreken” en verstaan der filmtaal co-activiteit, maar de activiteit van de toeschouwer is in de tijd gescheiden van de activiteit van de filmmaker. De visuele taal is daarom het best te vergelijken met de, eveneens eenzijdig gebruikte, geschreven woordtaal. Heeft ze, omdat ze het echte gesprek niet kent, dan ook niet die grote betekenis voor het sociaal contact tussen te mensen, ze is niettemin „pan-sociaal” in die zin, dat ze gemakkelijk door alle mensen over de gehele wereld kan worden verstaan.

Een laatste verschil tussen woordtaal en filmtaal is tenslotte, dat het *systeem* der visuele taal veel vrijer is dan dat der woordtaal. Over dit systeem nu willen we het in de hierna volgende paragraaf hebben. <sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Dat de film een *geluidsfilm* kan zijn, doet niets af aan haar karakter van *visuele taal*, omdat het geluid dat de mensen en dingen in het filmbeeld voortbrengen (het „functionele” geluid) als het ware in het visuele geïncorporeerd is. Dit geluid vervult in de film ongeveer een soortgelijke functie als het gebaar en de mimiek bij het spreken: Het is niet een apart expressie-

De structurele kenmerken van het medium film treden duidelijk aan de dag, als men de drie processen die bij de vervaardiging van een film worden doorlopen — te weten: het *découpage*-, het opname- en het montage-proces — analyseert. Vooreerst blijkt de gebeurtenis die zich in een film voltrekt te bestaan uit een groter of kleiner aantal afzonderlijke fragmenten. Het is mogelijk, dat de inhoud van deze fragmenten niet correspondeert met de inhoud van de gebeurtenis zoals ze in werkelijkheid plaats vond, voordat ze gestalte kreeg in filmmateriaal: Er kunnen stukken uit zijn weggelaten, andere kunnen zijn ingekort of gecondenseerd, nog andere stukken kunnen zijn toegevoegd. Er heeft, in vaktaal, gezegd, een *découpage*-proces plaats gehad.

De inhoud der afzonderlijke fragmenten is met behulp van de camera (en de microfoon) op de filmband opgenomen (opname-proces). Voor elk fragment is een aparte opname nodig geweest en elke opname kon zich van de andere (behalve door het gebruik van speciale lenzen, speciale geluidsregistratie, speciale belichtingscondities, e. d.) onderscheiden door de bijzondere positie die de camera daarbij innam. De camera-positie omvat de plaats waarop de camera zich tijdens de opname bevindt, de afstand van de camera tot de feiten en dingen die worden verfilmd, de hoogte van waaruit dit gebeurt, en de stand, die de camera daarbij inneemt. De camera kan bij de opnamen dus in rust of in beweging zijn, zich vlakbij de te verfilmen feiten en dingen of ver daarvan af bevinden, op oog-hoogte of lager of hoger worden gehouden, van onderuit opzien tegen, dan wel van bovenaf neerzien op de feiten en dingen, en tenslotte in een rechte, een schuine, of scheve stand worden gehouden.

De volgorde, waarin de afzonderlijke opnamen op de filmband aan elkaar zijn gevoegd kan evenals hun inhoud verschillen van de volgorde der fragmenten van de oorspronkelijke gebeurtenis,

---

middel naast het beeld, maar een verdieping, een intensifiëring van het beeld. Slechts het niet-functionele geluid, het bij een film gesproken commentaar, staat buiten het taal-zijn en moet dus gezien worden als een aanvulling daarop, zoals een illustratie in een boek geen onderdeel vormt van de woordtaal in dat boek, maar een aanvulling op het geschrevene. Zo vormen ook de in een film soms voorkomende geschreven tussenteksten, ondertitels en getekende schema's een aanvulling op en geen onderdeel van de filmtaal. En zo, tenslotte, is ook de teken-film van een heel andere orde dan de gewone (fotografische) film, ook al worden sommige procédés van de gewone film vaak toegepast in een tekenfilm.



voordat deze verfilmd was: er kunnen wijzigingen zijn ontstaan in de ruimtelijke, tijdelijke of causale samenhang van de delen van die gebeurtenis. Het proces van dit aaneenvoegen der afzonderlijke opnamen noemt men de montage.

Ten eerste blijkt nu, dat het gebruik van het medium film een aantal veranderingen impliceert in de objectieve hoedanigheden van de ruimte, de tijd en de beweging, waarin een (te verfilmen) gebeurtenis zich voltrekt, en in de ruimtelijke, tijds- en bewegingsrelaties van de toeschouwer tot de (verfilmde) gebeurtenis. Anders gezegd: de ruimte waarin een gebeurtenis gelocaliseerd is en de ruimtelijke betrekkingen van een toeschouwer tot deze gebeurtenis; de voortgang van de gebeurtenis in de tijd en de duur van de waarneming daarvan door de toeschouwer; en tenslotte de beweging der personen en dingen in deze gebeurtenis en de beweging van de toeschouwer ten opzichte van deze personen en dingen; dit alles ondergaat ingrijpende wijzigingen door het gebruik van het medium-film.

De ruimte, waarin de filmgebeurtenis zich afspeelt wordt in delen gesplitst en uit delen opgebouwd, terwijl de plaats van handeling regelmatig verspringt. De toeschouwer, van zijn kant, komt elk ogenblik in een andere waarnemingssituatie te staan en moet zich derhalve voortdurend „decentreren”. Soms is hij min of meer neutraal toeschouwer bij het gebeuren dat zich in de beelden voltrekt en soms wordt hij in het gebeuren opgenomen door een gedeeltelijke of volledige ruimtelijke-optische identificatie met een of meer personen uit dat gebeuren. Tijdsorde en tijdsverloop zijn, vooral in de film, anders dan in de gewone werkelijkheid. Verschillende gebeurtenissen onderbreken elkaar, tijdsruimten kunnen met tussenbeelden of „dissolves” worden overbrugd en de tijdsduur kan worden gecomprimeerd of uitgerekt. De toeschouwer leeft door dit alles in een andere dan de normale tijdssituatie. Zijn waarneming maakt zich vrij van de gewone tijdsbelemmeringen, hij beleeft jaren in seconden, het verleden wordt als heden geactualiseerd en valt samen met het ogenblik waarop hij de film beleeft. De beweging van mensen en dingen in het filmbeeld tenslotte gehoorzaamt aan andere wetten dan die der dynamica. Zij wordt versneld of vertraagd, zij verstart of laat zich in momenten analyseren, het verloop der beweging wordt omgekeerd, het onbeweeglijke komt in beweging en de beweging van de camera kwadrateert die der mensen en dingen. De toeschouwer wordt genoodzaakt al deze bewegingsveranderingen mee te maken. Rustig op zijn

plaats gezeten verplaatst hij zich innerlijk mee en volgt, virtueel, de sprongen en bewegingen van de camera.

Het voorafgaande toont duidelijk aan, dat de verfilming van een of andere gebeurtenis (een reële of een gespeelde) — afgezien nog van alle verschillen tussen de lens van het menselijk oog en de lens van de camera, tussen het netvlies en het gevoelige celluloid — nooit alleen een objectieve *af*-beelding geeft van deze gebeurtenis, maar steeds ook een *ver*-beelding daarvan. In dit „ver-beelden” ligt opgesloten, dat de maker van een film iets van zichzelf, van zijn eigen innerlijk, in de filmbeelden uitdrukt.

De uitdrukking van een innerlijke stellingname van de maker van de film ten opzichte van de afgebeelde werkelijkheid schuilt ten eerste in de (door de *découpage* veroorzaakte) isolatie der werkelijkheidsfragmenten uit het tijd-ruimtelijk en causaal geheel, waarvan ze deel uitmaken. Door deze isolatie vestigt hij de aandacht gedurende een bepaalde tijd op de afzonderlijke feiten en dingen, deze daarmede een bijzondere „waarde” verlenend. In de tweede plaats ligt de uitdrukking verborgen in de keuze van de camera-positie, dus van het perspectief van waaruit de dingen en feiten zijn verfilmd. Met de keuze van een perspectief dat de feiten en dingen op bijzondere wijze doet uitkomen, drukt hij zijn „waardering” daarvoor uit. Zo verleent bijvoorbeeld een „close-up” (= opname van een *détail*) een grotere „waarde” aan een object dan een „longshot” (= opname van het geheel). *Ceteris paribus* vertolkt een „distant-shot” (= opname van veraf) een andere stelling dan een „near-shot” (= opname van dichtbij), de statische opname, een andere dan een opname met bewegende camera, zoals wij ook in het dagelijkse leven aan ruimte en rust een andere stemming koppelen dan aan engheid en beweging. Als de toeschouwer zich door de verplaatsing van de camera verwijdert van de objecten in het beeld, wendt hij zich daar ook geestelijk vanaf. Als hij dichterbij komt neemt zijn belangstelling voor die objecten toe. Elk standpunt en elke verplaatsing van de camera, zou men in het algemeen kunnen zeggen, is voor de toeschouwer tegelijk een ruimtelijk-optische (dit is een *physische*) en een geestelijke (een *psychische*) betrokkenheid of een wijziging in deze betrokkenheid tot het door de camera waargenomen feit of ding. In de derde plaats bevat ook de montage een uitdrukkings-element, omdat in de montage allerlei van te voren niet aanwezige ruimtelijke, tijds-, causale, asso-

ciatieve en andere verbanden (bijvoorbeeld van subject-object) tussen de opnamen onderling worden gelegd.

De maker van een film wenst datgene, wat hij afgebeeld en verbeeld heeft, ook mede te delen aan een ander: de toeschouwer. De mededeling nu van het afgebeelde en verbeelde omvat dus de verfilmde feiten en dingen zelf (met hun kwaliteiten), de fysieke verhouding van de filmmaker tot deze feiten en dingen, de fysieke verhouding tussen de feiten en dingen onderling, en de psychische verhouding. Men kan dit de „mededelingsinhoud” van de film noemen en constateren, dat deze objectieve elementen (de feiten en dingen plus hun kwaliteiten, waartoe ook het door de in de film optredende persoon gesproken woord behoort) en subjectieve elementen (de fysieke en de psychische verhoudingen) bevat.

Deze „mededelingsinhoud” kan een *eigenlijke* en een *on-eigenlijke* (figuurlijke, overdrachtelijke) betekenis hebben. Zolang de psychische en de fysieke verhouding tot een feit of ding *naast* elkaar aanwezig zijn in het filmbeeld, heeft de mededelingsinhoud een *eigenlijke* betekenis. Als de filmmaker dus in een filmbeeld een bepaalde optisch-ruimtelijke verhouding tot een bepaald object beleeft en door het gebruik van dit bepaalde perspectief een bijzondere belangstelling of waardering voor dit object te kennen geeft, dan heeft dit beeld een *eigenlijke* betekenis. Want de filmmaker heeft er de bedoeling mee, dat de toeschouwer zich in dezelfde optisch-ruimtelijke situatie zal inleven en *daardoor* dezelfde belangstelling en waardering zal krijgen voor het afgebeelde object. Maakt de fysieke verhouding echter helemaal plaats voor de psychische en wordt dus het perspectief dat de filmmaker heeft gekozen niet meer gezien als een optisch-ruimtelijke, maar *uitsluitend* als een geestelijke betrokkenheid, dan heeft het betreffende filmbeeld een overdrachtelijke betekenis.

Als de camera bij de opname wordt scheef gehouden, zodat de horizon in het beeld scheef loopt, dan zal dat in bepaalde, van de context afhankende, gevallen niet de bedoeling hebben, dat de toeschouwer zich innerlijk in een scheve houding zal verplaatsen, maar *uitsluitend* aangeven, dat er bijv. geestelijk iets „scheef” is met het afgebeelde object. Zo zal ook de close up van een gelaatsexpressie vaak niet de betekenis hebben, dat de toeschouwer zich moet voorstellen van zeer dichtbij naar dat gelaat te kijken, maar *uitsluitend* willen aangeven, dat de persoon die bij dat gelaat hoort op bijzondere wijze reageert. De close up, kan men zeggen, maakt in zo'n geval iets van de

gedachten of emoties van de betreffende persoon zichtbaar. Samenvattend kan men zeggen, dat een oneigenlijke betekenis overal daar aanwezig is, waar de *découpage*, de opname of de montage, zeer *ongewoon* of zeer opvallend is. Een ongewone vertraging of versnelling van een tijdsverloop, een ongewone beweging, afstand, hoogte of stand van de camera, een ongewone volgorde der beelden, etc. kunnen aan een beeld of een reeks van beelden een overdrachtelijke betekenis geven.

### III

De praktische toepassing van de rijke expressie- en communicatie-mogelijkheden van het medium film, geeft aan dit medium voor het onderwijs een *dubbele* betekenis. Als middel voor de docent om te *doceren* wordt de film hiermede tot een instrument, dat niet alleen maar geschikt is om een bepaalde leerstof uiterlijk *aanschouwelijk* te maken, maar dat daar bovendien deze leerstof in al zijn innerlijke rijkdom kan doen beleven.

Bovendien is het medium film, zo begrepen, een belangrijk middel voor de leerling, om te *leren*, om zich een leerstof eigen te maken.

Onderzoekt men de waarde van de woordtaal voor het leerproces in de ruimste zin van het woord, dan blijkt, dat heel het denken, voelen, willen en handelen van het lerende kind doortrokken is van de taal. Het contact met de wereld via zijn zintuigen acht het kind pas dan voltooid, als het evenals de eerste mens — aan de waargenomen dingen namen heeft gegeven. Pas door de taal onderscheidt het kind de dingen van elkaar en van zichzelf. Pas door de taal kan het afstand nemen van de dingen. Door de dingen namen te geven kan het ze, in hun afwezigheid present stellen, zich te binnen brengen, ze zich verbeelden. En in de door de taal verrijkte verbeelding kan het kind zich een eigen en nieuwe wereld-in-taal scheppen, waarin het met de dingen op autonome wijze kan omspringen, er meer zin aan geven, ze tot groepen en categorieën samenvatten en hun gezamenlijke kenmerken of eigenschappen in schema's abstraheren. De aldus gevormde, maar nog vage abstracties of gedachten kunnen voorts door de taal worden verhelderd, gefixeerd en eventueel daarna worden geanalyseerd of tot een zelfstandig bestaan buiten het kind zelf worden gebracht, zodat ook een ander er kennis van kan nemen en er deel aan kan hebben. In de woord- en zinsschema's vindt het kind de mogelijkheid om een eerst nog ongeordende

stroom van gedachten richting en vorm te geven. Maar naast deze betekenis voor het denken heeft de taal het allergrootste belang voor het tot stand brengen van het contact met de evenmens. Ook de gevoelens en verlangens kunnen door de taal worden veruiterlijkt en kenbaar gemaakt. De ene mens kan daardoor deel hebben aan de vreugde en de nood van de ander. Hij kan aan zijn en anderer belevenissen „waarden” toekennen met behulp van de taal en door vergelijking, ordening en abstractie voor zichzelf en anderen een waardeschaal opbouwen, die hij bij zijn strevingen en wilsdaden elk ogenblik gereed kan houden. Denkend en waarderend tenslotte bereidt hij zijn handelingen inwendig voor, ordent deze en corrigeert ze zo nodig.<sup>1)</sup>

Indien wij nu trachten na te gaan welke rol de visuele taal in het leerproces kan spelen, dan kunnen we allereerst vaststellen, dat de visuele taal zich niet zo gemakkelijk laat hanteren als de woordtaal. Het ontbreken van de mogelijkheid tot wederkerig gebruik blijft de voornaamste tekortkoming van de visuele taal tegenover de woordtaal. De beeldtaal biedt geen mogelijkheid tot „gesprek”. Vervolgens blijkt, dat de visuele taal geen betekenis heeft voor de naamgeving der waarneming, maar wel kan ze deze laatste in belangrijke mate verrijken. Ze schept voor de mens waarnemingsvoorwaarden en -middelen, die aan geen ander hulpmiddel eigen zijn. Ze stelt hem in staat waarnemingen te verichten vanuit alle denkbare en normaliter niet in te nemen standpunten, ze verlengt of verkort desgewenst de waarnemingsduur zonder aan het resultaat van de waarneming afbreuk te doen, ze verandert zonedig de proporties van het zichtbare en maakt het gewoonlijk onzichtbare zichtbaar. Ze verschaft de verbeelding een rijkdom aan nieuwe bouwstoffen en ordeningsprincipes, ze helpt het voorstellingsvermogen bij de concretisering van wat zonder deze visuele taal onvoorstelbaar was, ze doet het met haar hulp waargenomene in het geheugen beklijven en steunt het reproductievermogen. Het rationele denken — het abstraheren, begrijpen, oordelen en besluiten — zal door de visuele taal slechts in zoverre worden bevorderd, dat ze er „materiaal” voor kan aanbrengen. Op zichzelf bezit het filmbeeld en de combinatie van filmbeelden slechts een geringe mogelijkheid tot abstractie. De relaties en verbanden die ze kunnen uitdrukken zijn immers altijd aan de persoon van de toeschouwer

<sup>1)</sup> Verg. P. J. A. Calon, *Over de persoonlijkheidsontwikkeling bij kinderen met aangeboren of vroeg verworven doofheid*. Diss. Nijmegen, 1950, pag. 150 vlg.

of filmmaker, dan wel aan de afgebeelde zaken zelf gebonden. Daar staat echter tegenover, dat de filmtaal door het aanbrengen van denkmateriaal het denken op gang kan brengen, kan ontremmen en voortstuwen, zodat het woordtaalgebruik er zelfs door kan worden bevorderd. Kinderen wier denkvermogen door een tekort aan gereedliggend denkmateriaal is geblokkeerd, weten soms via het zien van de film een stroom van gedachten in taal uit te drukken. Zelf lijkt het ons niet gewaagd de stelling te poneren, dat er zich naast het rationele denken een nieuwe vorm van beelddenken aan het ontwikkelen is. Niet een beelddenken in de gewone zin van het woord dat zelfs een gevaar kan opleveren voor het woorddenken en het ontwarren, verhelderen, fixeren, analyseren en objectiveren van wat er in het bewustzijn aan gedachten leeft kan bemoeilijken, maar een denken in visuele taal met eigen schema's en structuren en een geheel eigen waarde voor de geestelijke ontwikkeling van de persoonlijkheid.

Ten aanzien van het gevoels- en wilsleven is de visuele taal de mindere van de woordtaal in zoverre ze niet bij machte is emoties en strevingen te kanaliseren en te intellectualiseren, zoals de woordtaal dat doen kan. Ze zal integendeel haar gebruiker in hoge mate affectief aan de dingen binden, hetgeen een juiste, critische waardering der dingen in de weg staat. Zelf echter kan ze als geen ander uitdrukkingmiddel aan emoties en affecten gestalte geven, daarmee de toeschouwer in staat stellend emoties en affecten te beleven die wellicht op andere wijze niet of nauwelijks ervaarbaar zijn.

Tenslotte zal de visuele taal voor het handelen van de mens in bepaalde gevallen vruchtbaar kunnen zijn als middel ter voorbereiding van verrichtingen van niet al te gecompliceerde aard. Doordat zij het hem mogelijk maakt de dingen en feiten, hun juistheid, hun waarde, hun noodzakelijkheid en hun uitvoerbaarheid eerst in beelden te zien, kan hij al tevoren overleg plegen over de te verrichten handelingen.

#### IV

Bij de vervaardiging van *onderwijsfilms* werd van de rijke mogelijkheden die het filmmedium blijkt te bezitten, tot nu toe een zeer beperkt gebruik gemaakt. In feite maakte en maakt men van de film voor het onderwijs bijna uitsluitend gebruik als afbeeldings-middel, als mogelijkheid tot zo natuurgetrouw-

mogelijke weergave van dingen die men in de school zelf niet kan binnenhalen. Deze beperking van de gebruiksmogelijkheden van het filmmateriaal is enerzijds te wijten aan het gebrek aan inzicht in de werkelijke mogelijkheden van het medium film bij de leerkrachten en onderwijsdeskundigen, anderzijds vloeit ze voort uit een gebrek aan voldoende kennis der filmtaal bij de leerlingen.

Want hoewel het verstaan der filmtaal veel gemakkelijker is dan het verstaan der woordtaal, moet de jeugdige toeschouwer dit verstaan toch nog tot op zekere hoogte leren. Voor de volwassen en film-ervaren toeschouwer wordt de mededelingsinhoud van de film onmiddellijk in het filmbeeld zelf gepercipieerd of verstaan, op precies dezelfde wijze als in een woord of zin de gedachten van een schrijver of spreker onmiddellijk worden verstaan. Het verschil tussen het lezen van een boek en het zien van een film is echter, wat dit betreft, hierin gelegen, dat we ons bij het eerste *wel* en bij het tweede *geen* rekenschap geven van de *tekens* waarmede de mededelingsinhoud wordt gesymboliseerd. Wij hebben er doorgaans geen erg (meer) in, dat de filmbeelden tekens zijn, want we zien onmiddellijk door de tekens heen hun betekenis. Alleen als we analyserend te werk gaan, ontdekken we, dat we de mededelingsinhoud door middel van een aantal gevarieerde tekens in ons hebben opgenomen. En het zijn niet alleen de objectieve elementen in de mededelingsinhoud die onmiddellijk worden verstaan, maar ook de subjectieve, althans voor zover deze betrekking hebben op de psychische verhouding van de filmmaker tot de objecten in het beeld. De toeschouwer verstaat de optisch-ruimtelijke relatie tussen filmmaker en afgebeeld object onmiddellijk, omdat hij in dezelfde optisch-ruimtelijke relatie komt te verkeren als de filmmaker.

Ook de objectieve elementen die bestaan in de tussen de beelden onderling gelegde *verbanden* — van opeenvolging, oorzaak, gevolg, subject-object en dergelijke — verstaat de volwassen toeschouwer met zulk een ervaring onmiddellijk, want ze berusten op dezelfde principes als die welke de waarneming van de toeschouwer structureren. Ook de gewone waarneming legt immers bepaalde verbanden tussen zaken die onmiddellijk na of naast elkaar worden waargenomen, waarbij de kwestie of deze verbanden van causale, tijdelijke of andere aard zijn, door de zaakinhouden en betreffende context worden bepaald. Alleen in die gevallen waarbij het tekenkarakter van de filmbeelden-combinatie nog duidelijk naar voren treedt — zoals bij het over-

vloeien van het ene beeld in het andere ter aanduiding van een tijdsovergang — volgt het verstaan niet onmiddellijk uit de waarneming, maar moet de betekenis eerst worden geleerd.

Niettemin bezitten ook dit soort tekens aanknopingspunten met de betekenis die ze moeten aanduiden, zodat dit leren geen grote moeilijkheden zal opleveren. In de eerste plaats toch leert de gewone ervaring ons, dat de overgang van de ene plaats naar de andere tijd in beslag neemt en daarom aanvaarden we het langzaam of snel in elkaar overvloeien van twee beelden die een andere plaats van handeling aanduiden ook gemakkelijk als een symbool van in werkelijkheid verlopen tijd. In de tweede plaats suggereert de vloeiende beweging van de beeldovergang zelf een zeker tijdsverloop, althans als ook de context daar aanleiding toe geeft.

Waarschijnlijk wordt ook de psychische verhouding door de volwassen toeschouwer met enige filmervaring onmiddellijk in de waarneming verstaan. De optisch-ruimtelijke betrekkingen die de toeschouwer ervaart, lokken sensorische en motorische (dus fysieke) en daarmee corresponderende emotionele (dus psychische) reacties bij hem uit. Het blijkt trouwens ook uit het gewone taalgebruik, dat wij gewoon zijn geestelijke betrekkingen in ruimtelijke relaties uit te drukken. Wij „zien” tegen iemand op, dat wil zeggen: wij hebben respect voor hem, „kijken op iemand neer”, d. w. z.: wij minachten hem, wij „distanciëren ons van een moeilijkheid”, wij „benaderen een vraagstuk van verschillende kanten”, etc.

Veel moeilijker is het verstaan van de „figuurlijke” betekenis der filmbeelden die voor de eigenlijke betekenis in de plaats kan treden, maar hier kan de moeilijkheid worden opgelost, als de vorm der betreffende filmbeelden zó ongewoon of zó nadrukkelijk is, dat de illusie van ruimte- of tijdsbetrekking (de eigenlijke betekenis) er vanzelf door wordt verbroken en de oneigenlijke betekenis zich automatisch aan de toeschouwer opdringt.

Maar wat hiervoor over de directe verstaanbaarheid van de optisch-ruimtelijke betekenis in het filmbeeld werd gezegd, geldt slechts voor de volwassen en film-ervaren toeschouwer. Voor jeugdige en onervaren toeschouwers levert het verstaan der filmtaal een reeks van moeilijkheden op. Men mag niet vergeten, dat de nieuwe ruimte-, tijds- en bewegingsstructuren van de film en de ruimte-, tijds- en bewegingsrelaties van de toeschouwer een zekere *aanpassing* vergen. Zelfs de volwassen



toeschouwer die zelden of nooit in de bioscoop komt, heeft de grootste moeite om de filmbeelden te verstaan. Hij moet dit verstaan evenzeer leren als het kind.

Het *globale* leren van het kind tussen 3 en 6 jaar — waarbij de objecten van de buitenwereld alleen nog maar in hun vage totaliteit geassimileerd worden en alleen die *détails* geleerd worden die door een zeer subjectieve belangstelling of herinnering reliëf krijgen — verdraagt zich niet wel met een al enigszins gecompliceerd gebruik van de filmtaal. Voor kinderen van deze leeftijd zal een film weinig meer mogen zijn dan een zeer simpele reproductie van eenvoudige werkelijkheidsinhouden, zonder dat er door *découpage*, opname en montage verschuivingen in ruimte, tijd en beweging optreden. Tussen de 6 en 12 jaar begint het kind de voorwerpen van de wereld buiten zichzelf te identificeren, als van hem gescheiden objecten te waarderen en dus zijn eigen waarnemingsstandpunt in de waarneming der objecten te verdisconteren. Maar zelfs deze objectiviteit van zijn waarneming neemt niet onmiddellijk de moeilijkheden weg om het filmbeeld te herkennen als beeld van de werkelijkheid. Het moet dit beeld, dat hem niet dezelfde ruimtelijke ervaringen biedt als de realiteit zelf en verschillende andere criteria om de waarneming te structureren mist, leren ontcijferen. Het moet zijn verbeelding aan het werk zetten om de ontbrekende criteria te vervangen. Voorts moet het, om de cameraverplaatsing te leren verstaan, leren zich innerlijk voortdurend in een andere waarnemingspositie te plaatsen, zich te „decentreren”, virtueel de sprongen en bewegingen van de camera mee te maken. B. en R. Zazzo<sup>1)</sup> hebben duidelijk aangetoond, dat zelfs kinderen van 10 tot 12 jaar nog niet altijd in staat zijn de handeling van de camera te volgen. Met name het procédé van de optisch-ruimtelijke identificatie met een der filmacteurs levert vaak moeilijkheden op. Pas bij de puberteitsleeftijd ontwikkelt het kind langzamerhand ongeveer dezelfde waarnemingsgewoonten als de volwassene en kunnen dus ook de filmtaal-mogelijkheden pas ten volle worden toegepast, al blijft dan toch nog steeds een zeker gewennen aan en leren van de filmtaal noodzakelijk.

Is men eenmaal zover gekomen dat men de filmtaal heeft leren volgen, dan vergt het verstaan of percipieren van de betekenis van de mededelingsinhoud van een film weliswaar geen verstandelijke

<sup>1)</sup> B. and R. Zazzo, Une expérience sur la compréhension du film, in: Rev. int. de filmologie, Tome II, no 6.

reflectie meer, maar blijft niettemin de activiteit van de verbeelding noodzakelijk. Men kan dit in tegenstelling tot de verstandelijke reflectie een praelogische activiteit noemen en zelfs vaststellen dat de filmtaal aan deze praelogische activiteit is aangepast — ja zelfs dat de filmtaal dezelfde taal spreekt als de verbeelding —, het blijft toch een vorm van geestelijke activiteit.

Intussen is het *begrijpen* van de bedoeling en functies der *beeldinhouden* nog iets anders dan het verstaan van de *beeldvorm*, al zal de laatste de moeilijkheid of het gemak van het eerste mede bepalen. Met het verstaan van de woorden „De zon gaat in het oosten op en in het westen weer onder” heb ik slechts de genoemde feiten in hun tijdelijke opeenvolging geïdentificeerd, maar niet hun functie, waarde en bedoeling in het geheel van de redenering, waarvan deze woorden slechts een deel vormden. Dit laatste moet ik nog „begrijpen”, dat wil zeggen: ik moet de genoemde feiten toetsen aan de werkelijkheid, ik moet ze inpassen in andere soortgelijke gebeurtenissen, ik moet ze „waarderen”, ik moet ze als deel van de totale redenering kunnen zien en de juiste plaats van dit deel kunnen aanwijzen. Zo heeft men bijvoorbeeld een filmscène, waarin een gerechtelijk getuigenverhoor plaats vindt, *verstaan*, indien men uit de filmbeelden kan opmaken, dat de rechter aan verschillende personen achtereenvolgens zekere vragen stelt, maar het is zeer wel mogelijk, dat men de bedoeling van deze vragen, namelijk om uit het getuigenverhoor tot een conclusie omtrent de schuld of de onschuld van de beklaagde te komen, in het geheel niet heeft *begrepen*, terwijl men evenmin enig besef heeft van de samenhang van deze scène met de voorafgaande en volgende scènes.

Dit begrijpen nu is wel degelijk een intellectuele activiteit en kost de toeschouwer dus de nodige inspanning. Het is echter wel zo, dat het begrijpen van de filmhoud wordt vergemakkelijkt door het verstaan van de filmvorm. Want de filmvorm maakt de toeschouwer tot een ideaal waarnemer, leidt en concentreert zijn aandacht, verduidelijkt verbanden, analyseert en synthetiseert, al naar gelang de inhoud dit eist.

## V

Hoe groter de plaats wordt die het visuele element in het onderwijs en in de opvoeding en voorts in de hele cultuur gaat innemen, hoe groter ook de noodzaak wordt om de jeugd met de

visuele taal vertrouwd te maken. We hebben er al op gewezen, dat het verstaan van de visuele taal, het waarnemen met behulp van de visuele taal, het vruchtbaar maken van de visuele taal voor het leven van de verbeelding en het „denken” in de visuele taal *moeten* worden geleerd door oefening en ervaring. De grote ontvankelijkheid voor wat in visuele taal wordt medegedeeld bevordert niet zonder meer de vrije zelfstandige geestelijke ontwikkeling en ontplooiing van het gemoedsleven op eigen verantwoordelijkheid, maar kan deze zelfs tegenwerken. Ook daarom is het nodig, dat het kind tegenover het visuele element in de cultuur een positieve houding leert aannemen.

Daarom zou in het onderwijs plaats moeten zijn voor een *didactiek van het zien* naast een didactiek van het spreken, schrijven lezen, rekenen, tekenen etc. Door de jeugd te *leren zien* leert men haar profijt te trekken van wat de cultuur ons op visuele wijze wil deelachtig maken, terwijl men daardoor tevens de positieve ontwikkeling van de visuele cultuur mede bevordert. En in elk geval staat of valt de verdere ontwikkeling van het hele visuele onderwijs met deze ontwikkeling van het zien.

Wij voelen ons op dit moment nog niet in staat meer dan enkele algemene suggesties voor een dergelijke didactiek van het zien te geven. Wij blijven daarbij uitgaan van de stelling, dat men het medium film moet zien als een soort van taal, een visuele taal. De didactiek van het zien houdt voor ons dan in, dat men de leerlingen het actief en passief gebruik der visuele taal leert. Het actief gebruik: dat de leerling zich leert uitdrukken in visuele taal; het passief gebruik: dat hij een in visuele taal uitgedrukte gedachte-inhoud leert verstaan en begrijpen.

Nu kan men onder actief gebruik van de visuele taal ook verstaan: het zich in visuele taal (dus in beelden) *voorstellen* van een gedachte-inhoud, of desnoods het in beelden *tekenen* of in visuele voorstellingen *opschrijven* van een gedachtegang. Het is niet noodzakelijk dat het kind zelf films leert maken. Men kan met het schrijven van „scenario's” volstaan of het kind van te voren gereed gemaakte reeksen foto's of tekeningen leren ordenen. Met het schrijven van „scenario's” heeft onder meer F. Consitt <sup>1)</sup> interessante proeven genomen, waarbij de kinderen zelf in beelden een episode uit de geschiedenis moesten neerschrijven. De resultaten daarvan zijn buitengewoon opmerkelijk. Men is echter ook al zover gegaan, dat men schoolkinderen zelf

<sup>1)</sup> F. Consitt, *The value of films in history teaching*, London, 1931.

korte filmpjes heeft laten maken. De laatste maanden hebben enkele, door Engelse kinderen gemaakte, filmpjes in Nederland gerouleerd die blijk geven van een reeds vrij aardig ontwikkeld filmtaal-gevoel.

Meer werk is reeds gedaan op het gebied der passieve vaardigheid in het gebruik der visuele taal. B. en R. Zazzo <sup>1)</sup> hebben proefnemingen ingesteld naar het verstaan van een filmscène door kinderen. Mary Field verzamelde een reeks van gegevens over de moeilijkheden die kinderen ondervinden bij het verstaan van een film <sup>2)</sup>. Lindsay <sup>3)</sup> stelde, hoewel met een ander oogmerk dan het testen der passieve „visuele taal“-vaardigheid, een onderzoek in naar het vermogen van kinderen om de inhoud van een onderwijsfilm weer met woorden weer te geven. Etc. Meer systematisch en speciaal op het doel ingesteld onderzoek zou wellicht interessante gegevens voor een didactiek van het zien aan het licht brengen.

## WELKE STRAFFEN PASSEN OUDERS OP HUN KINDEREN TOE?

DOOR

PROF. DR. H. W. F. STELLWAG

„Straf geven is *fout*, klappen geven is *fout*,  
het beste is in de ogen kijken“. Aldus mijn jongste  
neef (10 jaar) toen hij spontaan zijn mening ten  
beste gaf over de thuis en op school gevolgde  
paedagogische procedures.

In het leven van kinderen en ouders, onderwijzers, leraren en leerlingen, maar ook in de Theoretische Paedagogiek neemt de straf een belangrijke plaats in de discussies in. In de theorie is het zuiver en enig aanvaardbaar paedagogisch standpunt dat de straf als opvoedingsmiddel en niet als vergeldingsmiddel of „outlet“ voor affect moet worden gezien, vanzelfsprekend niet in discussie. Maar er blijven punten waar ook de theore-

<sup>1)</sup> B. and R. Zazzo, Une expérience sur la compréhension du film, in: Rev. int. de filmologie, Tome II, no. 6.

<sup>2)</sup> Mary Field, Good Company, London, 1952.

<sup>3)</sup> W. F. Lindsay, The film and composition, Scottish educational Film Association, 1949.

tische paedagogen het onderling niet altijd over eens zijn, zo bv. over de efficientheid van de talloze rituele, traditionele, administratieve praktijken, die men nu eenmaal gewoontegetrouw als straf en als „heilzaam” pleegt aan te duiden; over de functie van de straf als opvoedingsmiddel in het algemeen: of zij niet veeleer een testimonium is van onvermogen, een bewijs, dat de paedagogische situatie en verhouding niet zonder meer tot stand gebracht kon worden; of omgekeerd, dat de realiteit, zelfs de paedagogisch optimale, toch altijd de opvoeder voor de noodzaak zal zetten, het kind langs deze weg te doen ervaren, wat hij langs geen andere weg vermag te doen; of de straf dus in dit geval niet als negatief maar als positief middel moet worden gezien en door de opvoeder moet worden gehanteerd, om het kind de eigen grenzen bewust te doen worden, zowel van eigen kunnen als van de hem in de realiteit geboden expansiemogelijkheden. Ethisch gezien zou de straf immers het geweten wekken, tot inkeer, bezinning en verdieping brengen. Psychologisch zou de straf het besef van realiteit geven en daarom in de eerste plaats veiligheid omdat het kind dan precies weet wat wereld en werkelijkheid, speciaal ook vader en moeder en de andere mensen, van hem verlangen.

Maar hoe dit theoretisch dan ook zij, straf is alleen maar straf als zij aan de voorwaarden voldoet, die in haar wezensbepaling meegegeven zijn: zij moet een hulpmiddel zijn, voor opvoeder en kind beiden, dat beiden in staat zal stellen om hun gemeenschappelijk doel te bereiken, d. w. z. de „bestemming”, de in dit kind gestalte hebbende opdracht, te helpen vervullen. Zij kan niet gegeven worden zonder in verband gedacht te worden met de totale zin van het leven van dit kind. Zij eist dus van de opvoeder tegelijkertijd ook bezinning op de totaliteit van zijn eigen levenswerkelijkheid en de in deze te realiseren diepere zin en betekenis. Zij confronteert hem met de diepste verantwoordelijkheid, die in het vader-zijn, of moeder-zijn, of leraar, of alleen maar in-het-kind-geïnteresseerde-volwassene-zijn geïmpliceerd is. Zij confronteert hem met wat het kind van hem en speciaal van hem in deze situatie verwacht, nl. het trekken van die grens, waaraan geen ontsnappen mogelijk is, waar geen uitvluchten meer baten, waar men in de ogen wordt gezien. Maar dit in de ogen zien, — voordat dit van beide kanten mogelijk kan zijn —, veronderstelt een volmaakte paedagogische relatie als basis. We laten ons nl. maar niet zo maar in de ogen zien. Hier ligt onze laatste reserve. Heel aardig kunnen mensen en kinderen,

die gèèn vertrouwen nòch in elkaar, nòch in zichzelf hebben dit ogencontact vermijden, door langs elkaar heen te kijken, door te kijken en niet te kijken. Het elkaar in de ogen zien is eensdeels een zich volledig uitleveren, wat men niet — en zeker niet als kind — zomaar doet. Het is aan de andere kant de andere persoon aanvaarden in de meest intieme sferen van zichzelf, waarvan de innerlijke werking zich zal doen gevoelen.

Op basis van deze gedachte is het eenvoudig absurd om over efficiëntheid van straf en straffen te spreken. We zouden kunnen zeggen, dat als dit „in de ogen zien” niet op de een of andere manier in de straf gerealiseerd is, ze niet gerekend kan worden tot de paedagogische categorieën waar we nu over spreken. Ze is dan een procédé, een overweldigingstaktiek, een autoriteitsvertoon, een indicatie van eigen persoonlijkheidstekort, een onberedeneerdheid of onbesuisdheid. Ja zelfs dit „in de ogen zien” kan men degenereren. Ook dit kan worden tot een overweldigen, een kleineren van het kind, iets wat zeker niet door het kind verwerkt zal worden als „het beste wat er is”, — als een middel, dat het zelf hanteren kan, zoals de theorie ons leert — en dat daardoor, maar ook alleen maar daardoor, zijn helpende functie kan uitoefenen.

De opvoeder moet *zichzelf* vele malen en voortdurend in de ogen hebben gezien, opdat het feit dat hij dit kind *nu* in de ogen ziet, werken kan als „het beste wat er is”. En dan ontstaat de vraag, die haar beantwoording niet zal vinden in de theoretische bespiegeling maar alleen maar in de empirie, in de factische gegevenheid: hoe ervaren de mensen hun opvoederschap, in hoeverre beleven zij de realiteit van het vader- of moeder-zijn, vanuit de diepere basis, die in het mens-zijn zelf, en ook hierin alleen meegegeven is? Wat betekent het voor hen wanneer zij straffen? Wat ervaren zij, wat gaat er bij hen om? zo in doorsnee bij al die duizenden vaders en moeders en onderwijzers en allen, die kinderen straffen? Wat ondergaan al die kinderen, die op alle ogenblikken van de dag gestraft worden, op redelijke of onredelijke, efficiënte of onefficiënte, paedagogische of onpaedagogische manier.

Moeder stopt Jantje voor straf in bed. Wàárom doet ze dit? Heeft ze Jantje hierbij aangekeken, heeft ze, hoe weinig uitgesproken en geformuleerd ook, toch enig idee van wat ze met deze maatregel zou kunnen en moeten bereiken, nl. Jantje een klein beetje verder te helpen in de moeilijke levensopgave: met zich zelf te leren omgaan, zodat hij worden kan, wat hij

zou moeten zijn, maar nog niet is? Heeft ze alleen maar gedacht, dat dit voor Jantje nu toch nodig is en niet anders kon, omdat hij anders nòòit zal leren . . . . Ja wat? Voorzichtig omgaan met moeder's mooie dingen, direct gehoorzamen als moeder zegt op te ruimen? Alles wat zo noodzakelijk is dat hij als welopgevoed kind leren zal? Of is het uit boosheid dat Jantje treuzelt of lastig is, juist nu er direct visite komt en de boel opgeruimd moet zijn, want wat zou men anders denken? Heeft ze Jantje door dit haastig in bed stoppen doen begrijpen: ja, wat? Dat hij alleen maar moeder in de weg zat en dat hij als er visite komt direct moet doen wat zij zegt, maar dat het er *anders* niet zoveel op aankomt? Heeft hij uit haar doen en laten uit de manier waarop ze hem hanteerde — nors, haastig, korzelig — begrepen dat hij iets gedaan heeft, wat zich maar niet zonder meer laat herstellen, waarvoor hij iets moet doen van zijn kant, wat van veel verdere strekking is, dan allèèn maar vlug-vlug de boel opruimen? Dat er de dreiging was, dat moeder zich aan het wij-samen onttrok, omdat *hij* er zich aan onttrokken had? Of was er niet de *dreiging* van liefdesonttrekking, waarbij toch altijd de veiligheid en geborgenheid onaangetaast kon blijven, maar wilde moeder werkelijk van Jantje niets meer weten, omdat hij een vervelend, lastig en naar kind was?

Ongetwijfeld, Jantje kan moeder in deze situatie observeren en elementaire sociaal-psychologische conclusies trekken; hij kan een slim jongetje worden, dat voortaan wel zal oppassen. Hij zal dan óók wel oppassen, dat ze hem niet in de ogen zien.

Ieder situatie is al naar gelang van de instelling van de betrokkenen paedagogisch positief of negatief of indifferent. Maar afgezien van de primitieve emotionele opwellingen waardoor wij ons zovele malen tot „straffen" laten verleiden, is er toch ook altijd bij de opvoeders, als zij zich hun opvoedingsfuncties realiseren, een sterk overheersende overtuiging, dat zij hun plicht niet zouden doen, als zij niet zo nu en dan optraden en straffen.

Hoewel statistische onderzoekingen, zonder analyse van het eigenlijke phaenomeen zelf, weinig uitsluitsel geven, is het toch zo, dat een concreet onderzoek van de factische instellingen en procedures een zeer bepaald aspect van het phaenomeen aan het licht brengt, dat men tot nu toe niet had vermoed. Alleen vereisen deze onderzoekingen zeer veel tijd en kunnen meestal niet volledig worden uitgevoerd, zodat men zich beperkt tot een vaak vrij willekeurig aantal proefpersonen of situaties, dat men dan als voldoende beschouwt. Hoewel dus strikt genomen

deze onderzoeken niet een afgesloten geheel vormen en ook niet een wat men dan noemt volledig of exact beeld geven, geven ze soms alleraardigste details en aanwijzingen in de richting van verdere onderzoeken.

Naar aanleiding van de vraag hoe ouders zich als opvoeders eigenlijk wel voelen en hoe zij zich als zodanig gedragen is een aardig artikel te noemen in het *Journal of Genetic Psychology* van 1943, van Pearl Gardner<sup>1)</sup>. Het onderzoek betrof 300 families met een geheel van 874 kinderen. Het onderwerp van studie was de houding en de activiteit der vaders in de opvoeding. Ook werd nagegaan of de houding der vaders en dus ook hun activiteit veranderde naar mate het kind ouder werd, of in een andere levensfase kwam, of er verschil in houding viel te bespeuren bij verschillend kinderaantal of sexe. Er werd gevraagd hoe de houding van de eigen vaders was geweest t. a. v. de onderzochte vaders en of zij dezelfde of een andere houding als hun eigen vader tegenover hun kinderen aannamen.

Voor ons onderwerp interesseert ons alleen hier hoe en of, en uit welke motieven de vaders straffen. Slechts aan 11% der onderzochte vaders werd het straffen door de moeders overgelaten, bij de overgrote meerderheid straffen de moeders. In verschillende gezinnen strafte gewoonlijk de moeder. Als deze geen succes had, werd de vader er bij te hulp geroepen. „If it came to a spanking, I had to do it.” De toegepaste straffen konden in tal van rubrieken worden geplaatst: toedienende, vooral fysieke straffen, als slaan in allerlei vormen en graden of berovende als onttrekken van privileges (zakgeld, dessert), van vrijheid: in de hoek zetten, op een stoel zetten, in bed stoppen. Soms werden in een gezin op verschillende kinderen verschillende straffen toegepast. De vader ging van de gedachte uit, dat hij die straf op elk kind moest toepassen, die t. a. v. dit kind het meest effectief was. Naast de berovende straffen kwam ook de vorm van terugbetaling voor. Aangerichte schade moest worden afbetaald.

Bij dit alles komt natuurlijk ook de vraag om het hoekje kijken, wat „ongehoorzaamheid” eigenlijk is, d. w. z. wat de ouders als ongehoorzaamheid beschouwen en daarom dus straffen. Hierbij spreekt zeer stellig de cultureel-sociale en nationale achtergrond een woordje mee. Wat als „ongehoorzaamheid” ervaren wordt, hangt ten nauwste samen met de algemene op-

<sup>1)</sup> L. Pearl Gardner: A survey of the attitudes and activities of fathers. (*The Journal of Genetic Psychology* 1943, 63, 15—53).



vattingen over kinderdeugd en ouderverantwoordelijkheid, die in het sociale milieu der ouders gangbaar zijn.

Ook hier kunnen statistisch vergelijkende studies, die door een paedagogisch-phaenomenologische analyse aangevuld worden aardige verschillen in opvatting en houding doen zien.

Naast de Duitse studies van Ch. Bühler, Liselotte Frankl, de Amerikaanse van M. Radke, J. Bossard, kunnen we hier ook de Zwitserse recente studie noemen van Annemarie Häberlin: *Der Ungehorsam*<sup>1)</sup>. Afgezien van de methodische opzet van het boek — het is hier niet de plaats om daar op in te gaan — is deze studie leerzaam omdat het de ongehoorzaamheid ook op haar psychologische en sociologische factoren onderzoekt en typische opvoedingsfouten als oorzaak vaststelt voor het optreden van bepaalde soorten van ongehoorzaamheid.

Maar wij zijn, om ons een oordeel te vormen over de paedagogische realiteit, in het algemeen in ons land te veel aangewezen op literatuur en onderzoekingen in het buitenland. Daardoor ontbreekt ons vaak een concreet inzicht in onze eigen omgeving en de daar gevolgde procedures en heersende opvattingen. Men kan zich in dit opzicht lelijk vergissen. Zo zou men kunnen menen dat wij een zeer zachtmoedig volk zijn en b.v. niet van slaan houden. Vooral de betrekkelijke weekheid en sentimentaliteit in de houding van ouders uit de sociaal lagere bevolgingsklassen zou dit doen vermoeden. Ik heb zelf gemeend, dat in ons land in het toedienen van fysieke straffen over het algemeen een andere opvatting heerst, dan in het buitenland. In Harrow had ik het genoeg hierover met enkele leerlingen een discussie te voeren, die het pak slaag prefereerden: „omdat ze er dan van af waren”. Nu is het bij ons zo, dat op school het slaan als straf verboden is, maar toch wel voorkomt, zij het ook in de eenvoudige vorm, dat de jongen van de onderwijzer een welverdiende tik of draai om zijn oren krijgt. Het verzet hiertegen wordt van de zijde van het kind aldus geformuleerd: „Hij mag het niet doen, en als het nodig is, zal mijn moeder (vader) het wel doen.” En bij de ouders is de formulering evenzo: „Als het nodig is, zal ik het wel doen.” Dat in ons land men de fysieke straf, speciaal alle soorten van klappen, tikken, etc., als zeer geslaagde opvoedingsmiddelen beschouwt moge uit het volgende blijken.

Op mijn college Theoretische Paedagogiek voor de studenten in

<sup>1)</sup> Beih. z. Schweiz, Zeitschr. f. Psychol. Nr 23, Bern.

de Politiek-Sociale Faculteit (Sectie Sociale Paedagogiek) had ik ter oriëntering in de concrete werkelijkheid een groep studenten verzocht eens een onderzoek in te stellen naar het volgende:

Welke straffen worden door willekeurig te kiezen ouders al zo toegepast? Wat zijn de feiten waarvoor gestraft wordt? Waarvoor dienen de straffen? Geven de ouders een motivering, die enigszins met een algemeen of speciaal nadrukkelijk genoemd opvoedingsdoel samenhangt, en hoe formuleren ze dit?

In de eerste plaats was er de vraag van methode. Wij kwamen tot de conclusie, dat hier geen enquête-formulieren op hun plaats zouden zijn. In de eerste plaats zouden wij de vragen niet in een zodanige vorm kunnen stellen, dat wij redelijk kans hadden te weten te komen wat wij wilden. Wij kwamen overeen, dat de studenten ieder 5 à 10 gezinnen zouden interviewen, die zij zelf zouden uitkiezen, doch die zo veel mogelijk verscheidenheid zouden vertonen t. a. v. levensbeschouwing, kinderaantal, sociaal milieu, inkomen etc. We moesten ons natuurlijk, om praktische redenen, tot het Westen des lands beperken. De studenten hebben bij verschillende relaties (kennissen, hospita's) adressen van families gevraagd, die aan de vereisten, die ze zochten voldeden, en met deze families contacten aangeknoopt. De meeste gezinnen waren, nadat hun uitgelegd was waar het om ging, bereid inlichtingen te geven en hebben dat ook spontaan en bereidwillig gedaan. Alles bij elkaar zijn in November 1953 61 gezinnen bezocht.

Het spreekt vanzelf, dat uit een klein onderzoek als dit, dat alleen als oriëntatie kon dienen, geen bijzondere conclusies konden worden getrokken. Het is een greep uit de paedagogische realiteit in ons land, zoals zij reilt en zeilt. Maar als een momentopname hiervan is zij toch in zoverre belangrijk, dat het straffen als onderdeel van een opvoedkundig systeem vrij algemeen is en dat niet altijd zachtzinnig te werk wordt gegaan. Men krijgt de indruk dat de ouders vinden dat straffen bij de opvoeding hoort, zonder dat allen zich voldoende realiseren wat ze er mee bereiken, of zelfs maar of de straf voldoende uitricht om die in verdere voorkomende gevallen te herhalen. Onder de vergripen vallen alle soorten van ongehoorzaamheid, ongedisciplineerdheid. Kleine kinderen straft men gemakkelijker dan oudere. Op persoonlijkheidsstructuur of milieu-condities kon niet ingegaan worden. Het doel wordt door de ouders nadrukkelijk gesteld in de algemene vorm van: verantwoordelijkheidsgevoel bijbrengen en verder worden specifieke houdingen beoogd als: wellevendheid,

flinkheid, hulpvaardigheid e. d. De functie van moeder of vader in deze is verschillend. Echter liet het materiaal zien, dat in meer dan de helft der gezinnen vader en moeder samen opvoeden en samen straffen. Dat het praten met de oudere kinderen als een belangrijk opvoedingsmiddel werd beschouwd en veel werd toegepast is een indicatie van het feit dat, hoewel niet altijd nadrukkelijk uitgesproken, men de persoonlijke verhouding en beïnvloeding toch van primaire betekenis acht.

Sociaal-paedagogisch zou het van grote waarde zijn, door een dieper onderzoek, dat daarom niet breder opgezet behoeft te worden, na te gaan in hoeverre de phaenomenologie der ouder-kind verhouding in elk individueel geval bepalend is voor de aard der straffen en hun motivering.

Hieronder volgt dan een samenvatting van dit voorlopig onderzoek <sup>1)</sup>.

Het onderzoek omvat de gegevens van 61 gezinnen, waarbij drie gezinnen zijn, waar de moeder weduwe is. Het werd gedaan in October en November 1953, in het Westen van Nederland.

Aantal kinderen in alle ondervraagde gezinnen samen: 216.

5	gezinnen met	1	kind
18	gezinnen met	2	kinderen
14	„	„	3 „
7	„	„	4 „
8	„	„	5 „
4	„	„	6 „
3	„	„	7 „
1	„	„	9 „
1	„	„	11 „

Leeftijd van de kinderen van de twee gecombineerde rapporten afzonderlijk:

In 36 gezinnen zijn:

de meeste	kinderen	tussen	4	en	16	jaar
5	kinderen	onder	1	jaar		
11	„	tussen	1	en	4	jaar
9	„	„	17	en	20	jaar

<sup>1)</sup> Aan deze werkgroepen namen deel: Mevr. A. C. van Beek, Mej. T. Brandsma, Mevrouw M. van de Land, Mevr. R. Feldman, Mej. M. Hol, Mej. J. Lels, Mej. E. Muller, Mej. L. Verhoeff en de Heer H. 't Hart, allen studenten in de Politiek-Sociale Faculteit der Universiteit van Amsterdam. Het Rapport is door de studenten samengesteld.

In 25 gezinnen zijn:

22 kinderen tussen	1 en	6 jaar
25     "     "	6     "	12     "
24     "     "	12    "	16     "
12     "     "	16    "	21     "

De leeftijd der ouders varieert van 20 tot 60 jaar.

Godsdienst der ouders:

Godsdienst der ouders:

Nederl. Herv. : 13

R.K. : 6

Geref. Kerk : 4

Vrijz. Prot. : 13

Zonder godsd. : 8

Van de overige gezinnen is het al of niet tot een geloofs-  
overtuiging behoren onbekend.

Politieke overtuiging der ouders:

A. R. : 2

C. H. U. : 2

Liberaal : 15

K. V. P. : 2

P. v. d. A. : 1

Ger. Staatspartij: 1

van de overigen: onbekend

De gezinnen bestonden uit:

arbeidersgezinnen: 8

boeren : 3

middenstanders : 12

semi intellect. : 11

gezinnen v. leiders v. grote zaken: 11

"     "     intellect. en beoefenaars van vrije beroepen: 16

Toedienende straffen:

slaan:

incidenteel een tik geven:

niet in opvoedk. situatie: in 14 gezinnen

incidenteel, bewust als straf: in 20 gezinnen

geregeld, pak slaag : in 15     "

In 14 gezinnen wordt nooit geslagen.

Kleine kinderen worden meer geslagen dan grote.

In 21 gezinnen wordt bedreigd, in 12 wordt de bedreiging niet altijd uitgevoerd.

In enige gezinnen wordt de kinderen schrik aangejaagd.

Een standje geven, variërend van zachte berisping tot flinke uitbrander komt veel voor.

#### Onthoudende straffen:

opsluiten in de kelder, kast, schuur:	3
naar bed sturen	: 23
alleen eten, de kamer uitsturen	: 19
onthouden van snoep, toetje, fruit	: 17
niet naar buiten, niet uitmogen	: 13
iets afnemen	: 2
in de hoek staan	: 2

In bijna alle gezinnen wordt met de kinderen gepraat, met meer en minder geloof aan het resultaat, men praat meer met de groten dan met de kleintjes.

Straffen, die niet geregeld voorkomen:

Vader, die 16-jarige dochter, die hij betrapt heeft op verboden, overigens onschuldige omgang met vriendje, in het wilde weg haarlokken afknijpt en haar daarna door de kapper laat scheren. Hij had van te voren bedreigd zo te zullen handelen.

Gezin met 8 kinderen van 0 tot 11 jaar wordt met de traproede geregeerd.

Enige ouders sturen het stoute kind op de vrije middag naar bed.

Een vader slaat zijn dochtertje, dat nagels bijt haar hand tegen de mond.

In twee gezinnen wordt het kind met het hoofd onder de kraan gehouden.

In een gezin met 6 kinderen, waar verder ook strenge straffen worden toegepast, wordt met de zweep geslagen. De ouders beroepen zich daarbij op de bijbel.

Het stoute kind nare karweitjes laten opknappen, bv. kelder uitdweilen.

In een gezin met 3 kinderen slaat de vader met de stok, verder zijn straffen: geen bezoek ontvangen, niet naar op school behaalde resultaten vragen. De kinderen worden teruggebracht tot de staat van klein kind; de ouders geloven in het resultaat.

Een ongezegelijke jongen van 10½ jaar wordt met de zijkant van de hand tegen zijn neus geslagen.

In een gezin met 9 dochters wordt de honger als een doeltreffende straf beschouwd.

In een gezin met 5 kinderen beschikt vooral de vader over een rijk arsenaal van straffen. Enige daarvan zijn: in de hoek staan, strafregels maken, geen nachtzoen geven. Hij straft bij overtreding van de bekend zijnde regels van het huis.

In een gezin met twee kinderen kent de moeder naast het uit de kamer sturen van het 7-jarig meisje, als enige straffen voor de 16-jarige jongen: slaan en hem temperamentvol alle bezwaren, die ze tegen hem heeft, naar het hoofd slingeren. Ze gelooft in het effect van dit optreden.

In één gezin wordt tegen het stoute kind niet gepraat (bv. gedurende de maaltijd).

Er komen nog al wat straffen voor, die direct verband houden met het gepleegde misdrijf: Een moeder laat haar dochttertje, dat met de deur smijt, deze 10 keer zachtjes dicht doen, om haar bij te brengen, dat ze de burens niet nodeloos mag hinderen. De familie woont nl. op een gehorige etage-woning.

De vergrijpen, die worden gestraft, zijn:

Ongehoorzaamheid, slordigheid, niet stipt zijn, brutaliteit, de boel vuil maken, kibbelen, vechten, treiteren, bazen, langzaam en lui zijn, jokken, koppigheid, vernielzucht, driftigheid, klikken, slechte manieren, iets (geld, koekjes) pakken zonder vragen, te laat thuis komen, te veel uit gaan, te gauw huilen, schreeuwen, in huis voetballen.

Het opvoedingsdoel wordt aldus geformuleerd:

De kinderen harden, hun zelfstandigheid en verantwoordelijkheidsgevoel, wellevendheid, normen bijbrengen; kinderen tot flinke mensen maken, die carrière kunnen maken; kinderen zich leren aanpassen aan de normen van de maatschappij, kinderen maken tot mensen, die zich weten te gedragen en te handhaven in de maatschappij; kind tot goed mens opvoeden; opvoeden tot liefde voor Jezus, waarin de ouders moeten voorgaan; kinderen zo opvoeden, dat ze veel voor anderen kunnen zijn.

Veel ouders kunnen geen speciaal opvoedingsdoel opgeven.

Wie van de ouders straft?

De vader bemoeit zich nergens mee, dus de moeder straft alleen: in 17 gezinnen.

De vader heeft meer gezag dan de moeder en deelt dus de meeste straffen uit: in 9 gezinnen.

Vader en moeder voeden samen op en geven dus beiden wel een straf: in 34 gezinnen.

De weduwen vallen uiteraard buiten deze laatste indeling.

Enkele opmerkingen:

De zeer uitzonderlijke straffen komen meestal voor in gezinnen, waarin op ander gebied ook uitzonderlijke toestanden voorkomen.

De ondervraagde ouders voelden zich over het algemeen meer zeker t. o. v. straffen die ze toepassen op kleine kinderen, dan t. o. v. die voor grotere kinderen. Veel ouders voelden zich niet helemaal zeker tegenover de puber.

Het komt nogal eens voor, dat het ene kind lankmoediger wordt behandeld dan het andere in hetzelfde gezin. („Dit kan ik bij dit kind wel, maar bij het andere niet”).

Dit rapportje geeft ook de godsdienstige en politieke richting van verscheidene ouders. Bij onze ondervraging kregen wij niet de indruk, dat één van beiden noemenswaardige invloed heeft, noch op de soort, noch op de mate van straf.

Dit onderzoekje werd door 2 verschillende groepen gedaan. De combinatie van de twee groepen van gegevens was niet altijd mogelijk, omdat niet altijd gelijksoortige gegevens naar voren zijn gebracht en ook de indeling van de gegevens wel eens verschillend was, zoals bij de indeling in leeftijdsgroepen van de kinderen.

De onderzochte groep gezinnen kan niet als representatief voor de bevolking van W. Nederland beschouwd worden: de diverse godsdienstige en politieke stromingen, noch de sociale lagen in de maatschappij zijn in de juiste onderlinge verhouding vertegenwoordigd.

De studenten hadden de indruk dat er ook in gezinnen, waar een goede sfeer is wel eens zonderling gestraft wordt, dat dus in zo'n geval de straf zelf niet zo belangrijk is als wel de instelling van degenen die straft.

Men ziet, dat een greep uit de praktijk der opvoeding direct al heel wat problemen opwerpt.

## BOEKBEOORDELINGEN

Zr. Alfons, Kwartetspelen: „Wij doen het zelf“.

De fa. *Malmberg* te 's *Hertogenbosch* gaat onverdroten door met het uitgeven van leermiddelen bestemd voor individueel gebruik, grotendeels ontworpen door Zr. Alfons. Thans zond zij ons toe een serie van 6 „stokken“ kwartetspelen, bestemd voor het rekenonderwijs in de 2e klas, eventueel ook voor hogere leerjaren.

Zij zijn vernuftig gevonden en zeer geschikt als spelement in het vaak eentonige klassikale werk. Vooral ook in niet te grote klassen als tijdvulling voor leerlingen die met de klassikale taak gereed zijn. Prijs per „stok“ f 0,75; bij afname der complete serie per „stok“ f 0,60.

VAN DER V.

*Paedagogica Belgica*, Periodieke Bibliographie en overzicht van de Belgische paedagogische studiën door *R. L. Plancke*, Hoogleraar aan de Rijksuniversiteit te Gent. III (1952).

Op de beide eerste jaargangen van dit nuttige boekje vestigden we reeds eerder in *Paedagogische Studiën* de aandacht.

Misschien interesseert de lezers de lijst van universitaire proefschriften (dissertaties en licentiaatsverhandelingen).

*Hendrickx A.*: De leerboeken en het onderwijs van het Frans te Antwerpen in de XVIe en XVIIe eeuwen.

*Casier W.*: Bijdrage tot de geschiedenis van de tijdschriften voor opvoeding en onderwijs in België verschenen tussen 1830 en 1860.

*Jacobs E.*: Dr. M. C. Schuyten en de paedologie.

*Grout G.*: De methodologische waarde van de illustratie in de geschiedenis-handboeken voor het lager onderwijs.

*Desmedt-Williot*: Bijdrage tot de studie van de analytische tests van Meili.

*Emons V.*: Ontleding van de functie van verkoopster in een groot warenhuis door middel van de methode der kritische vereisten.

*Husquinet A.*: De sociometrische test van Moreno.

*Marchandise F.*: Onderzoek naar de materiële en paedagogische voorwaarden van het schriftonderwijs op de lagere school.

*Mestrez Cl.*: Invloed van de motivatie bij het verwerven van de spelling in het tweede studiejaar.

*Nowak-Lestrade J.*: Enkele aspecten van het wiskundig redeneren bij de kinderen.

*Orval J.*: Proeve van verrechtvaardiging van de esthetische functie in het opvoedingswerk.

*Palatre F.*: Over het vraagstuk van de spelling verbonden aan het leren lezen.

*Pire G.*: Stoïcisme en opvoedkunde.

*Renard G.*: De aanpassing van de vreemde kinderen aan onze schoolmiddelen.

*Delanaye N.*: Inleiding tot de experimentele opvoedkunde van de cinema.

*Schepers E.*: Objectieve onderzoeken over de neger-intelligentie in de Verenigde Staten van Amerika en in Belgisch-Congo.

Verschillende van deze onderwerpen zouden kunnen leiden tot overeenkomstige verhandelingen in Nederland, m.m.

VAN DER V.



A. K. C. Ottaway, *Education and Society*.  
Routledge & Kegan Paul, London, 1953,  
182 p., f 11,70.

Verschenen in de „International library for sociology and social reconstruction”, de bekende serie van wijlen Karl Mannheim, is dit boek met enige nadruk aangekondigd als het eerste boek in Engeland, dat de ondertitel draagt „*An introduction to the sociology of education*”, Om verscheidene redenen zal men toch enige reserves moeten hebben t.o.v. de vernieuwing welke het boek van Ottaway, die lector in de paedagogiek aan de universiteit van Leeds is, ons brengt. Ten eerste hebben de Engelsen steeds een levendig interesse betoond voor de sociale aspecten van onderwijs en opvoeding, ook al hebben ze met Britse bescheidenheid daarbij de naam „educational sociology” niet gebruikt. Ten tweede toont Ottaway niet, een grote belezenheid in deze literatuur te bezitten, zelfs de boeken van Jacks en Cath. Fleming, welke toch in dezelfde serie zijn uitgegeven, noemt hij niet. Ten derde kan men, en dit is wel het belangrijkste punt, niet zeggen dat hij het gebied adaequaat behandelt voor de a.s. leraren voor wie het boek bestemd is. Ottaway behandelt voornamelijk drie vraagstukken. Hij gaat de relatie na tussen het onderwijs en cultuur en maatschappelijke verandering; hij somt op, welke sociale invloeden gewerkt hebben op het Britse onderwijs in de laatste honderd jaar; en hij bespreekt verscheidene problemen uit de sociale psychologie van het schoolleven. Afgezien van het feit, dat men op goede gronden dit laatste beter tot de psychologie kan rekenen en dat hij de sociale invloeden voornamelijk beperkt tot min of meer politieke invloeden op de organisatie, is zijn indeling enigszins onevenwichtig. Ten eerste zijn het slechts enkele punten uit de sociologie van het onderwijs welke naar voren komen; ten tweede onderscheidt hij niet voldoende tussen de algemene sociologie en de speciale welke zich met opvoeding en onderwijs bezighoudt. Van sociologische zijde zou op het boek veel critiek te leveren zijn. Hij baseert zich bij de bespreking van het cultuurbegrip uitsluitend op enkele Amerikaanse schrijvers, hetgeen voor iemand, die leeft in een land, dat zulke uitnemende geleerden op dit gebied heeft voortgebracht, des te minder aanvaardbaar is, wanneer hij eerst gewezen heeft op de volmaakt verschillende toestanden in de V. S. Winst brengt dit boek dan ook uitsluitend in de deugdelijke overzichten van de theorieën der Amerikaanse culturele anthropologen, de neo-Freudiaanse school in de psychiatrie en de Amerikaanse groepspsychologie.

L. TURKSMA.

## TIJDSCHRIFTEN

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

No. 9 (jrg. 53).

„Angst en leugen in het kinderleven” VI door Dra. W. Bladergroen,  
„Meer jeugd moet gewonnen worden voor de oeroude theaterkunst” (over  
het jeugdtonaal van Rolf Petersen), door W. K. van Loon; „Nederlandse  
jeugdvoorjaarsmarkten ten bate van Europese vluchtelingen” door Jan P.;  
„Welke films ziet het kind het liefst?” door W. K. van Loon; „Het Frits

Rudolf Ruys-jongenskamp te Rhenen" door J. W. Jr.; „Een boek niet alleen voor moeders met wiegekinderen" (Baby- en kleuterverzorging van B. Spock, bew. door Ph. H. Fiedeldij Dop); „De voeding van de moeder tijdens en na de zwangerschap" door Prof. Dr. G. Verdonk en Prof. Dr. B. Cuvelier.

No. 10 (jrg. 53).

„Angst en leugen in het kinderleven" (VII) door Dra. W. Bladergroen. Voor de rest bevat dit nummer veel artikelen gewijd aan de kleuteropvoeding.

No. 11 (jrg. 53).

„Sinterklaasproblemen in het kinderleven" door Dra. Wa. Bladergroen; „De Vader in de opvoeding" door C. Wilkeshuis; „De internationale kracht van de film" door W. K. van Loon; Dr. Beernink-Trip: „Wanneer moet baby met de pot mee gaan eten?" enz.

*Onderwijs en Opvoeding* (red. B. Swanenburg, e.a.); Uitg. Paed. Centrum N.O.V.

No. 10 (jrg. 4).

„Frans op de Lagere School?" door D. M. van Willigen (maakt de natuur van ons l.o. het onderwijs in het Frans ongewenst?); „Een lesrooster met organische verbinding" door H. J. Lugtmeyer en J. Boers; „Handwerken aan kleine scholen" (vijfde en zesde leerjaar), door F. Porte—Wit; „Harmonische ontwikkeling van lichaam en geest" door D. van Veen (over de methode „Le Bon Départ" van Mevrouw Bugnet).

No. 11.

„De technieken bij het werken met leerstofkernen" door Mej. A. Fransen (over rekenen en zuiver schrijven in het tweede leerjaar); „Het probleem van het zitten-blijven op de U.L.O.-school" door T. C. Hazewinkel (bevoorderen per vak, en niet per klas); „Handwerken aan kleine scholen (het werk van onze oudste meisjes I)" door F. Porte—Wit; „Enfants de Paris."

No. 12 (jrg. 4).

„De Ulo-school en het bevoorderen per vak" door T. C. Hazewinkel; „Handwerken aan kleine scholen" door Porte—Wit; „Rekenen met de kleintjes", door W. van Amstel.

No. 1 (jrg. 5).

„Verbetering van leermethoden" door P. J. Sleijster; „Eten en drinken", door D. Lindeman (leerstofkern voor het tweede leerjaar).

*Ons Gezin* (red. T. Duyvendak, e.a.); Uitg. H. van der Marck's Uitg.mij., Roermond.

No. 10 (jrg. 8).

„Gewenning en gewoontevorming" II (Bioskoopbezoek) door O. van Andel—Ripke; „Vader maakt... een speeldorp voor de kleuter"; „De plaats van de film in de moderne samenleving" door Dr. J. M. L. Peters; „Jan Klaassen bij de wilden!" (over „Film en Jeugd") door M. Macintosh;

„Het beeld gaat een „taal“ spreken“ door Dr. J. M. L. Peters; „Scheppend werk in Engelse scholen“ door A. M. P. zur Muhlen; „De bioscoop en onze kinderen“ door Jeanne Gosselin.

No. 11 (jrg. 8).

Dit nummer is grotendeels gewijd aan de voorbereiding van de feestdagen in December. O. a. „Reclame“ door N. Sniijders-Oomen; „De Verleiding“ door E. J. Wilzen-Bruins; „Bedrieger, verleider of „dienaar“ door Han G. D. Coppens Voors; „Gezins-credit“ door C. M. de Jongh; „Moeten we kinderen oorlogsspeelgoed onthouden“ door O. van Andel-Ripke.

No. 12 (jrg. 8).

Uit dit nummer noemen we: „Hoe vieren we Kerstfeest?“ door Mevr. M. Outmans-Noble; „December, maand der feesten en „der eenzaamheid“ door O. van Andel-Ripke.

*Opvoeding, onderwijs, gezondheidszorg* (red. Prof. Dr. Jos. Gielen, enz.); Uitg. N.V. Parcival, Breda.

No. 1 (jrg. 5).

„Geestelijk evenwicht“, door R. Windey; „Handschrift en Persoonlijkheid“, door Ben Engelhart; „Onderwijs en geneeskunde“ door J. B. Deelen; (over het werk van de schoolarts); „Ons onderwijs zij heemkundige geïnteresseerd“ door Camiel Schutijser; „n Inspecteur vertelt“, „Dieptepsychologie en opvoeding“ (over de 14-e R. K. paed. week te Tilburg, gewijd aan de dieptepsychologie) door J. A.

No. 2 (jrg. 5).

„Wat kan de onderwijzer doen om priesterroepingen te bevorderen?“ door J. Dellepoort; „Bijzondere leermoeilijkheden“ door Drs. C. Schuitemaker (over woordblindheid); „Proeve van praktische vernieuwing op de Lagere School“ door J. C. van Gerven (handelt over differentiatie van de leerstof „in de diepte“); „Het rekenonderwijs en de vernieuwing“ door Simone van der Stok (voor het eerste leerjaar); „Sinterklaas de kindervriend“ door Br. Chrysogenus.

No. 3 (jrg. 5).

„Als de ziele luistert . . .“ door J. M. Renders (pleidooi voor onderwijs in het luisteren); „Onderwijzer en schoolarts“ door W. Hordijk (pleidooi voor samenwerking); „Het rekenonderwijs en de vernieuwing“ door Simone van der Stok (vervolg van art. in voorg. afl.); „Filmvorming van de rijpere jeugd“ (verslag congres „Film en Jeugd“, Arnhem, 16—17 October, 1953).

*Persoon en Gemeenschap* (red. H. J. de Vos, e.a.); Uitg. „Ontwikkeling“, Antwerpen.

No. 10 (jrg. 7).

„Het tijdvak 1948—1949—1950“ door R. Merycy (bespreking van het driemaandelijks verslag van het Belgische Ministerie van Onderwijs); „Le film et l'enseignement des langues vivantes“ door T. Decaigny (de film kan bij het vreemde-talenonderwijs diensten bewijzen, zowel litterair als grammatisch); „Een nieuw jaarboek“ door H. van Tichelen (bespr.

van het „Jaarboek van de Katholieke Pers in België”); „Instrumentale Muziekbeoefening, een pleidooi voor de blokfluit” door Rik Verbeke; „Een folkloristisch lied in dienst van het geschiedenisonderwijs”, door Rik Verbeke; „Over rekenen met benoemde getallen” door Ad. van Neste; „De coördinatie Latijn-Nederlands” door Dr. Roger de Moor.

No. 1 (jrg. 8).

„De Examenavonturen in het Middelbaar Normaalonderwijs ten Jare 1953” door R. Merycy (over een herexamen voor gezakte kandidaten); „De kinderlijke „belangstelling” en haar uitdrukking” (over moeilijkheden bij het onderwijs volgens belangstellingscentra); „Schoolradio en geschiedenisonderwijs” door Herman Verelst; „Met de neus in een Nederlandse krant” door E. Parez (het Nederlandse woordgebruik vergeleken bij het Vlaamse).

No. 2 (jrg. 8).

„Bij het verschijnen van een nieuw leerplan voor het Middelbaar Onderwijs” door J. Schoups; „Gemeenschapszin en gemeenschapsschool” door R. van Cauwelaert (tegen gesubsidieerde schoolconcurrentie); „Contrôle van de theorie en de practijk der belangstellingspunten” door H. Deman (men kan geen onderwijs baseren alleen op de kinderlijke belangstelling); „Het onopgeloste probleem van de „overdracht” bij de wiskunde”; „Nieuwe wegen bij het onderwijs in de wiskunde en de natuurwetenschappen in Nederland” (bespreking van publicatie, uitgekomen bij Muusses, Purmerend).

No. 3 (jrg. 8).

„Over de onmacht van de schoolopvoeding” door L. van Swinderen; (de nivellerende en ongunstige invloed, die van het buitenschools amusement uitgaat); „De verlenging van de leerplicht en het middelbaar onderwijs”, door J. Schoups; „Gevolgen van de verlengde leerplicht” door Leo Michiels (behandelen beide de verlengde leerplicht in België: uitgebreid tot het 15e levensjaar; „De voorbereidende afdelingen van het openbaar middelbaar onderwijs” door J. Schoups; „De toekomst van de ambachtsman en ons technisch onderwijs” door Leo Riket.

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

No. 10 (jrg. 37).

„Kinderen kunnen niet bidden, een bewering en een weerlegging” door Zr. Magdala; „Nogmaals de opleiding” door Odo de Grauw („geen scientia ten koste van de sapientia”); „De grote herdenking” door W. v. d. Pas VIII: („Katholiek Onderwijs”, situatie van het R.K. onderwijs in de 19-eeuw in Engeland en Nederland); „Zijn psychiaters en psychologen gevaarlijke lieden?” door Fr. S. Rombouts; „Over schoolcorrespondentie” door Br. Martinus. (over interscolaire correspondentie tussen leerlingen in Kuurne (België), en Heemstede.

No. 11 (jrg. 37).

„Als ik niet katholiek was, deed ik het ook!“ door Odo de Graauw (de RK. onderwijsgeevenden zijn grotendeels verantwoordelijk voor het „gemiddelde mensbeeld“ van ons katholieke volksdeel); „Katholieke onderwijzers op de Lagere School?“ door Fr. S. Rombouts (nr. aanleiding van een art. van Prof. Smulders: „Katholieke onverdraagzaamheid en het Hum. Verbond“); „Over schoolcorrespondentie“ II, door Br. Martinus; „Toetssteen voor onderzoek“ door A. Wolffenbuttel (over het probleem van de katholieke roman).; „De grote herdenking“ IX, (Katholiek Onderwijs“ II) door W. van der Pas.

„Mgr. Mr. Dr. W. H. Nolens“ (I) door G. Widdershoven (over de gelijkstelling van het openbaar en bijz. onderwijs); „Evolutie of revolutie“ door H. Goris (over de opvoedende taak van de school); „Het totaliteitsprobleem in psychologie en paedagogiek“ door Dr. Ed. Montalta (vertaling van een art. uit „Schweizer Schule“); „Een interessant experiment“ door Adr. Verhies (experiment, waardoor men het begrip van rekentermen, zoals „evenveel“, „twee keer zo weinig“, enz. bij kinderen van de l.s. trachtte te benaderen); „Een-twee-drie. Systeem Ottenhof“ door Willebrordus Ottenhof (een systeem voor het zuiver schrijven der werkwoordelijke vormen).

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

No. 1 (jrg. 21).

Dit nummer is geheel gewijd aan de Jeugdretraite. In een achttal artikels wordt het probleem der jeugdretraite niet alleen van Rooms-Katholieke, maar ook van Prot. Christelijke zijde belicht.

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

No. 3 (jrg. 34).

Dit is een Sint-Nicolaasnummer met tal van aardige werkstukken en suggesties. (o. m. vinden we hier „Een plan voor St. Nicolaas“, voor het B.L.O. door A. Duyser).

No. 4 (jrg. 34).

Een Kerstnummer, waarin men een keur van werkstukken voor de Kerstdagen vindt, kaarsenhouders, kaarsenstandaards, enz.

No. 5 (jrg. 34).

Dit nummer bevat weer een groot aantal aantrekkelijke voorbeelden van handenarbeid. Voorts „Handenarbeid bij het V.G.L.O. in Engeland“ door J. G. van Buschbach.

C. WILKESHUIS.

Ook dit jaar zal een gecombineerd Juli/Augustusnummer verschijnen.  
De Redactie.

# EEN GESCHIEDENISONDERZOEK MET EEN 500-TAL LEERLINGEN VAN HAAGSE LAGERE EN MIDDELBARE SCHOLEN

DOOR

PROF. DR. H. NIEUWENHUIS

Kort voor het einde van het schooljaar 1952—1953, nl. in de maand Juni 1953 werd door het Paedagogisch Centrum der gemeente 's-Gravenhage een onderzoek ingesteld dat betrekking had op een drietal stukken geschiedeniswerk en dat gemaakt werd door een 500-tal leerlingen van enkele hoogste klassen van lagere scholen, een viertal proefklassen aan een Gemeentelijke H.B.S., en een aantal eerste klassen van middelbare scholen. Uitgangspunt van dit onderzoek was het volgende.

In samenwerking met het Paedagogisch Centrum werd door een aantal leerkrachten bij het middelbaar en lager onderwijs als naastliggend doel gezocht naar een vorm van geschiedeniswerk op het toelatingsexamen voor scholen voor V.H.M.O., dat meer gericht zou zijn op het toetsen van inzicht en het kunnen werken met reeds verworven kennis dan het testen van parate-kennis-zonder-meer. De eigenlijke beweegredenen tot het veranderen van het toelatingsexamen en dus ook tot het ontwerpen van het hier bedoelde werk lagen echter heel wat dieper.

Ieder, die op dit terrein enigszins thuis is, weet dat de vernieuwing van de didactiek van het lager onderwijs op tal van scholen geremd wordt door het hanteren van het argument: „Wij willen wel, maar kunnen niet; het toelatingsexamen, waarvoor een groot gedeelte van onze leerlingen klaar gemaakt moet worden, laat geen vrijheid nieuwe wegen te bewandelen”.

In hoeverre dit argument altijd inderdaad de reden van het niet meedoen is, of slechts als excuus daartoe wordt gebruikt, kan hier niet nader bekeken worden, doch dat het veel gehanteerd wordt is moeilijk te ontkennen, en ook dat het een sterke kern van waarheid bevat. De vorm van het toelatingsexamen, zoals die gebruikelijk is, werkt beslist remmend op de ontwikkeling van de didactiek van de lagere school. Wil men deze bevrijden, dan zal dus tevens gezocht moeten worden naar een andere wijze van examineren en selecteren. En in dit licht moeten dan ook de hier beschreven pogingen worden gezien.

Er werden nu verschillende werkstukken ontworpen, waaruit na allerlei besprekingen en herzieningen een drietal overbleef,

dat in zijn uiteindelijke vorm werd opgesteld door een tweetal geschiedenisleraren bij het M.O., het hoofd en de didactisch medewerker van het genoemde Paedagogisch Centrum.

Om verschillende redenen bleek het bezwaarlijk de werkstukken reeds aanstonds in te schakelen in het eerstvolgende toelatingsexamen, dat voor de cursus 1953—1954.

Toen werd besloten om van de nood een deugd te maken en het ontworpen werk voor te leggen aan een vrij groot aantal leerlingen van lagere scholen, overwegend opleidingsscholen, waarvan dus velen toelatingsexamen zouden doen, en bovendien aan een aantal eerste klassen van middelbare scholen, dus aan leerlingen die het toelatingsexamen juist een jaar achter de rug hadden en in dat jaar geen les in vaderlandse, doch in algemene geschiedenis hadden gehad. Tevens deed zich de gelegenheid voor, het werk te laten maken door de kandidaten voor een Gemeentelijke H.B.S., die jaarlijks een tiendaagse proefklasse naast het wettelijk voorgeschreven schriftelijke toelatingsexamen als selectiemiddel gebruikt, waarin dus leerlingen komen die zojuist de opleiding op de lagere school voltooid hebben en waarvan de afleverende school of de ouders, of beide, van mening zijn dat ze geschikt zijn voor het volgen van middelbaar onderwijs.

Gehoopt werd dat de analyse van de resultaten van het aldus getoetste werk aanwijzingen zou verschaffen omtrent de bruikbaarheid als selectiemiddel, en dat tevens van de verkregen uitkomst profijt zou kunnen worden getrokken t.a.v. voor het toelatingsexamen in 1954 te ontwerpen werk. Ook zouden misschien nieuwe inzichten omtrent de waarde van de gebruikelijke didactiek op de lagere school verkregen kunnen worden.

In hoeverre het onderzoek aan de gestelde verwachtingen heeft voldaan moge uit de hier volgende uiteenzetting blijken.

De drie gebruikte stukken werk zijn als Opgave-A, -B en -C aan het slot van dit verslag toegevoegd, met de daarbij behorende antwoorden en enkele opmerkingen voor de correctie (pag. 220 e.v.).

Zoals men kan zien behelst de opgave-A niet anders dan het beantwoorden van vragen, die zo gesteld zijn, dat men met behulp van de gegeven kaartjes en de daaronder geplaatste toelichtingen tot een goede oplossing kan komen. Een uitzondering vormen slechts de vragen 3c, 8 en 9c, die alleen maar de aanwezigheid van — overigens algemeen bekende — parate kennis willen onderzoeken.

Het gaat dus om het toetsen van een *kunnen werken met bepaalde gegevens*: nauwkeurig lezen, nauwkeurig kijken, combi-

neren, concluderen. Of, zoals een leerkracht, die niet tot de bovengenoemde werkgroep behoorde, maar het werk ter beoordeling voorgelegd kreeg, zich uitdrukte: Als je met een intelligente leerling te doen hebt, dan kan hij dit stuk werk maken, ook al had hij nog nooit van geschiedenis gehoord.

Hoewel dit laatste naar mijn mening niet geheel juist is, zoals aanstonds zal worden duidelijk gemaakt, was het merkwaardige in deze uitspraak, dat hij gehanteerd werd als argument tegen dit werk als selectiemiddel. Wat voor bezwaar er kan zijn om examenwerk te geven, waardoor de werkelijk intelligente leerlingen een goede kans krijgen om naar voren te komen, is me niet duidelijk geworden. Maar afgezien daarvan moet naar mijn mening ook betwijfeld worden, of het tweede deel van de uitspraak wel juist is. Als er niet een aantal grondbegrippen uit de geschiedenis bij de candidaat, die voor dit werk gezet wordt, aanwezig zijn, dan zal ook de meest intelligente op grote moeilijkheden stuiten, zoals ieder, die in een bepaalde tak van wetenschap vrij ver is doorgedrongen, ervaart als hij plotseling voor de opgave gesteld wordt een wetenschappelijke publicatie te lezen op een studieterrein dat hem vreemd is. Een grote intelligentie mag dan een zeer waardevol en zelfs onmisbaar hulpmiddel zijn om toch in de onbekende stof door te dringen, het ontbreken van concrete feitenkennis wordt daarbij toch steeds als een ernstige belemmering gevoeld.

Aldus wordt nooit maar alleen inzicht getoetst, omdat *inzicht altijd inzicht-in-iets* is: in de samenhang van zeer bepaalde feitelijkheden, zodat elke toetsing van inzicht ook steeds tegelijkertijd een peiling van kennis inhoudt.

De beide volgende opgaven, B en C, naderen veel sterker het gebruikelijke type examenwerk, al speelt in B nog het met inzicht kunnen lezen en hanteren van een beeldgrafiek een rol.

De opzet was deze twee stukken door de leerlingen eerst zonder, daarna met behulp van een geschiedenisboek te laten maken. De eerste keer dus een onderzoek naar de aanwezige feitenkennis, de tweede keer een onderzoek naar het kunnen hanteren van een feitenbron, om daarmee de lacunes in eigen kennis te kunnen aanvullen. Wat toch ook een belangrijk aspect van de intellectuele vorming van onze kinderen kan en behoort te zijn.

Helaas is dit laatste gedeelte van het onderzoek niet volledig tot zijn recht gekomen, hoofdzakelijk door het feit, dat het werk gemaakt moest worden in een periode waarin examens en proefwerken een grote rol spelen, zodat dikwijls niet voldoende tijd



kon worden vrij gemaakt om hetzelfde werk tweemaal te laten maken, één keer zonder en één keer met boek. Nader onderzoek zal in dit opzicht dus zeker nog moeten plaatsvinden, zoals trouwens het gehele experiment nog meer verdiept en verbreed zal moeten worden. Er is hier dus slechts sprake van een eerste benadering van het hier besproken probleemveld. Maar ook in dit stadium is naar onze mening verspreiding van de verkregen resultaten in groter kring gewenst en gerechtvaardigd, omdat aldus de mogelijkheid geschapen wordt, dat meerderen zich voor deze zaak gaan interesseren, misschien verder willen meewerken, en in elk geval aan anderen de gelegenheid geboden wordt, door het leveren van critiek de verdere uitbouw gunstig te beïnvloeden.

Daar het niet mogelijk was, dat het gehele experiment door één of twee onderzoekers werd uitgevoerd, werden aan de deelnemende leerkrachten de volgende suggesties ter hand gesteld:

*Enkele suggesties voor de proefleiders.*

1. Geef de kinderen geen hulp; dat maakt het experiment waardeloos. Het gaat er om te weten te komen, wat elk kind op eigen kracht kan presteren.
2. Laat de kinderen strikt individueel werken.  
Zeg hun eventueel, dat het werk geen invloed op hun rapportcijfer heeft, maar dat ze toch hun best moeten doen.  
Men kan het werk b.v. aldus plausibel maken: Een meneer wil een geschiedenisboek maken. Nu wil hij weten of het niet te gemakkelijk of te moeilijk wordt. Daarom wil hij graag dat jullie een paar lessen proberen. Gaat het niet, dan hindert dat niets; maar doe je best.
3. De werkstukken A en B worden zonder boek gemaakt. Werkstuk C de eerste maal ook.  
Daarna geve men de kinderen een geschiedenisboek; een bekend of onbekend, dat hindert niet, mits dit bij het inzenden van het materiaal maar vermeld wordt. Dan late men de kinderen zich zelf redden met de tekst van werkstuk-C en het boek. Als het kan observeer men hoe de kinderen te werk gaan en make daarover enkele notities. Ook hier is individueel werken strikt noodzakelijk.

4. Eventueel kan men ook werkstuk B nog met behulp van een boek laten maken. Ook hier is het van belang te weten te komen, *hoe* het kind dit hulpmiddel hanteert.

Het is gebleken dat door alle leerlingen het werk conscientieus en met animo gemaakt is.

Bekijken we nu de resultaten van het gemaakte werk.

#### Opgave-A.

Bij de correctie bleek het gewenst de vragen 3c, 8 en 9c, die alleen feitenkennis toetsen, apart te nemen en de daarop te geven antwoorden af te zonderen van die, welke alleen betrekking hebben op vragen, die een beroep doen op nauwkeurig kijken en lezen. Voor deze laatste groep konden dus maximaal 14 punten behaald worden<sup>1)</sup>. Voor alle leerlingen werden 2 berekeningen gemaakt overeenkomstig het onder 3 vermelde in de „Opmerkingen bij de correctie ad A” (pag. 219). Het wil ons voorkomen dat de berekening, die met de term „nauwkeurig” is aangeduid, de meeste waarde heeft, omdat het *niet geheel juist beantwoorden* van de vragen 4b, 5 7 en 9b een uiting is van bedenkelijke slordigheid in lezen en kijken. Het gaat hier niet om een min of meer volledig weten, maar alleen om nauwkeurig lezen en kijken, een zeer belangrijk facet in de intellectuele ontwikkeling en zeker van grote waarde voor voortgezet onderwijs. In de grafieken is dus alleen deze „nauwkeurige” berekening aangegeven.

Opgave-A werd gemaakt door 7 zesde-klassen van 6 lagere scholen, benevens door een z.g. C-klas of „brugklas”. In deze klas worden leerlingen van verschillende lagere scholen bijeengevoegd, die men waarschijnlijk wel geschikt, maar aan het eind van het zesde leerjaar nog niet rijp of klaar vindt voor het volgen van V.H.M.O. Deze scholen zijn aangeduid als G.L.O. I, II, III, IV, V en VI. Behalve G.L.O. I worden ze plaatselijk alle aangeduid als *opleidingsscholen*. Van G.L.O. II namen 2 zesde-klassen (aangeduid met 6a en 6b) aan het onderzoek deel; de „brugklas” is verbonden aan G.L.O. V.

Daar het niet wel doenlijk is, de behaalde resultaten uit te drukken in de cijferreeks, die gewoonlijk voor examenwerk of rapporten wordt gegeven, en het in dit stadium ook nog niet mogelijk is te bepalen waar de caesuur tussen „voldoende” en

<sup>1)</sup> Een volledige beantwoording van vraag 9c levert 2 punten op. Deze vraag zal in het vervolg dan ook voor 2 vragen gerekend worden, zodat er in totaal van vier parate-kennisvragen sprake is.

„onvoldoende” moet liggen, zijn de resultaten in drie groepen verdeeld, nl. 0 t/m 4 vragen goed, 5 t/m 9 vragen goed en 10 t/m 14 vragen goed.

Naast de grafieken (opgenomen op pag. 227 e.v.) vindt men de percentages antwoorden in elk der drie groepen, benevens de percentages goede antwoorden op resp. 0, 1, 2, 3 of 4 der genoemde kennisvragen. Op de verticale as vindt men het aantal behaalde punten, op de horizontale as stelt elk cijfer een leerling voor. De grafieken spreken verder voor zich zelf. Alleen zij de aandacht nog even gevestigd op de sterke overeenkomst in resultaten bij klasse 6a en 6b van G.L.O. II, en op de scheiding die bij de zesde klas en de „brugklas” van G.L.O. V, en de zesde klasse van G.L.O. VI gemaakt is tussen examen-candidaten en niet-examen-candidaten.

Hoe voorzichtig men bij dit werk moet zijn bij het maken van een groepeeringsindeling van de resultaten blijkt b.v. uit de grafiek van G.L.O. III, waar 8 leerlingen 5 punten behaalden, terwijl de hele middengroep 17 leerlingen omvat. Hierdoor wordt het percentage der middengroep van deze school zeer gunstig beïnvloed en komt aanmerkelijk boven dat van andere scholen te liggen. Om dezelfde reden daalt het percentage der laagste groep voor G.L.O. III sterk. M. a. w. de indeling in drie groepen geeft slechts een zeer grove onderscheiding, méér niet. Daarom is op de grafieken ook nog een andere indeling beproefd, nl. naar: *meer of minder dan de helft der vragen goed*. Daarop komen we nog nader terug.

Wanneer wij dan ook hieronder een samenvattend overzicht geven van de resultaten der 6 lagere scholen, waarbij de beide klassen van G.L.O. II tezamen genomen zijn en de „brugklas” apart is gehouden, dan geschiedt dit met het verzoek de aldus gegroepeerde cijfers met de nodige voorzichtigheid te interpreteren en bij het eventueel trekken van verdere conclusies de grafieken zelf te raadplegen, die in elk geval een veel gedetailleerder en dus zuiverder beeld geven.

Tabel I.

G.L.O.	I	II	III	IV	V <sup>1)</sup>	V <sup>2)</sup>	Brug- kl. <sup>1)</sup>	Brug- kl. <sup>2)</sup>	VI <sup>1)</sup>	VI <sup>2)</sup>	Alle leerl.
10—14	—	—	14.3	8,7	6.3	—	24.0	9.1	12.5	—	5.8
5—9	25.0	28.3	60.7	47.8	50.0	23.1	60.0	63.6	25.0	18.2	37.8
0—4	75.0	71.7	25.0	43.5	43.7	76.9	16.0	27.3	62.5	81.8	56.4

1) examen-candidaten.

2) niet-examen-candidaten.

Wenden we ons thans naar de *proefklassen*.

Zoals reeds hierboven werd aangeduid, betreft het hier een viertal proefklassen, die in de examentijd (kort voor het wettelijk voorgeschreven schriftelijk toelatingsexamen) gedurende 10 dagen les krijgen in verschillende vakken. Deze vakken worden door de leraren van de H.B.S. in het schoolgebouw der H.B.S. gegeven. Alle leerlingen zijn dus examen-candidaten.

Zoals uit de op pag. 230 opgenomen grafieken (aangeduid als Proefklasse A, B, C en D) blijkt, lopen de vier proefklassen, waarover de leerlingen willekeurig verdeeld zijn, in resultaten niet sterk uiteen. Alleen tussen A en D is een duidelijk merkbaar verschil. De onderstaande tabel moge dit nog even overzichtelijk weergeven.

Tabel II.

Proefkl.	A	B	C	D	Alle leerl.
10—14	7.7	13.0	7.1	3.8	7.8
5—9	50.0	47.9	57.2	65.4	55.3
0—4	42.3	39.1	35.7	30.8	36.9

Vergelijken we ook nog even het resultaat van het werk van alle leerlingen van het G.L.O., de „brugklas” en dat van de proefklassen, dan krijgen we het volgende.

Tabel III.

	G.L.O.	Brug- klas	Proef- klassen
10—14	5.8	19.4	7.8
5—9	37.8	61.1	55.3
0—4	56.4	19.5	36.9

Accepteert men de zienswijze, dat het bij het maken van opgave-A toch eigenlijk om niet meer gaat dan „het gebruiken van je gezonde verstand”, dan zijn deze resultaten toch wel teleurstellend te noemen.

Deze karakteristiek — van teleurstellend te zijn — komt nog duidelijker te voorschijn als we de twee-deling bekijken, gemaakt naar het onderscheid: *meer of minder dan 7 vragen van de 14 goed*.

We krijgen dan voor de zesde klassen van het G.L.O., de brugklas en de proefklassen het volgende beeld.

Tabel IV.

	I	II		III	IV	V	V	Brugklas		VI		Proefklassen				Alle leers.
		6a	6b					1)	2)	1)	2)	A	B	C	D	
8-14	4.2	5.6	5.3	28.6	21.7	25.0	—	56.0	9.1	12.5	9.1	15.4	34.8	14.3	30.8	17.8
0-7	95.8	94.4	94.7	71.4	78.3	75.0	100.0	44.0	90.9	87.5	90.9	84.6	65.2	85.7	69.2	82.8

1) examen-candidaten.

2) niet-examen-candidaten.

Ten slotte werd het werk nog aan 7 eerste klassen en een vierde van 4 middelbare scholen opgegeven, aan te duiden als MO I 1a, MO II 1a, 1b en 1c, MO III 1a en 1b, MO IV 1c en MO II 4a. De eerste klasse van MO IV wordt met 1c aangeduid omdat de klassen 1a en 1b van deze school alleen de B- en C-opgave maakten.

Vatten we de resultaten van het onderzoek bij het M.O. samen dan krijgen we onderstaande tabel.

Tabel V.

MO	I 1a	II 1a	II 1b	II 1c	II 4a	III 1a	III 1b	IV 1c	Alle leers.
10-14	8.0	36.0	58.3	—	66.7	23.5	5.6	22.2	28.9
5-9	44.0	64.0	41.7	71.4	33.3	64.7	50.0	66.7	53.5
0-4	48.0	—	—	28.6	—	11.8	44.4	11.1	17.6

Ter vergelijking geven we daarbij nog even een tabel betreffende het G.L.O., brugklas en de proefklassen (Tabel I en II).

G.L.O.	I	II	III	IV	V <sup>1)</sup>	V <sup>2)</sup>	Brug- kl. <sup>1)</sup>	Brug- kl. <sup>2)</sup>	VI <sup>1)</sup>	VI <sup>2)</sup>	Proefklassen				Alle leers.
											A	B	C	D	
10-14	—	—	14.3	8.7	6.3	—	24.0	9.1	12.5	—	7.7	13.0	7.1	3.8	6.4
5-9	25.0	28.3	60.7	47.8	50.0	23.1	60.0	63.6	25.0	18.2	50.0	47.9	57.2	65.4	42.8
0-4	75.0	71.7	25.0	43.5	43.7	76.9	16.0	27.3	62.5	81.8	42.3	39.1	35.7	30.8	50.8

1) examen-candidaten.

2) niet-examen-candidaten.

In het algemeen blijken de resultaten na 1 jaar M.O. hoger te liggen dan aan het einde van de lagere school, hoewel, zoals reeds werd opgemerkt, de vaderlandse geschiedenis gedurende het gehele jaar niet meer ter sprake is gekomen. Men zal waar-

schijnlijk deze verbetering moeten toeschrijven aan een algemeen rijper worden van de kinderlijke intelligentie en aan een verder gevorderde denk-scholing, alsook aan het feit dat er bij de overgang naar het M.O. een zekere selectie heeft plaats gevonden. Hoe deze drie deelfactoren zich onderling verhouden is zonder meer niet vast te stellen. Wel licht hier een zeer belangrijk probleem.

Merkwaardig is dat de kinderen uit de „brugklas”, die ook een jaar verder in rijping en scholing zijn dan die van de zesde klassen, resultaten behalen die vrijwel dezelfde zijn als het gemiddelde resultaat van de M.O.-klassen. Ook heeft deze groep leerlingen een — zij het ook meer gematigde — selectie ondergaan.

Tabel VI.

	Brug- klas	MO 1)
10—14	19.4	24.1
5— 9	61.1	56.0
0— 4	19.5	19.9

1) zonder MO II 4a.

Maar de leerlingen van de „brugklas” zijn wel een extra jaar lang met de vaderlandse geschiedenis bezig geweest.

Zouden wij hieruit de conclusie mogen trekken dat blijkbaar psychische rijping en algemene denkscholing belangrijker zijn voor het behalen van betere resultaten dan de behandeling van specifieke leerstof? En dat hier dus, hoe weinig ook de didactiek op deze algemene denkscholing gericht moge geweest zijn, toch sprake is van een *leren denken*, in de zin van de denkpsychologische opvattingen van Selz? En zou het dan te gewaagd zijn te veronderstellen, dat een didactiek die zich welbewust op deze denkscholing zou richten, aanmerkelijk betere resultaten zou opleveren? Het zou de moeite waard zijn, dit nog eens nader experimenteel te onderzoeken. Ook al wijzen tal van onderzoekingen op dit gebied reeds sterk in deze richting, en is het zojuist uitgesproken vermoeden al meer dan alleen maar hypothese. Dat een dergelijke poging, om langs de weg der systematische denkscholing, die daarbij beslist kinderpsychologisch gefundeerd moet zijn, de denkprestaties te verhogen, alleszins de moeite waard zou zijn, moge blijken uit het feit, dat alhoewel na een extra

jaar onderwijs in brugklas of middelbare school een verbetering van resultaten zeker aanwijsbaar is, de stijging toch niet zodanig is, dat men over het bereikte niveau tevreden kan zijn. Het is toch nog maar een klein gedeelte der middelbare-school-leerlingen dat meer dan twee derde der vragen van deze eenvoudige opgave goed weet te beantwoorden. MO II 4a toont een flinke stijging, hoewel ook daar toch nog slechts ruim de helft van de leerlingen in de hoogste groep (10—14) komt.

Merkwaardig is nog tabel VII, die de tweedeling van het M.O. geeft.

Tabel VII.

	MO I		MO II			MO III		MO IV	Alle
	1a	1a	1b	1c	4a	1a	1b	1c	leerl.
8—14	8.0	80.0	83.3	14.3	83.3	47.1	27.8	50.0	53.2
0—7	92.0	20.0	16.7	85.7	16.7	52.9	72.2	50.0	46.8

Interessant is nog de grafiek waarin naast de resultaten van de proefklassen ook die van de eerste klassen der zelfde middelbare school zijn opgenomen (pag. 233). De „zwakke” klas der middelbare school ligt nauwelijks boven de proefklassen. Men vergelijkte vooral de percentages der tweedeling naast de grafiek.

Ten slotte zij nog even gewezen op het verschil tussen de klassen 1a en 1b van MO III, welk verschil volgens de directeur en betrokken leerkracht dier school overeenkomt met de algemene indruk omtrent verschil in intelligentiepeil, wat zou wijzen op de selectieve waarde van het opgegeven werk.

Wat de parate-kennis-vragen, behorende bij opgave-A betreft, kan het volgende worden opgemerkt, waarbij wij eerst de samenvattende tabel laten volgen, benevens een vergelijkend overzicht der drie eerste klassen van MO II en der twee eerste klassen van MO III, gevolgd door de resultaten van alle leerlingen van resp. G.L.O. en M.O. (zonder MO II, 4a).

In de eerste plaats valt op, dat de resultaten van het M.O. vrijwel gelijk zijn aan die van het G.L.O. (zie tabel VIII d). Hierin treedt naar onze mening de invloed en doorwerking van de *selectie* toch wel naar voren, want de leerlingen van het M.O. behalen ondanks het feit, dat de gevraagde kennis een jaar lang geen rol meer in het schoolleven heeft gespeeld, niet minder

Tabel VIIIa.

Kennis- vragen	G.L.O.						M.O.					
	I	II	III	IV	V	Brug- klas	Proef- klas	VI	I	II 1abc	III	IV
4	—	8.1	21.5	34.8	11.9	66.6	36.9	6.7	4.0	41.3	11.5	16.7
3	4.2	25.7	60.7	26.1	16.7	22.8	35.9	6.7	24.0	19.0	17.1	22.2
2	12.5	21.6	7.1	13.0	7.1	2.8	14.6	40.0	4.0	19.0	17.1	22.2
1	25.0	12.2	3.6	34.	21.4	2.8	8.7	16.6	24.0	6.3	17.1	11.1
0	58.3	32.4	7.1	21.8	42.9	5.6	3.9	30.0	44.0	4.8	37.2	27.8

Tabel VIIIb.

Tabel VIIIc.

Tabel VIII d.

Kennis- vragen	MO II			Kennis- vragen	MO III		Kennis- vragen	GLO	MO
	1a	1b	1c		1a	1b			
4	48.0	58.3	—	4	17.6	5.6	4	24.7	24.1
3	44.0	25.0	7.2	3	23.5	11.1	3	26.9	24.1
2	8.0	12.5	50.0	2	29.5	5.6	2	15.3	16.3
1	—	4.2	21.4	1	17.6	16.6	1	22.4	12.8
0	—	—	21.4	0	11.8	61.1	0	21.7	22.7

resultaten dan de leerlingen der lagere scholen, waarvan de meesten met het oog op het komende toelatingsexamen juist extra op deze parate kennis getraind zijn. Wel zou men hieraan misschien de conclusie mogen verbinden dat de genoemde *selectie* voor het M.O. wel sterk op het bezitten van een *goed geheugen* gericht geweest is.

Men lette verder op de zeer goede resultaten in de „brugklas”. We hebben hier te maken met geselecteerde leerlingen, die bovendien een jaar extra aan een speciale examen-training onderworpen werden. Waarschijnlijk door deze laatste stijgen zij uit boven de proefklassen, die immers qua intelligentie zeker niet minder zullen zijn. Als de leerlingen der brugklas een examen doen, waarbij de parate kennis een grote rol speelt, leveren zij waarschijnlijk prestaties, die van hun *kunnen* een te gunstig beeld geven.

Duidelijk komt bij MO II het verschil in resultaten der drie aanvangsklassen naar voren, overeenkomstig het verschil bij de beantwoording der in het voorgaande behandelde vragen. Ook bij MO III herhaalt zich het verschil tussen klasse 1a en 1b.

Zou hier gedacht moeten worden aan een samenhang tussen



*intelligentie en geheugen?* Een interessante vraag, die zeker een nader onderzoek ten volle waard zou zijn.

Voor het overige lopen de resultaten der verschillende klassen sterk uiteen. Daarbij kunnen allerlei toevallige omstandigheden: samenstelling der klas, geschiktheid van de leerkracht, bijzondere liefhebberij voor het vak geschiedenis wat de klassen van het G.L.O. betreft, een rol spelen. Bovendien vergete men niet, dat het soms om vrij kleine groepen van leerlingen gaat, wat het werken met percentages altijd een zekere onbetrouwbaarheid verleent.

Wenden we thans onze aandacht naar het B- en C-werk.

Zoals reeds werd medegedeeld is dit gedeelte van het onderzoek het minst geslaagd, doordat de opzet, elk stuk werk eenmaal zonder en eenmaal met boek te laten maken, slechts onvolledig ten uitvoer kon worden gebracht. Een nader onderzoek zal hier dus zeker gewenst zijn. Toch moge hier voor de verkregen uitkomst enige aandacht worden gevraagd.

Ook hier is weer een indeling der resultaten in drie groepen aangehouden, en wel door ook hier het aantal te behalen punten eenvoudig in drieën te delen. Dat op deze wijze slechts een vrij grove onderscheiding tot stand kan komen is zonder meer duidelijk, doch als *eerste benadering* lijkt ze ons ook hier bruikbaar en verantwoord.

Van dit B- en C-werk zijn op dezelfde wijze als bij het A-werk grafieken gemaakt. Reproductie daarvan zou deze voorlopige publicatie onnodig omvangrijk maken. Zij zijn echter ter beschikking van iedere belangstellende.

Hier geven we slechts een tabellarisch overzicht van de percentages der behaalde punten, in de eerste plaats betreffende:

*Het B-werk.*

Tabel IX.

G.L.O.	I	II	III	IV	V		Brugklas		Proef- klassen	Alle leerl.	M.O	I	II	III	IV	Alle leerl.	
					<sup>1)</sup>	<sup>2)</sup>	<sup>1)</sup>	<sup>2)</sup>									
13½—20	—	—	—	—	—	—	33.4	9.1	2.9	3.7	7.7	1.6	—	—	—	—	3.1
7—13	7.4	66.2	88.9	56.5	81.2	23.1	58.3	81.8	74.8	62.5	65.4	91.7	100.0	78.9	—	—	84.3
0—6½	92.6	33.8	11.1	43.5	18.8	76.9	8.3	9.1	22.3	33.8	26.9	6.7	—	21.1	—	—	12.6

<sup>1)</sup> examen-candidaten.

<sup>2)</sup> niet-examen-candidaten.

Hier is slechts één klas, nl. GLO III, die dit werk eerst zonder, daarna met boek heeft gemaakt. En slechts aan één school, nl. bij de zesde klasse en de brugklas van GLO V, is een onderscheid tussen examencandidaten en niet-examencandidaten gemaakt.

In de eerste plaats moet opgemerkt worden, dat de gevraagde feiten alle zeker binnen het bestek van het algemeen behandelde en geleerde betreffende de tachtigjarige oorlog vallen en de antwoorden op 6 van de 16 vragen eenvoudig af te lezen zijn. Voor deze vragen (nos. 1, 2, 5, 7, 8 en 14) kunnen 6 punten behaald worden. Vraag 3, 9, 11, 12, 15 en 16 vragen naar *hoofdfeiten*, waarbij in vraag 3, 15 en 16 met een tamelijk algemeen antwoord kon worden volstaan en bovendien de gestelde vraag in verband met het gegeven beeld een vrij sterke positieve suggestie bevat. Slechts vraag 4, 6, 10 en 13 stellen wat zwaardere eisen, zowel aan kennis als aan begrijpen. Laat men deze vier even buiten beschouwing en ziet men bij vraag 9 even af van de eis meer dan een reden op te geven, waardoor de waardering met 2 punten vervalt, dan kunnen dus vrij gemakkelijk 12 punten worden behaald. Dit klopt alles nagenoeg met wat aan prestaties gevraagd wordt om in de middengroep te vallen, daar men slechts 1 vraag boven de zes „aflaesbare” behoeft te beantwoorden om al daartoe gerekend te worden, terwijl een juiste beantwoording van de vragen die slechts naar hoofdfeiten informeren de proefpersoon aan de hoogste grens van deze groep brengt.

Daarnaast moet er op gewezen worden dat het beantwoorden der vragen naar hoofdfeiten iemand al aan de onderste grens van de middengroep brengt, terwijl dan het beantwoorden der aflaesbare vragen hem tot de bovenste grens van die groep voert.

In elk geval zou men dan toch mogen verwachten dat op een enkele uitzondering na iedere leerling boven de onderste groep zou kunnen uitkomen en zelfs vrij dicht de bovenste grens van de middengroep zou naderen. Het eerste blijkt echter niet het geval te zijn. Het tweede vraagt een nadere analyse van het materiaal. Bij eerste benadering kan die verkregen worden door ook hier de tweedeling toe te passen, hier nl. in een groep die minder en een groep die meer dan de helft der vragen goed beantwoordt. We krijgen dan het volgende resultaat.

Tabel X.

G.L.O.	I	II	III	IV	V		Brugkl.		Proef- kl.	Alle leerl.
					<sup>1)</sup>	<sup>2)</sup>	<sup>1)</sup>	<sup>2)</sup>		
10½—20	—	10.6	11.1	8.7	43.8	—	79.2	27.3	27.2	22.2
0—10	100.0	89.4	88.9	91.3	56.2	100.0	20.8	72.7	72.8	77.8

M.O.	I	II	III	IV	Alle leerl.
	14.8	33.3	33.3	5.3	25.2
	85.2	66.7	66.7	94.7	74.8

<sup>1)</sup> examen-candidaten.

<sup>2)</sup> niet-examen-candidaten.

Groot is hier het verschil tussen de verschillende klassen, zowel bij G.L.O. als M.O. De oorzaken van deze verschillen onttrekken zich vooralsnog aan onze beoordeling.

Men lette echter eens op de slechts resultaten van GLO I — de niet-opleidingsschool — en van de niet-examencandidaten van GLO V. En op het verschil tussen niet-examencandidaten van GLO V en de wel-examencandidaten, en brenge deze gegevens eens in verbinding met het feit dat al deze kinderen op een „opleidingsschool” gaan en geheel of grotendeels hetzelfde onderwijs moeten volgen. Merkwaardig gunstig zijn de resultaten bij de examencandidaten der brugklas terwijl ook de niet-examencandidaten van deze klas de enige groep bij het G.L.O. vormen, die boven de middengroep uitkomt (tabel IX).

Bij het M.O. komt op enkele scholen een vrij aanzienlijk percentage niet boven de onderste groep uit (ten gevolge waarvan?), maar verweg de meeste halen toch de middengroep. Hoever zij daarin komen toont de twee-deling aan. Enkelen stijgen ook hier zelfs bovenuit.

Gezien het feit dat zowel bij het G.L.O. als het M.O. de grootste groep der leerlingen, wat hun prestaties bij het B-werk betreft, in de middengroep wordt samengedrongen — veel sterker dan bij de A-opgave — kan naar onze mening de conclusie getrokken worden, dat *het B-werk minder selectief werkt dan het A-werk* en dat het dus gewenst is, bij het samenstellen van examenopgaven, maar ook bij het streven naar verbetering van de didactiek te trachten werk samen te stellen, dat gaat in de richting van de A-opgave.

Deze opvatting wordt nog versterkt door de volgende overweging. T. a. v. leerlingen, die bij de B-opgave in de onderste groep komen, kan men zonder veel risico op mistasten vaststellen, dat zij slechts zeer povere resultaten hebben bereikt en dus zeer waarschijnlijk op de middelbare school grote moeilijkheden zullen ondervinden. Wat de middengroep betreft kan opgemerkt worden, dat zij misschien niet beslist ongeschikt is tot het volgen van middelbaar onderwijs, maar uit het behaalde resultaat is toch ook niet af te leiden dat zij wel geschikt zijn, gezien de gemakkelijker gestelde vragen en opgaven. De waarde van het B-werk moet dus grotendeels als *negatief-selecterend* gezien worden, in deze zin dat men er wel de niet-geschikte leerlingen mee kan afzonderen, maar van de andere nog niet weet of zij positief geschikt zijn.

In dit opzicht stelt het A-werk heel andere eisen. Daar gaat het om het toetsen van inzicht en het kunnen werken met wat aan kennis werd verworven. De waarde van het A-werk is dus meer positief-selecterend.

Wij willen niet beweren dat de opgave-A zoals zij hier gegeven is, zonder meer voldoende zou zijn om een werkelijke selectie tot stand te brengen, doch waar het hier om gaat is dit, dat de *aard* van het A-werk inzake selectie van hoger waarde moet worden geacht dan werk dat het karakter van de B-opgave vertoont. Juist om deze reden verdient bij verder onderzoek het experimenteren met werk van het karakter van de A-opgave de voorkeur boven het werken met opgaven die op het B-werk gelijken.

Geconstateerd moet worden, dat het tot nu toe gangbare examenwerk veel meer tot het B-werk dan tot het A-werk nadert en dus zijn waarde vooral vindt in een negatieve selectie, d. w. z. in het uitschiften van de ongeschikten.

Tot slot geven we hier nog een overzicht van de behaalde resultaten *per vraag*, waardoor men de moeilijkheidsgraad van elke vraag kan vergelijken. Daarbij lette men vooral op het al of niet overeenstemmen van de behaalde resultaten met de groepering op pag. 213 gegeven, nl. de vragen, waarbij het antwoord eenvoudig af te lezen is (nos. 1, 2, 5, 7, 8 en 14), vragen naar hoofdfeiten (nos. 3, 9, 11, 12, 15 en 16) en vragen die wat zwaardere eisen stellen (nos. 4, 6, 10 en 13).

Tabel XI.

G.L.O. I	II		III	IV	V		Brugkl.				Proefklassen				Alle GLO M.O. leerl.	I 1a	II		III 1b	IV 1a	Alle MO leerl.	
	6a				6 <sup>1)</sup>		6 <sup>2)</sup>		A	B	C	D	I 1a	I 1b			II 1a	II 1b				
	6a	6b			6 <sup>1)</sup>	6 <sup>2)</sup>	1 <sup>1)</sup>	2 <sup>1)</sup>														
- 1	59.3	94.4	83.3	85.7	82.6	93.8	80.8	84.0	84.6	92.3	92.3	92.3	100.0	86.6	1	100.0	100.0	100.0	92.9	100.0	100.0	99.3
- 2	44.4	66.7	60.0	78.6	60.9	100.0	80.8	72.0	84.6	61.4	84.6	57.7	76.9	70.0	2	92.3	81.8	92.3	85.7	94.4	78.9	88.2
o 3	18.5	19.4	33.3	46.4	34.8	37.5	15.4	52.0	61.5	30.8	38.5	23.1	38.5	32.6	3	44.4	50.0	63.0	57.1	44.4	47.4	52.1
+ 4	3.7	33.3	23.3	17.9	13.0	43.8	—	36.0	38.5	19.2	23.1	30.8	53.8	24.8	4	33.3	18.2	37.0	35.7	50.0	21.1	32.2
- 5	51.9	86.1	83.3	89.3	73.9	93.8	61.5	92.0	84.6	92.3	96.2	88.5	88.5	83.0	5	96.3	90.9	92.3	85.7	100.0	100.0	94.5
+ 6	7.4	33.3	30.0	32.1	13.0	6.3	—	84.0	61.5	69.2	53.8	38.5	76.9	38.6	6	25.9	45.5	25.9	—	61.1	10.5	29.2
- 7	7.4	44.4	40.0	64.3	60.9	75.0	57.7	72.0	46.2	53.8	65.4	65.4	69.2	54.8	7	81.5	77.3	74.1	64.3	88.9	68.4	76.3
- 8	18.5	47.2	40.0	71.4	52.2	50.0	42.3	72.0	30.8	42.3	61.4	57.7	50.0	49.6	8	48.1	86.4	88.9	71.4	83.3	84.2	76.4
o 9	—	5.6	10.0	21.4	26.1	25.0	—	44.0	7.7	26.9	46.2	19.2	30.8	19.7	9	48.1	45.5	3.7	—	16.7	—	21.3
+10	3.7	33.3	13.3	21.4	17.4	31.3	—	56.0	23.1	23.1	19.2	19.2	34.6	22.4	10	18.5	18.2	14.8	14.3	16.7	31.6	18.8
o11	14.8	97.2	93.3	78.6	87.0	81.3	30.8	80.0	69.2	65.4	65.4	73.1	80.8	71.0	11	81.5	95.4	74.1	28.6	55.6	26.3	64.4
o12	—	58.3	26.7	42.9	30.4	31.3	—	68.0	46.2	34.6	57.7	38.5	46.2	37.1	12	29.6	68.2	48.1	14.3	16.7	26.3	36.2
+13	3.7	5.6	—	7.1	4.3	12.5	—	40.0	7.7	19.2	11.5	—	7.7	8.7	13	3.7	13.6	7.4	—	22.2	10.5	9.5
-14	40.7	22.2	46.7	50.0	34.8	62.5	30.8	76.0	38.5	46.2	61.4	42.3	42.3	44.9	14	33.3	59.1	66.7	42.9	61.1	36.8	50.4
o15	81.5	86.1	86.7	92.9	78.3	93.8	69.2	92.0	76.9	92.3	84.6	96.2	100.0	87.1	15	74.1	100.0	96.3	100.0	88.9	94.7	91.3
+16	—	36.1	20.0	35.7	26.1	43.8	19.2	64.0	38.5	19.2	23.1	38.5	38.5	29.9	16	11.1	72.7	44.4	35.7	22.2	31.6	36.1

1) examen-candidaten. 2) niet-examen-candidaten.

— Vragen, waarop het antwoord eenvoudig af te lezen is.  
o Vragen naar hoofdfeiten.

+ Vragen, die wat zwaardere eisen stellen.

En thans het C-werk.

Eerst de tabel, die de percentages geeft betreffende het behaalde aantal punten.

Tabel XII.

G.L.O.	I	II	III	IV	V		Brugklas		Proef- kl.	Alle leerl.
					1)	2)	1)	2)		
16½—24	—	—	—	19.0	6.3	—	26.3	—	5.8	5.0
8½—16	44.0	32.8	100.0	42.9	74.9	—	73.7	72.7	70.9	54.6
0—8	56.0	67.2	—	38.1	18.8	100.0	—	27.3	23.3	40.4

Met boek:

16½—24	—	16.7	6.3	—	41.1	9.1
8½—16	72.0	83.3	74.9	19.2	57.9	90.9
0—8	28.0	—	18.8	80.8	—	—

M.O.					Alle
I	II	III	IV	leerl.	
3.8	5.0	2.8	10.5	4.9	
42.4	71.7	55.5	84.2	64.8	
53.8	23.3	41.7	5.3	30.3	
		8.3			
		63.9			
		27.8			

1) examen-candidaten.

2) niet-examen-candidaten.

Allereerst dient opgemerkt te worden, dat het C-werk wel het meest ver gaat in de richting van een zuiver parate-kennis-onderzoek. Slechts hier en daar wordt enig combinatievermogen gevraagd. Ook is hier weer de in dit onderzoek gebruikelijke driedeling toegepast. Het aantal toevaltreffers in het geven van goede antwoorden lijkt ons hier groter te zijn dan bij het B-werk, daar het kunnen beantwoorden van sommige vragen wel zeer sterk afhankelijk is van wat door een bepaalde leerkracht aan feitenmateriaal is meegedeeld en eventueel er in gestampt.

De scholen GLO I, GLO III en GLO V hebben zonder en met boek gewerkt, op de laatstgenoemde zowel de zesde klasse als de brugklas. Van de middelbare scholen heeft alleen MO III zonder en met boek gewerkt. De resultaten verkregen met boek zijn apart onder die zonder boek vermeld.

Laten we eerst de resultaten met boek buiten beschouwing.

De beste resultaten bij het G.L.O. leveren dan GLO III en de examencandidaten van GLO V en brugklas. Bepaald slecht zijn de resultaten van de niet-examencandidaten van GLO V, waaruit misschien afgeleid kan worden, dat de schoolbevolking van GLO V een veel groter spreiding vertoont dan van GLO III. De niet-examencandidaten van de brugklas staan wel achter bij de examencandidaten van dezelfde klas en ook bij GLO III, doch komen toch weer vrij ver uit boven GLO I, II en IV. In het algemeen vertoont de gehele G.L.O.-groep, evenals de M.O.-groep, een tamelijk bont beeld, waar weinig lijn in te vinden is. Ook is het nauwelijks mogelijk, enige correlatie te vinden tussen de resultaten der A-, B- en C-opgaven op een en dezelfde school. In het algemeen komt het M.O. zeker niet slechter voor den dag dan het G.L.O., waaruit te concluderen valt, dat bij deze leerlingen van het M.O. de aangebrachte kennis in behoorlijke mate is blijven hangen. Toch zijn het telkens maar kleine groepjes, die boven de middelgroep uitkomen, behalve bij de examencandidaten van de brugklas.

Dat met gebruik van het boek de resultaten verbeterd worden was natuurlijk niet anders te verwachten. Wat echter opvalt is, dat de stijging toch nergens bepaald groot kan worden genoemd.

*Het hanteren van een geschiedenisboek met het doel ontbrekende kennis aan te vullen, blijkt zowel bij het G.L.O. als het M.O. een moeilijke opgave te zijn.* Dit belangrijke hulpmiddel, namelijk *het kunnen gebruiken van een kennisbron*, neemt blijkbaar in de gangbare didactiek een zeer geringe plaats in. En toch is het voor alle verdere ontwikkeling, speciaal zelfontwikkeling, van grote waarde. Het zou daarom zeer gewenst zijn, wanneer het onderwijs aan dit aspect van het leren meer aandacht zou willen besteden.

En hiermede willen we onze voorlopige analyse beëindigen. Er blijven nog vele vragen onbeantwoord. B.v.: Hoe stemmen de behaalde resultaten per leerling overeen met zijn prestaties in andere vakken. Hoe met de algemene indruk in de klas. Een nader onderzoek is dus zeer noodzakelijk, zowel door middel van een verder voortgezette analyse van het gemaakte werk als door middel van het in verband brengen van de behaalde resultaten met de overige schoolresultaten. Ook zal het niet kunnen blijven bij een onderzoek met de hier besproken werkstukken.

Dit alles vraagt tijd. We hopen die in de naaste toekomst te kunnen vinden en houden ons aanbevolen voor de hulp van ieder die in dit werk belang stelt en mee wil werken om het verder te vervolmaken door verdieping en verbreding.

4. a. Bourgondië, Fr. Comté, Vlaanderen.	1
b. Luxemburg, Limburg, Namen, Henegouwen, Brabant, Zeeland, Holland.	$\frac{1}{2}$ , 1
5. Gelder, Utrecht, Overijsel, (Drente), Friesland, Groningen	$\frac{1}{2}$ , 1
6. a. Karel de Stoute.	1
b. Lotharingen, Gelder.	1
7. Gelder, Utrecht, Overijsel, (Drente), Groningen, Friesland.	$\frac{1}{2}$ , 1
8. Karel V.	1
9. a. Holland en Zeeland. (Eventueel Brabant en Limburg.)	1
b. Friesland, Overijsel, Utrecht, Drente, Groningen, Gelder.	$\frac{1}{2}$ , 1
c. Gelder, 1543.	1, 2

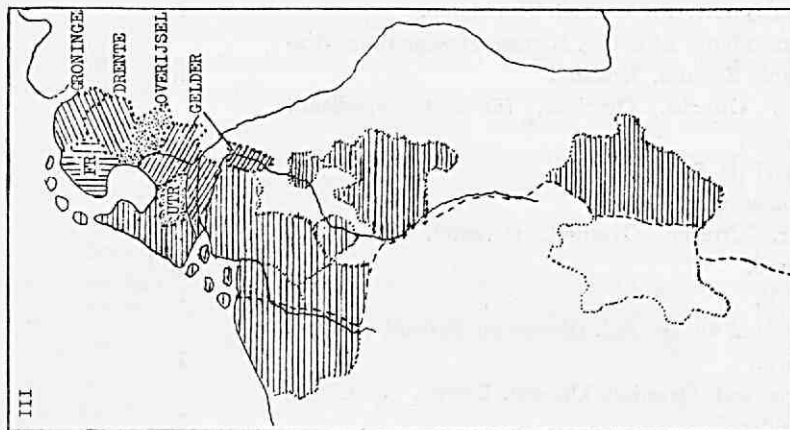
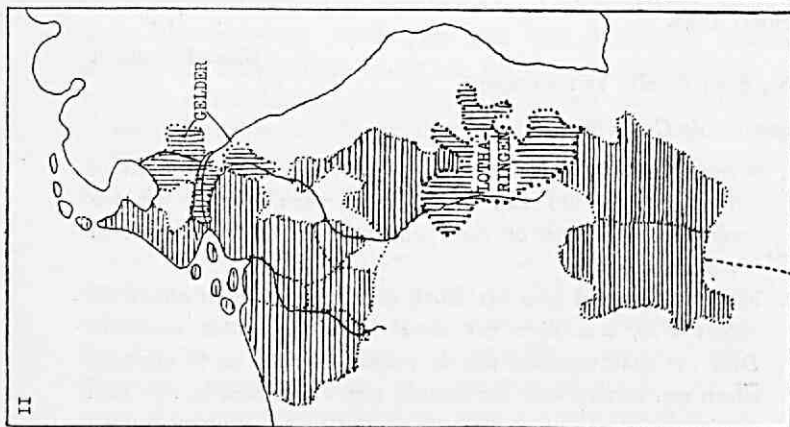
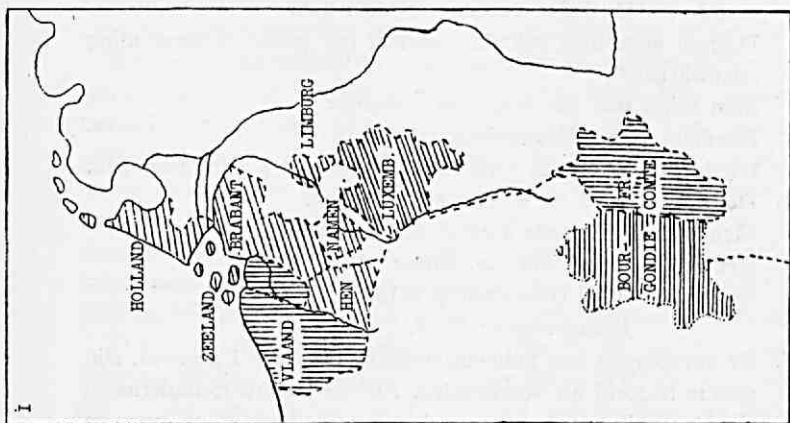
Max. 18 punten

N.B. 3c, 8 en 9c zijn kennisvragen.

*Opmerkingen bij de Correctie.*

- Ad A. 1. Wanneer bij de vragen 4b, 5, 7 en 9b, 1 gewest ontbreekt of onjuist is ingevuld kan voor deze vragen  $\frac{1}{2}$  punt worden toegekend. Bij twee of meer onjuistheden in 1 vraag wordt 0 punten gegeven.
2. Men talle aan het eind het aantal gegeven punten en notere dit aldus:  $x/18$ , waarbij  $x$  het aantal behaalde punten aanduidt.
3. Daar het beantwoorden van de vragen 4b, 5, 7, en 9b eigenlijk alleen een kwestie van nauwkeurig zien en denken is, zou men ook alle niet geheel goede antwoorden met 0 punten kunnen waarderen. De halve punten vervallen dan. Daarom geve men ook dit resultaat op, onder de aanduiding „nauwkeurig”. Men krijgt dan dus b.v. deze notering:  
Resultaat 9/18. (Nauwkeurig 8/10.)  
Hierbij waren dus in 9/18 twee vragen met  $\frac{1}{2}$  punt begrepen.
4. De vragen 3c, 8 en 9c zijn kennisvragen. Men notere de goede antwoorden hiervan apart. Het geheel wordt dan b.v. aldus:  
Resultaat: 9/18. (Nauwkeurig 8/18.)  
Kennisvragen: 3c, 8.
5. De antwoorden met puntenaanduiding bij vraag 1 gegeven, zijn slechts bedoeld als voorbeelden. Allerlei andere formuleringen zijn mogelijk, doch kunnen dan overeenkomstig de gegeven antwoorden met 1, 2 of 3 punten gewaardeerd worden.





## OPGAVE A.

A.

Op het bijgaand blad zijn drie kaartjes getekend.

Bekijk ze goed en probeer dan de volgende vragen eens te beantwoorden.

1. Bij een kaart behoort een onderschrift.  
Welke onderschrift zou je voor de drie kaartjes *tezamen* kunnen bedenken?
2. Behoorden tot het rijk van Philips de Stoute ook al Noordnederlandse gewesten?
3. a. Welke Bourgondische vorst kreeg voor het eerst Noordnederlandse gewesten onder zijn bestuur?  
b. Welke gewesten?  
c. En wanneer?
4. a. Welke gewesten bezat Philips de Goede toen hij aan het bewind kwam?  
b. Waarmee breidde hij zijn gebied uit?
5. Noem enkele Noordnederlandse gewesten die bij de dood van Philips de Goede nog vrij waren.
6. a. Welke Bourgondische vorst volgt Philips de Goede op?  
b. Met welke landstreken breidde hij zijn gebied uit?
7. Noem enkele Noordnederlandse gewesten, die op het eind van de regering van het Bourgondische Huis nog geen deel uitmaakten van het Bourgondische Rijk.
8. Onder welke vorst komen die laatste zelfstandige gewesten bij het grote rijk?
9. a. Welke Noordnederlandse gewesten bezat Karel V toen hij aan de regering kwam?  
b. Welke kreeg hij er later bij?  
c. Welk het laatst en wanneer?

## ANTWOORDEN BIJ A.

	Aantal punten
1. Het Bourgondische Rijk.	1
of	
De uitbreiding van het Bourgondische Rijk.	2
of	
De machtsuitbreiding van het Bourgondische Rijk.	3
2. Neen.	1
3. a. Philips de Goede	1
b. Holland, Zeeland. (Eventueel ook Brabant en Limburg.)	1
c. 1433 of 1428.	1

(Zie vervolg op blz. 219).

## OPGAVE B.

B.

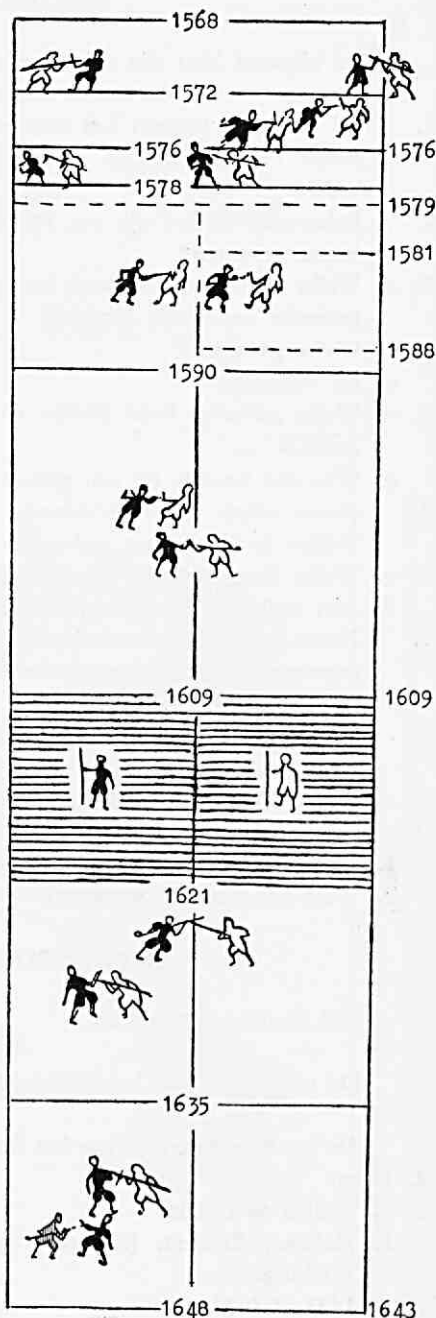
Op bijgaande tekening is het verloop van de 80-jarige oorlog afgebeeld. De linkerkolom geeft de strijd in de Zuidelijke Nederlanden weer; de rechterkolom de strijd in de Noordelijke Nederlanden.

De horizontale lijnen geven verschillende tijdvakken aan.

De verticale lijn de grens tussen de Noordelijke en Zuidelijke Nederlanden.

De zwarte figuurtjes zijn de Spanjaarden, de witte de Nederlanders.

De volgende vragen kun je beantwoorden als je de figuur goed bekijkt.



Vragen:

1. Wanneer begon en wanneer eindigde het eerste tijdvak?
2. Wie waren toen de aanvallers? (Dat kun je aan de figuurtjes zien.)
3. Kun je bedenken, waarom één der figuurtjes buiten de omlijning getekend is?
4. Waardoor mislukte deze poging om de Spanjaarden te verdrijven?
5. Hoelang duurde het tweede tijdvak?
6. Waarom begint in 1572 een nieuw tijdvak?
7. Waaraan zie je, dat de rollen omgekeerd zijn?
8. Tot welk gebied is de opstand in dit tijdvak beperkt?
9. In 1576 begint weer een nieuw tijdvak. Waarom?
10. In de tekening vallen nu ook de Nederlanders in Zuid-Nederland aan. Kun je dit verklaren?
11. Wie wordt in 1578 landvoogd?
12. Waarom worden na 1579 in de figuur de Noordelijke en Zuidelijke Nederlanden gescheiden door een verticale lijn?
13. Kun je bedenken, waarom deze lijn de eerste jaren na 1579 nog gestippeld is?
14. Na welk jaar wordt er bijna niet meer in de Noordelijke Nederlanden gestreden?
15. Het tijdvak 1609—1621 is niet alleen gearceerd, maar ook hebben de figuurtjes een andere houding. Kun je vertellen waarom?
16. Waarom staat er in het laatste tijdvak een ander, gearceerd figuurtje bij?

## ANTWOORDEN BIJ B.

	Aantal punten
1. 1568—1572.	1
2. De Nederlanders.	1
3. De aanval kwam vanuit Duitsland (Oost-Friesland).	1
4. Het volk komt niet in opstand. De prins van Oranje heeft niet voldoende geld.	1, 2
5. 4 jaar (1572—1576).	1
6. Inneming van Den Briel door de Watergeuzen. Vele steden komen in opstand. Ook gedeelten van het platteland.	1, 2
7. De zwarte figuren vallen aan.	1
8. Tot de Noordelijke Nederlanden.	1
9. De Pacificatie van Gent wordt gesloten. Noord- en Zuid-Nederland strijden gezamenlijk.	1, 2
10. Na de Spaanse Furie laait het verzet in het Zuiden weer op.	1
11. Parma.	1
12. Unie van Atrecht en Unie van Utrecht.	1
13. Er was toch nog wel samenwerking. Er waren nog enkele Zuid-Nederlandse steden aan- gesloten bij de Unie van Utrecht.	1, 2
14. 1594 (1590).	1
15. Er wordt niet meer gevochten.	1
16. Hulp van het buitenland (Frankrijk).	1

---

 Max. 20 punten
*Opmerkingen bij de Correctie.*

*Ad B.* 1. Hierbij zullen weinig afwijkingen van de „standaard“-antwoorden voorkomen.

Daarom zal in het algemeen de gegeven puntentelling voldoende zijn. Slechts een enkele keer zal men een antwoord met  $\frac{1}{2}$  punt in plaats van met 1 punt willen waarderen, omdat de formulering vaag of gebrekkig is, zonder onjuist te zijn.

Resultaat vermelding:  $x/20$ .

## OPGAVE C.

## C.

Toen Willem van Oranje vermoord was (1) stonden de leiders van de opstand tegen Spanje (2) voor een moeilijke beslissing. Zij hadden de Prins willen verheffen tot graaf (3). Die kans was nu voorbij. Wie zou nu de Nederlandse gewesten leiding geven? Zij zochten eerst in het buitenland, maar toen tot tweemaal toe een dergelijke poging mislukt was (4), besloten ze zelf de leiding op zich te nemen, dus zonder een vorst (5). Gelukkig waren er twee bekwamen mannen (6) die in onderlinge samenwerking de moeilijkheden te boven wisten te komen (7). Jammer, dat de vriendschap langzamerhand in vijandschap overging en op een bloedige wijze eindigde (8).

## Vragen:

1. a. Wanneer en door wie werd de Prins vermoord?  
b. Een dergelijke aanslag kon verwacht worden. Wat was er dan enige jaren tevoren gebeurd?
2. Die leiders waren de bestuurders der gewesten.  
a. Hoe werden zij genoemd?  
b. En hoe, als ze van alle gewesten bij elkaar kwamen?  
c. Welke gewesten waren dit?  
d. Wanneer hadden die gewesten zich verbonden?  
e. Hoe heette dat verbond?
3. Zij hadden de Prins tot graaf willen verheffen. De Prins was al stadhouder.  
a. Door wie was hij tot stadhouder aangesteld?  
b. Kun je vertellen, waarom men juist de titel van *graaf* voor hem bedacht had?
4. Tot tweemaal toe mislukt een poging om een buitenlander de leiding te geven.  
Welke pogingen worden bedoeld?
5. Ze besloten zelf de leiding op zich te nemen.  
a. Wie werden dus de eigenlijke machthebbers in ons land?  
b. Waarom spreekt men sindsdien van de *Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden*?
6. Er waren twee bekwame mannen.  
a. Wie waren dat?  
b. Welk ambt bekleedden zij?  
c. Wie was de oudste?
7. Men noemt de jaren 1588—1598 wel *de „tien jaren van de 80-jarige oorlog“*.  
a. Waarom zijn die zo belangrijk geweest?  
b. Noem eens een aantal veroveringen in die jaren.
8. De vriendschap ging in vijandschap over.  
a. Kort voor de slag bij Nieuwpoort kregen zij verschil van mening. Waarvoor?  
b. Waarover zijn zij het nog meer niet eens geweest?

## ANTWOORDEN BIJ C.

	Aantal punten
1. a. 1584. Balthasar Gerardts.	$\frac{1}{2}$ , 1
b. 1581. Vogelvrij verklaring.	$\frac{1}{2}$ , 1
1582. Aanslag door Jean Jaureguy te Antwerpen.	$\frac{1}{2}$ , 1
2. a. Gewestelijke Staten.	1
b. Staten Generaal.	1
c. Holland, Zeeland, Utrecht, Friesland, Groningen, (Drente), Overijssel, Gelderland.	$\frac{1}{2}$ , 1
d. 1579.	1
e. Unie van Utrecht.	1
3. a. Door de Koning van Spanje (eventueel: de landvoogdes, Karel V, Philips II).	1
b. Een herinnering aan de vroegere graven, en hun vrij sterk zelfstandige positie ten opzichte van de vorst (leenheer).	$\frac{1}{2}$ , 1, 2
4. Frankrijk (Frans van Anjou).	$\frac{1}{2}$ , 1
Engeland (Leicester).	$\frac{1}{2}$ , 1
5. a. Staten Generaal.	1
b. Omdat er geen vorst is.	1
6. a. Maurits en Oldenbarneveldt.	$\frac{1}{2}$ , 1
b. Stadhouder, Raadpensionaris (c.q. legeraanvoerder, landsadvocaat).	$\frac{1}{2}$ , 1
c. Oldenbarneveldt.	1
7. a. Toen werd de vijand van het grondgebied verdreven.	$\frac{1}{2}$ , 1
b. Breda, Zutphen, Deventer, Delfzijl, Hulst, Nijmegen, Coevorden, Geertruidenberg, Groningen.	$\frac{1}{2}$ , 1
8. a. Wel of niet ver in het buitenland gaan om te vechten.	1
b. Twaalfjarig Bestand.	1
Godsdiensttwisten.	1
Opvatting omtrent het landsbestuur.	1

---

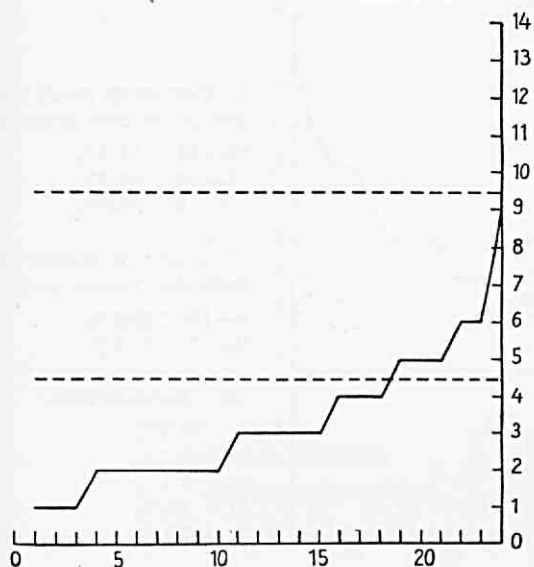
 Max. 24 punten

## Opmerkingen bij de Correctie.

- Ad C. 1. Wanneer bij de vragen 1a en 1b de jaartallen ontbreken of bij 1a alleen het jaartal gegeven is, waardere men met  $\frac{1}{2}$  punt.
2. Vraag 2c waardere men met  $\frac{1}{2}$  punt wanneer 1 gewest ontbreekt. Ontbreke meer, dan geve men 0 punten.
3. Het antwoord op vraag 3b kan natuurlijk ook anders geformuleerd worden.  
 „Een herinnering aan vroegere graven” waardere men met 1 punt. Een nadere toevoeging (zie voorbeeld) geeft 1 punt extra. Een vage, doch niet onjuiste aanduiding (b.v. Omdat er al een koning was) geve men  $\frac{1}{2}$  punt.
4. Wanneer bij 7b tenminste 6 plaatsen genoemd worden geve men een  $\frac{1}{2}$  punt. Bij meer plaatsen 1 punt, bij minder 0 punten.
5. Men notere welke antwoorden met het boek gevonden zijn en of deze goed zijn.
6. Voorbeeld van resultaatvermelding.  
 Resultaat: 12/24.  
 Boek: 2e, fout.

## GRAFIEKEN A-WERK.

## G.L.O. I



I. Percentage goede antwoorden in de drie groepen:

10—14: —

5—9: 25.0%

0—4: 75.0%

II. Meer of minder dan de helft der vragen goed:

8—14: 4.2%

0—7: 95.8%

III. Kennisvragen:

4: —

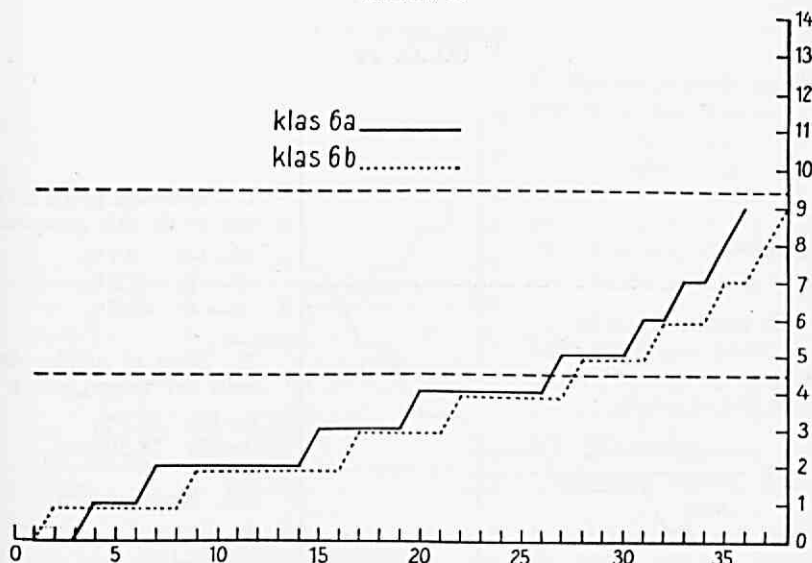
3: 4.2%

2: 12.5%

1: 25.0%

0: 58.3%

## G.L.O. II



klas 6a —————

klas 6b.....

I. Percentage goede antwoorden in de drie groepen:

	6a	6b
10—14:	—	—
5—9:	27.8%	28.8%
0—4:	72.2%	71.2%

II. Meer of minder dan de helft der vragen goed:

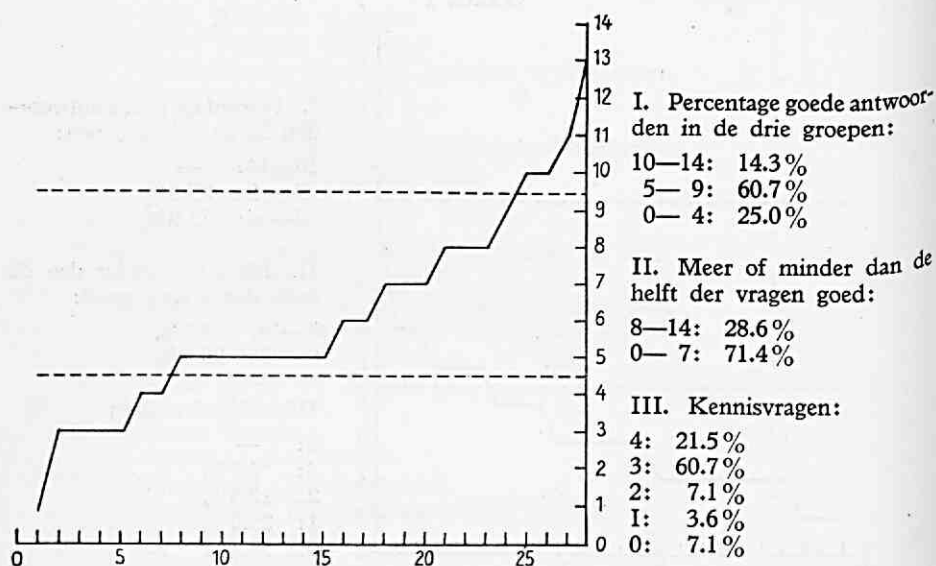
	6a	6b
8—14:	5.6%	5.3%
0—7:	94.4%	94.7%

III. Kennisvragen:

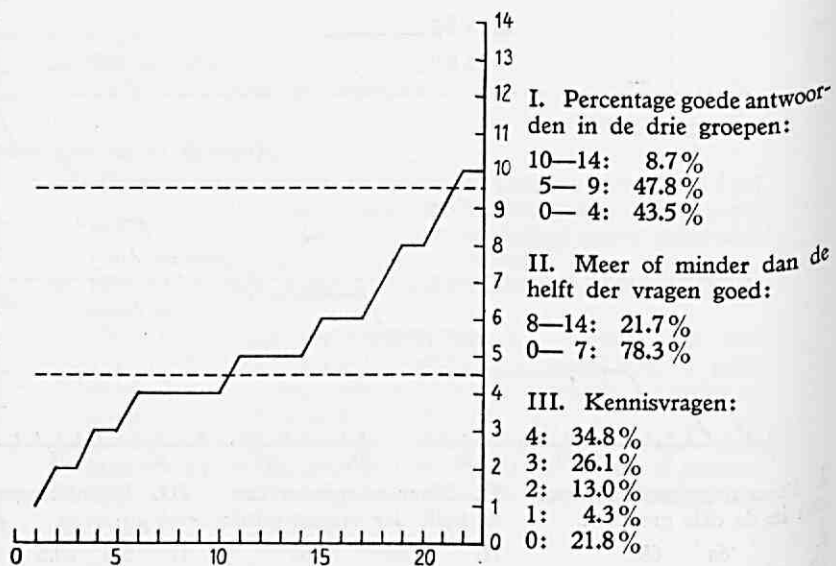
	6a	6b	Alle II.
4:	5.5	10.5	8.1%
3:	27.8	23.7	25.7%
2:	19.5	23.7	21.6%
1:	11.1	13.2	12.2%
0:	36.1	28.9	32.4%



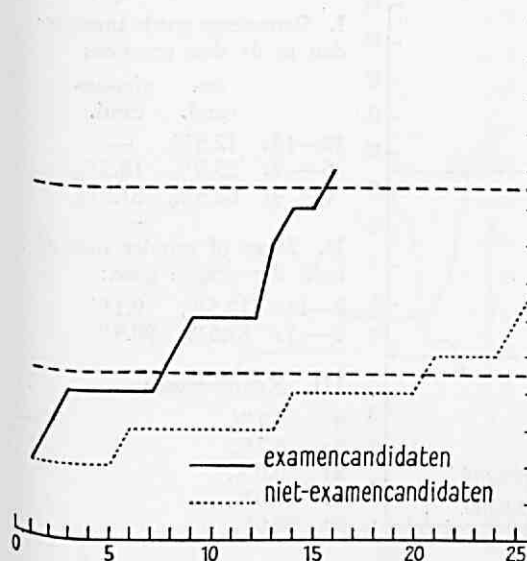
## G.L.O. III



## G.L.O. IV



## G.L.O. V (klas 6)



## I. Percentage goede antwoorden in de drie groepen:

	ex.cand.	niet-ex-cand.
--	----------	---------------

10—14:	6.3%	—
5—9:	50.0%	23.1%
0—4:	43.7%	76.9%

## II. Meer of minder dan de helft der vragen goed:

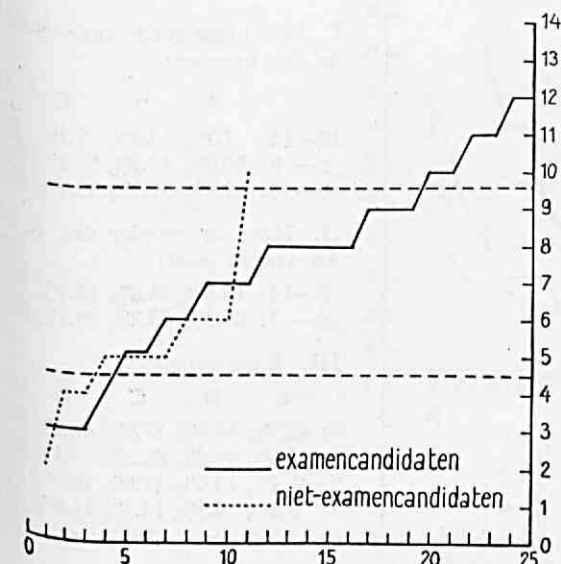
8—14:	25%	—
0—7:	75%	100%

## III. Kennisvragen:

	ex.cand.	niet-ex-cand.	Alle II.
--	----------	---------------	----------

4:	31.2%	—	11.9%
3:	31.2%	7.7%	16.7%
2:	18.8%	—	7.1%
1:	18.8%	23.1%	21.4%
0:	—	69.2%	42.9%

## G.L.O. V (brugklas)



## I. Percentage goede antwoorden in de drie groepen:

	ex-cand.	niet-ex-cand.	Alle II.
--	----------	---------------	----------

10—14:	24.0%	9.1%	19.4%
5—9:	60.0%	63.6%	61.1%
0—4:	16.0%	27.3%	19.4%

## II. Meer of minder dan de helft der vragen goed:

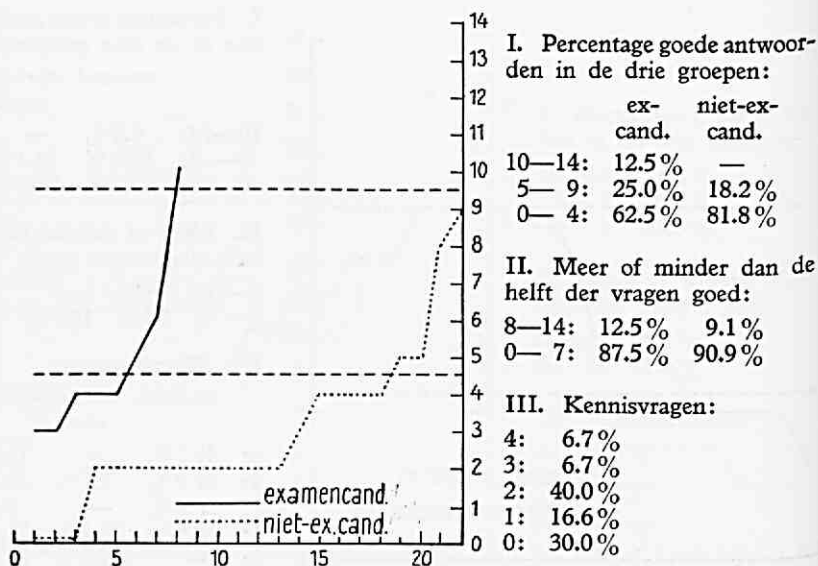
8—14:	56.0%	9.1%	41.7%
0—7:	44.0%	90.9%	58.3%

## III. Kennisvragen:

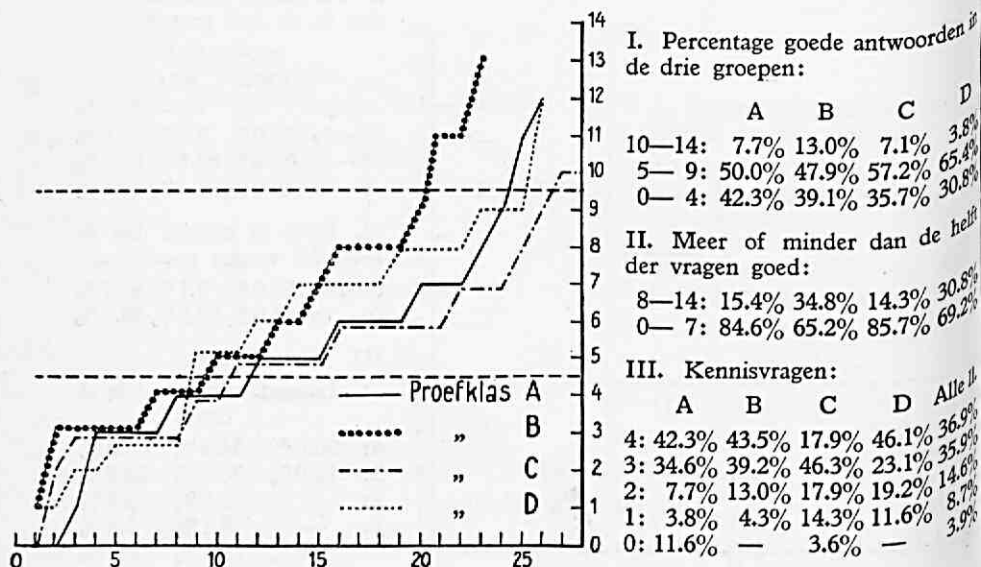
	ex.cand.	niet-ex-cand.	Alle II.
--	----------	---------------	----------

4:	80.0%	36.4%	66.6%
3:	16.0%	36.4%	22.2%
2:	—	9.0%	2.8%
1:	—	9.1%	2.8%
0:	4.0%	9.1%	65.0%

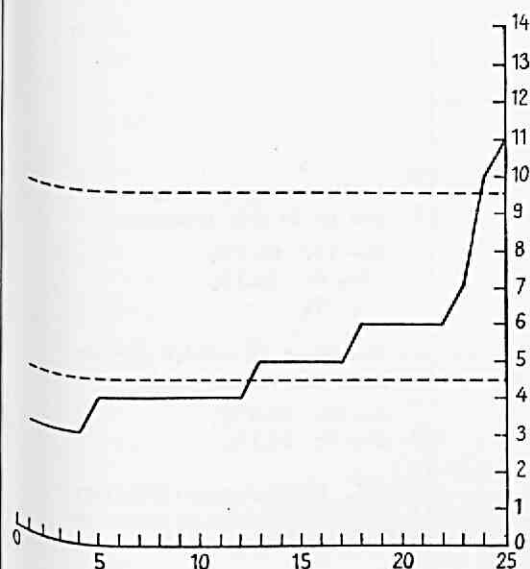
## G.L.O. VI



## Proefklassen.



## M.O. I, 1a



I. Percentage goede antwoorden in de drie groepen:

10—14:	8%
5—9:	44%
0—4:	48%

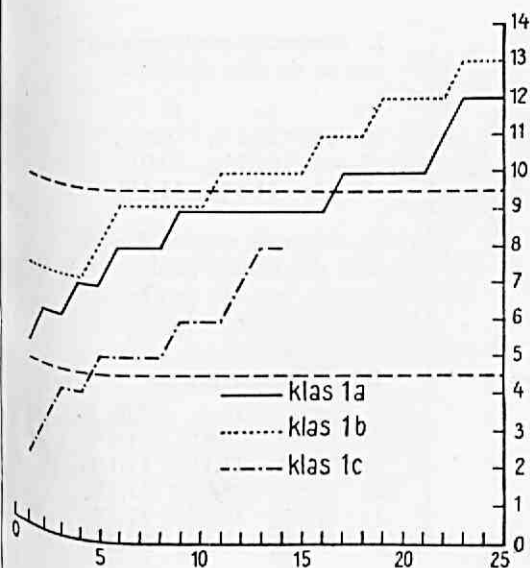
II. Meer of minder dan de helft der vragen goed:

8—14:	8%
0—7:	92%

III. Kennisvragen:

4:	4.0%
3:	24.0%
2:	4.0%
1:	24.0%
0:	44.0%

## M.O. II, 1a, 1b, 1c



I. Percentage goede antwoorden in de drie groepen:

	1a	1b	1c	Alle II.
10—14:	36%	58.3%	—	6.5%
5—9:	64%	41.7%	71.4%	57.2%
0—4:	—	—	28.6%	6.3%

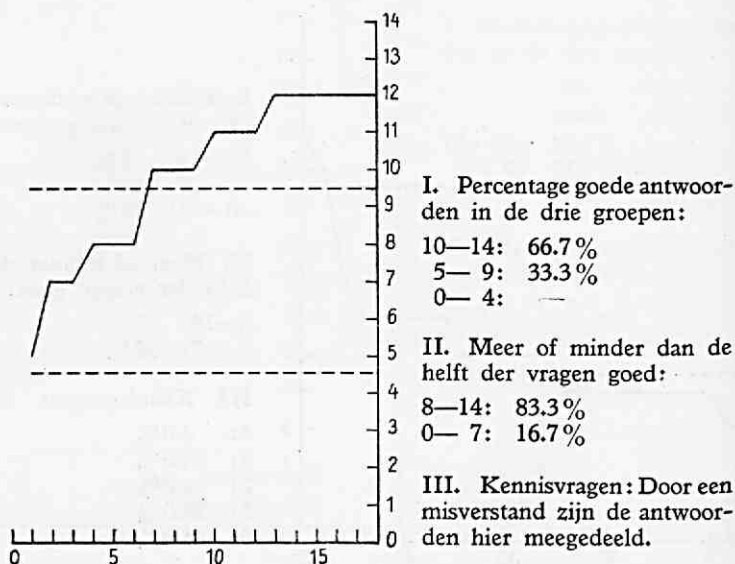
II. Meer of minder dan de helft der vragen goed:

8—14:	80%	83.2%	14.3%	66.7%
0—7:	20%	16.7%	85.7%	33.3%

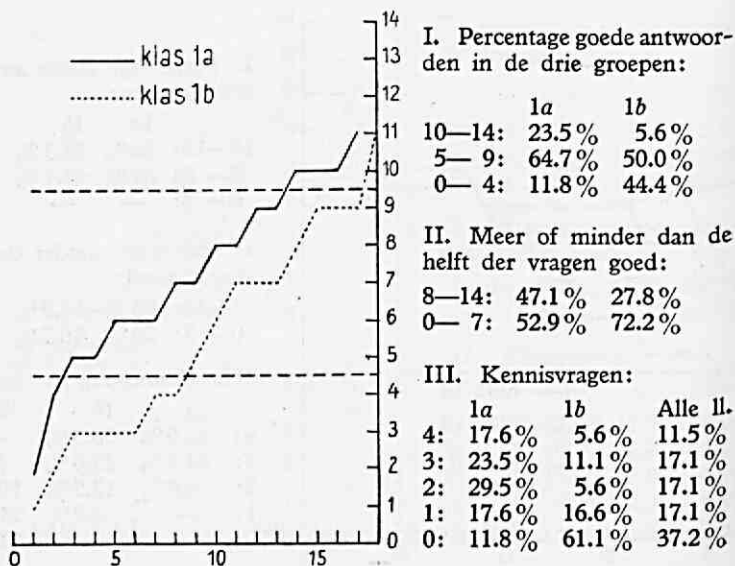
III. Kennisvragen:

	1a	1b	1c	Alle II.
4:	48.0%	58.3%	—	41.3%
3:	44.0%	25.0%	7.2%	28.6%
2:	8.0%	12.5%	50.0%	19.0%
1:	—	4.2%	21.4%	6.3%
0:	—	—	21.4%	4.8%

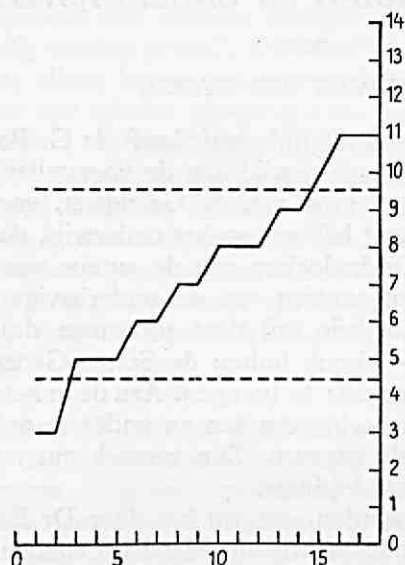
## M.O. II, 4a



## M.O. III, 1a, 1b



## M.O. IV, 1c



I. Percentage goede antwoorden in de drie groepen:

10—14:	22.2%
5—9:	66.7%
0—4:	11.1%

II. Meer of minder dan de helft der vragen goed:

8—14:	50.0%
0—7:	50.0%

III. Kennisvragen:

4:	16.7%
3:	22.2%
2:	22.2%
1:	11.1%
0:	27.8%

## Proefklassen en eerste klassen van M.O. II

I. Percentage goede antwoorden in de drie groepen:

Proefklassen:

	A	B	C	D
10—14:	7.7%	13.0%	7.1%	3.8%
5—9:	50.0%	47.9%	57.2%	65.4%
0—4:	42.3%	39.1%	35.7%	30.8%

M.O. II 1a 1b 1c

10—14:	36.0%	58.3%	—
5—9:	64.0%	41.7%	71.4%
0—4:	—	—	28.6%

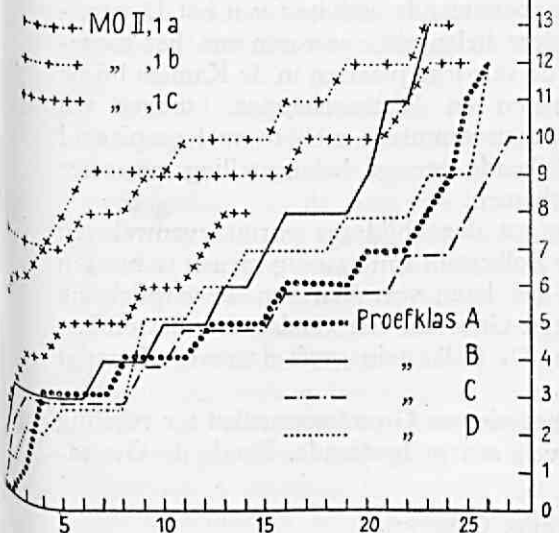
II. Meer of minder dan de helft der vragen goed:

Proefklassen:

	A	B	C	D
8—14:	15.4%	34.8%	14.3%	30.8%
0—7:	84.6%	65.2%	85.7%	69.2%

M.O. II

	1a	1b	1c
8—14:	80.0%	83.3%	14.3%
0—7:	20.0%	16.7%	85.7%



## GRONDWETSWIJZIGING EN ONDERWIJSVERSLAG

DOOR

F. TH. VAN DER MADEN

In het Mei-nummer van dit tijdschrift heeft dr G. Bolkestein een zeer interessante bijdrage gewijd aan de voorstellen van de Staatscommissie tot Herziening van de Grondwet, voor zover deze voorstellen betrekking hebben op het onderwijs, de wetenschap en de kunst <sup>1)</sup>. De bedoeling van de auteur was daarbij zowel de eigen visie ten aanzien van de onderhavige materie te geven — en daarvoor zijn wij deze uitermate deskundige auteur zeer dankbaar — alsook buiten de Staten-Generaal bedoelde voorstellen in discussie te brengen. Aan de in het slot van zijn artikel vervatte aansporing om een en ander te overwegen hebben wij gaarne gevolg gegeven. Zijn verzoek om weerklink leidde tot de onderhavige bijdrage.

Vooropgesteld moge worden, dat wij het door Dr Bolkestein gestelde vrijwel geheel onderschrijven. Met hem zouden wij het o. m. zeer betreuren indien de relatie van de Overheid t. a. v. de wetenschap en de kunst ook bij deze Grondwetswijziging weer niet tot uitdrukking zou worden gebracht. Het achterwege blijven van een dergelijke aanvulling zou o. i. geen recht doen aan de ter zake geëvolueerde gedachten — een ontwikkeling, welke een weerslag heeft gevonden in, ook gestimuleerd wordt door de van jaar tot jaar toenemende activiteit van het Departement van O. K. W. op deze belangrijke sectoren van het toegevoegde terrein. Gelet op de vele lege plaatsen in de Kamers bij de behandeling van „Kunsten en Wetenschappen” vragen wij ons af in hoeverre de Staatscommissie zich te veel gespiegeld heeft aan de daaruit blijkende geringe belangstelling van onze vertegenwoordigende lichamen.

De directe aanleiding tot deze bijdrage vormt evenwel een punt, waarin we met Dr Bolkestein van mening menen te moeten verschillen. Het betreft het laten vervallen van de verplichting om jaarlijks aan de Staten-Generaal een verslag van het onderwijs te doen uitbrengen. Dr Bolkestein geeft daarover als volgt zijn mening weer.

„Aan het einde van het nieuwe Grondwetsartikel ter regeling van het onderwijs sneuvelt een oudgediende. Reeds de Grond-

---

<sup>1)</sup> O.K.W. in de toekomstige Grondwet.

wet van 1814 sloot met de alinea: „De Souvereine Vorst doet van de staat dier scholen jaarlijks aan de Staten-Generaal een uitvoerig verslag geven”. Dit bleef zo in alle opvolgende grondwetten; alleen het woord „uitvoerig” verviel. Het verslag zelf bleef er niet minder uitvoerig door. De Staatscommissie schrapte het echter; zij vindt geen aanleiding zulk een verslag grondwettelijk verplicht te stellen. Wanneer aan zulk een verslag inderdaad behoefte bestaat, kan hiertoe worden overgegaan, luidt de laconieke opmerking. Zo is het. Maar zal er behoefte aan bestaan, gegeven de periodieke „Mededelingen” van het Ministerie van Onderwijs en de publicatiën van het Centraal Bureau voor de Statistiek? Terecht wordt hier op papier bezuinigd.”

Verwonderd heeft ons daarbij de zeer summie rechtvaardiging dat als aan zulk een verslag behoefte bestaat hiertoe kan worden overgegaan. Nog meer verbaasde ons echter, dat Dr Bolkestein deze z. i. laconieke opmerking afdoende vindt. Waarom dan in de gewijzigde Grondwet een artikel over bevordering van de wetenschap en de kunst als Regeringstaak bepleit? Als deze bevordering noodzakelijk mocht blijken zou daartoe immers ook hier zonder een dergelijk artikel kunnen worden overgegaan? Wij vragen ons af, in hoeverre bij de Staatscommissie en Dr Bolkestein inhoud en functie van bedoeld onderwijsverslag worden onderschat. In elk geval wordt hiermede onrecht gedaan aan het onderwijsverslag, zoals wij dit in ons land sedert 1930 kennen. Het laten vervallen van dit verslag is meer dan bezuinigen op papier.

Bedoeld onderwijsverslag heeft zijn eigen geschiedenis. In het begin van de vorige eeuw een reeks genoeglijke boekjes, waarin zeer summier op veelal zelfgenoegzame toon verslag werd gedaan van de staat van het onderwijs; illustratieve cijfers treft men dan nog weinig aan. Geleidelijk aan groeit het verslag dan uit tot een weinig systematisch, onhandzaam geheel van verslagen van inspecteurs en instituten met toenemende aandacht voor de wezenlijke onderwijsvragen. De onderwijsstatistiek ziet men zich steeds meer in deze verslagen ontwikkelen. Alles bijeen toch weinig bevredigend voor hem, die zich t. a. v. het onderwijs wil oriënteren. Deze onbevredigende situatie geeft in de twintiger jaren aanleiding tot de opdracht aan een daartoe ingestelde Commissie-Laban om terzake van advies te dienen. Het uitgebrachte rapport werd in hoofdlijnen gevold. Er zou



komen een op wetenschappelijke grondslag gefundeerde onderwijsstatistiek en een afzonderlijk onderwijsverslag. Geruime tijd is de coördinatie van beide verslagvormen in één hand geweest, i.c. die van Dr Ph. J. Idenburg. De grote vlucht welke de onderwijsstatistiek hier te lande heeft genomen, behoeven wij hier niet te beschrijven. Zij is een onmisbare informatiebron bij de behandeling van onze onderwijskundige vraagstukken geworden. Daarnaast heeft het onderwijsverslag een o. i. zeer gelukkige ontwikkeling vertoond. In het bijzonder denken wij dan aan de in Deel II — Bijzonder gedeelte opgenomen verslagen betreffende de onderscheidene takken van onderwijs. Hoe instructief en illustratief zijn telkenjare bijv. niet de door de inspecties van het lager onderwijs samengestelde verslagen. Verkwikkend openhartig, lovend waar naar de mening van de inspectie te loven is maar ook fel lakend, waar naar haar mening in het Nederlandse onderwijs het kind en zijn opvoeder te kort wordt gedaan. Daarbij wordt niet geschroomd te wijzen op de fouten, waaraan de Rijks- of plaatselijke overheid niet geheel onschuldig is. Dit openbaar gewetensonderzoek lijkt ons uitermate nuttig. Dat het vruchtbaar is valt o. i. af te leiden uit de vele en velerlei reacties in de pers bij het verschijnen van een nieuw verslag en het gebruik, dat van deze verslagen ook bij andere gelegenheden wordt gemaakt. De in deze verslagen gestoken arbeid en financiën zijn o. i. dan ook volkomen verantwoord. <sup>1)</sup>

Dr Bolkestein stelt de vraag in hoeverre de „Mededelingen” van het Ministerie van O. K. W. en de publicaties van het Centraal Bureau voor de Statistiek genoegzaam zijn voor onze informatie en het onderwijsverslag derhalve zou kunnen vervallen. Voor wat de bedoelde „Mededelingen” betreft kan men bezwaarlijk beweren, dat deze publicaties, welke een opsomming geven van verleende onderscheidingen, Koninklijke Besluiten, Ministeriële beschikkingen en circulaires alsmede van de jurisprudentie, inzicht geven in de staat van het onderwijs. T. a. v. de onderwijsstatistiek geldt dit meer maar dan toch met alle beperkingen, welke de statistiek als wetenschappelijk hulpmiddel eigen zijn.

<sup>1)</sup> Nader onderzocht zou kunnen worden in hoeverre door sterkere coördinatie bij de berichtgeving en snellere verschijning het verslag nog beter zou kunnen functioneren. Het zou dan o.m. bij het jaarlijkse onderwijsdebat in de Kamers belangrijke diensten kunnen bewijzen. Het zou aldus ook meer materiaal kunnen aandragen voor de departementale en andere research-instanties, die zich op het terrein van het onderwijs bewegen.

De opmerkingen, welke op de laatste „Statistische Dag” zijn gemaakt over de onmacht der statistiek gelden in het bijzonder juist de onderwijsstatistiek, welke naar haar aard niet meer kan geven dan kwantitatieve verhoudingen. Ook op het terrein van het onderwijs als sociaal instituut geldt, dat „voor het verkrijgen van inzicht in sociale samenhangen, empirie in het algemeen en statistiek in het bijzonder, wel noodzakelijk, doch nooit voldoende is”<sup>1)</sup>. En juist het onderwijsverslag biedt mede de mogelijkheid te rapporteren wat andere benaderingswijzen t. a. v. het onderwijs leren. Daarbij zal dan ook gelegenheid zijn de door de statistiek geboden cijfers te interpreteren en waarden, terwijl voorts het verslag stimulerend en richtinggevend voor de statistiek kan werken. Bij kennisneming van onderwijsstatistiek en onderwijsverslag blijkt een en ander in feite reeds te geschieden.

Ter illustratie van het bovenstaande enkele voorbeelden. Het is bekend, dat ook Dr Bolkestein zitten-blijven en klassegrootte ter harte gaan; hij heeft daarvan herhaaldelijk getuigd. De statistiek bevat omtrent beide problemen uitvoerig materiaal. De waardering van de geboden cijfers, percentages e. d., uitgedrukt in psychische spanningen, zorgen, verdriet van het kind in en de man of vrouw voor de klas, de ouders thuis, zal de statisticus q. q. evenwel niet kunnen geven. Anders gezegd, de statistiek zal mede materiaal kunnen verschaffen om de betekenis van een en ander voor de geestelijke gezondheid te achterhalen en wij zijn haar daarvoor veel dank verschuldigd. Het uiteindelijke oordeel omtrent deze overwegend kwalitatieve vraagstukken zal mede aan de hand van de statistische gegevens vanuit de normatieve wetenschappen dienen te worden geformuleerd. Het artikel van Prof. Nieuwenhuis in het Mei-nummer van dit tijdschrift<sup>2)</sup> draagt voor het hierboven weergegeven standpunt o. i. onbedoeld bewijsmateriaal aan.

Wij zijn op de betekenis van het Onderwijsverslag als algemene informatiebron wat uitvoeriger ingegaan omdat, zoals gezegd, wij het zouden betreuren indien bij de Grondwetswijziging de daaraan gewijde passage zou vervallen. Wij menen nl., dat de zorg der Overheid voor het onderwijs mede tot uitdrukking dient te komen in een jaarlijks rapport. Dit te meer nu dit zich

<sup>1)</sup> Mr. W. H. Somermeijer „Enkele statistische aspecten van sociaal onderzoek” (Sociologische Gids, Mei 1954).

<sup>2)</sup> De schoolloopbaan van ruim 500 u.l.o.-leerlingen.

naar vorm en inhoud op zo gelukkige wijze ontwikkeld heeft. Denkbaar is evenwel, dat in het kader van de beginselen, welke aan de Grondwetswijzigingen ten grondslag liggen, een dergelijke uitdrukkelijke vermelding niet direct past. Dan zou met het vervallen genoeg moeten worden genomen. Op voorwaarde evenwel, dat niet, zoals door Dr. Bolkestein min of meer wordt gesuggereerd, met de grondwettelijke verplichting ook het verslag zou verdwijnen. Het is meer waard dan het papier, waarop het gedrukt is.

---

## DE EENHEID IN ROUSSEAU'S WERK

DOOR

DRS. I. VAN DER VELDE

### II

*Tiefe Brunnen trocknen nicht.*  
Finnisches sprichwort. <sup>1)</sup>

*Rousseau* blijft de wereld bezighouden, al merkt men in Nederland niet veel van deze voort-durende gepassioneerde belangstelling, die voor een belangrijk gedeelte voortvloeit uit een pijnigend gevoel van lotsverbondenheid. *Brugmans*, die zo intens de op- en neergangen der Westerse cultuur beleeft, getuigt er van in woorden, zwaar geladen met tragische ernst, zoals wij in het eerste deel van dit artikel zagen: „Gelijk Dante de samenvatting is van de katholieke Middeleeuwen, zo is *Rousseau* de belichaming van een moderne tijd, waarin het Christendom zich niet meer verstaanbaar wist te maken en de mens, heen en weer geworpen door zijn „passie, zijn verdoemenis en trots”, vergeefs een vaste grond tracht te bereiken, een basis voor hemzelf alleen en voor allen tezamen. *De lijdensgang van Rousseau is die van ons hele Westen*”. <sup>2)</sup>

*Brugmans* weet, dat op het moment waarop *Rousseau* in Maart 1728 zijn zwerftocht aanving, komende eeuwen zich begonnen te vormen en ook, dat *Rousseau's* invloed nog nimmer is uitgewerkt. Ditzelfde motief vinden we terug bij andere cultuurhistorici: „Zijn vragen,” zegt *Cassirer*, „zijn nog onze vragen, *Rousseau's* leer is „eine durchausgegenwärtige und lebendige

---

<sup>1)</sup> Motto in: *Harald Höfding: Rousseau.*

<sup>2)</sup> Cursivering van ons.

Problematik." Het is een objectieve problematiek, die buitentijds is.

Gelijk Brugmans en Cassirer beseft *Jean Guéhenno* de samenhang tussen ons lot en dat van Rousseau en hij zegt, wat speels-ironisch:

„Sans qu'il y paraisse, il a de quoi aller loin, ce jeune garçon sur la route de Confignon, et il porte un grand destin, le sien, mais curieusement le nôtre aussi peut-être." <sup>1)</sup>

Rousseau's levensgang wordt de onze. Er zijn sterkere bewijzen aan te voeren voor de permanente aandacht der cultuurhistorici dan de drie boven geciteerde uitspraken. Men sla er de Introduction op na in *Albert Schinz'*: *La Pensée de Jean-Jacques Rousseau. Essai d'Interprétation nouvelle: La Modernité de Rousseau*. Zij wordt bewezen door de ononderbroken reeks van werken, die ook in onze tijd nog aan hem worden „gewijd". „Gewijd" — een gedeelte van deze „formidable littérature rousseauiste" bestaat uit persoonlijke aanvallen, en krenkende fulminaties.

Schinz geeft een beredeneerd overzicht.

Rousseau's tegenstanders zijn felle tegenstanders. Hun woordkeus is dikwijls weinig minder dan beledigend, men voelt in hun banvloeken een openbarstende destructiedrift, een pogen om wat er aan waardering leeft in zijn nagedachtenis, zo mogelijk te vernietigen. Wetenschappelijke objectiviteit schijnt ver te zoeken. Een keuze:

„Cet homme est fou d'une folie croissante." (Ed. Schérier 1887).

„Ne s'exhale-t-il pas de toutes ces fantaisies, une odeur de cadavre?"  
(Lasserre 1907).

„Fourbe", „sycophante", aux „procédés de charlatan et de théologien."  
(A. Dide 1911).

„Plat personnage", „plébeien mal né et mal élevé", „cuisire genevois."  
(E. Ponthot 1920).

„Le grand brigand, le mauvais génie à qui nous devons tous nos maux, continue à verser son poison dans nos âmes et nos veines."  
(E. Magne 1923).

<sup>1)</sup> *Jean Guéhenno*: *Jean Jacques, en marge des Confessions*, 1948 p. 38.

Niets bewijst zozeer de actualiteit van Rousseau's gedachten als juist deze anathemata, meent Schinz. Maar gelukkig getuigt ook een lange reeks van werken buiten de polemische sfeer van Rousseau's onvergankelijkheid.

Schinz verdeelt deze werken in drie categorieën: Gedeeltelijk bestuderen zij detailkwesties: voorvallen uit zijn leven, persoonlijke verhoudingen, inzichten op bepaalde geestelijke of maatschappelijke vraagstukken; gedeeltelijk behandelen zij afzonderlijke werken; in de derde plaats streven zij er naar, Rousseau's denkbelden als geheel te benaderen. Maar deze laatste categorie blijft, naar het oordeel van Schinz, veelal bevangen in traditionalistische vormen; zo Ducros, die objectief is; zo Lasserre, Lemaitre, Seillière, die partijdig zijn; zo Faguet en Höffding, ondanks hun filosofisch-onpersoonlijke beschouwingwijze.

Over hen allen velt Schinz een scherp oordeel, dat — en daarom vermelden we het — naar we menen ook voor Nederland geldt:

„Ce sont, en somme, les mêmes points de vue qui ont prévalu pendant un siècle et demi, les mêmes appréciations, les mêmes problèmes d'exégèse, exposés avec les mêmes solutions, les mêmes développements d'arguments pour et contre, — et qui, notons le bien, n'ayant pas satisfait hier ceux qui cherchaient à pénétrer au cœur du mystère, ne sauraient satisfaire aujourd'hui." 1)

De conclusie is onaantastbaar: Rousseau blijft de wereld prikkelen. Man van sentiment en van rede, blijft hij inwerken op sentiment en rede beide. In alle betogen, pro en contra, gloeit iets van het vuur dat Rousseau bezielde en ten slotte verteerde. Geen zijner latere critici schijnt te kunnen ontkomen aan de magische invloed, die hij op zovelen zijner tijdgenoten en op de generatie die onmiddellijk op hem volgde, heeft uitgeoefend. De bewondering is doorgloeid van passie, de haat en afkeer eveneens. 2) Maar ondanks de veelvuldigheid der geschriften, blijft Rousseau probleemfiguur. We citeerden straks Cassirer; de studie waaraan we het citaat ontleenden, is getiteld: *Das Problem Jean-Jacques Rousseau* 3). Door de veelheid van zijn innerlijke tegenstrijdigheden onttrekt hij zich aan iedere simplistische waardering; men kan Rousseau niet, gelijk de Neder-

1) A. Schinz, t. a. p. p. 12.

2) Zie ook Dr. H. Bavinck in zijn opstel: „Over de ongelijkheid.” (Verzamelde opstellen op het gebied van godsdienst en wetenschap, blz. 153).

3) In Archiv für Geschichte der Philosophie 1932 p. 177, p. 479.

landse paedagogiek doet of gedaan heeft, van één zijde naderen. Voor het feit van zijn innerlijke gebrokenheid zijn ook zijn grootste bewonderaars niet blind. Multatuli mocht zich „een vat vol tegenstrijdigheden” noemen; Rousseau zou zich, had hij zich van deze beeldspraak willen bedienen, met het volste recht een groter vat met groter tegenstrijdigheden hebben kunnen heten.

Cassirer ziet drie cardinale problemen:

1. Is Rousseau de heraut van het moderne individualisme in zijn meest extreme vorm, een individualisme dat iedere ethische binding verwerpt of is hij de grondvester van een staats-socialisme, dat het individu genadeloos en zonder scrupules onderwerpt aan de collectiviteit?

2. Zijn „Profession de foi du vicaire savoyard” laat velerlei uitlegging toe, die moeilijk, zo niet onmogelijk, te combineren zijn: Is hij deïst of theïst? en pleit hij — als theïst — voor het Calvinisme of voor het Katholicisme?

3. Is hij rationalist of irrationalist?

Men kan, zegt Cassirer, slechts tot een onpartijdig oordeel komen, als men alle subjectieve gevoelens uitschakelt en tracht de eigen innerlijke wet te vinden die deze schijnbare chaos beheerst.

*Bréhier* <sup>1)</sup> formuleert Cassirer's tegenstellingen enigszins anders, zij het op verwante wijze, maar geeft tegelijk een uitbreiding:

1. Is Rousseau de voorvechter van de suprematie van de natuurstaat, zoals hij dat scheen te zijn na het Tweede Discours, het Discours sur l'Inégalité (1754) of gelooft hij aan de suprematie van de sociale staat, een conclusie waartoe het Contrat social (1762) rechtvaardigt?

2. Openbaart zich in het Contrat social een individualisme dat de staat doet ontstaan uit de gemeenschappelijke wil of een onbeteugeld communisme, dat het offer der persoonlijkheid vraagt ten behoeve der gemeenschap?

3. Hoe valt de „religion civile”, die in het Contrat social door de staat aan de burgers wordt opgelegd, te verenigen met de „religion du cœur”, waarvan de vicaire savoyard getuigt?

4. Steunt bij Rousseau de moraal op de rede of op het gevoel?

5. Is Rousseau, kennistheoretisch, empirist of innéiste, aanvaardt hij de prioriteit der aangeboren ideeën? Deze tegenstellingen in haar veelheid en in haar schijnbare principiële on-

<sup>1)</sup> *E. Bréhier: Histoire de la Philosophie. Tome II: La Philosophie moderne 2: Le dix-huitième siècle, p. 468—469.*

verenigbaarheid overschouwend, rijst twijfel aan de mogelijkheid van binding op een gemeenschappelijke grondslag, rijst twijfel aan de bestaansmogelijkheid zelfs van een „eigen innerlijke wet,” als waarvan Cassirer spreekt.

### III

*Derathé* geeft een overzicht van de situatie:

„Les critiques qui, tels *Faguet* ou *Lemaitre*, n'ont pas cru trouver dans l'œuvre de Rousseau une doctrine cohérente, ont tous considéré le *Contrat social* comme un ouvrage hors série, sans rapport et même en opposition avec ses autres écrits. „C'est l'ouvrage, dit *Lemaitre*, qui s'insère le moins facilement dans sa biographie, celui dont on voit le mieux qu'il aurait pu ne pas l'écrire.” Au contraire tous les historiens partisans de l'unité de la pensée de Jean-Jacques Rousseau, *Lanson*, *Beaulavon*, *Hubert*, ont placé le *Contrat social* au centre des préoccupations et de l'œuvre de Rousseau. „Bien loin d'être dans l'œuvre de Rousseau un ouvrage à part, isolé du reste de la doctrine et en contradiction avec elle, comme l'ont pensé *Morley*, *Faguet*, *M. Ducros* et d'autres, écrit *M. Hubert*, le *Contrat social* est au contraire la clef de voûte de l'édifice, le livre qui donne à la pensée son unité complète et sa signification décisive.” Sur ce point l'interprétation de *M. Hubert* coïncide avec celle de *M. Cassirer*. <sup>1)</sup>”

Voor- en tegenstanders schijnen elkaar, althans numeriek, in evenwicht te houden: *Faguet*, *Lemaitre*, *Ducros*, *Morley* hebben geen „doctrine cohérente” kunnen vinden; *Lanson*, *Beaulavon*, *Hubert*, *Cassirer* accepteren onvoorwaardelijk een „unité complète.”

De polemieek beweegt zich om twee hoofdpunten, die in wezen één zijn. *Derathé* geeft in zijn noot het tweede, dat o. i. niet het beslissende is: de plaats die het „*Contrat Social*” inneemt in het geheel van Rousseau's œuvre. Is het „*Contrat Social*” „un ouvrage hors série” of is het, in diametrale tegenstelling, „la clef de voûte”, de sluitsteen van het gebouw? Een antwoord op deze vraag in laatstgenoemde zin beslist de strijd slechts ten dele, maakt de aannemelijkheid der „unité complète” groter, maar verklaart haar niet. Men dient te zoeken naar de diepere onder-

<sup>1)</sup> *Robert Derathé: Le rationalisme de J. J. Rousseau*, 1948, p. 185, noot 2.

grond, men moet de geestesgesteldheid kennen, waaraan het „Contrat Social” ontsproten is. Zelf is het slechts product, creatie. De diepere ondergrond ligt o. i. in de vraag, die Cassirer stelde sub 3: „Is Rousseau rationalist of irrationalist?” Dat het „Contrat Social” een sleutelpositie inneemt, is reeds uit het eerste gedeelte van dit artikel gebleken. Waterink plaatst immers zeer nadrukkelijk het „Contrat Social” tegenover de Emile, als werken die elkaars volkomen tegenstellingen zijn en elkaar in hun strekking ontcrachten. Henriëtte Roland Holst ziet de betekenis van de — voor haar slechts schijnbare — tegenstelling evenzeer, doch waardeert ze begrijpelijkerwijze anders. Zij streeft naar een verzoenende synthese: „Zoals hij in het „Contrat Social” de abstracte staat tot uitgangspunt maakte, zo deed hij het in „Emile” de abstracte mens, om in die abstractie zijn revolutionaire idealen tegenover de klasse-mens en de klasse-opvoeding der werkelijkheid te belichamen.”

Is Rousseau rationalist of irrationalist?, dit lijkt ons het wezenlijke strijdpunt.

Rousseau is steeds beschouwd als romanticus, Frankrijk kent hem, zegt Derathé, als „le père du romantisme”.<sup>1)</sup>

In overeenstemming met deze opvatting schrijft *Beaulavon*: „De algemene opinie is thans wel deze, dat Rousseau's filosofie speciaal daar waar ze haar volledigste en meest systematische vorm heeft gekregen, in de Profession, de eigenlijke rede op de achtergrond schuift en zich wendt tot het instinct, het „sentiment intérieur” en dat zij doordrongen is van een mystieke inspiratie. Rousseau geldt sindsdien als de man, die het rationalisme terugdrong om geheel zijn vertrouwen te stellen in de intuïtie van het hart.”<sup>2)</sup> Is Rousseau wel zo exclusief romanticus en als zodanig irrationalist geweest als „de algemene opinie” meent, of was hij, maar Cassirers tegenstelling, zoal niet eer, dan toch evenzeer rationalist?

Juist om het rationalistische karakter heeft men het „Contrat Social” als niet passend in het romantische geheel, beschouwd als „ouvrage hors série, sans rapport et même en opposition avec ses autres écrits.” Men is, aldus oordelend, wellicht of blind of slaaf geweest, of blind voor de vele rationalistische elementen die men in vrijwel alle werken van Rousseau aantreft — men

<sup>1)</sup> Derathé: t. a. p. p. 181.

<sup>2)</sup> G. Beaulavon: La philosophie de J. J. Rousseau et l'esprit cartésien. Revue de Métaphysique et de Morale 1937, p. 325.



leze er Derathé's boek op na — of slaaf van critiekloos overgenomen traditionalistische opvattingen, die een momentele, zij het voor het moment beslissende, betekenis van Rousseau te zwaar en te langdurig hebben geaccentueerd. Aanvaardt men ook zijn rationalisme, dan aanvaardt men tegelijkertijd het meest rationalistische van zijn werken, het „Contrat Social", als passend in zijn œuvre, evenzeer als de romantische werken er in passen.

Als in Frankrijk is Rousseau in Nederland vooral de irrationalist, de gevoelsmens, de romanticus geweest. Zowel in de literatuur als in de paedagogiek. *Prinsen*, lyrisch en pathetisch als Rousseau zelf — kon zijn, stelt in zijn Handboek tot de Nederlandse letterkundige geschiedenis Rousseau tegenover Lessing, het Dionysische tegenover het Apollinische. Bij Rousseau „de Lethargische Rausch, de jubelende verheerlijking van vlottende idealen, het troosteloos neerzinken in stille weedom, de extatische aanbidding van de natuur, het sensueel proeven van sterke, brandende sensaties, de pralende verachting van alle cultuur, wetenschap en kunst." <sup>1)</sup> Rhetorischer kan het niet, wel minder eenzijdig.

*Kalff* is bezadigder, doch niet minder positief en dus niet minder eenzijdig: bij Rousseau, tegenvoeter van Voltaire, is „alles gevoel." <sup>2)</sup> Om zijn standpunt te verdedigen, citeert hij uitvoerig uit contemporaine literaire schrijvers. Hier vinden we ook het bekende bewijs van Betje Wolff's jeugdige adoratie: „Ware Ds Wolff jong, dan gingen zij samen „naar Rousseau in Bedevaart" en zij zou niet rusten, vóórdat zij hem de handen had gekust.

Onze beide geschiedschrijvers der paedagogiek, Waterink en Rombouts, oordelen niet anders, Waterink zeer aarzelloos:

„Rousseau is allermintst rationalist, hij is ook geen deïst in de eigenlijke zin; veel minder empirist. Het beste zouden we hem kunnen noemen een *mystiker*; hij was sensualist en criticus, fantast en dromer; pelagiaan en toonbeeld van een mens, die aan zinnelijke neigingen al te gemakkelijk toegeeft". <sup>3)</sup>

Drie resolute uitspraken in de eerste zin, die bij Cassirer en Bréhier evenveel problemen zijn. Rousseau „allermintst rationalist," men kan, dit lezende, Derathé's verzuchting begrijpen:

<sup>1)</sup> *Dr J. Prinsen*, t. a. p. blz. 438.

<sup>2)</sup> *Dr G. Kalff*: *Geschiedenis der Nederlandsche Letterkunde* V blz. 559.

<sup>3)</sup> *Dr J. Waterink*: *Inleiding tot de theoretische paedagogiek* II B: *De Geschiedenis der paedagogiek*, blz. 780.

„Chez nous Rousseau a été le père du romantisme. De là notre tendance à juger son œuvre à travers les écrivains et la sensibilité romantiques. C'est ce qui explique qu'il est devenu classique en France de parler du sentimentalisme de Rousseau. Sur ce point l'usage est si bien établi qu'on désespère de pouvoir remonter le courant!"<sup>1)</sup>

Voor *Rombouts* is Rousseau de sentimentalist, al breken hier en daar rationalistische momenten door. Zijn gehele woordkeus wijst in deze richting: hij haalt met kennelijke instemming het oordeel van *Seillière* aan: Rousseau is een „maniaque incurable”,<sup>2)</sup> de verwezenlijking van zijn „radicale fantasterijen” heeft men niet aangedurfd; Rousseau wordt „pathetisch,” als hij de vraag aan de orde stelt: In welke belijdenis moet Emile worden opgevoed?; de beroemde ode aan het geweten is een „sentimentele verzuchting.”<sup>3)</sup>

Voor de Nederlandse literaire wereld en voor de Nederlandse geschiedschrijving der paedagogiek is Rousseau zeker de romanticus geweest, die hij van den beginne af in Frankrijk is geweest, alleen Henriëtte Roland Holst maakt weer — en dus een zeer opvallende — uitzondering. Haar is niet ontgaan, dat Rousseau meer is dan de sentimentele fantast en sensualistische dromer van Prinsen en Kalff, Waterink en Rombouts. Zij heeft onderkend, dat bij Rousseau gewoonlijk het sentiment de rede draagt en in bewogen momenten gemakkelijk overspoelt, maar dat evenzeer soms de rede het sentiment draagt en verdringt. Zij is zich bewust van de vervlochtenheid van gevoels- en verstandsstructuren en dit verwarde en verwarrend complex tracht zij te analyseren. Bij haar dus geen eenzijdige klassificatie, die vaak meer rust op zekere parti-pris (préjugés) bij de historicus-criticus dan op feitelijke gegevens in de beschouwde figuur. Terecht noemt zij Rousseau dan ook „dichter-denker,” en wel „groot als beide”. „Verwant aan de allergrootsten is hij, behalve door de spanning van het gevoel en de gloed der phantasie, ook door het vermogen tot algemeen en abstract denken,” al kostte, naar zijn eigen getuigenis, het denken hem geweldige inspanning. „Maar misschien juist door deze moeizame worsteling, had zich zijn denken ontwikkeld tot zelfstandigheid en zich eigen paden gebaad.” Rousseau bezat „de gave der dialectiek”, zijn denken

<sup>1)</sup> *Derathé*: t. a. p. p. 181.

<sup>2)</sup> Ook *Brugmans* noemt het werk van *Seillière* „zeer partijdig”; t. a. p. blz. 67.

<sup>3)</sup> *Fr. S. Rombouts*, t. a. p. blz. 313 en 331.

was „van de zeldzame soort die zowel critisch ontleidend als synthetisch-constructief is. Het werd bevrucht door zijn gevoel, doorgloeid van de gloed zijner haat en zijner liefde; in het doordringen-zijn der redenering met hartstochtelijke bewogenheid lag zijn vermogen anderen mee te slepen.” En van de „Emile” in het bijzonder zegt zij: „In de „Emile” schiep Rousseau zijn eigen vorm: een telkens-in-elkaar-overgaan van verbeelding en wijsgerige beschouwing; het is in alle opzichten het meest originele zijner werken.”<sup>1)</sup>

Van de velen die in latere tijd Rousseau's rationalisme hebben „ontdekt”, bespreken we voornamelijk, doch uiteraard zeer beknopt, het werk van *Beaulavon* en *Derathé*, waarvan we de titels in de voorafgaande pagina's reeds noemden. Zij hebben een gemeenschappelijk uitgangspunt voor hun beschouwingen, een uitgangspunt dat zij niet loslaten omdat het tegelijk object van hun critiek wordt.

Dit uitgangspunt ligt in de Rousseau-beschouwing van *P. M. Masson*, in diens „*La Religion de Jean-Jacques Rousseau*” en in zijn tekst-uitgave van de „*Profession de foi du vicaire savoyard*.” Masson heeft Rousseau gezien als de romanticus, als de man die het rationalisme terugdrong om geheel zijn vertrouwen te stellen in de intuïtie van het hart. Als zodanig plaatst hij hem tegenover Descartes. Deze tegenstelling strekt zich volgens Masson verder uit, zij strekt zich ook uit tot de conceptie van het waarheidsbegrip; Rousseau is, in tegenstelling tot Descartes, utilitarist en pragmatist. Masson ontkent niet dat Rousseau zich in talrijke passages van de *Profession* een intransigent rationalist toont — Brugmans spreekt van een „koppig rationalist”, gelijk we zagen — maar in wezen worden de rationalistische uitingen toch teruggedrongen door de mystieke tendenties, waarin de ware Rousseau zich openbaarde. Masson aanvaardt in Rousseau „un dualisme déconcertant, un bien curieux dédoublement de personnalité.” De sleutel tot deze merkwaardige koppeling ligt voor Masson in Rousseau's pragmatisme, zijn zoeken naar „*croyances consolantes*”; Rousseau keert zich nu eens tot het geloof, dan weer tot de rede, waar maar troost te vinden is; zuivere waarheid kent hij niet, waarheid is voor hem niets dan wat „*les besoins de l'homme découpent dans l'univers et organisent en vue de son bonheur.*”

<sup>1)</sup> *Henriëtte Roland Holst*, t. a. p. blz. 152, 153, 154.

Tegen deze opvatting verzet Beaulavon zich. Er is niets van deze aard in Rousseau's werk aanwezig. Integendeel: „l'idée de vérité, prise dans son sens le plus ferme et le plus traditionnel, est posée par lui comme la valeur suprême.” „La sainte vérité,” meet zich nooit met de maat van onze behoeften, onze harts-tochten en onze belangen. Het woord „pragmatisme” deformeert Rousseau's werkelijke gedachten.

Rousseau voelt, als Descartes, onzekerheid in zich en twijfel: „J'étais dans ces dispositions d'incertitude et de doute que Descartes exige pour la recherche de la vérité”<sup>1)</sup>. Als Descartes zoekt hij naar een eigen methode:

„Portant donc en moi l'amour de la vérité pour toute philosophie, et pour toute méthode une règle facile et simple qui me dispense de la vaine subtilité des arguments, je reprends sur cette règle l'examen des connaissances qui m'intéressent, résolu d'admettre pour évidentes toutes celles auxquelles, dans la sincérité de mon coeur, je ne pourrai refuser mon consentement, pour vraies toutes celles qui me paraîtront avoir une liaison nécessaire avec ces premières, et de laisser toutes les autres dans l'incertitude, sans les rejeter ni les admettre, et sans me tourmenter à les éclaircir quand elles ne mènent à rien d'utile pour la pratique”.<sup>2)</sup>

Beaulavon ziet nu in drieërlei opzicht overeenstemming tussen Rousseau en Descartes:

1. Comme Descartes, Rousseau fait donc consister l'évidence dans une adhésion irrésistible et totale de l'âme, quand on a résolument écarté passions, préjugés et autorité;

2. comme lui, il croit que toute vérité doit, directement ou indirectement, se ramener à l'évidence;

3. comme lui, il admet en réalité la souveraineté de la raison.”

Ondanks al deze congruenties ziet Beaulavon toch, begrijpelijk, niveau-verschil. Rousseau heeft niet ingezien dat de regel der evidentie en die der deductie die hij aan de cartesiaanse methode ontleent, een voorafgaande analyse eisen en dat men niet van zekerheid kan spreken, voor men „idées claires et distinctes” gewonnen heeft. Te vaak neemt hij de suggesties van het gezond verstand en van de verbeelding aan als wetenschappelijke waarheden. Rousseau's methode kan dus zeker niet, wat kracht en diepte betreft, gelijk gesteld worden

<sup>1)</sup> Emile, p. 321.

<sup>2)</sup> Emile, p. 324—325.

met die van Descartes. Maar dit kwaliteitsverschil geeft Masson nog niet het recht te beweren, dat Rousseau de intellectuele cartesiaanse evidentie vervangt door de evidentie van het hart.

Centraal blijft de vraag, welk deel aan de rede, welk deel aan het gevoel toevalt in het vaststellen der waarheid. Is Rousseau, naar de terminologie van de dialoog in de *Emile*, <sup>1)</sup> „raisonneur” of „inspiré”?

Bij de beantwoording van deze vraag dient men oog te hebben voor het feit van Rousseau's buitengewone verstandelijke begaafdheid, wel niet een beslissende factor, maar toch ook niet een feit zonder betekenis. Gunning waardeert hem als iemand met een „gans buitensporige scherpzinnigheid”, elders schrijft hij hem een „werkelijk geniale scherpzinnigheid” toe. In dit laatste oordeel stemt hij, wat het epitheton betreft, overeen met Bréhier, die hem in zijn „*Les lectures malebranchistes de Jean-Jacques Rousseau*” een „*écolier génial*” noemt. Rousseau, zegt *Windelband*, werkte zich langs wonderlijke wegen omhoog, „von tiefem Bildungsbedürfnisse getrieben”. Door zijn veelzijdige, zij het ook autodidactische en weinig methodische studie, „und durch die glänzenden Eigenschaften seines Geistes” <sup>2)</sup> was hij gerechtigd, de kring der Encyclopaedisten binnen te treden. In zijn 20er jaren leest hij, naar eigen mededeling, „*La Logique de Port-Royal*”, werken van Locke, Malebranche, Leibniz, Descartes e. a.; <sup>3)</sup> Bréhier voegt hier aan toe Newton, Cicero, de *Dictionnaire historique et critique* van Bayle e. a. Deze keus wijst toch niet bepaald op een exclusief sentimentalistische geestesgesteldheid. In deze tijd maakt hij een studieplan op: „propre à former mon cœur et à cultiver mon esprit.” Aan zijn vader schrijft hij in 1736: „Je me suis fait un système d'études que j'ai divisé en deux chefs principaux: le premier comprend tout ce qui sert à éclairer l'esprit et à l'orner de connaissances utiles et agréables, et l'autre renferme les moyens de former le cœur à la sagesse et à la vertu.” <sup>4)</sup> Hij was toen 24 jaar, maar de „tegenstelling” cœur-esprit zal een blijvende rol spelen in zijn geestelijke arbeid.

<sup>1)</sup> *Emile*, p. 368—371.

<sup>2)</sup> *W. Windelband: Die Geschichte der neueren Philosophie I p. 426.*

<sup>3)</sup> *Confessions (Œuvres complètes ed. 1818 I p. 399).*

<sup>4)</sup> *Correspondance I (id. XVIII p. 23).*

We kunnen Beaulavon's betoog niet op de voet volgen, doch moeten volstaan met enkele markante citaten. Men kan even categorisch bewijzen dat Rousseau rationalist als dat hij geïnspireerde was. Maar juist dit feit toont aan, dat èn rede èn sentiment hem beide, beter, gezamenlijk beheersten. Er is een permanent samengaan en op dit feit vestigt Beaulavon doorlopend de aandacht. Rousseau's rationalisme manifesteert zich dan ook niet explosief en incidenteel, het is voortdurend aanwezig en essentieel. Maar het innerlijk licht, la lumière intérieure, vergezelt en bekrachtigt alle redelijke actie. „Je sens se joindre à mes raisonnements, quoique simples, le poids de l'assentiment intérieur.” Sentiment en geweten vervangen de rede niet, maar begeleiden haar. Zonder dit sentiment zou de rede licht verdwalen, maar dit impliceert niet, dat er andere waarheid is dan die welke is opgebouwd en erkend door de rede. Deze „collaboratie” geldt ook voor Rousseau's theorie van het zedelijk geweten die Beaulavon beschouwt als de kern van de Profession. Door de rede alleen ontstaat geen moraal, maar: „La loi de bien faire est tirée de la raison même.”

Metaphysicus is Rousseau niet geweest, Masson spreekt, zegt Beaulavon, van „sa candide métaphysique”. Maar in wat men dan toch als metaphysische beschouwingen zou kunnen laten gelden, heeft hij „la grande voie cartésienne” gevolgd. „Je crois sentir, presque d'un bout à l'autre de la Profession du Vicaire, l'ambition secrète de Rousseau de continuer, en la simplifiant, l'œuvre de Descartes et de justifier „par la raison seule” les croyances bienfaisantes auxquelles aspire notre cœur et dont dépend la moralité”. Hij heeft met geheel zijn ziel de waarheid gezocht om van de twijfel te worden bevrijd, hij heeft, als Descartes, willen rusten op zekerheid en uit deze zekerheid nieuwe waarheden afleiden. De mens ontving van God sentiment en rede beide:

„Dieu ne nous a pas donné le sentiment pour nous dispenser de la raison, mais pour nous pousser à la mettre en oeuvre et nous apprendre à nous en bien servir.”

„Le Dieu que j'adore n'est point un Dieu de ténèbres. Il ne m'a point doué d'un entendement pour m'en interdire l'usage; me dire de soumettre ma raison, c'est outrager son auteur. Le ministre de la vérité ne tyrannise point ma raison, il l'éclaire”.<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Emile, p. 368.

Derathé plaatst als motto op het titelblad twee uitlatingen van Rousseau, die men o zo gemakkelijk weer als onderling tegenstrijdig, in ieder geval als onverenigbaar kan beschouwen:

„Si c'est la raison qui fait l'homme, c'est le sentiment qui le conduit”.

(Nouvelle Héloïse III, Lettre VII)

en:

„L'autorité commune est celle de la raison, je n'en reconnais point d'autre.”

(Réponse à une Lettre anonyme 15 Oct. 1758).

Ook Derathé bestrijdt Masson's standpunt, dat we reeds eerder omschreven. Hij noemt Masson's interpretatie „radicalement fausse” en sluit zich aan bij Beaulavon, al meent hij dat hij diens opvattingen kan aanvullen en in enkele opzichten rectificeren. Hij meent dat men Rousseau niet moet benaderen uitgaande van Descartes, „auquel il s'opposerait plutôt (eender-denken kunnen het buiten het hoofdprobleem onderling ook oneens zijn), maar uitgaande van Malebranche. Hierin volgt hij dus Bréhier.

In vier hoofdstukken behandelt hij achtereenvolgens:

- I. Le développement de la raison chez l'homme.
- II. La raison et la religion.
- III. La raison et la conscience.
- IV. Les réfutations catholiques de l'Emile au XVIIIe siècle.

Hij besluit met een hoofdstuk: Conclusion, tot welk hoofdstuk we ons beperken.

Rousseau heeft de rede gekend in al haar zwakheden en met al haar gebreken. Het is met de rede als met de maatschappij: de maatschappij moge oorzaak zijn van alle menselijke ondeugden, in zich zelf behoeft zij daarom nog niet slecht te zijn. Ditzelfde geldt voor de rede. De rede „mal conduite”, „sans principe”, moge ons op dwaalsporen brengen, „la saine raison nous vient de Dieu: elle est „le flambeau divin qu'il nous donna pour nous guider”. Rousseau's streven is er op gericht geweest ons te leren van de rede een goed gebruik te maken, haar te vrijwaren voor corruptieve invloeden. Een moeilijk bereikbaar ideaal, dat heeft hij zelf grondig beseft en pijnlijk ervaren, een ideaal dat slechts te verwezenlijken is via „une éducation bien conduite.” De hartstochten vooral bedreigen een zuiver gebruik van de rede en leiden haar op een dwaalspoor. Om deze afdwalingen te voor-

komen, moeten wij haar onderwerpen aan de leiding van het geweten. Interventie van het „sentiment intérieur” is onmisbaar. Het „sentiment intérieur” weet „le vrai du faux” te onderscheiden.

Telkens weer stuit men dus op de samenhang en het samengaan van gevoel en rede. Zij zijn in Rousseau's systeem, wil men: gedachtengang, niet te scheiden: „D'une manière plus générale, en plaçant la raison sous le contrôle de la conscience, Rousseau veut surtout indiquer qu'on ne peut séparer l'exercice de la pensée des vertus morales et que la rectitude du jugement dépend avant tout de la droiture du cœur”. Het „sentiment intérieur” fungeert als gids voor de rede en houdt haar op het rechte spoor.

Is nu Rousseau, ondanks zijn appèl op het „sentiment intérieur”, rationalist? Derathé baseert zijn antwoord op een karakteristiek van Laporte: Het is niet voldoende om aan de rede en haar bestaan te geloven: de rationalist moet voor de rede opeisen „une nature originale, irréductible à celle de l'instinct et de l'affectivité.”

In deze zin is Rousseau stellig rationalist geweest: hij heeft in de eigen natuur der rede geloofd en haar nooit tot instinct gereduceerd.

Op pag. 242 hebben we betoogd dat minder het antwoord op de vraag of het „Contrat Social” „past” in het geheel van Rousseau's œuvre dan wel het antwoord op de vraag of hij al dan niet rationalist is geweest, beslissend is voor de bepaling van een standpunt inzake de eenheid. Maar via de tegenstelling rationalist-irrationalist komt men o. i. nimmer tot een bevredigende oplossing. Rousseau is ratio en sentiment beide, harmoniërend, contrasterend, maar zelden indifferent ten opzichte van elkaar. Rationalistische tendenties ontkent niemand, ook Masson niet. Als men dan — terecht — het „Contrat Social” ziet als een werk gedrenkt in en doortrokken van rationalistische tendenties, welnu, dan past dit evenzeer in zijn œuvre als de meest lyrische, romantische, pathetische passages van de „Nouvelle Héloïse”, dat toch ook weer niet bepaald vrij is van rationalisme.

Men doet, menen wij, goed Rousseau te aanvaarden als ook-rationalist en zijn rationalisme als minder passief dan Masson het heeft geschilderd.

In een slotartikel laten we thans enkele verdedigers der eenheid aan het woord.



## EEN BELANGRIJK WERK UIT ZUID-AFRIKA

Dr. C. K. OBERHOLZER, *Inleiding in die prinsipiële opvoedkunde*. Uitg. J. J. Moreau & Kie. — Pretoria - Brugge 1954. — 314 blz.

Dr. Oberholzer legt ons hier het resultaat voor van zijn bezinning op het fenomeen der opvoeding als constitutief menselijk verschijnsel. „Alle opvoedkundige probleemkwessies — zo schrijft hij op blz. 82 —, alle opvoedkundige denkbaarheid en navorsing lê wesenlik in 'n wysgerige problematiek verankerd en daarby in 'n oorwegende mate in 'n antropologie en in sy tweelingbroer, die aksiologie. In 'n sekere sin kan alle sentrale probleme van die opvoedkunde net soos van die wysbegeerte tot een sentrale vraag teruggevoer word, naamlik wat is die mens en sy bestemming, en waaraan behoort waarde geheg te word?”

Deze opvatting is ongetwijfeld juist. Alleen blijft de vraag nu, hoe schr. van deze meest algemene *verankering* in antropologie en aksiologie komt tot het specifiek paedagogische. Men kan nu eenmaal uit algemenere kategorieën alleen iets zeggen omtrent zaken van beperkter algemeenheid, indien men over de principia der verbizondering beschikt. Met juist deze heeft de opvoedkunde zich bezig te houden. Geen wonder, dat schr. nu ook tot een vergaande ontleding van het verschijnsel „opvoeding” moet overgaan. Hij doet dit overwegend onder gebruikmaking van de fenomenologische methode, waardoor zijn aanpak op dit deel van het paedagogisch terrein aansluit bij dat van mij en Perquin, waarvan schr. dan ook de duidelijkste bewijzen aflegt. De schr. blijft daardoor niet vóór de drempel der opvoedkunde in de wijsgerige en methodologische beschouwingen steken, al valt er juist in de concrete *paedagogische* problematiek nog zeer veel te doen.

Ook aan de opvatting der methodologische positie van de opvoedkunde blijkt, dat de algemeen-wijsgerige aanpak niet altijd reikt tot in de problematiek der opvoedkunde zelf. In zijn tweede hoofdstuk houdt schr. zich bezig met het wetenschapstheoretische vraagstuk van de opvoedkunde als „praktische” wetenschap. Daarbij treffen wij veel aan, dat zeer de moeite van de overdenking waard is, maar schr. lost m.i. toch de vraag niet bevredigend op naar de verhouding van de schematische doordenking der opvoedingssituatie — die *in* de opvoedkunde

behoort plaats te vinden — en van het aktuele opvoeden. Hiertoe wordt nog te veel gebruik gemaakt van een toepassingsbegrip, dat — blijkens Hoofdstuk VI in strijd met schrijvers diepere bedoelingen — in wezen neerkomt op het beeld der verhouding van natuurwetenschap en techniek. Ik zie daarmee uiteraard in genen dele de positie aangetast, die ik juist in deze kwestie verdedigd heb in mijn studie *Over het Wezen der Paedagogische Psychologie en de Verhouding der Psychologie tot de Paedagogiek* (= *Acta Paedagogica Ultrajectina III*). Terecht zegt schr. (blz. 62): „By alle levenspraktijk gaan dit om meer as kennis; dit gaan om die kern van die persoonlijkheid”. Inderdaad. Maar men moet dan óók nog bewijzen — wil men alléén de toepassingsrelatie overhouden — dat de adequate analyse der opvoedingssituatie mogelijk is *zonder* dat degeen, die deze analyse voltrekt, gedrenkt is in de aktuele realiteit der opvoeding. Kan men echter de opvoedingssituatie — als menselijk existentiële relatie — slechts adequaat analyseren op voorwaarde dat men er aan deelneemt, dan ontstaat een andere dan de „toepassingsrelatie” tussen „wetenschap” enerzijds en „praktijk” anderzijds. Dan ontstaat een relatie van „aan handelen ontwikkelde bezinning” tot „aan bezinning ontwikkeld handelen”. Dan ontstaat, verder, het inzicht, dat de paedagogiek een situatiegerichte wetenschap is en niet een situatieloze, zoals b.v. de psychologie. Dan kan, tenslotte, de overtuiging steun vinden, dat de situatieloze wetenschappen *wezensnoodzakelijk* secundair zijn t.o.v. de situatie-gerichte, zoals de psychologie secundair is t.o.v. de opvoedkunde en niet omgekeerd.

Maar daarmee komt dan ook nog een probleem ter sprake, waarmee schr. nu in een onopgeloste tegenstelling blijft steken: „die principiële opvoedkunde sal óf 'n vorm van wetenskap óf propaganda wees” (blz. 265). Natuurlijk heeft schr. gelijk, wanneer hij zegt, dat de opvoeding óók door zal gaan als er géén opvoedkunde is. Maar met beschrijven en ordenen alleen is de taak der opvoedkunde slechts getekend, wanneer we praktisch en theoretisch denken als twee afzonderlijke planeten beschouwen. Hier identificeert schr. onbewust het *executief* praktische denken met het *directief* praktische en trekt hij het theoretische sterker dan hij bedoelt in de richting van het *reflexief* theoretische denken (d.i. het denken van de rede over zichzelf)<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> Vgl. § 125 in de 4e druk van mijn *Inleiding t. d. Studie der Paed.* Ps. (J. B. Wolters, Groningen, 1950).

Daarmee ontstaat juist een tegenstelling, die binnen enige vorm van personalistisch of christelijk denken onbestaanbaar is. Daar is het denken steeds aspekt van een zich verwezenlijkend personaal dynamisme. Vanuit de door schr. in wezen *niet* bedoelde antinomie van puur-theoretisch beschouwen en louter-handelen ontstaat dan uiteraard een keuze tussen: filosoferen of „propaganda” enerzijds en „doen” anderzijds. Maar die tegenstelling heeft schr. zelf gecreëerd door een kennistheorie en daaruit voortvloeiend wetenschapsbegrip te hanteren, die niet in overeenstemming is met zijn anthropologie en eerst recht niet met zijn axiologie.

Geheel begrijpelijk in dit licht schrijft Dr. O (blz. 265): „Om rede hiervan kan nie van 'n Christelike, Calvinistische, Rooms-Katholieke, liberalistische, kommunistiese opvoedkunde gepraat word nie, maar wel van sodanige opvoeding.”

Wanneer men niet scherp de analyse der paedagogische situatie, d.i.: ener situatie die staat of valt met een *handelings*-moment, in het oog houdt als wezenlijk doel der opvoedkunde, krijgt men niet alleen de zojuist genoemde tegenstelling tussen pure reflexie en puur handelen, maar wordt op *die* gronden een verwerping van het wereldbeschouwelijk karakter — dat nu in het licht der „propaganda” te staan komt — gerealiseerd. Daarmee verschuift het wereldbeschouwelijk naar het „sousterrain”, legt alleen nog grondslagen . . . maar komt het los te staan van de actualiteit der opvoedkunde zelf. Toch kan schr. dat niet menen. De fenomenologie toont hem — b.v. — de mens als een wezen, dat op opvoeding is aangewezen en — wederom fenomenologisch ziet hij — dat dit geen biologische categorie is. Daarmee heeft hij echter een grondstelling ingenomen, die hem in heel zijn denken en handelen, in theorie en praktijk bepalen zal. En nu, als men dit inziet, kan men de thans veel moeilijker geworden vraag aan de orde stellen of er een „calvinistische”, een „kommunistische” (enz.) opvoedkunde kan bestaan. Het antwoord op die vraag is m.i. noch bevestigend noch ontkennend. Ontkennend luidt het antwoord, wanneer men binnen de fenomenologische analyse van de opvoedings-situatie blijft, bevestigend wanneer men ziet dat het mensleven *zelf* een waarde-oordeel is en dat het richten van dat leven ook de zin van dat oordeel niet alleen theoretisch tracht te tonen maar actueel en existentiëel tracht te realiseren.

In zijn derde hoofdstuk stelt schr. de anthropologische vraag aan de orde. „Opvoeding is 'n universele verskynsel onder mense

en onder mense alleen. Waarom word dit net onder mense aangetref?" Wat na een korte plaatsbepaling van de biologische mensbeschouwing, de theologische en de wijsgerige anthropologie volgt, is zeer nauw verwant met het christelijk personalisme zoals wij dat van Kohnstamm kennen. In die context plaatst schr. dan zijn nadere analyse van het opvoedingsverschijnsel als menselijke categorie. De mens is onderweg, transcendeert zichzelf, levende naar een openheid toe van waaruit hem zijn bestemming wordt aangezegd.

In het volgende hoofdstuk gaat het om het vraagstuk van „sinvolle mensbehandeling in hierdie ingeslote en onvoltooide onderwegwees van die mens" en „sinvolle mensbehandeling moet aansluit by die feite wat die ondervinding aangaande menswees aanbied" (136—137). Uiteraard gaat de schr. hier fenomenologisch verder en verliest hij zich niet in een onvoltooibare verzameling van „feiten". Hij zoekt hier grondstrukturen. Een fundamenteel deel van de aandacht moet hier reeds in de richting van de waardeproblemen gaan. Daarmee komen de verschillende wereldbeschouwingen en de verschillen in opvoedkundige axiologie reeds aan de orde, waaraan schr. zich voorgenomen heeft een *Inleiding in die etiese Pedagogiek* afzonderlijk te wijden.

De hoofdstukken vijf en zes geven in aansluiting bij het voorgaande een uitermate waardevolle behandeling der „beskouwingsrigtinge": theïstische en idealistiese, en een zevental scientistiese. Alles uitermate lezenswaard, doordat de schr. de problemen zelf ontwikkel en oorspronkelijk beleef.

Bizonder interessant is tenslotte het afsluitende hoofdstuk, waarin schr. „die verdere problematiek" behandel. Daarover spraken wij in het voorafgaande reeds ten dele. Toch wil ik er nog op wijzen, dat wij hier zeer fundamentele kwesies aantreffen (de noodzaak, de mogelijkheid en de grenzen der opvoeding), terwyl het geheel word afgesloten met een paragraaf over de zin van de opvoeding. Hier blyk volkomen hoezeer schr. de opvoedkunde heeft opgenomen in zijn diepste levensbeschouwing en dat dit woord „beschouwing" hier deel uitmaakt van het menselijk *arbeiden* in verantwoordelijkheid aan God.

Wij begroeten dit werk met vreugde als een bizonder belangrike bijdrage tot de wetenschappelijke opvoedkunde. Dr. Overholzer heeft zich met één slag een plaats veroverd op het plat-

form der discussies, die zich in een helaas niet zeer grote kring van geleerden voltrekken op internationaal niveau. Wanneer wij een ogenblik de sterke betrekkingen in het oog vatten, die tussen Zuid-Afrika en de Angelsaksische wereld bestaan, dan mag wel gezegd worden, dat zijn werk in diepte en kracht van gedachte ver te boven gaat wat de Angelsaksers (een Engelsman als Nunn of een Amerikaan als Kilpatrick) van de laatste generaties gepresteerd hebben. Een Dewey toont een geheel anders gerichte belangstelling maar wordt toch — terecht — door schr. verworpen.

Wij verheugen ons dus zeer — en zijn er trots op —, dat een auteur, een denker in het Nederlandse taalgebied met een zo waardevol en grondlegend werk is opgetreden en wensden Zuid-Afrika (en Dr. Oberholzer zelf!) geluk met deze bijdrage in die menselijke arbeid, welke de voortzetting zelf bepaalt van wat wij „menselijk” noemen in de diepste zin.

M. J. LANGEVELD.

## KLEINE MEDEDELINGEN

De 29ste Juli 1954 zal het 100 jaar geleden zijn dat Georg Kerschensteiner te München werd geboren.

De uitgever R. Oldenbourg te München, die sedert 1946 begonnen is een herdruk van zijn werken in de handel te brengen, zond ons een lijst van de tot nu toe verschenen herdrukken, die we gaarne hieronder laten volgen.

*Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung* mit Geleitwort von E. Spranger.

5. Auflage, 158 Seiten, Kl.—8°, 1952. Pappband DM 4.80.

*Begriff der Arbeitsschule* mit Geleitwort und Anmerkungen von J. Dolch.

11. Aufl., 187 S., 5 Taf., 9 Fig., Kl.—8°, 1953. Pappband DM 5.40.

*Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung* mit Geleitwort und Anmerkungen von J. Dolch.

7. Auflage, 141 Seiten, Kl.—8°, 1950. Pappband DM 4.80.

*Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts* mit Geleitwort und Anmerkungen von J. Dolch.

4. Aufl., 218 Seiten, 1 Abb., Kl.—8°, 1952. Pappband DM 6.60.

*Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerung für die Schulorganisation* mit Geleitwort und Anmerkungen von J. Dolch.

8. Auflage, 198 Seiten, Kl.—8°, 1953. Pappband DM 5.40.

*Grundfragen der Schulorganisation mit Geleitwort und Anmerkungen von J. Dolch.*

7. erweiterte Auflage, ca. 320 Seiten, erscheint Mai 1954.

Maria Kerschensteiner, *Georg Kerschensteiner, der Lebensweg eines Schulreformers.*

De Volkshogeschool „Overcinge” te Havelte (Dr.) organiseert voor deze zomer de volgende cursussen:

26—31 Juli: Handenarbeid. (f 25,—).

2—16 Aug.: Natuurstudie (f 42,50) deelname voor een week is ook mogelijk.

16—23 Aug. Aesthetische Vorming (f 27,50).

## TIJDSCHRIFTEN

*Het Kind* (red. A. M. E. Beerning-Trip, e. a.). Uitg. C. A. Spin & Zn, Amsterdam.

No. 12 (jrg. 53).

Dit nummer opent met een „Kerstwens 1953” van een achttienjarige; Voorts: „Angst en leugen in het kinderleven” IX van Dra. W. J. Bladergroen; „Wat doen onze kinderen in de Kerstvacantie” door A. C. M. E. Monshouwer-Aufderheyde; „Het oog van het kind en het oog van de camera” door W. K. van Loon (opmerkingen over de film in voorlichting, enz.); voorts Kerstfeestbeschrijvingen uit verschillende landen.

No. 1. (jrg. 54).

„Filmvorming van thuis beginnen” door Willem Karel van Loon; „Circus Elleboog schenkt plezier van eigen plezier” door id.; „Over Zuigelingenvoeding in Nederland en Amerika” door Dr. Beernink-Trip; „Persoonlijkheid” door C. Wilkeshuis; „Paedagogisch jaarnaal” I door id.

No. 2 en 3 (jrg. 54).

„Angst en leugen in het kinderleven” X en XI door Dr. W. Bladergroen; „Het spel van de kleuter” door C. Wilkeshuis; „Een poppenkuur” door Lola Craandijk; „Flitsen uit de praktijk” door Tiny Keuls-Francis; „Boekenbeurs” door D. L. Daalder; „Idealisme eerste vereiste voor jeugdtonel” door W. K. van Loon; „Denk aan de kinderen” (film) door id.; „Een standbeeld voor Pinocchio” door J. H. Kruizinga; „Paedagogisch Jaarnaal” II door C. Wilkeshuis; „Het kinderboek” door id.

*Onderwijs en Opvoeding* (red. B. Swanenburg, e. a.). Uitg. Paed. Centrum N.O.V.

No. 1 (jrg. 5).

De nieuwe jaargang opent met „Een blik terug” door J. D. Brinksma; „Jaarverslag 1953” door J. M. Reijnders; „De blik vooruit” door C. J. Rol (over het Paed. Centrum); „Spelen met de poppenkast” door A. Franssen; „Enfants de Paris” door R.

## No. 2 (jrg. 5).

„In en om het paedagogisch centrum” (door J. D. Brinksma, J. M. Reijnders en C. J. Rol); „En in mijn klas speelden wij met de poppenkast” door A. Franssen; „Van over onze grenzen” („Enfants de Paris”) door R.

## No. 3 (jrg. 5).

Dit nummer bevat alleen boekbesprekingen, nl. „Psychologie en opv. van Jung” (J. D. Brinksma); „De kleuter en de gemeenschap” van W. M. Nijkamp (door U. Tellegen—Veldstra); „Naar een nieuwe didactiek” 5 en 6 (door F. Evers).

*Ons Gezin* (red. T. Duyvendak, e. a.). Uitg. Fa. Boom-Ruygrok, Haarlem.

## No. 1 (jrg. 9).

„Bemoenienis of . . . bedillerigheid, voorlichting of . . . voorschrijven” door O. van Andel-Ripke (voorlichting enz. op het gebied van huishouding en opvoeding); „Een praatje over de werkzaamheden van de „Stichting Commissie voor Huishoudelijke en Gezinsvoorlichting” door T. Duyvendak; „Gezins-crediet” door C. M. de Jongh; „We maken dingen” door A. Rutgers van der Loeff-Basenau; „Mag ik eens in je boeken kijken?” door M. Macintosh; „Het zelf maken van muziekinstrumenten” door Annet Teunissen van Manen-Zanen; „Vergeten jeugd” door R. Schuurman (clubhuiswerk); „Kinderen uiten zich” door J. F. Wentzel (over de tentoonstelling van dezelfde naam).

## No. 2 (jrg. 9).

„Ze zijn niet geholpen met een aspirientje” door M. Macintosh (over geestelijke volksgezondheid); „Praatjes vullen geen gaatjes, enz.” door J. F. Wentzel (over de tandheelkundige schooldienst), „Tweemaal per week” door Redactie (over de t.b.c.-bestrijding); „Muziekinstrumenten maken van waardeloos materiaal” door A. Teunissen van Manen-Zanen.

## No. 3 (jrg. 9).

„Zindelijkheid-schaamte-kuisheid-preutsheid” door O. van Andel—Ripke; „Naar een nieuwe wereldorde” door M. E. H. Sandberg—Geisweit v. d. Netten (over oecumenisch streven); „Opvoeding tot vrijheid” door Dr. J. Koning; „Kinderrechtspraak” door Mr. J. C. Hudig (over kinderrecht); „Niet levenslang” door Drs. J. Hk. Hoornweg (over reclassering); „Opvoeders in uniform” door J. F. Wentzel (over de politie).

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

## No. 2 (jrg. 38).

„Paedagogiek en opvoeding” door A. J. Wessels S. J., „Opvoeding tot gebed” door Zr. Magdala; „De Katholieken en het boek” door J. Govertsen; „De barometer staat op veranderlijk” door Aug. A. Boudens (over benoeming van onderwijzers bij het R. Kath. l.o.); „Meningen over het werken

in groepsverband" (groepswerk en heemkunde) door A. van Tongeren; „Practische beschouwingen over het leesonderwijs" door Fr. Leonius v. d. Heijden; „Mgr. Mr. Dr. W. H. Nolens" II door G. Widdershoven; „Abstract en existentieel denken, een synthese mogelijk?" door Fr. van Kempen.

No. 3 (jrg. 38).

„Mgr. Nolens en de gelijkstelling" III, door G. Widdershoven; „Proeve van een klasse-bibliotheek" door I. D. I. L.; „Practische beschouwingen over het leesonderwijs" II door Fr. Leonius v. d. Heijden; „Capriccio" door Fr. Remigius (over zangonderwijs, spec. de Ward-methode).

No. 4 (jrg. 38).

„Godsdienstpsychologie en onkerkelijkheid" door Fr. S. Rombouts; „Doem of zegen der techniek" door Louis Knuvelde; „Practische beschouwingen over het leesonderwijs" III door Fr. Leonius v. d. Heijden; „Aanpassing aan de eisen van de tijd" (Amerikaanse toestanden) door Br. Elrick Paul.

No. 5 (jrg. 38).

„Godsdienstpsychologie en onkerkelijkheid" II, door Fr. S. Rombouts; „Kenns van goed en kwaad" door Louis Knuvelde; „Mgr. Mr. Dr. W. H. Nolens" IV, door G. Widdershoven; „Huiswerk op de Lagere School" door J. J. C. Bockling; „Heeft de kweekschool plaats voor jeugdlectuur?" door F. M. F.; „Lektuurkwesties" door Aug. A. Boudens en Leonard de Vries.

*Dux* (red. Dr. H. M. M. Fortmann, enz.); Uitg. Katholieke Jeugdraad, Utrecht.

No. 2 (jrg. 21).

Dit nummer is geheel gewijd aan de jeugdleider. Het bevat o.m. artikelen over „De problematiek van de jeugdleider" door Dr. Nic. Perquin, over toekomst-mogelijkheden en opleiding, sociale positie, enz.

No. 3 en 4 (jrg. 21).

Dit nummer heeft als centraal onderwerp: opvoeding tot volwassenheid. „Opvoeding tot volwassenheid" door Dr. Nic. Perquin S. J.; „Ontwikkelingstypen op de weg naar volwassenheid" door Mevr. Dra. H. M. Dresden-Coenders en dr. H. M. M. Fortmann; „Paedagogische practijk en wetenschap" door W. Stoop; „Moderne jeugd op haar weg tot volwassenheid" I door Dr. H. M. M. Fortmann; „Psychische volmaaktheid en christelijke heiligheid" door F. A. M. Weterman.

*Handenarbeid* (red. A. Duyser en A. Melink); Uitg. Vereniging voor Handenarbeid.

No. 6 (jrg. 34).

„Hak in de tak" door Jac. Nijman (over het bewerken van takken); „Handenarbeid bij het V.G.L.O. in Engeland" (vervolg) door J. G. van Busschbach; voorts verscheiden aardige modellen en ideeën; „Verslag van de keuzecommissie voor de examens handenarbeid" 1953.



## No. 7. (jrg. 34).

Dit nummer is vrijwel geheel gewijd aan Pasen en werkstukken in verband hiermee. Afzonderlijk wordt vermeld: „Groepswork en fingerpainting met de kinderen van Zandbergen” door Céline Schaake-Verkozen.

## No. 8 (jrg. 34).

Dit nummer bevat een groot aantal uitnemende werken voor handenarbeid. Voorts „Handenarbeid voor jeugdleiders” door H. Steenhof.

*Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg* (red. Prof. Gielen, e. a.); Uitgave N. V. Parcival, Breda.

## No. 5 (jrg. 5).

„Wat een onderzoek naar de schoolprestaties van introverten en extraverten aan het licht bracht”, door R. Servaes; „Bijzondere lees- en schrijfmoeilijkheden”, door Drs. C. Schuitemaker; „De Lombachschool” door A. Barten (een Zwitserse heemkundige school); „’n Inspecteur vertelt”, „Tussen 9 en 4” (over Rekenonderwijs en de vernieuwing, II), door red.

## No. 6 (jrg. 5).

„Staatsburgerlijke opvoeding” door Jos. J. Gielen (bespreking van een boek van L. Chisholm, hoogl. aan de Univ. van Nebraska); „Bijzondere lees- en schrijfoefeningen” II, door Drs. C. Schuitemaker; „Wat een onderzoek naar de schoolprestaties van introverten en extraverten aan het licht bracht II, door R. Servaes, P. A. Eggermont: „Onderwerpen van kinderbrieven” I. Proeve van praktische vernieuwing op de Lagere School” door Joh. A. Brugman; „Hoe schakelen we de klassebibliotheek in bij het taalonderwijs?” door W. A. Laarakker.

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

## No. 4 (jrg. 8).

„De Nederlandse kweekschoolwet van 23 Juni 1952” door R. Mercy, „Frans-Belgische Stageweek Poésie et enseignement” te Sèvres” door Guy Voets; „Het nieuwe minimumprogramma voor zesde en vijfde Lagere Klassen” door K. Cuypers; „Het Belgisch probleem” door J. van den Branden (boekbespr.).

## No. 5 (jrg. 8).

„Burgerzin” door R. van Cauwelaert; „Rondom een experiment met belangstellingspunten” door V. Darimont (met een nabeschouwing van Hil. Deman); „Hoe besteedden onze leerlingen hun grote vakantie?” door Albert van Rossem.

C. WILKESHUIS.

## BOEKBEOORDELINGEN

Paul Reiwald, „*Het bedreigde Ik*“. Een psychologische gids in de verwarring van onze tijd. Vertaald door Drs. F. de Vries. Uitg. J. M. Meulenhoff, Amsterdam, 192 blz. Prijs geb. f 5,90.

Als een zeer levendige gids plaatst deze Zwitserse psycholoog ons tegenover verschillende aspecten van het maatschappelijke en culturele leven. Hoewel hij hieraan niet voorbijgaat, is het toch niet in de eerste plaats zijn bedoeling een analyse te maken van de vele situaties en structuren, waarin hij ons voert, zoals school, huis, huwelijk, beroep, bedrijf, enz. en de moeilijkheden en problemen, die zich voordoen bij de menselijke verhoudingen voor ons op te lossen, maar eerder de dwalende mens op zich zelf te wijzen. Het bedreigde Ik zal zijn weg uit de verwarring slechts vinden, wanneer het zich zelf herkent. De zelfopvoeding is dan ook door het gehele werkje het Leitmotiv: en zij brengt eenheid en structuur in dit lezenswaardige boek, waardoor voorkomen wordt, dat we in de verwarrende hoeveelheid onderwerpen, die hier behandeld worden, verdwalen. Ook bij de opvoeding van anderen is de zelfopvoeding primair, meent de schrijver. Het affectieve reageren moet omgezet worden in belangstelling „de interesse kalmeert, we zijn ter zake en derhalve waarlijk bij ons zelf“. Hij keurt de lichamelijke straf af en wijst op dichter bij de natuur staande volken, als Indianen, Eskimo's enz. waar niet geslagen wordt en waar een zekere waardigheid niet te miskennen valt. Merkwaardig is, dat de schrijver niet weet aan te geven, wat dan wel de schadelijke gevolgen van het slaan zijn. Hij blijft even stilstaan bij de zo geprezen Engelse opvoeding, waar ook geslagen wordt, en zegt, dat de schadelijke gevolgen nog niet voldoende onderzocht zijn. Overigens weten wij, dat ook in Engeland een sterke tendens is, de lichamelijke tuchtiging af te schaffen. (Zie daarvoor Raymont: *Modern Education*). Door de zelfopvoeding zo centraal te stellen, komt hij tot deze ietwat bedenkelijke uitspraak: „Wees.... bij het opvoeden zuiver egoïstisch. Denk er niet zo zeer aan, of slaan, schreeuwen, schimpen, of welke soort van primitieve dwang ook, op kinderen uitgeoefend, deze wel ten goede komt, maar of zij *U* (cursief van de auteur) schaadt“. De kern is hier dus zelfopvoeding door middel van de opvoeding en niet omgekeerd. In het gehele boek tendeeert hij naar hetzelfde grondpatroon. Vervolgens komen ter sprake de hindernissen en mogelijkheden van de zelfopvoeding, hoe men zichzelf moet leren aanvaarden en au sérieux nemen, zonder zich belangrijk te vinden, enz. De massaproductie en haar gevolgen, de band tussen persoon en arbeid, worden onder de loupe genomen, waarbij de critiek op maatschappelijke, politieke of religieuze vormen gezien wordt als een vlucht poging van de worstelende mens voor de eigen verantwoordelijkheid. Talrijke voorbeelden uit de dagelijkse practijk verduidelijken de bedoeling van de schrijver. Ten slotte moet me nog de volgende opmerking van het hart. Zolang de schrijver zich blijft ophouden in het vlak van de maatschappelijke verhoudingen, waarin de zelfontplooiing van het bedreigde Ik zich, vooral door handelend optreden, moet voltrekken, blijft zijn stijl helder en zijn bedoeling duidelijk. In het hoofdstuk „De rechtstreekse aanval op het driftleven“ beweegt hij zich echter in een ander vlak en raken we in

een nevel, waarin we niet gewaarworden, tegen welke metaphysische achtergrond zijn gedachten vorm krijgen, van welke wijsgerige of godsdienstige overtuigingen hij uitgaat. Reiwalds bedoeling is een versterking van het Ik en hij acht daarom de leringen van de Indische wijsbegeerte, zoals zij verbreid werd door een Ramakrishna, een Vivekananda en ook in practijk gebracht door Gandhi, verderfelijk voor de Europeaan. Het Ik moet hier nl. opgegeven worden ter wille van het Zelf. Volgens Reiwald is deze leer „slechts een extreme vorm van een beweging, die we overal in het Westen kunnen aanschouwen” en wel „de vlucht voor zich zelf”, zich uitend in bekeringsbewegingen, in de „Kierkegaard-Renaissance”, in de aansluiting van Aldous Huxley c.s. bij Indische monniken, enz. Het succes van het nationaal-Socialisme zou met dit verlangen ten nauwste samenhangen. Het zijn alle bewegingen, die het Ik van zich zelf willen wegvoeren, zegt hij. Dit alles is voor de lezer in hoge mate onduidelijk en zeer verwarrend. Hier strooit hij met begrippen als Ik, Zelf, Nirwana, zonder zich af te vragen, wat deze Indiërs daarmee bedoeld hebben, of zonder ons mee te delen, wat hij denkt, dat ze er mee bedoeld hebben. Hij laat zelfs na, ons te vertellen wat hijzelf bedoelt met die vlucht van het Ik voor zichzelf. Wat vlucht voor wat? Heeft hij het oog op een Ik als eeuwig subject, de niet te objectiveren zuivere subjectiviteit, iets als het intellegibele Ik in Kantiaanse zin, of het Ik als nulpunts-existentie? In elk geval verzuimt hij te zeggen, waar hij het over heeft. Hij schijnt te bedoelen, dat het Ik als bewuste persoonlijkheid vlucht voor zijn eigen problematiek, voor zijn eigen verantwoordelijkheid, in het nauw gebracht door de druk, die van alle kanten op hem uitgeoefend wordt. En een extreme vorm daarvan zou de Indische wijsheid zijn, belichaamd in Ramakrishna, Vivekananda en Gandhi? Ik betwijfel het.

Niettemin staan er zoveel waardevolle opmerkingen in dit boek, dat we het ter lezing kunnen aanbevelen.

A. W. H.

Philipp Lersch, *Aufbau der Person*, Sechste erweiterte und verbesserte Auflage. Uitg.: Johann Ambrosius Barth, München, 1954, 590 pag. Prijs kart. D.M. 28,50. Ln. D.M. 31,—.

Van het bekende werk van Philipp Lersch, dat in 1938 onder de titel „Der Aufbau des Charakters” verscheen, en dat na enkele omwerkingen en uitbreidingen in 1951 als vierde druk uitgegeven werd onder de titel: „Aufbau der Person”, heeft thans de zesde druk, „erweitert und verbessert” het licht gezien. Voor zover het nog nodig is, vestig ik hier gaarne de aandacht op dit helder geschreven, breed opgezette en diep gravende werk. Kwam in de vierde druk reeds naar voren dat het niet mogelijk is een studie over het karakter te schrijven, zonder daarbij bewust uit te gaan van een totaalvisie t. a. v. de menselijke persoon, in latere uitgaven werd dit „totaliteitsstandpunt” nog sterker geaccentueerd. Geen karakterkunde dus zonder Algemene Psychologie, maar ook geen Algemene Psychologie zonder „dasz sie den Horizont einer Gesamtaufassung vom Menschen und seiner Stellung in der Welt gewinnen musz, wenn sie ihre Aufgabe erfüllen soll”. Lersch neemt zeer nadrukkelijk stelling tegen de „Enthumanisierung des Menschen”. „Es ist meine Überzeugung, dasz die Psychologie heute, nachdem sie eine Fülle von Einzeltatsachen methodisch und systematisch

erarbeitet hat, vor der Aufgabe steht, jenen neuralgischen Punkt zu überwinden, indem sie ihre Einzelerfahrungen auf die höhere Ebene eines Gesamtbildes vom Menschen zu heben sucht.

De zesde druk brengt enkele nieuwe hoofdstukken, waaronder er een gewijd is aan de „Sozialpsychologie“, terwijl de uiteenzettingen over „Verhältnis von endothymem Grund und personellem Oberbau“ een nieuwe, karakteriserende uitdrukking vinden in de formulering „Tektonik der Person“.

Garne wens ik ook deze nieuwe druk een verdiend succes. H. N.

G. van Veldhuizen Azn, *Op de straathoek*, Comprehensive approach in de practijk. Uitg.: J. N. Voorhoeve — Den Haag, 1954. 118 pg. Prijs: geb. f 3,50.

Ds. Van Veldhuizen, die het „massajeugdwerk“, speciaal dat in de Rotterdamse wijk „Crooswijk“, al zo vele jaren uit de dagelijkse practijk kent, geeft hier een overzicht van de huidige situatie van zijn arbeidsterrein, en laat daarbij aansluiten een bespreking van de moeilijkheden, maar ook de mogelijkheden, om tot een vruchtdragend helpen te komen.

Zoals de ondertitel reeds tot uitdrukking brengt, zal naar de mening van de auteur, die hulp gebracht moeten worden in de vorm van een „comprehensive approach“, waarmee m. i. ieder, die ervaring heeft van het naast en langs elkander heen, en zelfs tegen elkander in werken van allerlei organisaties op dit gebied werkzaam, garne zal instemmen. Hier vindt men dan concrete aanduidingen over praktische realiseringmogelijkheden.

Belangrijk is m. i. vooral ook wat in deze studie gezegd wordt over de moeilijkheden, die elke poging tot contact via „het woord“, en daarmee ook via „Het Woord“ vindt, in deze wereld waarin het „beeld“ een steeds groter plaats inneemt. Hier ligt inderdaad een probleem van volksopvoeding, dat in de komende jaren veel studie en veel practisch werk zal vragen. Wie zich interesseert voor de problematiek van de hier beschreven groep volksjeugd — en wie zou zich hiervoor eigenlijk niet behoren te interesseren — late deze warm-menselijke, maar tegelijkertijd zakelijk-nuchtere beschouwing niet ongelezen.

H. N.

Dr. Fritz Künkel, *Karakter, groei en opvoeding*. Derde druk. Vertaling van „Charakter, Wachstum und Erziehung“, door Joh. W. A. Bruggeman. Uitg.: Wereldbibliotheek — Amsterdam—Antwerpen, 1953. 240 pg.

De Wereldbibliotheek, als „Maatschappij tot Verspreiding van Goede en Goedkope Lectuur“ heeft gemeend door een vertaling van een van de bekende werken van Fritz Künkel voor de gedachten van deze auteur opnieuw de aandacht te moeten vragen. Ik meen dat dit volkomen gerechtvaardigd is. De inhoud is nog steeds belangrijk en voor velen begrijpelijk. Er zijn ongetwijfeld nog grote groepen lezers die deze studie niet kennen en hier goede lectuur vinden.

H. N.

Dr. Afred Adler e. a. *Het moeilijke kind*, Twintig opvoedkundige studies vertaald en ingeleid door Drs. P. Dijkema, uitg.: Wereldbibliotheek, Amsterdam—Antwerpen, 1953. 274 pg.

„Dat ouders behoefte hebben aan een eenvoudige behandeling van Adler's ideeën bleek mij uit een groot aantal brieven, die ik na een A.V.R.O.-causerie over dit onderwerp ontving,” aldus de vertaler van het hier aangekondigde boek. De „Wereldbibliotheek” was bereid haar hulp te verlenen bij het pogen aan de verlangens van deze ouders tegemoet te komen, en zo kwam een vertaling van „Schwer erziehbare Kinder” tot stand. Ook hier bleef de Wereldbibliotheek haar doelstelling getrouw en verrichtte met deze uitgave ongetwijfeld een goede daad. Moge zij vele lezers bereiken.

H. N.

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

In de cursus 1954—1955 zullen de colleges voor M.O.-A Paedagogiek aan ons Seminarie gegeven worden door Dr. L. de Klerk (Paedagogiek) en de Heer C. v. d. Zwet (Ontwikkelingspsychologie). De Heer de Klerk begint zijn colleges op Woensdag 6 Oct. en geeft dan 2 uren college en vervolgens evenzo om de veertien dagen. De Heer van der Zwet begint op 13 Oct. en doet m.m. hetzelfde.

De B-candidaten blijven werken onder leiding van Prof. Langeveld.

De regeling voor de scripties is aldus, dat men daaromtrent overleg pleegt met Dr. de Klerk of de Heer v. d. Zwet al naar gelang het onderwerp. (Didactische scripties staan onder toezicht van Dr. de Klerk). De scripties voor A worden alle, als tot dusver, primair doch na inlevering beoordeeld door Dr. Kalsbeek.

Tentamina voor A-candidaten, die bij prof. Langeveld twee jaar college hebben gelopen, worden door hem afgenomen. In alle andere gevallen wende men zich tot de heren de Klerk en van der Zwet.

Tentamina voor B-candidaten blijven geregeld als te voren.

### *Examens:*

- De Heer H. Slim is geslaagd voor M.O.-Paedagogiek B.  
De Heer A. D. van Leeuwen is geslaagd voor A.

### *Binnengekomen scripties:*

69. Joh. Vis, *Inleiding tot de Blindenpaedagogiek*. (B).  
70. J. H. Scholten, *Onderzoek naar de correlatie tussen de uitslag van het klassikaal testonderzoek en de behaalde schoolresultaten bij het voortgezet onderwijs*.  
71. C. Oudesluys, *Het onderscheid tussen het normale en het abnormale kind*.

## BEVORDERING ZONDER DOUBLURE

Reorganisatie-plan voor de Thorbecke-H.B.S.  
te 's-Gravenhage

DOOR

DR. J. N. VAN DEN ENDE

Inleiding.

Het hier te bespreken reorganisatie-plan werd in Maart 1953 aanvaard door de Gemeente 's-Gravenhage na gebleken instemming van alle adviserende instanties. Het is niet uit de lucht komen vallen, maar heeft als alle plannen zijn voorgeschiedenis. En zoals het met zeer vele plannen gaat, zo ging het ook hiermee. In het begin, zo tussen '48 en '51, werd er gewoonlijk wat welwillend ongelovig geluisterd, als ik hier en daar bepleitte het eens aan te durven het zittenblijven te bestrijden door het af te schaffen, althans niet telken jare toe te passen <sup>1)</sup>. Daarna kwam de periode, dat het gedisqualificeerd werd als on-Nederlands, omdat sommigen er persé een resultaat van mijn studiereis naar Amerika in wilden zien. En na de eerste publicaties is het soms volkomen ondoordacht en onzinnig, soms platweg een reclame-stunt genoemd. De leraren van de Thorbecke-H.B.S. weten, dat het plan voor het eerst in 1948 in het algemeen werd besproken, tenslotte in de winter '52—'53 op voorstel van enige leraren speciaal voor die H.B.S. werd uitgewerkt en unaniem aanvaard, vóór het aan B. en W. werd voorgelegd. Gelukkig zijn er ook buitenstaanders, die met goede aandacht en belangstelling ons experiment volgen. Van het begin af is getracht het experiment zo zuiver mogelijk te houden. Alleen daardoor zal kunnen blijken wat de resultaten werkelijk zijn.

Het reorganisatie-plan berust op studie over het geven van cijfers op de middelbare school en op ervaringen bij de toelating en bij het steunen van leerlingen in zg. hulpuren. In de vorige cursus werd het plan tot beperking van het zittenblijven in dit nieuwe systeem reeds voor de eerste klassen toegepast. In September 1953 werd het voor de hele school ingevoerd. De ervaringen bevestigen tot nu toe de verwachtingen. Het is daarom wel gewenst een overzicht van de plannen en de uitvoering te geven, al zal pas over enige jaren kunnen blijken of het nieuwe „rendement“ van de school al of niet met onze prognose van 1953 zal overeenkomen.

<sup>1)</sup> Berichten en Mededelingen van de Ver. v. Directeuren van H.B.-Scholen met 5-j. c. 1951, blz. 33—34.

## De Grondslagen.

### *a. Het geven van cijfers.*

Hieromtrent kan ik in dit artikel volstaan met slechts enkele conclusies. Voor de uitvoerige behandeling van dit onderwerp moge ik verwijzen naar de Maart- en April-afleveringen van deze jaargang. <sup>1)</sup>

Ik gaf daar aan, dat het telken jare zittenblijven van ongeveer 25 % der leerlingen met werkelijk objectieve selectie niets te maken heeft. Het is een schijnbaar noodzakelijk gevolg van ons systeem van cijfergeving gecombineerd met ons systeem van jaarlijkse bevordering. De traditie legt ons die 25 % op. Blijkbaar stellen de leraren zich telkens weer in op de groep kinderen, die zij voor zich krijgen, waarbij het gemiddelde van de prestaties in de groep als norm genomen wordt. Alleen hierdoor is te verklaren, dat ondanks het grote aantal zittenblijvers de gemiddelde cijfers in de volgende klassen niet hoger komen te liggen en zelfs de cijfercurven voor opeenvolgende klassen opvallend gelijk kunnen blijven.

Vaste normen voor de overgang van de ene naar de andere klasse zijn tot nu toe nimmer gevonden. Het is daarom gewenst om eens op andere wijze te trachten deze traditionele druk van het zittenblijven te ontgaan.

Naar mijn mening behoeft dat niet gezocht te worden in andere methode of ander leerplan, andere exameneisen, of andere cijferschaal. Ik ben overtuigd, dat op deze punten verbeteringen zijn aan te brengen en geleidelijk ook aangebracht worden. Met interesse moeten ook de differentiatie-pogingen worden gevolgd. Maar los van dit alles kan en moet het zittenblijven bestreden worden.

Wie zich even werkelijk indenkt wat er gebeuren zou, als wij op de scholen ieder half jaar zouden bevorderen, begrijpt waar de fout schuilt en hoe de oplossing gevonden kan worden, zelfs met behoud van de tegenwoordige traditionele opzet van de school. Een eenvoudig rekensommetje kan ons leren, dat bij half-jaarlijkse bevordering (met gemiddeld 25 % zittenblijvers) slechts 5 % der leerlingen op tijd door het eindexamen zou komen. Voor mij volgde uit dit ontstellende resultaat, dat die bevorderingen (met doublure) een paar maal overgeslagen moesten worden, om het „rendement” van de school aanmerkelijk op te voeren. Ik ben overtuigd, dat normale leerlingen niet behoeven

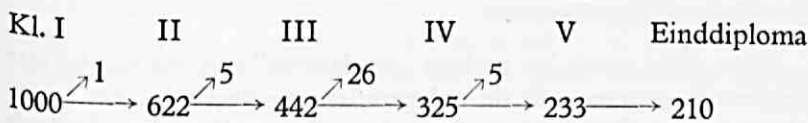
<sup>1)</sup> „Cijfers op de Middelbare School”, blz. 69 en 112.

te doubleren, omdat zij, met hulp eventueel, in staat zijn ontstane achterstand op den duur te overwinnen. Deze hulp kan de school bieden zonder daarmee tevens verandering te brengen in de toelatingseisen, het leerplan, de methodiek of de didactiek.

*b. Het schoolverloop.*

Enkele statistische gegevens mogen de tegenwoordige werkelijke gang van zaken verduidelijken. Zij zijn ontleend aan het werk van een Haagse studiecommissie inzake testonderzoek bij het toelatingsexamen. Het onderzoek van deze studiecommissie is nog niet afgesloten, want het omvat het schoolverloop van de in 1946 t/m 1951 op de Gemeentelijke scholen toegelaten leerlingen. Aan enkele voorlopige rapporten, die aan de Wethouder van Onderwijs zijn uitgebracht, moge ik de volgende cijfers ontlennen.

1. Hoe slinkt de groep kinderen, die zonder zittenblijven de school doorloopt? Het volgende demonstreert hoe het gebeurde voor de leerlingen van de gemeentelijke H.B.S.-en en Lycea uit de jaargroepen 1946 t/m 1948 (herleid op 1000 leerlingen). Hierbij geven de scheve pijltjes aan hoeveel leerlingen met positief resultaat naar andere opleidingen of schooltypen vertrokken.



2. Gemiddeld over de hele school blijft 28% voor de eerste maal zitten.<sup>1)</sup> Zeer opvallend is, dat in de eerste klasse gemiddeld 38% (jaargroepen 1946 t/m 1948) voor de eerste maal blijft zitten. Brengt men ook de iets gunstiger jaargroep 1949 mede in beschouwing, dan is het percentage dat dadelijk in de eerste klase bleef zitten gemiddeld toch nog 37%. Een dergelijk hoog percentage van omstreeks 40% werd mij ook uit andere plaatsen gemeld.

Van de toegelaten leerlingen komt 16% zelfs nimmer in de tweede klas, 12½% verdwijnt uit de tweede klasse met negatief

<sup>1)</sup> Het gemiddelde percentage zittenblijvers, ongeacht of het voor de eerste of voor een volgende maal was, bleek 26% te zijn voor deze jaargroepen.

Hierbij zijn steeds ook meegeteld de tussentijds met negatief resultaat vertrokken leerlingen. Dat moet natuurlijk ook gebeuren, anders worden de schoolresultaten bewust of onbewust geflatteerd.



resultaat en in de derde klasse strandt nog  $4\frac{1}{2}\%$  volledig. In totaal komt dus  $33\%$  van de toegelaten leerlingen zelfs niet aan een „diploma 3-j. c.“.

3. De vraag rijst of dit hoge percentage zittenblijvers in de eerste klassen onvermijdelijk is en of de ontstellende uitval van  $\frac{1}{3}$  der leerlingen zonder diploma 3-j. c. werkelijk nodig is. Een onderzoek hiernaar is door de studietoelatingcommissie ter hand genomen en nog niet afgesloten. Een aanwijzing, dat er iets niet klopt in de gebruikelijke opvattingen, levert het resultaat, dat van degenen, die uit klasse I verdwijnen, drie kwart de school na de eerste teleurstelling reeds verlaat, één kwart pas na twee keer struikelen. Dit verschijnsel doet zich niet voor in de hogere klassen.

4. Het onderzoek werd ook gericht op de verschillen, die door de verschillende leeftijdsgroepen vertoond worden. Het zou te ver voeren hier nu volledig op in te gaan. Vermeld zij slechts, dat gebleken is, dat van de leerlingen, die toegelaten worden op een leeftijd tussen  $12\frac{1}{2}$  en  $13\frac{1}{2}$  jaar gemiddeld  $21\%$  op tijd het eindexamen behaalde. De jongere leerlingen behaalden dit met bijna  $30\%$ , de oudere leerlingen met iets meer dan  $10\%$ .

### c. *Het toelatingsexamen.*

Bijna altijd wordt het geringe „rendement“ van ons middelbaar onderwijs geweten aan de onbetrouwbare selectie bij het toelatingsexamen. Dezelfde, zo pas genoemde, studietoelatingcommissie heeft speciaal hieraan haar aandacht gewijd. Allereerst bleek, dat het in Den Haag gebruikelijke toelatingsexamen een betere correlatie met het schoolverloop had, dan een daarnaast geprobeerde testserie. Dit is in overeenstemming met een door mij eerder gedaan onderzoek in Den Haag en Delft, waar ook het toelatingsexamen het won van een ander testonderzoek.

Op zichzelf zegt dat nog niet zo veel. Beide kunnen slecht zijn. Maar in ieder geval blijkt, dat wij tot nu toe geen beter selectiemiddel bij het begin van de middelbare school vonden. Proefklassen en andere selectiemethoden leverden tot nu toe ook geen duidelijk beter „rendement“ van de school. Voldoende reden dus al om het euvel van de vele doublures elders te zoeken.

Beschouwt men echter speciaal het toelatingsexamen voor de leeftijdsgroep van  $12\frac{1}{2}$ — $13\frac{1}{2}$  jaar, dus voor de middengroep der examencandidaten, dan blijkt het examen bovendien een redelijke prognose van het schoolverloop te leveren. Voor de jaargroepen

1946 t/m 1948 leverde dit het volgende staatje op voor de percentages der leerlingen, die tenminste een „diploma 3-j. c.” behaalden. Zij waren naar de examenresultaten in 5 gelijke groepen verdeeld (A, B, C, D en E, waarbij A de minste, E de beste toelatingscijfers had behaald).

toelatingsexamen 1946 t/m 1948	A	B	C	D	E	Gem.
percentage, met „voldoende” schoolverloop	48	54	62	77	85	65

Hieruit volgt, dat afgewezen werd, wat minder dan  $\pm 40\%$  kans had om de overgang van 3 naar 4 te halen. Maar ook volgt hieruit, dat het toelatingsexamen een selectiemiddel met redelijk aanwijzende kracht is.

Het zou te ver voeren nader op details van het onderzoek in te gaan. Daartoe moet het eindrapport van de studiec commissie worden afgewacht. Deze weinige gegevens mogen dienen om te laten zien, dat enig vertrouwen in de gebruikelijke toelatingsselectie stellig verantwoord is.

De vraag waarom dan toch zo'n groot percentage van deze leerlingen reeds in de eerste klasse struikelt of zelfs helemaal vastloopt en vertrekt, moet dan ook een ander antwoord hebben dan: „vergissingen bij de toelating”.

Naar mijn mening zijn er twee oorzaken. In de eerste plaats is de aansluiting van L.O. en M.O. niet eenvoudig en moet daarom de aanpassing goed geleid worden, volle aandacht van de docenten hebben en moet er voldoende lang gelegenheid van inwerken gegeven worden. In de tweede plaats schrikken ouders en kinderen van de vele onvoldoende cijfers (één kwart van de cijfers gemiddeld voor de „moeilijke vakken”) en krijgen zij bij de doublure een schrikbeeld van een lange lijdensgeschiedenis op de middelbare school. Zij zoeken gauw een uitweg naar de ULO of andere scholen, waarheen de overgang dan nog gemakkelijk kan gebeuren. Wil men dus in enkele woorden aangeven waar de oorzaken te zoeken zijn, dan is het in onze traditionele beoordeling en het geduld der ouders.

In zg. betere kringen zal men ondanks alles toch doorzetten, in eenvoudiger milieu zal men eerder de moed opgeven. Begrijpelijk is dat alleszins, want de goede leerling van de lagere school, goed aanbevolen en goed geselecteerd, loopt in de eerste

klas al vast. De onverdiende teleurstelling en de kosten (ook voor de Overheid <sup>1)</sup>) dwingen ons te zoeken naar een verstandige oplossing van dit euvel.

#### *d. De hulpuren.*

Sinds 1946 bestond aan de Thorbecke-H.B.S. een cursus, die de naam kreeg van „Hulp bij de Studie”. Oorspronkelijk opgezet voor gerepatrieerde leerlingen en leerlingen, die van overbruggings- en andere scholen kwamen, werd de cursus al spoedig ook gebruikt voor eigen leerlingen met moeilijkheden en hiaten. Voor een 8-tal vakken werden de leerlingen bijeen gebracht in kleine, zo homogeen mogelijke groepjes, die een of twee uur per week les kregen van bevoegde, soms eigen leerkrachten. Het was geen huiswerk cursus, maar een hulp bij het aanvullen van hiaten en bij het leren leren. Vele leerlingen blijken te veel tijd en energie totaal onnuttig te verbruiken.

Sinds 1951 ontvingen wij financiële steun van de Gemeente voor deze hulp en kon de cursus wat anders worden georganiseerd. Hij begon toen eerst met een verplichte cursus voor alle le klassers. Deze krijgen gedurende enkele maanden drie uren per week toezicht op de wijze, waarop zij hun huiswerk aanpakken. Geleidelijk aan werden degenen, die geen moeilijkheden hadden, losgelaten. Dit geschiedde door besluiten van de leraarsvergadering bij de behandeling van Herfst- en Kerstrapporten. Daardoor kwam er tevens plaats voor leerlingen uit de hogere klassen, die steun behoefden. In kleine groepjes werden deze leerlingen geholpen. Verschillende leraren stelden zich ook vrijwillig een uur per week beschikbaar voor deze cursus.

De resultaten waren uitstekend. Niet alleen werden de jongste leerlingen veel spoediger aan de nieuwe omstandigheden gewend, maar tevens bleken ook de leraren veel beter inzicht te krijgen in de werkelijke moeilijkheden van de kinderen, waardoor wederkerig de klas van de cursus profiteerde. De persoonlijke verstandhouding, juist tussen de zwakke leerlingen en de leraar werd

<sup>1)</sup> De oncontrôleerbare millioenen, die het zittenblijven jaarlijks kosten, dwalen nog steeds door de publicaties. Op grond van een berekening der leerlingjaren voor de jaargroep 1946 kwam ik tot de volgende getallen:

rond 60% wordt met goed succes uitgegeven voor de geslaagden;  
rond 24% wordt nuttig besteed voor hen, die met diploma 3-j. c. vertrekken;

rond 16% moet als onnuttige besteding worden beschouwd.  
Stellig kan deze laatste verliespost verminderen.

bovendien prettig, tengevolge van het geregeld terugkerende contact buiten de klasse-lessen.

Het laat zich begrijpen, dat wij bij de opzet van het nieuwe systeem dachten aan uitbreiding van deze hulpuren, vooral in die zin, dat iedere leraar zich met zijn zwakke leerlingen bezig houdt.

## Het Reorganisatie-plan.

### a. De richtlijnen.

De leraarsvergadering kwam unaniem tot de volgende beslissing:

Wil men van het euvel van het zitten blijven verlost worden, dan moet men het afschaffen! Nergens is voorgeschreven, dat de leraarsvergadering de leerlingen een klas moet laten doubleren. Dit doubleren is een traditie geworden, maar ook niet meer. Om er van af te komen, stellen wij de volgende richtlijnen vast:

1. Het onderwijs in de eerste, tweede en derde klasse zal als één geheel beschouwd worden; evenzo in de vierde en vijfde klasse. Aan het einde van het 3e leerjaar vindt een beslissing over de overgang plaats, aan het einde van het 5e leerjaar het eindexamen.

*Toelichting:* Daar de leerlingen aan het einde van hun 3-jarige studie recht hebben op een diploma 3-jarige H.B.S. en velen hiermee over kunnen gaan naar andere schooltypen is het noodzakelijk de beoordeling bij de overgang van 3 naar 4 gebonden te houden aan de „gewone” eisen, die men aan deze bevordering stelt.

2. De bovengenoemde opzet mag niet worden uitgevoerd zonder een solide systeem van contrôle en hulp, opdat het peil van het onderwijs niet geschaad worde. Stevige samenwerking tussen school en ouders zal daarbij onmisbaar zijn.

3. Om de ouders voldoende op de hoogte te houden en tijdig maatregelen te kunnen nemen tegen ontstane achterstand in de kennis van een leerling is het nodig, dat er rapporten worden uitgereikt op of omstreeks 15 Oct., 1 Dec., 1 Febr., 15 Mrt., 15 Mei en 1 Juli.

*Toelichting:* Dit komt neer op het verstrekken van drie tussentijdse rapporten. Deze zijn nodig om eventuele tekorten tijdig te signaleren en te verhelpen.

4. De leerling, die tekorten vertoont, zal opgevangen moeten worden. Hij zal in de gelegenheid gesteld moeten worden deze tekorten aan te vullen. Gedacht is hierbij aan het opleggen van een taak en/of een extra lesuur. Deze lessen zouden door ieder van de leraren voor zijn eigen vak moeten worden gegeven.

*Toelichting:* Voor deze extra-uren is gedacht aan de volgende getallen. De leraren voor Wisk./Mech., Natuurk., Scheik., Frans, Duits en Engels met een volledige betrekking krijgen 3 extra hulpuren toegewezen. Twee uren extra krijgen de leraren voor Nederlands en Handelswetenschappen. Eén extra uur krijgen de leraren voor Aardrijkskunde, Geschiedenis, Staatswetenschappen en Plant- en Dierkunde. De overige vakleraren krijgen geen extra uren toegewezen.

5. Nadere regelingen van de contrôle zullen zo spoedig mogelijk in werking treden. Zij omvatten: het op elk moment overzien van de stand van zaken voor iedere leerling (inlevering lijstjes met repetitiecijfers, signaleren van onvoldoende resultaten, bijhouden van verzamellijsten der gegevens), het uitbreiden van de taak van de klassevoogden, het houden van „klasse-avonden met ouders”, het stimuleren van geregeld gebruik der spreekuren van de leraren, het houden van wekelijkse leraarsvergaderingen (soms met allen, soms in speciale groepen).

6. Ten einde misstanden te voorkomen, het gevaar van lichtvaardig profiteren tegen te gaan en een ongewenste stroom van op andere scholen vastgelopen leerlingen te stuiten, moeten enkele uitzonderingen worden gemaakt. Dit zullen die leerlingen zijn,

1. die gedurende een schooljaar door ziekte of andere oorzaak lange tijd moesten verzuimen.

2. die naar het oordeel van de leraarsvergadering blijk gaven een omvangrijk gedeelte van de leerstof niet te kunnen verwerken en ongeschikt worden geacht voor dit schooltype.

3. wier ouders niet willen meewerken aan de maatregelen, die getroffen worden om de leerlingen, die achterstand hebben, deze achterstand te doen inhalen.

*Toelichting:* In deze gevallen zal in een onderhoud van de directeur met de ouders geadviseerd kunnen worden de leerling in zijn eigen belang een klas te laten doubleren of voor hem een andere schooltype te kiezen. De leraarsvergadering behoudt in deze gevallen het recht van uiteindelijke beslissing.

4. die van andere scholen worden overgeschreven.

*Toelichting:* Deze leerlingen kunnen niet zonder meer profiteren van het privilege van automatische bevordering. Hiertoe zal een toestemming van de leraarsvergadering nodig zijn.

7. Over leerlingen, die overgaan naar een andere H.B.S., zal door de directeur advies gegeven worden over definitieve of voorwaardelijke plaatsing in de klasse, waarin zij op onze school zouden zitten.

*b. Schattingen omtrent resultaten en onkosten.*

1. Naar onze mening zal het „rendement” van het onderwijs sterk stijgen door dit stelsel van bevordering. Natuurlijk blijft er bij iedere schatting een element van onzekerheid, maar op verantwoorde gronden kwamen wij tot de volgende verwachtingen omtrent het schoolverloop:

Bij de overgang van 3 naar 4 zal het aantal leerlingen, dat deze mijlpaal op tijd passeert zeker de helft groter zijn en het aantal, dat het in totaal haalt, zeker een derde meer dan thans.

Bij het eindexamen verwachten wij na 5 jaren een dubbel aantal geslaagden en op den duur zeker een derde meer dan thans.

Een voordeel moet bovendien geacht worden, dat zelfs in het ergste geval de leerling maximaal 7 jaren over de school zal doen.

2. De kosten, die dit systeem eist, vallen erg mee. Het blijkt, dat het gemiddelde aantal leerjaren, dat een H.B.S.-er thans op zijn school doorbrengt 4,5 jaren is. Dit zal in de nieuwe situatie 4,9 jaren worden. Deze getallen gelden dus bij beschouwing van alle tot de school toegelaten leerlingen.

Op het eerste gezicht zou hier volgen, dat de kosten een kleine 10% hoger zouden worden. Te verantwoorden zou dit zeker zijn, gezien het veel sterker verhoogde „rendement”, de vermeerderde levensvreugde voor de scholieren en de betere levenskansen voor de geslaagden. Bij nadere beschouwing blijkt echter zelfs die verhoging van de onderwijskosten weg te vallen, omdat het verschil tussen de tegenwoordige en de nieuwe toestand slechts hierin zal bestaan, dat de hogere klassen beter bezet zijn; niet dat er meer klassen nodig zijn.

De schatting van het aantal nodige hulpuren levert een vermeerdering van het aantal uren op van ongeveer 8%. Dit zou dus een verhoging van kosten van 8% meebrengen, als niet

het merendeel van deze uren viel in de marge van 24—28 lesuren <sup>1)</sup>, wat geen extra betaling mee zou brengen.

De geringe verhoging van de kosten is daarom naar onze mening ten volle verantwoord door de grote voordelen, die deze proef zal kunnen opleveren.

### *c. De uitvoering.*

De Gemeente 's-Gravenhage verleende alle steun en maakte de reorganisatie in feite mogelijk, door de hulpuren als gewone lesuren te honoreren en te beschouwen als onderdeel van een volledige leraarstaak, niet als extra verzwaring boven de volledige betrekking. Het plan werd volgens de genoemde richtlijnen in September 1953 volledig uitgevoerd, nadat in de vorige cursus het nieuwe systeem, dus de hulpuren bij eigen leraren, reeds spontaan voor de eerste klassen was toegepast.

De regeling van de hulpuren werd gekoppeld aan een gewijzigde rooster. Dagelijks worden 6 lesuren van 50 minuten gegeven (met pauzes van 15 en 30 minuten na het 2e en 4e lesuur). Hierdoor zijn de leerlingen om 2.15 u. klaar met de lessen (op Zaterdag om 12.55). Voor enkele hogere klassen wordt op Dinsdag- en Vrijdagmiddag nog een tweetal lesuren gegeven in vakken zonder huiswerk en facultatieve vakken. Alle hulpuren zijn geplaatst op de Maandag- en Donderdag-middagen. De Woensdagmiddag blijft gereserveerd voor leraarsvergaderingen.

Iedere leraar heeft behalve de Zaterdagmiddag dus ten minste twee vrije middagen. De leerlingen der hoogste klassen hebben minstens de Woensdag- en Zaterdagmiddagen vrij; de leerlingen der lagere klassen bovendien de Dinsdag- en Vrijdagmiddagen. Voor de goede leerlingen is terugkomen op de hulp-middagen niet nodig.

Het schooljaar is ingedeeld in 6 rapport-perioden van 6 à 7 schoolweken. Bij iedere nieuwe periode veranderen ook de groepjes op de hulpuren. Iedere leraar zendt daartoe een lijstje in van leerlingen, die naar zijn mening de extra-steun nodig hebben. Hier wordt een rooster voor de leerlingen uit vastgesteld, waarvan de ouders schriftelijk mededeling ontvangen. Ook kunnen leerlingen op eigen verzoek worden ingeschreven, als de leraar er mee accoord gaat.

---

<sup>1)</sup> Dit is de bij de gemeente 's-Gravenhage gebruikelijke marge voor een volledige betrekking.

In de eerste periode werden alle eerste klassers en ook alle nieuwe leerlingen uit hogere klassen ingedeeld, waarbij zo goed mogelijk getracht werd hen te plaatsen bij de leraren, die hen het best konden helpen. De toelating tot de eerste klasse geschiedde op de gebruikelijke wijze en volgens dezelfde normen als op de andere samenwerkende scholen. Er werd geen bijzondere selectie toegepast. Het percentage afgewezen candidaatjes was even hoog als het gemiddelde van de andere gemeentelijke scholen.

Het meenemen naar de hogere klas moet natuurlijk nimmer ontfaan in een meesleuren van volkomen ten achter geraakte leerlingen. Daarom is het nodig bijtijds er voor te zorgen dat niet een te grote achterstand ontstaat. In enkele gevallen, niet meer dan in vorige jaren, werd een steun op het hulpuur niet voldoende geacht en privaates aanbevolen.

#### *d. De resultaten.*

Niemand kan nu nog een duidelijke verklaring geven of met getallen aantonen of het nieuwe systeem een succes of een mislukking werd. De tot nu toe verkregen resultaten zijn slechts aanwijzingen en geven bovendien hier en daar aanleiding tot verbeteringen in de opzet.

In de eerste plaats zijn de leerlingen der eerste klassen uit de vorige cursus op twee na allen tot de tweede klasse toegelaten. Toch blijkt deze bevordering geen nadelige invloed op het peil van de klas te hebben gehad. De percentages onvoldoenden zijn in de huidige tweede klassen vrijwel dezelfde, als wij in „normale” jaren in die klassen vonden, zelfs iets gunstiger.

De nieuwe leerlingen, die van andere scholen in onze 1e, 2e en 4e klassen kwamen, konden voor 90% in de loop van de cursus bericht krijgen, dat zij evenals de andere leerlingen zouden kunnen profiteren van het privilege van automatische bevordering. Dit was een bewijs, dat althans in dit jaar geen overmatige stroom zwakke leerlingen van andere scholen is toegevloed.

De huidige eerste klassen vertonen het ongewone beeld van klassen zonder zittenblijvers (6% in plaats van ongeveer één derde). De homogeniteit is daardoor heel wat beter en van nadelige invloeden der tweede-jaars op de stemming of de werksfeer is geen sprake meer.

Tot zoverre enige duidelijk aanwijsbare en in zekere zin meetbare resultaten. Er zijn echter ook onmeetbare resultaten, die



minstens even belangrijk zijn. Ik noemde al de verbeterde verstandhouding door de hulpuren. Opvallend was het enthousiasme voor die hulpuren bij de nieuwe leerlingen (en hun ouders!). Wat voelen veel kinderen zich toch lang onwennig en onzeker op een nieuwe school. Het bleek zeer sterk uit de reacties van de nieuwelingen op de hulpuren, waarbij zij zich niet alleen voor bepaalde vakken gesteund voelden, maar ook als weldadig onderzonden, dat de leraren voor hen klaar stonden en de school alles deed, opdat zij spoedig de goede aansluiting zouden pakken.

Eén van de belangrijkste resultaten is het wegvallen van angst voor de overgang. Het hopeloze gevoel, dat het niet meer gaat en dat ondanks laatste inspanning de kans toch verkeken is, werkt op een deel van de leerlingen verlamdend, maakt anderen opstandig en verknoeit daarmee ook veel aan de stemming van de klas. Dit is nu zeer verminderd. Er wordt juist door zwakke leerlingen formidabel gewerkt. De druk van de laatste maanden is lang niet zo merkbaar als in vorige jaren. Allen weten, dat zij een royale kans krijgen zullen, als 't ook maar enigszins kan. Na een periode van min of meer afwachten of wij al dat moois nou wel echt meenden, is er bij de leerlingen een vertrouwen gegroeid, dat de goede stemming is voor succes van het nieuwe systeem.

Ook bij de leraren is de omschakeling niet altijd even gemakkelijk geweest. Allen werken loyaal mee. Maar de een is nu eenmaal optimistischer dan de ander. Uit angst, dat het peil zal dalen, worden soms de eisen opgevoerd. De vermeerdering van het aantal rapporten dreigde een sterke verzwaring van de porties schriftelijke werken en repetities mee te brengen. Niet alleen voor de leerlingen, maar ook voor de leraren bracht dit een verzwaring van de taak, die niet noodzakelijk geacht moet worden.

Ook moest ieder geleidelijk zijn eigen werkwijze op de hulpuren vinden, wat in het begin niet altijd eenvoudig bleek.

Zo zijn er ook bij deze nieuwe opzet beginmoeilijkheden, die de een wat gemakkelijker overwint dan de ander. Het is stellig nog te vroeg om over een volledig succes te juichen. Voor iedere proef geldt, dat het experiment tot mislukking gedoemd is, als de experimentator zich niet ten volle en met enthousiasme aan zijn taak geeft. Dit is een test, waarbij wij niet alleen proefleider, maar tevens evenzeer proefpersoon zijn. Niet alleen de kinderen, maar ook wij moeten de kans trachten te grijpen: een kans nl. om los te komen uit een traditie, een eigen overtuiging, een onszelf opgelegde norm, die wij natuurlijk tevoren en misschien

nu nog als voortreffelijk beschouwden. Wanneer wij geen vertrouwen zouden kunnen vinden in een nieuwe kijk op cijfergeving, leerlingcapaciteiten en aanpassingsmogelijkheden van de kinderen, zonder te tornen aan de gebruikelijke leerstofeisen en leermethoden, dan loopt de zaak vast, al hadden wij met ideaalkinderen te maken. Daarom hangt dit nieuwe systeem ook zo nauw samen met onze eendracht, ons gezamenlijk te verwerven vertrouwen in het succes en vooral met onze wil onze opvattingen een nieuw fundament te geven.

De eendracht van het docentencorps op de Thorbecke-H.B.S. geeft mij goede hoop, dat deze proef zal slagen zonder schade voor één leerling en met groot voordeel wellicht voor allen.

### NASCHRIFT

Na de overgang in Juli 1954 werd een rapport aan de Wethouder van Onderwijs gezonden, waaraan het volgende citaat is ontleend:

Natuurlijk is ook bij het systeem van automatische bevordering een deugdelijk uitkijken nodig om foute beslissingen te voorkomen. Bij de bevordering aan het einde van deze cursus zijn dan ook niet alle leerlingen van 1, 2 en 4 meegenomen naar de volgende klassen. In klasse B 4 moest de noodzakelijke doublure het meest plaats vinden, tengevolge van het feit, dat er in deze afdeling enkele leerlingen waren, die zeker er niet in thuis hoorden. Tegen ons advies was toch de B-richting gekozen, met in deze gevallen een volkomen vastlopen als resultaat.

Overigens zijn de resultaten zeer gunstig, óók bij de „normale” bevordering van 3 naar 4, waar, zeker mede tengevolge van de steun op de hulpuren, ongeveer  $\frac{1}{3}$  minder zittenblijvers waren, vergeleken met andere jaren.

Ik moge ter vergelijking hierbij enkele cijfers noemen van de huidige resultaten en de „normale” gemiddelden voor den Haag, die verkregen zijn uit de gegevens van de Studiecommissie inzake Testonderzoek bij het Toelatingsexamen (normaal den Haag) of de „normale” gemiddelden voor de Thorbecke-H.B.S., die verkregen zijn uit de resultaten bij de overgang in 1950, 1951 en 1952 (normaal Thorb.).

1. Van de leerlingen, die in 1952 slaagden voor het toelatingsexamen, waarbij in 1953 de automatische bevordering van 1 naar 2 mogelijk werd en dit jaar van 2 naar 3, is thans ingeschreven in de 3e klasse: 72 % (normaal den Haag: zonder doublure 45 %). Op den duur bereikt slechts  $\pm 70$  % de 3e klasse).

Opgemerkt dient te worden, dat ook in de loop van deze cursus in de tweede klasse niet gebleken is van nadelige gevolgen van de gemakkelijker bevordering. Integendeel de klasse-cijfers waren iets gunstiger dan in „normale” jaren.

2. Van de leerlingen die in 1953 slaagden voor het toelatingsexamen is thans 92 % ingeschreven in klasse 2 (normaal den Haag 63 % en op den duur niet meer dan 84 %).

3. De percentages zittenblijvers van alle leerlingen in de afzonderlijke klassen bij de huidige overgang zijn:

*zittenblijvende leerlingen*

in de 1e klassen	9%	(normaal Thorb. 35%)
in de 2e klassen	6%	(normaal Thorb. 32%)
in de 3e klassen	18%	(normaal Thorb. 26%)
in de A4 klas	4%	(normaal Thorb. 11%)
in de B4 klassen	21%	(normaal Thorb. 36%)
gemiddeld	< 13%	(normaal Thorb. 29%, normaal den Haag 26%).

In de klassen 1, 2 en 4 samen was het percentage zittenblijvers ongeveer 10%.

Dit resultaat werd algemeen door de leraarsvergadering aanvaard als redelijk en niet overdreven. Opgemerkt moet hierbij worden, dat nòch bij het toelatingsexamen tot de eerste klassen, nòch bij de toelating tot de hogere klassen bijzondere selectie wordt toegepast.

Naar onze mening geven deze cijfers duidelijk aan, dat de reorganisatie zin heeft gehad en dat het alleszins aanbeveling verdient de nieuwe opzet te handhaven.

## DE OPLEIDING VAN DE ORTHOPAEDAGOOG EN DE STUDIE VAN DE ORTHOPAEDAGOGIEK

DOOR

W. A. VAN LIEFLAND JR.

Deze zomer werd met een *gezamenlijk* congres het feit herdacht, dat 25 jaar geleden de „Stichting voor Buitengewoon Onderwijs” en de „R.K. Leergangen” — ook weer *gezamenlijk* — hun „leergangen voor voortgezette vakstudie voor leerkrachten bij het B.O.” begonnen: de Stichting voor B.O. ten behoeve van de leerkrachten bij het Openbaar en Prot. Christelijk onderwijs, de R.K. Leergangen ten behoeve van de R.K. collega's. Deze gezamenlijke arbeid op het gebied van het onderwijs is voor ons land zeker een opmerkelijk feit, te meer, waar de samenwerking niet beperkt bleef tot min of meer feestelijke demonstraties, maar al deze 25 jaren door de praktijk van het werk in zijn volle omvang betrof. Bij de feestelijke herdenking te Scheveningen zag men naast de onderwijzer en de onderwijzeres van het Openbaar en Prot.-Christelijk B.O., ook de frater en de zuster en de lekenonderwijzer van het Katholiek B.O.,

maar ook naast de Monseigneur, de Rektor en de dominee, de kinderrechter, de professor en de psychiater en een soortgelijk, in levensbeschouwelijk en maatschappelijk opzicht wel zeer gemengd gezelschap kan men ook bij andere B.O.-manifestaties in kameradschappelijke samenwerking bijeen vinden. Wel zijn de cursussen zelf gescheiden voor de Rooms-Katholieke en de Openbaar-Prot. Christelijke groep, maar de examens worden door de beide groepen gezamenlijk afgenomen en ook door de vertegenwoordigers van beide leergangen getekend. Zo staan ook de verschillende scholen en internaten open voor belanghebbenden uit elke richting en hiervan wordt in groepsverband en bij individuele bezoeken altijd een ruim gebruik gemaakt.

Deze nauwe samenwerking, met behoud en eerbiediging van ieders persoonlijke opvatting, kan in zekere zin als kenmerkend voor het B.O. beschouwd worden, kenmerkend niet alleen voor de geest van verdraagzaamheid en onderlinge waardering, maar vooral ook voor de werkelijkheidszin, waardoor dit onderwijs zich onderscheidt. Een werkelijkheidszin, die beseft, dat in de strijd voor de rechten van het gehandicapte kind alleen iets bereikt kan worden, als allen, die deze strijd moeten voeren zij aan zij staan, een werkelijkheidszin, die al vele jaren geleden afstand deed van allerlei onnodige schoolse franje en fraaiigheden om de volle aandacht te kunnen geven aan een doelmatige levensaanpassing van zijn pupillen. Zo wordt ook bij de voortgezette vakstudie niet geparadeerd met onnutte parate kennis en fraaie diploma's, maar worden ook de cursussen geheel en al in dienst gesteld van het allesbeheersende doel: het levensgeluk van het afwijkende kind en zijn sociale bruikbaarheid zoveel mogelijk te bevorderen. De cursussen waren tot voor kort dan ook geen *opleidingscursussen* voor wat ook, maar niet meer dan cursussen voor *voortgezette vakstudie*, alleen toegankelijk voor hen, die bij het B.O. werkzaam waren en zonder dat de deelnemers daar enig *recht*, noch wat betreft promotie, noch wat betreft salariëring, aan konden ontlennen. Pas de alleraatste jaren, nu de noodzaak van verdergaande verdieping en verbreding van de orthopaedagogische behandeling meer algemeen erkend wordt — en daarmee ook die van een meer afgeronde en volledige studie — werden de deelnemers in de gelegenheid gesteld aan het einde van een 2-jarige cursus examen te doen voor het pasingestelde „examen-B.O.”, een examen, dat wordt afgenomen onder toezicht van een Rijksgecommitteerde. Verplicht is dit examen echter niet en ook nu nog zijn hier

geen rechten aan verbonden, al zal dit in de toekomst niet meer te vermijden zijn.

De B.O.-cursussen, die nu gedurende 25 jaar in verschillende plaatsen van ons land gegeven worden, vinden plaats op Zaterdagmiddag en duren twee jaar. Zij omvatten 3 hoofd-richtingen; n.l.: 1. orthopaedagogiek en didactiek; 2. kinderpsychologie en psycho-pathologie van het kind en 3. sociale problemen van het B.O. en zijn deels theoretisch, deels meer op de praktijk afgestemd. Tot de laatste behoren o.a. de lessen in verschillende vormen van handenarbeid, zoals die op de B.O.-scholen worden toegepast, lessen in lichamelijke opvoeding en spraakverbetering en niet te vergeten de vele excursies naar scholen, inrichtingen en laboratoria, enkele zelfs naar het buitenland. Waar voor een vaste benoeming bij het B.O. de hoofddact verplicht is — althans voor mannelijke leerkrachten — wordt gestreefd naar een opleiding, die ligt boven het niveau van dat van de hoofddact. Voorzover de leergangen hierin geslaagd zijn, is dit voor een belangrijk deel te danken aan de grote medewerking van de zijde van de verschillende openbare en bijzondere universiteiten, die o.a. hun lokaliteiten en waar nodig ook hun apparatuur beschikbaar stelden.

Daarnaast behoorden ook verschillende prominente hoogleraren tot de docenten en grote dank zijn de leergangen verschuldigd aan Prof. Casimir, Prof. Goossens, Prof. Kohnstamm en Prof. Waterink, die vooral in de moeilijke beginjaren de cursussen met raad en daad en met hun gezag terzijde stonden. Doen we verder een vrij willekeurige greep uit de lijst van docenten, dan kunnen we nog de namen noemen van Prof. v. Bemelen, Prof. Carp, Prof. Gielen, Prof. van Houste, Prof. v. d. Leeuw, Prof. v. d. Scheer, Prof. Sirks, Prof. Vrij en vele andere Hooggeleerde, Zeergeleerde en Geleerde docenten naast vele niet „geleerde” maar wel ervaren medewerkers uit de practijk van het B.O. en het sociale leven.

Als wij deze docenten uit universitaire kring naar voren brengen, dan is dat mede om aan te tonen, dat bij de leergangen van den beginne af aan welbewust de bedoeling heeft voorgezeten een band te leggen tussen het B.O. en de universitaire studie, niet alleen om zich op deze wijze van de meest bevoegde docenten te verzekeren — dus in het directe belang van de deelnemers —, maar ook — en dit heeft altijd als een zeer belangrijke nevengeachte op de voorgrond gestaan — om de wetenschap te confronteren met en te interesseren voor de

problematiek van het afwijkende kind. Een problematiek, die van de zijde van de B.O.-school te zeer intuïtief en vaak zelfs dilettantistisch werd benaderd. En ook niet anders benaderd kón worden, omdat de onderwijzer als zodanig altijd van elke wetenschappelijke scholing was verstoken gebleven.

25 jaren cursuspraktijk hebben er ontegenzeggelijk toe medegewerkt dat B.O. en wetenschap nader tot elkaar gekomen zijn en het toenemend aantal proefschriften, dat de laatste jaren verscheen over de problemen om de afwijkende mens, dankt voor een deel mede zijn ontstaan aan de directe of indirecte invloed van de leergangen. En als buitenstaanders getuigen, dat het buitengewoon onderwijs tot het beste in Nederland behoort en dat daar de vernieuwingsgedachten meer en beter dan ergens anders werden verwezenlijkt, dan hebben de leergangen, die een zeer groot deel van de werkers bij het B.O. bereikten, ook daar een belangrijk aandeel in gehad.

Maar — ondanks de nauwe banden met en de verheugende belangstelling van de wetenschap — de cursussen zelf hebben nooit aanspraak mogen en willen maken op het epitheton: wetenschappelijk en waar elke andere wetenschappelijke opleidingsmogelijkheid voor de orthopaedagoog ontbrak, bleef het B.O. gespeend van een eigen wetenschappelijk gevormd kader. Met de verdere uitgroei van het B.O. en het overstelpend aantal problemen, dat zich hierbij voordeed, werd dit steeds meer als een pijnlijk tekort gevoeld en vanzelfsprekend werd het hierdoor ontstane luchtledig aangevuld door stromingen uit andere gebieder. Het waren vooral de psychiaters — en later ook de psychologen — die hier verdienstelijk werk deden. Naast grote figuren van internationaal formaat als Itard, Séguin, Binet, Simon en Decroly heeft ons Nederlands B.O. onnoemelijk veel te danken aan niet-paedagogen als Dr. Van Voorthuysen en Dr. Herderschêe. Zij bleven echter buitenstaanders, wier adviezen — zij mochten dan van nog zo grote betekenis zijn — pas hun volle waarde kregen als zij op verantwoorde wijze paedagogisch werden geïnterpreteerd en uitgevoerd. De samenwerking tussen paediatier, psychiater, psycholoog en paedagoog moge nog zo goed en doeltreffend zijn, zij kunnen nimmer in elkaars plaats treden en zo kan de taak van de paedagoog nimmer door een van de drie anderen worden overgenomen. Ook in de binnen- en buitenlandse vakpers heeft het probleem van de samenwerking tussen arts, psycholoog en paedagoog de laatste jaren in het middelpunt van de belangstelling gestaan en auteurs

als Langeveld, Grewel, Beets, Hanselmann, Moor en Asperger zijn eenstemmig in hun oordeel dat de eigensoortige taak van de paedagoog niet door een van de anderen kan worden verricht <sup>1)</sup>.

Daarom kan het B.O. het niet stellen zonder een eigen kader met een eigen speciale, wetenschappelijke opleiding. In het buitenland heeft men dat al lang begrepen en de afdelingen voor Heilpaedagogiek aan de universiteiten van Zürich en Fribourg in Zwitserland, het „Heilpädagogisch Seminar” te Berlijn-Brandenburg in Duitschland en de „Hochschule für Heilpädagogik” te Budapest zijn daar voorbeelden van.

In ons land echter heeft men het belang van de wetenschappelijke beoefening van de orthopaedagogiek pas laat — en dan nog slechts ten dele — ingezien en het gevolg was, dat de orthopaedagoog voor de wetenschappelijke fundering en oriëntering van zijn werk bij de beoefenaars van de verwante wetenschappen moest aankloppen. Behalve dat de verwante wetenschappen slechts onvoldoende in staat waren de nodige hulp te bieden, kon het haast niet anders of dit leentje-buur-spelen moest op den duur tot onaangename verwickelingen leiden. De universitair opgeleide psychologen en psychiaters voelden zich meestal de meerderen van de paedagogen en in plaats van advies te geven en hulp te bieden aan gelijken, werd het al gauw zo, dat zij opdrachten gaven aan ondergeschikten, opdrachten, die de paedagogen niet aanvaardden en niet aanvaardden konden, omdat de ondeskundigheid in orthopaedagogisch opzicht er zelfs voor de alleen maar in de practijk geschoolde orthopaedagogen te dik oplag.

Zo ontstond een controverse tussen de orthopaedagogen enerzijds en de psychologen en psychiaters anderzijds. Deze situatie is niet typisch Nederlands, maar doet zich m.m. ook in andere landen voor. In een van zijn laatste publicaties merkt

<sup>1)</sup> Zie o.a.: M. J. Langeveld, Over het wezen der paedagogische psychologie en de verhouding der psychologie tot de paedagogiek. Gron. 1951.  
Fr. Grewel e.a. Leeszwakke kinderen. Purmerend, 1952.

Id., De werkwijzen der Kinderpsychiatrie en de denkwijze der Kinderpsychopathologie. Purmerend, 1954.

N. Beets, Verstandhouding en onderscheid. Groningen, 1952.

H. Hanselmann, Einführung in die Heilpädagogik. Nachwort zum vierten Auflage. Zürich 1953.

Paul Moor, Heilpädagogische Psychologie. Bern 1951.

Hans Asperger, Heilpädagogik. Wien 1952.

Ook in het kortgeleden ter gelegenheid van het derde Internationale Heilp. Congres te Wenen verschenen nieuwe werk van Hanselmann „Sorgenkinder” wordt het probleem „Arzt und Erzieher” behandeld.

Hanselmann, de pionier van de wetenschappelijke beoefening van de orthopaedagogiek, in deze op: <sup>1)</sup>

„Mit aller Bestimmtheit aber weisen wir Heilpädagogen jene Hybris zurück, die auf psychiatrischer Seite hie und da zum Ausdruck kommt und in welcher der Heilpädagoge nur als ein Art Unterassistent oder als ein besserer Wärter betrachtet wird, der nichts anderes tun solle, als ärztliche Befehle ausführen. Der Grund für eine solche hochmütige Haltung liegt in einer Berufsdeformation des zumal lebenspraktisch noch unerfahrenen Klinikarztes, der den Klinikbetrieb dem Betrieb einer Erziehungsanstalt gleichsetzt. Es ist aber doch so und es wird so bleiben, dasz gerade der Heilpädagoge, der durch gute Vorbildung seine Grenzen der Zuständigkeit kennt, innert diesen Grenzen Meister bleiben und die volle Verantwortung für seine Tun und Lassen am schwierigen Kinde als an einem ganzen Menschen freudig übernehmen will.“

Het gevolg van deze controverse was, dat de deskundigen niet in teamverband, als gelijken, ieder het hunne bijdroegen aan de verbetering van de diagnostiek en de therapie van het afwijkende kind, maar veelal tegenover elkaar kwamen te staan of trachtten elkaar zoveel mogelijk te ontwijken.

Daarbij moet erkend worden, dat in de gevallen, dat de psychiater en de psycholoog wel tot samenwerking bereid waren, de paedagoog veelal niet in staat bleek daarin een volwaardig aandeel te nemen, omdat hij onvoldoende geschoold was in eigen vak en niet in staat de vaktaal en de methode van zijn teamgenoten te begrijpen en te interpreteren voor eigen doeleinden.

Deze toestand kwam uiteraard niet ten goede aan de behandeling van het gehandicapte kind en de vraag naar een eigen, wetenschappelijk gevormd B.O.-kader werd steeds dringender. Het waren in de eerste plaats de besturen van de leergangen, die deze ontwikkeling niet alleen met grote belangstelling gevolgd hadden, maar ook in belangrijke mate hadden gestimuleerd, die nu de taak hadden deze gedachten duidelijke vorm te geven en verder te dragen.

Aanvankelijk leek het de meest voor de hand liggende oplossing om te trachten de regering er voor te winnen een aantal werkers bij het B.O. verlot met behoud van salaris te geven en in de gelegenheid te stellen een universitaire graad te behalen. In onze bestaande universitaire opleiding ontbreken echter de

<sup>1)</sup> Prof. Dr. H. Hanselmann: Nachwort zur vierten Auflage der Einführung in die Heilpädagogik, Zürich, 1953.



voorwaarden om tot een volledige orthopaedagogische opleiding te komen, omdat vrijwel geen van de wetenschappen, die hierin dienen betrokken te worden, voldoende georiënteerd is op de problematiek van de afwijkende mens.

Ontvangen nu een aantal leerkrachten — om te beginnen bijv. een 6-tal — dit studieverlof, dan zullen daarbij de „drie zuilen” vertegenwoordigd moeten zijn, dus zullen van die zes er twee afkomstig moeten zijn uit het Rooms-Katholiek, twee uit het Prot. Christelijk en twee uit het Openbaar B.O.

De eerste twee zullen zich waarschijnlijk richten tot de Rooms-Katholieke Universiteit te Nijmegen, de volgende tot de Vrije Universiteit te Amsterdam en de laatste tot een van de Rijksuniversiteiten. Als het tenminste nog niet zo wordt, dat van de Prot. Christelijken er één naar Amsterdam en één naar Utrecht gaat en ook de twee studenten uit het openbaar onderwijs zich nog over twee universiteiten verdelen.

Nemen we echter het minst ongunstige geval: aan drie universiteiten elk twee studenten. Het is niet te verwachten, dat de hoogleraren, die alle overbelast zijn, de tijd en de lust zullen kunnen vinden, zich te oriënteren op de zeer speciale behoeften van deze eenlingen en dus zullen de toekomstige orthopaedagogen colleges moeten volgen, die gericht zijn op andere doelstellingen dan de hunne. De zo hoog nodige synthese, gericht op het eigen werk, ontbreekt, zij zullen zich tevreden moeten stellen met wat brokstukken, die bovendien nog onvolledig zijn en het eindresultaat van hun universitaire studie zal hoogstens het uitgangspunt kunnen vormen voor zelfstudie. Nemen we nu weer het gunstige geval, dat ze deze zelfstudie tot een goed einde weten te brengen, dan nog staan deze orthopaedagogen als eenzamen in de praktijk van hun werk, zonder de achtergrond van een wetenschappelijk instituut, waarop zij kunnen terugvallen voor onderhoud en uitbreiding van hun studie, en zonder de steun van andere wetenschappelijk gevormde partners op de nevengebieden van hun werk. Immers de volledige zorg voor de afwijkende mens vraagt naast orthopaedagogische ook geestelijke, medische, psychologische, juridische en sociale hulp en de werkers op deze gebieden missen veelal ook de wetenschappelijke scholing t.a.v. de problemen van het afwijkende kind. Dit alles moge ongetwijfeld leiden tot de conclusie, dat de basis, waarop deze wetenschappelijke opleiding zou berusten, veel te smal is voor een verdere uitbouw; dat hierin dan ook geen werkelijke, maar slechts een schijnoplossing ligt.

We zullen daarom naar een andere oplossing moeten zoeken en die kan alleen hierin gevonden worden, dat we

1e. beginnen met de opbouw van een opleidingsapparaat door in de verschillende wetenschappen, die bij de opleiding betrokken zijn, een beperkt aantal beoefenaren te interesseren voor de problematiek van de afwijkende mens op hun studieterrein en

2e. uit deze beoefenaren een wetenschappelijk team tot stand brengen, dat door gecoördineerde research, door uitwisseling van elkaars ervaringen en door synthese en integratie komt tot een meer universele benadering van de problemen.

Nu zal men mij kunnen tegenwerpen, dat dergelijke gespecialiseerde studiecentra reeds vele jaren in ons land aanwezig zijn, n.l. de paedologische instituten, verbonden aan de Vrije Universiteit te Amsterdam en de R.K. Universiteit te Nijmegen en daarnaast sedert enige jaren ook een instituut aan de Gem. Universiteit te Amsterdam. Van het laatste is nog maar weinig naar buiten gekomen — al is de basis hier zeker aanwezig—, maar de beide eerste hebben zich meer beziggehouden met de behandeling van afwijkende kinderen dan met de opleiding. In welke mate de kinderpsychiatrie en de klinische kinderpsychologie geprofiteerd hebben van het werk van de beide instituten, valt buiten mijn beoordeling, het wil mij echter voorkomen, dat het aantal wetenschappelijk gevormde orthopaedagogen, dat hier gevormd en bij ons B.O. werkzaam is, op de vingers van één hand is af te tellen.

Het is hier niet de plaats de oorzaken van dit falen op te sporen; het is trouwens de vraag, of hier van een falen gesproken mag worden, omdat het, voorzover mij bekend, nooit de bedoeling is geweest deze instituten tot opleidingscentra te maken. Mogelijk zijn zij hiertoe om te vormen of uit te breiden, maar in alle geval zijn ze dit totnutoe niet, of in onvoldoende mate geweest.

Andere mogelijkheden liggen in de nieuwe regeling van de universitaire studie van de opvoedkunde volgens het K.B. van 14 Juni 1949. Deze laat de mogelijkheid open tot het afleggen van een doctoraal examen opvoedkunde, waarbij „rekening wordt gehouden met de voorkeur van de candidaat” met een 5-tal onderdelen, w.o.

- „b. opvoedkundige behandeling van het psychisch defecte kind (paedotherapie of paedologie in engere zin) en
- c. opvoedkundige leiding van het verwaarloosde en/of criminele kind.”

Deze nieuwe regeling is nog te kort in werking om hiervan nu reeds resultaten te kunnen verwachten, maar hier liggen ongetwijfeld aangrijpingspunten voor de opbouw van een orthopaedagogisch instituut op bredere basis dan alleen maar de theoretische bestudering van de orthopaedagogiek. Want wil men een werkelijk bruikbaar, wetenschappelijk geschoold orthopaedagogisch kader vormen, dan zal de opleiding zich moeten richten tot alle facetten van de zorg voor het afwijkende kind en dus naast het orthopaedagogisch aspect in engere zin ook de nodige aandacht moeten geven aan de medische en sociale aspecten en dan op z'n minst de volgende onderdelen moeten omvatten: paedagogiek, didactiek, kinderpsychologie, dieptepsychologie, enige kennis van de psychologie van het dier en van de primitieve mens, psychopathologie, psychodiagnostiek, sociale psychologie, erfelijkheidsleer, eugenese, geestelijke volksgezondheid, sociologie, criminologie, burgerlijk recht, kinderstrafrecht, arbeidsrecht, kinderbescherming, beroepskeuze en arbeidsbemiddeling. Ik heb hierbij opzettelijk geen opsomming van „vakken” gegeven, zoals het academisch statuut dit doet, maar duidelijkheidshalve een aantal punten, voor een deel aan dezelfde vakken ontleend, naar voren gebracht. Nadrukkelijk dient hierbij in het oog gehouden te worden, dat de opleiding niet alleen de theoretische vorming moet omvatten, maar dat ook de volle aandacht aan de practische vorming gegeven moet worden, deels door de organisatie van laboratoria, proef- en experimenteerscholen, deels door opdrachten en stages in de gebieden, die het B.O. omvat.

In deze studie worden dus verschillende wetenschappen betrokken en het zal — vooral de eerste tijd — heel moeilijk zijn voor alle onderdelen gespecialiseerde deskundigen te vinden. Het is echter niet alleen de orthopaedagogiek, die een wetenschappelijke specialisatie t.a.v. de problematiek van de afwijkende mens vraagt, ook andere studierichtingen hebben soortgelijke behoeften en het is daarom nodig ook in dit opzicht tot een samenbundeling van krachten te komen.

Deze samenbundeling zal in hoofdzaak de specialisatie van 5 studierichtingen omvatten, n.l.

die tot orthopaedagoog op de basis van de studie in de paedagogiek,

die tot kinderpsycholoog op de basis van de studie in de psychologie,

die tot kinderpsychiater op de basis van de studie in de psychiatrie,

die tot sociaal paedagoog op de basis van de studie in de sociologie,

die tot kinderrechtter op de basis van de studie in de rechten.

De studieonderdelen zijn voor elk van deze specialisaties in principe ongeveer dezelfde. Alleen komt bij elk van hen het accent anders te liggen, zodat het hoofdvak voor de één, bijvak voor de ander is.

Op deze wijze georganiseerd, zou de studie van de orthopaedagogiek niet alleen op een veel bredere basis berusten en over meer deskundige docenten kunnen beschikken, de orthopaedagoog zou in de praktijk van zijn werk, die nimmer losgemaakt kan worden van de algehele „zorg” voor de afwijkende mens, ook deskundige partners vinden om met hem samen te werken, zowel in als buiten de school. Naast opleidingscentrum zou dit „Instituut voor de afwijkende mens” — of hoe men het anders zou willen noemen — het middelpunt moeten vormen voor de wetenschappelijke fundering van de zorg voor de afwijkende mens in z'n volle omvang. Dit zou o.a. niet alleen kunnen geschieden door de samenstelling van proefschriften maar ook door verschillende vormen van zuiver wetenschappelijk onderzoek en door wetenschappelijke opdrachten van publiekrechtelijke lichamen, grote bedrijven en wetenschappelijke instellingen.

Naast deze volledige specialisatie zullen vele studerenden en practici de behoefte gevoelen zich te oriënteren op een of ander detail van de problematiek van de afwijkende mens. Ik denk bijv. aan medici, psychologen en paedagogen in algemene praktijk, aan juristen, rechterlijke ambtenaren, ambtenaren voor de reclassering en voor de kindervetten en criminologen, aan theologen, ethnologen, biologen, eugenetici, leraren lichamelijke opvoeding en rhythmiek, jeugd- en kampeiders, logopaedisten, ja, eigenlijk aan allen, die bij hun werk in aanraking komen met de afwijkende mens. Zij allen zullen uit de opleidingsmogelijkheden van het instituut een keuze kunnen doen om zich naar eigen behoeften te specialiseren, zoals men dit nu op de universiteit ook in andere studierichtingen kan doen. De praktijk zal uitmaken of dit instituut zuiver universitair, semi-universitair, supra-universitair of helemaal-niet-universitair zal zijn. Onder deskundige leiding — liefst van een directeur-hoogleraar — zal het zich echter nimmer in een ivoren

toren mogen opsluiten, maar nauwe relaties moeten onderhouden met het sociale leven in zijn vele facetten.

Dit is van het allergrootste belang in verband met de tendenz in de huidige maatschappelijke ontwikkeling, die door reglementering, normalisering en standarisering van de intermenselijke betrekkingen een steeds groter aantal individuen als „abnormaal” qualificeert en uitsluit van het actieve maatschappelijke leven. Het zal daarom ook tot de taak van dit instituut behoren:

1. te streven naar meer scherp omlijnde criteria voor het begrip abnormaal en te bepalen welke individuen als zodanig gequalificeerd moeten worden (psychologisch aspect);
2. middelen te beramen om de afwijkingen, die hieraan ten grondslag liggen te voorkomen of te genezen. (medisch aspect);
3. de afwijkende mens een redelijke plaats in de samenleving te garanderen (sociaal aspect);
4. hem daartoe voor te bereiden (paedagogisch aspect) en
5. hem wettelijk te beschermen (juridisch aspect).

Dit alles is niet alleen in het belang van de afwijkende mens, maar evenzeer in dat van de normale. Immers het toenemend aantal afwijkenden van allerlei aard betekent een steeds groter wordende belasting en bedreiging voor onze samenleving.

Dit betoog had in de eerste plaats de bedoeling te wijzen op de noodzaak van de vorming van een wetenschappelijk kader bij de zorg voor de afwijkende mens in het algemeen.

Wat in het bijzonder de opleiding voor de schoolse zorg betreft zal dat een uniforme basisopleiding moeten zijn voor het B.O. in al z'n geledingen met een gedifferentieerde bovenbouw voor de verschillende groepen, die het Kon. Besluit onderscheidt. Dit B.O.-kader zal voorlopig niet groot in aantal kunnen zijn, maar geleidelijk in omvang en ook in betekenis toenemen.

De laatste jaren komt daarbij met meer aandrang de oude gedachte weer naar voren om voor elke benoeming bij het B.O. althans enige vooropleiding als eis te stellen. Vanaf de beginjaren van het B.O. heeft men dat — zowel in ons land als daarbuiten — als noodzakelijk gevoeld en toen bijv. in 1909 in Frankrijk een wetsontwerp tot het stichten van klassen voor zwakzinnigen aan de orde kwam, werd dit o.a. bestreden met het motief, dat het geen zin had klassen te stichten, zolang men geen onderwijzers had opgeleid om dit soort kinderen op te voeden. Het duurde niet minder dan 28 jaar voor daarmee een zeer bescheiden begin gemaakt werd in de vorm van een speciale

„Cours normal” en al die jaren leed het B.O. een kwijnend bestaan. En nog altijd heeft Frankrijk te kampen met een schromelijke achterstand op dit gebied: van de 150 000 kinderen, die voor B.O. in aanmerking komen, is er slechts plaats voor 20 000, terwijl in ons land van de 40 000 er 30 000 inderdaad dit onderwijs ontvangen. Als ons B.O. naar aard en omvang door dat in weinig andere landen geëvenaard wordt, dan is dat mede hieraan te danken, dat onze pioniers ook toen reeds voldoende werkelijkheidszin hadden om — althans wat de opleiding betreft — het principe ondergeschikt te maken aan de eisen van de praktijk. Maar, wat 40—45 jaar geleden kon — kón omdat het móést — kan nu niet meer.

Nog altijd is de toestand zo, dat iedere onderwijzer en onderwijzeres, die op zekere dag „wettelijk bevoegd” de B.O.-school binnenstapt, nooit bewust een zwakzinnig kind heeft gezien en niets — maar dan ook helemaal niets — van zijn behandeling afweet en door heel veel vallen en opstaan maar moet proberen er op den duur iets van te maken.

Kweekschool en hoofdacte geven niets, wat voor het B.O. bruikbaar is en kunnen niets geven, omdat het merendeel van de leraren er niets van afweet. Men zou dan ook niet geheel ten onrechte kunnen beweren, dat die eerste maanden de nieuwe leerkracht meer van z'n leerlingen leert dan zij van hem. In wezen is dit een onverantwoorde toestand en alleen maar bestaanbaar, omdat nu eenmaal de resultaten van buitengewoon onderwijs niet aan zekere vaste normen, ontleend aan leerstof en leerplan, kunnen worden getoetst. Men is al lang tevreden, als de nieuweling z'n best doet en alles, wat hij dan aan positieve resultaten weet te bereiken is winst. Maar welke ouder van een leerling van een school voor gewoon lager onderwijs zou er genoeg mee nemen, als zijn kind maandenlang gebruikt — beter gezegd: misbruikt — werd als proefkonijn voor een aankomend leerkracht, die z'n vak nog van de grond af aan moet proberen onder de knie te krijgen? Het getuigt zeker van het initiatief en het verantwoordelijkheidsgevoel van de betrokken opvoeders, dat zij er op den duur nog zoveel van hebben weten terecht te brengen en dat zij daartoe 25 jaar geleden, toen het woord „vernieuwing” nog niet eens bekend was reeds hun vernieuwingscursussen stichtten, cursussen, die vrijwel al die jaren door meer aanvragen hadden dan er plaatsen beschikbaar waren. Men zal echter moeten toegeven, dat een organisatie, die op een dergelijke wankele basis is opgebouwd,

niet deugt en dat van elke leerkracht, die een vaste aanstelling bij het B.O. krijgt, op z'n minst gevraagd kan worden, dat hij over enige kennis van en enige ervaring met dit onderwijs beschikt.

Welke eisen kunnen nu gesteld worden aan deze meer beknopte algemene vakopleiding? In principe zou er veel voor te zeggen zijn ook hiervoor een universitaire opleiding te vragen en in Duitsland — waar overigens de universiteit ook bij de algemene onderwijzersopleiding een belangrijke plaats inneemt — gaat men inderdaad al in deze richting.

Voor de onderwijzers en onderwijzeressen, werkzaam bij het B.O. en — evenals bij ons — alle gerecruteerd uit het G.L.O., onderscheidt men daar de „Vollausbildung” naast allerlei vormen van „Kurzausbildung”. Onder „Vollausbildung” verstaat men „eine akademische Ausbildung, unter vollständiger Befreiung von einer Unterrichtsverpflichtung, von mindestens vier Semestern, die in ihrem theoretisch-wissenschaftlichen Teil an einer Universität stattfinden sollen.”

Deze opleiding, die berust op een gemeenschappelijke basis voor alle groepen bij het B.O., werd reeds in 1922 nodig geacht <sup>1)</sup> en wordt nu inderdaad in verschillende Westduitse staten verwezenlijkt. Als voorbeeld noemen we Baden, waar men uitgaat van de opvatting, dat „ohne Universität die Ausbildung des Hilfsschullehrernachwuchses unmöglich ist”. De colleges worden niet alleen gevolgd door orthopaedagogen, maar ook door studenten in de medicijnen, in de algemene paedagogiek, in de psychologie en de rechtswetenschappen, waarbij echter rekening wordt gehouden met de bijzondere behoeften van de orthopaedagogische opleiding. Twee van de vier semesters zijn hier gewijd aan de theoretisch-wetenschappelijke studie, terwijl een voor- en een tussensemester meer op de praktijk gericht zijn.

Deze 2-jarige studie wordt thans echter niet meer voldoende geacht en op de laatste „Verbandstag Deutscher Hilfsschulen” te Mainz werd de wens geuit de studie uit te breiden tot een 3-jarige. Tevens kwam de eis naar voren alle „Kurzausbildungen (Wochenendlehrgänge, Ferienkurse u.dgl.) für die Zukunft grundsätzlich abzulehnen.” <sup>2)</sup>

In ons land zijn wij nog lang niet zover en voor vele jaren zullen we ons nog tevreden moeten stellen met een uitbreiding van de bestaande cursussen. Persoonlijk ben ik van mening,

<sup>1)</sup> Zie: Die Hilfsschule, Jahrg. 1922, blz. 195 e.v.

<sup>2)</sup> Congresverslag blz. 483.

dat een uitbreiding in de eerste plaats hierin moet bestaan, dat de deelnemers enige tijd — bijv. voor drie maanden — worden vrijgesteld van hun schooltaak om die tijd geheel en al te kunnen besteden aan een grondige bezinning en heroriëntering op hun werk. Deze verlofperiode ontleent z'n waarde niet in de eerste plaats aan de meerdere tijd, die hierdoor beschikbaar komt, maar dient voornamelijk om de cursisten eens helemaal los te maken van hun dagelijkse sleur en routine en ze daardoor gemakkelijker open te stellen voor het nieuwe. Zij zullen in die tijd niet alleen de gelegenheid hebben wat dieper in te gaan op de theoretische grondslagen van hun werk, maar ook om in excursies, experimenten en vooral ook in velerlei gesprekken met docenten, medecursisten en anderen een ruimere instelling te vinden tegenover hun werk en van daaruit aan het einde van de periode verfrist en vernieuwd opnieuw te beginnen.

De ervaring leert, dat de enkele lessen op Zaterdagmiddag maar zelden in voldoende mate tot deze instelling leiden. Na een drukke werkweek komen de cursisten daarvoor te zeer afgewerkt op de cursus: met trein en bus komen ze op het laatste nippertje aan en dadelijk na afloop vertrekken ze weer om de tijd, die voor gezin en andere arbeid verloren ging, zoveel mogelijk in te halen. De cursus is voor velen niet meer dan een korte, vaak min of meer storende onderbreking van de dagelijkse sleur en dit ontnemt hem een groot deel van zijn waarde.

Het zal heel moeilijk zijn deze gedachte in ons land te verwezenlijken, vooral, waar die onder de betrokkenen zelf maar weinig leeft. Dit is te meer opmerkelijk als men bedenkt, dat men dit in andere landen wel als een noodzakelijkheid voelt en dat ook in ons land de pioniers van de opleiding — o.a. de toenmalige inspecteur van het B.O., Dr. v. Voorthuysen — de verlofperiode als een essentiële voorwaarde voor het welslagen van de cursussen beschouwden <sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> Van hoeveel belang destijds ook buitenstaanders deze periode voor studieverlof achtten bewijst een beschouwing van Dr. Jac. v. Dael in het „Tijdschrift voor Ervaringsopvoedkunde“ van Febr. 1928, gewijd aan onze cursussen. Hij schrijft daarin: „Verder is de wenselijkheid geopperd, om de opleiding niet te geven in den vorm van cursussen van slechts enkele uren per week, doch men achtte het verkieslijker de deelnemers vrij te maken van hun dagelijkschen arbeid; de deelnemers zullen zich zoodoende gedurende een zekere tijd (b.v. gedurende een half jaar) geheel en al aan de speciale opleiding kunnen wijden . . . .

Wij mogen derhalve de gegronde hoop koesteren, dat eerlang een begin



In Frankrijk is de opleiding zelfs beperkt tot een dergelijke verlofperiode. Om de geweldige achterstand op het gebied van het B.O. in te halen werd in 1947 het opleidingscentrum voor B.O. te Beaumont-sur-Oise gesticht. Hier worden elk jaar 2 cursussen — elk van 4 maanden en één voor onderwijzers en één voor onderwijzeressen — gehouden. Ook hier zien we dezelfde tendenz als in Duitsland: de directrice van het opleidingscentrum oordeelde een cursus van 4 maanden veel te kort en stelde voor die te verlengen tot 2 jaar<sup>1)</sup>. Ze achtte het bovendien nodig het centrum daarvoor uit te breiden met een internaat.

Ten slotte zijn het niet uitsluitend de werkers bij het *buitengewoon* onderwijs, die een orthopaedagogische opleiding nodig hebben, maar allen, die uit hoofde van hun beroep met het afwijkende kind te maken hebben. En dit zijn zeker ook de onderwijzers en onderwijzeressen bij het *gewoon* onderwijs. Volgens een matige schatting moet 3 à 4 % van de schooljeugd als zwakzinnig gekwalificeerd worden en het grootste deel van deze kinderen bezoekt eerst enige tijd — soms zelfs jaren — de G.L.S. Dit betekent, dat in elk van de aanvangsklassen gemiddeld minstens één zwakzinnig kind moet voorkomen. Ook in de hogere klassen treft men ze — zij het dan ten onrechte — nog geregeld aan en behalve zwakzinnige ook nog lichamelijk gebrekkige of zwakke, slechthorende, neurotische, partiëel defecte, moeilijk of zeer moeilijk opvoedbare en andere gehandicapte kinderen. Het is meer dan erg, dat de doorsneeonderwijzer niets van deze kinderen weet of begrijpt, noch, waaraan ze

zal worden gemaakt met de speciale opleiding en wel in een vorm, dien wij voor ons kleine land inderdaad grootsch mogen noemen."

Helaas is Dr. van Dael t.a.v. de „grootse” vorm van de opleiding wat te optimistisch geweest, evenals in zijn verwachting, dat er mét de speciale opleiding eveneens een wetenschappelijk centrum tot stand zou komen. „Wij voor ons,” zo scheef hij, „geloven, dat het niet moeilijk zal zijn, om met de speciale opleiding ook een wetenschappelijk centrum in het leven te roepen. Immers, wanneer diegene, die aan het hoofd komt te staan van de speciale opleiding, een energieke persoonlijkheid is, zal hij er gemakkelijk toe overgaan om het contact tussen de docenten onderling te bevorderen en de docenten ter bespreking van diverse kwesties op wetenschappelijk en ander gebied samen te roepen. Op die wijze kan dan geleidelijk en langs den meest natuurlijke weg in en uit de speciale opleiding een centrum ter beoefening der wetenschap van het abnormale kind groeien.”

Men ziet, dat onze wensen in deze niet bepaald nieuw zijn.

<sup>1)</sup> Zie: Cahiers de l'enfance inadaptée, nr. 14—1952.

te herkennen zijn, noch wat hun eigenaardigheden en moeilijkheden zijn, noch welke behandeling zij vragen, noch welke scholen voor hen bestemd zijn en tot wie men zich moet richten, om een kind voor een dergelijke inrichting te doen onderzoeken. Met het resultaat, dat de kinderen niet alleen verstoken blijven van de behandeling, die zij nodig hebben, maar dat ze worden aangemerkt als lui, lastig, eigenwijs, onwillig en onhandelbaar. Als de ouders zich in goed vertrouwen op de deskundigheid tot de klasseonderwijzer of het hoofd wenden, worden ze niet zelden verkeerd ingelicht en zullen, als gevolg van dit advies, vaak ook nog geneigd zijn het kind in het gezin te kort te doen. Vraag niet hoeveel ernstig, diep invretend kinderleed hierdoor onnodig berokkend wordt, hoeveel toch alreeds gehandicapte kinderen hierdoor nóg meer geremd, gestuit of verwrongen worden in hun ontwikkeling en vaak voor hun hele verdere leven geestelijk verminkt. Zonder overdrijving kan hier gesproken worden van kinderverwaarlozing en kindermishandeling, een verwaarlozing en mishandeling van ernstiger en blijvender aard vaak, dan die meer spectaculaire vorm, die het gevolg is van slechte sociale toestanden in het gezin.

Deze onkunde betreft niet alleen de jonge onervaren leerkrachten, men ontmoet die evenzeer bij de oudere, in andere opzichten zeer ervaren en hoogst bekwame onderwijzers en hoofden van scholen. Want het is in Nederland nog altijd zo, dat men voor alle onderwijsexamens met de mooiste cijfers kan slagen, ja, dat men aan alle mogelijke instellingen kan doceren in de paedagogiek zonder dat er enige waarborg gevraagd wordt dat men van dit hoogstbelangrijke probleem, waar *iedere* opvoeder vroeg of laat mee te maken krijgt, iets afweet. Tot voor kort was het zelfs zo, dat de tijd, doorgebracht op een school voor B.O. voor de kwekeling niet meetelde als praktijk. Gelukkig is dat nu niet meer het geval en de toekomstige onderwijzer, die enige belangstelling voor dit deel van zijn taak heeft, wordt daar tenminste niet meer door weerhouden zich op de hoogte te stellen. Maar een stage op een school voor B.O. is nog steeds niet verplicht en — als dit praktisch uitvoerbaar was — zou dat toch voor *iedere* onderwijzer of onderwijzeres nodig zijn. Niet alleen voor zijn of haar toekomstige probleemkinderen, maar ook ten behoeve van de normale jeugd.

Er moge enige overdrijving schuilen in de uitspraak van Gunning, dat men bij normale kinderen ook met het domste onderwijs nog altijd wat bereikt, niet dank zij, maar ondanks

dat onderwijs, het is in alle geval zo, dat het abnormale kind z'n opvoeder dwingt tot een voortdurende bezinning op zijn werk, omdat, alleen wanneer hij het allerbeste geeft, hij kans heeft enig resultaat te boeken. Het was zeker geen toeval, dat de grondleggers van onze huidige onderwijsvernieuwing, Montessori en Decroly, beide uitgingen van de behandeling van zwakzinnige kinderen en daarbij de ervaringen opdeden, die later van zo grote betekenis zouden blijken voor de opvoeding van de normale jeugd. Zo zullen ook de onderwijzers en onderwijzeressen van de scholen voor Gewoon L.O. juist van de afwijkende kinderen zoveel kunnen leren en ook daarom diene de studie van de orthopaedagogiek zich niet te beperken tot hen, die direct met het afwijkende kind of de afwijkende mens te maken hebben, maar zich uit te strekken tot *alle* opvoeders van professie.

### KLEINE MEDEDELINGEN

De taak, op mij genomen, om de leerlingen van de Gemeentelijke Avondambachtsschool (G.A.V.A.L.) te Enkhuizen les te geven in Nederlands en Maatschappijleer heeft mij zoveel genoeg bereid, dat ik gaarne hiervan verslag zou willen uitbrengen, vooral omdat mijn werk als leraar aan de Rijks H.B.S. mij overigens niet met deze jongens in contact brengt.

Er van uitgaande, dat voor deze jongens het Nederlands zo praktisch mogelijk dient te zijn en een goede combinatie met de „maatschappijleer” wenselijk en nuttig is, kwam ik tot de volgende leergang (voornamelijk voor de oudste groep op 1 avond in de week).

1. Verschillende vooraanstaande personen werden uitgenodigd over hun werk of vak een voordracht te houden.

- a. hiervoor werden uitnodigingsbrieven geschreven,
- b. de spreker door leerlingen mondeling ingeleid en na afloop bedankt,
- c. door leerlingen werden aantekeningen gemaakt, uitgewerkt en gestencild,
- d. een verslag met dankbriefje toegezonden aan de spreker.

Deze inleidingen vonden om de week plaats, om tussendoor steeds gelegenheid te hebben een en ander te bespreken en de taal ook bewust nader te bezien (werkcahiers uitgegeven door I.V.I.O. te Amsterdam), te lezen en dergelijke.

Zo hebben voor ons een inleiding gehouden:

*De Burgemeester van Enkhuizen* over: „De taak van het Gemeentebestuur”.

*Een Aannemer* over: „De sociale wetten in de practijk”.

*De Inspecteur v. d. Rijkspolitie*, alhier, over: „Politieapparaat”.

*De Directeur van de Incassabank* over: „De taak van de Bank”.

*De Directeur van een Vervoersbedrijf* over: „Het vervoer”.

*Een Journalist te Enkhuizen* over: „De krant”.

*De Directeur v. h. Arbeidskantoor* te Hoorn over: „De plaats v. h. Arbeidsbureau”.

*De Ontvanger van de Belastingen* over: „De belastingen”.

Zelf sprak ik over: „De ontwikkeling der politieke partijen in Nederland”.  
„De goede smaak in het dagelijks leven”.

2. Met vrijwel de voltallige klassen brachten wij een bezoek aan de Bruynzeel- en de Fordfabrieken.

3. Tweemaal vond een forumvergadering plaats met leerlingen van de ULO-school, HBS en Huishoudschool.

4. Bezoek aan de Volkshogeschool.

5. Ontvangst bij mij thuis voor een praatavond.

#### Ervaringen:

De wens om als leraar H.B.S. eens de gelegenheid te hebben met deze groep van onze Nederlandse jeugd kennis te maken, kwam voort uit ervaringen met dezelfde groep in de Verenigde Staten, die samen met de H.B.S.-jeugd dezelfde Middelbare school bezoekt.

Over het algemeen zijn mij de prestaties van deze jongens, die meestal niet meer dan de lagere school hebben bezocht en overdag bij een baas werken, zeer meegevallen.

Ook het Nederlands, het schrijven van gewone woorden en in normale zinnen, zoals in brieven gebruikt kunnen worden, was heel goed. Een enkel dictee, waarvoor ik berichten uit de krant gebruikte, gaf hetzelfde beeld. Mondeling was het resultaat vrij wat slechter, maar wanneer hebben deze jongens daar oefening in gehad? Het leren luisteren werd getraind door de serie voordrachten en het stellen van vragen ging aanmerkelijk vooruit. De kwaliteit was bepaald goed. Dit kwam vooral uit, toen op de forumvergaderingen met leerlingen van scholen van voortgezet onderwijs deze groep uitstekend voor de dag kwam en vraag en antwoord de juiste vorm wist te geven.

De proef op de som was het bezoek aan de Volkshogeschool, waar de groep (samen met een aantal leerlingen van een Opleidingsschool van de N.S., te Haarlem) rijp genoeg was om een gedegen cursus mee te maken. Wie had van te voren kunnen vermoeden, dat deze jongens zò konden genieten van een lezing over „de kunst bij primitieve volkeren?”

#### Conclusie:

Het is toch zo, dat naast een grote *vermindering van werkbevediging* — het bezoek aan Bruynzeel, waar zoveel arbeiders niet boven de machine staan, maar er een deel van uitmaken, was wel zeer treffend — een grote toename van *vrije tijd* staat. Dit met de toestand van enkele tientallen jaren geleden vergeleken.

Nu lijkt het mij, of de school dit grote probleem van de *vrijtijdsbesteding* voor deze jeugd (naar aantal en werk een belangrijk deel van ons volk) nog niet ontdekt heeft. Compensatie voor het één zou in het andere gevonden kunnen worden, en moet ook gevonden worden. Zelfs alleen al een vluchtig doorlezen van „het Bronnenboek” toont dit overduidelijk aan.

Mijn werk bij het M.O. en kennismaking met dezelfde jeugd in de Ver. Staten doet mij de pijnlijke conclusie vormen, dat de leerling hier, zoals ik deze heb leren kennen, als *mens* wel zéér en zéér tekort komt.

Elke jongen zal toch eens een huis of gedeelte moeten inrichten, als trouwplannen dit nodig maken. Maar met het begrip „lelijk” was hij nog niet geconfronteerd geweest. In deze tijd, die zoveel wansmaak produceert was aan hun aesthetische vorming *niets* gedaan.

Mede met het probleem van de vrijetijdsbesteding, waarbij het milieu veelal ook niet helpen kan, lijkt deze jeugd onvoorbereid in de wereld der volwassenen losgelaten. Faalt de school hier niet ten enenmale?

Of iemand de weg naar het verenigingswezen kan vinden, is aan het toeval overgelaten en hetzelfde geldt voor verzamelen of andere interesses, die de jongen boven het vlak van het vaak dorre dagelijks werk kunnen uitbrengen. Ik denk hierbij aan een van de punten in de Inaugurele oratie van prof. H. Nieuwenhuis te Groningen op 22 Maart:

„De arbeid verliest zijn zinvolheid en geeft geen gelegenheid meer tot persoonsvorming”.

Door het ontbreken van een tegenwicht werkt de school dus mee aan de gevreesde massificatie van een groot deel van onze jeugd. Dat is, naast alle voldoening, deze cursus gegeven te hebben, wel een beklemmende gedachte.

Een gunstige factor zou kunnen zijn een verhoging van de leerplichtige leeftijd, maar dit is natuurlijk niet voldoende. Het ambachtsschool-milieu is, lijkt mij, te dor voor de mensvorming door de afzondering van andere groepen die voortgezet onderwijs krijgen.

De school, die een grotere variatie van leerlingen binnen haar muren heeft, kan de kansen bieden, die nu ontbreken. Ook om andere redenen zou het gewenst zijn, dat ongeacht hun latere bestemming onze jongens en meisjes op één school samen konden spelen, spreken, musiceren, 't clubleven meemaken, enz. Dan pas zou een wereld van mogelijkheden opengaan, een Utopische gedachte, die wellicht even onbereikbaar is als de toestand van nu uit oogpunt van mensvorming, onaanvaardbaar.

J. J. SCHILSTRA.

Het bestuur van het Departement Rotterdam der Maatschappij tot Nut van 't Algemeen heeft besloten tot het oprichten van een Nuts-instituut.

Het Rotterdamse Nutsinstituut heeft ten doel zowel langs praktische als theoretische weg te komen tot een betere aanpassing van het onderwijs aan de huidige maatschappij.

Besloten werd te beginnen met de opleiding tot de middelbare acten paedagogiek.

Als docenten zijn aan de opleidingen verbonden de heren:

Dr. F. W. Prins: Encyclopaedie der paedagogiek, didactiek en sociale paedagogiek, tevens algemeen studie leider.

Dr. L. van Gelder: Sociale Psychologie.

Mr. A. Lührs: Sociologie.

Dr. N. F. Noordam: Algemene en ontwikkelingspsychologie.

Dr. J. H. J. v. d. Pot: Wijsbegeerte.

Leiders van de colloquia:

de heer F. Evers te Eindhoven

de heer J. H. N. Grandia te Rotterdam.

## BOEKE EN DE WERKPLAATS

DOOR

D. L. DAALDER

Vijf en twintig September is het zeventig jaar geleden, dat Kees Boeke als zoon van een Alkmaarse H.B.S.-directeur zijn aardse leven begon. Hij bleek een inventief en artistiek kind te zijn, een brillante leerling en een intelligent student in Delft. Als ingenieur bezocht hij Engeland: daar had de ontmoeting plaats, die beslissend zou zijn voor zijn verdere loopbaan. Hij kwam er in aanraking met de Society of Friends, de Quakers, en ontdekte in hun leer en genootschap de elementen en richtlijnen, die hij intuïtief bij zichzelf had herkend: innige vroomheid, universaliteit en sociale tendens. Dit „christendom boven geloofsverdeeldheid”, dat het geloof en de offervaardigheid belangrijker achtte dan de confessie, dreef hem tot actie en missie: hij werd zendeling in Syrië en werkte er met overgave en energie. Tijdens de eerste wereldoorlog kwam hij terug in Nederland — hij voelde zich op vele punten verwant met de kleine, maar revolutionnaire groep van Tolstoyanen: in hun streven naar de oprichting van arbeidskoloniën en productieve associaties, in hun vegetarisme, hun antimilitarisme, hun feminisme, afkeer van alcohol en tabak vond hij de consequenties van zijn levensbeschouwing terug. Hun Humanitaire School in Laren was een onmiddellijke voorloper van de kindergemeenschap, die hij enkele jaren later zou stichten. Ook in Holland zette hij zijn zendingsarbeid voort. Als straatprediker, een orgeltje meevoerend op een kar, trachtte hij met zijn Engelse vrouw de nuchtere toehoorders te doordringen van de noodzaak, eindelijk ernst te maken met de beginselen van het met de mond beleden christendom. Hij was uiterst principieel in die dagen en nog lang daarna: ik herinner mij levendig, dat hij mij bij onze eerste ontmoeting een brief meegaf voor zijn moeder in Alkmaar; als vijand van staten weigerde hij gebruik te maken van de post. In de loop der tijden werd ook hij door de praktijk tot menige concessie gedwongen. Afkeer van de klassikale school bracht hem er toe, zijn eigen kinderen les te geven op een andere wijze dan op de gewone onderwijsinrichtingen werd gevolgd. Steeds groter werd het aantal van vrienden en kennissen, die hun kroost liever aan hem toevertrouwden dan aan de gemiddelde Hollandse schoolmeester: de „werkplaats” in Bilthoven ontstond,

die een eigen karakter vertoonde en vertoont te midden van de „progressieve” scholen: Montessori, Dalton, persoonlijkheids- onderwijs, vrije scholen, en in ieder opzicht afwijkt van de „gewone” instituten en zelfs van die der „reformisten”.

Langzamerhand is de tijd gekomen om ons bewust te maken, van welke betekenis deze „werkplaats” en zijn stichter zijn geweest voor de ontwikkeling van het Nederlandse onderwijs en de opvoeding, die daar, bewust of onbewust, wordt gegeven.

In een artikel in „Vernieuwing”, dat ten onrechte door verschillende „entschiedene Schulreformatoren” beschouwd is als een aanval op hun experimenten en nog meer ten onrechte door enkele „conservatieven” is aangehaald als een bewijs, dat er op „die progressieve scholen” niet veel wordt uitgevoerd, heb ik op de volgende wijze getracht, de „nieuwe” met de „oude” school te confronteren:

„De nieuwe school verschilt van de oude door het feit, dat ze consequenter dan deze als centraal beginsel aanvaardt de noodzaak van individuele ontplooiing en de vorming van harmonisch ontwikkelde persoonlijkheden, die met alle gaven, waarover ze beschikken, de gemeenschap willen dienen.

Om het eerste, dus de individuele ontplooiing, te bereiken, wil ze:

1. of de klasse opheffen of zonder ooit te laten doubleren binnen de klasse volkomen individueel laten werken, zonder ieder te dwingen tot het bereiken van een vooraf vastgesteld resultaat binnen een bepaalde tijd.

2. individuele werkmethoden toepassen onder het motto: ieder vogeltje zingt zoals het gebekt is.

3. zoveel mogelijk zelfstandig laten werken om langs de weg van „trial and error” te laten komen tot zelfkennis, zelfcritiek en zelfcorrectie.

4. streven naar meer en intensiever individueel contact van leerlingen en leiders en daardoor naar meer persoonlijke opvoeding dan in de „oude” school mogelijk is.

5. meer vrijheid geven aan de kinderen: vrijheid van spreken en handelen, van beweging en van keuze der te verwerken leerstof; in verband daarmee verandert het lokaal van karakter: banken maken plaats voor tafels en stoelen, de strakheid van de opstelling verdwijnt; materiaal van allerlei soort ligt voor het grijpen en de schoolleiders tronen niet langer voor de klas, maar maken er deel van uit.

6. als belangrijke functie van de docenten zien: observeren, determineren en selecteren, dit vooral in verband met de beroepskeuze en de individuele vorming en beïnvloeding.

7. zoveel mogelijk straf en beloning achterwege laten: de natuurlijke activiteit moet voldoende prikkel zijn om de menselijke functies te oefenen, een maatschappelijk onmisbare hoeveelheid kennis te veroveren en een behoorlijk gedrag te verzekeren.

8. niet alleen of in hoofdzaak de intelligentie en nog minder het intellect ontwikkelen, maar de totale persoonlijkheid; vandaar een krachtige lichamelijke, aesthetische, morele en religieuze vorming naast de verstandelijke, mogelijk door veel gymnastiek, handenarbeid, muziek, tekenen, kunstgeschiedenis, literatuur en intensieve deelneming aan het gemeenschapsleven van de school.

Daardoor komen we vanzelf bij het tweede deel van de doelstelling der „nieuwe” scholen: de vorming van harmonisch ontwikkelde persoonlijkheden, die met al hun gaven de gemeenschap willen dienen. De kans is nl. groot, dat bij een sterke individuele ontplooiing een zekere atomisering in de school optreedt: ieder type wordt zo sterk op zichzelf gericht en is zozeer in eigen werk verdiept, dat contact met de groep, waarin men werkt, verloren dreigt te gaan.

Vandaar het verlangen in de progressieve scholen:

1. „teamwork” in te voeren, samenwerking in weinig constante en wisselende groepen, die zich tijdelijk vormen om een bepaald doel te bereiken; bovendien: de school in z'n geheel te beschouwen als een kindergemeenschap, waarin ieder individu zijn functie heeft binnen het grote verband.

2. de individuele werkmethode in dienst te stellen van een groot en gemeenschappelijk ideaal; niet het in z'n eentje kwinkelerende vogeltje moet tot voorbeeld dienen, maar het machtig orkest, waarin iedere musicus zijn partij speelt in harmonie met de rest.

3. de zelfstandigheid van de werker aan te vullen door onderlinge hulp, in de „oude” school als een misdrijf gestraft, in de nieuwe als een waardevolle functie voor de gemeenschap aanvaard.

4. door individueel contact van kinderen en volwassenen een dieper begrip en een grotere gehechtheid te ontwikkelen en daardoor een gemakkelijker aanpassing aan de mensheid in haar geheel.



5. de vrijheid van het individu te beperken door de eisen, die het werken in een gemeenschap aan ieder van z'n leden stellen moet, wil inderdaad samenleving mogelijk zijn: de „huiselijke” sfeer van het „moderne” lokaal leidt tot sterker binding dan in de strakkere situaties van het „antieke” ontwikkeld kan worden.

6. een doelmatige observatie mogelijk te maken door het individu binnen een groep te laten opereren; een juiste beroepskeuze vraagt ook en vooral kennis van karakter en reacties op het leven in gemeenschap.

7. het uitblijven van gedragingen, die door straf en beloning zouden kunnen worden geforceerd, te compenseren door deelneming aan gemeenschapsordening en het scheppen van gedragsregelen op democratische of sociocratische wijze.

8. de harmonisch te vormen persoonlijkheid te brengen tot vrijwillige onderwerping aan de normen, die het leven in een gemeenschap beheersen.

Er is dus sprake van een typische dialectiek, waardoor de spanning tussen individu en gemeenschap wordt opgeroepen, die voorwaarde is voor een krachtig en rijk leven.”

Ik meen, dat hier vrij nauwkeurig de ideeën van Boeke en andere schoolhervormers zijn geformuleerd.

Wie deze dialectiek kan aanvaarden als de grondslag van de „nieuwe-schoolbeweging” moet wel tot de conclusie komen, dat ze het gevolg kan zijn van een anthropologie, die de „innerlijke stem” als gezaghebbend aanvaardt, een religie, die deze stem als Gods stem duidt en een sociologie, waarbij deze stem dienst aan de gemeenschap eist. Is het dan verwonderlijk, dat de Nederlandse quaker pionier werd van het streven, deze nieuwe school te realiseren?

Geen enkele schoolhervormer in ons land heeft zó consequent, met een zó grote intensiteit en zó durend getracht, tot werkelijkheid te maken wat als idee in hem leefde. De moeilijkheden waren niet gering: Boeke was een idealist en een uiterst inventief en energiek man, maar hij was géén „schoolmeester” in de gewone zin van het woord; hij was een optimist, die de bittere werkelijkheid niet immer nuchter aanvaardde en hij was een zó goed en zuiver man, dat de demonie van het mensenleven hem ontging. Maar er was meer dan dat, waardoor zijn schepping in haar groei en ontwikkeling werd belemmerd: vooral in de dagen, waarin de rijkssubsidie ontbrak, was er een ware worsteling

met de financiële moeilijkheden, ontbraken de leerkrachten, die onmisbaar waren voor zijn experiment: geroutineerde werkers, die zijn idealisme deelden, en was er geen geld genoeg voor leermiddelen en gebouwen. Daar kwam bij, dat de school wel een programma, maar weinig maatschappelijke perspectieven bood, dat ook sympathiserende ouders huiverig waren, hun kinderen toe te vertrouwen aan een inrichting, die niet rechtstreeks voorbereidde voor verder onderwijs en dat enkelen, teleurgesteld over onvoldoende vorderingen bij de „gewone” schoolvakken, hun kroost naar andere scholen zonden. En ten slotte was er de tegenwerking, de spot, de roddel, die ieder nieuw verschijnsel oproept: de mensen van de platgetreden paden accentueerden grimmig de feilen en zij waren niet in staat, de „werkplaats” objectief te beoordelen.

Ondanks dit alles werkte Boeke door. Niet alleen aan de school in Bilthoven, maar ook als leider van de W.V.O., als redacteur van Vernieuwing, als spreker op nationale en internationale congressen. Vooral kort na de oorlog, toen de vernieuwingsdrang sterk was onder ons volk, bleek de belangstelling voor zijn denkbeelden en pogingen groot. Hij droomde van een uitgebreide internationale kindergemeenschap, hij was vast overtuigd van navolging in verschillende Nederlandse steden, hij meende er in te zullen slagen, de onderwijzers van de „gewone” scholen te doordringen van zijn idealen.

De golven van het enthousiasme ebden in de loop der jaren, niet bij hem, maar bij de werkers in de grote klassen en zelfs bij velen, die bij de praktische toepassing van Boeke's principes bepaalde verliezen moesten constateren, die zij niet wilden lijden. Het belette hem niet, trouw te blijven aan zijn beginselen, zijn eigen school uit te bouwen en de regering er van te overtuigen, dat ze recht had op subsidie. Deze officiële erkenning van haar betekenis, toch ook min of meer gepaard met inschakeling in de contrôle door inspecteurs en examens, was volkomen verdiend. Men kan Boeke's mensbeschouwing te naïef en zijn religie te simplistisch vinden, de waarde van de klas, kleine, intieme gemeenschap, als paedagogisch milieu hoger aanslaan dan hij het deed, de vrees uitspreken, dat bij al te ver doorgevoerde individualisering en voortdurende zelfwerkzaamheid de leraar dreigt te worden tot een overbelast man en een correctiemachine en de zwakke leerling dupe door te weinig leiding en hulp, terwijl de kans om te slabakken voor de gemakzuchtige typen wordt vergroot, en bang zijn, dat de totale vorming de

ontwikkeling van de intelligentie belemmert en tòch uiterst dankbaar blijven voor alles wat Boeke eerlijk en onbaatzuchtig voor het Nederlandse onderwijs heeft gepresteerd. Wie hem kennen hebben zijn invloed ondergaan, wie zijn werk lazen en zagen werden vervuld van eerbied voor de man, die niet alleen trouw bleef aan zijn geloof, maar zich ook zonder reserve gaf aan het werk, dat hem lief was en wie zijn denkbeelden verwierpen voelden zich onrustig bij hun dagelijkse practijk, waarvan hij de tekorten zó helder en positief had getoond. Een van zijn vroegere medewerkers zei mij eens: „Het zwakke punt van de werkplaats is het onderwijs, het sterke, nergens overtroffen aspect is de sociale opvoeding.” Voor zover ik het kan beoordelen, lijkt mij dit oordeel juist. Boeke is van meer betekenis als paedagoog dan als onderwijshervormer en voor zover hij het laatste is schijnt het mij een gevolg van het eerste. Centraal in zijn ideeënwereld zijn het samenleven en de gemeenschap: de werkplaats is een opvoedingsinstituut, waar óók onderwijs wordt gegeven, misschien niet beter, mogelijk zelfs slechter dan op vele andere scholen, maar op een wijze, die de harmonische ontwikkeling van de persoonlijkheid, belangrijker dan al het andere, eer bevordert dan schaadt.

Boeke verlaat zijn schepping, nu hij zeventig jaar wordt; wij zijn zeer benieuwd naar haar ontwikkeling zonder zijn stuwkracht. En wij zijn niet minder verlangend, te weten wat het resultaat zal zijn van de pogingen, die hij in het verre Oosten zal ondernemen om de volksopvoeding te stimuleren. Moge hem de kracht worden gegeven om ook daar „de innerlijke stem” te horen en te gehoorzamen.

---

## ENKELE OPMERKINGEN OVER OPVOEDING EN ONDERWIJS IN DE VERENIGDE STATEN NAAR AANLEIDING VAN EEN STUDIEREIS

DOOR

DR. M. J. LANGEVELD

Een groot aantal buitenlanders, Europeanen, Oosterlingen, Zuid-Amerikanen reist sedert het einde van de Tweede Wereldoorlog door de Verenigde Staten. Ik heb er op mijn reis in dat ... land of: werelddeel vele ontmoet. De zeer jonge of weinig bereisde mensen waren vaak zodanig confuus van de indrukken, dat ze eigenlijk geen indruk hadden. Dan was er een categorie

die zodanig onder de nawerking stond van hetgeen men thuis gewend was en thuis als maatstaf aannam, dat ze tot het laatst toe buitenstaanders bleven: Duitsers die klaagden over het brood, Fransen die klaagden dat er nooit eens een gezellig café-terras was en — o ja — ook overigens was er niet veel te leren in Amerika. Er waren expansieve enthousiasten, die alles maar even geweldig vonden en vermoeide, meer sensitieve figuren, die een gelegenheid zochten om hun indrukken te ordenen. Men ontmoet emigranten, die het goed gaat en die vol lof zijn over hun nieuwe vaderland en men ontmoet er die toch nog maar wilden, dat ze terug konden naar Woubrugge.

Het einde is, dat men *zelf* zoekt, bij welke categorie men eigenlijk hoort en, in onzekerheid daarover, zegt men maar niet veel meer over „Amerika” als men weer thuis is. Toch blijft dat niet houdbaar. Zij die ons toestonden te gaan — en dat waren niet alleen onze superieuren of echtgenoten maar ook allen met wie wij samen in 't eigen land een belang behartigen —, willen wel weten of deze afwezigheid wat heeft opgeleverd. Dat is hun recht. In de familiekring zijn onze verhalen wel bekend. De ruimere kring vraagt geen verhalen maar: een balans.

Tot een zeer beknopte poging daartoe, een poging die behalve beknopt ook beperkt is, wil dit artikel iets bijdragen.

Ik heb de volgende route gereisd en vrijwel altijd in de plaatsen scholen, kweekscholen, universiteiten, tehuizen voor — b.v. moeilijk opvoedbaren — e.d. bezocht: Boston, Cambridge Mass., Buffalo, New-York, North-Carolina, Nashville Tenn., Tulsa Okl., Pittsburg Ka., Lincoln Nebr., Iowa City, Spokane, Pullman, Ellensburg, Bellingham, San Fransisco, Berkeley, Yosemite, Salt Lake City, Denver, Boulder, Chicago, Detroit, Yellow Springs Ohio, Washington D.C., New-York, Boston. De reis was geprojecteerd door deskundige collega's van de Columbia Universiteit in New York en gaf bovendien gelegenheid twee grote congressen te bezoeken: één waar de directeuren van teacher training colleges (voor onderwijzers en leraren) van geheel de V.S. bijeen waren en één van de National Education Association — met 15.000 bezoekers uit geheel Amerika — waar *alle* vormen van opvoeding vertegenwoordigd waren. Ik vervulde op die congressen een spreekbeurt en gaf voordrachten aan de meeste instituten in de bovengenoemde plaatsen. Daardoor kwam ik vrijwel steeds in direkt gesprek met zeer verschillende groepen van hoorders. Ik bezocht — als gezegd — bovendien

scholen (l.o. en v.h.m.o.), kleuterverblijven, Child guidance clinics, Father Flannegan's Boys' Town bij Omaha, groepen Girl Guides, zomerkampen, familiekampen, negerachterbuurten in Chicago, Quakergemeenschappen, vele gezinnen, research-instituten van zeer uiteenlopende aard, enz.

Er is natuurlijk geen sprake van dat dit nu betekent, dat ik „'t" gezien heb. Maar ik heb mijn best gedaan en ben stellig niet alleen voor mijn plezier uit geweest.

Men komt allereerst onder de indruk van het massale karakter van het opvoedingswerk in dit continent: *alles* wordt onderwezen, *iedereen* gaat naar „school" en dat woord „school" verwijst naar bewaarscholen en universiteiten, zoals het woord „teacher" naar de leerkrachten verwijst in *alle* instituten. Het is een alomvattend proces van leren en geleerd worden. Dat verwijst naar twee andere grondfeiten: men verwacht weinig van het gezin, en: aangezien iedereen nu alles van de school moet hebben, is de school een school voor iedereen en dus — naar *onze* maatstaven — te veel van alles-en-nog-wat en: te *slap*. Er heerst in die elektrische centrale een voltage die juist geschikt is om er een intellectuele zaklantaarn op te laten branden. — Maar: wie hogere voltages wenst, moet wel bedenken wat hij doet. Hij riskeert de „ene school voor het gehele volk" *als* eenheid, waarin *de* opvoeding zich voltrekt. In zekere zin dus is n.m.m. de Amerikaanse opvoeding „staatsopvoeding". Maar alleen in zekere zin, want er is een bona fide staat; er is een oneindige gemoedelijkheid die veel vrijheid laat, er is geen neiging iemand te beperken in zijn geestelijke vrijheid — MAAR: de *ene* school is *het* (eigenlijke) opvoedingsmilieu. „Education" is „school" en „school" is „education".

Afgezien van de vraag of men hier nu „voor" of „tegen" is, moet men zich afvragen, hoe men dit hier motiveert, resp.: hoe het gemotiveerd schijnt te zijn.

Allereerst moet men dan in het oog houden, dat dit land gegroeid is uit telkens weer nieuw binnenkomende groepen uit zeer heterogene landen. Groepen, die vaak niet behoorden tot hen die de culturele initiatieven namen in het eigen land. Wilde hier een eenheid van nationaal en cultureel karakter groeien dan moest een overheid wel een sterk unificerende cultuurpolitiek volgen. Er moest — over een enorm en dun bevolkt continent — allereerst eenheid van taal gekweekt worden, maar ook: eenheid van algemeen sociaal gevoelen en van politieke doelstelling. En het onderwijsstelsel *moest* daarvan de tekenen

wel tonen. Het heterogene onderwijsstelsel van de talloze nederzettingen en wildgroeïende centra moest geleidelijk gehomogeniseerd worden. Tegelijk moest de cultuurarme massa van inkomelingen op culturele minimum-basis geholpen worden. En wat moesten daar de leidende waarden worden? Wat kon het anders zijn dan wat deze mensen bewoog: voorspoed, bedrijfs- en handelsvrijheid, en: een kans voor iedereen. Kortom, wat men dan „democratie” noemde. En hoe weinig gezinnen konden deze taak *zelf* vervullen? In de snel toenemende industrialisatie en het toenemend aantal van straatarme massa's van inkomelingen nam de kans nog af, dat het gezin veel doen kon. Het „oude” gezin verwees nog naar het land van herkomst door taal en gewoonten en naar het oude sociale niveau en culturele leven — als dat er was. De *school* bracht: het nieuwe. En bovendien: de school bracht telkens *wéér* wat nieuws, en: in de school werd de opvoeding verricht door mensen die er voor waren opgeleid. *Vervolgens*: er heerst hier een geloof, dat verandering „verbetering” betekent. En de school werd telkens weer veranderd en wil ook nu veel „verandering”. De school geeft muzikles, kookles, dansles, les in goede manieren, enz. De school *weet*, dat zij in de gezinnen eigenlijk niets als bekend moet veronderstellen. De school moet allen een gelijke kans geven. Zij moet dus de milieuverschillen effaceren en in school doen voor velen wat enkelen thuis reeds ontvingen.

Er is dus een goed deel 18de- en 19de-eeuws vooruitgangsgeloof en geloof in „leren”. Er is daarenboven echter de noodzaak, een nationale eenheid op te bouwen en te handhaven, en: de noodzaak aan zeer vele inkomelingen een soort primaire acculturatie te voltrekken. Daardoorheen loopt het feit van de zeer goed betaalde geschoolde-arbeidersstand, die voor z'n kinderen „vooruitgang” en dus „school” wil tot en met universiteit *en* (2e) het negerprobleem, dat o.a. bestaat in het acculturatie-proces van een grof geproletariseerd bevolkingsdeel dat zich niet langer laat wegdrücken. De recente beslissing van het hoogste gerechtshof in de V.S. omtrent de onwettigheid van segregatie der rassen in de schoolpolitiek is aan het adres der zuidelijke staten gericht maar beweegt de gemoederen in de wereld der opvoeding zeer. Ashmore, een krantenman uit Zuid-Carolina, schreef er zijn zakelijke en algemeen verbreide boek over. In New-York, waar ik van achter de bestuurstafel zijn voordracht en discussie volgde, was hij heel nadrukkelijk „doodkalm”. Zo nadrukkelijk, dat iedereen de spanning op de achter-

grond voelde: dit aspekt van het negerprobleem is nu in liquidatie, al zullen zuidelijke senatoren ongetwijfeld nauwelijks een middel schuwen om te voorkomen, dat iets wezenlijks verandert. Toch: moreel verdraagt „Amerika” de toestand niet langer.

In Chicago bezocht ik, in gezelschap van een oude, wijze neger en een zeer musculaire andere neger van omstreeks dertig jaar, negerwijken. Ik moet bekennen, zoiets ergs nog nooit ergens anders gezien te hebben. Wanneer ooit een paedagogisch instituut ener universiteit aanleiding had, zich te verdiepen in de sociale achtergronden van de opvoeding dan is het hier. En we weten, dat deze problemen de volle aandacht hebben. Toch: in een land met een zo onvoorstelbare rijkdom is dit een evenredige schande, die — gelukkig — door velen gevoeld wordt als zodanig.

Terug nu naar „de ene school”. Zij is misschien onontkoombaar, misschien in het licht der boven aangevoerde gronden moeilijk te veranderen, maar zij laat de kinderen boven de middelmaat — en dus waarlijk niet alleen de begaafden! — paedagogische en intellektueel ondervoed. Dit wreekt zich onmiddellijk aan de universiteiten, waar zeker drie jaren algemeen verder ontwikkeld moet worden en waar men zich op een niet voldoende hoge basis reeds weer gaat specialiseren, b.v. in „engineering” of „business”. Het eindresultaat aan de vele kleinere universiteiten, en colleges (= 3 of 4 eerste jaren der universiteit) is dienovereenkomstig: aardige, vriendelijke mensen, die intellektueel weinig training en inhoud ontvingen en een of andere praktijk ingaan met welgezinde praktische belangstelling maar met zeer weinig verdiepte intellektuele capaciteit. Voordelen naast nadelen. Maar: in de school zetten zij als leerkracht het zwakstroom-proces weer voort. „Gelukkig” voor zwakkere broeders, gelukkig ook voor hen die geen verdere scholing van intellektuele aard zoeken; „helaas” voor hen die meer, belangrijk meer geleerd konden hebben en vooral: die wezenlijker, dieper gevormd hadden kunnen worden.

„Onze kinderen leren op de highschool niet, zich ooit volop moeite te geven voor iets,” zegt mij een Amerikaanse grootmoeder, die nu aan het hoofd staat van een groot „dormitory”, waar ze talloze jonge mensen ontmoet die door die highschool heengingen en nu „college” volgen.

Aan grote universiteiten ligt de zaak stellig gunstiger en vaak: veel gunstiger. De eisen aan de studenten zijn hoger en wie

mee wil, moet aan die hogere eisen voldoen. De docenten hebben grotere wetenschappelijk belangstelling, zijn vaak eerste-rangs vakmensen, hebben een goede staf, een leeropdracht die studie en wetenschappelijk werk toelaat, terwijl ze over belangrijke fondsen beschikken. In de paedagogische colleges der universiteiten bestaan grote verschillen, maar — gegeven de fondsen en staven — moet men toch zeggen, dat er weinig onderzoek en in het algemeen zeer weinig wetenschappelijk werk verricht wordt. De docenten werken hard voor hun onderwijs, maar dit werk blijft receptief en reproductief. En daarmee verliest de term „universiteit” eigenlijk zijn betekenis voor vele van deze instituten, tenzij in de betekenis van „hoger” onderwijs, na „middelbaar” en „lager”.

Maar daarnaast staan dus uitstekende departments. Enkele, maar ze zijn er. Er is weinig in Europa — neem b.v. Frankrijk — dat zich met die instellingen meten kan of vergelijken laat.

Nu lijdt het vak opvoedkunde natuurlijk onder zijn praktische onmiddellijkheid: in het Engels bestaat er nauwelijks enige lectuur van betekenis, die grondstructuren van de opvoedings-situatie systematisch-theoretisch analyseert<sup>1)</sup>. En omdat dgl. axiomatische analyses ontbreken voelt men, dat alles „gezwam” wordt, wat niet of onmiddellijk voor toepassing vatbaar is of zich laat vangen — b.v. — in statistiek, waarin men niet zelden terecht komt, resp. vlucht, door het totale ontbreken van phaenomenologische methode en geesteswetenschappelijke scholing. Niet zelden ook resulteert hier een soort eclecticisme (b.v.: Brubacher), dat — als alle eclecticisme — een gezichtshoek vooronderstelt van waaruit de keuze gemaakt wordt. En deze gezichtshoek is veelal: „de” praktijk, „democracy”, „common sense” of een andere vorm van weinig gereflecteerd empirisme. Toch mag men geenszins de generalisatie wagen, dat „U.S.A. = empirisme”. Er is — b.v. — een verbreide kritiek op Dewey en zijn pragmatisme, al kristalliseert die zelden in een coherente vizie van tegengestelde aard.

<sup>1)</sup> Het is daarom voor degenen, die ook een andere taal kent dan Engels, op z'n minst verrassend te lezen: „At least since the time of Horace Mann, Americans have been leading in the development of pedagogical thinking. The marriage between philosophy and pedagogy in Dewey and his followers has given America the most perfected educational theory developed in modern times”. blz. 883, *The Negro School. in: An American Dilemma. The Negro Problem and Modern Democracy.* by: Gunnar Myrdal etc. Harper & Broth., N.Y. 1944. Een dgl. bewering staat geenszins op zichzelf, maar mag niet uit het oog doen verliezen, dat velen ook anders denken.



In de opleiding der onderwijzers en leraren zou men in de lessen over „foundations of education” dan ook veel missen, dat wij „fundamenteel” zouden noemen, maar veel van wat daar geschiedt, is van onmiddellijke, praktische waarde, vooral in de lagere school. Het gebrek aan systematische analyse van de middelbare-schoolleeftijd en van de opvoedings-, onderwijs- en leerprocessen op dat niveau wreekt zich echter ook in dit land, waar toch zo oneindig veel meer gedaan is dan bij ons. En evenzeer als bij ons staat men hier bij de *leraren* voor het dilemma: wetenschappelijke studievakscholing of (en) opleiding voor de paedagogische functie. Evenwel konden wij, als wij wilden, onmiddellijk overnemen wat hier regel blijkt, nl. dat (voor leraren) een van de twee verplichte bijvakken: de leraarsopleiding is met alle theoretische leerstof en praktische arbeid, die daaraan verbonden zijn. De *onderwijzer* heeft „education” als hoofdvak en de rest van zijn opleiding in de bijvakken. Dit laatste is m. i. niet te verkiezen boven het aan onze kweekscholen (volgens de nieuwe wet) bereikbare stelsel.

Doordat aan de universiteiten alles wat „education” heet, sterk geïdentificeerd wordt met wat de school is, doet of moest doen, verschuift wat *wij* primair „opvoeding” noemen (gezin, hulp aan het gezin in zijn opvoedingsmoeilijkheden en aan het gezinskind in zijn ontwikkelingsmoeilijkheden; hulp aan het ontsprekende kind, etc.) zeer makkelijk naar de sfeer van „psychologie”. Aan Nederlandse universiteiten proberen sommige psychologen, zoals wij weten, hetzelfde. Niet ziende, dat zij daarmee de opvoeding van zijn wortels losmaken en een bijdrage leveren tot de verzwakking van wat zij menen te versterken: de gezinnen en de gezinsopvoeding. Zij passen veelal aan de Amerikaanse gezinszwakke opvoeding ontleende schema's toe op de Nederlandse. In de sfeer van onze medisch opvoedkundige bureau's zien wij hoe een dertig jaar geleden aan Amerika ontleend schema nog altijd moet gelden voor het enige dat in Nederland subsidie verdient. En een verwijt aan of kritiek op Amerika is hier ten volle misplaatst. De fout is hier aan onze zijde: ontlening zonder oorspronkelijk denken in de eigen sfeer en op het gebied waar men het ontleende van toepassing acht. Een doordenking die te grondiger dient te zijn, omdat in dgl. grondslagen-analyses noch de kracht noch de verantwoordelijkheid der Amerikanen ligt. Hoe zouden zij immers verantwoordelijk kunnen zijn voor onze ontleningen?

Ten gevolge van veel expatriëring van paedagogische proble-

matiek in psychologie, sociologie, psychiatrie, ethnologie (enz.) ontstaat gelukkigerwijze vaak „team-werk”, waarin wederom de grondslagen-analyse meestal het zwakst is en paedagogisch denken vaak incidenteel lekenwerk blijft. Anderzijds: men heeft ten minste empirisch onderzoek aan de gang en hoevaak de uitgangsveronderstellingen ook onhoudbaar of voor meer dan een uitleg vatbaar mogen blijken, de partiële resultaten zijn meestal belangrijk genoeg. En er is in ieder geval voorlopig geen sprake van, dat wij in Nederland met onze versnippering van krachten zelfs op universitaire nivau in diverse zuilen en in diverse vakken en in diverse ambities, in de verste verte het empirisch onderzoek kunnen leveren, dat de opbouw van de opvoedkunde afdoende schragen kan naast de grondslagen-analyse. Wij mogen dus dankbaar zijn voor wat de Amerikaanse onderzoekers doen ook al is de verantwoordelijkheid voor reïnterpretatie, ontlening en toepassing natuurlijk geheel aan onze zijde.

Wij kwalificeerden zoëven de Amerikaanse opvoeding als „gezinszwak” en als zeer sterk berustende op de „school”. Moge het bestanddeel „gezin” en „privé-sfeer” zwak zijn, een ander element is veel sterker dan bij ons: „werk hebben waarmee je wat verdient”. Zeer algemeen treffen wij kinderen aan die een „baantje” hebben: ze hebben een krantenwijk, helpen in een winkel, op een boerderij, in een kantoor, enz. enz. De grotere kinderen en studenten zijn eerst recht „werkstudenten”. Daardoor wordt ongetwijfeld een stuk toenadering tot de maatschappelijke realiteit bereikt. Er treedt een vroegtijdige voeling-nemen met het arbeidsleven en soms met een mogelijk toekomstig beroep op. Het aldus verdiende geld is in lang niet in alle gezinnen werkelijk nodig, evenmin als het loon dat de werkende vrouw of moeder inbrengt, altijd werkelijk nodig is.

Er is geen twijfel aan, dat — vooral na de vaak uiterst tolerante opvoeding der kinderen — een dgl. arbeidstaak, behalve de boven aangeduide ook nog andere positieve paedagogische waarden kan bevatten. De keerzij is, dat opnieuw de eigenlijke intellectuele aandacht en constante bezigheid in het gedrang komen. Is dus — zoals wij tevoren betoogden — de school niet berekend op een onderwijs, dat de intellectueel beter begaafden adequaat voedt, is — bovendien — de traditie van het hebben van een baantje al evenmin geneigd de intellectuele vorming te steunen, het gezin kent over het algemeen uiteraard geen stevige intellectuele inzet.

Daartegenover staat de sociale vorming, het leren mee-aanpakken, het uitbreken uit het sociale milieu van de ouders en dus: een zekere mate van echte democratisering. Dat de school tot dit laatste bijdraagt, is onmiskenbaar. Er is veel meer tijd voor sociaal leven in de school; zij brengt kinderen uit verschillende maatschappelijke milieu's bijeen in een welgezindheid die weldadig is.

Men laat veel aan de kinderen over: zo leren ze — evenals door hun baantjes — verantwoordelijkheid. Daarvan is wat waar maar niet alles. Dit is een land waarin allerlei zaken goed geregeld en georganiseerd zijn, maar het is tevens een land van onbegrijpelijk ge-je-doe-maar en het is stellig onjuist dat men hier meer belust zou zijn op het dragen van verantwoordelijkheid dan in vele andere landen ter wereld. Persoonlijk ben ik in 't geheel niet onder de indruk gekomen van „bekwame organisatoren” en „nee-maar *die* lui staan voor hun taak”. Ik heb zeer veel vriendelijkheid, eenvoud, echtheid, ja: nederigheid ontmoet maar zeer weinig organisatorische greep, kracht, geestelijke of intellectuele intensiteit. Veel humaniteit, veel verspilling, veel onachtzaamheid. Veel mildheid en de onvergetelijkste demonstratie van menselijke hebzucht. Zeer veel fijne kuisheid en heelwat naieve onbevangenheid naast brutale sensualiteit en harde onderdrukking van natuurlijke sensualiteit. Kortom: het is te algemeen-menselijk om „Amerikaans” te mogen heten. Europa heeft dit alles ook. Alleen: verspreid en gevarieerd naar velerlei landelijk en regionaal aspect. Wie van vergelijkingen houdt, zal de vraag moeten beantwoorden of hij Nebraska met Groningen of Nederland, de Verenigde Staten met Nederland of Europa(?) wil „vergelijken”. Wie — b.v. — getroffen mocht zijn door het miserabele niveau van veruit de meeste Amerikaanse kranten, zou veel moeite hebben in Frankrijk tot een gunstiger beeld te komen.

Niets ligt mij verder dan dit soort vergelijkingen. Een beeld te tekenen dat op grond van een dgl. vergelijking het superieure of inferieure van a of b moest belichamen, laat ik gaarne aan een ander over. Een interpretatie van de sociale en politieke situatie van en in Amerika gaat mijn competentie te buiten en ligt niet in de aard van dit tijdschrift.

## DE EENHEID IN ROUSSEAU'S WERK

DOOR

DRS. I. VAN DER VELDE

## IV.

Derathé deelt Lemaître in bij de Rousseau-critici, die in Rousseau's werk geen „doctrine cohérente” hebben kunnen vinden. Naar de letter genomen, is deze conclusie niet geheel juist. Lemaître gaat op pag. 334 e.v. van zijn boek „Jean-Jacques Rousseau” in op het probleem der eenheid:

„Résumerai-je maintenant son œuvre, et ce qu'on appelle son système?”

Hij kan het probleem niet ontgaan en al neemt hij aanvankelijk de schijn aan, alsof hij zich niet wil inlaten met een probleem, dat o.a. Faguet zo indringend heeft behandeld, zwijgen kan hij niet. Hij behandelt het, polemiserend met Gustave Lanson. Faguet is er niet in geslaagd het „Contrat Social” logisch in het geheel van Rousseau's werk in te voegen. Maar Lanson is gelukkiger geweest. Lemaître verwijst naar Lanson's „Littérature française”.

De studie die Lanson aan het Rousseau-probleem gewijd heeft is „un modèle d'interprétation subtile et d'ingénieuse reconstruction”.

Lemaître citeert een résumé dat in studieboeken voor Lyceïsten te vinden is.

Rousseau's systeem berust op 3 stellingen:

1. De natuurstaat is goed, de sociale staat slecht (de these).
2. Terugkeer tot de natuurstaat is onmogelijk; men moet dus de sociale staat aanvaarden als een noodzakelijk kwaad (de antithese).
3. Men kan de sociale staat verbeteren door hem langs verschillende wegen vanuit de natuurstaat te benaderen (de synthese).

Men vindt gemakkelijk de eerste en derde stelling in Rousseau's werk terug. De heerlijkheid van de natuurstaat, de degeneratie van de sociale staat zijn geschilderd in de beide Discoursen en de „Lettre à d'Alembert.”

De corruptieve invloeden van de sociale staat voor het afzonderlijke individu kunnen worden geneutraliseerd door een natuur-

lijke opvoeding: Emile; voor het gezin door de beoefening van de gezinsdeugden volgens de beginselen der natuur, wat loutering betekent voor beide sexen: Nouvelle Héloïse; voor de mens die onderworpen is aan een staatsbestuur door loyaal de voorwaarden in acht te nemen die vroeger als grondslag hebben gediend en die door de natuur zijn opgelegd (Contrat Social).

En aldus:

„L'homme social sera réconcilié avec l'homme naturel comme individu, comme époux, comme citoyen.”

Deze slotzin betekent het einde van Lemaitre's objectiviteit. De scholieren, vervolgt hij met wat zure ironie, die dit schema lezen en die niet meer dan dit schema bestuderen, zullen ongetwijfeld onder de bekoring komen van deze rechtlijnige en haast meetkundig-zuivere dialectiek.

Maar is er systeem? Een systeem dat in enkele regels is samen te vatten: de natuur is goed, de maatschappij heeft haar bedorven, laten wij zoveel mogelijk tot de natuur terugkeren, is wel een zeer armelijk systeem, het rust op uiterst willekeurige postulaten:

„Ce n'est pas un système, c'est un état sentimental”.

Er is geen sprake van een consequente doordinking en uitwerking van een grondprincipe, het grootste deel van zijn werk is bij toeval ontstaan, naar gelang een zijner vele „zielen” geraakt werd; zijn „âme de genevois, âme de protestant, âme de catholique; âme de vagabond et de révolté; âme d'amoureux impuisant; âme de simulateur par soif d'émotion, âme de rêveur et presque de fakir, âme de malade”.

Van een strenge eenheid kan dus geen sprake zijn. Eenheid is er, maar niet in het systeem. Eenheid is er in het feit, dat al deze getourmenteerde zielen waaruit Rousseau's persoonlijkheid was samengesteld, gemeen hebben „une sensibilité morbide” en dat zij alle kritisch oordeel missen.

Het is een sarcastische concessie die Lemaitre aan zijn tegenstanders doet. Een gemeenschappelijk kenmerk van zijn werken? Ja! Een overdreven individualisme met hier en daar een enkel spoor van traditie, door de invloed ten goede van een religieus sentiment; dat is misschien de troebele en verborgen eenheid in het werk van Rousseau, als zij al ergens is en dan nog blijft deze eenheid een dualiteit.

Lemaitre ontkent dus niet, als wij de slotzin buiten beschouwing laten, de aanwezigheid van zekere verbindende karakteristika

waardoor Rousseau's werk gekenmerkt wordt: een overdreven individualisme en sporen van traditie. Dit zijn niet de hogere kenmerken die wij bij Lanson vonden waar de eenheid de natuurlijke consequentie was van de — ten slotte — eenpolig gerichte krachten van geest en gemoed.

Derathé zal bij zijn uitspraak die wij aan het begin aanhaalden, deze hogere karakteristika voor de geest hebben gehad, en hiervan uitgaande, plaatst hij dan terecht Lemaitre in het kamp der tegenstanders.

Lanson vindt de eenheid in de geslaagde verzoening tussen Rousseau's conceptie van de sociale mens en zijn conceptie van de natuurlijke mens, als individu, als echtgenoot(-ote), als staatsburger. Rousseau's werk, zou men kunnen zeggen, is voor hem dus meer een twee-eenheid dan een eenheid.

Anders ligt de zaak bij *Höfding*. Bij Höfding openbaart de samenhang zich daarin dat in alle geschriften dezelfde hoofdbegrippen naar voren komen. Wat dus wil zeggen dat al het werk van Rousseau op bepaalde dóórlopende principes is gebouwd. De eenheid heeft bij Höfding dus een meer lineair karakter.

Het grondtype van Rousseau's denken zegt hij is de tegenstelling tussen het „Unmittelbaren, Ursprünglichen, Abgeschlossenen, Totalen, Freien und Einfachen auf der einen Seite und dem Abgeleiteten, Relativen (Relationsbestimmten), Geteilten, Abhängigen und Zusammengesetzten auf der anderen Seite".<sup>1)</sup>

De eerste groep begrippen betekent de absolute zelfontplooiing van het leven, gedragen door eigen innerlijke kracht en eigen innerlijke drang; de tweede groep de begrenzing, de dwang, de gedeeldheid, die veroorzaakt worden door de uiterlijke relaties, waaraan het leven is onderworpen. Deze tegenstelling tussen het absolute en het relatieve duidt Rousseau aan als de tegenstelling tussen Natuur en Cultuur.

Een soortgelijke tegenstelling vinden we in Rousseau's leven. Hij werd losgescheurd uit alle relaties, uit gezin, beroep, geloof, staat. Innerlijke en uiterlijke oorzaken maakten hem tot de vrije zoon der natuur, die leefde in zijn eigen gesloten wereld. Beter: tussen deze beide levensvormen, de gerelateerde en de vrije, werd hij heen en weer geworpen. Er is een zekere analogie op te merken tussen zijn leven — en zijn karakter en begaafdheid: n.l. in de tegenstelling tussen de geestvervoering, de impulsiviteit, de ge-

<sup>1)</sup> *Harald Höfding*: Rousseau und seine Philosophie blz. 101.

dachte-stoten en de extase aan de ene zijde en het streven naar samenhang, het streven, dat dikwijls zo weinig slaagde, een verbinding tot stand te brengen tussen impulsen en gedachten, aan de andere zijde.

Deze bipolariteit, die tussen het Absolute en het Relatieve, anders gezegd, tussen Natuur en Cultuur, loopt door het geheel van Rousseau's werk, overeenkomstig de „Grundtypus im Denken“. Zij loopt parallel met een andere tegenstelling, die tussen „amour de soi” en „amour propre”. De grondtendentie in de mens is naar Rousseau de drang, zich zelf te handhaven. Deze drift tot zelfhandhaving in de mens noemt hij „amour de soi”: „Liebe zu seinem eigenen Wesen”. „Amour propre” daarentegen is een afgeleid gevoel, dat in de maatschappij ontstaat. Het uit zich o.a. hierin dat men zich zelf tracht te bevoordelen ook ten koste van anderen.

„Dieser Gegensatz zwischen amour de soi und amour propre, welcher ganz dem Gegensatz zwischen Natur und Kultur entspricht, wird zuerst im Discours sur l'inégalité, dann im Emile, in Rousseau juge de Jean Jacques und in den Rêveries, und im wesentlichen überall auf dieselbe Weise, dargestellt <sup>1)</sup>”.

Er bestaat een duidelijke parallel tussen de hoofdbegrippen als hoedanig Höffding thans de amour de soi en de relations naar voren schuift en de specifieke problemen, het religieuze, het politiek-sociale en het paedagogische.

Binnen het religieuze probleem stemt het religieuze gevoel overeen met de zelfhandavingsdrift, de amour de soi, beide natuurdrang; en alleen door onnatuurlijke verhoudingen (relations) verschijnt de vroomheid als dogma en cultus.

Binnen het politiek-sociale probleem staat de totale wil van het volk, de „volonté générale”, in tegenstelling tot de feitelijke staatsmachten, hoe deze dan ook moeten worden verstaan.

Binnen het paedagogische probleem ligt de oplossing in de natuurlijke opvoeding van het kind en alle indrukken en verhoudingen die de natuurlijke ontplooiing niet bevorderen, zullen verre gehouden moeten worden.

Het lineaire karakter van Höffding's eenheidsbegrip wordt nu duidelijk: overal treedt Rousseau's vast geloof aan de oorspronkelijke stroom des levens naar voren en de behoedzaamheid waarmee hij tracht deze levensstroom onbelemmerd te laten vloeien.

<sup>1)</sup> t.a.p. blz. 105.

Hier herinnert Höfdding aan het Finse spreekwoord, dat wij als motto boven ons vorige artikel plaatsten:

„Tiefe Brunnen trocknen nicht“.

Zulke diepe bronnen waren voor Rousseau het religieuze leven, het volksleven, het leven van het kind. Hij geloofde aan hun onuitputtelijkheid, maar vreesde hun vertroebeling.

Dit geloof heeft hem naar Höfdding nooit verlaten, maar het vindt eerst in de *Emile*, gezien in zijn samenhang met het „*Contrat Social*“ zijn voleinde vorm <sup>1)</sup>. Dit geloof is het ook dat hem tot basis van zijn leven is geworden en daardoor tot gemeenschappelijk fundament van zijn werken.

Van een wezenlijke divergentie kan dus geen sprake zijn. De tegenstrijdigheden die er zijn en die niemand ontkent, krijgen daardoor een incidenteel karakter; het zijn wilde loten die de rechtlijnigheid van de gedachtenstam niet wezenlijk verbreken.

*Hubert* staat, naar het ons voorkomt, in zijn Rousseau-beschouwing dichter bij Höfdding dan bij Lanson. Ook hij gaat, meer dan Lanson, uit van een bepaalde centrale gedachte, die gemakkelijk door alle werken te volgen is. Centraal is in Rousseau's werken de mens, en wel de mens om de mens zelf. De pedagogiek had tot op Rousseau zich ten doel gesteld de mens te vormen hetzij voor de geestelijke heilsstaat, hetzij voor de burgerlijke staat. De mens was tot op dat moment object geweest van buiten-zijn-eigen-wezen-liggende doelstellingen, object van opvoedkundige inwerking voornamelijk op buitenpersoonlijke motieven. Rousseau tracht hem te leiden naar een punt, waar hij zijn eigen menselijke waarde volledig begrijpt en waar hij in staat is deze te handhaven. Vandaar dat voor hem het pedagogische probleem het centrale probleem is en dat de kennis van de mens tegelijk uitgangspunt, middel en sluitstuk van zijn pedagogiek is. Men heeft Rousseau's these een droom genoemd. *Hubert* verwerpt met kracht de suggestieve geringschatting die uit dit oordeel spreekt.

Rousseau's constructie is „la plus vigoureuse, la plus systématique, la plus hautement rationnelle en même temps que pénétrée d'observation expérimentale de toutes les doctrines de l'éducation <sup>2)</sup>“.

<sup>1)</sup> vgl. *A. Schinz* t.a.p. 421: „*Emile*, dernier grand effort de Rousseau pour systématiser sa pensée“.

<sup>2)</sup> *R. Hubert*: *Histoire de la pédagogie* p. 255.



Men ziet, het paedagogische non-plus-ultra is bereikt. Misschien heeft Rousseau in de *Emile* de opvoeding geschetst, die hij voor zichzelf gewenst heeft en waarnaar hij gedurende zijn gehele leven met een nostalgiek verdriet heeft verlangd.

Veel heeft hij bij vorming en uitwerking van dit ideaal aan anderen te danken gehad, hij heeft vele voorgangers gekend; maar meer is hij, zegt Hubert, aan zijn eigen genie verschuldigd. Toch lijkt het ons niet juist, zijn intellectuele genialiteit als de enige bron te zien, de *Emile* is niet uitsluitend verstandsproduct. De diepere bron wordt wellicht gevormd door affectieve behoeften. Rousseau heeft er naar gesmacht — het is een bekend en telkens weerkerend feit in de Rousseau-beschouwing — de ideale mens te zijn, de ideale mens zoals hij die achtereenvolgens scheidt in de *Nouvelle Héloïse*, het *Contrat Social* en in de *Emile*, in drieërlei levensvorm dus: de goede echtgenoot, de goede staatsburger, de goede opvoeder.

In de *Emile* geeft Rousseau dan niet anders dan de paedagogische vorming van de ideale mensengiguur, die hij zich scheidt in die hij gehoopt had te zijn.

De mens wordt dan tot integreerend deel van een psychologisch, moreel, sociaal, politiek en zelfs metaphysisch systeem, hij is er de voltooiing van en de bekroning. Rousseau is in de moderne tijd de eerste geweest, zoals Plato het geweest is in de Oudheid, die begreep dat iedere hervorming, institutioneel en zedelijk, moest beginnen met een hervormde opvoeding. Voor de nieuwe wereld is nodig „un homme nouveau”.

Van deze „homme nouveau” is Rousseau ganselijk, intellectueel en emotioneel, vervuld. „C'est en vérité la nature humaine dans sa profondeur et dans sa totalité qu'il s'agit de restituer à elle-même, l'homme tout entier, sensible, affectif, intellectuel, raisonnable, passionnel, religieux. . . . Au terme il s'agit d'assurer à cet homme, que meut l'amour de soi et qu'éclaire la raison, la maîtrise de lui-même dont dépendent sa liberté et son bonheur <sup>1)</sup>”.

Rousseau's ideale mensbeeld, naar Hubert's beschrijving, is een beeld van Rousseau zelf. Men erkent er zijn emotionele en zijn rationalistische Ik in: de mens is sensible, affectif, maar ook intellectuel, raisonnable. Twee krachten werken op hem in: l'amour de soi — la raison.

Om de mens zijn alle grote werken geconstrueerd. Hun onderlinge verbondenheid moet daardoor duidelijk uitkomen. Het

<sup>1)</sup> t.a.p. p. 256/257.

Eerste en vooral het Tweede Discours behandelen de voortgaande degeneratie van de mens in de maatschappijen, die opgebouwd zijn op de menselijke behoeften en onderworpen aan de wet der toenemende ongelijkheid.

Het „Contrat Social” omschrijft de voorwaarden van de zedelijke vernieuwing in de maatschappij, mogelijk geworden door herstel van de gelijkheid.

De „Nouvelle Héloïse” past het kernbeginsel van het „Contrat Social”, dat der gelijkheid, toe op de liefde, het huwelijk en de familiale organisatie.

De Emile ten slotte beschrijft het type opvoeding dat nodig is om de mensen te vormen van een staat, politiek gegrondvest op het „Contrat Social”, familiaal gegrondvest op wederzijdse verbintenis en bovenal op „un état moral et spirituel où la liberté intérieure triomphe de toutes les passions qui peuvent la détruire <sup>1)</sup>”.

In dit schema, dat de voornaamste aspecten van Rousseau's gedachtengang weergeeft, zit zonder twijfel veel plausibels. De mens staat er centraal; van het Eerste Discours tot de Emile. In de jaren der grote werken heeft Rousseau zich wel zeer bekommerd getoond om de mens en in de Emile heeft hij deze bekommernis, direct en indirect, het duidelijkst uitgesproken.

„Rousseau hat selbst mit Recht einen bestimmten Zusammenhang zwischen seinen Hauptschriften behauptet, einen Zusammenhang, der sich darin zeigt, dasz er sich Schritt für Schritt zu den ersten Voraussetzungen, von denen seinen Anschauungen getragen werden, zurückarbeitet. Erst im Emile gelangte er dazu, diese Voraussetzungen klar heranzuziehen <sup>2)</sup>”, aldus Höffding.

Blijft over Cassirer's reeds genoemde studie: „Das Problem Jean Jacques Rousseau”. Derathé noemt deze studie „le plus vigoureux effort de synthèse, entrepris jusqu'ici pour saisir la pensée de Rousseau dans son ensemble et en montrer la cohésion profonde <sup>3)</sup>”. Het is inderdaad een imponerend werk, dat we hier helaas slechts onvolledig, uitsluitend in enkele hoofdgedachten kunnen trachten weer te geven.

Een opmerking vooraf. Derathé schrijft, dat ook Cassirer het „Contrat Social” ziet als de sluitsteen van Rousseau's werk. Daarmee is Cassirer's standpunt inzake het probleem rationalist-

<sup>1)</sup> t.a.p. p. 258.

<sup>2)</sup> Höffding: t.a.p. blz. 100/101.

<sup>3)</sup> t.a.p. p. 185.

irrationalist, dat hij zelf als het derde probleem stelt in de problematiek rond de figuur van Rousseau, vastgelegd: Cassirer aanvaardt Rousseau's rationalisme. Het staat vast, zegt hij, dat Rousseau zich keerde tegen die verheerlijking der rede, die zede was in de kringen der Franse Encyclopaedisten, dat hij zich tegenover hen beroept op de diepere krachten van gevoel en geweten. „Aber auf der anderen Seite ist es eben dieser „Irrationalist“ gewesen, der, mitten in dem schärfsten Kampfe gegen die „Philosophen“, gegen den Geist der französischen Aufklärung, das Wort geprägt hat, dasz die höchsten Ideen von der Gottheit, deren der Mensch fähig sei, rein und ausschlieszlich in der Vernunft gegründet sind: „Les plus grandes idées de la divinité nous viennent par la raison seule“. Und dieser „Irrationalist“ ist es ferner, den kein geringerer als Kant mit Newton verglichen hat, den er den Newton der sittlichen Welt genannt hat <sup>1)</sup>“.

En elders schrijft hij:

„So endet dieser angebliche „Irrationalist“ in dem entschiedensten Vernunftglauben; denn der Glauben an den Sieg der Vernunft fällt für ihn mit dem Glauben an den Sieg einer echten, weltbürgerlichen Verfassung zusammen <sup>2)</sup>“.

Cassirer blijft niet staan bij beschouwingen over de divergentie der meningen. Hij grijpt dus ook over het strijdpunt rationalist-irrationalist heen. Hij zoekt naar een juiste karakteristiek van Rousseau's werkelijk wezen. Dit wezen is slechts te verstaan naar zijn eigen innerlijke wet.

Als het „Contrat Social“ de sluitsteen van Rousseau's werk is, moet deze innerlijke wet, die Rousseau's arbeid tot een gesloten geheel maakt, in het „Contrat Social“ het duidelijkst zijn aangegeven.

De vraag die het „Contrat Social“ stelt is deze: „Hoe kunnen wij een zuivere en waarlijk menselijke *gemeenschap* opbouwen zonder te vervallen in het kwaad en de verdorvenheid van de conventionele *maatschappij*?“ De terugkeer naar de eenvoud en het geluk van de natuurtoestand is ons onmogelijk, maar de weg naar de vrijheid ligt open en deze kunnen en moeten wij betreden. Helaas heeft de bijna twee-honderd-jaar-oude polemiek rond Rousseau's vrijheidsbegrip er alle vastheid en helderheid aan ontnomen. Rousseau zelf echter heeft het duidelijk omschreven.

„Freiheit bedeutet für ihn nicht Willkür, sondern die Über-

<sup>1)</sup> E. Cassirer: Das Problem Jean Jacques Rousseau, blz. 180.

<sup>2)</sup> t.a.p. blz. 212.

windung und den Ausschluss aller Willkür<sup>1)</sup>". „Vrijheid" betekent de binding aan een strenge, onverbreekelijke wet, die het individu zich zelf stelt, niet dus afkeer van gebondenheid, noch zelfs een neutraal afstandnemen van de wet. En in de „volonté générale" vindt de wet haar realisering. De staat eist het individu op, volledig, zonder enige reserve<sup>2)</sup>; niet als instituut van dwang, maar via een verplichting, die het individu zelf als wettig en noodzakelijk beschouwt en deswege aanvaardt. Hier ligt, naar Cassirer, de kern van het politiek-sociale probleem<sup>3)</sup>.

De burgers geven dus vrijwillig de ongebondenheid van de natuurtoestand, de „indépendance naturelle" op; zij ruilen die tegen de ware vrijheid, die bestaat in aller binding aan de wet. En daarmee eerst zijn zij geworden tot individuen in hogere zin, tot autonome persoonlijkheden. Dit zedelijk begrip van de persoonlijkheid staat bij Rousseau ver boven de feitelijke natuurtoestand. De intrede in de gemeenschap maakt van het stupide dier der natuurwereld een geestelijk wezen, een mens. Daarmee is de stelling van het Tweede Discours, het „Discours sur l'inégalité", „l'homme qui médite est un animal dépravé", definitief opgegeven.

We staan hier voor een ommekeer in Rousseau's denken, die nauwelijks te begrijpen is, voor een keerpunt dat nog steeds alle Rousseau-exegeten met verbazing slaat.

Cassirer verklaart deze ommekeer als volgt: Het weten, zegt Rousseau thans, is zonder gevaar, als het zich niet boven het leven verheft en zich niet van het leven losmaakt, verwijderd, maar als het de ordening van het leven wil dienen. Er is geen absoluut primaat van het weten: in het rijk der geestelijke waarden komt het primaat toe aan de zedelijke wil. Bij de ordening van de menselijke gemeenschap gaat de vormgeving van de wilswereld vooraf aan de opbouw der kenniswereld.

„Der Mensch musz erst in sich selbst das klare und feste Gesetz gefunden haben, ehe er nach den Gesetzen der Welt, der äusseren Gegenstände, fragt und forscht<sup>4)</sup>".

<sup>1)</sup> t.a.p. blz. 192.

<sup>2)</sup> Voor de macht van de „volonté générale" breekt iedere individuele wil: „l'aliénation (de „vervreemding" van zich zelf) se faisant sans réserve, l'union est aussi parfaite qu'elle peut l'être, et nul associé n'a plus rien à réclamer".

<sup>3)</sup> Vgl. ook: W. J. Mc Callister, die bij Rousseau spreekt van diens „well-regulated liberty". (The growth of freedom in education". Hs. XIV).

<sup>4)</sup> t.a.p. blz. 194.

Dit betekent, dat dan de boven gememoreerde stelling van het Tweede Discours haar kracht verloren heeft, dat dan de mens kan gaan denken (*méditer*), zonder te ontaarden.

Deze „Hymnus auf das Gesetz” en zijn onvoorwaardelijke algemene geldigheid gaat door alle politieke geschriften van Rousseau heen, maar juist op dit punt is Rousseau misverstaan. „Nur einer hat hier den inneren Zusammenhang seiner Gedankenwelt klar und richtig gesehen; nur *Kant* ist, an eben diesem Punkte, zum bewundernden Schüler Rousseaus geworden. <sup>1)</sup>”

Rousseau bedoelt in en met het „Contrat Social”: Staat en individu moeten elkaar vinden, zij moeten gezamenlijk groeien en gezamenlijk zich ontwikkelen. De mens op-zich-zelf is goed noch slecht, gelukkig noch ongelukkig; hij is vormbaar en vervormbaar. De gemeenschap is de kracht met het grootste plastisch vermogen. Rousseau's ideaal van een nieuwe mensheid zal echter een droom blijven, zolang de staat zelve niet radicaal is omgevormd.

„Diese *ethische* Aufgabe, die Rousseau der Politik zuweist, und dieser *ethische Imperativ*, unter den er sie stellt, ist seine eigentlich-revolutionäre Tat <sup>2)</sup>”. Daarmee staat hij in de achttiende eeuw alleen.

Aldus, meent Cassirer, grijpen „het Contrat Social” en het „Discours sur l'inégalité” ondanks alle schijnbare tegenstellingen, ineen.

Opvallend is bij Cassirer de nadruk op het ethisch moment in Rousseau's werk. Dit accent wordt, gezien in wijder verband, volkomen begrijpelijk. Cassirer zelf wijst er op dat Rousseau's invloed in Duitsland vooral die van de ethicus, van de moralist is geweest. Duitsland werd getroffen door Rousseau's veroordeling van de filosofie der Verlichting, door zijn breuk met een lange intellectualistische traditie, door de proclamatie van een nieuw zedelijk ideaal. Rousseau is in Duitsland vooral wekker van het geweten geweest; de vernieuwing die van hem uitging vooral een vernieuwing der gezindheid. Toch is het onjuist in Rousseau uitsluitend te zien de verkondiger van een gevoelsevangelie; hij vraagt naar grond en bestaansrecht van deze nieuwe kracht, zoekt dus naar een filosofische fundering, die fungeren zal als compensator van het gevoel, omdat zijn levenservaring hem de onstuimigheid van het ongebreidelde gevoel heeft leren vrezen.

Rousseau's ethiek is dan ook geen gevoelsethiek; „sondern

<sup>1)</sup> idem blz. 194/195.

<sup>2)</sup> idem blz. 201.

sie ist die entschiedenste Form der reinen Gesetzes-Ethik, die voor Kant ausgebildet worden ist".

In Rousseau's gevoelsleer dus dezelfde wending naar „wettelijke" grondslagen, die we ook in het „Contrat Social" aantreffen: „l'idée de loi forme la base de tout le système", zegt Derathé <sup>1)</sup>. De wet wordt voor Rousseau, meent Cassirer, de meest verhevene van alle menselijke instituten. Men zal dit in het „Contrat Social" gemakkelijk aanvaarden, minder gemakkelijk in de „Nouvelle Héloïse", het hartstochtelijkste van al zijn werken. Toch is het volgens Cassirer onjuist in de „Nouvelle Héloïse" een apotheose der zinnelijkheid te zien. „Die Festigkeit, die innere Sicherheit und Geschlossenheit des Willens wird gegen die Macht der Leidenschaft aufgerufen <sup>2)</sup>".

Cassirer verwijst naar het gebed, waarmee Julie de steun van God afsmeekt als zij heeft besloten, voorgoed Saint-Preux te verlaten: „Je veux le bien que tu veux, et dont toi seul es la source. Je veux aimer l'époux que tu m'as donné. Je veux être fidèle . . . . Je veux être chaste . . . . Je veux tout ce qui se rapporte à l'ordre de la nature que tu as établi, et aux règles de la raison que je tiens de toi. Rends toutes mes actions conformes à ma volonté constante, qui est la tienne . . . . <sup>3)</sup>".

Julie zal gehoorzamen aan drieërlei orde: de orde der natuur, de orde der voorzienigheid, de orde van de rede; zij zal gehoorzamen aan de regels die haar gesteld worden door de kracht van haar wil en door de kracht van haar wil streven naar het ethische ideaal der (echtelijke) volkomenheid.

In het „Contrat Social" onderwerpt het individu zich in vrijheid aan de „volonté générale"; in de „Nouvelle Héloïse" aan normerende orde-begrippen.

Het wordt steeds meer evident, dat er bij Rousseau geen sprake is van een ongebonden gevoelsaanbidding. In Rousseau's beroep op het gevoel liggen twee geheel verschillende tendenties. Uit de oerkracht van het gevoel wint Rousseau een nieuw natuurbegrip; tegen de mathematisch-logische geest van de 17e en 18e eeuw in ontdekt hij weer de ziel der natuur. Tegenover het formalisme en de abstracte schematiek van het natuursysteem (Holbach: „Système de la nature") stelt Rousseau de natuurervaring. Maar al wortelt Rousseau's gevoelsleer in zijn natuurbegrip en zijn

<sup>1)</sup> Derathé: t.a.p. p. 185.

<sup>2)</sup> t.a.p. blz. 486.

<sup>3)</sup> La Nouvelle Héloïse (Oeuvres complètes ed. 1818. VI p. 74/75.

natuurervaring, zij wijst ook de weg in het „Intelligible” en hier vindt zij eerst haar werkelijke vervulling. Cassirer leidt dit af uit de beroemde passage: „Conscience! Conscience! instinct divin, immortelle et céleste voix, guide assuré d'un être ignorant et borné, intelligent et libre; juge infaillible du bien et du mal, qui rend l'homme semblable à Dieu <sup>1)</sup>”. Het gevoel is bij Rousseau „ein Bürger zweier Welten”. De term „sentiment” heeft een twee-dimensionale betekenis. „Das Gefühl (sentiment) ist für Rousseau bald eine bloss seeliche *Affektion*; bald ist es eine charakteristische und wesentliche *Aktion* der Seele <sup>2)</sup>”. Rousseau heft het gevoel dus uit boven de passieve indruk en de zintuiglijke ervaring; het omvat ook de zuivere activiteit die ligt in beoordeling, waardering, standpuntbepaling. Anders gezegd: het bevat zijn irrationalistische en zijn rationalistische momenten.

Maar: het eigenlijke gebied, waarop ons Ik tot beoordeling, waardering, standpuntbepaling geroepen wordt, is niet het theoretische, maar het zedelijke gedrag (niet das theoretische, sondern das praktische Verhalten).

De hoogste vorm van menselijke gemeenschap laat Rousseau stellig niet over aan de heerschappij van natuurlijke krachten en natuurlijke instincten; zij ontstaat veeleer uit de kracht van de zedelijke wil en overeenkomstig haar eisen. Vandaar dat Cassirer Rousseau's ethiek een „Gesetzes-Ethik” meent te mogen noemen.

We hebben gezien, dat Rousseau de staat een ethische taak toekent. De staat wordt in Rousseau's gedachtengang min of meer tot panacee. Rousseau verwerpt de machtstaat, ook de welvaartstaat — hij aanvaardt ongelijkheid in bezit. Tegenover machtstaat en welvaartstaat stelt hij de idee van de rechtstaat: het is de taak van de staat gelijkheid van rechten en plichten te waarborgen. Rousseau is in zijn opvatting uitermate radicaal; hij wenst geen compromis en doet geen concessies.

Tot een dergelijk radicalisme, zegt Cassirer, is slechts die denker in staat, die niet alleen denker is, maar die gedreven wordt door een ethische imperatief. „Und deshalb war er der einzige absolute Ethiker, den das 18. Jahrhundert hervorgebracht hat, war er der Vorkämpfer für den „Primat der praktischen Vernunft”, der fast als einziger Rousseau in dieser Hinsicht völlig verstanden hat. Es ist echt Rousseauisch gedacht und empfunden,

1) Emile, p. 354/355.

2) t.a.p. blz. 500.

wenn Kant einmal sagt, dasz es, wenn der Gerechtigkeit nicht zum Siege verholphen werde, keinen Wert mehr habe, dasz Menschen auf Erden existieren <sup>1)</sup>”.

Cassirer meent dat we aldus naderen tot het eigenlijke middelpunt van Rousseau's gedachtenwereld. Kant schrijft Rousseau de oplossing toe van het probleem van de Theodicee. Kant heeft de kern gezien van Rousseau's ethische en religieuze gezindheid. Cassirer citeert de eerste zin van „Emile”. Deze zin ontlast God en laadt de schuld van alle kwaad op de mens. Hoe is dit mogelijk, als de mens in zijn oorsprong „frei von Übeln und Schuld” is? Dit is de vraag die telkens weer bij Rousseau rijst. Waar ligt nu de oorsprong van het kwaad, als het niet terug te voeren is op God en niet op de mens? Hij scheidt „ein neues Subjekt der Verantwortung, der Imputabilität <sup>2)</sup>”: Dit subject is niet de individuele mens, maar de menselijke maatschappij. De individuele mens, zoals de natuur hem geschapen heeft, laat zich leiden door zijn natuurlijke drift tot zelfhandhaving, de „amour de soi”, die nimmer onttaardt, nimmer er naar streeft anderen te onderdrukken. De „amour propre”, de eigenliefde, is vrucht der maatschappij; zij leidt tot ijverzucht, machtswellust, tyrannie.

Toch is een maatschappij denkbaar die de „amour propre” niet kent. Het is — op dit punt spreekt de innerlijke samenhang toch wel zeer sterk — de staat van het „Contrat Social”. Alleen via het „Contrat Social” is verlossing mogelijk. „Wenn die bisherige Zwangsform der Gesellschaft fällt, und an ihre Stelle die freie Form politisch-ethischer Gemeinschaft tritt — eine Form, in der jeder, statt der Willkür anderer unterworfen zu sien, nur dem allgemeinen Willen (volonté générale), den er als seinen eigenen erkennt und annerkennt, gehorcht — dann ist die Stunde der Erlösung gekommen <sup>3)</sup>”.

De mens moet zijn eigen redder en in ethische zin zijn eigen schepper worden. De maatschappij heeft in haar huidige vorm de mensheid diepe wonden toegebracht; zij alleen ook kan die wonden genezen. Op haar rust de verantwoordelijkheid ten volle. Aldus voert Rousseau het probleem der Theodicee buiten de metaphysica; aldus stelt hij het in het middelpunt van ethiek en politiek. Maar daarmee ook heeft hij het probleem een impuls gegeven, die nog heden ten dage onverzwakt doorwerkt. „Alle sozialen Kämpfe der

<sup>1)</sup> t.a.p. blz. 204.

<sup>2)</sup> idem blz. 207.

<sup>3)</sup> idem blz. 208.



Gegenwart werden noch immer von diesem ursprünglicher Impuls bewegt und getrieben. Sie wurzeln in jenem Bewusstsein der Verantwortung der Gesellschaft, das Rousseau als erster besitzen und das er der gesamten Folgezeit eingepflanzt hat <sup>1)</sup>". Rousseau neemt de last van God af en legt ze de menselijke gemeenschap op.

Het probleem van de Theodicee kan slechts in en door de staat, d.w.z. de staat van het „Contrat Social", worden opgelost.

Het gaat, we merkten het reeds eerder op, Rousseau in deze staat om gelijkheid van rechten en plichten, minder om bestrijding van economische ongelijkheid, tenzij deze politieke en zedelijke ontrecting tengevolge heeft. Rousseau zelf kon de armoede verdragen, nimmer de afhankelijkheid van vreemd gebod en vreemde willekeur.

Hier ligt het ontmoetingspunt van staatsideaal en opvoedings-ideaal. Emile zal moeten leren de heerschappij der dingen te verdragen; de tyrannie der mensen dient hem bespaard te blijven.

Nu krijgt de staat een nieuwe taak, die sinds Plato niet zo duidelijk is aangegeven: de taak der opvoeding. De verdragstheorie is geen atomistisch-mechanische theorie; de „volonté générale" geen aggregaat. Zij is de vorm waarin de wil als zedelijke wil bestaat. De wet is meer dan een band, die het uiteenvallen van de afzonderlijke willen belet; zij is veeleer het constitutieve begrip, zij is hun geestelijke fundament en hun geestelijke rechtvaardiging. Zij *maakt* tot burger en *voedt* tot burger op. „Diese ideelle Aufgabe, nicht das Glück und die Wohlfahrt des einzelnen, ist das eigentliche Telos des Staates <sup>2)</sup>".

Tussen het „Contrat Social" en „Emile" ligt dus evenmin een tegenstelling als tussen het „Contrat Social" en het „Discours sur l'inégalité".

Ten onrechte beschouwt men de „Profession de foi du vicaire savoyard" als een vreemd lichaam in de „Emile": zij worden door één grondgedachte verbonden. Rousseau predikt het evangelie der zelfervaring. Religieuze zekerheid krijgt de mens slechts als hij in eigen wezen het wezen Gods ontdekt. De kring van het zintuiglijk ervaarbare is slechts hem waarlijk bekend, die deze kring heeft afgeschreden. „Genau die gleiche Forderung, die hier für die Sinnenerfahrung gestellt wird, wird im Glaubensbekenntnis des Savoyischen Vicars für die „geistige" Erfahrung geltend

<sup>1)</sup> t.a.p. blz. 209.

<sup>2)</sup> t.a.p. blz. 199.

gemacht <sup>1)</sup>". Er is dus eenheid in conceptie in de „Emile", al blijven er moeilijkheden in dit meest paradoxale van Rousseau's werken.

Het is ook onjuist dat Rousseau het begrip plicht loochent, gelijk Faguet beweert. Rousseau heeft immers steeds gepleit voor de absolute heerschappij van de wet. In Rousseau's systeem moet Emile „buiten de maatschappij" worden opgevoed. Rousseau houdt de empirische en de ideale maatschappij, de maatschappij zoals zij is en zoals zij kan — en dus moet, zijn — scherp uit elkaar. Het opvoedingssysteem van Emile rust op deze tegenstelling: de terugval van het ideale naar het empirische moet voorkomen worden en dit is slechts mogelijk door Emile buiten de contemporaine maatschappij op te voeden.

De taak van de opvoeder is beperkt: hij ruimt hinderpalen uit de weg. Al het verdere is het werk van de opvoeding zelf: „denn in die Welt des Willens gilt, dasz jeder nur das wahrhaft ist, wozu er sich selbständig macht. Wie immer man diese Grund-auffassung Rousseau's *systematisch* beurteilen mag: das eine steht fest, dasz zwischen ihr und den übrigen Teilen von Rousseaus Werk keinerlei Diskrepanz besteht. Pädagogik und Politik, Ethik und Religionsphilosophie greifen hier völlig ineinander ein und sind nur Entwicklungen und Anwendungen ein und desselben Prinzips <sup>2)</sup>".

Rousseau stelt de maatschappij op ethische basis. De waarde van de mensheid ligt in het funderen en behouden van het recht. In deze zin, zegt Cassirer, heeft Kant de „Emile" gelezen en geïnterpreteerd; alleen deze interpretatie verzekert de innerlijke eenheid van Rousseau's werk, alleen zij voegt de „Emile" passend in het geheel, zonder breuk en tegenspraak.

Met deze, we zijn er ons van bewust, onvolkomen weergave van Cassirer's betoog menen we dit overzicht te mogen besluiten.

Dit artikel echter niet zonder Rousseau zelf te horen. Mogen we hem als kroongetuige beschouwen? Höffding herinnert er aan dat Rousseau zelf de samenhang tussen zijn voornaamste geschriften als feit aanvaardde. Bewijzen van deze overtuiging vindt men in de Derde Dialog van „Rousseau, juge de Jean-Jacques",

<sup>1)</sup> t.a.p. blz. 507.

<sup>2)</sup> t.a.p. blz. 511.

de bekende dialoog tussen Rousseau en „un Français”. We citeren enkele passages:

Le Français:

„Je ne tardai pas à sentir en lisant ces livres qu'on m'avait trompé sur leur contenu, et que ce qu'on m'avait donné pour de fastueuses déclamations, ornée de beau langage, mais décousues et pleines de contradictions, étaient des choses profondément pensées et *formant un système lié qui pouvait n'être pas vrai, mais qui n'offrait rien de contradictoire.*”

En:

„J'avais senti, dès ma première lecture, *que ces écrits marchaient dans un certain ordre* qu'il fallait trouver pour suivre la chaîne de leur contenu. J'avais cru voir que cet ordre était rétrograde à celui de leur publication, et que l'auteur, remontant de principes en principes, n'avait atteint les premiers que dans ses derniers écrits <sup>1)</sup>”.

Men behoeft zich door de argumenten van Beaulavon, Derathé, Lanson, Höffding, Hubert, Cassirer niet te laten overtuigen, doch men kan ze evenmin negeren, wil men Rousseau recht doen. Rousseau komt een zuiverder beoordeling toe dan hij tot nog toe in het algemeen in Nederland heeft ondervonden. De Nederlandse Rousseau-beschouwing is o.i. aan herziening toe.

## KLEINE MEDEDELINGEN

Prof. Dr. H. Nieuwenhuis heeft het voornemen op 18 October te 4 uur in de Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam een rede uit te spreken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar in de Paedagogiek van wege de Maatschappij tot Nut van het Algemeen (Nutsseminarium voor Paedagogiek).

### OPLEIDING MIDDELBARE AKTE PAEDAGOGIEK TE AMSTERDAM

De opleiding voor de middelbare akte paedagogiek aan de Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam (Nutsseminarium voor Paedagogiek), waarvan de nieuwe cursus in October a.s. aanvangt, staat thans onder leiding van Prof. Dr. H. Nieuwenhuis. Prof. Nieuwenhuis zal in het komende jaar

<sup>1)</sup> Œuvres complètes Ed. 1818 III p. 347/348; p. 351. Cursivering van ons.

zelf de paedagogiek en de algemene didactiek doceren; de wijsbegeerte wordt als van ouds, gegeven door Prof. Dr. H. Oldewelt, terwijl Prof. A. D. de Groot en Dr. Rita Vuyk college geven in resp. algemene psychologie en kinderpsychologie. Daarnaast heeft men voor de onderwijs-opleiding nog het college van Drs. A. W. Haenen in paedotherapie en colloquia in paedagogische research onder leiding van de heren W. H. Brouwer en P. Post.

De sociaal-paedagogische opleiding zal onder leiding staan van Prof. Dr. T. T. ten Have, die ook het college sociale paedagogiek voor zijn rekening neemt. In deze opleiding komt naast de colleges van Prof. Oldewelt, Prof. De Groot en Dr. Rita Vuyk nog een college voor sociale psychologie van Prof. Dr. C. J. Duyker; het is de bedoeling, het laatstgenoemde college om het andere jaar af te wisselen met een college groepspsychologie van Prof. Dr. J. Koekebakker. De sociaal-paedagogische contactbijeenkomsten onder leiding van de heer M. C. J. Scheffer en de colleges sociologie (Drs. v. d. Vall), criminologie (Dr. Groeneveld), arbeidsrecht (Dr. Ringeling) en kinderrecht (Mr. Slagter) met het oog op de groep voor personeelszorg enerzijds en die voor kindbescherming enz. anderzijds vinden ook in de komende cursus normaal voortgang.

Nadere inlichtingen en collegeroosters zijn verkrijgbaar aan het bureau van het Nutsseminarium, Herengracht 196, Amsterdam-C. (telefoon 62022).

#### TWENTS INSTITUUT VOOR OPVOEDKUNDE (T. I. V. O.) TE ENSCHEDE

In October 1954 beginnen de colleges voor de M.O. akte paedagogiek uitgaande van de Tivo te Enschede. De colleges worden gegeven door:

Dr. F. W. Prins, Encyclopaedie der Paedagogiek en Didactiek.

Prof. Dr. H. de Vos, Inleiding in de wijsbegeerte.

Dr. L. van Gelder, Algemene Psychologie.

Drs. A. W. Haenen, Ontwikkelingspsychologie.

Voor inlichtingen wende men zich tot de Directeur van de Tivo, M. H. Tromplaan 10, Tel. 4355. Voor inlichtingen betr. de studie wende men zich tot de studie leider Dr. F. W. Prins, Stadhuis, Kamer 222 te Rotterdam.

#### OPLEIDING MIDDELBARE AKTE PAEDAGOGIEK TE GRONINGEN

Onder auspiciën van de „Vereniging voor Paedagogisch Onderwijs aan de Rijks-Universiteit te Groningen“, zal met ingang van October 1954 de opleiding voor de *Middelbare Akte Paedagogiek* als volgt plaats vinden:

Voor de *A-akte* wordt les gegeven in Paedagogiek, Wijsbegeerte, Algemene Psychologie en Ontwikkelingspsychologie, respectievelijk door Prof. Dr. H. Nieuwenhuis, Prof. Dr. C. A. van Peursen, Prof. Dr. J. Th. Sniijders en Mej. Dra. W. A. Bladergroen.

De lessen worden gegeven op Woensdag- en Zaterdagmiddag van 2—5 in het Academieggebouw en beginnen op Zaterdag 2 October.

Men dient de lessen gedurende twee jaar te volgen. Verondersteld wordt dat de cursisten studiewerken in minstens 2 moderne vreemde talen kunnen lezen.

In de loop van het eerste jaar moet een scriptie gemaakt worden, waarnaar de studiec capaciteiten van de candidaat voorlopig worden beoordeeld. Zij vervangt dus in zekere zin een toelatingsexamen. De scriptie wordt gemaakt in overleg met en onder toezicht van de studie leider, Prof. Nieuwenhuis. Nadat de scriptie goedgekeurd is, kunnen in de bovengenoemde vakken tentamina worden afgelegd. Daarop volgt het examen.

De vacaties vallen samen met de universitaire vacaties. Voor de *B-akte* worden voorlopig geen aparte lessen gegeven. Deze studie wordt met ieder individueel geregeld.

Voor nadere inlichtingen en inschrijving voor de cursus 1954—1955 wende men zich tot het Bureau der Rijksuniversiteit te Groningen.

#### ADVANCE NOTICE

The International Review of Education is a new quarterly journal designed to meet a clearly expressed need for an international journal in the field of education. The new journal owes much to its predecessor, which had a similar title, and was founded in 1930 by Professor Friedrich Schneider. This original journal was interrupted during the years of the nazi regime in Germany, and the attempt to reinstate it after the end of the second world war was not entirely successful. The new International Review, whilst retaining the services of Professor Friedrich Schneider and some of the best features of the old journal, will be in every sense a new publication. Sponsored by the Unesco Institute for Education at Hamburg, it will be published by the Dutch firm of Martinus Nijhoff. The Editorial Board consists of Professor Karl Bigelow (New York), Professor Roger Gal (Paris), Professor M. J. Langeveld (Utrecht), Professor Walther Merck (Hamburg) and Professor Friedrich Schneider (Munich). An Advisory Editorial Board is being appointed with representatives of educational interests from many other countries in the world. It will be a learned journal, but will none the less deal with practical problems and find a place for informative articles. The Editorial Board hope that they will receive full co-operation from all those who have a deep interest in the great cultural problems of the world to-day.

In addition to principal articles, the International Review will carry a section devoted to significant basic or international developments in the field of education. There will also be reviews of important published works of interest to educationists; generally these will be presented in a language different from that in which the books are written, so that their value may be made known outside the country of their origin. The Review will also provide a platform for the exchange of information about research in progress and about projected inquiries. At first, each contribution, will be printed in the original language, either English, French or German, and all the main articles will be followed by a translation into the two other languages of a summary of the principal points provided by the author.

Each quarterly issue will consist of about 128 pages. The yearly subscription for four issues will probably be £ 1.15. or \$ 4.80, and the price of a single issue 10s. 0 or \$ 1.35.

Hamburg, June 1954

The Editorial Board

Kort voor het gereedkomen van dit nummer bereikte ons de tijding dat ons redactielid Dr. W. van den Ent plotseling overleden is.

Hij was in onze kring een graag geziene gast, die altijd vol belangstelling de discussies volgde en waar het kon met raad en daad meewerkte aan de verzorging van ons tijdschrift.

Hij bezocht de redactievergaderingen zoveel als zijn drukke bezigheden dat toelieten. We zullen hem daar voortaan moeten missen.

Gaarne wensen we de nabestaanden kracht in de komende moeilijke tijd. Moge de gedachte aan het vele goede werk dat hij verricht heeft, ook voor Paedagogische Studiën, hen troosten.

REDACTIE EN UITGEVER.

FILOSOFISCHE PROPAEDEUSE AAN  
M.V.H.O.-LEERLINGEN

EEN 10-JARIG PAEDAGOGISCH-DIDACTISCH EXPERIMENT

DOOR

DR. J. G. VOGEL

„Das ist der geheime Hoffnung mit der der Jugendliche durch die Welt geht: einen Menschen zu finden, der ihm das Leben deutet...“

E. SPRANGER, „Psychologie des Jugendalters“, 164 (1951).

I. INLEIDING.

Een der weinigen, die in Nederland een uitvoerig pleidooi gehouden hebben voor de invoering van een filosofische propaedeuse bij het M.V.H.O., was P. H. VAN DER GULDEN, van wiens hand in 1937 een vrij theoretisch opgezette brochure over dit onderwerp verscheen. Al direct kante privatdocent J. KRAFT zich sterk hiertegen in het Weekblad voor G. en M.O.: hij achtte *het bevattingsvermogen der leerlingen onvoldoende*, terwijl z.i. *indirecte wijsgerige beïnvloeding via de lessen in de andere vakken slechts sporadisch mogelijk zou blijven, zolang een doelmatige filosofische opleiding der leraren ontbrak*. Als nevenargu-

ment noemde hij tenslotte nog het gevaar, dat een op groter schaal georganiseerd wijsgerig onderricht in deze tijden van filosofische verdeeldheid alleen een noodlottige spraakverwarring op dit hoge geestelijke niveau inluiden zou. — In verband met het lichtende voorbeeld van de franse „schoolfilosofie”, welke reeds meer dan een halve eeuw daar te lande unaniem als een groot succes beschouwd wordt, deed G. G. ELLERBROEK in *Pædagogische Studiën* van 1938 nog een bemiddelend voorstel, waarbij hij o.m. *de filosofie op de H.B.S. facultatief* wilde proberen. Doch hij ontnam hieraan weer alle kracht, door uiteindelijk toch een *verplichte* wijsgerige propaedeuse gedurende het eerste studiejaar aan de universiteit te prefereren; waartoe vooral zijn *vrees voor overlading bij het M.V.H.O. bijdroeg*.

Sindsdien hebben zich geen ernstige voorvechters van de schoolfilosofie meer voorgedaan, hetgeen behalve aan een overheersend wantrouwige instelling bij de meeste onderwijzsmensen — en het hierin verdisconteerde gemis aan wijsgerige scholing —, zeker ook aan de *weinig practisch georiënteerde* verdediging van P. H. VAN DER GULDEN te wijten is.

Daarom werd door mij een geheel andere weg ingeslagen om het vraagstuk: *of een filosofische inleiding al dan niet in het nederlandse M.V.H.O. thuishoort*, een stap nader tot een oplossing te brengen. Zonder mij van te voren aan enig standpunt in deze te binden, ondernam ik jarenlang met M.V.H.O.-leerlingen vrijwillige filosofiecurssussen, deze welbewust als *paedagogisch-didactisch experiment* beschouwend *temidden van de karakteristieke maatschappelijke situatie*, die dit roerige, onzekere tijdsgewricht kenmerkt. Op deze wijze was het mij mogelijk in de volgende opzichten een duidelijk antwoord te krijgen:

1. in hoeverre een wijsgerige propaedeuse tot het eigenlijke doel van de opvoeding bijdragen kan;
2. in hoeverre de samenleving met een vroegtijdige filosofische inwijding gebaat is;
3. hoe het met de filosofische rijpheid der hoogste klassen bij het M.V.H.O. staat; en
4. hoe de psychologische opzet van een wijsgerige inleiding zijn moet, om zoveel mogelijk de persoonlijkheid der leerlingen ten goede te komen.

Hieraan zullen onze verdere beschouwingen dus in hoofdzaak gewijd zijn, waarbij in dit nummer achtereenvolgens *doel en noodzaak, historie en concrete opzet* van het filosofie-onderricht

de revue passeren zullen. In de volgende aflevering hopen wij dan op onze didactische ervaringen en praktische resultaten nader in te gaan, om tenslotte tot enige *verderstreckende conclusies* aangaande de B-richtingen bij het M.V.H.O., de leraarsopleiding en de wijsgerige studie te geraken.

## II. DOEL VAN DE FILOSOFISCHE PROPAEDEUSE.

### 1. De consequenties van het concentratie-beginsel.

Omdat alle leren — opzettelijk zowel als onopzettelijk — de hoofdschotel van de opvoeding uitmaakt, dient een filosofische propaedeuse vóór alles in verband met de gehele paedagogie beschouwd te worden en hierop voldoende afgestemd te zijn. Dit z.g. *concentratie-beginsel* was uitgangspunt en voornaamste richtsnoer bij het navolgende onderzoek.

Ons westeuropese *opvoedingsideaal* danken wij in hoofdzaak aan de griekse denkers PLATO en ARISTOTELES, die de grootste nadruk op de ontwikkeling van een harmonische persoonlijkheid legden: de gave, evenwichtige mens die zijn veelzijdige aanleg zo volledig mogelijk verwezenlijkt heeft. Men kan dit ideaal slechts door *integrale vorming* benaderen, d.w.z. door niet éénzijdig de ontplooiing van het intellect of het lichaam te bevorderen, doch daarbij evenzeer aan karakter en levenshouding voldoende aandacht te schenken. Door bij de sociale, de religieuze en de aesthetische zin aan te grijpen, moeten jonge mensen uitgroeien met een ruimer gezichtsveld dan alleen het eigen gezin, het eigen beroep of het eigen succes in het leven..., met de ethische instelling van een zich mede-verantwoordelijk voelend staatsburger, wereldburger, schepsel Gods of individuatie van de kosmische Al-grond; en daarbij ook welbewust deelhebbend aan een innerlijk rijk van waarden en ideeën.

De Grieken koesterden nog het stilzwijgend vertrouwen, dat integrale vorming — mits in de juiste verhouding en volgorde geboden — vanzelf tot een geïntegreerde persoon leiden zou. Wil echter in *onze* tijd van encyclopaedisch kennen en kunnen nog een evenwichtig mens uitgroeien, dan blijkt steeds nodiger een opvoeding te geven, waarbij de jongere geleidelijk van de onmisbaarheid van integratie zelf overtuigd raakt en waarbij hem de middelen hiertoe nadrukkelijk geboden en gedemonstreerd worden. — Ja, TH. LITT acht het klassieke einddoel van de *harmonische* persoonlijkheid tegenwoordig zelfs niet steekhoudend meer, omdat hij



een onvermijdelijke tweespalt in de „naar buiten-“ en de „naar binnen gerichte“ geesteshouding ziet, welke hij slechts als een fundamentele *antinomie* van het menselijke wezen karakteriseren kan <sup>1)</sup>. Vandaar dat *een bewust integrerende opvoeding* volgens hem hoogstens tot een totale humane persoon voeren kan.

Nu geve men zich rekenschap ervan, dat *een integrale vorming feitelijk nimmer afgesloten* is. Bij het bereiken van zedelijke en maatschappelijke zelfstandigheid gaat de opvoeding door anderen slechts in *zelfopvoeding* over <sup>2)</sup>. Ook deze kan niet gemist worden gedurende het verdere leven, wil de persoonlijkheid althans niet verarmen en verstarren, wil zijn dagelijks bestaan en zijn wereldbeschouwing zich meer en meer vergeestelijken door vertrouwd te geraken met het hoogste menselijke cultuurbezit en met de diepste levensgrond.

## 2. Welke taak kan de wijsbegeerte hierbij vervullen?

De wijsbegeerte *leert de mens zichzelf opvoeden*, daarbij de volgende functies vervullend:

*als weten* helpt de filosofie de weinig samenhangende schoolkennis overkoepelen, die over de vele vakken versnipperd bleef, en draagt aldus tot een gaver wereldbeschouwing bij, welke ook in religieus en aesthetisch opzicht meer bevredigt dan de heterogene brokstukken der afzonderlijke wetenschappen;

*als waardeleer* geeft de filosofie een dieper inzicht in de aard en de herkomst der zedelijke normen en aesthetische maatstaven, en biedt daardoor de mogelijkheid tot een zuiverder toepassing met gescherpt geweten of verfijnder schoonheidszin;

*als kritische houding* gewent de filosofie de leerling aan het niet langer passief aanvaarden, aan het zelfstandig nadenken en aan het elimineren van het onwezenlijke. Op de eigen geesteshouding toegespitst bevordert dit het gemakkelijker afstand doen van onhoudbare opvattingen: dus een voortdurende zelfcorrectie en zelfherziening. En wat de kennis in het algemeen betreft, leert het de grenzen van het menselijke denken onderscheiden en het onverwacht nabije begin van ons geloven ontdekken. Op deze

<sup>1)</sup> TH. LITT: „Naturwissenschaft und Menschenbildung (Heidelberg 1952), pag. 94.

<sup>2)</sup> Deze zelfopvoeding zet reeds vanaf de puberteit in en vervangt meer en meer de heteronome opvoeding. Zie b.v. E. SPRANGER: „Psychologie des Jugendalters“ (Heidelberg 1951), pag. 162 en 157.

wijze blijkt de wijsbegeerte uiteraard in staat alle belemmeringen tot een religieus beleven weg te nemen. *Maar al te vaak wordt vergeten*, dat in LUCAS 10 niet alleen staat: God lief te hebben met geheel zijn hart, maar óók *met geheel zijn verstand*. Dit is een der voornaamste redenen, waarom het gros van de moderne jeugd kerk en catechisatie schuwt of er meewarig op terugkijkt;

*als geloof* leert de filosofie op 's mensen hoogste gave vertrouwen: zijn redelijkheid die een samengaan van gevoel, verstand en intuïtie is. Het enige stilzweigende uitgangspunt, dat SOCRATES bij zijn kritisch vragen nimmer onthuld heeft omdat hij er zelf met zijn gehele persoon mee vervlochten was, blijkt het grondaxioma van alle filosoferen: dat nl. diepgaande gedachtenwisseling zinvol is en tot meeromvattende waarheid voert. Dit geloof kan de adept onvermoeid werkzaam houden aan een zich voortdurend verrijkende en verruimende levensvisie;

*als concentratie- en wilstraining* is tenslotte goedbedreven wijsbegeerte hoog aan te slaan, voor zover deze niet alleen boeit, doch tevens een gestadige „saure Arbeit des Geistes" vergt.

Waar elk dezer aspecten apart reeds in niet geringe mate tot de vorming van een volle persoonlijkheid bijdragen kan, blijkt een filosofische propaedeuse — mits psychologisch bij de jongeren passend — het aangewezen paedagogische middel tot het wekken en zichzelf leren veroveren van die universele levensopvatting, welke niet als star gegeven eens en voor al geaccepteerd wordt, maar met de individu meegroeit. — Dat het filosoferen evenwel *in alle genoemde opzichten tegelijk* een stoot voorwaarts geven kan, maakt dit geestelijk bedrijf tot *een uniek integratie-middel* van de persoon der jonge mensen, waardoor zij sneller ertoe gebracht worden; welbewust en met het nodige zelfvertrouwen de verdere innerlijke ontplooiing in eigen hand te nemen..., dus het door ons nagestreefde opvoedingsdoel metterdaad te bereiken.

### III. IS FILOSOFIE NODIG?

#### 1. Wat vraagt om wijsgerige propaedeuse?

Het valt moeilijk te ontkennen, dat wij heden ten dage in een vrij chaotisch tijdperk leven vol afbrekende tendenzen. Om de westeuropese beschaving van een wissen ondergang te redden, roept men om vlotter uitvoering van de Pan-Europa-gedachte; maar hoe deze te verwezenlijken? Welke waarden moeten in de westerse volken daartoe eerst rijpen of herleven? — Onder-

tussen bewapent men zich „veiligheidshalve” vast met atoombommen en atoomgeschut...

Overbevolking en regelmatig wederkerende hongersnood heersen op grote delen van het aardoppervlak. Op welke grondslagen krijgen wij een houdbaarder maatschappelijk stelsel: al was het alleen reeds terwille van een betere distributie van verbruiksgoederen? Of maakt het dreigend tekort aan cultuurgrond veel-  
eer een systematische geboortebeperving noodzakelijk? Hoe maken wij de grote massa, ook de rechtzinnig godsdienstigen, hiertoe geestelijk rijp?

De kerken trekken steeds minder gelovigen: ook de jeugd ontglipt hun meer en meer. Zelf al weinig zekere volwassenen weten hun kinderen ook geen duidelijk richtsnoer voor het leven mee te geven. Vooral in de grote steden leeft een niet gering deel der ouders van M.V.H.O.-leerlingen van elkaar gescheiden en zwenken hun kinderen onrustig tussen hen beide heen en weer. Evenmin ziet de school, met zijn in vakken uiteengevallen program en zijn intellectuele dril voor proefwerken en examens kans, de adolescent in zijn meest essentiële behoeften op te vangen. — Moeten wij dit alles maar laten betijen totdat een volgende vernietigende oorlog de mensen weer godsdienstiger maakt en ideëler richt? Wij hebben reeds eenmaal een „bevrijding” meegemaakt om hiervan geen definitieve oplossing te verwachten.

Zo zit het huidige tijdsgewricht vol nijpende problemen en roept dringend om bruikbare synthetische richtlijnen. Ook vele jongeren zoeken naar een overtuigend levensmotief, een leidsnoer bij hun handelen en hun wereldbeschouwing; zodat zij in de tweede veel positiever ingestelde fase van de adolescentie meer dan eens zelf om filosofie vragen in de hoop hier een antwoord te vinden. Onlangs gaf R. G. KUHLEN in zijn omvangrijk werk „Psychology of Adolescent Development”<sup>1)</sup> ook grafisch de toenemende belangstelling van Amerikaanse jongens en meisjes voor levensbeschouwelijke vragen weer, welke vanaf ongeveer hun 16e jaar sterk groeit.

Waar dus èn de samenleving als geheel èn de rijpere jeugd in het bijzonder ordenende principes en geestelijke waarden-meters hard nodig blijkt te hebben, is filosofische propaedeuse, zo al geen panacée, dan toch een stap in de juiste richting.

---

<sup>1)</sup> New York 1952.

## 2. Wat verwachten jongeren zelf van filosofie?

Zonder precies te weten wat wijsbegeerte eigenlijk is, vermoeden zij iets als „de steen der wijzen” erin te kunnen vinden<sup>1)</sup>. In het bijzonder vertrouwen zij daarbij een remedie tegen eigen moeilijkheden en onvervulde verlangens te zullen ontdekken, die hun soms deernlijk in de weg zitten. Sedert de ontdekking van het eigen Ik, afgescheiden van de rest van de wereld, aan het begin van de puberteit werden velen onder hen zichzelf tot een probleem. Dikwijls lijdt hun verhouding tot de naaste omgeving sterk daaronder uit behoefte tot Ik-gelding en Ik-bevestiging zijn zij aanvankelijk meestal in de contramine (de z.g. negatieve periode van de adolescentie). Na hun 16e jaar worden de jonge mensen veel toegankelijker voor goede raad of hulp, om het probleem van geleidelijke aanpassing en inpassing in de hun vreemde wereld der volwassenen met de daaruit voort-spruitende talrijke levensvragen op te lossen.

Kritisch als ze zijn, ontvangen ze niet zelden antwoorden die hun weinig bevredigen of waarbij de ouder, leraar of zieleherder hun bekennen moest niet alles te weten, dan wel — erger — zich met nietszeggende woorden uit de situatie trachtte te redden en hen feitelijk zo met een kluitje in het riet poogde te sturen. Onder dergelijke omstandigheden verwacht de jeugd van filosofie, die aan zijn faam beantwoordt, toch minstens dat deze zal tonen: *hoe men te werk moet gaan* om zelf de oplossing van zijn levensproblemen te vinden. Dit is de reden, waarom jongeren ook dikwijls de behandeling van de logica verzoeken, in de kinderlijke, nog niet van alle magie bevrijde overtuiging dat alles van het leren hanteren van *de juiste redeneervorm* afhangt.

De kwesties waarin de adolescent bijzonder geïnteresseerd blijkt, zijn uiteraard: de verhouding tot *zichzelf* (zijn geweten) of tot *de medemens* (ouders, docenten, leeftijdsgenoten van dezelfde- dan wel van de andere sexe); maar soms ook zijn verhouding tot *de samenleving* (al of geen dienstweigering?) en tot *de onzienlijke achtergrond* van de wereld (Bestaat God? Hoe moet men volgens de verschillende godsdiensten het opperwezen voorstellen?) — Een enkele maal zijn de vragen meer levensbeschouwelijk gericht: „Wat doe ik op de wereld?”, „Heb ik nog een functie in deze onafzienbare kosmos?”, „Blijft hij eeuwig bestaan?”, „Loopt hij in alle richtingen eindeloos door?” (z.g. oneindigheidsvragen

<sup>1)</sup> Zie ook E. SCHERRER: „Was erwartet der jugendliche Mensch von einer philosophischen Schulung?” (Philos. in der Schweiz 3, Zürich 1946).

naar tijd en ruimte); maar *voor het leeuwenandeel* blijven het toch altijd eerstgenoemde *ethische vraagstukken*. Achter alle vragen schuilt echter algemeen een sterke behoefte aan het overzien van de totale situatie, aan een samenvattende greep op de verwarrend veelzijdige werkelijkheid.

Waar de wijsbegeerte dus vrijwel uitsluitend als ordeningsmiddel en werktuig bij de opbouw van een levenshouding te hulp geroepen wordt, dient hij vóór alles praktisch ingesteld te zijn. Dit betekent dat de belangstelling niet in de eerste plaats naar het theoretische probleem uitgaat: hoe de bekende vakwetenschappen in een overkoepelend systeem van menselijke kennis te rangschikken. Vandaar dat ik het radicaal òneens ben met verschillende Duitse, Franse, Zwitserse en ook enkele Nederlandse specialisten, die hieraan in de filosofische propaedeuse een belangrijke plaats toekennen, en nog minder animerend lijkt mij — zoals H. NOHL en O. WICHMANN <sup>1)</sup> voorstaan — de schoolvakken uitgaande hiermee direct te beginnen.

Veelmeer stemt de instelling der adolescenten overeen met de hoofdstrekking van de hellenistische filosofie: allereerst met de wereld, de medemens en zichzelf in het reine te willen komen; reden waarom hun de stoïcijnse leer — b.v. in de persoon van MARCUS AURELIUS — soms levendig interesseert <sup>2)</sup>. Toch blijft hun daarnaast als uiteindelijk ideaal de onbezorgde, nog ongeremde, eeuwig-jeugdige griekse geesteshouding voorzweven: alle gebieden van menselijk weten, streven en genieten die van belang blijken, filosofisch te willen doorvorsen.

Met dat al is echter een uiterlijke kennismaking met denkwijzen en methoden tot oplossing der levensvragen de jonge mens verre van voldoende: hij wenst daadwerkelijk met het filosoferen contact te krijgen door *zèlf met de problemen te worstelen* en te trachten een uitweg te vinden. Aan deze volkomen juiste, intuïtieve neiging dient stellig tegemoet gekomen te worden, want is niet gestadige zelftraining de enige weg om filosofisch te leren denken? Maar dan moet het bezwaar, dat de jeugd de moeilijkheden van een steekhoudend betoog nog niet in 't minst beseft, zo goed mogelijk opgevangen worden. Vandaar dat *voortdurende leiding bij de discussies* onmisbaar is, die trouwens gaarne geaccepteerd wordt, zodra de jongeren merken dat zij alras in tegenstrijdigheden of weinig zeggende algemeenheden vastlopen, waarmee

<sup>1)</sup> „Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer“ (Halle a/d S 1930).

<sup>2)</sup> Ook SPRANGER vestigt hierop de aandacht in zijn genoemde werk onder „Sittliche Entwicklung“ pag. 158.

zij denkend niet verder weten te komen. — Slechts dank zij een aanhoudend „voorleven” van de filosofische instelling en aanpak door de leider krijgen zij stap voor stap de noodzakelijke „sleutelervaring”, hoe zij — aanvankelijk meedenkend, op den duur zelf analyserend — te werk moeten gaan.

### 3. Komt filosofie aan M.V.H.O.-leerlingen niet te vroeg?

Al dadelijk schijnen zich hier twee bezwaren voor te doen:

a. het nadeel van te grote *overlading* naast het toch al niet geringe schoolwerk, waarover op zichzelf reeds zoveel klachten zijn. Eist een goede lichamelijke ontwikkeling dan niet veeleer de nodige zorg, zodat de overblijvende tijd b.v. beter aan sport e.d. besteed kan worden?

b. het bezwaar van *onvoldoende rijpheid* van M.V.H.O.-leerlingen. Zelfs studenten wordt soms nog van hooggeleerde zijde in het algemeen ontraden, zich vóór het Candidaatsexamen filosofisch te oriënteren.

Het eerste nadeel is grotendeels te ondervangen door de wijsgerige propaedeuse om te beginnen *niet als verplicht vak* in te voeren, doch slechts de mogelijkheid tot deze verdieping van het inzicht te bieden. Dit heeft tevens het voordeel, dat weinig theoretische ingestelde naturen niet tot meedoen gedwongen worden, hetgeen slechts een kwelling voor henzelf en de andere deelnemers is. — Wel beschouwd behoeft zulk een inleidende cursus in het geheel niet zo tijdrovend te zijn, indien korte zorgvuldig geselecteerde stukken literatuur, welke de kern van het behandelde weergeven, ter beschikking staan en ter lezing meegenomen worden. Ook het aantal besprekingen kan zeer goed beperkt blijven (b.v. tot slechts twaalf avonden per jaar); veelmeer dan op de quantiteit komt het op de qualiteit der discussies en de intensiteit van het meedoen der leerlingen aan.

Wat het tweede bezwaar betreft, werkt de vrijwilligheid van deelname eveneens prachtig selecterend, omdat onrijpe jongeren zich dan óf niet aanmelden, óf na enige keren proberen automatisch afvallen, zodra zij bemerken dat filosoferen niet aan eigen verwachtingen beantwoordt. — Overigens wijst de behoefte aan innerlijke ordening in het tweede tijdperk van de adolescentie, alsook de voldoening welke veel jonge mensen dan in de bespreking van ethische en levensbeschouwelijke vraagstukken vinden, toch wel degelijk op een geschikte „gevoelige periode”. Het blijft slechts de kunst, de manier van filosoferen psychologisch op deze leeftijd af te stemmen.

Anderzijds is het zeker niet juist, het rendement van een filosofische cursus naar het aantal deelnemers of het percentage „overlevenden” af te meten. Evenmin als ieder muzikaal is, kan elkeen wijsgerig van aanleg zijn. Maar het gaat om diegenen die wèl met filosofische bezinning gebaat zijn en de mate waarin hun levensbeschouwing daardoor verhelderd en verstevigd wordt. Laat dit volgens H. FREY van de hoogste klasse op een Zwitsers Gymnasium ruim de helft <sup>1)</sup>, of naar mijn schatting niet meer dan een derde der H.B.S.-ers en gymnasiasten zijn, die eindexamen doen, in elk geval is de maatschappij met iedere groep beter gecoördineerde, ideëel gerichte staatsburgers gediend; vooral als verschillende onder hen tot invloedrijke, min of meer leidinggevende posities geroepen zullen worden.

Vanuit dit oogpunt blijkt *het ontbreken van een wijsgerige propaedeuse* aan het einde van het M.V.H.O. zelfs *niet zonder nadelen*. Vrij veel leerlingen — ook van het Gymnasium — gaan tegenwoordig niet studeren, waardoor zij zelden de gelegenheid krijgen zich alsnog een filosofische basis eigen te maken. Het gevolg is meestal, dat deze verruimde geesteshouding dan hun leven lang een gesloten boek voor hen blijven zal.

Voorts mist het merendeel der *studenten* — náást de hen reeds sterk absorberende vakeisen — het initiatief en de deugdelijke aanpak om zich van andere, cultureel belangrijke gebieden voldoende op de hoogte te stellen. Het studium generale kan in deze niet meer dan een hint zijn, die voor velen onvoldoende blijkt. Stond niet KOHNSTAMM reeds lang „ietwat sceptisch ten opzichte van de pogingen om *alle* studenten met wijsbegeerte in aanraking te brengen; zeer velen hebben aan diepere wijsgerige bezinning geen behoefte en zijn er geestelijk niet rijp voor” <sup>2)</sup>. Zoals uit het — sedert de vorige eeuw nimmer meer aangevochten — succes van de Franse schoolfilosofie èn uit de navolgende ervaringen blijkt, is *één der oorzaken hiervan* zeker: dat aan het einde van het M.V.H.O. een bij uitstek gunstige periode voor het leren filosoferen en een sterke behoefte aan bewustwording van objectieve normen verwaarloosd wordt. Zonder helder besef van de noodzaak en enig begrip der methoden van filosoferen behoeft het nauwelijks te verwonderen, dat

<sup>1)</sup> F. FREY, „Philosophie am Gymnasium” (Philos. in der Schweiz 3, Zürich 1946), pag. 166.

<sup>2)</sup> PH. KOHNSTAMM, „Wijsbegeerte in Verband met Functie en Taak van de Universiteit” (De Wijsbegeerte in haar Verhouding tot ons H.O., Haarlem 1933), pag. 13.

slechts een gering percentage van spes patriae ontdekt: hoe het de moeite loont zich de allerfundamenteelste wijsgerige inzichten grondig eigen te maken. De gewenste integrale vorming, die hier zou moeten beginnen en zich gedurende het verdere leven voortzetten, faalt hier, omdat de jonge mensen van te voren nòch de smaak, nòch een bruikbare werkwijze te pakken kregen.

Voor al het medisch- en het natuurwetenschappelijk vak-specialisme, alsook de zuiver technische studie blijkt van filosofische oriëntatie af te houden; waarbij een totale vreemding van het geesteswetenschappelijke gebied de ont-plooiing van een „waarden-volle” levensinstelling handicapt. Duidelijk kwam dit vooral aan den dag in mijn oude cursus aan Delftse studenten, waaraan ook enige assistenten en een conservator deelnamen. Daarom zouden in het bijzonder deze studierichtingen met reeds éérder gewekte wijsgerige belangstelling en enige notie van een bruikbare aanpak gebaat zijn, welke het immers „algemeen vormende” M.V.H.O. diende te bekronen<sup>1)</sup>.

Daarbij komt heden nog het aanzienlijke aantal werkstudenten, dat in een finantiële dwangpositie verkerend, wel heel weinig tijd tot verbreding van levensvisie overblijft. — Alles bijeengenomen lijkt het toch raadzaam, de filosofische inwijding in het rijk der hogere geestelijke waarden en een korte training in de zelf-opvoeding op dit terrein *niet tot na de schooltijd uit te stellen*: de huidige culturele situatie eist, dat een ideëel zedelijke of religieuze fundering levend bezit van zoveel mogelijk intellectuelen worde.

#### IV. HISTORISCHE OPMERKINGEN.

##### 1. Korte geschiedenis van het filosofie-onderricht bij het M.V.H.O.

In *Nederland* werd aan de z.g. Latijnse Scholen, sedert de Renaissance tot aan de Franse Overheersing toe, op filosofisch gebied vrijwel uitsluitend de Logica beoefend. Het toch al kwijnende bestaan van de wijsbegeerte bij ons Hoger Onderwijs in

<sup>1)</sup> Hoe noodzakelijk vanuit maatschappelijk oogpunt het tegenwicht van filosofische bezinning bij de natuurwetenschappelijke of technische geestesinstelling is, maakt vooral LITT in reeds genoemd, lezenswaardig boekje onder „Die Antinomie der Menschenbildung”: 94 duidelijk.



de loop der tijden bereikte gedurende de vorige eeuw wel zijn dieptepunt. Daarom behoeft het ons niet te verwonderen, dat na de Franse Tijd op het Gymnasium en sinds 1870 bij de H.B.S. als nieuwbakken praktijkschool, nimmer behoefte aan filosofie-lessen ontstaan kon. In ons land bestond tot de herontdekking van HEGELS monumentale systeem door BOLLAND omstreeks het begin van de 20e eeuw, nauwelijks enige wijsgerige belangstelling. En ondanks de eerste geslaagde pogingen van H. A. LEENMANS en R. CASIMIR — vanaf 1908, respectievelijk 1911 — duurde het nog tot de kritieke periode vóór de dreigende tweede wereldoorlog eer in breder kring van „filosofie op school” sprake zou zijn. In onze inleiding vermeldden wij uit deze tijd reeds P. H. v. D. GULDENS brochure, alsmede de bijdragen van J. KRAFT en G. G. ELLERBROEK. Van de in 1937 opgerichte „Vereniging tot Bevordering van Wijsgerig Onderricht aan Scholen voor M.V.H.O.” of andere activiteit in die zelfde richting hoort men sedert de bezettingstijd niets meer.

Het oude onderricht in de Logica en de Geschiedenis der Wijsbegeerte aan de *Duitse* Gymnasia verloor na het werk van KANT en de grote speculatieve systemen zijn reële betekenis en werd in 1816 dan ook wettelijk geschrapt. Ondanks de adviezen, die HEGEL kort daarop gaf, en TRENDELENBURGS heroriëntatie op de aristotelische logica na de dood van de gevierde wijsgeer, ondermijnde de geringschatting der vakgeleerden — vooral van natuurwetenschappelijke zijde, waar men inderdaad op één lange triomftocht bogen kon — het facultatief gestelde filosofie-ondericht bij het M.V.H.O. steeds meer. Dit was trouwens door onvoldoende universitaire scholing der docenten uiteraard reeds tot mislukken gedoemd. In de wettelijke voorschriften wordt de wijsgerige propaedeuse gedurende de tweede helft van de 19e eeuw als afzonderlijk vak niet langer genoemd; totdat — onder invloed der voortdurende waarschuwingen tegen de vervlakking van de westerse cultuur van F. W. NIETZSCHE, F. PAULSEN en R. LEHMANN, welke laatste voor het eerst op de roep om filosofie bij de jeugd zelf wees — in 1901 het opnemen van Logica en Empirische Psychologie in het leerplan wettelijk wenselijk verklaard wordt. Van de uitvoering komt echter niet veel, slechts de eindklassen der Hogere Meisjesscholen krijgen lesuren hiervoor toegewezen. Zelfs het na de eerste wereldoorlog algemeen ingevoerde filosofie-uur moet onder kerkelijke pressie weer afgeschaft worden wegens te eenzijdige oriëntatie op het duitse idealisme van KANT en GOETHE.

In *Oostenrijk* bleef filosofie op de middelbare school steeds voorgeschreven en omvat tegenwoordig vooral Formele Logica en Empirische Psychologie.

In *Zwitserland* is wijsgerige propaedeuse niet voorgeschreven, zodat de scholen deze naar eigen inzicht regelen kunnen. Soms komt bij de gymnasiale richting een verplichte 2-jarige cursus voor de hoogste klassen van 2—3 uren per week voor; andere scholen laten het initiatief aan een der leraren over, die dan met geïnteresseerde leerlingen uit de examen-klasse avond-besprekingen organiseert.

Op de *Franse* middelbare scholen moet sedert NAPOLEON filosofie gegeven worden, welke tegenwoordig bestaat uit Psychologie, Logica en Moraal, tenslotte culminerend in een Algemene Wijsbegeerte, die vrij positivistisch gekleurd blijkt. In hoofdzaak zit hierbij echter de bedoeling voor: bewuste republikeinse staatsburgers te vormen, die literair en rhetorisch voldoende ontwikkeld zijn.

In *België* wordt aan de Athanea en (middelbare) Colleges alleen 2 uur Zedenleer per week gegeven voor de leerlingen, welke geen godsdienstlessen volgen. — Daartegenover bestaat er aan de Universiteiten echter in het eerste jaar een verplichte filosofische propaedeuse voor alle studierichtingen (zoals ook in Denemarken voorkomt).

In *Engeland* is vanaf het begin van de vorige eeuw geen sprake meer van filosofie op school.

En wat tenslotte *de Verenigde Staten* van Amerika betreft: omdat de leerlingen daar reeds op 15—16-jarige leeftijd naar de Colleges gaan, is op de High Schools geen wijsgerige inleiding nodig.

## 2. Geschiedenis der eigen kringen.

In Nederland werd op het gebied van de wijsgerige propaedeuse bij het M.V.H.O. weinig van paedagogisch-didactisch belang gepubliceerd. Hoewel een warm pleidooi voor de „school-filosofie”, is de lichtelijk theoretische en hegliaans getinte brochure van P. H. v. D. GULDEN aanvankelijk langs mij heen gegaan. Inspirerend op de zelf ondernomen filosofische cursussen hebben vooral gewerkt:

a. de zeer vruchtbare besprekingen, welke ik tussen 1925 en 1935 in de verschillende secties der studentenverenigingen N.C.S.V. en V.C.S.B. meemaakte (en in het laatste geval ook gedeeltelijk als afdelingsvoorzitter organiseerde);

b. het kampwerk in diezelfde verenigingen, dat mij de behoefte aan een verstaanbaar levensrichtsnoer bij de meeste M.V.H.O.-leerlingen bewust maakte;

c. de geslaagde wijsgerige beschouwingen, die H. OLDEWELT — destijds docent aan het Kennemer Lyceum — aan zijn lessen in de Klassieke Talen vastknoopte en welke mij als jonger collega de mogelijkheid van het filosoferen met de hoogste klassen duidelijk demonstreerden.

Zodra ik door verandering van werkkring van het overschaduwend voorbeeld van Prof. OLDEWELT los kwam te staan en iets meer tijd ter beschikking kreeg, begon ik in 1942 met B-leerlingen uit de examenklassen van H.B.S. en Gymnasium te Delft avondbijeenkomsten, die eens in de 2—3 weken vielen en die ik na 1947 met B-gymnasiasten te Amsterdam voortzette. De deelname varieerde in de loop der jaren tussen 6 en 20 jongens en meisjes, waaronder de eerste meestal in de meerderheid waren. Hoewel tijdens het cursusjaar soms meer dan de helft — bij gemis aan blijvende belangstelling, maar vooral door tijdsgebrek tegen het naderend examen — afvielen, was de voldoening onder de overblijvenden aan het slot van de cursus vrijwel zonder uitzondering groot. Dit was mij een stimulans het experiment tot op heden voort te zetten, behoudens een 2-jarige onderbreking tegen het einde van de bezettingstijd en direct na de bevrijding.

## V. UITVOERING IN CONCRETO.

### 1. Practische organisatie.

Zodra de leerlingen uit de hoogste klasse in de eerste tijd na de grote vakantie weer voldoende aan de regelmatige gang op school gewend zijn, geef ik in een der Natuur- of Scheikundelessen een kort exposé van de bedoeling der door mij elk jaar georganiseerde „filosofer-club”.

Meestal wijs ik er dan op, „dat het helaas niet voldoende is, als elkeen zich ertoe bepaalt zoveel mogelijk kennis te vergaren om later een gunstige positie te veroveren of een zo gelukkig mogelijk gezin te stichten. De op het ogenblik nog vrij chaotische maatschappij zal alleen een dragelijker aanzien krijgen — zónder regelmatig weerkerende hongersnoden in sommige gebieden, zónder wereldoorlogen en concentratiekampen — als het gros der mensen zich beter reken-schap gaat geven: hoe alle ontdekte technische hulpmiddelen

voor het gezamenlijk welzijn aangewend zouden kunnen worden. Anders gezegd: naarmate het menselijk ras zich verder uitbreidt wordt het steeds urgenter, dat een meer op de medemens ingestelde levenshouding gemeen goed wordt; vooral onder de intellectuelen, die altijd min of meer leiding hebben te geven. Nu zitten heel wat jongeren dikwijls vol kritiek op ouders en andere volwassenen; maar dit werkt natuurlijk weinig uit, zolang zij ook zelf niet op het gebied der onderlinge menselijke verhoudingen een beter inzicht zien te krijgen, dat voor de opvattingen van de oudere generatie zonedig later in de plaats komen kan. Dat wil zeggen: niets is wenselijker dan vooruitgang in de samenleving.

Filosofie kan ons nu een heel eind op weg helpen om

a. een behoorlijk gefundeerde levensovertuiging te veroveren;

b. de zedelijke voorwaarden van een menswaardiger maatschappijvorm helderder te overzien;

c. uit te maken in hoeverre ieder persoonlijk in zijn leven hiertoe ook iets bijdragen kan; of als hij zichzelf daartoe ongeschikt voelt: wat zijn houding dan moet zijn, opdat hij tenminste nooit verbetering tegenhoudt.

Zolang de wereld nog een weinig hoopvol aspect biedt, blijft het dubbel noodzakelijk: het menselijk bestaan meer inhoud te geven door met de hoogste denkbeelden in religie en kunst vertrouwd te geraken. Doordat dit ons evenwichtiger maakt en ideeëler richt, zijn wij indirect weer beter in staat van ons beroep of de op ons genomen taak zóveel te maken, dat dit anderen opwekt met ons samen te werken in de goede richting.

De bedoeling der filosofie-avonden is niet om een soort debatingclub te vormen om onze welsprekendheid te oefenen, maar veelmeer: ons in de denkkunst te trainen en door gezamenlijke gedachtenwisseling tot helder inzicht te komen over de vraagstukken die ik als voorbeeld noemde, of ook andere waarmee je zelf zit. Alle onderwerpen, die je graag samen besproken zoudt hebben, zijn uitstekend, mits ze bijdragen tot de goede fundering van een eigen levensopvatting of een betere verhouding tot onze medemens.

Twee voorwaarden tot deelname zijn tenslotte: dat je ouders er niet tegen zijn en dat je zelf garandeert regelmatig bij de besprekingen te verschijnen. Mocht je twijfelen, of je iets aan zulk filosoferen hebt, dan is enige avonden proberen toegestaan."

Een halve week na deze uiteenzetting, waarvan het accent ieder jaar naar behoefte min of meer verlegd kan worden, geven de leerlingen mij op: wie meedoet, welke onderwerpen ieder besproken wenst en welke tijden het meest schikken. De avondbijeenkomsten, waartoe vrijwel altijd besloten wordt en die afhankelijk van het schoolwerk om de twee of drie weken vallen, duren over het algemeen van 7.30 tot 10.30; dikwijls wordt er door een kleiner of groter aantal echter nog wat nageboomd. De eerste en laatste bespreking vinden bij de leider aan huis plaats; de tussenliggende avonden zijn wij om beurten bij een der leden 'gast. Dit laatste heeft het voordeel dat ik op ongedwongen wijze vele der milieus leer kennen, waaruit de deelnemers voortkomen, en enkele woorden met een of beide ouders wisselen kan.

Als inleidend onderwerp voldeden in de laatste jaren „de Parapsychologische Verschijnselen” uitstekend. Hiermee bereik ik meteen een nuttige definitieve afgrenzing van het psychisch uitzonderlijke tegenover het filosofisch vreemde, dat zich in de loop van het jaar zeker nog voordoet. Dit bleek mij ter opheffing van verwarring bij kinderen, waarbij thuis op weinig kritische wijze aan theosofie, christian science, soefi e. d. gedaan wordt, heus geen overbodige weelde.

Gedurende de verdere samenkomsten wordt gewoonlijk de eerste helft van de avond aan — beneden nader te preciseren — kernonderwerpen gewijd, die de volle frisheid van de nog onvermoeide geest eisen; terwijl de tweede helft aan een door de leerlingen zelf geopperd probleem besteed wordt. Beide thema's kan ik van te voren meestal wel voldoende op elkaar afstemmen.

Voor de eerstvolgende bijeenkomst worden steeds enige bladzijden geselecteerde leesstof aanbevolen, die het behandelde raken en resumeren. Naast deze zelfcontrole of men de hoofdzaken begrepen heeft, bestaat er alle gelegenheid om desgewenst méér over een onderwerp te weten te komen (b.v. naast de stoïcijnse leer in het algemeen: over MARCUS AURELIUS' leven en zijn „Zelfbespiegelingen” in het bijzonder). Tussen twee bijeenkomsten circuleert een schrift, waarin niet alleen de agenda van de komende vergadering uitgeschreven staat, doch ook enkele vragen gesteld zijn om de gedachten op de quintessence van het voorafgaande te concentreren en bij het zelfstandig lezen weer als richtsnoer te dienen. De antwoorden hierop worden aan het begin van de volgende avond mondeling nogmaals tezamen opgebouwd, of beter nog schriftelijk geformuleerd,

teneinde te verifiëren in hoeverre de besproken stof ook individueel verwerkt werd.

Omstreeks de Kerstvacantie vallen diegenen af, welke onvoldoende profijt van de discussies menen te hebben, of waarbij het schoolwerk alle energie in het laatste halfjaar vóór het examen opeist. In het algemeen overweegt het laatste motief, wat geen wonder is daar de eerste selectie reeds bij de opgave tot deelname plaatsvond. De overblijvende elite, met de jaren variërend tussen 10 tot 4 leerlingen zet alles op haren en snaren om de cursus tot de sluitingsbijeenkomst na het examen mee te maken. Gedurende deze twee etappe wordt — scherper nog dan in het najaar — door mij nagegaan, of het behandelde begrepen is en door de deelnemers verstaanbaar weergegeven wordt. Zulks om te doen beseffen, dat het in de filosofie om exact weten gaat, waarvoor een geëigende terminologie bestaat. — Aan dit minimum van schoolsheid neemt niemand aanstoot, zodra men merkt: hoe daardoor kleinere of grotere misvattingen direct aan het licht komen en hersteld worden, alvorens zozeer op een zijspoor te raken dat men het betoog niet meer volgen kan. (Zelfs in de beide studentenkringen die ik leidde, bleek deze controle heilzaam en verre van overbodig).

## 2. Theoretische kern van de filosofische propaedeuse.

Hoewel volgorde en diepgang der onderwerpen geheel aan het denkniveau van de betreffende groep aangepast en met de door de leerlingen gevraagde problemen gecoördineerd worden, resulteert er toch altijd een bepaalde kern van stof, welke in practisch elke cursus ter sprake komt. Nu is de puberteit een periode van „Umwertung aller Werte”, waarin veel ondoordacht overgenomen maatstaven de een na de ander door zelfonderzochte waarden vervangen worden <sup>1)</sup>. Vooral in de tweede, meer positieve fase van de adolescentie staat de jeugd voor wetenschappelijke voorlichting omtrent al wat met objectieve normen samenhangt, wijd open. Vandaar dat de axiologie dan ook telken jare weer de kern van de filosofische propaedeuse uitmaakt. Proefondervindelijk kan dit het doelmatigst in de volgende serie van onderwerpen opgevangen worden.

Aan het begin stelt men vanzelf de centrale vraag: „*Wat is filosofie?*” Met jongeren werkend is deze het beste op drie wijzen te preciseren, en wel a.v.

<sup>1)</sup> Zie b.v. C. B. ZACHRY, M. LIGHTY: „*Emotion and Conduct in Adolescence*” (Londen 1940), pag. 162 e.v.

I. „Hoe blijkt dit uit de geestesinstelling en levenshouding van grote *wijsgeren*?” Hiervoor kiezen wij meestal: SOCRATES, MARCUS AURELIUS, DESCARTES, KANT<sup>1)</sup>.

II. „Hoe blijkt dit uit *de diverse velden van onderzoek*, waarop de hoofdaandacht gedurende verschillende perioden gericht was?” — Hierbij contrasteren wij:

- a. de griekse, universeel-wetenschappelijke instelling (b.v. bij PLATO);
- b. de hellenistische, dominerend ethische instelling (Stoa);
- c. de middeleeuwse, gelovige instelling (Scholastiek); en
- d. de kritische instelling na de Renaissance.

III. „Hoe blijkt dit uit de wijze, waarop enkele problemen *aangepakt* worden?”

- a. „Waarop kan men zijn filosofische wereldvisie het zekerst funderen?” (DESCARTES, Engelse Empiristen, KANT);
- b. „Is er een universele maatstaf voor goed en kwaad?” (KANT, Neo Vedanta); „Welk zedelijk en wijsgerig gehalte hebben de vier wereldgodsdiensten?”
- c. „Is er ook een aesthetische norm voor de beoordeling van kunstwerken?” (PLATO, PLOTINUS, KANT, SCHOPENHAUER, BIERENS DE HAAN).

Terwille van de overzichtelijkheid en begrijpelijkheid dient men zich dikwijls tot enkele vereenvoudigde, globale strekkingen der filosofische stelsels, richtingen en zienswijzen te bepalen (focuseringsprincipe). — Evenals aan het begin van het Meetkunde-onderricht bij het M.V.H.O. is het veel belangrijker, dat de eigen denkactiviteit ontwaakt en gestimuleerd wordt, dan dat ieder axioma doordacht en de bewijsvoering feilloos is. Dit alles corrigeert zich op den duur vanzelf, mits de leerling door het dieper doorvragen geboeid en *de nodige sleutel-ervaring* van de geestelijke bedrijvigheid bij de oplossing der problemen gewekt wordt. Als paedagogisch doel prevaleert *het zichzelf leren veroveren van nieuwe, filosofische inzichten* verre boven angstvallige

<sup>1)</sup> Waarom juist deze filosofen en geen andere? Of concreter: waarom b.v. MARCUS AURELIUS en geen EPICETUS? — Omdat de eerste een zoeker is, de tweede daarentegen meent gevonden te hebben en vanuit zijn hoogte decreteert. Alleen het eerstgenoemde pakt jongeren, die de worsteling om de waarheid verlangen mee te beleven. Doorslaand bleek bij elke keuze steeds: géén vakfilosofisch-, doch een didactisch motief!

vaktechnische en historische exactheid. Daarbij kunnen zelfs oppervlakkige, populaire boeken — b.v. W. DURANTS „Van SOCRATES tot BERGSON” — behulpzaam zijn, mits men hieruit de bruikbaarste gedeelten weet te kiezen. Dat een globaliserende werkwijze voldoende diepgang behouden kan, heeft W. WINDELBAND in zijn „Präludien”<sup>1)</sup> laten zien, waar hij de hoofdperioden van de wijsbegeerte in grote lijnen karakteriseert.

(Wordt vervolgd).

## EEN PHAENOMENOLOGISCHE BESCHOUWING VAN DE BEELDENE MIDDELEN IN DE KINDERTEKENING

DOOR

J. E. VAN PRAAG EN DR. L. VAN GELDER

„Die Kenntnis der Kinderzeichnung ist die Grundlage eines entwicklungsgemäßen Lehrverfahren.”  
ROTHE.

Ruim een jaar geleden heeft een van ons enige stellingen gepubliceerd onder de titel „De zin der creativiteit”, waarin een poging werd gewaagd een grondslag te leggen voor een theoretische beschouwing van de moderne opvattingen over handenarbeid en tekenen<sup>2)</sup>. Kort daarop maakten we melding van de wenselijkheid van een hernieuwd onderzoek naar de beoordelingswijze van de kindertekening. In de vorm van de stelling: *Een psychologische beschouwing van de kindertekening moet gesteund worden door de phaenomenologische beschouwing van de beeldende middelen*, lieten we de ontwikkeling in ons denken op dit terrein zien<sup>3)</sup>. In feite kunnen deze beschouwingen van het scheppen, van de creatieve arbeid, van de kunstbeleving, van de invloeden van heersende kunstopvattingen, en de belevingswijze van het kind niet met de vroegere psychologische denkwijzen tot een goede oplossing gebracht worden. De aanknopingspunten vinden we dan ook pas in de moderne anthropologie, waarin het menselijk gedrag in de beleving van de veelzijdigheid van het bestaan geanalyseerd wordt.

<sup>1)</sup> Tübingen 1919.

<sup>2)</sup> van Gelder, L., De zin der creativiteit, in: Handenarbeid, Oct. 1952.

<sup>3)</sup> id., Stelling XII, diss. Ontsporing en Correctie, 1953.



Grondslagonderzoek hebben we dus als onze eerste taak gezien. Daarbij bleek al dadelijk, dat het noodzakelijk was, de begrippen creativiteit en expressiviteit, in het spraakgebruik over vrije expressie nauwelijks omschreven, nauwkeurig te scheiden.

Het begrip creativiteit wijst naar een typisch menselijke mogelijkheid, die we tot de basismomenten van de menselijke persoonlijkheid moeten rekenen. De drang tot scheppende arbeid, tot het ver„beelden” van belevingen, het in concrete vorm uiting geven aan emotionele toestanden, met een tegelijkertijd optredende distantie t.o.v. die beleving, dit gehele complex van strevingen verbergt zich achter het begrip creativiteit. Zonder ons verder te begeven op wijsgerig terrein, meenden we in deze omschrijving van de creativiteit een bruikbare hypothese gevonden te hebben. De creativiteit, gezien dus als de innerlijke behoefte tot persoonlijke vormgeving op het hoogste menselijk niveau, heeft middelen nodig om tot deze vormgeving te komen. De kunstenaar gebruikt hiervoor zijn verf, doek, palet, penselen, hij kent zijn techniek, de behandeling van de verf, zijn leer der proporties, etc. De beeldhouwer kent zijn materiaal, de hardheid en de volgzzaamheid van de steen, maar ook de plasticiteit van de vorm, de compositie, het rythme. Het is wel gebruikelijk om kunstvormen in te delen naar de gebruikte materialen, maar een diepere analyse wijst in een andere richting. Het materiaal is slechts een van de vele middelen, waardoor het handwerk tot stand komt en de vorm krijgt, die de kunstenaar zich gedacht heeft.

Toen we onze studie van de kinderlijke expressie opnamen, was ons het verband tussen creativiteit en de beeldende middelen niet volledig duidelijk. Achteraf blijkt dit misverstand te berusten op de vereenzelving van de begrippen expressiviteit en creativiteit.

In de reeks: creativiteit-expressiviteit-uitingsmiddelen, vormt de expressiviteit het intermediair, waardoor de creativiteit toonbaar wordt en waardoor de uitingsmiddelen zo geconfigureerd zijn, dat het unieke van het gemaakte tot uitdrukking wordt gebracht. De *creativiteit* is een zijns-wijze van de *persoon*: een zijnswijze, waarin de mens zelf vorm geeft aan de innerlijke drang tot bouwen, het gestalte geven aan eigen belevingen.

De *expressiviteit* is een zijnswijze van het *kunstwerk*. Het kunstwerk toont ons zijn expressiviteit in de bijzondere samenstelling van de gebruikte beeldende middelen. De expressiviteit geeft ons een blik in de persoonlijkheid van de kunstenaar en laat

ons zien, op welke wijze de kunstenaar positie heeft gekozen in zijn belevingswereld. De expressiviteit komt tot stand door de persoonlijke keuze uit de beschikbare uitingsmiddelen. Deze keuze is afhankelijk van het medium, waarin creatief gewerkt kan worden: klank, kleur, steen, beweging, etc. Elk dezer media bezit een begrensd aantal middelen, die echter in een onbegrensd aantal mogelijkheden gecombineerd kunnen worden. Wanneer we ons, in verband met onze studie van de kindertekening beperken tot de beeldende middelen, bedoelen we daar in de eerste plaats mee de picturale elementen, die in de tekening aanwezig zijn. Maar daarna moeten we ook aandacht schenken aan de middelen van de plastische uitbeelding, omdat in de kindertijd de strenge scheiding tussen picturale en plastische uiting niet aanwezig is <sup>1)</sup>. De expressiviteit berust op een keuze van de beeldende middelen, maar deze keuze wordt door de toeschouwers niet als keuze ervaren. De toeschouwer ziet een totaliteit van beeldende middelen en ondergaat daardoor de expressiviteit van dit totaal.

Uitgaande van de gedachte, dat de kindertekening een picturale expressie van een belevingswereld is, hebben we enkele fundamentele begrippen trachten te omschrijven. Daarbij bleek, dat we ons moesten begeven op het terrein van de phaenomenologie van het kunstwerk <sup>2)</sup>, waardoor eveneens een phaenomenologische benadering van de kindertekening mogelijk werd.

Een aantal problemen, die we bij dit onderzoek ontmoet hebben, willen we hier aanstippen.

1. Bij de bespreking van het begrip creativiteit hebben we gewezen op de noodzakelijke distantie tot de eigen beleving, als een voorwaarde tot het ontstaan van het kunstwerk. Deze distantie kent het kind, dat gebruik maakt van beeldende middelen om uiting te geven aan zijn beleving, niet. *Het werk van het kind is dus geen kunstwerk*. Misschien het werk van het wonderkind, maar is dat een waarlijk kind? Tot deze afwijzing komen we niet uit gebrek aan waardering van de kindertekening. Maar het zal niet mogelijk zijn te begrijpen hoe de kindertekening tot stand komt, wanneer de beschouwing zich zou bewegen in de sfeer van de critiekloze aanvaarding. De kindertekening is een uiting van het kind op kinderlijk niveau en moet evenals de taal en het spel, in samenhang met de kinderlijke ontwikkeling be-

<sup>1)</sup> van Praag, J. E., De ontwikkeling van het plastisch gevoel, in: Handenarbeid, Mei 1954.

<sup>2)</sup> De Bruyne, E. *Philosophie der Kunst*, Nijmegen—Antwerpen, 1948.

grepen worden <sup>1)</sup>). Zomin de vrije taaluiting tot poëzie wordt, omdat ze vrij is, zomin wordt de vrije kindertekening tot een kunstwerk. Maar hiermee is tevens de weg tot begrip aangegeven. De kindertaal is pas te begrijpen tegen een achtergrond van wetenschappelijke linguïstische kennis. De studie van de kindertekening vereist evenzeer een wetenschappelijk begrippenapparaat. Pas dan zal 't mogelijk zijn om in zakelijk omschreven termen de verschijnselen van het kinderlijk uiten te beschrijven en misschien de grondslagen te leggen voor een verantwoorde didactiek (zie ook: <sup>2)</sup>, <sup>3)</sup> en <sup>4)</sup>).

2. Hansen heeft er reeds op gewezen, dat de vroegere psychologie van de kindertekening zich heeft laten leiden door de normen van het „naturalisme” <sup>5)</sup>. Dit naturalisme, dat als uitingswijze de objectieve weergave van de werkelijkheid als enig doel ziet, is een product van het mathematisch-psychisch wereldbeeld der 19e eeuw. Doch niet alleen de psychologie hield zich aan de norm van het naturalisme, ook de didactiek van het tekenen berustte en berust veelal nog op de kenmerkende normen van het naturalisme. De nadruk op de materiaalhantering, de techniek, de systematiek van de leerwijze behoren alle tot de sfeer van het naturalisme, omdat deze didactiek het gepreformeerd natuurgetrouwe tekenresultaat vooropstelt. Ten onrechte wordt, in de didactiek, tegenover deze gebondenheid aan een conventioneel-bepaald eindpunt de vrije expressie als spontane uiting van het kind gesteld, als of het mogelijk zou zijn, dat het kind uit zich zelf tot de ontdekking van zich zelf kan komen.

Elke expressie is gebaseerd op de beleving, maar is daarnaast in zijn uiting gebonden aan tradities en mogelijkheden. In het naturalisme domineert ongetwijfeld het cerebrale element, waardoor ook de toepassing van de *conventionele aesthetica* mogelijk wordt. Er zijn echter ook andere belevingsvormen. Wanneer het IK de werkelijkheid als een verschijningsvorm ziet, als iets dat kleurrijk, beweeglijk, rythmisch aan het oog voorbijgaat, dan zal daardoor een andere norm ontstaan. We kunnen die norm de *impressionistische* norm noemen, al behoeven we dan niet strikt vast te houden aan de kunsthistorische betekenis van dit woord.

<sup>1)</sup> Langeveld, M. J., *Ontwikkelingspsychologie*, 1953.

<sup>2)</sup> van Gelder, L., *Het kind en het masker*, in: *Handenarbeid*, Nov. 1952.

<sup>3)</sup> id., *Individuele hulp door expressie*, in: *Handenarbeid*, Jan. 1953.

<sup>4)</sup> id., *Leren spelen*, in: *Handenarbeid*, Oct. 1953.

<sup>5)</sup> Hansen, W., *Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes*, 1949.

Tot een geheel andere belevingswijze komt het IK, wanneer dit IK de werkelijkheid beleeft als een deel van zichzelf, als dit IK zich in deze werkelijkheid geplaatst weet, als dit IK de werkelijkheid zelf is. De vereenzelviging geeft een expressiewijze, die de *expressionistische norm* aangeeft.

Hieruit blijkt, dat elke expressie kunsthistorisch, maar ook typologisch beïnvloed is. Het zal dus nodig zijn de expressiewijzen bij kinderen na te gaan om te voorkomen, dat een bepaalde werkwijze de typologische ontwikkeling belemmert.

3. Op paedagogisch terrein is de vraag naar een *didactiek*, zelfs naar de mogelijkheid van een didactiek, waarin de expressiviteit in het kinderlijke tekenen tot zijn recht kan komen een brandend probleem.

In een inleidende beschouwing heeft een van ons reeds een eerste terreinverkenning verricht en vond het terrein van de didactiek, o wonder, binnen de paedagogiek <sup>1)</sup>).

Het kunstwerk staat in een tweezijdige relatie tussen de kunstenaar en de kunstbeschouwer. *De kindertekening behoort in de paedagogische relatie: kind-uiting-opvoeder*. De opvoeder beschouwt de uiting niet om het resultaat, maar ten behoeve van het kind. Dit sluit per definitie de *laissez-faire-methode* uit. In een paedagogische relatie mag de opvoeder niet de prestatie als doel zien, maar de waarde, die het presteren voor het kind heeft. Daarmee is ook de conventionele uniformiteit, die op het voorschrijven van de vorm berust, als onpaedagogisch afgewezen.

Het probleem van de didactiek van de kindertekening ligt niet in de tegenstelling vrijheid of dwang; — deze vrijheid is vaak een schijnvrijheid, de dwang is miskenning van de eigenwaarde van het kind — maar in de vraag of er middelen zijn om het kind in zijn ontwikkeling te leiden tot de expressie van zijn belevingen in een vorm, die adequaat is aan zijn persoonlijke aard.

Op dit punt is de invloed van het kunsthistorisch naturalisme sterker dan vele van haar tegenstanders menen. Wie het kind toch wil leiden tot de algemeen aanvaarde norm van een aesthetisch verwerkte realiteit blijft toch in de ban van deze naturalistische beschouwing.

Daarnaast staat een paedagogisch naturalisme, dat de natuur van het kind tot richtsnoer neemt voor de ontwikkeling. Dit keert terug op ons gebied bij hen, die menen, dat de aanbidding

<sup>1)</sup> van Praag, J. E., *Methodiek, niets of didactiek bij de beeldende expressie*, in: *Onderwijs en Opvoeding*, 1953, No. 7/8.

van het materiaal het kind de mogelijkheid tot ontwikkeling geeft. Natuurlijk zonder deze aanbieding, zonder de keuze, zonder de mogelijkheid is de ontwikkeling niet mogelijk. Maar het is de vraag of deze eerste voorwaarde ook voldoende is. Het paedagogisch naturalisme is onhoudbaar gebleken, omdat de natuur geen norm inhoudt. Kan dit naturalisme dan in de didactiek weer optreden en dan wel paedagogisch aanvaardbaar geacht worden?

We hebben tot zover betoogd, dat noch het kunsthistorisch naturalisme, noch het paedagogisch naturalisme de grondslagen voor een didactiek kunnen geven. Het was dus nodig een stap verder te doen en ons te bezinnen op de middelen, die de expressiviteit van de kindertekening tot stand brengen. *We noemen deze middelen de beeldelementen.*

Tot nu toe berustte de waardering van de expressiviteit van de kindertekening op een intuïtieve herkenning ervan — vanuit de beschouwer — of op de analyse van de voorstelling van de tekening. Dit is niet onjuist — hoogstens onvolledig te noemen. Wij menen echter in de beeldelementen het middel te hebben gevonden om de totaliteit van de expressiviteit van de tekening vanuit de tekenaar te benaderen.

De analyse door middel van beeldelementen valt in drieën uiteen:

Daar is in de eerste plaats de opsomming der gebruikte beeldelementen (bijv. kleur, compositie, voorstelling, enz.).

In de tweede plaats de herkenning van de wijze, waarop de beeldelementen in de tekening gebruikt zijn.

En tenslotte komt dan, op grond van de analyse, de conclusie omtrent de geaardheid der expressiviteit van de tekening. Hiermee wordt niet bedoeld, dat de tekening een psycho-diagnostische functie krijgt. *Integendeel, voor de beoordeling van de expressiviteit van de kindertekening is voorkennis omtrent de psychische situatie van het kind veelal onmisbaar.*

Ten opzichte van het tekenende kind dient te worden opgemerkt, dat het hanteren van beeldelementen steeds berust op een keuze: kwantitatief en kwalitatief.

Het kind kiest — niet altijd vrij — uit de bestaande beeldelementen en kiest — ook niet steeds vrij — de wijze, waarop hij ze op het tekenvlak neerzet.

Bij de beoordeling van deze keuze hebben we ons los te maken van wat ons goed of fout voorkomt. We hebben de tekening in al haar details als gegeven te aanvaarden en te respecteren. Dit

is het uitgangspunt, al is het denkbaar, dat de opvoeder zich niet bij de gegeven werkelijkheid neerlegt.

De beeldelementen zijn in de kunsthistorie als stijlelementen, als de persoonlijke behandeling van het materiaal, als vormgeving, als compositie en als coloriet, enz. steeds als de kenmerkende eigenschappen beschouwd.

We hebben door analyse, door vergelijking, door gesprekken met kinderen over hun tekeningen deze stijlelementen in al hun verscheidenheid in de kindertekening herkend en toen de mogelijkheid gevonden tot een systematische bestudering van de expressiviteit van de kindertekening.

We menen voorop te moeten stellen, dat elke kunstbeschuwing, elke kunstpsychologie zich gericht heeft op deze beeldelementen. Soms zijn één of meer van deze beeldelementen centraal gesteld, bij de analyse van een kunstwerk of bij de indeling van diverse scholen. Zo stelt Jos. de Gruyter het kubisme als de triomf van het vlak tegenover het expressionisme als de overwinning van de kleur. Verschillende psychologen hebben hun beschouwing geknoopt aan een afzonderlijk beeldelement, zoals de kleur (Lücher), het schema (Koch), de vormgeving (Wartegg en Rorschach). Ook didactici hebben hun methodiek gesteld onder het primaat van een of meer beeldelementen, b.v. de dynamiek en het rythme (Rothe), het schema, de lijn, de toon, het vlak (Citroen), etc.

Voordat nu een didactiek opgebouwd kan worden, een didactiek, die niet meer berust op een persoonlijke voorkeur in een intuïtief doorzien van de picturale mogelijkheden, is het nodig, deze beeldelementen zo volledig mogelijk te onderzoeken, te systematiseren en hun plaats in de opbouw van de expressieve kindertekening te bepalen.

Bij ons onderzoek vonden we vier groepen van beeldelementen:

I. De fundamentele beeldelementen, waartoe behoren de *lijn*, de *kleur* en het *vlak*. Ten aanzien van lijn en kleur zijn uitvoerige onderzoekingen gedaan, die grotendeels op psychodiagnostisch terrein liggen. Onderzocht moet worden welke belevingsachtergrond verbonden is met de voorkeur van lijn, kleur of vlak; maar tevens hoe elk beeldelement weer gedifferentieerd gebruikt kan worden. Hoe de lijn als spanningsverhouding tussen beleving en verloop zich kan uiten als strakke, vloeiende, hoekige, nerveuze, brokkelige, gevoelige, brutale of moedige lijn.

II. De samengestelde beeldelementen ontstaan door combinatie van de fundamentele beeldelementen. We plaatsen

hieronder: de *vormgeving*, het *schema*, de *ruimteuitbeelding* en de *voorstelling*.

Een typisch voorbeeld van het verabsoluteren van één beeld-element vinden we in de behandeling van het schema door Kerschensteiner, Bühler, e. a., waar vrijwel de gehele tekenontwikkeling gebaseerd wordt op de ontwikkeling van het schema. De vormgeving te herkennen als een differentieerbaar element is pas mogelijk geworden na het verwerpen van de conventionele realistische vormgeving. Nu zien we de expressionistische vormgeving. Nu zien we de expressionistische vormgeving mede optreden, niet als onvolkomenheid, maar als direct beleefde vorm. Het is juist de analyse, die het mogelijk maakt de psychische aequivalenten van de verschillende handelingswijzen van een beeldelement te doorleven en daardoor de intentie van de tekening te leren kennen.

III. De afhankelijke beeldelementen ontstaan door de vrije hantering van de fundamentele en de samengestelde beeldelementen. Terwijl de lijn zelf gekenmerkt wordt door zijn verloop, kan een lijnenspel een *compositie*, een *rhythme*, een *contrast* oproepen.

Samenhangend met de ruimte-uitbeelding, maar daarvan onderscheiden door de beweging in de ruimte vonden we in deze groep het standpunt. Verder nog het *moment*, als aanduiding van het belevingsverloop en de *herhaling*.

IV. De materiële beeldelementen zijn ten nauwste betrokken met de tekenmaterialen en met de wijzen, waarop deze gehanteerd kunnen worden. We onderscheiden hier het *materiaal* (pen, penseel, verf, papier, klei, etc.) naast de *materiaalbehandeling* (hantering, techniek, beheersing, enz.). Hiermee verbonden is het *experiment*, dat gebonden is aan materiaal en materiaalbehandeling, maar gebruik maakt van alle beeldelementen.

Langs deze weg menen we 16 beeldelementen te moeten onderscheiden, die in hun bijzondere configuratie de kindertekening doen ontstaan.

4. Een enkele opmerking nog over de betekenis van deze analyse voor de didactiek. We hebben de verwachting, dat de bestudering van deze beeldelementen niet alleen een beter inzicht geeft in de vraag hoe het kind tekent, maar ook een bijdrage zal leveren bij de vraag: hoe het kind te helpen in zijn beeldende expressie. De beeldelementen zijn de componenten, waardoor de expressiviteit zich manifesteert. In vroegere didactische beschouwingen is reeds de basis voor deze opvatting ge-

legd. En ook in de moderne didactieken zien we een partieel gebruik-maken van deze beeldelementen. Elke didactiek, die één of meer beeldelementen verabsolueert, geeft een nieuw aanzicht aan het tekenen van het kind: laat zien, dat de voorgaande conventionalisering tot een beperking van de beeldende expressie van het kind heeft geleid. In de moderne didactiek zien we drie hoofdstromingen, die zich onderscheiden door de accentuering van één of meer beeldelementen. De aanhangers van de methodische aanpak van het schema leggen alle nadruk op de *materiaalhantering*. Zij stellen de techniek boven het experiment, en aan deze voorkeur wordt de hantering van de overige beeldelementen, die ook in die didactiek hun plaats hebben, ondergeschikt gemaakt.

Aanhangers van het spontane beelden gaan uit van het beeldelement: het *materiaal*, dat zij in een zo vrij mogelijke keuze het kind aanbieden. Daar worden ook experiment en materiaalbeheersing ondergeschikt gemaakt aan deze vrije keuze.

Een derde groep neemt één of meer der *fundamentele beeldelementen* tot grondslag en verbindt deze met het experiment tot een wel bewerkte, maar niet onjuiste methode.

De tegenstellingen in de moderne didactiek zien we vooral liggen in de beperking van de uitgangspunten. Deze uitgangspunten op zich zelf zijn niet onjuist. Integendeel, als beeldelement hebben zij elk een volwaardige plaats in de tekening, maar de beperking leidt tot vereenvoudiging, tot eenzijdigheid en daardoor tot een verstarring, waar ruimte mogelijk is.

Zien we al deze partiële pogingen gebaseerd op een vroegtijdige keuze van één of meer beeldelementen, dan moet de oplossing te vinden zijn in een volledige analyse van de beeldelementen.

De *grondslagen voor een moderne didactiek van het tekenen* kunnen we op grond van het voorgaande aangeven in drie principes:

- a. het *volledigheidsprincipe*: de systematische verwerking van alle beeldelementen.
- b. het *hanteringsprincipe*: experimenten met deze beeldelementen.
- c. het *principe der expressiviteit*: de persoonlijke keuze van de beeldelementen als middel tot adaequate expressie.

5. Het probleem van de beeldende expressie is steeds als een praktisch probleem gezien. Toen men ontdekte, dat de expressie van het kind belemmerd werd door het conventionalisme, was het nodig door een praktische daad te laten zien, dat dit conventionalisme te doorbreken was. De tweede stap is een



heropvoeding van allen, die leiding moeten geven aan het kind, opdat zij ook zullen inzien, hoezeer zij vastzitten in de ban, van het conventionalisme. Doch thans helpt de enthousiaste daad niet meer. Men gaat zich nu afvragen, wat deze begrippen, expressiviteit, experimenten, etc. aan feitelijke lading dekken.

Daaraan mede te werken is ons beider doel geweest en van deze arbeid een eerste formulering te geven is de betekenis van deze beschouwing.

## BOEKBEOORDELINGEN

Oskar Hammelsbeck, *Glaube, Welt, Erziehung*.  
Verlag Setzkorn, Scheifboden. Mühlheim/Ruhr,  
1954. 307 blz. Prijs: ?

Oskar Hammelsbeck, leraar aan de Paedagogische Akademie te Wuppertal, heeft ons in dit boek een verzameling van dertig artikelen en voordrachten aangeboden op paedagogisch en theologisch terrein. Deze voordrachten dateren meestal van de laatste paar jaren, slechts een viertal is uit de jaren 1938—1942. De eerste groep hoofdstukken houdt zich voornamelijk bezig met de ontkerstening van het moderne denken over de mens, de opvoeding en de school. De tweede groep heeft betrekking op praktische paedagogische onderwerpen. De derde is sterk gebonden aan Duitse kultuurtradities, die voor het buitenland weinig betekenis hebben, terwijl de beide eerste groepen, in totaal een twintigtal artikelen omvattende, duidelijk het werk zijn van een rijpe geest, een ervaren paedagogisch denker en een actief lid van de belijdende kerk.

Het vierde gedeelte, bestaande uit een viertal meer pastoraal gerichte studies, waarvan het laatste „Von der Lehrerseele” een fijne bespiegeling geeft over de godsdienstige en zedelijke problematiek van het onderwijzersvak, sluit tevens het boek af.

Als geheel een fijnzinnig stuk werk, dat een rustige en aandachtige lezer vereist.

M. J. L.

Dr. P. J. J. du Plessis, *Aspekte van Sociaal-Pedagogiese Vernuwning van Onderwys in Suid-Afrika*.

In de serie Opvoedkundige Studies van die Werkgemeenskap ter Bevordering van die Pedagogiek as Wetenskap, waarvan Prof. Dr. B. F. Nel hoofdredacteur is, verscheen bovenstaande publicatie van Dr. Plessis. In dit geschrift geeft de schrijver een sociaal-paedagogische benadering van de onderwijsvernieuwing. Zijn uitgangspunt daarbij is het vraagstuk „oor die mens—medemens verhouding of anders gestel, die versoening tussen individu en gemeenskap in hul voortdurend wisselwerkende verhouding”.

Waar Dr. Plessis in zijn tweede omschrijving het begrip versoening inlast, komt o.i. de principiële vraag naar voren of het mogelijk is een versoening tussen de individuele en de sociale doeleinden der paedagogiek tot stand te brengen. Of bestaat er tussen genoemde doeleinden een antinomische

verhouding, waardoor elke poging om tot een verzoening te komen a priori mislukt? De vraag dus of de verhouding tussen genoemde doeleinden principiëel oplosbaar dan wel onoplosbaar is, achten wij een prealabele quaestie.

In de verdere uitwerking neemt Dr. Plessis het standpunt in, dat opvoedingsidealen uitsluitend verankerd dienen te zijn in een God-mens-medemens verhouding. Scherp wijst hij de dialectisch-materialistische levens- en wereldbeschouwing af. Terloops wijst hij op een aspect, dat in onze tijd en in onze verhoudingen in Holland uitermate belangrijk kan worden genoemd, nl.: „Onses insiens lê in die massaproduksie van onderwysers die grootste gevaar vir die massaproduksie van die toekomsensens.“ Een actueel probleem, dat wij met onze zorgen in verband met het te kort aan onderwyskrachten, niet uit het oog dienen te verliezen. Onze gedachten gaan uit naar het kwantitatiewe te kort, Dr. Plessis herinnert er ons opnuwe aan, dat opvoeding en onderwys deur geestelike waarden gedragen dienen te word en dat dus in de eerste plaats het kwalitatiewe karakter op de voorgrond dient te staan.

We hopen dat Dr. Plessis nog eens de geleentheid vindt om zyn aspecten van de sociaal-paedagogiese vernieuwing nader uit te werken. Met name zal dan aan de principiële verskillen tussen een Christelike en een humanistiese etiek meer aandacht moeten word besteed. De stelling, dat „in genoemde humanistiese of antroposentriese beskouing is daar ook nie plek vir die spesifiek etiese begrippe nie“ eist een nadere uiteenzetting t.o.v. de fenomenologiese etiek van byv. N. Hartmann, die uitgaat van die stelling, dat waarden ideale Gegenstände of Wesenheiten zyn, die onafhankelik van iedere subjektiewe waardering een eigen zynskarakter hebben.

Helaas heeft Dr. Plessis verzuimd de brochure van Dr. H. Nieuwenhuis: „De achtergronden van die pedagogiese vernieuwing“ te vermelden, hoewel uit zyn studie blyk, dat hij van die inhoud van deze brochure kennis heeft geneem.

Het streven van Dr. Plessis is er op gericht, om die bevrijding van die persoonlikheid van leerkracht en leerling te bewerkstellig, een streven dat die sympathie van elke opvoeder heeft. „Ons enigste hoop is geleë in die brandende besef in elke hoof en hart dat opvoeding en onderwys, in die nouste samewerking met gesin en kerk, daadwerklike faktore kan wees in die stryd teen die dreigende nihilisme van ons tyd en vir 'n geestelike kulturele verheffing.“

F. W. P.

## TIJDSCHRIFTEN

*Handenarbeid* (red. A. Duyser en A. Meylink); Uitg. Vereniging voor Handenarbeid.

No. 9.

„De ontwikkeling van het plastisch gevoel“ door J. E. van Praag (in verband met kleiarbeid); „Vrij vormen door jonge kinderen“ door W. Stuurman; „Uit de examenmaal“ door A. J. T. de Wit; verder goede werkstukken, en verenigingsnieuws.

*Onderwijs en Opvoeding* (red. B. Swanenburg, e. a.); Uitg. Paed. Centrum N.O.V.

No. 4 (jrg. 5).

„De onderwijzer als „paedagoog” voor zijn „moeilijke” leerlingen” door A. J. Wilmink; „De steen tegen de Ruit”, door Th. van der Sloot (over de mogelijkheid van kritisch denken door kinderen van 8—10 jaar); „De kweekschool” door J. D. Brinksma.

No. 5 (jrg. 5).

„De onderwijzer als „paedagoog” voor zijn „moeilijke leerlingen” door A. J. Wilmink; „Practijkcursus Eerste Leerjaar” door B. Swanenburg; „De schoolradio als hulpmiddel bij het onderwijs” door Peter Hoofman; „Amerikaanse reisindrukken” door Tine Visser.

*Ons Gezin* (red. T. Duyvendak, e. a.); Uitg. Comm. v. huish. en gezinsvoorzichting.

„Over zuigelingenvoeding” door C. Smeenk; „Praenatale zorg” door Dr. P. W. Koppus; „Voor en na de komst van de baby” door J. F. Wentzel; „Gymnastiek voor a.s. moeders” door Th. J. van Geldermalsen; „Muziek-instrumenten maken van waardeloos materiaal” door A. Teunissen van Manen—Zanen.

*Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg* (red. Prof. Dr. Jos. Gielen, e. a.); N.V. Parcival, Breda).

No. 7 (jrg. 5).

„Waarin bestaat staatsburgerlijke vorming” (II), door Prof. Dr. Jos. Gielen; „Wat een onderzoek naar de schoolprestaties van introverten en extraverten aan het licht bracht”, door Dr. R. Servaes; „Onderwerpen van kinderbrieven” II door P. A. Eggermont; „De verlengde leerplicht in België” door G. Schelfhaut; „Geschiedenisboek” I door Drs. J. P. A. v. Dam (over „Revolutie der Eenzamen” van Dr. P. J. Bouman); „Tussen 9 en 4 — Kennis der natuur bij het aanbreken van het voorjaar” door W. A. Laarakker.

No. 8 (jrg. 5).

„De verlengde leerplicht in België” II door G. Schelfhaut; „Geschiedenis-onderwijs” (vervolg), door Drs. J. P. v. d. Dam; „Wonderlijke tochten in het land der meetkunde” door Bruno Ernst; „Tussen 9 en 4” (Maak meer gebruik van practica” door Jos. Detony; „Meer beleving in de godsdienstles” door Br. Chrysogonus).

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

No. 6 (jrg. 8).

„Bezinning” door Leo Michielsen (over de aspecten van het onderwijs in onze tijd; tevens een pleidooi voor een overzichtelijk tijdschrift, waarin de belangrijkste artikelen op allerlei gebied worden vermeld); „Een boek op school gelezen” door A. Bolckmans (over literatuurlessen); De magnetofon of registreermachine” door Marcel Coomans en Frans Vanwijngaerden; „Het medisch schooltoezicht op nieuwe banen” door H. Dehouck; „Rond een stukje extra propaganda” door H. van Tichelen; „Euripides en Racine op de weegschaal” door Guy Voets; „Over enkele kinderfilms” door Johan Daisne.

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

No. 6 (jrg. 38).

„Nog altijd in de slavernij van de toelatingsexamens” door Fr. S. Rombouts  
 „Noodlot of wilsbepaling?” door Louis Knuvelde (over de technische ontwikkeling der maatschappij); „Het verschijnsel van lees- en schrijfstoornissen” door A. H. Rath; „Beroepskeuze als jeugdprobleem” door Fr. M. Albinus (samenvatting van een rede van Prof. J. Th. Sniijders); „Het muziekpaedagogisch congres der K.N.T.V.” door Fr. Willebrordus van Loosbroek; „Een zeer merkwaardig jubileum” door J. W. Lindeman (de Schönstatt-beweging 40 jaar).

No. 7 (jrg. 38).

„Fr. Thomas in het goud” door P. J. Wennink; „Onze oudste en trouwste medewerker” door Dr. S. Rombouts (bij het Gouden kloosterfeest van Fr. Thomas); „School en ontwikkelingsgebied” door Cornelissen (ontwikkelingsgebied-noodgebied, de vanouds zeer sterk afgesloten gebieden, die in de algemene vooruitgang zijn achtergebleven); „Mgr. Mr. Dr. W. H. Nolens” VI door G. Widdershoven; „Waarom nog altijd Frans op de L.S.?” door Fr. S. Rombouts; „Een zeer merkwaardig jubileum” door J. W. Lindeman.

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

No. 5 (jrg. 21).

Dit nummer is gewijd aan de humor, het bevat artikelen over dit onderwerp door J. J. Dijkhuis, Prof. Dr. M. J. Langeveld, Dr. Nic. Perquin, M. Molenaar, Ds. N. O. Steenbeek. Voorts „Moderne jeugd op haar weg naar Volwassenheid” II door Dr. H. M. M. Fortmann (de bespreking van het Hoogveld-rapport).

No. 6 (jrg. 21).

Dit nummer bevat een aantal artikels over de Maria-Verering (H. F.; Drs. J. Weterman, Dr. H. M. M. Fortmann; gesprekken met lezers I); Voorts „Moderne jeugd op weg naar volwassenheid”, III door Dr. H. M. M. Fortmann; „Gesprekken met lezers” II (over de structuur van het jeugdwerk).

*Dalton* (red. L. Costers, enz.); Uitg. J. B. Wolters, Groningen).

No. 4 (jrg. 6).

„De Daltongedachte en het Nijverheidsonderwijs” door N. W. Velders; „Scheikunde-onderwijs in Daltonbanen” door P. N. Degens.

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

No. 10 (jrg. 34).

„Wanbegrip” door A. Duyser (wanbegrip tav. houtarbeid op de v.g.l.o.-school bij een gemeenteraad). Voorts een groot aantal technieken. „De gouden schakel” door K. Bezemer (over de gelijknamige tentoonstelling).

No. 11 (jrg. 34).

„Jaarvergadering” door P. T. Klinkhamer; „Het Klaas-Knopfonds” door F. Biemond; „Jaarverslag van het verenigingsjaar 1953-1954” door K. Bezemer. Voorts technieken en werkstukken.

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

No. 4 (jrg. 54).

„De ogen van uw kind” door Dr. A. van Herwaarden; „Over bakkers, babies en bevallingen” door M. E. de Graaf Bierbouwer-Luiks; „De levensloop van Amerikaanse kinderen” door Dr. Beernink-Trip; „Zij kregen de kans van hun leven” (over de verwaarloosde jeugd) door Lola Craandijk; „Paedagogisch Journaal” III door C. Wilkeshuis; „Flitsen uit de praktijk” (Fröbel) door A. Aufderheyde; „Het leven zonder pose” en „Het oog van het kind en het oog van de camera” door W. K. van Loon; „De middelbare school voor meisjes” door Ir. W. Vollewens.

*Ons Gezin* (red. T. Duyvendak, enz.). Uitg. „Commissie voor huish. en gezinsvoorlichting”.

No. 7 (jrg. 9).

„De besteding van de vrije tijd” door Prof. Dr. de Vries Reilingh (uit „Volksopvoeding”); „Muziekinstrumenten maken van waardeloos materiaal” door A. Teunissen van Manen-Zanen; „Iets over museumbezoek” door Friefe Hunziker;

No. 8 (jrg. 9).

„Angst” door O. van Andel-Ripke; „Kleutergymnastiek” door F. C. Thole-Roodhuyzen de Vries.

*Onderwijs en Opvoeding* (red. B. Swanenburg, e. a.). Uitg. „Paed. Centrum N.O.V.

No. 6 (jrg. 5).

„De onderwijzer als „paedagoog” III door A. J. Wilmink; „Rekenproblemen op de U. L. O.school” door Dr. L. van Gelder.

No. 7 (jrg. 5).

„Dr. Georg Kerschensteiner” door J. D. Brinksma; „De onderwijzer als „paedagoog” IV door A. J. Wilmink; „Naar een andere selectie” door C. J. Rol; „Klokkijken” door A. Franssen.

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

No. 7—8 (jrg. 8).

„De opvoeder als persoon” door R. Merecy; „Voortgezet lager en middelbaar onderwijs in Engeland en Amerika” door J. Decleyre; „Nieuwe vormen van schoolse wiskunde?” door K. Cuypers; „Een blik naar het oosten” door H. van Tichelen (over kinderboeken in West-Duitsland); „Audiovisuele kroniek” door T. D. „Lessen in muziek-onderricht” door R. Verbeke; „Van literatuur tot cultureel onderwijs in de hoogste klassen van ons Middelbaar Onderwijs” door Antoon van Hoogenbeemt; „Het probleem van de arbeid” door H. Vannerom.

C. WILKESHUIS.

FILOSOFISCHE PROPAEDEUSE AAN  
M.V.H.O.-LEERLINGEN

EEN 10-JARIG PAEDAGOGISCH-DIDACTISCH EXPERIMENT

DOOR

DR. J. G. VOGEL

Na ons in het vorige nummer met de hoofdlijnen: *doel en noodzaak, historie en concrete opzet* van het filosofie-onderricht te hebben bezig gehouden, zullen wij in het navolgende zorgvuldiger de opgedane ervaringen en de meer praktische resultaten der eigen cursussen nagaan. Met enige belangrijke conclusies over de *opvoedende waarde* van de propaedeuse, de *integreerende invloed op de B-richtingen* bij het M.V.H.O. en de hiertoe vereiste *leraarsopleiding*, alsmede een consequent doorgetrokken *regeling van de universitaire studie in de wijsbegeerte* wordt dit deel dan besloten.

VI. ERVARINGEN.

1. Op paedagogisch-didactisch gebied.

a. *De rijpheid der leerlingen.*

Voldoende rijpheid voor een filosofische propaedeuse blijkt niet vóór de hoogste klasse van het M.V.H.O. aanwezig; deze *ontbreekt nog in 5-Gymnasium en 4-H.B.S.* Wèl bestaat hier reeds een zekere interesse voor debat, doch veelmeer als expressiemiddel en sportieve oefening in rhetorische vaardigheid; waarvan de drijfveer vooral de behoefte is, zich te laten gelden en aan zelfverzekerdheid te winnen<sup>1)</sup>.

Op het eerste gezicht doet het vreemd aan, dat *B-gymnasiasten een jaar later voor filosofie rijp zijn dan B-H.B.S.ers.* Dit wordt echter bevestigd, doordat leerlingen uit de examenklassen beider scholen zonder bezwaar tezamen aan dezelfde groep kunnen deelnemen, waarbij dan geen duidelijk verschil in feeling of vorderingen in wijsgerig opzicht te constateren valt. Eerder zit een teveel aan feitenkennis de gymnasiast wel eens in de weg om vlot tot abstrahering en algemene conclusies te komen. Dikwijls *leven* bij de meer op de praktijk ingestelde H.B.S.er ethische kwesties ook sterker dan bij de geleerder-, doch ietwat wereld-

<sup>1)</sup> E. SPRANGER: „Psychologie des Jugendalters“, pag. 244 e.v.  
*Paedagogische Studiën*, XXXI.

vreemd opgeleide Gymnasium-leerling. Ongunstig werkt hierbij soms een zekere beuheid van PLATO's dialogen, vooral als docenten bij het vertalen zo tergend langzaam met hun stof opschoten, dat alle jeugdig enthousiasme geblust werd <sup>1)</sup>. Dan kan zich het geval voordoen, dat H.B.S.ers met hun volle frisheid méér uit het bekende fragment van EUTHUPHRON (over de vroomheid) weten op te maken — wat de filosofische strekking aangaat —, dan de gymnasiasten die het niet kenden -, of soms zelfs wél kenden, maar daarbij probeerden te *herinneren* inplaats van opnieuw na te denken.

Ook bij de Wis-, Natuur- en Scheikundelessen in de Onderbouw van het Gymnasium valt de veel onzelfstandiger en kinderlijker aanpak der problemen op, vergeleken bij de *een jaar jongere* H.B.S.ers die dezelfde leerstof krijgen. Ten dele is dit aan het feit toe te schrijven, dat bij gebleken aanleg in de exacte vakken niet in de eerste plaats de gymnasiale richting gekozen wordt. Maar daarnaast treedt duidelijk aan den dag: hoe het overmatig appel aan het geheugen in de laagste gymnasiumklassen verre van gunstig op het probleemstellende en -oplossende denken werkt. Dit laatste is door de overwegende memoreertechniek vrijwel volledig verdrongen, een geesteshouding die uiterst moeilijk uit te schakelen blijkt en waarop telkens weer teruggevallen wordt, inplaats van de zich voordoende vragen analytisch te benaderen. Ondanks veel inspanning van de docent ont-aarden de exacte vakken daardoor maar al te gauw in het mechanisch toepassen van aangeleerde oefjes.

Nu wil ik niet zeggen dat ook op de H.B.S. niet veel machinaal geleerd wordt; dit te vermijden hangt voor een belangrijk deel van de didactische kwaliteiten der betrokken leraren af. Doch in de aard van het gymnasiale programma voor de Onderbouw ligt het gevaar voor een te sterke verwaarlozing van het productieve denken, waardoor een stempel op het rijpingsproces van de jeugd gedrukt wordt, dat tot bij het filosoferen in de hoogste klassen merkbaar blijft.

<sup>1)</sup> Ook SPRANGER geeft in het hier reeds genoemde hoofdstuk, pag. 238 toe: „Die Grundfrage ist, ob und wann das Dargebotene, in fremde Sprachform gegossene Bildungsgut einmal „aufgeht“. Zweifellos bleibt dieser Vorgang bei vielen Gymnasiasten ganz aus; manchmal infolge einer unzuweckmüssigen Darbietung....”

Ondanks dat bij een wijsgerige propaedeuse de geesteswetenschappelijke inslag uiteraard overweegt en dus de balans ten gunste van de gymnasiale voorschooling moest doorslaan, blijken niet boekenwijsheid en routinewerk, doch vóór alles openheid, onbevooroordeeldheid en *nauwer contact met de levenspraktijk* nodig om de jonge mens innerlijk te doen groeien. Op weloverwogen gronden hebben daarom MARIA MONTESSORI en (metterdaad) ook de duitse idealistische paedagogen H. LIETZ en P. GEHEEB nadrukkelijk een opvoeding der jongeren in landelijke schoolgemeenschappen vanaf de zich aankondigende puberteit voorgestaan. Bij gebrek aan voldoende sociale ervaringen retardeert ons gangbare schoolsysteem — de ene onderwijsinrichting meer, de andere minder — op niet onbedenklijke wijze het geestelijke rijpingsproces van de jeugd en draagt aldus in sterke mate tot de z.g. verlengde puberteit bij <sup>1)</sup>.

Dit raakt tevens de hoofdvoorwaarde voor ethische ont-plooiing — die ook in zulke schoolgemeenschappen een rijker voedingsbodem vindt — n.l. het verantwoordelijkheidsgevoel. Opmerkelijk is bij het klassikale systeem altijd het hemelsbreed verschil in mentaliteit tussen een groep leerlingen uit de voorlaatste klasse, èn een jaar later als dezelfde groep voor het eind-examen werkt: *het gevoel van eigen verantwoordelijkheid maakt deze jongeren in alle opzichten meer mens*. Onvolgroeidheid in dit opzicht blijkt bij 5-Gymnasium *de tweede belangrijke reden* waarvan filosofische propaedeuse in deze klasse weinig succes oplevert.

*b. Het wekken van behoefte aan filosofisch inzicht.*

Toch zijn ook de leerlingen in hun examenjaar zonder meer nog niet rijp voor wijsgerige propaedeuse, tenzij *een zekere voorbereiding* voorafging, waartoe de gewone lessen in verschillende vakken — in mijn geval: de natuurwetenschappen — vanaf het begin van de vóórlaatste klas telkens aanleiding geven. Langs die weg wordt ongedwongen *de emotionele ondergrond* voorbereid en meer en meer de behoefte aan filosofische verdieping gewekt <sup>2)</sup>.

*De belangrijkste stoot tot allerlei filosofische vraagstellingen* in de Natuur- en Scheikunde is zeker wel: het kennelijk *tekort-*

<sup>1)</sup> Zie ook L. DE KLERK: „Grondsituatie der Puberteitsoopvoeding” (Groningen 1954), pag. 118 e.v.

<sup>2)</sup> J. G. VOGEL: „Didactiek der Natuurwetenschappen” (Groningen 1952), pag. 17 e.v.



*schieten van ons menselijk voorstellingsvermogen* bij het geven van verklaringen voor bepaalde verschijnselen. Enerzijds bemerken wij dit telkens bij het Licht met de onverenigbaarheid van zijn undulair en zijn corpusculair model, alsook met zijn maximale snelheid, waardoor de additie van snelheden niet langer opgaat; anderzijds bij de Structuur van de Materie met zijn verschillende onaanschouwelijke bindingskrachten. Als summum komt daarbij nog dat op deze twee gebieden tegelijk *de grens van onze normale oorzakelijke verklaringwijze overschreden* blijkt. Vandaar dat de leerlingen onwillekeurig beginnen te twijfelen: „Welke zin hebben dan onze aanschouwelijke natuurmodellen?“, „Is de wereld wel zo, als wij hem voorstellen?“ — Maar ook vragen als: „Is de natuur wel logisch te verklaren?“, „In hoeverre kunnen wij ons menselijke redeneervermogen vertrouwen?“, „Wat hebben leerlingen, die niet in de Natuur- of Scheikunde doorgaan aan de abstracte theorieën en wiskundige symbolentaal van b.v. de mechanica?“ komen terloops ter sprake <sup>1)</sup>.

Speciaal in de Fysica, de Chemie en de techniek heeft men gemerkt, met zuiver formele ordenings- en rekenmethoden veel verder te komen dan met zijn voorstellingsvermogen: niet alleen in de moderne atoomwereld, maar ook met de — al bijna een eeuw oude — wisselstromen en electromagnetische velden, welke radio, radar en televisie beheersen. Hierdoor is 's mensen vertrouwen in zijn onaanschouwelijk redeneervermogen wel in hoge mate versterkt.

De grenzen van de voorstelbaarheid worden echter evengoed bereikt in de reeds eerdergenoemde oneindigheidsvragen naar ruimte en tijd (vorig nummer: deel III, § 2), b.v. „Is het heelal eens ontstaan of is het er altijd geweest?“

Maar ook de Biologie loopt uit op grote problemen: „Stammen alle soorten van een oervorm af?“, „Hoe is dit eerste leven op aarde ontstaan?“, „Waar loopt de evolutie tenslotte op uit?“, „Gaat deze ontwikkeling volkomen mechanisch of zit er een psychische kracht achter?“ Totdat evenzeer de grens van het

---

<sup>1)</sup> Terecht zag KOHNSTAMM — op het 4e Congres der Leraren in de Wiskunde en de Natuurwetenschappen 1938 — het belang der laatstgenoemde vakken in de overgang, die zij vormen tussen het abstract wiskundige begrippenspel en de gecompliceerde levenspraktijk. Bij de anorganische natuurwetenschappen worden logica, precisie en verificatie n.l. evengoed geoefend, doch nu tegelijk op het terrein van de praktische intelligentie.

voorstelbare overschreden wordt met vragen als: „Is de ziel of de geest ergens in het lichaam te lokaliseren?“

Voor zover boven de natuurwetenschap uitreikend bepaal ik mij in de vóórlaatste klas hoofdzakelijk ertoe, tijdens de verklaring der verschijnselen op dergelijke problemen te „stranden“ onder toevoeging van enige hints: in welke richting de oplossing waarschijnlijk gezocht zal moeten worden. Zodoende kunnen zulke vraagstukken rustig in de jeugdige geesten *bezinken*<sup>1)</sup>, voor zover zij uit populair wetenschappelijke lectuur niet reeds bekend waren, om pas later bij de filosofische propaedeuse gezamenlijk hierop het beste antwoord te zoeken. Overigens laten de toegemeten lessen nauwelijks tijd, langer bij de vele genoemde kwesties stil te staan, hoe geïnteresseerd de meeste leerlingen ook luisteren of soms met vragen komen. Vooral bij jongens is al sedert het einde van de Lagere School een verlangen naar grote lijnen en synthetisch begrip aanwezig. Dit kan men in de Bovenbouw van het M.V.H.O. enigermate bevredigen — doch daarmee tevens aanmerkelijk stimuleren — door enkele luttele avondbesprekingen in of buiten school te organiseren. Hiervoor vraagt men een of twee goede leerlingen een interessant onderwerp als Cosmogonie of Atoomfysica van te voren te bestuderen en laat hen dan met de andere belangstellenden of met elkaar in discussie treden. Niet alleen komt dit aan de behoefte van deze leeftijd om te debatteren tegemoet, maar bij voldoende straffe leiding kan men tegelijk reeds op een verhelderende schifting aansturen: tussen datgene wat wetenschappelijk vaststaat en datgene waarover het weinig zin heeft lang door te speculeren. Speciaal bij de oneindigheidsvragen en bij de acausale statistische natuurverklaring, waar ons voorstellingsvermogen aan zijn grens komt, is het nuttig jongeren de filosofische portée dezer feiten te leren doorzien.

Weinig is er wat de emotionele ondergrond radicaler opwoelt dan het geleidelijk doordringend, maar fascinerend besef, dat de wetenschap tot misschien nog groter wonderen voert dan die waarvan verschillende godsdiensten getuigen.

### c. *Duurzame belangstelling.*

Hoe nuttig en nodig de voorafgaande voorbereiding der leerlingen is, op zichzelf is deze niet voldoende en biedt nog geen

<sup>1)</sup> Voor het bezinkingsproces als onderdeel van productief denken zie W. E. VINACKE, „Psychology of Thinking“ (New York 1952), pag. 243 e.v. onder „incubation“.

garantie voor een diepergaande blijvende belangstelling in de wijsgerige aanpak der problemen en de monumentale gedachtengangen, door welke de mensheid tot bepaalde oplossingen gevoerd werd. Deze duurzame binding kan *slechts groeien en versterkt worden gedurende het levende spel der gedachtenwisselingen bij de filosofische propaedeuse zelf.*

En dan blijven — zoals ook W. GRENZMANN<sup>1)</sup> en E. SCHERRER<sup>2)</sup> rapporteren — altijd nog die naturen over welke uitsluitend op het practisch concrete ingesteld zijn: b.v. de toekomstige technici en handelslui, maar óók de psychisch langer kind gebleven jongeren<sup>3)</sup>, waaraan het belang van objectief geldige, geestelijke waarden voorbijgaat. Zij missen de voldoening, die verruiming van het innerlijke gezichtsveld geeft en daarmee de voornaamste aansporing tot het zich veroveren van een levensbeschouwelijke visie. Vandaar dat *facultatieve deelname gewenst blijft* en bij mij steeds een vrij groot aantal leerlingen „op proef” meedoet, waarvan in doorsnee de helft zich na 2—4 keren terugtrekt. De enige eis, die hieraan verbonden dient te worden, is dat men regelmatig verschijnt; opdat tijdens de ordelijke ontwikkeling der problemen geen gemiste avonden de geleidelijke verdieping van het begrip onderbreken en daardoor op volkomen nodeloze, bijkomstige wijze zouden onmogelijk maken.

Minder bevredigend is echter, dat ook het vele schoolwerk in dit laatste jaar — waarin alles om het examen draait — verschillende niet sterke leerlingen handicapt de filosofische inleiding tot het einde te volgen, hetgeen zij anders gaarne gedaan hadden. Want het is opmerkelijk, hoe *wijsgerige behoefte, instelling en feeling geenszins altijd met schoolknaphed blijken samen te gaan.*

Dat dit zeer onverwacht uitpakken kan, zien wij aan het geval van een begaafd meisje dat Wiskunde ging studeren. Dit kind steigerde juist het sterkst in haar groep tegen de

<sup>1)</sup> „Philosophieunterricht in der höheren Schule” (Munster i/W 1930), pag. 10 e.v.

<sup>2)</sup> Philos. in der Schweiz 3 (Zürich 1946), pag. 158 e.v.

<sup>3)</sup> Toen eens door een leerling ter behandeling gevraagd werd: „Hoe het er over 1000 jaar uit zou zien?”, weerspiegelde zich hierin niet alleen een populaire betekenis van „filosoferen”, doch ook het JULES VERNE-achtig denkniveau uit de puerale periode tot de vroege adolescentie. Daarom was ik erop voorbereid, dat dit een van de eerste jongens zou zijn, die zou afvallen.

ondermijning van het natuurlijk, naïef-realistisch wereldbeeld door BERKELEY en KANT en liep tenslotte weg, zeggend dat zij, „die dwaasheid niet nam”. — Daartegenover volgde een op school moeizaam vorderende leerlinge met grote hardnekkigheid de gehele propaedeuse, waarbij zij zich zeer zuiver in theoretische redeneergangen wist in te leven. Later schreef zij nog het meest van alles uit haar gym-tijd aan de filosofische cursus gehad te hebben voor haar kunst-kritische loopbaan.

Een cardinale voorwaarde om blijvende interesse te wekken en in stand te houden, is verder natuurlijk: in hoeverre men een groep jongeren op het door hen bereikte geestelijke niveau weet op te vangen en de vragen, waarmee zij vervuld zijn, in de loop van het jaar in een wijder perspectief weet te plaatsen. Vandaar dat het nodig blijft, altijd min of meer *occasionalistisch* te werk te gaan en geen volkomen vaste volgorde van onderwerpen aangegeven kan worden. Van de door de leerlingen zelf verzochte thema's kiezen wij vooral datgene uit, wat *integratie van hun levensopvatting en sociale instelling* bevordert; hetgeen wij hun voor de aanvang als het doel van de cursus — samengevat in het motto „Mens en samenleving” — pogen duidelijk te maken. Als reeds in deel V, § 2 aangeduid resulteert zodoende meestal een bruikbaar gebleken kern van filosofische propaedeuse, die vooral om ethiek, kenleer en esthetiek draait: d.w.z. *die terreinen waarop de jonge mens zich de geldigheid van objectieve normen bewust wordt*. Dat daarbij dikwijls de traditionele, onnadenkend aanvaarde meningen aangetast worden, werkt juist stimulerend, omdat dit uitstekend aansluit bij een algemene *revolutionaire tendens van de jeugd*, die het graag beter dan de ouders of andere volwassenen weten wil <sup>1)</sup>.

#### d. Zelfwerkzaamheid onmisbaar.

Belangrijk is echter, dat jongeren naar aanleiding van deze natuurlijke neiging tot „iets anders” de noodzaak leren inzien: hun eigen fundering dan ook degelijk te moeten nagaan en van de grond af aan hechter te moeten opbouwen. Deze omzwaai naar een meer positieve houding voltrekt zich overigens op deze leeftijd meestal vrij spoedig: immers *wat is er boeiender dan de zelfwerkzaamheid* bij het worstelen met de levensvraagstukken, bij het

<sup>1)</sup> Zie SPRANGER, Ps. d. J.: 130, 140 en 240; verder M. DEBESSE, „La crise d'originalité juvénile” (Parijs 1948), pag. 27 e.v. en DE KLERK: 79 en 90.

meebedenken en toetsen van mogelijke oplossingen? En tegelijk: wat is er nuttiger voor het leren filosoferen, waar *werkelijk leren* — géén napraten of áánleren — *allereerst zélfgewilde activiteit* is?

De didactische waarde van ethiek, kenleer en aethetica ligt juist daarin, dat deze gebieden de persoonlijke levenskijk zo nauw raken en een *nieuw wijsgerig inzicht* dientengevolge *hier ook volledig doorleefd* kan worden<sup>1)</sup>. In dit opzicht schieten b.v. Logica, Algemene Psychologie en Systematiek der Wetenschappen, die meestal als propaedeuse aanbevolen worden, duidelijk tekort. „Nicht jedes Wissensgut ist Bildungsgut,” zegt SPRANGER kernachtig.

En daar men *slechts dank zij het eigen belevenis de nodige „sleutelervaring”*<sup>2)</sup> opdoen kan van de fundamentele filosofische drang tot een synthetische visie, achten wij deze drie als *integrerend* onderdeel van een inleiding ongeschikt. Daarbij bezitten Logica en Psychologie nog het nadeel door hun feitenmateriaal het toch reeds overladen laatste schooljaar nodeloos te verzwaren<sup>3)</sup>.

Waarom echter geen *Individuele Psychologie* in de zin van een introspectief onderzoek van het eigen innerlijke leven? — Omdat deze, hoe goed ook geleid en hoe interessant door de leerlingen over het algemeen gevonden, *te weinig bijdraagt tot ons paedagogisch doel: integratie van de jonge mens*; veeleer zelfs averechts werkt door de overaccentuering van het ego, dat de adolescent uiteraard al zo zwaar weegt en daardoor dikwijls in de weg zit. Juist het onevenwichtige, chaotische karakter van het jeugdige zieleleven is het, wat *het filosofisch rendement* van zulk een terugwending op het eigen bewustzijn volkomen fictief maakt<sup>4)</sup>.

<sup>1)</sup> Zo bericht ook W. GRENZMANN, dat zijn leerlingen „.... durch die Härte von KANTS Pflichtbegriff sich in ihrer sittlichen Existenz bedroht fühlten”, waarop zij naar een bevredigender oplossing gingen zoeken.

<sup>2)</sup> VOGEL: pag. 19 e.v.

<sup>3)</sup> Zie O. WICHMANN: „Die bildende Wirkung der Philosophie, an die man zuerst denkt, ist die freie Aufwerfung und Verfolgung der höchsten Wertfrage. Leicht wird man auf anscheinend ungefährliche Seitengebiete z.B. Logik oder Psychologie abgedrängt, womit die eigentliche Anziehungskraft der Philosophie verloren geht, und die innerlich belebenden Macht und Krönung der Bildungsarbeit zu Mehrbelastung um schematischen Wissen entartet.” („Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer”, Halle a/d S. 1930, pag. 346 e.v.).

<sup>4)</sup> Ook SPRANGER waarschuwt in Ps. d. J. 159: „Dieses Jugendalter ist infolge der natürlichen Subjektivität seiner Seelenstruktur immer in Gefahr einem schrankenlosen Individualismus zu verfallen.” Verder pag. 248: „Die reife Philosophie aber beginnt erst dann, wenn man sich selbst überwunden hat und gelernt hat, auch sich selbst nur als einen Spezialfall der grossen Lebensgesetze zu betrachten.”

Wat jongeren van deze leeftijd behoeven, waarbij zij van nature hun heil reeds zoeken en waarvan zij niet op onnatuurlijke wijze afgeleid moeten worden, is

1. voedsel te vinden voor hun sociale zin, d.w.z. verbreding van hun contact met medemensen en cultuurverschijnselen —, alsook hand in hand hiermee

2. een beter begrip van algemeen geldende, objectief houdbare waarden en maatstaven te krijgen.

Het is opmerkelijk, hoe ook hun eigen psyche zich daarbij meer en meer ordent, vooral wanneer de jeugd zichzelf herkend en bewust wordt aan de levenshouding van grote historische figuren: i.c. SOCRATES, SENECA, MARCUS AURELIUS, DESCARTES, SPINOZA, HUME. Met de sterke argumenten van deze en andere denkers tot een *persoonlijke uiteenzetting* te komen en hieraan een steekhoudende, bruikbare levensopvatting te vormen, maakt de emotionele kern van het filosoferen der jongeren uit. Pas als hun volop de gelegenheid tot die zelfwerkzaamheid geboden wordt, leren zij de wijsbegeerte zo grondig aan den lijve kennen, dat deze hen niet gemakkelijk meer loslaat.

#### e. Voorwaarden tot zelfwerkzaamheid.

Waar de leerlingen aanvankelijk gewoon zijn veel te veel in het wilde weg te redeneren en schoonschijnende formuleringen vrijwel kritiekloos te aanvaarden, heeft hun *actieve deelname aan de gedachtenwisseling slechts zin onder straffe leiding*. Allereerst moeten zij geen beseffen, dat hun vragen scherp gesteld — en de daarbij gebruikte begrippen duidelijk afgebakend dienen te worden. Hierin is ongetwijfeld SOCRATES (PLATO) grootmeester. Maar ook veel andere aspecten van het griekse en latere hellenistische denken blijken waardevol als eerste wijsgerige oriëntatie en als ethisch oefenmateriaal<sup>1)</sup>. Zo vinden wij zeker in filosofisch-didactisch opzicht H. W. F. STELLWAGS visie bevestigd: dat de helleense cultuur vóór alles *om zijn paedagogisch gehalte* van eminente waarde voor de westerse beschaving blijven zal.

Geestelijke zelfwerkzaamheid is vrijwel alleen uit te lokken door:

I. de meeste vraagstukken in levendig *wisselgesprek met de jongeren* te ontwikkelen, d.w.z. maximale gelegenheid tot medewerkzaamheid te bieden. „Propädeutik ist die Kunst der Fragestellung,” schreef R. LEHMANN terecht;

<sup>1)</sup> Een uitgewerkt voorbeeld van de hier liggende mogelijkheden geeft H. FREY in „Philosophie am Gymnasium” (Philos. in der Schweiz 3, Zürich 1946), pag. 162 e.v.

II. *nimmer nodeloos ver te abstraheren* en de problemen zo aanschouwelijk mogelijk ten tonele te voeren. Zulk een *methode van het elementaire, concrete, exemplarische denken* wordt ook nadrukkelijk door E. SCHERRER als de enig zaligmakende aanbevolen. In zeker zin geldt voor onze filosofische propaedeuse — naar zijn mening — zelfs HUME's uitgangspunt: waarbij slechts die begrippen betekenis toekomt, welke direct met een gewaardwording corresponderen. Binnen dusdanig, min of meer positivistisch kader te blijven, acht de zwitserse didacticus nodig, omdat bij de jeugd „komplexes, differenziertes Denken nur allzuleicht in Unnatur und Künstlichkeit ausartet“<sup>1)</sup>. — Zonder ons aan deze rigoureuze beperking te binden, is ons herhaaldelijk gebleken dat men nieuwe, ongewone gezichtspunten het beste aan historische figuren en richtingen ophangen kan, waardoor zij gemakkelijker doorleefbaar en langs die weg ook tot een eigen ervaring worden. Dit wil niet zeggen, dat men het moeilijke, abstracte angstvallig moet trachten te vermijden; integendeel *al personificerend* worden de dialectiek van *de engelse empiristische school en de hoofdtrekken van KANTS kenkritiek juist uitvoerbaar*<sup>2)</sup>. — Tenslotte is voor de gewenning aan zelfstandige, filosofische activiteit beslist noodzakelijk:

III. *over de eerdergenoemde keur van kleinere leesstukken en uitgebreidere lectuur* te beschikken. Daardoor kan elkeen, onafhankelijk van soms gebrekkige eigen aantekeningen, thuis op een ogenblik van rustige concentratie het reeds gemeenschappelijk doordachte opnieuw voor de geest halen en zonder al te veel moeite desgewenst dieper in een fascinerende zienswijze doordringen.

Dank zij deze zo concreet mogelijke opzet maken de leerlingen zich behoorlijk verwerkte begrippen eigen, welke zij op de juiste wijze weten aan te wenden en die als basis dienen kunnen bij de verdere zelfstandige verruiming van hun wereldbeschouwing.

*f. Volle ontplooiing van de persoon door filosofische coïstructie.*  
Gezamenlijke deelname beider sexen aan de wijsgerig in-

<sup>1)</sup> Omdat E. SCHERRER echter *een voor alle leerlingen verplichte cursus* in de beide laatste schooljaren geeft, is het niet verwonderlijk dat hij veel omzichtiger te werk moet gaan, om ook niet-filosofische geesten te boeien (Philos. in der Schweiz 3, pag. 144 e.v.).

<sup>2)</sup> Hoge abstracties als „het zijnde“ uit de Griekse wijsbegeerte en het aristotelische veranderingsbegrip liggen echter *volkomen buiten de denksfeer van de jeugd*: bij gemis aan pakkende aanknopingspunten wekken zij spoedig verveling en schrikken ontijdig ook van ander, vruchtbaarder filosoferen af.

leidende cursus bleek bij te dragen tot het welslagen ervan. Jongens hebben op deze leeftijd nu eenmaal grote neiging tot een absolutistische, formeel-abstracte wijze van redeneren, waarbij het levende contact met de werkelijkheid dikwijls zoek is. Voor zover meisjes zich dan niet langer concreet in de gestelde situatie kunnen indenken, gaat dit grotendeels onberoerd langs hen heen; intuïtief voelen zij daarentegen dikwijls snel aan, waar een zuivere oplossing liggen kan, maar de noodzaak van een verstandelijke verificatie moeten zij niet zelden nog leren beseffen<sup>1)</sup>. Nòch de intuïtieve anticipatie, nòch het logisch ordenende moment kan al filosoferende gemist worden: beide vullen elkaar als noodzakelijke tegenpolen prachtig aan.

Een kring uitsluitend uit het mannelijke element bestaande is daarom dikwijls dor, doch nog wel te harden zodra er enkele kunstzinnige geesten aanwezig zijn. Een cursus, éénmaal uitsluitend met meisjes doorgezet, bleef echter geestelijk vrij steriel bij gebrek aan behoefte tot verstandelijke analyse en scherpe vraagstelling. En dit ondanks dat een van hen voorzitter van de leerlingenbond op onze school geweest was en geacht kon worden iets in haar mars te hebben. Aanvankelijk leek mij dit jaar filosoferen volkomen weggesmeten tijd, omdat ook religieuze, ethische en esthetische vragen van nature weinig bij deze jonge dames van 17—20 jaar schenen te leven. Totdat ik enige maanden later één ervan in de gangen van het universiteitsgebouw ontmoette, welke mij enthousiast vertelde: dank zij onze vroegere kring nu de inleidende filosofiecolleges uitstekend te kunnen volgen. Zo blijkt het onwennige bespiegelende denken *een zekere bezinkingstijd nodig* te hebben.

<sup>1)</sup> O. TUMLIRZ komt bij zijn onderzoek tot de conclusie, dat het formeel-logische en causale denken, waarin jonge meisjes aanvankelijk vóór zijn, vanaf 16—17 jaar bij de jongens vergeleken ten achter blijft en meestal door vermenschelijkend, finaal denken vervangen wordt. Dit geldt echter *niet* voor intelligentieprestaties. (Seelische Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der Reifezeit, Langensalza 1928). — Wij moeten echter zorgvuldig ervoor waken, de meisjes niet onwillekeurig bij het manlijke element ten achter te stellen. R. ALLERS laat n.l. in zijn boek (Das Werden der sittlichen Person, Wenen 1929) door een afzonderlijke paragraaf „Mutlosigkeit der Frau“ uitkomen, hoe licht het zwakke geslacht op verstandelijk terrein alle zelfvertrouwen verliest. Vóór en tijdens de cursus ben ik dan ook gewoon af en toe te onderstrepen, dat wij de meisjes — juist om hun andere benaderingswijze der problemen — onmogelijk missen kunnen.



Maar toch blijft daarnaast als voornaamste indruk bij mij bestaan, dat het merendeel der meisjes zich in den beginne min of meer passief door de andere sexe „op sleeptouw nemen laat”, totdat *door het voorbeeld der jongens* meer analyserende activiteit bij hen ontwaakt. Juist in dit eerste stadium komt de bij uitstek vrouwelijke gave tot invoeling in anderen hun bijzonder van pas. Het is overwegend langs deze weg, dat *de objectieve waarde van het geordend betoog* als geestelijk communicatie- en controle-middel tot de meisjes doordringt en bij hen de onmisbare sleutel-ervaring van filosoferen gewekt wordt.

Daartegenover leren de jongens door de „alledaagse” vragen en kritiek van de vrouwelijke kant spoediger beseffen, dat hun begrippen voldoende inhoud en aanwijsbare relaties met de werkelijkheid bezitten moeten, wil althans de erop gebouwde formele redenering méér dan een spel zijn en tot praktische resultaten kunnen leiden <sup>1)</sup>.

Reeds P. GEHEEB en zijn medewerkers rapporteerden in het algemeen de gunstige invloed, welke de jongens en meisjes in de Odenwaldschule op elkaars volledige menswording uitoefenden. De ervaringen met de filosofische propaedeuse wijzen er meer speciaal op, dat in bepaalde gevallen niet alleen coëductie, doch evengoed *coïnstructie* in het belang van de volle geestelijke ontplooiing beider sexen zijn kan.

*g. Allereerst sleutel-ervaring van filosofische aanpak door deze voor te leven.*

Waar terwille van de innerlijke groei van de persoonlijkheid en de daartoe telkenmale noodzakelijke zelfherziening enig besef van *de wijsgerige aanpak van problemen belangrijker is dan veel exacte feitenkennis*, heeft *de houding van de leider* hier grote invloed <sup>2)</sup>. Sleutelervaring van een plastische, „open” levensinstelling te geven, is slechts mogelijk door de leerlingen deze rigoureuus te demonstrenen, beter gezegd: al filosoferend voor te leven. Daarbij is alle zelfingenomenheid en onechtheid uit den boze en eenvoudige, natuurlijke openhartigheid nodig, waarmee men eigen levenservaringen onopgesmukt als illustratie in zijn betoog in te vlechten weet, of precaire vraagstukken vanuit

<sup>1)</sup> Ook SPRANGER, Ps. d. J. pag. 166, schrijft: „Für junge Männer aber vollendet sich.... die Selbsterziehung erst durch die polare Berührung mit dem weiblichen Geist. Nur der Mann wird reif in sich, der seine einseitige Seelenstruktur mit der Totalität.... des Weiblichen durchdrungen hat.”

<sup>2)</sup> Zie verder SPRANGER, Ps. d. J.: „Sittliche Entwicklung” pag. 163 e.v.

algemeen wetenschappelijk of ethisch standpunt durft aan te roeren. Dat de leider in deze opzichten veel nutteloze en hinderlijke remmingen overwonnen heeft en zich eerlijk geeft zo als hij is, moedigt ook jongeren aan zich over vragen uit te spreken, die hen reeds lang innerlijk bezig hielden; b.v. „Is geloof geen inbeelding?“, „Zijn al die mislukte huwelijken onvermijdelijk?“, „Wat te doen tegen de steeds toenemende overbevolking?“, „Wat is de juiste houding tegenover homosexualiteit?“

Waarschijnlijk doordat ik de leerlingen de stelregel voorhield: „Vertel onze vertrouwelijke discussies slechts aan diegenen, waarvan je zeker weet dat ze de bedoeling begrijpen zullen“, heeft het mij achteraf nooit gespeten op dergelijke dikwijls delicate, maar voor hun levenskijk toch niet te negeren kwesties ingegaan te zijn. Zodra jonge mensen het in hen gestelde vertrouwen beseffen en waarderen, blijkt men bijna zonder uitzondering op hun verantwoordelijkheidsgevoel en hun discretie te kunnen rekenen; zozeer dat ik ook in orthodoxe ogen steeds vrijuit ben blijven gaan. En dit wil wat zeggen in de kleinste omgeving waar twee goedmenende collega's eens genoodzaakt waren in een gemeenschappelijke vergadering van docenten en zieleherders zich schoon te wassen van de blaam: door hun uitlatingen tijdens de lessen het geloof der R.K., respectievelijk Gereformeerde leerlingen te ondermijnen.

Min of meer gedekt door de aanvankelijke goedkeuring der ouders, die ik over het meedoen hunner kinderen aan de filosofische avonden altijd nadrukkelijk verzoek te raadplegen, acht ik het paedagogisch ten volle verantwoord: waar mogelijk openhartig doch zakelijk gefundeerd te spreken. Want wat is er wijsgerig-didactisch nuttiger dan de theoretische overwegingen aan de dagelijkse praktijk te toetsen en zo *de overdracht* op de levende werkelijkheid — die zo verwarrend veelzijdig is dat *de toepassing* van eenmaal geaccepteerde waarden nog het moeilijkst van alles blijkt — *bewust te oefenen?*

## 2. Meewerkende invloeden bij de filosofische propaedeuse.

Als tegenwicht tegen *de sterke stuurloosheid welke dit tijdsgewricht kenmerkt*, zoekt de moderne jeugd steun bij alles wat op reële basis meer levenshouvast belooft; vandaar dat ook wijsgerige oriëntering uiteraard reeds lokt. Hierbij komt dan nog:

a. de natuurlijke neiging der *adolescenten* het beter dan volwassenen te willen weten, vooral beter dan hun ouders. Het is de kunst van elke jeugdleider, deze min of meer revolutionaire

tendens, die uit een instinctieve drang naar zelfstandigheid voortvloeit, op te vangen en in positieve activiteit om te zetten. Ook bij een filosofische propaedeuse blijkt deze situatie uitstekend uit te buiten door het besef te wekken, dat kritiek alleen zin heeft, indien deze op steviger fundamenten staat dan bij de aangevochten levenshouding aanwezig zijn. Speciaal bij het zoeken van betrouwbare uitgangspunten en de consequente uitwerking van een wereldbeschouwing of een richtsnoer voor ons handelen kan de wijsbegeerte dienstig zijn.

b. Een niet gering aantal *ouders* weet inderdaad nauwelijks een bruikbare levensvisie aan hun kinderen mee te geven: hetzij doordat hun opvattingen te weinig aan de tijd aangepast zijn <sup>1)</sup>, dan wel doordat deze werkelijk weinig om het lijf hebben. Op zichzelf zou dit nog zo erg niet zijn, als uit hun gedrag slechts toewijding en opoffering sprak: het dagelijkse voorbeeld maakt op de jeugd immers een veel duurzamer indruk dan alle schone theoretische achtergronden. Maar vooral de vele mislukte huwelijken en daardoor uiteengevallen gezinnen werken desoriënterend op de jonge mensen en doen hen twifelen of zelfzucht niet de beste kansen biedt in deze wereld. Desondanks verbaast het mij telkens weer, hoeveel ideële motieven en zuivere voornemens nog onder jongeren leven; hoewel men anderzijds bij een filosofische cursus zich er ook voortdurend rekenschap van moet geven: dat *de selecte kern welke men tenslotte overhoudt, geen zuivere maatstaf* meer kan zijn, omdat overwegend die elementen volhouden welke door vrij gunstige jeugdumstandigheden zich *tevoren* reeds een zeker doorzettingsvermogen en de inzet van de gehele persoon eigen maakten.

Een ietwat slappe vaderloze jongen, welke thuis en door de diverse tantes steeds voorgehouden werd: in „moeders wonderbare genezing” te moeten geloven, is zo doordrenkt van een bijgelovige fantasiewereld, dat wetenschappelijke overdenking van Parapsychologie, Cosmogonie en ethiek hem alleen maar inadequaet voorkomt en hij deelname aan de samensprekingen dan ook spoedig weer opgeeft.

<sup>1)</sup> R. G. KUHLEN signaleert dit als een veelvoorkomend verschijnsel in de Verenigde Staten, waar alle moderne „aanwinsten” van onze beschaving — als eigen auto, televisie e.d. — met zulk een ongekende snelheid het land overstroomden, dat geen oude gewoonten en taboes hiertegen stand houden.

Anderzijds heeft de bijkans ondragelijke druk van een sterk atheïstische vader, die de katholieke geestelijkheid met luidruchtige hoon overlaadt, zijn vrouw tot een schuchter doetje gereduceerd heeft en de beide zoons geen greintje zelfstandigheid gunt, bij de jongste spruit juist een grote behoefte aan een meer constructieve denkhouding gewekt. Deze begaafde leerling verdedigde in onze kring verschillende malen een zelfbijeengezochte, wetenschappelijk houdbare levensfundering, welke hij met een ongekende geestelijke soepelheid na iedere kritische ondermijning weer op een hechter basis wist te herbouwen. — Overigens bleken sommige, zich katholieke- of gereformeerd noemende ouders soms zeldzaam vrijzinnig door hun zoons toe te staan aan de filosofische propaedeuse mee te doen.

c. Evenmin is de invloed der nederlandse *geestelijken* altijd even opbouwend, zodat veel jongeren door onbevredigende ervaringen bij het godsdienstonderricht opgedaan, er des te spoediger toe geneigd blijken hun heil bij de filosofie te zoeken. Het merendeel der predikanten schijnt een veel te bevooroordeelde geestesinstelling en te weinig wijsgerige scholing te bezitten, om de jeugd *voldoende objectief* — en dat is vrijwel de enige wijze die deze leeftijd bevredigt — over de grote levensvragen aangaande mens, wereld en God voor te lichten.

Telkens weer valt mij op, hoe de jongeren met een zekere *dégoût* en meewarigheid over hun catechisatie-uren, en vooral het eenzijdige oordeel en het beperkte gezichtsveld van hun geestelijke leiders spreken. Meestal voelen zij zich werkelijk opgelucht, als zij na een of meer jaren door hun ouders niet langer verplicht worden hun tijd aan geloofszaken te verspillen. De meeste jongens uiten dit onomwonden, terwijl de meisjes dikwijls uit een gevoel van piëteit er het zwijgen toe doen. Informeert men bij de laatste echter in een particulier gesprek terloops naar deze aangelegenheid, dan hoort men zelden grote waardering, hoogstens zeer bescheiden: „Misschien was ik zelf ook nog te jong....” Helaas kunnen wij hieruit slechts concluderen, dat adolescenten — voor zover zij nog enig godsdienstonderricht ontvagen <sup>1)</sup> —, daardoor in het algemeen bedroevend weinig

<sup>1)</sup> In de grote stad blijkt dit bij minder dan de helft der gymnasium-leerlingen het geval te zijn.

in hun natuurlijk levensvertrouwen en hun religieuze behoeften gesterkt worden, veeleer op deze wijze nog méér van het Christendom vervreemd raken.

In de loop van de filosofische cursus is het een dankbaar werk, hier aan te grijpen en b.v. naar aanleiding van KANTS ethiek het besef te wekken, dat wel door kerk en geestelijkheid grove fouten gemaakt kunnen worden <sup>1)</sup>, doch dat dit nòch de diepere ondergrond van ons leven, nòch het wereldbestel in zijn geheel ernstig raakt. Zowel degenen, waarbij een bepaalde geloofsovertuiging tot op dat ogenblik als iets vreemdsoortigs buiten hun belangstelling bleef, als — méér nog — zij die zich tijdens hun catechisatie slechts teleurgesteld voelden, zijn meestal erg erkentelijk voor het bevrijdende inzicht: dat *religie en godsdienst niet samen-vallen* en dat niets de mens in de weg staat om — desnoods autonoom — zijn religieus besef verder te ontwikkelen, waarbij de filosofie ons onvervangbare diensten bewijzen kan. Dat de rijpere jeugd tegenwoordig weinig godsdienstig is, valt niet te ontkennen; maar onreligieus mag hij zeker niet genoemd worden: zelden missen jongeren het natuurlijke vertrouwen in de zin van het leven of betwijfelen zij een diepere grond achter alle gebeuren. Ontbreekt deze fundamentele positieve instelling, welke men „het religieus apriori” zou mogen noemen, dan duidt dit veeleer op een zekere psychische ontwrichting tengevolge van een of ander schokkend en nog onvoldoende verwerkt belevenis.

Bij de wijsgerige propaedeuse komt het er in de eerste plaats op aan: *deze religieuze kiem het nodige voedsel voor een verdere redelijke ontplooiing te geven.*

Dit is b.v. mogelijk door tezamen het ethisch gehalte der voornaamste wereldgodsdiensten na te gaan, waarbij blijkt hoe de hoogste religieuze en zedelijke waarden zich soms onder zeer uiteenlopende gedaante voordoen, doch in wezen slechts gradueel verschillen. Iedere godsdienst, mystiek of levensleer geeft ons religieus apriori een meer concrete inhoud aangaande de verhouding tussen Ik, Algrond en Medemens. De filosofische cursus kan zeer wel bijdragen deze abstracte beschouwing door het zelf doorleven tot werkelijk bezit te maken: vooral wanneer men gezamenlijk

<sup>1)</sup> Dat ook in meer kerkelijk georiënteerde kringen een besef van eigen tekortschieten begint door te dringen, blijkt b.v. uit VAN ANDEL, VAN ANDEL—RIPKE: „Jongens”, pag. 183 e.v.

analyseert, hoe van huis uit orthodoxe jongeren, zowel als die welke zich atheïst noemen, meestal van overeenkomstige grondaxioma's uitgaan; de laatste echter veelmeer bepaalde uiterlijke godsvoorstellingen bestrijden. Lukt zulk een bewustwording van het fundamenteel religieuze besef, alsmede de verinnerlijking der geloofssymbolen, dan is voldoende sleutelervaring gegeven om de verdere uitwerking tot een zelfstandige opvatting rustig aan ieder persoonlijk over te laten.

Een treffend voorbeeld van de opheffing van godsdienstige moeilijkheden deed zich bij een literair begaafde H.B.S.-er voor, welke in sterk verzet tegen de ouderlijke orthodoxe leer en tegen zijn dominé geraakt was, die hem volgens zijn zeggen „steeds met kinderachtige kletspraatjes afscheepte”.

Door de samensprekingen over kenleer en ethiek, waaraan hij levendig deelnam, kwam hij op den duur toch zozeer onder de indruk van de hoogste geestelijke waarden van ons menselijke bestaan, dat hij besloot na afloop van de H.B.S. in twee jaar Staatsexamen Gymnasium te doen en predikant te worden; een doel, dat hij tenslotte werkelijk bereikt heeft.

Overbodig toe te voegen, dat ik het steeds als strijdig met mijn filosofische taak gevoeld heb, mijn leerlingen tot enige geloofsleer te bekeren; hoogstens hen aanmoedig mede met behulp van de wijsbegeerte *zich ieder zijn eigen levensbestemming bewust te worden* en daarnaar zijn weg verder af te bakenen.

### 3. Tegenwerkende invloeden.

a. Natuurlijk komen onder *de jeugd* ook uiterst practisch aangelegde karakters voor, waarvan de belangstelling met de tastbare resultaten staat of valt. Bij gebrek hieraan kan geestelijke bezinning hen weinig boeien, komt hun veeleer zelfs vrij zinloos voor. Onder de a.s. technici, fysici en chemici vindt men dit z.g. positivistische type (E. SPRANGER, W. GRENZMANN) uiteraard sterk vertegenwoordigd. Omdat hierbij hun sociale en ethische instelling dikwijls weinig ontwikkeld is, blijkt het niet gemakkelijk deze grote groep B-leerlingen voor filosofie te interesseren, waarin het om zo heel andere dingen dan concrete natuurverschijnselen gaat. Daarom is het dubbel zaak reeds in de voorlaatste klasse iedere geschikte gelegenheid aan te grijpen en hen door de vreemde, verbazingwekkende vragen waartoe natuuronderzoek leidt, wakker te schudden. Maar vooral wanneer zich via het gemeenschappelijk enthousiasme voor de natuurwetenschap een meer persoonlijke

band van vertrouwen tussen leraar en leerlingen ontwikkeld heeft, lukt het de docent eerder de jeugd voor de wijsgerige en ethische achtergrond van zijn vakken te winnen.

Een voorbeeld hiervan was een zeer begaafde jongen, die zijn vader in een concentratiekamp in Indonesië verloren had; waarna hem thuis enkel vrouwelijke invloeden van moeder en zusters overbleven. Mede doordat ik in bepaalde opzichten dikwijls zijn vader als raadgever verving, nam hij — tegelijk met zijn keuze van de exact natuurwetenschappelijke richting — steeds meer de belangstelling in filosofie van mij over. Zo volgde hij naast zijn vakstudie geregeld wijsgerige colleges, alsook een ethische cursus welke ik aan oudleerlingen en medestudenten gaf.

b. Weinig bevorderlijk voor het welslagen van de wijsgerige propaedeuse zijn ook al te bezorgde dan wel wat kortzichtige ouders, die bevreesd zijn dat hun spruit te hoog grijpen -, of van het huiselijk milieu en de door hen aangehangen levensopvatting vervreemden zal. Door dit laatste schemert soms heen dat zij hun kind moeilijk kunnen loslaten om zelfstandig te worden. — Zijn vader en moeder het echter over het nut van het filosoferen niet eens, dan wint elke jongere het, die doorzet. In dergelijke gevallen moet ik gedurende de cursus bij tijd en wijle een te zwakke neiging tot eigenmachtigheid een beetje aanwakkeren.

B.v. als een meisje tot grote meewarigheid der overige deelnemers trouw iedere maal weer om 10 uur naar huis gaat opbellen of ze nog een half uurtje langer blijven mag. Toen ze na het eindexamen uit het buitenland terugkeerde, bleek ze achteraf erg blij zich tegen het „kloek-instinct” van haar moeder verzet te hebben.

Indien de ouders of — merkwaardig genoeg — reeds *de school-leider* dominerende, zelfingenomen figuren zijn, kan hun voorbeeld gemakkelijk hinderlijke sporen in de houding der jongeren achterlaten. Dan blijkt alras op de filosofische bijeenkomsten, dat deze leerlingen alles veel beter menen te weten en dit slechts aan anderen willen demonstreren. Jammer genoeg glijdt de socratische ironie van de kringleider onbegrepen langs hen af en, als zij door een gesprek onder vier ogen niet tot „bezinning” te brengen zijn, verdwijnen zij meest even komeetachtig als zij op de eerste avond verschenen zijn.

c. In het algemeen trof mij met hoe weinig echte belangstelling medeleraren of zelfs rectoren en directeuren der scholen, waaraan ik verbonden was, de filosofische propaedeuse tegemoet traden. De weergalozе kans, welke ons hierin geboden wordt om bij de vorming der leerlingen tot een hoger integratie-niveau te komen dan met ons versnipperde vakkensysteem alleen ooit mogelijk is, weet men niet naar waarde te schatten <sup>1)</sup>. Slechts een enkele schoolleider vond in mijn poging aanleiding de klassici aan te bevelen in de Gymnasium B-afdeling een geschikte dialoog van PLATO te lezen en daarbij wat meer op de filosofie der Grieken in te gaan.

*Vanwaar herhaaldelijk een meer intuïtieve, dan doordachte weerstand onder de docenten tegen de ondernomen pogingen tot filosofische oriëntatie der M.V.H.O.-leerlingen?* — Allereerst is daar natuurlijk in het algemeen een gemis aan voldoende wijsgerige scholing en belangstelling. Maar als wij iets dieper peilen, vloeit dit niet zelden voorkomende verzet zeker mede uit het feit voort, dat hier een teer punt in het gangbare onderwijs, speciaal bij de B-richtingen geraakt wordt: nl. het totaal gemis aan concentratie (deel II, § I), of anders gezegd aan integratie van het vele pedagogisch waardevolle dat de school de leerlingen bieden kan. Vooral bij het Gymnasium-B is dit een schrijnende plek, doordat de veeleisende natuurwetenschappen — al was het alleen reeds door hun groter urenaantal — de klassieke vorming op het tweede plan gedrongen hebben, waar deze onmachtig blijkt nog langer als geestelijk ordenend centrum der overige vakken op te treden <sup>2)</sup>. Onderwijs, dat niet meer aan de integratie van de geboden leerstof toekomt, kan de uitgroei van de persoonlijkheid der leerlingen onvoldoende bevorderen en mist zo zijn hoogste doel. En dit is juist in deze tijd bedenkelijk, nu ook de andere milieu's van het kind: gezin en kerk in veel tekort schieten en de jeugdbeweging taant, zodat de school een heel wat groter bijdrage tot de opvoeding te leveren heeft dan voorheen <sup>3)</sup>.

<sup>1)</sup> Prof. R. CASIMIR besefte dit al vóór de eerste wereldoorlog, toen hij als een der baanbrekers in ons land met 5- en 6-Gymnasium aan het Nederlands Lyceum met filosofische propaedeuse begon en goede vertalingen der klassieken gebruikte. — Hij achtte zelfs zulk een kern van wijsbegeerte als integrerende factor voor het H.B.S.-onderricht nog noodzakelijker dan voor de toenmalige (A-)vorm van het Gymnasium.

<sup>2)</sup> Hetgeen trouwens een verkeerde eis zou zijn, want het moderne natuuronderzoek overschrijdt nu eenmaal de grenzen van de klassieke gedachtenwereld.

<sup>3)</sup> Zie ook H. NIEUWENHUIS, pag. 10 e.v.



#### 4. Integratie-mogelijkheid van het B-onderwijs.

Het steeds meer dominerende karakter der moderne natuurwetenschappen, ook in Gymnasium-B, is een onvermijdelijke doorwerking van de huidige cultuurfase <sup>1)</sup>, die eveneens aan de opgroeiende generatie bepaalde eisen stelt, waarvoor men de ogen maar niet gemakshalve sluiten kan. Uitgaande van de tegenwoordige situatie blijft ons slechts over: desnoods langs ongeplaveide wegen tot een nieuwe integratie van de B-richting te geraken <sup>2)</sup>. Van voordeel is, dat men daarbij al dadelijk veel nauwer bij de mentaliteit der B-leerlingen aansluiten kan, dus ook bij de vele technische uitingen van onze beschaving, waarmee zij vervuld zijn. — De consequentie van deze gedachtengang is: dat men vanaf klasse 5 B de natuurwetenschappen als het uiter-aard reeds bestaande centrum van de belangstelling erkent, de jongeren laat zien dat deze wel degelijk een grootse denkwereld vertegenwoordigen, die de westerse cultuur sedert GALILEI en NEWTON beheerst, en dat deze cultuur — mèt al wat wij van de Ouden overnamen — tot nog rijker ontplooiing dan de klassieke beschaving gekomen is. Inplaats van steevast op het tegenwoordige cultuurverval te hameren, waarvan de symptomen destijds te Rome ook niet altijd even bemoedigend waren, is het van veel groter belang dat de B-gymnasiasten — trouwens alle hogere klassen van het M.V.H.O. — zich meer cultuurdragers leren voelen en als zodanig voor de gang van de westerse beschaving medeverantwoordelijk begrijpen te zijn. Tot deze geestesinstelling kan juist een filosofische propaedeuse uitstekend bijdragen; vandaar dat de laatste de eigenlijke kern van de integrale B-vorming dient uit te maken <sup>3)</sup>.

<sup>1)</sup> Volgens de paedagoog en historicus LITT uit zich hierin zelfs een — slechts met schade te onderdrukken — kant van ons volle menselijke wezen. Zie onder zijn reedsgenoemde „Antinomie der Menschenbildung”: 94.

<sup>2)</sup> Hoe nodig hieraan iets veranderd moet worden, blijkt duidelijk uit de enquête in het proefschrift van N. G. M. VAN DOORNIK, waarbij meer dan de helft der jongens uit 23 afdelingen Gymnasium-B de klassieke opleiding hekelde en zich b.v. met de lectuur van een schrijver als LIVIUS aan het slot van een jarenlange moeitevolle studie der klassieke talen niet weinig bekocht gevoelde. — En als b.v. PLATO's Laches en Gorgias of een bloemlezing uit enige van zijn dialogen als facultatieve literatuur voor beide richtingen van de Bovenbouw op de boekenlijst staat, wordt hiermee een onbevredigende toestand met de mantel der liefde bedekt, waarbij de B-afdeling slechts bij hoge uitzondering aan deze dingen toekomt.

<sup>3)</sup> Vergelijk hiermee STELLWAG, „Begane Wegen”: 217 e.v., alsook haar „Waarde der Klassieke Vorming”: 318. Verder SPRANGER, „Pädagog. Perspektive”: 64 en LITT: 91 e.v., 98 e.v.

In dit kader past dan ook, dat men vanaf het begin van de voorlaatste klas de leerlingen telkens weer de grote problemen doet opmerken, waarop natuuronderzoek en natuurverklaring stuiten. Zo wordt de behoefte aan filosofische bezinning gestimuleerd, alvorens met de hoogste klas tenslotte de levensbeschouwelijke, ethische en kentheoretische hoofdvragen aan te snijden. Daar de geesteswetenschappelijk gestudeerde collegae van *déze mogelijkheid: alzijdige menswording der B-leerlingen te bevorderen* te weinig begrip hebben en zo zij deze beginnen te zien, toch vrij wantrouwig ertegenover blijven staan, konden mijn gecentreerd Natuur- en Scheikunde-onderricht en de integrerende filosofie-cursus wel eens steen des aanstoets worden; een steen overigens, waarvan de scherpe kantjes met verloop der vele jaren al zozeer afgesleten zijn, dat deze tegenwoordig weinig pijn meer veroorzaken.

##### 5. Enkele resultaten bij de leerlingen individueel.

Terloops noemde ik reeds het sprekende geval van de literair aangelegde H.B.S.-er, die door zijn gegroeide belangstelling voor de wereld van de menselijke geest, door kennis te maken met een gebied van wetenschappelijk onaantastbare religie en het daarbij tevens verdwijnen van bepaalde moeilijkheden in zijn geloofsvoorstellingen, via het Staatsexamen predikant werd.

Verder de studente, die mij verheugd vertelde: de universitaire filosofiecolleges uitstekend te kunnen volgen en haar interesse hiervoor tenslotte toch aan mijn inleidende cursus te danken.

Een andere — van huis uit technisch aangelegde — oudleerling bezoekt op weg naar Indonesië verschillende tempels te Penang (Malaka), ervaart het als een verrassend belevens: met een jonge Hindu contact te krijgen en de godsdienstige visie, in de filosofische kring besproken, nu heel goed te kunnen aanvoelen en zelf te mogen verifiëren. Later schrijft hij vanuit een afgelegen oord en temidden van de vervallen zeden der blanken, zich dank zij enkele wijsgerig getinte boeken en de herinnering aan de ideëel gerichte sfeer onzer filosofeer-avonden, te kunnen staande houden. Totdat hij na vier jaar naar Nederland terugkeert, mede „omdat een geestelijk bestaan toch meer waard is dan veel geld verdienen”.

Een meisje, dat een kunstkritische loopbaan koos, schreef uit het buitenland: blij te zijn in het laatste schooljaar enig filosofisch inzicht op onze cursus opgedaan te hebben; waardoor het haar mogelijk was bij discussies spoedig de algemene strekking te ontdekken en hieraan lijn te geven.

Een medisch student liet zich tegenover een derde aldus uit: „Mijnheer V. greep wel hoog, misschien hoger dan wij direct bevatten konden. Maar achteraf merk je toch, dat je er méér mee doen kunt dan je vroeger dacht.”

Voorts vind ik in de opdracht van een der boekgeschenken die ik bij het sluiten der filosofie-cursussen ontving, de veel-betekenende opmerking: „Door u heeft onze klassieke opvoeding grotere diepte gekregen.” —

Ook nodigen oudleerlingen mij tijdens hun verdere studie wel eens uit, bepaalde onderwerpen iets diepgaander voor hen en andere studenten in een werkgroep te behandelen. Zo besprak ik kortgeleden „Ethiek en vrije wil in verband met de levenspraktijk” voor enkele medici, psychologen, natuurfilosofen, sociologen, een student in de rechten en een kunsthistorica (waarbij verschillende onder hen — is betere integratie denkbaar? — hun meisjes meebrachten). Van belang lijkt mij, dat hieronder ook faculteiten vertegenwoordigd waren, waarbij men qua geestesinstelling en beschikbare tijd in het algemeen moeilijk tot verbreding van zijn gezichtsveld komt; en vooral dat een voornaam percentage werkstudenten meedeed, waarbij het tijdsprobleem nog minder geestelijke luxe veroorlooft.

Daar indertijd enkele oudere delftse studenten mij eveneens om leiding verzochten bij het bewerken van de „Wijsgerige achtergrond van de aesthetische waardering”, kan men niet ontkennen dat de jongere generatie — mits daarmee voldoende in contact gebracht — dankbaar in filosofische bezinning steun en houdbare maatstaven zoekt. Het valt mij daarbij telkens op, hoe weinig jonge mensen, met de hedendaagse existentialistische richting in aanraking gekomen, hierin blijvend bevrediging vinden.

Tenslotte nog een aanhaling uit een brief van een moeder, die de zorg voor haar zoon op hoger plan gebracht heeft (dan die in deel VI § 3b): „Maar waar ik u vooral zo dankbaar voor ben, is een poging hem belangstelling te doen krijgen op een gebied, waar hij volkomen afzijdig en zelfs wantrouwend tegenover stond. Juist omdat zijn moeder zoveel leest in dergelijke „niet-exacte” boeken, was ik zeker niet degene, die hem hierin kon halen. — Dat u R. hebt getoond, dat ook op filosofisch gebied streng kritisch gedacht kan worden en dat dan een mens bewust zichzelf en zijn wereld kan begrijpen en herscheppen, en er schoonheid en wijsheid in vinden, daarmee hebt u ook mij intens geholpen.”

Alles bijeengenomen blijkt bij die leerlingen, welke niet voor-

tijdig ophielden, de filosofische propaedeuse ontegenzegglijk intergrerend op hun persoon gewerkt te hebben. —

## 6. Voornaamste conclusies.

In het voorafgaande betoog werd alle nadruk op de eminente *opvoedkundige waarde* van de filosofische propaedeuse gelegd, zowel wat de taak (deel II, § 2), de werkwijze (deel V, slot § 2 en VI, § 1: g) en de resultaten betreft (VI, § 5). Voor het nederlandse M.V.H.O. in het algemeen, maar voor de B-richtingen van Gymnasium en H.B.S. in het bijzonder blijkt een wijsgerige inleiding de meest voor de hand liggende oplossing, om de hier zo *urgente integratie* van de heterogene leerstof te bewerkstelligen, en de nodige *centratie* (gerichtheid op het paedagogisch hoofddoel), welke bij het B-onderwijs ten enenmale ontbreekt.

In extenso lieten wij de 10-jarige *ervaring met een daarop afgestemde filosofische didactiek* de revue passeren; waardoor de uitvoerbaarheid van een propaedeuse niet alleen aan leerlingen uit de hoogste klasse van het Gymnasium, maar *ook van de H.B.S.* voldoende bewezen geacht mag worden. Het instellen van *verplichte filosofie-uren* moeten wij echter ontraden, en wel:

1. in verband met het vrij grote aantal weinig wijsgerig aangelegde- of nog onrijpe leerlingen, welke hun toch reeds gering restant aan vrije tijd rendabeler gebruiken kunnen aan lichamelijke- of muzikale ontwikkeling e.d.; terwijl

2. het filosoferen bij afwezigheid van ongeïnteresseerden belangrijk aan diepte en persoonvormende waarde wint.

Reeds meer dan 40 jaar geleden eindigde Prof. R. CASIMIR zijn verslag van de nieuw-ondernomen filosofische propaedeuse met de woorden: „Het is het onderwijs in de wijsbegeerte, dat een element van eenheid in het denken der natie kan brengen.” Ook heden geldt dit nog in die zin, dat door dit vruchtbare terrein intijds te bewerken als kroon op het Gymnasium- en H.B.S.-onderricht, veel stuurloos zoeken, óók onder leidinggevende intellectuelen, vervallen zou. Van uit dit oogpunt is een filosofische inleiding — speciaal voor leerlingen die geen godsdienst-onderwijs ontvangen, of hierdoor niet bevredigd worden — zeker even belangrijk als dit laatste.

Zulk een *integratie is evenwel slechts mogelijk* met behulp van een groep docenten, welke behalve voldoende wijsgerige

oriëntatie en vooral paedagogisch-didactisch inzicht —, ook de ware platonische eros voor filosofie en het jeugdige, ontluikende denken bezitten, en last not least.... een vol mens zijn. Alles tezamen een bijna onvervulbare eis; maar toch: zonder *goede leraarsopleiding* met een — voorlopig facultatief — *filosofisch-didactisch colloquium* <sup>1)</sup> komt ons onderwijs geen stap verder met de werkelijke vorming van de persoonlijkheid der leerlingen.

## VII. NASCHRIFT.

### Consequenties voor de universitaire regeling van de wijsgerige studie.

Een onmisbare voorwaarde om tot een menswaardiger samenleving dan de huidige te komen is zeker: de hieraan ten grondslag liggende *filosofische en ethische richtlijnen tot een bewust en levend cultuurbezit van een veel grotere groep leidinggevende intellectuelen te maken*. In het bovenstaande betoog bleek dit een belangrijk motief om met de wijsgerige propaedeuse reeds gedurende het M.V.H.O. te beginnen. Slechts op deze wijze worden nl. ook diegenen bereikt welke niet doorstuderen, doch waarbij de nodige rijpheid en belangstelling zich reeds vroeg voordoen.

In hetzelfde verband vraagt echter een ander punt evenzeer de aandacht, dat is: de universitaire studie in de wijsbegeerte — die uit een oogpunt van latere materiële voordelen toch al zelden gekozen wordt — *zo ruim mogelijk* voor alle werkelijk geïnteresseerden *open te stellen*. Het is daarom niet verantwoord de behoefte aan degelijke filosofische verdieping — zoals bij een vernieuwd Academisch Statuut volgens F. SASSEN zou dienen te gebeuren — met het bezit van een gymasiaal einddiploma A en B zonder meer gelijk te schakelen, waardoor het recht om examens met hoofdvak wijsbegeerte te doen aan vele anderen met H.B.S.-vooropleiding ontzegd zal blijven. Bovendien lokt rijpere levenservaring niet zelden *pas later* een dieper, intenser

---

<sup>1)</sup> Van hoeveel belang wijsgerige bezinning *speciaal voor docenten in de natuurwetenschappen* is, die voldoende in hun mars moeten hebben, om ook het verantwoordelijkheidsbesef van de opgroeiende generatie ten aanzien van de technische toepassing dezer vakken wakker te schudden, brengt vooral weer TH. LITT: 89 en 98, met grote nadruk naar voren. — Trouwens „fruchtbarer Philosophieunterricht ist nur möglich, insofern dem Lehrer ein wirklich überlegener Wertstandpunkt eigen ist ...“, constateert O. WICHMANN algemeen.

filosofische behoefte uit <sup>1)</sup>. En waar het dan zeer weinigen gegund zal zijn, een tweede studie practisch weer *van voren af aan* te beginnen, lijkt het hoogst onraadzaam: zelfs de bestaande bredere toegang tot het doctoraalexamen Wijsbegeerte in de toekomst door de enge poort van het candidaats Wijsbegeerte te gaan versperren.

Een ruimer entree heet evenwel tegen het wetenschappelijk belang van de filosofische vakstudie in te druisen, welke zonder kennis der klassieke talen en een eng omgrensde, nauwkeurig gecontroleerde voorscholing niet gewaarborgd wordt geacht. Ik vraag mij desondanks af, of de vooruitgang van de filosofie uitsluitend met het kweken van een vrijwel gelijk-opgevoede en gelijk-getrainde elite gebaat zal zijn, welke — zónder veelvoudig gedifferentieerd contact met de praktijk van de samenleving — een wijsbegeerte van hoge zuiverheid en exactheid bedrijft? Leidde een sterke isolering en uniformiteit van denkscholing ook in de Middeleeuwen tenslotte niet tot een bedenkelijke steriliteit van de Scholastiek?

Doch geheel afgezien daarvan gaat het bij de wijsgerige scholing in de allereerste plaats om *een zaak van veel groter gewicht* dan bij alle andere vakwetenschappelijke opleidingen: nl. *de verantwoordelijkheid voor de vorming en verdieping van „de geest des tijds”* en voor de langs die weg verder doorwerkende maatschappelijke consequenties. Indien wij ons realiseren dat het behoud van de westerse beschaving — die zich voortdurend weer gevaarlijk dicht bij de afgrond van totale vernietiging bevindt — steeds dringender om meer *bewustwording der hoogste menselijke waarden en een daadwerkelijk leren hanteren* ervan door de leidende lagen der volkeren roept, dan blijkt hier een maatschappelijk belang van de hoogste orde op het spel te staan. En dit zal bij de regeling van de wijsgerige studie toch verre de doorslag moeten geven tegenover de wetenschappelijke eis van maximale vakbekwaamheid. — Als deze kwestie werkelijk zo scherp gesteld dient te worden, rest slechts de vraag: is de wetenschap er voor het heil van de mens, óf omgekeerd....?

Ik geloof echter niet dat het nodig is, zover in uitersten te vervallen: het lijkt mij zeer wel veilig te stellen, dat de filosofie

<sup>1)</sup> Dit wordt zowel door het gemis aan filosofische propaedeuse tijdens het M.V.H.O., als door tijdsgebrek bij bepaalde studierichtingen met hun talrijke veeleisende practica nog versterkt. — Achtte overigens niet reeds PLATO een wat minder vluchtige, minder speelsdenkende oudere leeftijd voor bezonken filosoferen noodzakelijk?

niet in „dilettantisme en beunhazerij” ontaardt zonder de maatschappelijk nadelige gevolgen van de volledige uitsluiting van groepen met bepaalde vooropleiding, respectievelijk van ouderen, mee te slepen. Zo is b.v. vanzelfsprekend

1. specialisering op de klassieke en middeleeuwse wijsbegeerte enkel aan bezitters van gymnasiale diploma's toe te staan;
2. voldoende kennisname dezer beide gedachtenwerelden als basis voor de bestudering van de moderne filosofie te eisen; en zijn
3. in dezelfde ruime geest doelmatige waarborgen voor de gedegen ondergrond van het — na àlle candidaatsexamens openstaande — doctoraal Wijsbegeerte vast te stellen.

Slechts door aldus de gelegenheid tot filosofische en ethische verdieping van wereldbeschouwing en levenshouding zo ruim mogelijk voor de huidige en volgende generaties te openen, mogen wij verwachten dat ons hoogste westerse cultuurbezit, *via beter geïntegreerde persoonlijkheden*, ook in een *beter geïntegreerde vorm van samenleving* zijn beslag vinden zal. —

#### VIII. ENIGE LITERAATUUR.

##### 1. Voor de leerlingen <sup>1)</sup>:

- H. BAKELS, Het Nieuwe Testament voor Leken leesbaar gemaakt, Amsterdam 1914.
- J. F. BEERENS, Herkomst van de Bijbel, Zeist 1925.
- J. D. BIERENS DE HAAN, Mensengeest, Amsterdam 1926.
- R. VAN BRAKELL BUYS, Goden en Mensen van India, Naarden 1941;  
Levende Gedachten van PLOTINUS, den Haag 1941;  
Levende Gedachten van VIVEKANANDA, den Haag 1942.
- M. BUBER, De Weg van de Mens, den Haag 1953.
- H. J. T. BIJLMER, De Evolutie van de Mens, den Haag 1946.
- R. CASIMIR, Beknopte Geschiedenis der Wijsbegeerte, Amsterdam 1920.
- W. DURANT, Van SOCRATES tot BERGSON, den Haag 1942.
- F. VAN EEDEN, Wij-zangen van RABINDRANATH TAGORE, Amsterdam 1917.
- F. A. HEYN, J. J. MULCKHUYSE, Vorderingen en Problemen van de Parapsychologie, Delft 1950.
- PH. K. HITTI, De Arabische Wereld, Amsterdam 1949.
- KWEE SWAN LIAT, Ontmoeting tussen Oost en West, Deventer 1952.
- C. E. M. JOAD, Philosophie voor onze Tijd, den Haag 1946.

<sup>1)</sup> Naar gelang van het verloop der filosofische besprekingen worden geschikte gedeelten uit de hiergenoemde boeken ter lezing aanbevolen; waarbij verder nog een ruime aanpassing aan de individuele behoeften plaatsvinden kan.

- E. LIND, ALBERT SCHWEITZER: *Leven en Werk*, Naarden 1950.  
 H. OLDEWELT, PLATO, den Haag 1932.  
 J. F. OTTEN, MACHIAVELLI, den Haag 1940.  
 U. E. PAOLI, *De Griekse Vrouw in de Oudheid*, Amsterdam 1948.  
 H. J. POS, *Levende Gedachten van PLATO*, den Haag 1952.  
 K. SCHEFFLER, *Der Geist der Gothik*, Berlijn 1919.  
 J. A. SCHROEDER, L. A. SENECA: 24 Brieven, Amsterdam 1951.  
 A. SCHWEITZER, *Uit mijn Jeugd*, Haarlem 1927.  
 SENECA MINOR, *De Gemoedsrust*, Amsterdam 1950.  
 P. W. J. STEINZ, *Wonderwereld der beeldende Kunst*, Baarn 1950.  
 N. VAN SUCHTELEN, *MARCUS AURELIUS' Zelfbespiegelingen*, Amsterdam 1938.  
 L. N. TOLSTOI, *Iwan de Dwaas en andere Volksvertellingen*, Amsterdam 1919.  
 B. VERHAGEN, *Tragische Maskers van Hellas*, Amsterdam 1924.

## 2. Voor de leider:

### a. *Ten gebruike bij de cursus.*

- J. D. BIERENS DE HAAN, *Uren met SCHOPENHAUER*, Baarn 1939.  
 J. BLOK, *De Bhagavad Gita*, Deventer 1947.  
 B. BOSANQUET, *History of Aesthetic*, London 1910.  
 A. CUVILLIER, *Manuel de Philosophie I en II*, Parijs 1948.  
 F. DANNEMANN, *Aus der Werkstatt grosser Forscher*, Leipzig 1922.  
 P. DIETZ, *Verschijningen en Verschijnselen*, Leiden 1948.  
 H. EHLERS, H. FEIST, *Philosophie in Merksätzen*, Berlijn 1933.  
 H. GROOT, *PLATO en zijn Betekenis voor onze Tijd*, Amsterdam 1947.  
 M. HAVENSTEIN, R. MÜLLER-FREIENFELS, *Philosophisches Lesebuch*, Frankfurt a/M 1925.  
 P. JANET, G. SEAILLES, *Histoire de la Philosophie*, Parijs 1920.  
 H. J. JORDAN, *Causale Verklaring van het Leven*, Amsterdam 1947.  
 M. J. LANGEVELD, *Op Weg naar wijsgerig Denken*, Haarlem 1933.  
 B. DE LIGHT, *Vrede als Daad*, Arnhem 1913.  
 G. MISCH, *Der Weg in die Philosophie*, Leipzig 1926.  
 R. ROLLAND, *Het universele Evangelie van VIVEKANANDA*, Arnhem 1931.  
 A. SCHWEITZER, *Das Christentum und die Weltreligionen*, München 1925.  
 W. WINDELBAND, *Präludien*, Tübingen 1919;  
*Geschichte der Philosophie*, Tübingen 1921.  
 B. H. C. K. VAN DER WIJCK, *Uren met KANT*, Baarn 1922.  
 E. ZELLER, *Philosophie der Griechen*, Leipzig 1921.

### b. *Ter psychologische, filosofisch-didactische en historische oriëntatie.*

- J. C. VAN ANDEL, O. VAN ANDEL-RIPKE, *Jongens*, Amsterdam 1951.  
 R. CASIMIR, H. A. LEENMANS, *Mededelingen omtrent het Voorbereidend Onderricht in de Wijsbegeerte aan Gymnasia*, Hand. 7e Ned. Filol. Congr., Groningen 1913.  
 M. DEBESSE, *La crise d'originalité juvénile*, Parijs 1948.  
 G. G. ELLERBROEK, *Philosophische Propaedeuse bij het M.O. in Frankrijk*, *Paedag. Stud.* 15, 50 (1934);  
*Philosophische Propaedeuse*, *Paedag. Stud.* 19, 143 (1938).  
 H. FREY, *Philosophie am Gymnasium*, *Philos. i/d Schweiz* 3, Zürich 1946.  
 P. GEHEEB, *Die Odenwaldschule im Lichte der Erziehungsaufgaben der Gegenwart*, *Pädagog. Hochschule* 3, 11 (1931).



- W. GRENZMANN, Philosophieunterricht in der höheren Schule, Munster i/W 1930.
- P. H. VAN DER GULDEN, Philosophische Propaedeuse, Assen 1937.
- L. DE KLERK, Grondsituatie der Puberteitsopvoeding, Groningen 1954.
- PH. KOHNSTAMM, in: De Wijsbegeerte in haar Verhouding tot ons Hoger Onderwijs, Haarlem 1933.
- J. KRAFT, Over de Betekenis van de Philosophie voor de School, Weekbl. v. G. en M.O. 34, 571 (1937/38).
- R. G. KUHLEN, Psychology of Adolescent Development, New York 1952.
- J. P. N. LAND, Wijsbegeerte in de Nederlanden, den Haag 1899.
- R. LEHMANN, Erziehung und Unterricht, Berlijn 1912.
- TH. LITT, Naturwissenschaft und Menschenbildung, Heidelberg 1952.
- D. LOENEN, Helleense Vormingsidealen, Purmerend 1948.
- R. McKEON, Basic Works of Aristotle, New York 1941.
- H. NIEUWENHUIS, Noodzakelijke Verandering in de Taak van de School, Groningen 1954.
- Rapport over het Vraagstuk van de invoering der Wijsbegeerte op de scholen voor V.H.M.O., Kath. Ler. Ver.: St. Bonaventura, den Bosch 1939.
- F. SASSEN, Academische Examens in de Wijsbegeerte in Nederland, Tijdschr. v. Wijsb. 46, 57 (1954).
- E. SCHERRER, Was erwartet der jugendliche Mensch von einer philosophischen Schulung? Philos. i/d Schweiz 3, Zürich 1946.
- E. SPRANGER, Psychologie des Jugendalters, Heidelberg 1951; Pädagogische Perspektive, Heidelberg 1951.
- H. W. F. STELLWAG, Waarde der Klassieke Vorming, Groningen 1949; Begane Wegen en onbetreden Paden, Groningen 1954.
- O. TUMLIRZ, Seeliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der Reifezeit, Langensalza 1928.
- J. G. VOGEL, Is heden een gefundeerde Didactiek der Natuurwetenschappen mogelijk? Groningen 1952.
- W. E. VINACKE, Psychology of Thinking, New York 1952.
- O. WICHMANN, Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, Halle a/d S. 1930.
- C. B. ZACHRY, M. LIGHTY, Emotion and Conduct in Adolescence, Londen 1940.

## DE NEDERLANDSE SCHOOLTIJDEN

DOOR

DR. G. BOLKESTEIN

Van dit korte artikel is de bedoeling de vraag aan de orde stellen, of in het Nederlandse onderwijs de verdeling en de plaatsing van de schooltijden in het schooljaar, in de schoolweek, op de schooldag alleen maar bepaald worden door een zekere traditie dan wel het resultaat zijn van een gezette overweging, waarbij het welzijn van de leerling en de efficiëntie van het gegeven onderwijs de twee voornaamste doelpunten zijn.

In de Nederlandse schoolliteratuur vond dit onderwerp slechts een schaarse behandeling; althans in de laatste decenniën. Eén uitzondering daarop zal hierna worden genoemd. Of in andere landen een na onderzoek verantwoorde regeling tot stand kwam, is me onbekend. Wel treft het volgende:

De „Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung” te Frankfort a. Main. gaf het vorige jaar een verzamelwerk uit van bijna 700 bladzijden, waarin op systematische wijze een overzicht wordt gegeven van het onderwijs en al wat daarmee samenhangt in „die Schulen in Westeuropa”. De uitgave werd financieel gesteund door — en stond dus onder supervisie van — de Hoge Commissaris van de Verenigde Staten in West-Duitsland. Tot Westeuropa werden gerekend: Noorwegen, Zweden, Denemarken, Nederland, België, West-Duitsland, Frankrijk, Zwitserland, Engeland, Italië. Het hoofdstuk over Nederland staat onder verantwoordelijkheid van prof. Langeveld, dat over Zwitserland werd geschreven door Dr. Elisabeth Rotten; ook de overzichten van de andere landen vonden bekwame samenstellers. Dat van elk land is verdeeld in 66 paragrafen. Het is een verdienstelijk naslagwerk, aan te bevelen voor ieder, die het uiterlijk van het onderwijs in Westeuropa wil leren kennen. Paragraaf 25 van ieder hoofdstuk behandelt „het schooljaar”. Maar ook hierbij treft het, dat slechts wordt gesproken over *hoe* dit schooljaar is verdeeld, maar niet *waarom*; laat staan dat er van een verantwoorde motivering sprake zou zijn. Noorwegen bijv. heeft een ideaal geplaatste zomervacantie van ongeveer 20 Juni tot ongeveer 20 Augustus; is dit het gevolg van zijn noordelijke ligging? Maar Zweden heeft het anders. Engeland heeft een kerstvacantie en een paasvacantie van drie weken; waarom zo lang? Frankrijk heeft op Donderdag geen school; waarom? West-Duitsland geeft elke middag na één uur vrij; waarom? We zouden de verantwoording hiervan willen. In Zwitserland vermeldt Dr. Elisabeth Rotten, dat de onderwijsdirecteuren van de kantons Schwyz en Graubünden „auf erstaunliche Schulerfolge bei stark gekürzter Stundenzahl hinweisen können” maar we missen een conclusie daaruit, of zelfs maar een suggestie.

In Nederland is het niet anders: we hebben onze traditionele *schooljaren*, *schoolweken*, *schooldagen*; maar waarop zijn ze gegrond?

Stellen we eerst vragen over het *schooljaar*. Dit begint voor bijna alle scholen in September; einde in Juli. Maar in Frankrijk is het begin 15 October, in Zweden 15 Augustus (einde van de cursus begin Juni).

Over het *begin* van het schooljaar is — maar reeds verscheidene jaren geleden, en met name bij ons V.H.M.O. — een uitvoerige discussie geweest. Waarom sluit de cursus niet eind Mei; met Juni en half Juli als vakantie, dus in de maanden die de meeste kans voor mooi weer opleveren. (Zij 1954 een uitzondering). Medici drongen op verandering aan. Maar het bleef bij discussie. In de jaren na 1945 kwam de vraag weer aan de orde, maar nu in het raam van de „vacatiespreiding”.

En hoeveel *vacantiedagen* in het schooljaar? Ook hier traditie, met een aarzeling tegenover de *herfst*vacantie. Maar noch het nodige aantal werd onderzocht, noch de beste spreiding over het jaar, ten bate van de leerlingen en het onderwijs.

Volgt de *schoolweek*. Hoeveel lesuren kon die bergen, hoe die te spreiden? Zegt het Franse voorbeeld in deze iets? En verder, hoe lang kan een lesuur zijn? 50 minuten was in Nederland het heilige getal, althans bij het V.H.M.O. — zelfs wettelijk gesanctionneerd. Maar bijna alle Westeuropese landen spreken van 45 minuten.

Volgt de *schooldag*. De oude traditie: „van 9 tot 12 en van 2 tot 4” werd sinds lang verlaten; ze werd ouderwets geacht; wie met zijn tijd meeding gaf veel vrije middagen; liefst alle zes dagen der week. En dan maar alles in de morgenuren? Was dit voldoende gemotiveerd, *deskundig* onderzocht? En hoe laat het begin? Soms zo vroeg, dat vader en moeder er vroeg voor moeten opstaan?

En dan de verdeling der lessen in de verschillende vakken over de rooster. Waar de wiskunde, waar de lichamelijke oefening; waar de talen, waar het tekenen? Een enquête heeft eens uitgemaakt, dat de beide eerste lesuren van de week de minst geschikte zouden zijn voor „moeilijke” vakken. Houdt de school er rekening mee, en — er bestaat ook nog zo iets als praktijk — kan ze het?

Er ligt hier een ruim terrein voor onderzoek. Een aantal vragen werden gedaan; er zijn er vele meer. Ze behoorden voorgelegd te worden aan de praktische schoolman, aan de theoretische paedagoog, aan de psycholoog, aan de medicus, aan de econoom, aan de weerkundige. Ook aan de onderwijsautoriteiten.

Een suggestie moge hier worden gedaan. Er worde een commissie gevormd om dit belangrijk schoolbelang wetenschappelijk te onderzoeken. Een commissie levert veelal een bezwaar op, doodgraver als ze pleegt te zijn van het persoonlijk initiatief. Maar het vraagstuk vraagt de medewerking ter oplossing aan deskundigen van verscheiden aard, zodat ze niet kan worden toevertrouwd aan één persoon.

Het zou mooi zijn als de onderwijsautoriteiten daartoe een commissie van onderzoek wilden instellen met de opdracht: gemotiveerde voorstellen in een rapport samen te brengen. Maar als de vraag is, of dit wel geschieden zal, rijst een tweede vraag. Ligt hier niet een taak voor de Redactie van *Paedagogische Studien*? Aan een uitnodiging der Redactie om deel van de bedoelde commissie uit te maken, zal ongetwijfeld worden voldaan door hen, die het grote onderwijs- en leerlingenbelang van dit onderzoek inzien.

Er werden in het voorgaande vele vragen gesteld. Te vele? Moge de laatste althans worden beantwoord.

## KLEINE MEDEDELINGEN

HOCHSCHULE FÜR INTERNATIONALE  
PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG

Schloßstrasse 29/31  
Frankfurt/Main

August 1954

*Betr.:* Zulassung zur Mitarbeit und zum Studium für das Studienjahr 1955/56.

Die Hochschule eröffnet im April 1955 ihr 3. Studienjahr. Ihre Aufgabe ist die Pflege der empirischen pädagogischen Forschung, die praktische Einführung in diese, die Entwicklung geeigneter Methoden und die Bereitstellung der Forschungsergebnisse zur Verwertung für die gesunde Fortentwicklung des Bildungs- und Erziehungswesens. Zur Zeit werden folgende Gebiete der Forschung gepflegt: (1) Pädagogische Psychologie, (2) Schulrecht, Schulverwaltung und Schulunterhaltung, (3) Lehrplan, Lehrmethoden und Lehrmittel.

Voraussetzung für die Zulassung zur Mitarbeit und zum Studium sind:

1. Hochschulreife,
2. abgeschlossene Berufsausbildung,
3. ausreichende praktische Erfahrung,
4. Neigung und Befähigung zur wissenschaftlichen Arbeit,
5. für Ausländer zureichende Beherrschung der deutschen Sprache.

Einschreibe- oder Studiengebühren werden nicht erhoben. Für eine Anzahl von Studierenden besteht die Möglichkeit, in der Hochschule zu wohnen. Weitere Informationen über Aufgabe und Arbeitsweise der Hochschule übersendet das Sekretariat.

Anträge auf Zulassung sind möglichst umgehend an den Senat der Hochschule zu richten, der über sie entscheidet. Dem Antrag ist zunächst nur ein ausführlicher Lebenslauf (mit Angaben zu den oben bezeichneten Punkten, zu Punkt 4 auch Angabe etwaiger Veröffentlichungen) beizufügen; Abschriften von Zeugnissen usw. werden gegebenenfalls später erbeten.

werden. Erwünscht ist eine Mitteilung, für welches Forschungsgebiet der Bewerber (die Bewerberin) besonderes Interesse hat, und ob er (sie) sich in die an der Hochschule bereits laufenden Forschungsarbeiten eingliedern oder für seine Arbeit ein eigenes Forschungsproblem vorschlagen möchte, gegebenenfalls welches.

Prof. E. HYLLA,  
Direktor

### HET NEDERLANDS SCHOOLMUSEUM IS WOENSDAGAVOND OOK OPEN

Het Nederlands Schoolmuseum, dat onder de naam van Nederlands Centrum voor Onderwijs en Opvoeding zich de laatste tijd ontwikkeld heeft tot een actief en up to date documentatie- en demonstratie-instituut voor allen, die zich interesseren voor opvoeding in school, gezin en daarbuiten, zal voorlopig tot 1 Januari 1955 elke Woensdagavond van 8 tot 10 uur geopend zijn.

Komt U eens kijken, vraagt eens inlichtingen, literatuur-opgave of zicthendingen.

In het N.C.O. is altijd iets nieuws, er is steeds iets ouds.

Maakt een gewoonte van één bezoek per maand of vraag geregeld onze medewerking per post. U blijft dan op de hoogte.

W. J. VEER,  
Directeur N.C.O.

### BOEKBEOORDELING

Eva Burmeister, *Onder één dak*. Het verhaal van een kinderkuis, vertaling J. Meulenbelt. Uitg.: Van Loghum—Slaterns, Arnhem, 1953, 188 pg. Prijs f 6,90 geb.

Men kan er ongetwijfeld mee instemmen dat „Het verhaal van een kinderkuis,” dat oorspronkelijk verscheen onder de titel „Forty-five in the family” in het Nederlands werd vertaald en zo toegankelijk werd gemaakt voor een grote kring van lezers, die belangstellen in deze zijde van sociale arbeid. Het „verhaal” is geschreven door een zeer warm-voelende, toch nuchter en praktisch denkende, en zeer bewust-handelende directrice, die zo eenvoudig-weg vertelt uit haar ervaring en ondertussen heel wat praktische kinderpsychologie te pas weet te brengen. Ook de organisatorische en zakelijke kanten van dit „bedrijf” worden niet vergeten. Insiders zullen dit boek met veel belangstelling lezen en vooral ook toekomstige insiders. Het is een goed en nuttig en met gevoel en inzicht geschreven boek. Maar de omslag vermeldt dat het „het mooiste boek is over de verzorging van verwaarloosde kinderen, dat ooit werd geschreven”. En somt dan verder een zestiental groepen van werkers om en op het sociale arbeidsterrein op, voor wie het „een bron van genot” is. Ik betwijfel of men op deze wijze een auteur een dienst bewijst.

H. N.