



**Paedagogische studiën 1955 : 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/1874/205229>

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. 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
Drs. K. RIJSDORP
Prof. Dr. H. W. F. STELLWAG
Drs. I. VAN DER VELDE
Prof. Dr. J. E. VERHEYEN
Drs. A. W. HAENEN

(tevens secretaris)

*Twee-en-dertigste
jaargang*



J. B. WOLTERS — GRONINGEN, DJAKARTA — 1955

INHOUD

	Blz.
Dr. H. Bongers, Leeszwakte en woordfrequentie	239
Drs. W. J. Brandenburg, Van Rekenen naar Algebra	114
D. L. Daalder, De nota-Cals en het onderwijsprogram van de Partij van de Arbeid	223
Drs. A. W. Haenen, Enkele richtingen en opvattingen omtrent het begrip woordblindheid	65
P. M. van Hiele, De niveau's in het denken, welke van belang zijn bij het onderwijs in de meetkunde in de eerste klasse van het V.H.M.O.	289
J. W. van Hulst, De belangstelling voor Franse jeugddiensten	374
Drs. P. van Iersel O.E.S.A., De waarde van een doublure in de laagste klassen van een Gymnasium	193
J. F. Jansen, De opleiding tot tekenleraren	129
J. Jonges, Over de verhouding van de psychologie tot de didactiek	363
Ph. Kohnstamm, De eigen aard van het Nederlandse onderwijs- stelsel	140
Dr. J. Koning, Een functieanalyse van de schoolleiding bij het V.H.M.O.	298
Doris M. Lee, English Comprehensive schools	353
Arthur Lismer, Verslag voor Holland over „Aesthetische vorming van kinderen” (“Art education for children”)	22
Dr. A. Nanninga-Boon, Een geval van schijnintelligentie	33
Dr. A. Nanninga-Boon, Een geval van schijnintelligentie	81
Prof. Dr. B. F. Nel, Moelikhede in verband met die psigologische waardering van die geestesstand van die serebraalverlamde kind	1
Prof. Dr. H. Nieuwenhuis, Practische gevolgen van een paedoc- centrisch georiënteerd onderwijs	97
Dr. N. F. Noordam, Het vak kennis van het culturele en maat- schappelijke leven	46
S. H. Radius, School en clubhuis	161
Drs. K. Rijdsorp, Het probleem van de prestatie in de opvoeding	273
C. F. P. Stutterheim, Een belangrijk psychologisch werk	57
Dr. I. van der Velde, Scholen en onderwijs in Nederland ge- durende de Middeleeuwen	148
E. Velema, Over de verhouding van Paedagogiek en Sociologie	321
Theo J. van der Wal, Kindertekeningen	176
S. Wiegiersma en J. Halfmann, De waarde van een schriftelijke testserie voor selectie bij de toelating tot het lager technisch onderwijs	257
Ir. J. Zuidweg, Tegen leerplicht - Voor leergelegenheid	341

KLEINE MEDEDELINGEN

Mededeling van het N.C.O.	90
Internationale School voor Wijsbegeerte te Amersfoort	91
E 55	121
Vereniging Nationaal Reizend Museum voor ouders en opvoeders	122



	Blz.
Nutsseminarium voor paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam	189
Nutsseminarium voor paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam. Opleiding kleuterpaedagoge	244
De Nederlandse Werkgemeenschap voor Individualpsychologie . . .	246
Vacantiecursus 1955 voor leraren en andere belangstellenden vanwege het Mathematisch Centrum	286
Opleiding voor de Middelbare Akten Paedagogiek A en B te Groningen	286
Congres „Jeugd 1955”	287
Programma van de vacantiecursus 1955 vanwege het Mathematisch Centrum	315
Nutscommissie voor comprehensive schools	315
Bibliographieën	346
Mededeling van het Paedagogisch Seminarium vanwege de Neder- landse Hervormde Kerk	384

BOEKBEOORDELINGEN

Dr. S. C. Bokhorst, Nothing All, Inzicht in de vierde Dimensie . .	155
H. Klompmaker, Dr. A. Romein-Verschoor, Nederlandse Ge- schiedenis in perioden	247
H. Klompmaker, Novem, Wereld in wording	348
H. Klompmaker, Dr. A. Blonk en D. Wijbenga, Langs oude paden	382
Prof. Dr. M. J. Langeveld, D. L. Daalder, De jeugd aan het woord	29
Prof. Dr. M. J. Langeveld, B. Th. M. Tervoort S.J., Structurele analyse van visueel taalgebruik binnen een groep dove kinderen .	157
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Dr. J. H. van den Berg, Over neuro- tiserende factoren	159
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Joseph Nuttin, Tâche, réussite et échec. Théorie de la conduite humaine	288
Prof. Dr. M. J. Langeveld, G. Strebél, Schulreifetest	316
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Josefina Kramer, Intelligenztest. Mit einer Einführung in Theorie und Praxis der Intelligenzprüfung .	350
W. A. van Liefland Jr., Heinrich Hanselmann, Sorgenkinder . .	154
W. H. Mook, Dr. E. Reinders, Didactica Botanices	29
Prof. Dr. H. Nieuwenhuis, Werner Lustenberger, Hauptströmungen der angelsächsischen Pädagogik	28
Prof. Dr. H. Nieuwenhuis, Prof. J. J. du Toit, Vryheid en gesag in die opvoeding	351
Dr. N. F. Noordam, De Nieuwe Kweekschool onder redactie van D. Fokkema en Jr. van der Meulen	126
P. Post, Een nieuwe kans, enige opmerkingen en wensen omtrent de aesthetische vorming op de kweekscholen voor onderwijzers(essen) in Nederland door P. W. J. Steinz	91
P. Post, P. W. J. Steinz, De wonderwereld der beeldende kunsten	93
P. Post, Dr. D. Arn. van Krevelen, De tekening	250
Dr. F. W. Prins, De verwerking bij het lezen van schriftelijke cursus- lessen door P. Post en M. C. J. Scheffer	124
Dr. F. W. Prins, J. C. van Tonder, Die invloed van verbeterde leer- metodes op die denkprestaties van St. VIII-leerlinge in wiskunde	127

	Blz.
Dr. F. W. Prins, Het vraagstuk van de sociale verantwoordelijkheid in een technisch ontwikkelde maatschappij	156
Dr. F. W. Prins, Onderwijsersopleiding, opgestel deur Rektor, Personeel en Verteenwoordigende Studenteraad van die Potchefstroomse Onderwyserskollege, Potchefstroom, 1954	252
Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, Les Etudes Classiques XXII, 4, Octobre 1954	64
Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, P. J. de Rooy, C. Veeneklaas en E. Velema, Didactische verkenningen ten dienste van het nijverheids- onderwijs voor meisjes	381
Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, The teaching of philosophy; an international enquiry	381
N. van Veen, Br. Berthilo (P. J. M. Logger) logopaedist, Leer Uw kinderen spreken	123
N. van Veen, Dr. L. Kaiser, Schoolkinderen spreken	158
Drs. I. van der Velde, Dr. V. M. Geerts, De humanistiese paedagogiek in Italië tijdens de Vroeg-Renaissance	160
Drs. I. van der Velde, Dr. A. B. Roels, De antropologiese Grondslag van de Staatsleer bij Machiavelli en Rousseau	319
Dr. Joh. H. Wansink, Dr. L. N. H. Bunt: 1. Geschiedenis van de wiskunde; 2. Van Ahmes tot Euclides	317
J. W. v. d. Zanden, Prof. Dr. Heinrich Meng, Zwang und Freiheit in der Erziehung	30
J. W. v. d. Zanden, Walter Beck, Grundzüge der Sozialpsychologie	252
 Tijdschriften	 30, 93, 128, 191, 253, 383
Rectificatie	192

MOEILIKHEDE IN VERBAND MET DIE PSIGOLOGIESE WAARDERING VAN DIE GEESTESSTAND VAN DIE SEREBRAALVERLAMDE KIND

DEUR

PROF. DR. B. F. NEL

(Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit Pretoria, Suid-Afrika)

1. Inleiding:

Vroeër jare is die serebraalverlamde kind bloot as 'n pasiënt beskou en as sodanig behandel. In die afgelope jare het die aandag meer en meer op hom geval as 'n persoon met bepaalde behoeftes en ontwikkelingsmoontlikhede. Waar dit vroeër jare die opvatting was dat serebraalverlamde kinders almal swaksinnig en dus onopvoedbaar was, daar het wetenskaplike ondersoek aan die lig gebring dat ongeveer tweederdes van die kinders wel geestelik opvoedbaar is. Nie alleen het daar 'n liggpunt in die lewe van hierdie ongelukkiges gekom deur die vasstelling van die geestelike opvoedbaarheid nie, maar het ortopediese, sowel as neurologiese ondersoek, die moontlikheid van fisiese vormingsmoontlikhede aan die lig gebring, egter nie sonder die hulp van die spraakterapie en fisioterapie as mediese hulpwetenskappe nie.

Die noodsaaklikheid van 'n psigologiese waardering van die geestesstand van die serebraalverlamde kind is dus onbetwisbaar. Ten einde egter die noodsaaklikheid beter te begryp dien daarop gewys te word dat 'n diepgaande psigologiese waardering die volgende aspekte van die behandeling van die kinders raak:

1. Die differensiële diagnose van die gees van die kind;
2. Die waardering van die algemene verstandsvermoë;
3. Die vasstelling van persoonlikheidseienskappe sowel as persoonlikheidsteurings;
4. Die ontdekking van spesifieke verstandelike tekortkominge;
5. Die ontwikkeling van 'n program vir die heropvoeding en rehabilitasie van die kinders.

Die psigologie as wetenskap het vandag tot so 'n peil ontwikkel dat daar 'n menigte van toetse, tegnieke en prosedures bestaan om die geestesstand van die normale kind psigologies te waardeer. Interessant is dit om daarop te wys dat baie van die metodes en tegnieke ontwikkel het uit die behoefte om die geestelik gestremde kind beter te verstaan. Baie van die toetsmetodes en -tegnieke is toe vir blindes, dowes en selfs vir ortopedies gestremde kinders

aangepas. Weens die ingewikkeldheid van die stremminge waarvan die serebraalverlamde kind mank gaan, is dit nie so maklik om die gangbare toetse en tegnieke op hulle toe te pas nie. Gesien egter die noodsaaklikheid van 'n psigologiese waardering van die geestesstand van die serebraalverlamde kind, is dit die bedoeling van hierdie artikel om op sekere moeilikhede te wys, maar ook om aan te toon hoe die ervare psigoloog die moeilikhede kan oorkom en tog 'n taamlike betroubare ontleding van die gees van die serebraalverlamde kind kan maak.

2. Uitgangspunt by die psigologiese ondersoek van 'n liggaamlik-geestelik normale kind:

Wanneer ons by die bepaling van die verstandspeil, of van die peil van bepaalde verstandsvermoëns, 'n psigometriese toets toepas, dan is die veronderstelling dat, eerstens, die proefpersoon die opdrag van die toets verstaan en, tweedens, dat daar geen beperking in sy uitdrukkingsvermoë is nie. Om reseptief sowel as ekspressief te kan reageer is dit noodsaaklik dat die sintuie van die kind, sowel as sy motoriek, heeltemal normaal is; m. a. w. die kind moet kan hoor, sien, proe, ruik, tas, beweeg, en verder moet hy hom ook deur middel van taal kan uitdruk. Wat die gehoor- en gesigsintuig betref, wat seker van die belangrikste sintuie is, word veronderstel dat het sowel in skerpte as in hulle perseptuele funksies normaal moet wees. Daar word verder uitgegaan van die veronderstelling dat sy taalbegrip sowel as sy taaluitdrukking normaal is, d. w. s. vir die ouderdom waarop hy getoets word. Sonder meer word ook aanvaar dat die omgewing in die algemeen geen remmende invloed op sy algemene liggaamlike en geestelike ontwikkeling gehad het nie, en gevolglik dat die rypingsfases glad nie vertraag geword is nie. Hoewel dit buite die bestek van die artikel val om op die effek van hierdie veronderstellinge op die toetsresultaat in te gaan, is dit vandag 'n onbetwistbare feit dat die veronderstellinge verantwoordelik is vir 'n sekere mate van onbetroubaarheid van die toetsresultate van hierdie psigometriese toetse asook vir die gebrek aan konstantheid by die verstandskwosiënt.

3. Die effek op die toetsproses van sintuiglike en motoriese stremminge soos aangetref by die serebraalverlamde kind:

Dit is begryplik dat 'n mens die veronderstellinge waarop die toetsproses by normale kinders gebaseer is, nie by kinders kan

aanvaar wat een of ander breinbeskadiging net voor, by, of kort na geboorte opgedoen het nie. So 'n breinbeskadiging kan 'n menigvuldigheid van stremminge in die kind veroorsaak waardeur die toetsproses, of selfs enige ander psigologiese waardering-metode, bemoeilik en selfs onmoontlik gemaak word. Die toestand van serebrale verlamming, of ook breinbeskadiging, kan dus talryke stremminge op sintuiglike, sowel as op neuromuskulêre gebied veroorsaak. Die aard en die erns, of graad, van die stremming sowel as die verhoudinge tussen die stremminge is, soos 'n mens kan verwag, so wydlopend dat dit onmoontlik is om te veralgemeen en geskikte omstandighede vir psigologiese ondersoek hiervan af te lei. Dat die kompleksiteit van die stremminge 'n komplekse psigologiese probleem skep, ly geen twyfel nie. Die volgende feite in verband met die veelvuldigheid van die stremminge, sal toon met watter probleme die psigoloog te doen kry.

In die meeste van die gevalle is die stremming ten opsigte van die motoriek, of die bewegingstelsel van die liggaam, met die gevolg dat hand- en armspiere, sowel as beenspiere, nie kan funksioneer nie, terwyl die spraakmeganismes buite aksie gestel is. Dikwels is die beskadiging in die brein ook van so 'n aard dat dit 'n minder of meer ernstige beskadiging, óf ten opsigte van verstandelike funksies, óf ten opsigte van die emosies, óf ten opsigte van albei veroorsaak. Verder dien daarop gewys te word dat sodanige beskadiging in die brein kan plaasvind dat dit een of ander sintuig buite aksie stel. So vind 'n mens dan veral stremminge ten opsigte van die gesigsintuig, die gehoorsintuig en die tassintuig.

Wat die motoriese stremminge betref dien daarop gewys te word dat dit terselfdertyd 'n stremmende invloed op die ontwikkeling van die geestesfunksies uitoefen. Ons weet bv. baie goed dat wanneer die spiere van die ledemate in hulle funksies gestrem is, dan mis die kind die prikkelende effek van die omgewing en moet dit 'n vertragende invloed op die algemene geestesontwikkeling hê. Dis begrypplik dat sulke kinders ook skoolstudies vertraag sal wees. Dis veral die geval wanneer hierdie kinders liggaamlik so gestrem is dat hulle in 'n invalide stoel moet rondbeweeg, of tot 'n kamer of huis beperk is in hulle bewegings. Onder sulke omstandighede kan ons nie verwag dat 'n verstandstoets 'n ware weergawe van die verstandspeil moet gee nie. Die nadelige invloed is nie alleen ten opsigte van die verstandelike ontwikkeling nie, maar ook ten opsigte van die sosiale (insluitende die emosionele) ontwikkeling en selfs ten opsigte van die spraakontwikkeling.

Hierdie kinders is om die rede meestal sosiaal onryp. In werklikheid ly die hele persoonlikheidsstruktuur daaronder.

Sover dit die spraak betref is gevind dat 60 % tot 80 % serebraalverlamde kinders aan spraaksteurings ly. Sels wanneer spraak aanwesig is, is gevind dat foutiewe artikulasie en verkeerde asemhaling die kind se spraak selfs onverstaanbaarder maak. Dis begryplik dat so 'n versteurde spraak 'n groot struikelblok is by die waardering van die verstandelike funksies van die kinders aangesien, soos ons weet, die verstandstoetse op die taal as 'n verstandhoudingsmiddel steun.

Dit is verder bepaal dat gehoorsteurings baie algemeen onder serebraalverlamde kinders voorkom, veral by athetosegevalle waar dit 'n doofheid vir hoër klanke is. Die spraak weerspieël gewoonlik hierdie gehoorsteuring deurdat die klinkers uitgelaat word.

Volgens ondersoek kom gesigsteurings by ongeveer 50 % van die kinders voor. As ons in aanmerking neem dat hierdie tekortkominge die lees- en skryfbekwaamheid van die kinders nadelig affekteer, dan besef 'n mens voor watter probleem die psigoloog staan, wanneer so 'n kind psigologies getoets moet word: Lees en skryf is immers die middele waardeur die kind sy gedagtes moet uitdruk.

Belangrik is dit om daarop te wys dat 40 % serebraalverlamde gevalle gewaarwordingsverlies openbaar. MELBA MILLER, Superintendent van die skool vir serebraalverlamde kinders in Redwood City, California, V. S. A., skryf in die verband soos volg: „Epicritic sensation, which is the ability to perceive fine variations in temperature and touch, is diminished or lost. These children lack a sense of spatial relationships and direction. Without instruction they do not know how to mark horizontally or vertically with a pencil.” („Special Education for the cerebralpalsied child” deur MELBA MILLER, *The Crippled Child*, Dec. 1947). In die verband moet verder daarop gewys word dat hand-oog-koördinasies van die grootste belang beskou word en dus in toetsbatterye vir verstandsmeting ingesluit word. In spastiese gevalle dus, waar die handspiere gestrem is en ruimtelike verhoudinge versteur is, is dit alleen 'n ervare en goedgeskoolde psigoloog wat die graad van die hand-oog-koördinasie kan bepaal.

Ook lewer die vraagstuk van handgebruik moeilikhede op by die waardering van die verstandelike vermoëns. Die psigologiese betekenis van handgebruik en die onderskeiding van links en regs merk 'n mens bv. in die volgende uitlating van Terman, die bekende deskundige op die gebied van die verstandstoetse:

„It is interesting to follow the child's acquisitions of language distinctions relating to spatial orientation. Other distinctions of this type are those between up and down, near or far, before and behind, etc. As Bobertag has pointed out, the child first masters such distinctions as up and down, above and below, before and behind, etc. and *arrives at a knowledge of right and left rather tardily.*” (L. TERMAN: „The Measurement of Intelligence, pp. 175—176). Die onderskeiding dus tussen links en regs as item het TERMAN in die samestelling van sy verstandskaal ingesluit.

Die volgende waarneming by die verstandstoetsing van 'n spastiese geval toon hoedat ervaring en hooggeskooldeheid nodig is om reg te laat geskied aan sulke gevalle. Hierdie geval was effens spasties in sy regterhand maar hy kon ten spyte hiervan tog nog sy vingers gebruik. Weens die stremming het hy in die praktyk sy linkerhand gebruik. Een van die toetsitems wat die gevoeligheid vir gewigsonderskeidings toets, bestaan daarin dat die proefpersoon beveel word om twee dosies van 15 gram en 6 gram, wat voor hom geplaas word, met sy hande op te lig en te voel en die swaarste een aan die proefnemer te gee. Die proefpersoon neem gewoonlik die twee dosies, een in elke hand op, skud dit effens op en af en gee dan die swaarste een aan die proefnemer. Hierdie proefpersoon het keer op keer die dosie wat hy in sy regterhand, die spastiese hand, gehad het as die swaarste oorhandig, afgesien van die gewig daarvan. As die ligste een met opset so geplaas word dat dit met diè hand opgeneem word sal hy dit as die swaarste beskou. Toe ek hom later vra om die toets te herhaal en die gewig van die dosies slegs met sy linkerhand te voel, kon hy toe volle krediet vir die toets kry. Dit was duidelik dat die gewigsgewaarwordinge in sy gestremde hand versteurd was en dat hy die toets nie met daardie hand moes uitvoer nie.

Tot sover is kortliks aangedui voor welke vraagstukke die psigoloog staan in sy geesteswaardering, wanneer hy met 'n serebraalverlamde kind te doen het met sintuiglike en motoriese stremminge. Ons het hier egter met tekortkominge te doen, wat, hoewel hulle van die uiterste groot belang is in die opvoeding van die kind, tog nog in baie opsigte oorbrugbaar is. Daar is egter geestelike prosesse en verskynsels wat regstreeks deur die breinbeskadiging veroorsaak word wat vraagstukke in verband met geesteswaardering oplewer wat moeiliker oorbrug kan word.

4. Psigologiese waardering bemoeilik deur bepaalde geesteseienskappe en -prosesse wat deur breinbeskadiging veroorsaak is:

Hoewel daar nog baie psigoloë is wat 'n eensydige standpunt inneem en 'n onwrikbare geloof heg aan die betekenisvolheid van 'n *kwantitatiewe* geesteswaardering, dien daarop gewys te word dat die moderne psigologie met 'n geesteswetenskaplike inslag, veral die kliniese psigologie, verby daardie stadium is van 'n blote kwantitatiewe „meting” van vasomskrewe eienskappe. In 'n ondersoek van STEWART G. ARMITAGE oor: „An analysis of certain psychological tests used for the evaluation of brain injury” in Psychological Monographs Vol. 60, No. 1, stel hy die standpunt soos volg: „The considerations necessary in the field are rapidly approaching the goal of understanding the interrelationships of human characteristics. Recent studies by Rapaport indicate that the trend in psychological investigation is toward the *evaluation of individual test results as a part of a behavioral pattern.*” Hierdie standpunt dat 'n psigologiese waarderingsmetode nie bloot kwantitatief maar ook kwalitatief te werk moet gaan, vind ons reeds jare gelede in die Weense kinderpsigologiese skool van CH. BÜHLER en ook in die skool van die Amerikaner, ARNOLD GESELL.

Hierdie standpunt geld soveel te meer wanneer ons te doen kry met breinbeskadigde kinders. Die pionieronderzoeker op die gebied van geestessteurings by breinbeskadigde persone, is seker KURT GOLDSTEIN. Hy en sy mede-onderzoekers het bv. baie duidelik aangetoon hoedat breinbeskadiging nie alleen 'n ernstige versteuring in afsonderlike geestesfunksies teweegbring nie, maar ook 'n steuring in die geheel-gedrag van die organisme. Verder het hy en andere ingrypend aangetoon dat die steuring in die afsonderlike geestesfunksies (bv. die denke) nie net van kwantitatiewe aard is nie, maar veral ook van kwalitatiewe aard. Om hierdie rede beskou hy die kwantitatiewe geesteswaarderingsmetode, bv. die verstandstoets, as 'n eensydige maar ook onbetroubare metode vir die bepaling van die verstandspeil, of die peil van bepaalde geestesfunksies. Enkele van die steuringsverskynsels is die volgende:

- a. *Breinbeskadigde kinders toon 'n desintegrasie en desorganisasie van die perseptuele vermoëns:*

HEINZ WERNER, ALFRED STRAUSS e.a., asook my eie kliniese ondersoek, het onomstootlik bewys dat die perseptuele vermoëns

van breinbeskadigde kinders ernstig versteurd is. WERNER en STRAUSS het dit bewys ten opsigte van visueel-motoriese waarneming, en ook ten opsigte van taswaarneming, terwyl WERNER en BOWERS dit vir auditief-motoriese waarneming bewys het. Hierdie ondersoekes het natuurlik gevolg op die ondersoekes en beskouinge van KURT GOLDSTEIN soos uiteengesit in sy werk: „Der Aufbau des Organismus.”

Die aard van die sturing is kortliks soos volg: By die uitlegging of natekening van sekere patroonvormige figure wat met albasters saamgestel is, het die ondersoekers met breinbeskadigde en nie-breinbeskadigde kinders drie soorte reaksies verkry: Eerstens, 'n *globale aaneenskakelende reaksiewyse* waardeur die albasters in 'n kontinue opeenvolging geplaas word totdat die figuur voltooi is. Dis 'n reaksiewyse wat deur die nie-breinbeskadigde agterlike kind uitgevoer is; die tweede vorm van reaksie is van *inkoherente en diskontinue* aard, d. w. s. die proefpersoon bou die voorgelegde patroon stuksgewys op sonder verband tussen die stukke. Hierdie werkwyses het die breinbeskadigde agterlike kinders toegepas. Die derde vorm van reaksie is 'n *konstruktiewe werkwys* wat deur normale nie-breinbeskadigdes toegepas is. STRAUSS en LEHTINEN se slotsom hieromtrent is soos volg: „Incorrect performance of a *global* type is the result of immature perceptual organization, entirely adequate at certain developmental levels, which will proceed toward higher organization and articulation with growth in mental age. The incoherent performance of brain-injured children is the result of pathological disturbance of nervous integration and has no parallel in the incorrect procedure of immature normal and subnormal children.”

Hierdie sturing in die perseptuele vermoëns van breinbeskadigde kinders moet die kwantitatiewe toetsresultaat by die vasstelling van die verstandspeil van hierdie kinders nadelig beïnvloed, soos KURT GOLDSTEIN in sy ondersoekes duidelik illustreer. Hy wys bv. daarop dat die wêreld vir die breinbeskadigde deur bogenoemde perseptuele sturings 'n transformasie ondergaan het en gewysig is met betrekking tot sy waarneming en begryping. Wanneer so 'n kind bv. 'n figuur op 'n agtergrond moet waarneem kan dit gebeur dat hy die agtergrond as voorgrond waarneem en die figuur self as agtergrond, of in ander gevalle kan die skeidslyne tussen figure en agtergrond verdof wees. In verband met laasgenoemde kan dit dan ook gebeur dat 'n breinbeskadigde kind moeilikheid ervaar met lees omdat die letters nie skerp genoeg uitstaan om erken te word nie. GOLDSTEIN beklemtoon dit

dat 'n breinbeskadigde se veranderde reaksies teenoor uiterlike voorvalle en inhoude wat hy ervaar, die indruk skep van 'n steuring van 'n spesiale geestesvermoë, terwyl die werklike werking van dié vermoë deur die steuring op die gebied van die persepsies versluier is, of sekondêr en indirek daardeur beïnvloed is. In die geval van die leesmoeilikheid van 'n breinbeskadigde kind, soos hierbo genoem, kan dit die indruk wek dat die kind aan alexie ly, terwyl in werklikheid dit 'n gebrekkige diskriminasie is tussen figuur en agtergrond.

In die verband dien daarop gewys te word dat in die Terman-verstandskaal, asook in die Individuele Verstandskaal wat vir Suid-Afrikaanse toestande gestandaardiseer is, rekenkundige redeneervermoë getoets word deurdat enkele rekensomme aan die proefpersoon voorgelê word, wat hy moet lees en daarna die antwoord gee. Daar kan ook in albei genoemde toetse na die beskrywing van 'n gebeurtenis verwys word wat die kind moet lees en dan weergee teneinde sy geheue vir sulke feite te toets. Dis nou duidelik dat, as 'n gevolg van die perseptuele steuring, 'n breinbeskadigde proefpersoon in hierdie toetse 'n minus-resultaat toegeken kan word, as hy nie die sinne in die toetsitems kan lees nie, terwyl hy in werklikheid *kan* lees maar dit in die geval nie kan doen nie omdat die letters vir hom nie genoeg van die agtergrond onderskei kan word nie.

In die Terman-verstandskaal, asook in die aanpassing hiervan in ander lande, vereis een van die toetsitems in die sewejaargroep dat die proefpersoon 'n diamantvorm moet nateken. 'n Breinbeskadigde kind van sewe jaar vind dit uiters moeilik om die diamantfiguur na te teken en 'n plus-simbool daarvoor te ontvang, nie omdat hy nie die intelligensie-vermoë daartoe besit nie, maar om die desorganisasie op visueel-motories gebied. Anders as die nie-brein-beskadigde agterlike kind besit hierdie kind wel die verstandelike vermoëns om hierdie toetsitem sowel as ander toetsitems van sy ouderdom, en van selfs hoër as sy ouderdom, te doen. Soos ons reeds hierbo aangetoon het, is daar kwalitatief 'n groot verskil tussen die toetsresultaat van 'n breinbeskadigde agterlike kind en die van 'n nie-breinbeskadigde agterlike kind in die verband. Die onregverdigheid van bloot 'n minus-simbool aan die swak prestasie van die breinbeskadigde kind toe te ken sien 'n mens in die volgende: 'n Nie-breinbeskadigde agterlike, of subnormale, kind kan die diamantfiguur nie volgens eise nateken nie op grond van inherente verstandelike tekortkomings, of op grond van die feit dat hierdie verstandelike eienskappe nog nie

tot rypheid gekom het nie. Die breinbeskadigde kind kan dit nie nateken nie op grond van 'n spesifieke steuring ten opsigte van sy perseptuele organisasie. Hierdie steuring op die gebied van die persepsies of waarnemings kan deur die inskakeling van bepaalde metodes en dresseringsprosedures binne afsienbare tyd verhelp word. Ongelukkig laat plek dit nie toe dat ons noukeurig op die perseptuele behandelingsmetodes ingaan nie, maar dit bly 'n feit dat deur gespesialiseerde onderrigmetodes, soos ek dit self waargeneem het in die V.S.A., in Engeland, Skotland, en selfs in Holland, en soos ons dit aan ons eie skool vir serebraal-verlamdes in Pretoria toepas, hierdie steurings verhelp kan word.

Ek volstaan met hierdie paar voorbeelde om aan te toon dat die desorganisasie en desintegrasie van die perseptuele vermoëns van die breinbeskadigde kind komplikasies veroorsaak by die verstandelike waardering van die kinders waardeur die kwantiteitsresultaat van die verstandspeil in die gedrang kom en selfs vertroebel raak.

b. Die konkreet-gebondenheid van die denke van die breinbeskadigde kind:

Die vraagstuk van die beskadiging van die vermoë tot abstrakte beleving is vir die eerstemaal deur GELB en GOLDSTEIN na die eerste wêreldoorlog in verband met brein-beskadigde gevalle aangepak. Ons dink hier bv. aan hulle werk: *Psychologische Analysen hirnpathologischer Faelle*, (Leipzig: BARTH 1920). Hierdie ondersoeke het hulle daartoe gebring om 'n tweërlei bewussynservaring te onderskei, 'n *abstrakte* en 'n *konkrete bewussynservaring*. Die normale persoon se denke is dinamies ingestel ten opsigte van die twee bewussynslae en kan dus van die een na die ander oorslaan, terwyl, bv. die breinbeskadigde persoon tot die konkrete bewussynslaag vasgeknel word. In 'n latere werk in die Engelse taal, nl. „*Abstract and Concrete Behaviour*” noem GOLDSTEIN dit „*Capacity levels of the total personality*” wat hy soos volg omskryf: „Each one furnishes the basis for all performances pertaining to a specific plane of activity. In other words, each attitude constitutes one definite behavioral range which involves a number of performances and responses. These latter, when taken individually at their surface value, may appear to be discrete entities of quite a diversified nature. Closer analysis reveals that these seemingly diverse performances and responses have as a common basis one functional level of integration, one cross-sectional attitude of the personality: either the concrete

or the abstract attitude." Dit dien daarop gewys te word dat hierdie beskouinge ooreenkom met die bewussynslaagteorie van die Duitse Denksigoloë LINDWORSKY, FROHN, SASSENFELD e.a. en wat ook deur hulle in meer besonderhede uiteengesit is.

GOLDSTEIN wys dan verder daarop dat die konkrete ingesteldheid beteken 'n oorgawe aan ervaringe wat geen nadenke eis nie. Die gedagtegang en handelwyse word onder sulke omstandighede gerig deur onmiddellike eise wat 'n voorwerp, aspekte van 'n voorwerp of gebeurtenis, of die uiterlike omstandighede, stel. Die eise is almal eise van sintuiglik-aanskoulike aard. So 'n konkreet-ingestelde persoon reageer sonder nadenke op hierdie emosioneel-aanskoulike eise wat, as't ware, op hom afgedwing word. Hierdie gebondenheid aan onmiddellike eise kan 'n kenmerkende rigiditeit of onbuigbaarheid toon, asook 'n onvermoë om die aandag te verplaas na 'n ander bewussynsveld. Aan die anderkant kan dit ook 'n kenmerkende vloeibaarheid toon waardeur die persoon uiters ontvanklik is vir die geringste prikkel in sy omgewing, en gee die indruk van 'n patologiese afleibaarheid van die aandag.

Dis bekend dat hierdie emosioneel-aanskoulike bewussyns-ingesteldheid ook by subnormale en/of agterlike kinders voorkom. Wanneer 'n mens dus 'n verstandstoets op 'n agterlike nie-breinbeskadigde en op 'n agterlike breinbeskadigde kind toepas, sal die konkreet-gebondenheid van hulle denke ten gevolge hê dat hulle sekere toetsitens (bv. komprehensietoetse) nie bevredigend kan beantwoord nie, sodat hulle kwantitatief dieselfde verstandspeil behaal. GOLDSTEIN, STRAUSS en WERNER en COTTON het egter in hulle ondersoeke aangetoon dat daar kwalitatief 'n baie groot verskil in die denkvermoë van die twee tipe kinders is. Wat meer is, hierdie verskil kom nie net voor op 'n laer verstandspeil nie maar ook binne die normale verstandsgrense.

Wat die vergelyking in die aard van die denke betref tussen breinbeskadigde en nie-breinbeskadigde agterlike kinders, het STRAUSS en WERNER 'n voorwerp-sorteringstoets toegepas waarin die kinders opdrag ontvang het om *ses-en-vyftig* bekende voorwerpe wat aan hulle voorgelê word te sorteer, of dan te klassifiseer, sodat wat bymekaar hoort saamgroepeer word. Die *eerste* gevolgtrekking waartoe die ondersoekers gekom het, was dat die breinbeskadigde kinders 'n baie groter aantal voorwerpe geselekteer het. 'n *Tweede* gevolgtrekking wat van groter belang is, is dat breinbeskadigde kinders veel *meer ongewone* kombinasies kies, terwyl die nie-breinbeskadigde kinders veel meer geneig was om voorwerpe saam te groepeer wat funksioneel saam hoort, of wat

ooreenstemmende eienskappe toon. 'n Ontleding van die *ongewone* kombinasies volgens die verklarings van die proefpersone toon die volgende beginsels waarvolgens die klassifikasie gemaak is:

1. Die sortering geskied volgens kleur en vorm: *kers* en *kryt* saamgegroepeer volgens vorm; *rooi skyfie* en *rooi knoop* (kleur) ens. Brein-beskadigdes sowel as nie-breinbeskadigdes het hiervolgens selekteer.
2. Die sortering geskied volgens 'n onessensiële detail: *skuurpapier* en *vuurhoutjiedosie* (weens die skuurpapier op die vuurhoutjiedoos); *poprok* en *pienk kershouer* (weens pienk patroon op rok) ens. Hoofsaaklik breinbeskadigdes kies volgens dié beginsel.
3. Die sortering geskied volgens 'n vae of selfs vergesogte verwantskap: *metaaldeksel* en *mes* (omdat die mes gebruik kan word om deksel te lig); *seël* en *skeerlem* (lem word gebruik om die seël uit te sny). Dis veral breinbeskadigdes wat volgens die beginsel sorteer.
4. Die sortering geskied volgens 'n verwantskap tussen die voorwerpe in 'n hipotetiese of denkbeeldige situasie: *fluitjie* en *brandglasie* („albei vind 'n mens in die gesig van 'n poliesman"); *ronde stuk hout* en *mes* („dis 'n brood en jy kan snye daarvan afsny").

Die ondersoekster COTTON het 'n soortgelyke ondersoek ingestel ten opsigte van kinders met 'n nagenoeg normale verstandspeil. 'n Aantal voorwerpe moes in elkeen van elf toetssituasies gerangskik word. Die ander twee toetssituasies het uit twee lyste van woorde bestaan en die kinders moes woorde saamgroepeer. Opvallend is dit dat die resultate van die ondersoekster in baie opsigte ooreenstem met die van STRAUSS en WERNER. In verband met een van die toetssituasies in die sorteringstoets sê sy die volgende: „Perhaps the most striking example of this sort of response on the part of the spastic subjects may be found in sorting test situation X where objects used were predominantly edible or non-edible. All the normal children so classified the objects while only nine of the spastics did so; nine others grouping them according to color, shape or size, and three more classifying according to fantasy or familiar use, one spastic subject being unable to see any relationships whatever. Not only were these response patterns widely dispersed within any one situation, they tended moreover, to be stable. An individual who classified objects in one situation according to color, for example, frequently so

classified materials throughout the test series often overlooking relationships which were apparently more obvious or natural. This behavior we have called 'stereotyped'." Hierdie „stereotyped behavior” kom ooreen met wat WERNER „perseveratiewe” gedrag noem en wat verderop bespreek sal word. As slotsom tot haar ondersoek wat uit vier afsonderlike ondersoeke bestaan het, skryf sy die volgende: „With one or two exceptions the spastic group differed demonstrably from the normal in three general respects: first, a wider range of individual differences in type of response within any one test situation, with bizarre or fantastic responses found only among the spastics; second, a greater tendency toward more concrete types of response, with less ability to shift toward the more abstract forms of behavior; and, third, a greater tendency toward stereotyped responses no matter what the nature of the test situation.”

Hierdie eksperimente van STRAUSS en WERNER, en COTTON het die kenmerke van die denke van breinbeskadigdes op 'n perseptuele peil illustreer, en die vraag is gestel of dieselfde kenmerke op 'n hoër konsepuele peil aangetref word. Vir hierdie doel het STRAUSS en WERNER 'n ander toets, die prent-voorwerptoets, ontwerp en die reaksies van 'n groep breinbeskadigde agterlike kinders met die van 'n groep nie-breinbeskadigde agterlikes en nie-breinbeskadigde normales vergelyk. Die toets was kortliks soos volg: Twee prentjies is uit 'n tydskrif geneem, die een van 'n verdrinkende seun en die ander van 'n huis wat aan die brand is, en op karton regop voor die kind op die tafel geplaas met die opdrag om ses-en-tagtig voorwerpe, wat op die tafel uitgestal is, voor die die respektiewe prente te rangskik al na gelang dit daar pas, al dan nie. Voorwerpe wat glad nie by een van die prente pas nie moet in 'n aparte groep geplaas word. Die resultate is bespreek onder die volgende hoofde: *a.* ongewone keuses; *b.* afwyking van die standaard betekenis van voorwerpe; *c.* die organisasie van voorwerpe in vasomskrewe kleiner eenhede; *d.* opvallende formalistiese gedrag; *e.* dinamies-konkrete begryping van verhoudinge. Sonder om op besonderhede in te gaan was die algemene gevolgtrekkinge in die ondersoek soos volg:

- I. Die breinbeskadigde kinders het meer voorwerpe gekies dan die kinders in die twee kontrole groepe.
- II. Die breinbeskadigde groep het 'n betekenisvolle hoër persentasie van ongewone reaksies dan die twee kontrole groepe gegee.

- III. Die beginsel waarop die breinbeskadigde kinders die voorwerpe geselekteer het is volgens toevallige of skynbaar betekenislose details.
- IV. Die breinbeskadigdes was ooglopend aangetrokke deur eienskappe van voorwerpe wat geneig was om motoriese reaksies uit te lok.

Die voorwerp-prenttoets het meer in die besonder die volgende gevolgtrekkinge regverdig:

- a. Die breinbeskadigdes het die neiging openbaar om die voorwerpe in kleiner eenhede bymekaar te rangskik volgens 'n fisiese of ander verbondenheid, bv. die rubberwaterspuit word so geplaas dat dit aan die brandweerenjin verbind is, met die vuurhoutjies en skroefhamer bo op die brandweerenjin want dit alles bring die enjin in werking.
- b. Die breinbeskadigdes het 'n formalistiese handelwyse openbaar wat by die ander groepe nie opgemerk was nie: Hulle het almal klem gelê op die ordelike rangskikking van die voorwerpe voor die prente. Nog 'n kenmerk van die formalistiese handelwyse is die oornoukeurigheid waarmee die breinbeskadigde te werk gaan in die keuse en verwerping van voorwerpe.
- c. Die breinbeskadigde kind het 'n dinamies-konkrete begrip van verhoudinge: Waar die nie-breinbeskadigde kind die toets as een van groepering beskou en die seleksie en plasing van die voorwerpe as 'n logiese taak beskou, benader die breinbeskadigde kind dit uit 'n heel ander hoek: Nóg die prente nóg die voorwerpe word eenvoudig as verteenwoordigers van veralgemeende situasies beskou; die prente word in 'n sekere sin begryp as driedimensionele realiteite; hulle is in elk geval vir 'n breinbeskadigde kind geen stil prente nie wat onmiddellike voorvalle voorstel nie, maar hy sien hierin 'n series van handeling wat nie alleen in die teenwoordige plaasvind nie, maar ook in die verlede sowel as in die toekoms, m. a. w. die dinamies-funksionele eienskappe van die objekte word beklemtoon. 'n Baie goeie voorbeeld van hoe die breinbeskadigde kind 'n sekere prent-voorwerpsituasie dramatiseer is die volgende: Mens- en dierfigure se gesigte word in die rigting van die prent gedraai deur breinbeskadigdes, terwyl nie-breinbeskadigdes die figure slegs voor die prent plaas.
- Die redes wat die kinders aangee waarom sekere voorwerpe voor sekere prente geplaas word dui ook die dinamies-konkrete aan bv.: Tou voor prent; rede: om die seun te red, om hom te help, ens.
- Ons moet dus aanneem dat die afwykinge in die denkhandeling

van breinbeskadigde kinders, soos in die toetse weerspieël, die gevolg is van funksionele veranderinge wat die gevolg is van breinbeskadiging.

Die volgende voorbeelde sal aantoon hoe hierdie versteurde denkwys van die breinbeskadigde sy toetsresultate kan affekteer: 'n Breinbeskadigde gee dikwels verwarde antwoorde op die toetsitem in die Binet-Terman-skaal wat die vinding van ooreenkomste tussen woorde vereis. Weens bogenoemde sturings in die denke is die kind geneig om ongewone of toevallige — dus nie essensiële — ooreenkomste raak te sien; en hierin is daar ook 'n wisselvalligheid want 'n breinbeskadigde dame het op een moment die ooreenkoms tussen *hout* en *steenkool* dadelik raakgesien maar by 'n hertoets later het sy volgehou dat die dinge heeltemal verskillend is, aangesien die een bruin en die ander swart is. Hierdie bevindinge is ook van toepassing op die toetsitems wat die opdrag bevat dat die proefpersoon verskille tussen woorde moet vind. Verder kan daarop gewys word dat die verstandelike waardering ook bemoeilik word deur die dinamies-konkrete ingesteldheid van die denke. Die begripstoets in die individuele skaal: „Wat behoort jy te doen as dit reent net soos jy gereed is om skool toe te gaan,” word dikwels nie beantwoord nie, nie omdat die kind dit *nie* kan doen *nie*, maar omdat die kind nooit in so 'n situasie was nie en reken dat dit nie van toepassing op hom is nie. Dieselfde geld vir die vraag: „Wat behoort jy te doen as jy uitvind dat jou huis aan brand is.” GOLDSTEIN vertel van 'n pasiënt van hom wat eendag 'n sinvoltooiingstoets wat in die vorm van 'n brief aan sy suster opgestel is, moes invul. Hierdie toets was hy glad nie in staat om te doen nie omdat daar geen rede bestaan het vir die skrywe van so 'n brief nie. Die volgende dag egter het hy geen moeilikheid met 'n dergelike toets gehad nie, die inhoud waarvan 'n donderstorm en sy gevolge was, omdat die pasiënt die vorige dag so 'n donderstorm ervaar het.

Van groot belang is dit om daarop te wys dat hierdie denksturings by breinbeskadigde kinders in 'n groot mate verhelp kan word deur gespesialiseerde denkopvoedingsmetodes wat daarop neerkom dat bepaalde dele van die brein geaktiveer word om die funksie van die beskadigde dele aan te vul. Ek sê in 'n *groot mate* kan die toestand op die manier verhelp word omdat dit alles afhang van die aard, plek en erns van die beskadiging. Hier sou daar dus sprake wees van die verheffing van die verstandspeil in die sin van die Würzburgse Denksigologiese Skool.

c. Perseverasie en sy invloed op verstandelike waardering:

Onder perseverasie word verstaan die aanhoudende herhaling van 'n aktiwiteit wat eenmaal begin is, of ook die heersaandelike opdoeming van gedagtes of voorstellinge of van gehoorindrukke. By normale persone kom dit somtyds voor dat 'n deuntjie van 'n lied sonder enige rede gedurig in die gedagte voorkom. Eksperimente deur STRAUSS en WERNER uitgevoer, het aangetoon dat die verskynsel hom so sterk by breinbeskadigde kinders voordoen dat dit as patologies beskou kan word. Wat meer is daar is 'n verskil in die aard van die perseverasies in vergelyking met die van die normale kind.

Ek wil hier die volgende voorbeelde aanhaal van hoe hierdie verskynsel die resultaat van verstandelike waardering kan vertroebel: Ek het die ervaring gehad dat 'n kind, in plaas van 'n antwoord op die toetsvraag te gee, elke keer die vraag herhaal, en moes ek dan baie verduidelik dat ek nie 'n herhaling van my vraag wil hê nie maar 'n antwoord. Hierdie waarneming het die vermoede van breinbeskadiging gewek wat later deur geneeskundige ondersoek bevestig is. Dit wil ek egter benadruk dat 'n herhaling van my vraag nie altyd 'n onvermoë beteken het om die regte antwoord te gee nie. Tweedens wil ek daarop wys dat, as 'n gevolg van perseverasie, 'n breinbeskadigde kind 'n sterk neiging toon om die syferreeks, wat hy agterstevoor moet opsê in die Binet-Terman-Individuele skaal, presies net so te herhaal soos die proefafnemer dit vir hom voorsê. Verder dien daarop gewys te word dat breinbeskadigde kinders ook as 'n gevolg van perseverasie baie moeilik van een toets na 'n ander kan oorskakel. 'n Mens sien dit bv. wanneer so 'n kind met syfertoetse besig was en onmiddellik na 'n taaltoets moet oorskakel.

d. Die emosionele ingesteldheid bemoeilik 'n verstandelike waardering:

In 'n ander geskrif van my oor die vasstelling van die verstandspeil van serebraalverlamde kinders, is na LOUIS TERMAN verwys wat dit beklemtoon dat, as die toetse 'n goeie weerspieëling van die verstandelike vermoëns moet gee, dan moet alle steurende faktore verwyder word en 'n kalme atmosfeer van wedersydse vertroue geskep word. Hierdie voorwaardes geld soveel meer vir breinbeskadigde kinders wat aan soveel emosionele stremminge mank gaan, as 'n gevolg van hulle liggaamlike stremminge. Vroeër jare is min aandag gegee aan die emosionele implikasies van liggaamlike stremminge en die invloed hiervan op die emosionele ont-

wikkeling van die kind, en veral aan die komplekse meganismes en psigologiese middele, wat die kind aanwend om vir sy stremminge te kompenseer en in sy emosionele behoeftes te voorsien. In die afgelope jare het die psigologie meer aandag begin gee aan die emosionele inslag van hierdie kinders vir sover dit hulle behandeling en opvoeding betref.

Ruimte laat dit nie toe om op al die aspekte van die emosionele lewe in te gaan nie. Dis voldoende om daarop te wys dat hierdie liggaamlik gestremde gevalle nie alleen met emosionele moeilikhede te doen het as 'n gevolg van hulle tekortkominge nie, maar ook omdat hulle die emosionele houdinge van die omgewing aanvoel. Dis begrypelik dat hierdie gekompliseerde gevoels-toestande dit uiters moeilik maak vir enige proefnemer om in rapport met so 'n proefpersoon te kom. Dit het dan ook dikwels voorgekom dat ek die toetsing van sekere kinders moes uitstel as 'n gevolg van oormatige spanninge. Wanneer 'n kind onder sulke omstandighede getoets word, moet dit noodwendig 'n invloed op die uiteindelige syfer hê wat as die verstandspeil beskou word. Dit is dus 'n absolute vereiste om by die psigologiese waardering van die kind se verstandelike funksies die dinamiek van die persoonlikheid as 'n geheel onder die bepaalde omstandighede in aanmerking te neem en die nodige rapport tussen proefpersoon en proefnemer te bewerkstellig.

5. Voorafgaande ondersoek en keuse van 'n toetsskaal vir die psigologiese waardering van die verstandelike funksies van die serebraal-verlamde kind:

Uit die voorgaande uiteensettinge blyk dit baie duidelik dat by die vasstelling van die verstandelike funksies van die serebraal-verlamde kind, 'n mens die gedragreaksie van die kind in sy geheel moet in aanmerking neem, en, tweedens, dat saam met die kwantitatiewe waardering van die verskillende funksies daar ook 'n kwalitatiewe waardering moet plaasvind. In die voorgaande paragrafe is reeds 'n aanduiding gegee van toetse, wat gegee kan word om die kwalitatiewe ontleding te maak, en hoe noukeurige waarneming 'n mens hierin kan help. Wat die kwantitatiewe ontleding van die geestesstand betref, het dit ook duidelik geblyk dat, veral, as 'n gevolg van die liggaamlike en motoriese stremminge, 'n mens baie versigtig moet wees omtrent die keuse van 'n toetsskaal, en selfs wanneer 'n mens 'n bepaalde keuse gedoen het, daar met die grootste versigtigheid te werk gegaan moet word by die toepas-

sing van die verskillende toetsitems en by die interpretasie van die toetsitems. Teneinde die geskikste toetsskaal te kies moet 'n aantal preliminêre ondersoeke voorafgaan, wat ten doel sal hê om 'n duidelike beeld te kry van die reseptiewe en ekspressiewe vermoëns van die kind.

Die eerste stap in die verband sal dan wees om die stand van die sintuiglike en motoriese vermoëns vas te stel. Die mate van hand- en vingerkoördinasie kan verkry word deur blokkies aan hom te gee om te stapel, om sulke blokkies in 'n beker te laat plaas en weer uit te laat gooi, om met 'n potlood lyne te laat na trek, om houtpenne in 'n reeks van gate te laat druk (pegboards") ens. Die gehoor behoort voorlopig nagegaan te word deur geluid- en woordonderskeidingstoetse; deur herhaling van woorde (as hy kan praat); of deur sekere eenvoudige opdragte te gee wat hy moet uitvoer (as hy kan sien). Sy gesigsvermoë kan vasgestel word deur die opdragte te gee om prente te selekteer of met mekaar te paar; of 'n modifikasie van die Snellen-„E"-kaart kan gebruik word, waarin die letters min of meer dieselfde grootte is as die visuele toetsmateriaal wat later gebruik sal word.

Die volgende stap gaan meer spesifiek oor die kind se taalvermoë. Eerstens praat jy met die kind en kyk wat hy verstaan. Met die voorgaande toetse kan die ondersoeker al min of meer vasstel in watter mate die kind taal begryp. Verder kan die definisietoets in die BINET-TERMAN, soos die woordeskattoets, gebruik word om 'n idee te kry van die peil van sy taalvermoë. Selfs maklike begripstoetse uit die genoemde toetsskaal kan aangewend word.

Na 'n opname van hierdie funksies moet die psigoloog vasstel met watter soort toetsskaal hy die verstandsfunksies gaan vasstel: of hy 'n gewone verstandskaal gaan gebruik wat meer verbaal van aard is, of hy 'n handelingskaal sal kies, of as dit 'n jong kindjie is, 'n ontwikkelingskaal soos die van CHARLOTTE BÜHLER en HETZER, of selfs die ontwikkelingskediule van ARNOLD GESELL. Die vraag kan hier natuurlik gestel word of 'n geskikte skaal nie vir die kinders ontwerp kan word nie. As antwoord hierop haal ek EDGAR DOLL, 'n ervare psigoloog op die gebied aan: „Today one finds people searching for a test for cerebral palsy. This request is so ingenuous that one is astonished to encounter it so frequently. In view of the many kinds of tests now in use for different age levels, for different kinds of attitudes, and in relation to many different variables, one could hardly expect to find a test for cerebral palsy even if the physical embarrassments to examination could be set aside. Obviously, they usually cannot be set aside and

must, therefore, be *either by-passed or their effects somewhat allowed for.*"

Alles hang natuurlik af van die erns en die gekompliseerdheid van die stremming, maar watter toetsskaal 'n mens ookal gaan aanwend, daar sal meestal toegewings gemaak moet word. 'n Kind wat 'n invalide is en in 'n stoel moet rondgestoet word, kan onmoontlik verwag word dat hy die drie bevele-toets in die Binet-Termanskaal moet uitvoer: óf die proefnemer moet oordeel of hy hom hiervoor maar kan krediteer, aldan nie; óf hy moet die toets wysig, bv. deur drie bevele te konstrueer wat hy sittende voor hom op die toetstafel moet uitvoer. Mej. DUNSDON sê in die verband: „Where a test situation involves a degree of manipulation of the material which is impossible to the child by reason of his motor disability, provided he has the requisite understanding of the task, which may have been presented to him either verbally, or visually, or through mime, if he has an additional disability of deafness, it is usually possible to obtain an indication of the child's *intention*, even though he may not be able unaided to carry out the required manipulations." Mej. DUNSDON gee dan verder 'n baie mooi uiteensetting van hoe en wanneer die kraleinryg-toets in die Merrill-Palmerskaal byvoorbeeld gewysig en hoe dan geïnterpreteer mag word. Alle wysiginge van toetse moet altyd by alle interpretasies van resultate aangeteken word.

Uit die voorgaande is dit duidelik dat, wanneer die verstandspeil eventueel vasgestel is, die syfer aldus verkry nie as 'n onveranderlike „meting" beskou moet word nie. Ons moet dit beskou as 'n goeie benaderde aanduiding van die verstandspeil ten einde 'n goeie idee te gee van die opvoedbaarheid, al dan nie, van die geval.

6. Keuse van geskikte toetse:

Die keuse van geskikte toetse vir die bepaling van die geestesstand van breinbeskadigde kinders is van die grootste belang. Aangesien die bepaling van die verstandspeil baie misleidend is veral by die ernstig gestremde kinders, soos GOLDSTEIN e. a. baie sterk beklemtoon, gaan dit nie alleen om 'n geskikte verstandskaal nie, maar om geskikte toetse wat ons 'n duidelike beeld sal gee van die geestesstand, kwantitatief sowel as kwalitatief. 'n Ondersoeker STEWART G. ARMITAGE gee die puntetellinge aan van 'n breinbeskadigde pasiënt soos getoets deur die Wechsler-Bellevueskaal vir volwassenes. Volgens die verbale puntetellinge het die kandidaat 'n I.K. van 83; volgens die puntetellinge vir die handelings-toetse 'n I.K. van 66; met 'n gemiddelde I.K. van

73. Ons sien hier 'n speling van 66 tot 83. Die slotsom is dat 'n I.K. wat los van enige ander oorweging geneem word gee ons net 'n idee van 'n enkele segment van die totale gedragspatroon en daarby nie 'n baie betroubare beeld van so 'n segment nie. Interessant is dit om te meld dat hierdie ondersoeker 'n ondersoek ingestel het na die doeltreffendheid van die volgende vier toetse as diagnostiese middele vir gebruik op volwasse breinbeskadigde pasiënte, nl. die „Welchsler Mental Ability Scale, Form B” (MAS); die Rorschach-inkvlektoets; die „Shipley-Hartford-Retreat-Scale” en die „Hunt-Minnesota test for organic Brain Damage.” Hy het bevind dat die Wechsler-toets en die „Shipley-Hartford-Retreat Scale”, ten spyte van sekere tekortkominge baie handige toetse is aangesien hulle die vinger op spesifieke verstandelike tekortkominge lê. Wat die doeltreffendheid van die Rorschachtoets betref, word dit as die beste van die vier toetse bekou en sê hy hieromtrent die volgende: „To be sure it is the best single measure that we have used for the purpose of detecting brain injury; however, it functions most efficiently when it is used as a part of a battery.”

Na hy die doeltreffendheid van hierdie toetse as diagnostiese toetse ontleed het, kom hy tot die slotsom van die noodsaaklikheid van 'n battery siftingstoetse as diagnostiese toetse om breinbeskadiging en die effek daarvan te diagnoseer. Vir hierdie doel het hy 'n vyf-itemtoets opgestel, nl. 'n geheuetoets, 'n padtrektoets („trail making test”), 'n patroonvormingstoets („patch test”), die Goldstein-Sheerer-Kubustoets en die Stanford-Binet-woorde-skattoets. Hierdie toetse is gekies omdat hulle die volgende funksies toets: I. Resente geheue; II. abstraksievermoë (analise en sintese); III. die vermoë om effektief 'n tweevoudige relasieverhouding te hanteer; IV. vooruitbeplanning; V perseveratiewe neigings; VI. die vermoë om die aandag maklik van een taak na 'n ander te verskuiwe. 'n Toepassing van hierdie toetse op 'n groep breinbeskadigde volwassenes en 'n kontrole groep (normale en neurotiese persone) het bepaalde kwantitatiewe en kwalitatiewe verskille openbaar. Dit ly geen twyfel nie dat daar dergelike toetse ook vir breinbeskadigde kinders opgestel behoort te word. Hoewel hierdie toetse vir diagnostiese doeleindes opgestel is, is dit duidelik dat hulle noodwendig ook prognostiese of voorspellingswaarde het, omdat die ernstigheid van die beskadiging van bogenoemde funksies terselfdertyd 'n prognostiese aanduiding is van die moontlikheid van opvoedbaarheid.

Wat die toetsing van die verstand van die serebraal-verlamde kind betref, gaan dit volgens *Goldstein veral om die vasstelling van*

gedrag op die abstrakte ingesteldheidspeil. Hierdie abstrakte ingesteldheid vorm die basis vir die volgende bewuste en volisionele gedragswyses: I. om die ego los te maak van die buitewêreld en van innerlike ervarings; II. om jou in te stel tot iets; III. om in terme van woorde rekenskap van jou eie handeling te gee; IV. om tot aandagsverskuiwing in staat te wees; V. om verskillende aspekte van 'n saak gelyktydig in die gees te hou; VI om die essensie van 'n geheel te begryp : dit eers in dele op te breek en dan te sintetiseer; VII. om nadenkend gemeenskaplike eienskappe te abstraher; om hiërgiese begrippe te vorm; VIII om begripmatig vooruit te beplan; om 'n houding teenoor die slegs moontlike aan te neem en om simbolies te dink en te handel. Teneinde hierdie funksies op die abstrakte ingesteldheidspeil te toets is GOLDSTEIN van oordeel dat eerder van handelingstoetse as verbale toetse gebruik gemaak moet word, omdat hulle sover moontlik die taalfaktor uitskakel. Die aard van die toetse is sodanig dat dit die werklike vermoë van 'n proefpersoon toets wat moontlik nie op so 'n duidelike manier in 'n verbale toets tot uiting kom nie; trouens GOLDSTEIN bewys dat die woordgebruik van 'n serebraal-verlamde kind kwalitatief heel anders is as by 'n normale kind. Die handelingstoetse is o. a. die volgende: I. Die Goldstein-Scheerer-Kubustoets; II. Die Gelb-Goldstein-Kleursorterings-toets; III. Die Gelb-Goldstein-Weigl-Scheerer-voorwerpsorteringstoets; IV. Die Weigl-Goldstein-Scheerer-Kleurvorm-sorteringstoets; V. Die Goldstein-Scheerer-Stokkiestoets. Hierdeur kan *eerstens* vasgestel word of die proefpersoon tot die abstrakte ingesteldheid in staat is; *tweedens*, of hy slegs tot die laagste konkrete ingesteldheid in staat is; en *derdens*, of sy handeling die laer en hoër konkrete lae oorbrug; *vierdens*, of hy hom net by sekere toetse kan aanpas wat abstrakte gedrag veronderstel, en *vyfde*, of hy glad nie kan leer nie al word alle hulp aan hom gegee.

Behalwe die bogenoemde toetse van GOLDSTEIN, die vyf-itemtoets van ARMITAGE en die Rorschachtoets, kan ook die Bender-Gestalttoets aangewend word om die waarnemings-Gestalt te bepaal.

Wat die meer spesifieke verstandskale betref vir 'n kwantitatiewe waardering van die verstandspeil kan die volgende met vrug aangewend word, inagnemende die stremminge waaraan die kind mank gaan. Verder hang dit natuurlik af of die skale vir die landsomstandighede aangepas en gestandaardiseer is:

Vir *voorskoolse kinders*: Die Merrill-Palmerskaal; die Pintner-

Cunninghamskaal; die „Cattell Infant Intelligence Scale”; die „Minnesota Preschool Scale”; die Ontwikkelingstoetse van CH. BÜHLER vir voorskoolse kinders. Hoewel dit nie soseer bedoel is om 'n kwantitatiewe aanduiding van die verstandspeil te gee nie, is die Ontwikkelingskedules van ARNOLD GESELL baie bruikbaar vir voorskoolse kinders.

Enige skaal wat op die Binet-Termanskale gebaseer is kan ook vir voorskoolse kinders gebruik word vir sover sulke skale ook vir voorskoolse ouderdomme aangepas is.

Vir *skoolgaande kinders*: Enige vorm van die Binet-Termanskalaal; die Alexander-handelingskaal; die „Nebraska Test for Learning Aptitude for Young deaf children” (4—10 jaar); die „Arthur Point Scale of Performance tests revised form II” (5—15 jaar); die „Wechsler Intelligence Scale for Children” (5—15 jaar).

Ten slotte kan gewys word op die bruikbaarheid van die „Vineland Social Maturity Scale” weens die hoë korrelasie wat dit toon met bv. die Stanford-Binet-toets soos vasgestel in die laboratorium van EDGAR DOLL in Vineland, V. S. A.

BIBLIOGRAFIE

1. NEL, PROF. B. F.: Particular Psychological Implications in Assessing the Mental Ability of the Cerebral Palsy Child, *South African Medical Journal*, Vol. 25, 10 Nov. 1951 p. 818—822.
2. STRAUSS, A. A. and WERNER, H.: Disorders of Conceptual thinking in the brain-injured child, *Journal of Nervous and Mental Disorders*, Vol. 96, 1942.
3. STRAUSS, A. A. and WERNER H.: Experimental Analysis of the Clinical Symptom „Perseveration” in Mentally Retarded Children, *American Journal of Mental Deficiency*, Vol. XLVII, Oct. 1942, No. 2.
4. GOLDSTEIN, K. and SCHEERER, M.: Abstract and Concrete Behavior. *Psychological Monogr.* Vol. 53, No. 2.
5. GELB, and GOLDSTEIN, K.: *Psychologische Analysen hirnpathologischer Faelle*, Leipzig: Barth, 1920.
6. GOLDSTEIN, K.: *Der Aufbau des Organismus*, M. Nijhoff, Den Haag, 1934.
7. WERNER, H.: Development of Visuo-motor Performance on the Marble Board Test in Mentally Retarded Children, *J. Gen. Psych.* 64: 1944.
8. DUNSDON, M. I.: *The Educability of Cerebral Palsied Children*, Newnes Educ. Publ. Co. London, 1952.
9. ARMITAGE, STEWART G.: An Analysis of certain Psychological tests used for the Evaluation of Brain Injury, *Psych. Monogr.* Vol. 60 No. 1

VERSLAG VOOR HOLLAND
OVER „AESTHETISCHE VORMING VAN KINDEREN”
 (“ART EDUCATION FOR CHILDREN”)

DOOR

ARTHUR LISMER

Voorwoord.

In Canada begon het onderwijs in tekenen, schilderen en boetseren (Art Teaching) als experiment en als onderwijs practijk met kinderen van alle leeftijden van drie tot zestien jaar eigenlijk omstreeks 1928 in Toronto in de provincie Ontario.

Het stond los van de officiële opvoeding in de scholen der provincies en werd gegeven buiten de gewone schooluren.

De musea steunden de eerste experimenten door op Zaterdagmorgen kinderen van alle leeftijden, van alle klassen en uit allerlei lagen der maatschappij samen te brengen voor uren van vrije expressie, met de collecties, de ruimte, het licht en de vrijheid van een kunstmuseum als achtergrond.

Twintig jaar lang slaagde men er in dit experimentele werk voor de kinderen zonder onderbreking enthousiast voort te zetten.

In elke provincie van Canada en in de meeste Canadese musea volgen thans kinderen deze lessen, scheppen er hun tekeningen, ontwerpen, plannen van technische of historische aard en steeds naar eigen opvatting en niet naar die van officiële schoolprogramma's.

Het resultaat is geweest, dat provinciale en plaatselijke schoolprogramma's voor Onderwijs in tekenen, schilderen en boetseren in hoge mate gestimuleerd zijn door de practijk van de opgeleide en geofende kunstenaars-onderwijzers (artist-teachers) en wat belangrijker is, doordat het werk der kinderen anderen „aansteekt”. Dientengevolge zijn over heel Canada de leerplannen voor onderwijs in tekenen, schilderen, boetseren aanzienlijk verbeterd in overeenstemming met het betere begrip, dat men thans heeft van wat men kinder Kunst is gaan noemen en om te voldoen aan de daardoor gestelde eisen.

Men moet weten, dat er in Canada geen nationaal departement van Onderwijs en Opvoeding bestaat. Alle provincies, zoals Ontario, Quebec, British Columbia of Nova Scotia — en er zijn tien provincies in Canada — bewaren en beschermen hun eigen provinciale autonomie op het gebied der Opvoeding.

De Opvoeding is in Canada — voor zover het kunst in de

scholen betreft — altijd een zonderling mengsel geweest van overgeërfde voorbeelden en ouderwetse leerboek conventies. Het duurt wel lang om de dwang van uit het buitenland overgenomen tradities te verbreken. Het duurt jaren om ideeën opgenomen te krijgen in een leerboek, het duurt nog meer jaren om ze er weer uit te krijgen nadat ze in een andere tijd en omgeving, ten gevolge van gewijzigde sociale toestanden, industrialisatie en nieuwere wijsgerige opvattingen verouderd zijn.

In zeker opzicht was dat een voordeel.

De kunstenaar-onderwijzer, die niets te maken had met officiële schoolprogramma's en het hele probleem van kunst en "art teaching" van een visueel, emotioneel en intellectueel gezichts punt kon bekijken — kon het leven aanzien met en door de ogen van een kind.

Natuurlijk was Canada zoals elk ander land geïnteresseerd in en werd het beïnvloed door een pionier als Cizek uit Oostenrijk, en ook door het voorbeeld der musea uit de Verenigde Staten, die nooit verzuimen een inspirerend probleem aan te pakken met doeltreffende publiciteit en actie.

In die eerste jaren waren wij bereid om alleen wat te experimenteren, om tastend onze weg te zoeken en helpers en onderwijzers te leren om met fijn gevoel voor de kinderziel en met volledig begrip voor de creatieve expressie der kinderen respect te tonen voor hun ideeën en hen vrij te laten.

Philantropische organisaties zoals de Carnegie Corporation gaven subsidies aan bepaalde centra van activiteit, waardoor deze door de eerste jaren heen geholpen werden. De musea zagen dat het klaarblijkelijk hun plicht was het plan aan te moedigen. Dat gaf een zeker prestige en had publiciteitswaarde. Sinds deze eerste pogingen maakten bijna alle landen in de westerse wereld en sommige aan de andere zijde der aarde in de Zuid Zee en in Zuid Afrika kennis met het "Canadese Experiment". Tentoonstellingen van de kunst van Canadese kinderen gingen de hele wereld over in de jaren tussen 1930 en 1940 en onderwijzers werden naar Afrika gestuurd, naar de Verenigde Staten, naar verschillende Canadese provincies.... en officiële scholen smeedden plannen voor nieuwe programma's waarin "Art training" volgens moderne opvattingen zou worden opgenomen.

Tegenwoordig zijn er in Canada kunstcentra voor kinderen, kinderklassen bij de Y.M.C.A. (Young Men's Christian Association), centra bij het maatschappelijk werk in de armen-wijken,

experimentele centra voor kinderkunst in verschillende schoolstelsels, cursussen in "colleges" en in universiteiten voor de opleiding van onderwijzers en leraren in de nieuwe technieken en wijsgerige beschouwingen van kinderkunst.

Bij de eerste experimenten in Canada in het schilderijenmuseum van Toronto kon ieder kind, gratis deelnemen aan het onderwijs.

Men liet dus niet alleen kinderen met talent toe. Elk kind, dat graag wilde meedoen was welkom en de klassen begonnen met ongeveer 500 kinderen van zes tot veertien jaar oud. In 1932 werd een Kunstcentrum opgericht voor de studie van kinderkunst en werden verschillende soorten groepen gevormd, misdeelde kinderen, blinden, rassengroepen en klassen voor volwassenen bestemd voor sociale werkers en voor onderwijzers.

In ongeveer twaalf jaar hadden we in andere plaatsen verschillende „eenheden" (units) gevormd en een staf van jonge mensen, die zowel de kinderen als de kunst begrepen. In 1945 werden de klassen in het museum (Art Gallery) gesloten en staakte het Kunstcentrum zijn werk.

In de bevordering en verbreiding van het werk heeft het National Gallery een opmerkelijk en waardevol aandeel gehad, doordat dit museum de verspreiding en tentoonstellingen van kinderkunst heeft georganiseerd, activiteiten in andere provincies en steden heeft bevorderd en voortdurend de tentoonstelling en verspreiding van Canadese kunst over heel Canada heeft verzorgd.

In Montreal werd onder dergelijke omstandigheden (als in Toronto) een zelfde soort onderwijs voor kinderen begonnen onder de leiding van de opvoedkundige afdeling van het Museum voor Schone Kunsten te Montreal. Tegenwoordig zijn er ongeveer 250 kinderen van drie tot zestien jaar oud, die op schooldagen en op Zaterdagmorgen in verschillende leeftijdsgroepen de cursus volgen. Er is een kunstcentrum voor experimenteerdoeleinden. De kinderen zijn naar hun leeftijd in klassen van twintig verdeeld, de jongsten zijn drie jaar. Er is een "Junior Course" voor kinderen van vijftien tot en met negentien jaar, die buiten schooltijd drie maal per week komen. Uit deze klassen gaan de jongelui naar de Art School met beurzen voor gratis studie gedurende één jaar. Velen van hen zijn vele jaren in de kinderklassen geweest. Op dit punt — in de Junior Courses — concentreren we onze

aandacht op het kind als kunstenaar en helpen het zijn eigen uitingswijze te vinden door geordende studie in een fundamentele cursus in "Art training" in de "School of Art", die ook deel uitmaakt van de activiteiten van ons departement van opvoeding.

Een andere activiteit voortkomend uit de klassen voor kinderen en daarmee nauwer verbonden dan men denken zou, is de vorming van klassen voor volwassenen of, zoals wij ze noemen, niet-beroepsklassen voor volwassen beginners. Deze ontwikkeling heeft zich na de oorlog over het hele continent verbreid en is in zoverre het gevolg van het werk in de kinderklassen, dat ze ontstond doordat kennismaking met hetgeen kinderen doen kunnen, als men ze vrij laat en hun op overvloedige wijze goed materiaal verschaft, op gelukkige wijze tot navolging prikkelde.

Om de vele en gevarieerde toegangswegen tot de studie van kinderen, hun persoonlijkheid en groei door de kunst te verklaren zou een heel boek nodig zijn, maar kort gezegd is het doel om het onderwerp vanaf verschillende standpunten te benaderen, steeds er aan denkende, dat de kinderen zelf, hun geluk en hun opvoeding het doel zijn. Men vermijdt voorschriften omtrent stijl, methode, oefening, onderwerp. Volgens onze ervaring is het voornaamste om uit te vinden hoe het kind zelf is, wat het doet en hoe het denkt en om het verder vrij te laten. In bepaalde fasen kunt ge het niets leren, maar het leert zelf, het voelt en het reageert op zijn omgeving en op het verlangen van de onderwijzer om zonder dwang of aandrang te helpen.

Een van de belangrijke dingen is materiaal: grote penselen, grote vellen papier, dik krijt, scharen, veel verf, linoleum, gereedschap, hout, papier, karton, klei, gips. Vermijd zulke materialen als fijne penselen, plasticine en zulke dwaze verkwistende technieken als "finger-painting", dat een commerciële gruwel is (zoals grappige "strips" en elektrische treinen en alleen goed voor ouders en volwassenen).

Hier volgt thans een kort verslag van de methoden die gebruikt worden in het "Montreal Museum of Fine Arts".

In de eerste plaats betreft men de kinderen uit alle delen der stad, uit allerlei gezinnen van verschillende kleur, verschillend ras en geloof. Ze komen in hun vrije tijd. De onderwijzers worden opgeleid voor het geven van onderwijs in tekenen, schilderen, boetseren en in het begrijpen van kinderen. Het zijn grotendeels jonge "art students" en ouderen die werken voor "child welfare"

en in sociale organisaties. De op te leiden onderwijzers moeten minstens een jaar colleges volgen betreffende de technieken en wijsgerige opvattingen over de practijk der kunstopvoeding en krijgen bovendien in de Art School minstens twee jaar lang een fundamentele opleiding in tekenen, schilderen en boetseren.

Er is een werkplaats voor onderwijzers, voor oefening in vaardigheden in materiaalgebruik, in projecten en in toepassing van het geleerde op het klassikale onderwijs.

De klassen in het kunstcentrum voor kinderen van alle leeftijden zijn voor werk met kinderen, voor het opdoen van onderzinking en voor experimenten.

De kinderen zijn verdeeld in leeftijdsgroepen van drie tot veertien jaar met daarbij een Junior Course voor kinderen van veertien tot negentien jaar, die nog op de high school gaan.

Ontwikkeling van de attitude en van de creatieve expressie van het kind en wijzigingen in materiaalgebruik beginnen reeds zeer vroeg.

Het doel is niet kunstenaars te vormen of kunst te onderwijzen maar ideeën en expressie los te maken en te beginnen bij het kind. Men moedigt de kinderen aan hun gedachten over de mens, over dieren, bomen, huizen, plaatsen en gebeurtenissen te uiten en ontdekt zo hun karakter en hun geestelijke groei.

De middelen zijn verf, grote penselen, klei, verfpoeeder enz. — en elke fase wordt onderzocht alsof ze volkomen nieuw terrein was. De onderwijzer moet zijn werk niet benaderen met een vooropgezette theorie, maar moet met het kind samen a.h.w. onopzettelijk karakter en persoonlijkheid van het kind ontdekken.

De kinderen nemen deel aan vele projecten en werkzaamheden, die betrekking hebben op het bestuderen van een land, een ras, van schepen, van de bewoners van kusten of zee. Ze maken wildernissen en steden, een Egyptisch graf of een Eskimo dorp, een voorhistorische grotwoning of een moderne fabriek.

In elk project wordt deze hele verscheidenheid van vaardigheden, materialen en ideeën door alle leeftijdsgroepen samengebracht voor de opvoering van tableaux of van een toneelspel, waarin deze objecten op levendige wijze door het werk van vele handen, tot geordende zinvolle gehelen worden verenigd. Aan het eind van zulke projecten maakt de staf een samenvattend verslag van ontwerp, materiaalgebruik, geraadpleegde lectuur, houding en ontwikkeling van de kinderen, van andere aspecten van vooruitgang en van bruikbaarheid voor het leerproces. De resultaten worden gefotografeerd, gefilmd, gedocumenteerd en ordelijk opgeborgen.

De geschiedenis van de kinderen afzonderlijk en de resultaten van een jaar creatieve expressie worden opgetekend.

Op dertien- of veertienjarige leeftijd wordt de jeugd in aanraking gebracht met bepaalde vaardigheden, tekenen, schilderen, textiel ontwerpen, modeleren in klei en met de studie van ruimte en massa.

Gewoonlijk loopt dit proces van handenarbeid naar kunstvaardigheid. In de "artschool" worden de kinderen verder gebracht en hun loopbaan als kunstenaar of ontwerper neemt er een aanvang. Gedurende de laatste acht jaar hebben meer dan vier duizend kinderen deze klassen voor buitenschoolse lessen doorlopen.

De laatste tijd is er aan de Mc Gill Universiteit in Montreal een cursus opgericht voor het onderwijzen van creatieve methoden en het Kunstcentrum is de plaats waar gestudeerd en geëxperimenteerd wordt. De studenten volgen een vierjarige cursus in Opvoedkunde, Philosophie, Kunstgeschiedenis, Sociologie en "practical art", welke cursus opleidt voor een graad en hun de bevoegdheid verschaft om "Art" te onderwijzen in de provincie Quebec.

In verschillende gedeelten der stad zijn op Zaterdagmorgen kunstcentra in de officiële scholen onder auspiciën van de ouders-onderwijzersorganisaties. De staf van deze centra wordt gevormd door onze onderwijzers (teachers) die opgeleid zijn in het kunstcentrum van het Montreal Museum of Fine Arts.

Dit overzicht wil U vooral op wijzen, dat kunstopvoeding voor scholen eenzijdig is d.w.z. ze volgt een vaste routine een soort dwingend handelingsvoorschrift en daarom kan ze slechts een partieel effect hebben op het kind. Haar doel is niet de jeugd een all round opvoeding te geven. In het experimentele kunstcentrum daarentegen gaat het om het kind, zijn gedachten en uitingen en zijn ontwikkeling door de kunst. In het ene geval de ontwikkeling van vaardigheid, accuratesse, netheid enz. en in de kunstcentra de ontwikkeling der persoonlijkheid door de kunst en de opvoeding van het kind tot fijn gevoel en tot een gelukkig leven.

De twee gezichtspunten zijn niet onverenigbaar. Wat de schoolopvoeding nodig heeft is een dieper begrip van de betekenis der kunst als een ontwikkelende kracht in de mens — niet als een vaardigheid, zoals op de "artschool" — maar met begrip voor de persoonlijkheid en haar groei — en de kunst, zoals wij die kennen, is de gemeenschappelijke noemer, die al deze dingen samen bindt.

Naschrift.

Het bovenstaande rapport komt voor in de correspondentie tussen Mr. Lismer en de Nutsvolksschool voor Beeldende Kunsten, die, zoals bekend kan zijn, reeds jarenlang in het bijzonder gastvrije Stedelijk Museum te Amsterdam werkt volgens verwante principes. De ervaringen in Amsterdam stemmen overeen met die in Canada en er is zoveel vraag om toegelaten te worden, dat, indien, wij $10 \times$ zoveel ruimte hadden en 40 docenten konden betalen, we nog steeds met een lange wachtlijst zouden blijven zitten. In Amsterdam is momenteel maar voor ± 250 kinderen plaats beschikbaar — maar het is vanzelfsprekend, dat de behoefte in Rotterdam, Den Haag, Utrecht, Eindhoven even groot is. En het zou voor de stadsjeugd iets betekenen, indien het Gemeentelijk Museum in Den Haag, Boymans in Rotterdam, musea ook elders, de deuren openden voor de jeugd.

P. Post.

BOEKBEOORDELINGEN

Werner Lustenberger, *Hauptströmungen der angelsächsischen Pädagogik*. Francke Verlag, Bern, 1953. 87 pag.'s. Prijs: fr. 9.80. Importeurs: Meulenhoff en Co. N.V. Amsterdam.

De auteur tracht de opvoedings- en onderwijssituatie in de „angelsächsische landen”, te weten: Engeland en de Verenigde Staten van Amerika, te kenschetsen door al wat op dit gecompliceerde terrein gebeurt, terug te brengen tot een vijftal hoofdstromingen. Hij geeft dus wat hij zelf noemt een „typiserende Darstellung”, met al de voor- en nadelen die aan een dergelijke handelingswijze verbonden zijn. Ik meen echter, dat hij er in slaagt de voordelen in sterke mate te laten praevaleren boven de nadelen.

Na een korte beschouwing over de verhouding van filosofie en paedagogiek, stelt hij achtereenvolgens aan de orde: Naturalisme, Idealisme, Pragmatisme, Experimentalisme en Nieuw-Realisme, waarbij hij telkens een tweetal hoofdfiguren uit elke stroming centraal stelt.

Bij de uitwerking van elk hoofdstuk wordt in drie van de vijf begonnen met een historisch overzicht, daarna volgt bij alle vijf een bespreking van de filosofische basis, waarop de paedagogiek en didactiek, die daarop steunen, besproken worden. Soms worden ethiek en psychologie nog apart aan de orde gesteld. Elk hoofdstuk eindigt met een kritische beschouwing door de auteur.

Wie in beknopte vorm — 87 pag.'s — een goede inleidende oriëntering zoekt, zal m. i. dit boek met genoegen en waardering bestuderen. Een goede literatuurlijst besluit dit werk, zodat ook voor diepergaande oriëntatie steun wordt geboden.

H. N.

Dr. E. Reinders, *Didactica Botanices*.
J. B. Wolters, 1954.

In de loop der jaren zijn er vele plantkunde leerboeken verschenen, die in de meeste gevallen zo weinig van elkaar verschillen, dat het dikwijls moeilijk is de reden te vinden, waarom de auteur er toe is overgegaan de reeds bestaande boeken met nog een te vermeerderen. Dit was echter niet het geval met het in 1918 verschenen leerboek voor de plantkunde van de hand van Dr. Reinders. Er is waarschijnlijk geen boek in de wereld der leerboeken voor de nat. hist., dat zoveel besproken en becritiseerd is: een bewijs, dat het werkelijk iets anders te vertellen had. Jammer genoeg heeft de schrijver toentertijd geen gelegenheid gevonden om uitvoerig de achtergrond en het ontstaan van deze voor het plantkundeonderwijs in Nederland nieuwe „actieve problemen methode” uit een te zetten. In de oorlogstijd is Reinders er echter in geslaagd de tijd te vinden om een terugblik te geven op zijn leraarsloopbaan; een terugblik, die daarom juist de moeite waard is, omdat de schrijver in de rij der nederlandse biogieleren zulk een bijzondere plaats heeft ingenomen. We kunnen hier niet spreken van een leerboek voor de didaktiek van het plantkundeonderwijs, daarvoor is het te weinig objectief geschreven en niet voldoende wetenschappelijk gefundeerd. Evenwel is het een verhandeling geworden, die iedere biogieleraar, ervaren in het vak of kersvers van de universiteit iets geeft, dat voor zijn onderwijs van belang is. En nu mag men met de schrijver van mening verschillen over de waarde van de door hem behandelde stof voor de doorsnee H.B.S. leerling; men mag zich afvragen, of het programma te verwerken is voor leerlingen van 1 en 2; toch is het voor ieder belangrijk kennis te nemen van deze overdenkingen en zijn eigen methode van werken daaraan te toetsen. Zijn bijv. al onze lessen wel zo levendig, zoals R. dat beschrijft op pg. 40 e.v. en worden alle leerlingen werkelijk wel zo in het werk betrokken? Wat is de betekenis van het tekenen, waarvan de waarde zo vaak wordt overschat? Wat doen we met het herbarium? Hoe brengen we onze leerlingen de liefde tot de natuur bij? (Een zeer lezenswaardig hoofdstuk). Verder nog de behandeling van de evolutie; het eindexamen en de resultaten daarvan, alsook de stof daarvoor. Al met al een boek, waarvan we met vreugde en dankbaarheid mogen constateren, dat het geschreven is, hoewel de auteur zelf van mening is: „Iets nieuws staat er niet in”.

W. H. Mook.

D. L. Daalder: *De jeugd aan het woord*. Uitg. Mij. „West-Friesland” Hoorn z.j. (1954). 119 blz. Prijs f 4,90.

Als Daalder een idee heeft, is het gewoonlijk de moeite waard. Ditmaal heeft hij deze regel omtrent zijn persoonlijke inventies weer bevestigd. Hij heeft in deze bundel de jeugd zelf en over zichzelf aan het woord laten komen. Daarmee completeert hij op waardevolle wijze allerlei dat in de laatste jaren over „de” „moderne” jeugd gepubliceerd is, doordat zijn auteurs vnl. op het platteland en in de kleine steden thuis horen. Het boek zelf is in zijn technische opzet wel volkomen duidelijk. Men weet niet steeds wat voor auteur aan het woord is, een inhoudsopgave ontbreekt, etc. Maar dat doet aan de waarde van de inhoud niets af.

M. J. L.

Prof. Dr. Heinrich Meng (docent in de psychohygiëne aan de universiteit te Bazel): *Zwang un Freiheit in der Erziehung*, 227 blz., tweede erweiterte Auflage, Verlag Hans Huber, Bern, 1953.

In het Voorwoord van deze tweede druk zegt Meng, dat hierin niet veel veranderd is, omdat zijn „Grundauffassung” zich sinds het verschijnen van de eerste druk niet heeft gewijzigd. Nieuw is in deel I van dit werk hoofdstuk XVI: Der heutige Mensch in seiner sich wandelnden Welt en aan deel II „Dokumenten und Erläuterungen” zijn een twintigtal bladzijden toegevoegd. Waren de documenten in de eerste druk slechts aanvullingen en in zekere zin illustraties van hetgeen in ieder hoofdstuk van deel I van de eerste druk gegeven was, in de nu toegevoegde bladzijden is vooral getracht uit te laten komen hoe anderen staan tegenover de ideeën, welke Mengs boek karakteriseren.

In het aan het eerste deel „Theorie und Praxis” toegevoegde hoofdstuk beantwoordt de S. een elftal vragen. Van deze vragen vind ik een van de belangrijkste vraag elf: Musz eine technische Vervollkommenheit bei der seelischen Brüchigkeit und Unvollkommenheit des Menschen seine Reifung hindern, vor allem dann, wenn der Mensch durch die Technik mehr Freiheit gewinnen sollte? Meng beantwoordt deze vraag met NEEN. „Der Fortschritt der Technik ist,” volgens hem, „kein Musz. Er ist ein Angebot, vielleicht auch eine Forderung an uns, diesen äusseren Fortschritt durch einen inneren zu unterbauen und zu rechtfertigen”.

In dit toegevoegde hoofdstuk wordt ook nog eens de dubbele werking, eigen aan ieder opvoedingsproces, naar voren gebracht.

Meng schrijft: „Es geschieht etwas *alloplastisch* mit unserm Gegenüber, was auszer Augenblickswirkung meist auch Zukunftswirkung hat; es geschieht etwas *autoplastisch*, d.h. wir selbst tun uns etwas an, was uns verändert nach Maszgabe der Motive unseres Handelns”.

Voor degenen, die dit werk nog niet mochten kennen, kan ik de bestudering ervan zeer aanbevelen, het geeft een uitstekend gefundeerde studie over het opvoeden en het daarbij niet altijd te vermijden middel: het straffen, dat door Meng zeer uitvoerig wordt behandeld. v. D. ZANDE.

TIJDSCHRIFTEN

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

No. 8 (jrg. 39).

„In memoriam Fr. Thomas” door W. van de Pas; „En toch moeten wij weer vieren” (bij het gouden kloosterjubiläum van Br. Pius Smeelen); „Is dat waar?” door Aug. A. Boudens (hij houdt gezond verstand, liefde voor het kind en de genade van groter belang dan de paedagogische wetenschap); „Gemoedsuitstraling” door B. J. van der Peet (over zingen); „Mgr. Mr. Dr. W. H. Nolens” VII door G. Widdershoven; „Een stem uit de practijk” (natuurkundige vakken op de nieuwe kweekschool¹) door Br. B.

No. 9 (jrg. 38).

„Woordenlijst van de Nederlandse taal en de school” door Fr. S. Rombouts (vreest althans voorlopig verwarring); „Waarom literatuurgeschiedenis?” door A. Wolffebuttel; „Praktische godsdienstige opvoeding” door Br. Ambrosius; Mgr. Mr. Dr. W. H. Nolens” VIII door G. Widdershoven; „Onderzoek naar de onderwijsvernieuwing in de zuidelijke provincies” door Fr. S. R.

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

No. 7/8 (jrg. 21).

Dit nummer is samengesteld ter gelegenheid van het 25-jarig priesterjubileum van pater Perquin. Van de bijdragen noemen we: „Het Mr. Hoogveld Instituut” door Dr. J. P. W. Ellerbeck; „Hoofdproblemen der huidige paedagogiek” door Dr. N. Beets; „De eisen aan het onderwijs gesteld in het kader van een wending in het paedagogische denken en vanuit de veranderde maatschappij” door Drs. E. Pelosi; „De priester als opvoeder” door Dr. H. M. M. Fortmann. Voorts: „Moderne jeugd op weg naar volwassenheid” IV door Dr. H. M. M. Fortmann.

No. 9 (jrg. 21).

„Nieuwe wegen in het spel” (verslag van het 2e intern. lekenspelcongres te Bamberg, 26—30 Mei, 1954) door Dr. H. M. M. Fortmann; „Moderne jeugd op weg naar volwassenheid” V door Dr. H. M. M. Fortmann.

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

No. 12 (jrg. 34).

„Boetseren op de b.l.o.-school” door A. Duyser; „Handenarbeid op de lagere school” door H. Th. Janssen. Verder werkstukken en technieken.

No. 1 (jrg. 35) red. Hil Bottema en A. Meilink.

„Handenarbeid met zieke kinderen” door Mieke Verhaaff; Voorts werkstukken en technieken.

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

No. 5 (jrg. 54).

„L'école maternelle” door Willem K. van Loon; „Steenpuisten” door B. T.; „Vrijtijdsbesteding” door C. Wilkeshuis; „Flitsen uit de practijk” door Annie Aufderheyde; „Paedagogisch jaarnaal”, door C. Wilkeshuis; „Jeugd op het eiland der grijze monniken” door T. Keuls-Francis.

No. 6 (jrg. 54).

„Het doofstomme kind” door E. S.; „Het moderne leven van nomadenkinderen” door Tiny Keuls-Francis (over Lappen); „Flitsen uit de practijk” door Annie Aufderheyde; „Reacties in de zaal en op het witte doek” door Willem K. van Loon (over film); „Paedagogisch Jaarnaal” V, door C. Wilkeshuis; „De moraal van de poppenkast” door C. Wilkeshuis.

Ons Gezin (red. T. Duyvendak, enz.) Uitg. „Commissie voor huish. en gezinsvoorlichting”.

No. 9 (jrg. 9).

„Angst” door O. van Andel-Ripke; „Muziekinstrumenten maken van waardeloos materiaal” door A. Teunissen van Manen-Zanen; „Veiligheid” door M. Makintosh (kinderen in een weeshuis).

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

No. 8 (jrg. 5).

„De onderwijzer als „paedagoog” IV door A. J. Wilmink; „Het wezen van de taal” door Drs. B. G. Palland (excerpt v. h. boek van Prof. G. Révész „Ursprung und Vorgeschichte der Sprache”); „Documenteren bij elke leerstofkern” door J. Michels Scholten; „Enige gegevens over de aansluiting l.o.-m.o.” door G. Klasen (verband tussen de cijfers van de l.s.; de cijfers van het toelatingsexamen en de rapportcijfers op de H.B.S.).

No. 9 (jrg. 5).

„Kees Boeke zeventig jaar” door J. D. Brinksma; „De functie van de taal” door Drs. B. G. Palland (vervolg v. h. excerpt); „Documenteren bij elke leerstofkern” II door J. Michels-Scholten; „Technische notities” door H. Th. G. van der Water (over het onderwijs in de electriciteit op de lagere tech. school).

No. 10 (jrg. 5).

„De onderwijzer als „paedagoog” V door A. J. Wilmink; „Taal en denken” door Drs. B. G. Palland; „Taakwerk in het 2e en 3e leerjaar” door J. A. Michels-Scholten; „Regionale leerstof bij het v.g.l.o.” door A. J. Kesteloo.

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

No. 9/10 (jrg. 8).

„Nog altijd hervormen” door R. van Cauwelaert (over de tegenstelling tussen onderwijs in „vakken”, en projecten); „Een onderzoek naar de cultureel-politieke belangstelling bij lyceumstudentinnen” door E. Voets-van de Put (de belangstelling schommelt bij deze categorie tussen 60 en 80 %); „Voortgezet lager en middelbaar onderwijs in Engeland en Amerika” door Dr. J. Decluyre; „De magnetfoon” door R. Metzemaekers; „Klassepraktijk” (rijmpjes van H. van Tichelen; „De praktijk van het globaal lezen” door A. Vermeulen; „Lessen in Muziekonderricht” door R. Verbeke¹⁾).

Ned. Tijdschrift voor de Psychologie (red. L. van der Horst en G. Révész) Uitg. N. V. Noord-holl. Uitg. mij, Amsterdam.

DI. IX (afl. 4).

Uit dit nummer noemen we:

„Enkele observaties over de invloed van milieufactoren op de ontwikkeling van de intelligentie” door S. Wiegiersma; „Het „woorden opnoemen” uit de Stanford-test bij kinderen van verschillende leeftijd” door D. J. Kooy.

C. WILKESHUIS.

EEN GEVAL VAN SCHIJNINTELLIGENTIE

DOOR

DR. A. NANNINGA-BOON

Het is voldoende bekend, dat somtijds intelligente kinderen in de school, tijdens het verloop van het leerproces, een domme indruk maken. Elke onderwijzer met enige ervaring is op zijn hoede voor deze gevallen van schijndomheid, die zich kunnen kenmerken door een traag tempo en gebrek aan concentratie, door lees- schrijf- en, of rekenstoornissen. Wij spreken in deze gevallen van een geblokkeerd intellect. Minder dikwijls ziet men, dat een zwakbegaafd kind zich handhaaft op de L.S. tot de overgang naar de 4de klas. Het bijna ongelooflijke feit, dat een kind met zwakke verstandelijke begaafdheid de indruk kan wekken van intelligentie, het bijzondere verloop van het leerproces, de omstandigheden, waaronder zich dit leren voltrok, zijn zo kenmerkend voor de vele voetangels en klemmen, die zijn gelegen in het veld van het onderwijs op de L.S., dat dit geval, naar mijn mening, de aandacht verdient van allen, die bij het onderwijs van jonge kinderen zijn betrokken.

Roelf was geboren op 16 Nov. 1944 als 5de kind in een gezin van 7 kinderen. Zijn Vader heeft een kleine boerderij; het kind groeide daar in vrijheid op; hij bezocht geen kleuterschool.

Hij liep op tijd, was laat met praten, was zeer laat zindelijk, lijdt thans aan enuresis nocturna. Hij had een scheve hals, waaraan hij in 1953 werd geopereerd. Volgens de Vader spreekt het kind weinig, „hij ziet de zaak aan; als hij iets zegt, is het meestal wel goed op zijn plaats. Hij is zeer zuinig op zijn bezittingen, kan niet verdragen dat anderen aan zijn eigendommen raken! Hij is thuis niet agressief, wel stijf, moeilijk te beïnvloeden, bij tijden behulpzaam. Is echter spoedig verdrietig, huilt bij elke gelegenheid. Hij heeft neiging tot de groep en wordt daarin geaccepteerd. „Hij heeft veel vriendjes” zegt de Vader, „en de vriendjes houden van hem”.

De andere broertjes kunnen allen zeer goed rekenen, doch hebben ook moeilijkheden gehad met lezen; de twee zusjes daarentegen lezen goed. De onderwijzeres schreef mij o.a. het volgende: „Deze jongen die steeds zeer goed rekende en direct en vlot een nieuw vraagstuk *begrijpt* ¹⁾, tobt erg met lezen. Daar zijn andere

¹⁾ cursivering is van mij.

vakken goed waren, heb ik hem steeds over laten gaan, doch nu hij naar de 4de klas moet, vrees ik, dat, in verband met de te lezen geschiedenis en aardrijkskunde e.d., 't spaak zal lopen, zodat ik er met de schoolarts over sprak. In de klas kreeg R. steeds even veel en even grote „beurten” als de andere kinderen, met dit verschil echter, dat hij door mij of door zijn buurman bij, voor hem onoverkomelijke woorden geholpen werd; óf door 't woord voor hem te spellen óf door 't hem gewoon voor te schrijven. In het bijgaande schrift ziet U, dat de verbinding klank-teken nog steeds te wensen overlaat, de verwisseling van v, m en n,¹⁾ hoewel de klanken hem bekend zijn.

Wat taal betreft: de overschrijfflesjes worden keurig en netjes gemaakt. Bij de invullesjes laat ik hem helpen door een ander, anders krijg ik geen werk van hem en wordt 't een huilpartij. In deze lessen zitten meer fouten en ze zijn minder netjes geschreven.

Zijn houding in de klas t. o. z. van andere kinderen is vrij normaal, zeker niet agressief, eerder wat verlegen. (De eerste dagen op school in de 1e klas heeft hij geen woord gezegd. Hij was toen nog niet vaak van Vaders boerderij af geweest en had ook een scheve hals. Dit laatste is vorig jaar verholpen). Op zijn goede prestaties met rekenen laat hij zich nooit voorstaan, hoewel ik hem dan extra prijs.

Maakt hij bv. met aardrijkskunde 'n minder goede beurt dan komen de tranen spoedig te voorschijn.

Verder kan hij er heel slecht tegen 't middelpunt van de belangstelling te zijn, bloost gauw, durft geen mondelinge boodschap over te brengen. Al met al een jongen *aan wiens normale intelligentie ik niet twijfel*²⁾, doch ook een met heel weinig zelfvertrouwen." Tot zover de onderwijzeres.

Er bestonden dus: leeszwakte en schrijfstoornissen — in ernstige graad — tijdens het dictee. De overschrijfflesjes waren netjes, terwijl het rekenen uitstekend was. Het ligt voor de hand dat men, vooral in het licht van de publicaties van de laatste jaren, besloot tot schijndomheid.

Het onderzoek van het gezonden schoolwerk bevestigde de uitspraken van de onderwijzeres. Bij de overschrijfflesjes zag men: vergeten letters in woorden — soms een foutieve lettervorm, ook

¹⁾ nauwkeurige studie leerde meer v. b., verwisseling o en a, i en l zelfs n en k.

²⁾ cursivering is van mij.

vergeten woorden. Onbegrijpelijk waren eerst fouten van deze aard:
 zo geduldig als een lam,
 ro rooduldig als bloed,
 zo rood als bloed,
 tot werd gerealiseerd, dat deze vormen waren overgeschreven uit
 een gedrukte tekst, waarin bovengenoemde regels onder elkaar
 voorkwamen, zodat er in deze schrijfmisvormingen perseveraties
 van delen konden worden gezien resp. verwisseling van delen van
 regels in de tekst. Toen eenmaal de aandacht was gevestigd op
 dit verschijnsel konden meerdere fouten in dit licht worden ge-
 zien: „zij zanelen” wat moest zijn „rammelen”, maar wat voor-
 kwam onder het schriftbeeld: „verzamelen”; „tuikker” wat moest
 zijn „tuimel” maar wat werd geschreven na „knikker”. De schrift-
 beelden „toem tuimeldem”, „ro rooduldig” ontstonden door
 perseveratie, terwijl bijv. „zwennen” voor „zwemmen” als een
 vorm van foutief onderscheiden kan worden opgevat. (De onder-
 wijzeres schreef ook over de n — m verwisseling).

Het gehele taalschrift bevatte slechts één dictee, dat hierbij
 is afgedrukt. Het aantrekkelijke is, dat hier een tekst eerst als

Een veld ~~ro~~ veldmuis vond een lege notoght spaar
 zet vastgekleen. spo ~~ro~~ zet De olifant is een
 groot, groot lo pes. leg het in de. De
 jed de san. o een in de 17 jaar . x. Dit
 Een veldmuis vond een lege ^{over} notedop. Haar
 staart zet vastgeklemd. Beneden sprong zij
 hinkend rond. De olifant is een groot log ~~vond~~
 best. leg het brood in de keukenkast. De
 keuken ~~keuken~~meid pakt de kaart aan.
 Hebben jullie ook een haard in de kamer?

dictee is gegeven, later is overgeschreven, waardoor uiteindelijk de inhoud van de gegeven taalzinnen in de schriftbeelden van het dictee zijn terug te vinden. Enkele woorden, vooral van de eerste zin, zijn correct. Of deze ook tot stand zijn gekomen door hulp? Dat is niet te zeggen. De rest spreekt voorzich zelf en getuigt van de slechte waarneming. Slechts enkele klanken van de totale klankenstroom zijn weergegeven.

Een beschouwing van het rekenwerk wekte verbazing en verwondering. De eerste gedachte leidde in de richting van „overschrijven van anderen”; maar dit zou geheel in strijd zijn met de eerlijke bewondering van de onderwijzeres voor de rekenprestaties!

Een nadere analyse werd uitgesteld tot het kind zou zijn bekeken.

Het onderzoek.

Bij de eerste kennismaking maakt Roelf de indruk van: infantiel, gedrukt, verlegen. Men kan zijn blik niet ontmoeten. Hij staat dociel, zwijgend, als afwezig. Wordt echter zijn naam genoemd (door Vader, die hem brengt) dan kijkt hij achterdochtig om zich heen.

Bij een wandeling door huis, een gezellig praatje om hem op zijn gemak te stellen, blijft hij onbewogen. Hij blijft midden in de kamer staan, komt als hij geroepen wordt, maar blijft stokstijf staan als men hem niet roept. In de tuin gebracht, waar werklieden bezig zijn met het asfalteren, blijft hij onbewogen staan. Als men na bijna 10 minuten hem gaat halen, staat hij nog steeds op dezelfde plaats. Daar er geen vruchtbaar onderzoek mogelijk is, zolang deze remming blijft bestaan, wordt het kind in de gezinssfeer van p.l. opgenomen, zodat er mogelijkheden zijn voor een ongedwongen gesprekje.

Terwijl de jongen snel genoeg reageert als het er om gaat de hete chocolade, die hem wordt aangeboden, op te drinken, blijft hij, tijdens deze „visite” in een gesprek met de dokter (het mannelijk element met een min of meer jongensachtige manier of approach), toch zeer geremd. Het gesprek loopt over jongensspelletjes, over de boerderij; over vissen, over planten en dieren. Roelf volstaat met de monosyllabes „ja” en „neen”. Bij de ontkenning haalt hij dikwijls alleen de schouders op zonder te spreken. Tijdens het gesprek lijkt het kind, dat bij de eerste indruk een 7 of 8 jarige schijnt te zijn, plotseling veel ouder. Soms heeft zijn blik iets loerends. Als men er tenslotte in slaagt hem enkele namen te laten zeggen van bomen uit het bos — het bos, waarin hij dagelijks speelt — dan noemt hij „spar”, „eik” en „beuk”. Op de

vraag welke boom het dan wel zal zijn, die in de tuin staat, en die hij door het raam kan zien, dan herkent hij de „bruine beuk” niet en noemt dit een „eik”. Hij kent geen namen van visjes uit de sloot; alleen bij het gebaar van springen, komt het woord: „een kikker”. Als er over vogels wordt gesproken kent hij alleen: spreeuwen; hij vervolgt dan een opsomming in zeer langzaam tempo: „zwarte spreeuwen, bruine spreeuwen”. Als de dokter doorgaat met een beschrijving van „kapers van kersen”, dan begrijpt hij dit niet en persevereert hij door over spreeuwen.

p.l. „Heb je wel eens mussen gezien?” p.p. „ja”. p.l. „Wat zijn mussen?” p.p. „een vogel” p.l. „Zie je nu ook mussen?” Deze lopen nl. op het gazon; p.p. kijkt naar buiten en zegt: „alleen spreeuwen”.

Het tekenen is, zowel in vorm als wat het onderwerp betreft, zeer infantiel en wekt bij hem geen belangstelling.

De boomtest is die van een normaal 4 jarig kind. (Koch).

De „Wartegg” wordt door hem slecht afgewerkt. Hier toont zich een grote innerlijke leegte. De eerste opgave wordt een klok, de zesde een vierkant met 6 stippen, buiten dat vierkant. Hij noemt dit: een dobbelsteen. De laatste opgave wordt de maan met een geschematiseerd gezicht. (2 ogen en een mond).

De andere opgaven (5 stuks) „kan hij niet”. Bij het verzoek het nog eens te proberen sluit hij zich geheel af. Hoewel hij bloost, maakt hij niet de indruk in paniek te zijn, hij is eerder koppig, volhardt in zijn weigering en kijkt naar de grond.

Het visueel onderscheiden.

Uit de overschrijfflesjes bleek, dat schriftbeelden uitnemend konden worden waargenomen en geïmiteerd. Dit visueel onderscheiden bleek ook goed, tijdens het onderzoek, zolang men zich nl. beperkte tot geschematiseerde vormen. Zodra de beelden meer samengesteld werden, d.w.z. meer betekenissen inhielden, werden in dit visueel onderscheiden meer fouten gemaakt. Zo maakte hij bij het leggen van het lotto van de gezichten van Decroly nog 2 fouten, terwijl de tijd $3 \times$ zolang was als normaal.

Het slechte verbale contact was reden, dat ook het gehoor werd getest. De acustische waarneming bleek normaal. Ook de fluisterstem werd goed waargenomen. Het kind was tijdens het nazeggen van de woorden zeer gewillig.

Daar de jongen zo slecht te bereiken was met taal, werd er getast naar ervaringscomplexen door het geven van grote platen met bekende voorstellingen uit het dagelijks leven.

Twaalf grote platen, 16 bij 16 cm, werden op de tafel gelegd. Elke plaat bestaat uit één gekleurde grote voorstelling, ontleend aan de dagelijkse beleving: o. a. een grote wasbak met kranen en een zeepbakje; een brievenbus op een straat, waarop een auto rijdt; bloemen in een tuin; een naakte pop; enz. Hierbij behoren even zovele smalle kartons 16 bij 6 cm, waarop voorstellingen, die in de beleving behoren bij de grote platen. Bij de straat met de brievenbus behoort het smalle karton met een plaatje van 4 brieven; bij de bloemen: een gieter; bij de wastafel: zeep een tandenborstel en een spons; bij een keukenkachel: een kleinere plaat met potten en pannen. Voor het leggen, het bijeenzoeken is geen taal vereist. Eén voorbeeld is steeds voldoende. Als voorbeeld wordt gebruikt een afbeelding van een trekkarretje, waarbij behoort een smal karton met een paardje. Ook dove kinderen begrijpen dit voorbeeld. Er wordt het kind daarna telkens een smal karton gereikt, men houdt dit eerst boven de tafel, laat dit zweven boven diverse grote voorstellingen. In dit geval werd gevraagd: „Waar hoort deze nu bij?“. Deze test wordt door een 4 à 5 jarige vlot gelegd. Hij maakte hierin nog 2 fouten.

Een tweede nonverbale test bestaat uit: 2 grote kartons. Op elk karton is geplakt een gekleurde prent, die een situatie voorstelt uit de beleving; nl. 1e een dienstmeisje voor een keukenfornuis; zij giet dampende saus uit een pan in een kom, in de linkerhand houdt zij een pollepel; de keuken is voorts te herkennen aan diverse keukenvoorwerpen op de achtergrond;

2e een weide met een bloemenplukkend meisje, een vlindervangende jongen, een boerderij op de achtergrond, Op de grote kartons is blanco ruimte aanwezig, waarop kleine prentjes worden gelegd, die passen in de belevingen, resp. in die van de „keuken“, en die van „buiten spelen“. Verrassend was op dat ogenblik dat de jongen, in de grote prent van de keuken, deze voorstelling *niet* herkende in zijn hoedanigheid. Waarschijnlijk leek deze voorstelling niet op de keuken van thuis; de overdracht kon niet plaats vinden. Hij sprak; meisje — kachel, lepel, maar de vraag: „Waar is het meisje?“, zelfs „wat doet zij daar?“, werd beantwoord met: „ik weet het niet“. Bij het plaatje van het bloemenplukkende meisje, en de jongen, die in een zwaaiende hand een vlindernet houdt, vlak bij een paar roodgekleurde vlinders, sprak hij: „jongen — meisje“. Hij herkende hier het bloemenplukken, doch niet het vlindersvangen. Waarschijnlijk had hij in de beleving nooit zo'n vlindernet gezien, waardoor de combinatie, de gedachten-synthese, niet plaats vond.

Dit onvermogen tot gedachtensynthese bleek voorts, toen hij diverse kinderlijke voorstellingen — in beeld — in volgorde van het gebeuren moest neerleggen. Een eenvoudig voorbeeld bracht hem op de hoogte van de opdracht.

Hoewel, door dit voorbeeld geleid, de volgorde van de prentjes dikwijls goed was, bleek, dat niet steeds het verband werd herkend tussen het gebeuren op de verschillende prentjes. Zo was hij bijv. wél in staat 'de plaatjes van fig. a in de goede volgorde te leggen. Toen hem echter werd gevraagd: „wat gebeurt hier?” ontspoon zich het volgende gesprek:

- p.l. „Wat doet hij” p.l. wees daarbij op de jongen van het 1e plaatje.
 p.p. „hij geeft wat”.
 p.l. „wat geeft hij?”
 p.p. zwijgt.
 p.l. „wat gebeurt er?” Hierbij werd niets aangewezen.
 p.p. „hij huilt”. Ondanks vele pogingen slaagde p.l. er niet in meer commentaar aan p.p. te ontlokken.
 p.l. „wie is dat?” p.l. Wees op de vrouwenfiguur op het 3de plaatje.
 p.p. „juffrouw”.
 p.l. „wat doet zij?”
 p.p. „die stopt een kous”.

Dit laatste antwoord, waaruit bleek dat noch het verband van de uitgebeelde situatie, noch de duidelijke tekening, waaruit elk 5 jarig kind met een gemiddelde intelligentie dadelijk besluit tot een „lapje” (of verbandje) om de vinger, werd begrepen, was aanleiding tot het geven van situatieplaatjes van kinderlijke handelingen. Hierbij kwam het onvermogen ook aan het licht. In het algemeen werden geen situaties — zelfs geen relaties — herkend. Steeds werd volstaan met het opnoemen van de namen van de afgebeelde voorwerpen of personen (man-vrouw-jongen-meisje.)

Het vermogen tot herkennen van globale woordbeelden werd eerst onderzocht aan de hand van Carton 1 van de leesserie „Elk op zijn plaats”¹⁾. Hij sprak ook bij deze plaat niet van „spelen” maar noemde diverse namen op.

Tenslotte werd de herkenning van totaliteiten van woordbeelden nog onderzocht in het gesloten verband van een ervaringscomplex. Een karton, dat in het midden was beplakt met de afbeelding van

¹⁾ E. A. ALDERTS uitg. J. B. Wolters' uitg. Mij.

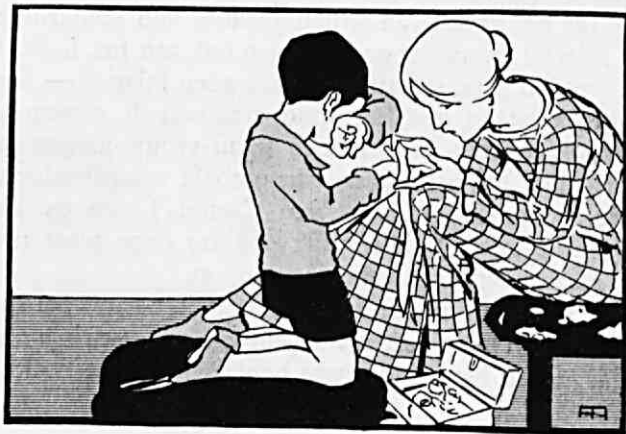
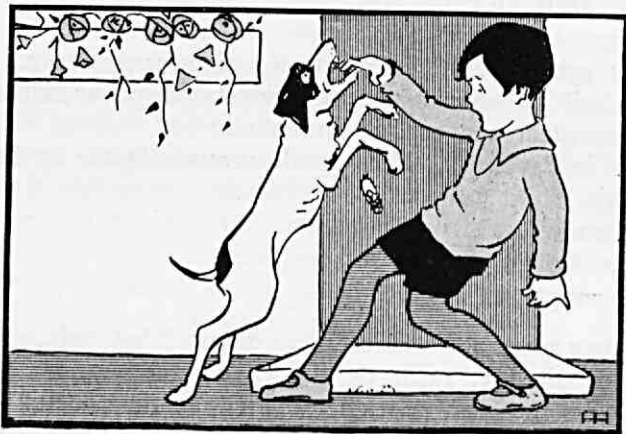
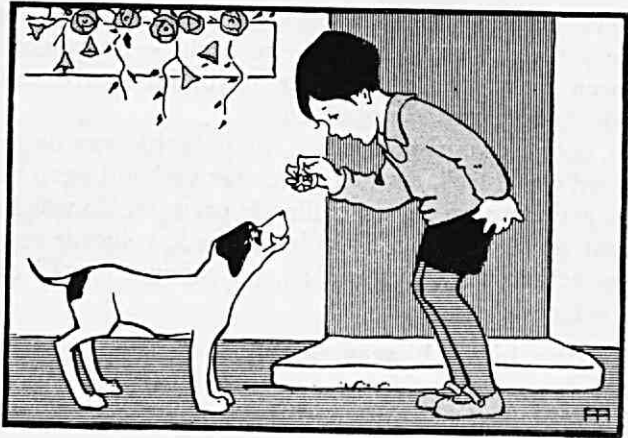


Fig. a.

een, aan de gedekte tafel gezeten, jongen, die in een boterham hapt, droeg aan de rand plaatjes van eetwaren en gebruiksvoorwerpen van de boterhamtafel. Dit waren gekleurde plaatjes van: een wittebrood, 4 sneetjes brood op een schaal, kaas, worst, een ei (dat geopend met een lepeltje er in, in een dopje stond) appel, noot, broodmes, lepel, brood, kopje, theepot en botervloot. Deze afbeeldingen dienden bij hem een, aan de eigen ervaring gebonden, bewustzijnsinhoud op te roepen. De kaartjes met groot geschreven namen moesten op de plaatjes worden gelegd. Hij herkende *in de plaatjes* alle voorstellingen behalve: boterham, botervloot, worst en ei. Van de twee eerste woorden is dit verklaarbaar: een sneetje brood zonder boter wordt thuis misschien anders betiteld, de botervloot misschien niet gebruikt, maar worst en ei? Beide moest hij kennen uit eigen ervaring; hier kwam echter opnieuw aan de dag: *het onvermogen tot overdracht*. Het gekleurde eierdopje met een ei er in, werd waarschijnlijk in het gezin niet gebruikt, de worst in een andere vorm aangeboden. Door de andere *vorm* van het gebodene kon een bekende *betekenis* niet worden overgedragen. Daardoor werd, in de overigens door elk jong kind te herkennen afbeelding, de bekende betekenis niet waargenomen. Na een instructie kon hij „lezen” d. w. z. de namen leggen van: brood—kaas—lepel—noot en broodmes.

Ter completering werd hem een leesboekje aangeboden dat hem onbekend moest zijn, omdat het een nieuwe uitgave was ¹⁾. Op de 1e bladzij: vier plaatjes met vier namen, herkende hij slechts één: nl. „Kees”, op de 2de bladzij slechts „Jaap” en „Kees”.

In een 2de onderzoek, waarin hij opnieuw geremd, zwijgend, geheel in zichzelf gekeerd was, kon hij, uit het bekende boekje „Lezen leren” deel 2 van W. G. v. D. HULST, de eerste bladzij geheel lezen, behalve de woorden „ook” en „eet”.

Op blz. 11 kon hij na veel aanmoediging lezen, als p.l. met de zin begon. Las p.l. „Tom” dan vervolgde hij: „en een rat”; bij een plaatje van „jas” las hij dit woord. Een paar regels lager las hij voor hetzelfde beeld, zonder het plaatje: „bal”. Op dezelfde manier herkende hij een enkel onderdeel in woorden, waardoor hij las „kat” inplaats van „pap”. Het lezen van de bekende boekjes bleek te berusten op „raden”, terwijl *enkele elementen werden herkend*.

Hierop werden alle elementen in het teken afzonderlijk aange-

¹⁾ E. C. v. D. MEULEN: „Kant en klaar binnen ’t jaar. Uitg. J. B. Wolters. Uitg. Mij.

boden. Van de vocalen werden toen gelezen: aa, oo, o; de ee werd gelezen als ei, de ie, als ee, de andere klinkers, werden niet herkend, terwijl de medeklinkers p, t, j, g, en d, niet konden worden opgelezen.

Het schrijven.

Het onderzoek van het schrijven sloot aan bij bovenstaande teken-klank overdracht. Er werden klanken gesproken, die in het teken moesten worden overgebracht. Voor de klanken ee en ij, schreef hij correct ee en ei, de klanken aa en oo schreef hij in de vorm van a en o, de a werd later aa; de oe klank werd geschreven als oo, de rest was foutief, terwijl de uu, en u niet konden worden gereproduceerd. Van de medeklinkers was het teken bekend voor: m, b, p, l, s, r, g, j, en n. De w, t, k, konden niet worden gevormd¹⁾; elk blazend f, v, geluid werd v, de h en d geluiden werden gelijk in het d teken overgebracht; de z en s werden beide als s geschreven. Er bestond dus een slechte inprenting van de letters.

Het globaal schrijven was bijna onleesbaar.

Enkele woorden werden correct geschreven, wanneer ze afzonderlijk werden aangeboden: „klok”, „kam”, „sok” (terwijl de k klank afzonderlijk niet in het teken kon worden overgebracht, (zie boven) peer, bank en tafel werden resp. „pekr”, „pamk” en „davel”.

In de zinnen kreeg men vormen als:

„de zob is obdeavs” is „de som is niet goed”

„morg gam waje uit” is „morgen gaan wij uit”.

Het rekenen.

Dit begon met een verificatie van de schoolprestaties. Optellingen en aftrekkingen van getallen beneden de 100 waren goed. Ook die van de aard: 63 — 18. Zelfs verbale gegevens als: „Piet heeft 45 knikkers, hij wint 15,” werden begrepen en gaven snel een correct cijferantwoord. De uitkomsten van de tafels waren paraat 5×9 , 6×8 . Ook in de vorm $7 \times \dots = 63$ of $7 \times \dots = 35$. Hij vulde het goede cijfer in, maar kon niet zeggen, hoe hij er aan kwam. Dadelijk werd dezelfde bewerking gegeven in de vorm van $63 : 7$. Dit wist hij niet. Hij begreep het woord „delen” niet. Wanneer hij echter zag $568 : 2 =$ zei hij: „helft van nemen” en zei onmiddellijk: 284.

Bij de opgaven 19 dagen is .. uren zei hij: „ 19×24 ” rekende

¹⁾ Men vergelijkte deze gegevens met die van het lezen van de letters!

dit uit het hoofd uit en zei: 456. Bij het verzoek dit eens onder elkaar te schrijven bleek, dat hij die bewerking niet beheerste. Hij zette 24 en 19 onder elkaar; het keerteken er naast. Daaronder werd dadelijk de uitkomst geschreven. Werden deze vermenigvuldigingen moeilijker bv. 54×37 , dan kwam hij er niet uit. Hij schreef de cijfers onder elkaar en vermenigvuldigde met 7. De relatie tussen de eenheden van het metriek stelsel was onvolgende bekend, hij schreef:

$$1 \text{ m} = 50 \text{ dm.}$$

$$1 \text{ m} = 100 \text{ cm.}$$

$$1 \text{ m} = 20 \text{ mm.}$$

Daar uit het rekenschrift de gevolgde methode DIELS en NAUTA bleek — dit schrift bevatte opgaven uit het 4de deeltje blz. 41 tot blz. 64 met uitzondering van blz. 47 (aftrekken van geld), het hoofdrekenen en de taalsommen — werden proeven genomen met vraagstukken uit een ander boekje (BIJ DE LEY en POSTMA 3de leerj. A en B).

§ 10 som 5 geeft een lange aftrekking in de vorm:

$$\begin{array}{r} \text{Trek af} \\ 1000 \\ \underline{49} \\ 10\text{-maal} \end{array}$$

Deze opgave werd niet begrepen; p.l. zei „je moet aftrekken”, daarna zei ze opnieuw: „10 maal”. De opgave werd toen goed opgevolgd en correct uitgevoerd.

De opgave 7 van § 10 bestaat o. a. uit de volgende vormen:

$$75 = \dots \times 9 + \dots$$

$$100 = \dots \times 9 + \dots$$

$$100 = \dots \times 7 + \dots$$

Deze werden door hem geschreven als:

$$75 = 72 \times 9 + 3$$

$$100 = 99 \times 9 + 1$$

$$100 = 98 \times 7 + 14$$

De 99 werd later doorgestreept en vervangen door 90.

In de meeste vormen herkende hij de deling niet. Uitsluitend sommetjes in de vorm van $210 : 3 =$, $270 : 3 =$ konden worden uitgevoerd. Deze komen echter overeen met de sommen uit het schoolboekje: de cijfers herinneren aan de tafels.

Een laatste poging werd nog gedaan met de aanbieding van som 2 § 7 Derde leerjaar B van dezelfde rekenmethode.

Deze opgave luidt:

Vermenigvuldig:

45	29	24	18	15	13	12
<u>222</u>	<u>325</u>	<u>332</u>	<u>457</u>	<u>643</u>	<u>758</u>	<u>745</u>

P.l. las hem het woord „vermenigvuldig” voor.

De jongen schreef de opgave als volgt.

45	29	24	18	19	13	12
<u>222</u>	<u>325</u>	<u>332</u>	<u>457</u>	<u>643</u>	<u>758</u>	<u>745</u>

en wist er verder geen weg mee.

De uitkomsten van bovenstaande proeven wettigden een contrôle op het getalbegrip.

Er werden hem balkjesbeelden getoond met de aantallen ¹⁾, waarbij hij het aantal moest zeggen. Elk aantal, in beeld, is getekend op een afzonderlijk kartonnetje.

Getoond werd:

Gezegd werd:

10	.....	11
17	.....	19
60	.....	66
13	.....	15
9	.....	10
8	.....	9
3	.....	4
1	.....	1
10	.....	10
5	.....	6
7	.....	7
6	.....	7

Hij telde de hokjes, het antwoord kwam zeer langzaam.

Daar vele aantallen beneden de 10 nog foutief werden waargenomen, werd nog verder in de kinderlijke ontwikkeling teruggetast door het tonen van deze aantallen in het verband van de reeks van 1 tot 10 ²⁾. Met het potlood werd door p.l. het aantal gewezen, dat door het kind in het cijfer werd genoemd.

¹⁾ Deze beelden zijn beschreven in:

„Het woordblinde kind” bl. 154, 156 en 161 fig. II en III.

²⁾ Het woordblinde kind” bl. 41 fig. 4.

In de reeks werd gewezen:	Gezegd werd:
5	5
9	9
3	3
7	7
10	10
2	2
8	8

Al deze aantallen, in b.g. willekeurige volgorde aangewezen, werden in het juiste cijfer overgebracht.

Een groot karton, waarop onder elkaar waren geplakt gekleurde papieren rondjes in aantallen van 10 tot 20, werd op precies dezelfde wijze aangeboden. De rondjes waren verschillend gekleurd¹⁾. Destijds meende ik de beelden van het telraam weer te geven. De kleurschakering — 1 tot 5 groen, 6 tot 10 rood, 11 tot 15 zwart 16 tot 20 geel — is echter veel wisselender, en is oorzaak, dat de globale herkenning minder gemakkelijk is. Bij het aanwijzen van de beelden telde het kind met de vinger de rondjes en kwam op die manier tot onderstaand resultaat.

Er werd gewezen:	Er werd gezegd:
16	16
11	10!
20	20
17	17

De fout: het beeld 11 aanzien voor 10 is merkwaardig, omdat juist dit beeld zo gemakkelijk moet zijn.

Tenslotte bracht JEU DECROLY no. 25 de verrassing.

Dit leermiddel bestaat uit 5 kartons. Elk karton is overlangs verdeeld in een linker en een rechter helft. Aan beide kanten zijn aantallen in beeld gebracht. Elk aantal bestaat, evenals bij een telraam, uit gekleurde balletjes naast elkaar, in tientallen onder elkaar. Van elk tiental bestaat de linker helft uit 5 blauwe stippen — de rechter helft uit 5 rode stippen. De tientallen bevinden zich overigens — ook alweer precies zo als bij het telraam het geval is — op gelijke afstanden van elkaar.

Deze beelden werden dadelijk goed begrepen.

¹⁾ Dit leermiddel dateert uit het jaar 1930 en is beschreven in „Het denken van het doofstomme kind” Bl. 188.

Er werd gewezen:	Er werd gezegd:
36.....	36
63.....	63
14.....	14
41.....	41
27.....	27
72.....	72

Op dit ogenblik ontdekte hij dat de aantallen elkaars omgekeerde zijn en zei hij: „net anders om”.

Dit paste hij dan ook toe bij:

85.....	85
58.....	58

Deze uitkomsten leken eerst verbijsterend. Oppervlakkig bezien was deze opgave immers heel wat moeilijker dan het noemen van cijfers bij de balkjesbeelden; en daarvan werden zelfs aantallen beneden de 10 foutief benoemd! Bij analyse van de gegevens kwam aan het licht: de gelijkenis van de beelden op het spel van DECROLY met die van het telraam; de balkjesbeelden daarentegen gelijken in het geheel niet op de gekleurde telraamballetjes; zij komen slechts in het *aantal* overeen met de telraambeelden. Hier bleek opnieuw: *het onvermogen tot overdracht!* De geleerde cijfers bleken dus gebonden aan telraambeelden; van een getalbegrip, in generaliseerde betekenis, was geen sprake.

(Slot volgt).

HET VAK KENNIS VAN HET CULTURELE EN MAATSCHAPPELIJKE LEVEN

DOOR

DR. N. F. NOORDAM

Het Kweekschoolbesluit van 23 December 1953 vermeldt onder het vak, dat ik korthedshalve aanduid met Cultuurkennis, het volgende:

Voor de tweede leerkring:

Beknopte behandeling van de historische achtergrond en de fundering van het culturele en maatschappelijke leven en in verband hiermede behandeling van de voornaamste geestelijke

en maatschappelijke stromingen in Nederland, vooral met het oog op hun betekenis voor het politieke en maatschappelijke leven, waarbij de ontwikkeling in het buitenland slechts ter sprake komt, voor zover deze voor het goed verstaan der Nederlandse ontwikkeling noodzakelijk is.

Behandeling van enige hoofdzaken uit de kunstgeschiedenis. Kennisneming van culturele en maatschappelijke verschijnselen van deze tijd door voordrachten van deskundigen, excursies, museumbezoek, lectuur en uitwerking van opdrachten, waarbij de leerlingen zoveel mogelijk vrijheid van keuze wordt gegeven.

Verschaffen van de mogelijkheid tot eigen aesthetische ontwikkeling van de leerlingen door actieve beoefening van zo mogelijk zelf gekozen kunstvormen (muzikale, picturale, sculpturele).

Voor de derde leerkring:

Verdieping van de studie uit de tweede leerkring, mede door uitbreiding der leerstof.

Behandeling door deskundigen van speciale onderwerpen op het gebied van het Nederlandse culturele en maatschappelijke leven.

Oefening in het maken van scripties over culturele en maatschappelijke stromingen.

Praktische werkzaamheid in de jeugdbeweging.

Bij mijn weten is de nieuwe kweekschoolwet de enige wet, waarbij een dergelijk vak is voorgeschreven. Op het eerste gezicht doet de omschrijving wat onsystematisch aan en menigeen fronsst wellicht zijn voorhoofd bij de eis, dat deskundigen van buiten de school(!) hier voordrachten moeten houden en dat van de leerlingen verlangd wordt praktische werkzaamheid in de jeugdbeweging! Toch ben ik er dankbaar voor, dat de wetgever dit artikel heeft opgenomen en een dergelijk vak voorgeschreven. Dankbaar, omdat de maatschappij er om vraagt. De moderne mens heeft een steeds toenemende behoefte aan een mogelijkheid om zich te oriënteren in cultuur en maatschappij. Het is toch zo, dat op dit ogenblik wetenschap en kunst in allerlei richtingen, specialismen en stijlen uiteenvallen. En dan rijst natuurlijk de vraag naar de samenhang van het geheel en naar de zin ervan. Als al deze stelsels en stijlen elk een waarde vertegenwoordigen, wat is dan hun betrokkenheid op de totaalwaarde? Mogen dit vragen zijn, die vooral de intellectueel in-

teresseren, komt de maatschappij in bespreking, dan is de kring van belangstellenden al veel omvattender en het vragen niet minder dringend. De steeds grotere differentiëring hier, het steeds ingewikkelder worden, het dynamisch karakter, verlangen een ordeningsvorm, waarin dit alles past en c.q. als te begrijpen, zinvol wordt gezien en ervaren. De sterke dynamiek van de maatschappij van nu maakt dit laatste nog extra moeilijk. In het bijzonder klemt dit voor de docenten, die leiding moeten geven aan opgroeiende mensen. Immers, deze opgroeiende mensen moeten integreren en bovendien op harmonische wijze ingroeien in de cultuur en deel uit gaan maken van de maatschappij. De fijne vertaktheid van deze maatschappij, de veelvormigheid van de cultuur vragen van hem een langere leertijd, dan dit b.v. in de zeventiende eeuw het geval was en hier en daar nog is, in verdwijnende mate echter. En na deze langere leertijd zal hij meer abstract-actief betrokken zijn bij maatschappij en beschaving dan vroeger het geval was. Eenvoudige landen en culturen kunnen volstaan met een concretere waardenrealisering. Het zinvolle van een boerderij is gemakkelijk te vatten, ook voor de jonge mens; het vraagt een opleiding, die in hoge mate reëel-praktisch is gericht, tastbaar aannemelijk is. Fouten worden hier gemakkelijk geconstateerd en zijn achterhaalbaar. Ik bedoel niet, dat een boerderij gemakkelijk werk geeft en licht te besturen is, want dit is zeker niet het geval, maar het geheel is overzichtelijker, je kunt zelf de draagwijdte van je daden en het achterwege blijven daarvan overzien. Hier komt nog bij, dat de opleiding voor het bedrijf toch altijd nog, ook bij de moderne methoden, op het bedrijf zelf geschiedt. Van jongsaf groei je er in, vanzelf krijg je een taak, die altijd ook voor het kleinste kind zinvol is. Beter uitgedrukt, want tenslotte is elke taak zinvol, het kind ziet het zinvolle ervan duidelijk, zonder dat hem dit steeds hoeft te worden uitgelegd. Dit maakt zijn verantwoordelijkheidsgevoel sterker, het verhoogt zijn gevoel van eigenwaarde en het geeft hem het recht mee te spreken in de kring der groten. Het opgenomen worden in de ambtelijke hiërarchie van het grootbedrijf, dat onze maatschappij is en steeds meer wordt, eist een voorscholing, die zeer langdurig is en schijnbaar met het toekomstig beroep geen verband houdt. Hier hebben we dus twee moeilijkheden: de lange leertijd en de voor het kind dikwijls zinarme, soms zelfs zinloze leerstof. Is hij dan klaar en heeft hij een beroep, dan komt hij in een Gesellschaft, een secundaire groepering met alle losse samenhang, dit verband

eigen. Fouten wreken zich hier wel en zelfs niet minder dan in het vroegere agrarische of het ambachtsverband, maar zelf merk je dit niet altijd zo snel en men betreft het niet aanstonds op degene die de fout begaat. Met andere woorden, het overzicht over het geheel ontbreekt in dit opzicht zowel bij chef als bij employé. Dit alles werkt het gevoel van verantwoordelijkheid en het bewustzijn van voor een taak te staan, waarvoor men rekenschap en verantwoording af kan leggen, tegen. Men dekt zich op de voorschriften en schuift veel af naar het niet verantwoord zijn. Dit geldt evenzeer voor het geperfectioneerde specialisme van de intellectueel, die thuis op een uiterst klein gebied vaak, van de „rest” geen verstand heeft en deze aan andere deskundigen overlaat, als van de jongen op straat, die een stuk glas op de rijweg laat liggen, want hier is het terrein van de gemeentereiniging, die er immers voor betaald wordt. Veel van dit alles is historisch, economisch en sociologisch te verklaren. Belangrijk toch is het feit dat Europa in 1800 volgens een matige schatting 150 millioen inwoners telde en dat er sedert dien 400 millioen bij gekomen zijn. Dat betekent o.a. dit, dat sedert 1800 een steeds groter aantal mensen deel gaat krijgen aan de cultuur en dat dit ons opvoeders zwischen den Zeiten voor bijzondere moeilijkheden plaatst. Een grote groep mensen, die honderd jaar geleden het woord cultuur niet zou hebben gekend moet nu in een maatschappij met een versnellend tempo worden klaargemaakt om deze maatschappij cultureel en sociaal te steunen. Dit moet men wel bedenken bij alle pessimisme (die mensen van tegenwoordig) en bij alle optimisme, dat het zo'n vaart niet zal lopen. Om bij de jeugd te blijven, voor een sombere kijk als zou ze volkomen amoreel zijn of zonder ruggegraat, is niet altijd reden. Het is b.v. niet bewezen, Nieuwenhuis wees er in zijn inaugurele rede te Groningen terecht op, dat het verantwoordelijkheidsbesef is gedaald. Wel is het zo, dat er andere eisen aan worden gesteld. Het is zelfs niet nodig dat dit formele eisen zijn. Als er een spanning is tussen het verantwoordelijkheidsbesef en de eisen die de maatschappij er aan stelt, dan behoeft dit nog niet te betekenen, dat het besef sterker zou moeten zijn dan vroeger, het zou ook functioneel een andere plaats kunnen krijgen in het geheel, anders gericht zijn. We zouden het kind ook eerder een plaats in de maatschappij kunnen geven. Dat we een langere leertijd niet kunnen ontgaan, lijkt me onweersprekelijk, maar er kan een paedagogische verbetering liggen in het feit, dat een kind naast zijn school of in de vacantie een

„baan” heeft, waar hij „zelfstandig” werkt en een eigen „inkomen” heeft. Dit laatste is het minst belangrijk: ik denk hier aan de grote vormende waarde van het allerminst lucratieve jeugdleiderschap. Aan al deze betrekkingen naast de school kleven ook bezwaren en daarom is een wetenschappelijke discussie over dit vraagstuk gewenst.

In het algemeen, lijkt me, moeten we streven naar een synthese van de primaire gemeenschappen met hun vanzelfsprekende verantwoordelijkheid, hun gehoorzaamheidsbesef, hun gevoel voor gezag en de secundaire groeperingen met hun rationele ordeningsvormen. Een voorbeeld is hiervan een functionele decentralisatie met het ontwikkelen van de wijkgedachte in een grote stad. Mij dunkt, dat veel wat hier verworven wordt vatbaar is voor transfer: wie verantwoordelijkheid leert dragen in een overzichtelijke groep krijgt een habitus in dezen.

Al deze kwesties stellen de school van de toekomst voor nieuwe vragen en ze verlangen van haar een paedagogische heroriëntering, of in sommige gevallen, zelfs een paedagogische oriëntering. In het bijzonder worden zware eisen gesteld aan de juiste integratie en individuatie van de a.s. onderwijzer, die immers zelf in deze geest weer werkzaam moet zijn. Wil de school, net name de kweekschool slagen dan zal ze meer dan ooit een beroep moeten doen op levensbeschouwelijke en ethische factoren. Deze moeten dus in een grondige en diepgaande bespreking worden betrokken. De meest geperfectioneerde organisatievorm van maatschappij en cultuur (ook hier gaat de organisatievorm een steeds grotere rol spelen) is misschien in eerste, maar zeker in laatste instantie volkomen afhankelijk van het geweten van de mens: ons probleem is dan ook niet zozeer het vormen van de ratio, maar van het ethos. Het is een overblijfsel van negentiende-eeuws verlichtingsoptimisme te menen, dat met het scheppen van bovengenoemde vormen de „rest” vanzelf wel in orde komt: de psa en de geschiedenis van twee wereldoorlogen leren anders.

De Nederlandse school staat hier voor speciale moeilijkheden. In de eerste plaats is onze maatschappij niet zo bewegelijk als de Amerikaanse (wat ook zijn voordelen heeft) en niet zo primair als b.v. de Joego-Slavische. In de tweede plaats, en dit is belangrijker: wij missen een opvoedingsideaal, geldend voor het gehele volk, zoals het Engelse dit b.v. heeft in zijn gentlemans-ideaal en de Verenigde Staten in the American way of life. Ons land kent globaal drie levensbeschouwingen: Prot. Chr., Rom. Kath. en Hum. en twee schooltypen: openbaar en bijzonder.

Tussen schooltype en levensbeschouwing bestaat een zeker verband, zoals niet intrinsiek dan toch de facto. De openbare school is over het algemeen een open ruimte, progressief en revolutionair. Ze legt een zwaar accent op een goede organisatievorm, op de didactiek, de scholing van de ratio en het technische. Dit is principieel bedoeld, ik wil er dus niet mee zeggen, dat een bepaalde school of zelfs de openbare school als geheel niet in een bepaalde tijd gesloten of conservatief kan zijn. Is ze dat, dan komt dit omdat ze de tekenen der tijden niet verstaat, maar niet omdat ze principieel niet anders wil. Het bijzonder onderwijs vormt een gesloten ruimte, het is conserverend, op sommige gebieden (het zedelijke b.v.) conservatief in de goede zin van het woord. Minder dan het rationele staat het ethische in het centrum, belangrijker dan de didactiek is de vorming van de mens. Ook dit is principieel bedoeld en niet een descriptie van de realiteit. In deze tekening, die door de korte typering ongetwijfeld hier en daar vertekening is, vallen sterke en zwakke punten in het oog. Het progressieve karakter van de openbare school heeft de onderwijsvernieuwing een groot deel op weg geholpen, maar evenzeer geleid tot een te optimistische kijk op de mens en zijn van nature goed zijn. In deze fout is het bijzonder onderwijs niet vervallen, maar daar heeft men pas later de waarde van een georganiseerde aanpak der problemen ontdekt. Mijn conclusie uit de voorafgaande alinea is, dat we behalve naar een synthese van primaire en secundaire groepen, moeten streven naar het combineren van de sterke punten uit de beide onderwijstypen. In de praktische opvoeding moeten we een gemeenschappelijk terrein vinden, hoezeer levensbeschouwelijke factoren ook tot een eigen groepering aanleiding geven. Het is wellicht mogelijk wat meer te werken in de richting van een algemeen ideaal, dat in Nederland dezelfde rol zal kunnen vervullen als het reeds genoemde in Engeland. Als ik het goed zie, kan het vak Kennis van het Cultureel en Maatschappelijk leven hiervoor een waardevolle bijdrage leveren. Oppervlakkig beschouwd geeft het program eigenlijk weinig nieuws en biedt het een opsomming van wat ook onder andere vakken aan te treffen is. In elk geval zijn er raakpunten met andere vakken genoeg. Hier volgt nu een kort overzicht ter oriëntering en ter afbakening. In de eerste plaats raakt dit vak het godsdienstonderwijs. Voorzover dit onderwijs het opgroeiende kind helpt bij het vormen van een eigen levensovertuiging neemt het een deel van de persoonlijkheidsvorming voor zijn rekening,

vooral in ethische en algemeen wijsgerige zin. Uit de noodzakelijkheid van deze vorming volgt impliciet dat het vak cultuur kennis op scholen, waar in deze zin godsdienstonderwijs wordt gegeven (aan alle leerlingen) anders van structuur zal kunnen zijn, dan waar dit niet het geval is, b.v. meer of minder filosofisch getint en anders van programma. Voorzover de paedagogie aandacht besteedt aan ethiek en karakterologie en een plaats inruimt voor de sociale psychologie en paedagogiek, heeft ook zij iets met dit vak te maken. Als bij geschiedenis beschavingsgeschiedenis gegeven wordt en de docent, sprekend over economie, zich op maatschappelijk terrein begeeft, raakt ook hij dit vak. De sociaal-geograaf met ethnologische belangstelling besteedt allicht enige tijd aan primitieve godsdiensten en maatschappijvormen en survivals daarvan in folklore. Tekenen en muziek worden in het programma zelfs uitdrukkelijk genoemd en feitelijk kan elke leraar met belangstelling voor cultuur en maatschappij, welk vak hij ook geeft, deze van tijd tot tijd in zijn les te passeren. Gorters ontwikkeling maakt een stuk cultuurgeschiedenis duidelijk en is, omdat het de ontwikkeling van een groot man betreft, zeer suggestief en vormend voor jonge mensen. De physicus spreekt wel eens over het moderne wereldbeeld, de bioloog over het verband van leven en materie. Strikt genomen draagt elk vak zijn steen bij tot wat in het programma van het nieuwe K.B. wordt voorgeschreven. Waarom dan toch een nieuw vak met alle nadelen van doublures? Omdat met het optellen van wat andere vakken en docenten bijdragen, toch niet wordt bereikt wat m.i. de bedoeling is: een overzicht in synthetische zin van cultuur en maatschappij. Dit toch veronderstelt meer dan een incidenteel ter sprake komen van wat in het programma wordt genoemd. Het vormende karakter zit niet zozeer in wat behandeld wordt als „terzijde” bij de biologie of de letterkunde, maar het gaat om het ordenend gezichtspunt, het ene probleem, dat in tal van wetenschappen een rol speelt (het determinisme b.v.) en het systematisch bekijken van deze vraagstukken.

De vraag wie dit vak zal moeten geven is dan ook niet zo gemakkelijk te beantwoorden. Theoretisch kan dat een leraar, die begrijpt wat bedoeld is met synthetische zin, maar die tevens genoeg kennis bezit van dit vak met zijn randgebieden en die tenslotte dat alles weet te maken tot een harmonieus geheel. Dit zijn eisen die in veel gevallen niet door een man kunnen worden vervuld en dan moet er naar een zekere taakverdeling gestreefd. Het lijkt me het meest praktisch, dat de geschiedenis-

leraar de centrale man is, die in overleg met anderen het plan en de leergang opstelt en bepaalde gedeelten ervan door mededocenten en andere deskundigen van buiten de school laat behandelen. Dit veronderstelt veel samenwerking en ook een zeker op elkaar ingespeeld zijn en raken, want anders wordt het vak atomistisch opgedeeld en komt er van de vormende waarde minder terecht. Het is dus niet juist van de vier ter beschikking staande uren in de derde en vierde klas er een aan de tekenleraar te geven, een aan de leraar aardrijkskunde en twee aan de historicus. Het vak moet in handen van één docent blijven die coördinerend werkt. Meestal zal dat de historicus zijn, omdat hij door zijn studie, dat mag tenminste verwacht worden, de typische geesteswetenschappelijke problemen heeft leren kennen. Hij hoeft het echter niet te zijn (als geschiedenis voor hem slechts bijvak is geweest b.v.) en dan kan het evengoed de docent in paedagogiek of aardrijkskunde wezen, als hij maar synthetisch van aard is en een beetje filosofisch van instelling. De vele mensen die er bij betrokken kunnen worden vragen — en dit acht ik gelukkig — differentiëring: op de ene school kan het accent meer op de geschiedkundige kant liggen, op een andere meer op de sociologische of sociaal-psychologische, een derde school zal meer wijsgerig gericht kunnen zijn. Deze differentiëring moet ook afhankelijk zijn van de aard, de belangstelling en het intellectueel niveau van een bepaalde klas of groep leerlingen. Eenzelfde doel kan immers langs verschillende wegen worden bereikt. We moeten er echter altijd voor zorg dragen, dat synthese wordt betracht, want zo wordt de vorming van de opgroeiende mens het best gediend. Naast dit eerste punt een suggestief leraar, die met een brede blik beschaving en maatschappij overziet als mogelijkheden voor zijn leerlingen, en dezen op hun beurt als mogelijkheden voor cultuur en maatschappij, komt in de tweede plaats als in hoge mate vormend, het maken van een scriptie. Inderdaad een onmisbaar middel. De docent wijst op de problemen en zet in het licht hoe men in de loop der tijden hier over heeft gedacht, wat de levensovertuiging, het maatschappelijk milieu er in te zeggen heeft. Hij laat hier en daar wat licht vallen en geeft zo de indruk, hoe een modern mens als hij is gegroeid in zijn worsteling met de stof, opbouwend zijn levensbeschouwing. Het spreekt vanzelf, dat hij wel objectief moet zijn, maar niet onpartijdig in de zin van neutraal. Hij moet zichzelf geven als de mens die hij is, maar moet eerlijk blijven tegenover anderen. Een neutralistische

houding kweekt relativiteit en werkt niet opvoedend, maar de suggestieve leraar loopt het gevaar zonder dat hij dit wil, zijn mening aan anderen op te dringen. Hier kan een scriptie een tegenwicht vormen, want deze brengt de leerling in aanraking met andersdenkenden, mensen met andere woordkeus en een ander standpunt. Een leraar laat zien hoe hij tenslotte de problemen heeft verwerkt, hoe hij er boven uit is gekomen; bij het maken van een scriptie moet de leerling dit zelf doen. Dit betekent, dat zo'n scriptie aan bepaalde eisen moet voldoen. Een uittreksel maken uit één werk is niet voldoende. Het is gewenst, meer dan een boek op te geven of een serie artikels en daarbij een taak samen te stellen met vragen, die de leerling dwingen te combineren uit zijn verschillende bronnen. Als we dit niet doen, dan zal wel de kennis van het betrokken onderwerp door de bestudering worden vergroot, maar de vormende waarde komt in het gedrang, aangezien deze juist in het zelfstandig nadenken over de verschillende standpunten en de wijze van uitdrukken ligt. Het maken van deze taken hoort tot de moeilijkste opdrachten van een docent. Er komt een grondige kennis van de literatuur bij te pas, maar ook een fijne neus voor wat in de belangstelling en op het niveau van de leerling ligt. Daarbij moet hij nog de echt wetenschappelijke houding bezitten van probleemonderkenning en systematische doordenking. En nog meer misschien dan wetenschappelijke vorming en kennis is nodig, dat hij is waarlijk mens, d.w.z. existentieel getroffen door en staande in de hem omringende wereld.

In de derde plaats wordt de vorming gediend door het organiseren van een studieweek, buiten de woonplaats, op een Volkshogeschool b.v. De leerlingen en de docenten werken dan eens een langere tijd samen en leren elkaar zo kennen in een intieme gemeenschap. Dit versterkt hun saamhorigheidsgevoel en verantwoordelijkheidsbesef. De paedagogische noodzakelijkheid van de gemeenschapsvorming ligt voor de hand. Hier heerst echter bij velen, met name uit het grote-stadsmilieu een manco. Ik zal voor onze kweekscholen in het algemeen geen internaatsopvoeding bepleiten, maar voordelen liggen hier in dit opzicht wel. Een dergelijke werkweek geeft, behalve de opvoedkundige voordelen ook didactische winst. Bij voorkeur moet de leiding van deze week worden opgedragen aan mensen van buiten de kweekschool. Elke school heeft de neiging te verstarren, het contact met de levende maatschappij te verliezen. Zelfs bij alle nagestreefde wetenschappelijke openheid blijft ze toch in vele

opzichten een gesloten geheel en dit moet ook, mits ze niet afgesloten wordt. Zowel voor de docenten als voor de leerlingen kan het een verfrissing zijn, misschien bekende zaken, eens door een ander te horen bespreken. Conferentieleiding en school hebben bij de samenstelling van het programma natuurlijk nauw samen te werken. Het feit dat we een week achtereenvolgend met hetzelfde onderwerp of tenminste groep van onderwerpen bezig zijn, bevordert de concentratie; een gemeenschappelijk samen zijn 's avonds stimuleert de discussie. Ter oriëntering laat ik hier een vrij willekeurige lijst volgen van onderwerpen waaruit de leraar kan putten. Deze lijst is voor verdere uitbreiding vatbaar en voor aanvullingen, critiek en opmerkingen houd ik me ten zeerste aanbevolen. Een deel van deze onderwerpen is alleen geschikt voor de derde leerkring. Ook kan er een aantal van gebruikt worden bij het geven opdrachten aan de leerlingen en als onderwerp voor een scriptie. Het spreekt vanzelf, dat niet alles kan worden behandeld, maar wel moeten de volgende hoofdstukken onder *a*, *b* en *c* elk voldoende tot hun recht komen en mag het accent niet eenzijdig op een van deze worden gelegd.

a. Philosophische propaedeuse.

Bedoeling is de leerlingen enigszins wijsgerig te leren denken, naar aanleiding van de verschillende richtingen van en na Kant, met een korte inleiding (Descartes, Bacon) en naar aanleiding van de verschillende wereldbeschouwingen, waaronder ook het rationalisme en de romantiek moeten worden behandeld.

1. Theoretische problemen: het waarheidsprobleem; nomothetische en ideographische methoden en wetenschappen; het moderne wereldbeeld (evolutie, stof en geest, leven en materie) Dubois Reymond's zeven werelddraadselen; de drie niveau's van Aug. Comte.

2. Ethische problemen: determinisme en wilsvrijheid; het waardeprobleem; de fundering van het ethische.

3. Aesthetische problemen; de kunst; de smaak; de verschillende begrippen; de verhouding met waarheid, goedheid en heiligheid; het spel in de cultuur.

4. Religieuze problemen: onsterfelijkheid; geloof en weten; de teleologie van en in de wereld; de aspecten van het heilige; het probleem van het kwaad, de twijfel, de angst; de zin van het leven.

Een deel dezer problemen is natuurlijk ook onder een ander

hoofdstuk onder te brengen en hierin bestaat, naar ik meen, juist hun vormende waarde. Ik kan me verder voorstellen, dat een humanist het probleem van de angst niet in de eerste plaats ziet als een religieus probleem en dit is ook niet erg, mits hij inziet en duidelijk maakt, dat het meer is dan een sublimeringsverschijnsel. Als er op de school godsdienstonderwijs wordt gegeven, zou een deel van deze onderwerpen, vooral de religieuze, naar dit vak kunnen worden overgebracht.

b. Kennis van het culturele leven.

1. Meer historisch/philosophisch: Romeins standpunt ten aanzien van de verhouding van objectiviteit en subjectiviteit; Burckhardts *Weltgeschichtliche Betrachtungen*; Huizinga's behandeling van het Renaissanceprobleem en zijn *Schaduw en Morgen*; het werk van Toynbee.

2. Meer historisch/descriptief: de levensbeschouwingen in Nederland; de politieke vormgeving; de schoolstrijd; de sociale strijd; de emancipatie; hoofdstukken uit de economische en industriële geschiedenis; Van der Leeuws *Balans van Nederland en Balans van het Christendom*; Europese integratie.

3. Meer kunsthistorisch: de stijlen in de 19e eeuw (vergelijken met letterkunde en muziek). De begrippen (expressionisme, impressionisme, de verhouding van vorm en inhoud, klassiek, romantiek etc.) horen feitelijk thuis onder filosofie. Hier komen dus vooral de kunstwerken met hun stijl. Minder de personen, behalve figuren als Van Gogh en Berlage, omdat dezen behalve door hun kunstwerken nog anderszins tot ons spreken. Bij de kunst mag de bouwkunst niet worden vergeten, omdat deze ook in het kleinste dorp nog concreet zichtbaar, functioneel onder ons leeft.

c. Kennis van het maatschappelijk leven.

(Meer sociologisch en sociaal-psychologisch).

Tolerantie; democratie; geestelijke weerbaarheid in de maatschappij; de techniek en de invloed op de mens, de secularisatie; het ontstaan van de opinie, de mode, de gezindheid; wat constitueert een volk, een staat? de invloed van de maatschappij op de mens en omgekeerd; de verhouding enkeling-gemeenschap; individualisme en collectiviteit; groepen en verbanden; Gesell-

schaft en Gemeinschaft; de moderne massa; asfaltjeugd; industrieproblemen; de mens in zijn beroep; de arbeidsvreugde; de vrije tijd; urbanisatie; parochie en wijkidee.

Elke school moet een leergang opstellen, waarbij de deskundigen van buiten ingepast zijn, evenals het museumbezoek en de excursies. Bij de eis van praktische werkzaamheid in de jeugdbeweging kan natuurlijk rekening worden gehouden met het maken van de scriptie of het uitvoeren van een opdracht: het houden van een eenvoudige enquête naar het bioscoopbezoek of de gelezen boeken bij asfaltjeugd b.v. De wijze waarop zo'n onderzoek moet worden gehouden komt in de psychologies ter sprake. Bij het opstellen van de leergang moeten we bedenken, dat de philosophische propaedeuse wel grondslag moet zijn, maar dat het waarschijnlijk beter is er niet mee te beginnen. Als we de leerlingen wat meer kennen, als ze aan ons gewend zijn, als ze enigermate kennis hebben gemaakt met het nieuwe vak opvoedkunde en de geesteswetenschappelijke methode daar hebben aan gevoeld, dan hebben ze meer aan de filosofie. Dit geldt zeker voor de leerlingen die van de H.B.S.-B. komen. Laten we daarom beginnen met het culturele en maatschappelijke leven, dan kunnen we daarna afsteken naar de diepte.

EEN BELANGRIJK PSYCHOLOGISCH WERK ¹⁾

DOOR

C. F. P. STUTTERHEIM

In een roman van De Balzac staat te lezen, hoe iedere jongeling, ook de meest onbetekenende, die nog niets gepresteerd had en ook nooit iets presteren zou, in gezelschappen werd geïntroduceerd als „jeune homme de talent”. In „Willem Leevend” van de dames Wolff en Deken wordt het woord „genie” al heel vlot gehanteerd. En in hedendaagse kranten worden we ingelicht over begaafde hink-stap-springers, over talentvolle voetballers en ook nog wel eens over het genie Nurmi.

¹⁾ G. RÉVÉSZ, *Talent en Genie. Grondslagen van een psychologie der begaafdheid*. — E. J. Brill, Leiden, 1952. — 251 blz.

Hoe vaag of onjuist dergelijke woorden in de praktijk des dagelijksden, literairen of journalistieken levens ook gebruikt en toegepast mogen worden, ergens doelen ze toch op reële verschijnselen, op reële eigenschappen of complexen van eigenschappen. Daarom kan ook de geleerde, de psycholoog, die zich op het wezen van deze verschijnselen bezint, die woorden zonder bezwaar overnemen. Al heeft hij kans op de ontdekking van nieuwe feiten, hij behoeft niet nieuwe primaire termen te munten. Maar hij moet wel, door een wetenschappelijke analyse van hetgeen reeds op de wijze van het vóór-wetenschappelijke bewustzijn gekend werd, woorden tot termen omsmeden. En dat is moeilijk genoeg.

Het is niet verwonderlijk, dat juist Prof. Révész deze moeilijke taak op zich heeft genomen en de grondslagen heeft willen leggen voor een psychologie der begaafdheid. Bezien we de in 1946 verschenen lijst van zijn „Psychological Works and Papers”, dan blijkt het probleem der begaafdheid reeds vroeg zijn interesse te hebben gewekt. Zijn „Über die akustischen und musikalischen Fähigkeiten eines 7-jährigen Komponisten” dateert van 1910. Hierop volgt in de loop der jaren een achttal publicaties, voornamelijk over de mathematische en de muzikale begaafdheid, maar toch ook over een fundamentele kwestie als de ongedeeldheid der begaafdheidsvormen. In 1946 verschijnt dan zijn „Creatieve Begaafdheid” (Servire, Den Haag), de Nederlandse versie van „Die schöpferische Begabung” (A. Francke, Bern, 1947), waarin ook het probleem der genialiteit aan een onderzoek wordt onderworpen. Met dit werk heeft „Talent en Genie” grote overeenkomsten. Men zou het laatste een uitwerking van het eerste kunnen noemen.

Het systematische en methodische denk-type van de auteur openbaart zich reeds onmiddellijk in de indeling van de stof. Het boek bestaat uit vier delen. Het eerste deel handelt over de vormen der begaafdheid in het algemeen en die der creatieve begaafdheid in het bijzonder; over specifieke begaafdheden als het mathematische, het muzikale en het inventieve talent, en over complexe begaafdheden als de filosofische, de psychologische, de historische en de technische begaafdheid. Het tweede deel brengt ons een theorie van de scheppende arbeid en een beschouwing over het aandeel van traditie en collectiviteit in de creatieve arbeid van de enkeling. Het derde deel is gewijd aan het probleem der genialiteit, aan de geniale persoonlijkheid, en vooral aan het geniale werk. In het vierde deel komen biologische

en ontwikkelingspsychologische onderwerpen aan de orde en worden erfelijkheid, ras, geslacht, geestelijke afwijkingen enz. in hun relatie tot de begaafdheid bezien. Het boek eindigt met een bibliographie en een register. —

„Talent en Genie” heeft dezelfde waardeerbare eigenschappen als de andere publicaties van deze auteur. Het streeft naar hetzelfde wetenschappelijke ideaal en benadert de problemen en de verschijnselen met dezelfde psychologische methode. Het wetenschappelijke ideaal van Révész is: luciditeit, duidelijke terminologische onderscheidingen, onveranderlijkheid der gebruikte termen, cohaerentie der uitspraken, en vooral: empirische fundering van het betoog, absolute gehoorzaamheid aan het principium rationis sufficientis. Het is dan ook begrijpelijk, dat hij vaak tot scepsis komt, tot inzicht in de voorlopigheid van de tot nu toe, ook door hem zelf, bereikte resultaten, waar anderen stellige meningen formuleren; vgl. pag. 43, 63, 65, 83, 88, 103, 104, 154, 165, 169, vlgg., 182. Een voorbeeld van scherpzinnige terminologische onderscheiding vindt de lezer op pag. 88 in de passus over „soort” en „graad”. Voortreffelijk zijn de methodologische beschouwingen naar aanleiding van de vraag, door welke criteria men zich bij het vaststellen van de genialiteit van artistieke prestaties moet laten leiden (pag. 92, vlg.). Op hetzelfde hoge niveau staan de beschouwingen over de objectieve en subjectieve criteria (pag. 124, vlg.), over de tegenspraak in de uitdrukking „geniale aanleg” (pag. 125) en over de moeilijkheden welke zich voordoen, als men de vraag naar het (eventuele) verband tussen geestesstoring en genialiteit op wetenschappelijk gefundeerde wijze wil beantwoorden (pag. 210, vlg.). Op pag. 80, 82 en 88 verzet hij zich tegen „literatuur” in de wetenschappelijke psychologie, tegen gemeenplaatsen, vaagheden en metaphoren.

Van zijn visie op de problemen der begaafdheid en der genialiteit zullen wij slechts de volgende momenten kort aanduiden. „Begaafdheid” wordt gedefinieerd als een aangeboren en door oefening te ontwikkelen vermogen, waardoor de mens in staat is op een begrensde gebied van werkzaamheid prestaties te leveren, die ver uitsteken boven het gemiddelde niveau. Er zijn vier soorten, overeenstemmend met vier vormen van arbeid, nl. de reproductieve, de applicatieve, de interpretatieve en de productieve. Over het proces van de creatieve arbeid wordt, als synthese van reeds bestaande theorieën, een vierfasentheorie ontwikkeld; de vier fasen kunnen met de woorden „voorbereiding”, „incubatie”, „inspiratie, inventie” en „vormgeving” worden getypeerd.

Als een der belangrijkste en oorspronkelijkste momenten noemen wij de theorie van het geniale, waardoor de S. zich van allen die zich met dit probleem hebben beziggehouden onderscheidt. Als uitgangspunt van het genialiteitsonderzoek kiest hij niet de geniale persoonlijkheid, maar het geniale werk, daar slechts de geniale prestatie het onbetwistbare teken der genialiteit kan zijn. Een genie is dus de schepper van een geniaal werk. Een analyse van de persoonlijkheid levert, wanneer men met het werk geen rekening houdt, niets op, daar de genialen en de begaafden dan dezelfde eigenschappen blijken te bezitten. Hoogstens is er een verschil in graad. Tussen „geniaal” en „begaafd” bestaat echter geen kwantitatief, maar een kwalitatief verschil. Van het geniale werk worden eerst op het gebied der kunst, daarna op het gebied der wetenschap de kenmerken opgespoord. Dan wordt aangetoond, dat de kenmerken op beide gebieden in principe met elkaar overeenstemmen. Naast de geniale mens stelt de S. de grote persoonlijkheid en de heilige.

Dit moge voldoende zijn om van dit rijke boek althans enige indruk te geven. Op pag. 121 staat over de koepel van de St. Pieter en over de Matthäus-Passion te lezen: „Het komt ons voor, dat geen menselijke geest tot schoner vormgeving in staat zou zijn geweest.” „Dit gevoel” — zo gaat de S. verder — „blijft geheel achterwege, wanneer wij kennis nemen van een filosofisch werk, en helemaal bij een historisch, taalkundig, sociologisch, psychologisch of juridisch werk. Hoe belangrijk dergelijke werken ook mogen zijn, zij staan steeds bloot aan critiek en blijven altijd voor aanvulling en wijziging vatbaar.” Zo is het. En daarom kan er niets tegen zijn, dat de recensent enkele bezwaren formuleert. Zijn critiek op detail-punten en zijn bewondering voor het werk als geheel zitten elkaar niets in den weg.

1. De tabel op pag. 8 is, vooral ook in verband met de daarbij gegeven toelichting, niet overtuigend. De reproductieve arbeid wordt hier als kenmerkend voor de subnormalen beschouwd. Tevens wordt echter een begrip „reproductieve begaafdheid” ontwikkeld en wordt tot de reproductieve begaafdheden o.a. het (zonder artistiek-interpretatieve kwaliteiten) virtuoos bespelen van een muziekinstrument gerekend. Wat nu deze virtuositeit met een subnormaal prestatievermogen te maken heeft, begrijpen wij niet.

2. Op pag. 6 worden de begrippen „scheppend” en „productief” in ruimere en in engere zin gebruikt, hetgeen ze wetenschappelijk niet goed hanteerbaar maakt. Dit blijkt ook op pag. 13.

„Er bestaan uiterst begaafde mensen, met een beperkte mate van productiviteit en eveneens middelmatige talenten met een groot productief vermogen.” Hier heeft „productief” een andere betekenis dan in de tabel op pag. 8.

3. Het komt ons voor, dat de S. met het schaakspel niet goed raad weet. Op pag. 36 zegt hij te geloven, dat het schaakspel de ontplooiing van een vrije scheppende activiteit niet mogelijk maakt. Toch constateert hij het feit, dat er originele partijen zijn en dat de grootmeesters op ondubbelzinnige wijze blijk geven van originaliteit en productiviteit en tot verwezenlijking van het gestelde doel leidende situaties scheppen (pag. 35). Dit brengt hem er toe het woord „scheppingskracht” in twee betekenissen, nl. een ruimere en een engere, te gebruiken. Dit doet o.i. aan de dwingendheid van het betoog afbreuk.

Volgens de S. vallen de persoonlijke spel-systemen der grootmeesters, hoe interessant en productief ze ook mogen zijn, buiten de groep der geestelijke en praktische prestaties, die ons bezit aan cultuur en kennis verrijken (pag. 36). Dit betekent dus, dat het schaakspel niet tot de cultuur, en kennis daarvan niet tot de kennis behoort. Dit lijkt ons niet vol te houden. Geen enkele schaakspeler zal van mening zijn, dat zijn kennis, zijn genot en zijn leven (vgl. pag. 9) niet door de prestaties der grootmeesters rijker worden gemaakt. De onduidelijkheid zit in het woord „ons” („ons bezit, onze kennis, ons genot, ons leven”). Prestaties op een bepaald gebied verrijken slechts het leven enz. van degenen voor wie dat gebied toegankelijk is. Dit geldt voor kunstwerken en dit geldt ook voor schaakpartijen.

4. De vierfasentheorie is weliswaar bedoeld als geldend voor alle, dus ook voor artistieke, creatieve arbeid, maar ze wordt zo geëxpliceerd, dat ze in de eerste plaats, en op sommige momenten zelfs uitsluitend, op de wetenschap betrekking kan hebben.

5. Over een imbeciele virtuose in het kalenderrekenen wordt op pag. 203 opgemerkt: „Zij kon er zich geen rekenschap van geven, hoe zij tot de oplossing kwam. Zij had een zelfgevonden methode van berekening, die zij toepaste met steun van wat zich in haar geheugen bevond.” Deze twee zinnen staan o.i. in tegenspraak met elkaar.

Over Inaudi (ib.) wordt niet gezegd, of hij de methode om een derde-machtsvergelijking op te lossen zelf had gevonden of van een ander had geleerd. Toch moeten we dit weten om dit geval te kunnen beoordelen. Er staat slechts, dat hij zeer eenvoudige methoden gebruikte bij zijn rekenkundige bewerkingen en dat

hij in dit opzicht ver ten achter stond bij andere rekenvirtuosen. Maar juist hier kan eenvoud het kenmerk van het geniale zijn.

6. Als een van de moeilijkste problemen beschouwen wij dat van de homogeniteit, de ondeelbaarheid der specifieke begaafdheden. De S. ziet in de creatief-muzikale begaafdheid een ondeelbare eenheid (pag. 31). Deze is aangeboren. De scheppende arbeid in het algemeen, dus ook de muzikale, wordt z.i. behalve door de aangeboren begaafdheid ook beheerst door de vorming hiervan (werkzaamheid, zelfontwikkeling) en door de hartstocht en overgave, waarmee de scheppende mens aan zijn werk hangt (pag. 11). Hij onderscheidt geen afzonderlijke begaafdheden b.v. voor het lied, de opera, de piano-muziek. Mode en traditie, opleiding, persoonlijke belangstelling, persoonlijk gevoelsleven en persoonlijk temperament zijn de factoren, die de voorkeur van de componist voor een bepaald genre bepalen. Hij spreekt in dit verband dus slechts over de genres, maar niet over muzikale elementen als rythme, melodie en harmonie.

In zijn artikel „Johann Sebastian Bach wetenschappelijk ontleed” (De Vlaamse Gids, XXXVIII, 10 (1953)) betoogt Paul van Oye, dat ongeveer twintig erfelijke eigenschappen deel uitmaken van de volledige muzikaliteit. Hij baseert zich hiervoor o.a. op Ritterhaus, die tot de muzikaliteit ook eigenschappen rekent, welke op het gebied van de zintuiglijke waarneming en op het gebied van het karakter liggen. Met dergelijke combinaties van heterogene eigenschappen is men volgens onze mening op de verkeerde weg. Maar het komt ons voor, dat Van Oye terecht de genoemde muzikale elementen bij het onderzoek betreft. Als sommige componisten melodisch groter en oorspronkelijker dan harmonisch, of harmonisch groter en oorspronkelijker dan rhythmisch blijken te zijn, hoe moet men dan de homogeniteit der muzikale begaafdheid redden?

Ook naar aanleiding van de ondeelbaarheid der literaire begaafdheid brengt de S. slechts de genres ter sprake. Maar sommige uitmuntende vertellers zijn zeer middelmatige stilisten en sommige auteurs met een grote en oorspronkelijke stijl componeren hun romans gebrekkig. Zijn deze feiten nog te verklaren met een beroep op traditie, persoonlijke belangstelling of persoonlijk temperament?

7. De passus over het dogmatische taalonderwijs geeft een te somber beeld van wat er op de scholen gebeurt. Daar literatuurgeschiedenis tot het leerprogramma behoort en de leerlingen o.a. teksten uit de middeleeuwen en de 17e eeuw moeten lezen,

kunnen zij onmogelijk de indruk krijgen, „dat de taal zoals zij nu uitgesproken wordt er steeds was, dat zij reeds zo door onze voorouders gesproken werd, en dat Adam en Eva in het paradijs zich van deze taal hebben bediend” (pag. 151). Onjuist is de mening, dat de historische grammatica veel belangrijker is dan de descriptieve en dat ze ook meer verklarend is (ib.). De stelling, dat op school alles als feitenmateriaal wordt onderwezen, waarover discussie is uitgesloten (ib.), geldt slechts, wanneer er sprake is van uitzonderlijk slechte docenten. Overigens mag men niet vergeten, dat niet elke problematiek aan H.B.S.-ers en gymnasiasten kan worden voorgezet.

De mening, dat de „latere geestelijke rijpheid” te wijten is o.a. aan een verminderde geestelijke soepelheid tengevolge van de mechanisering van het onderwijs (pag. 224) kan juist zijn. Maar er is o.a. een duidelijke analyse van het begrip „mechanisering” en heel wat feitenmateriaal nodig om de juistheid van deze mening te bewijzen.

8. Nog enkele losse opmerkingen. — Op pag. 22 had Michelangelo niet mogen ontbreken. — Over Goethe's ontvankelijkheid voor muziek (pag. 23) kan men verschillend oordelen. — De tegenstelling tussen aesthetische gezichtspunten aan de ene en stijlcritische en literaire gezichtspunten aan de andere kant (pag. 103, noot) is onduidelijk. — Dat de identificatie van een literair werk met groter moeilijkheden gepaard pleegt te gaan dan die van een schilderij (pag. 119), geloven wij niet. — Komt hetgeen op pag. 121 wordt gezegd over de techniek, de uitvindingen en de ontdekkingen, niet in conflict met pag. 114 en pag. 127? — Op pag. 136 is het woord „interpretatie” niet gebruikt in de betekenis, die de S. daar op pag. 9 aan gegeven heeft. — Reeds vóór zijn 28e levensjaar en vóór zijn „Julian and Maddalo” treedt Shelley's grote kunst duidelijk aan den dag, en wel in een aantal onsterfelijke lyrische gedichten (pag. 146). — Op pag. 146 moet „liederen” in „zangen” worden veranderd. — Hans Bach is de betovergrootvader van Johann Sebastian, niet de overgrootvader (pag. 162). — Op pag. 188 wordt de dichtkunst ten onrechte tegenover de literatuur gesteld. — Het is ons niet duidelijk, waarom van Perk op pag. 141 juist dat sonnet op Vondel wordt genoemd.

Het is jammer, dat in dit keurig uitgegeven boek het aantal drukfouten zo groot is. Wij noemen enkele zinstorende. Op pag. 29, r. 6 v.o. moet „van het tweede deel” geschrapt worden. Pag. 39, r. 4 v.o.: tweede stelling, l. eerste stelling. Pag. 69,

r. 5 v.o.: wij, l. zij. Pag. 153, r. 7 v.o.: miskenbare, l. onmiskenbare. Pag. 160, r. 10 v.b.: wat zijn morale, erfelijke eigenschappen? Drukfout? Pag. 179, midden: niet specifiek, l. specifiek. Pag. 200, r. 8 v.o.: het voegwoord „dat” is weggefallen. Pag. 203, r. 4 v.b.: er, l. in. Pag. 208, laatste r.: het woord „niet” is weggefallen. Pag. 70, r. 16 v.o.: zij, l. het. —

Prof. Révész heeft de problemen, waarmee ieder moet worstelen die verschijnselen als begaafdheid en genialiteit wetenschappelijk meester wil worden, in een systematisch geheel weten te ordenen, waarin hun onderlinge relaties duidelijk zichtbaar worden en het fundamentele niet onder het secundaire verdwijnt. Hij heeft vele onjuiste en onzinnige theorieën grondig weerlegd. Hij heeft het vaste uitgangspunt gevonden voor het onderzoek van het geniale en over een aantal kwesties meningen geformuleerd, die niet spoedig voor wijziging vatbaar zullen zijn.

In het laatste hoofdstuk heeft hij met behulp van een uitvoerig biographisch materiaal aangetoond, dat een hoge leeftijd op zichzelf niet met een achteruitgang van de scheppende kracht gepaard behoeft te gaan. Door „Talent en Genie” te schrijven heeft hij deze stelling op een andere, niet minder afdoende wijze bewezen. Moge het hem nog vele malen gegeven zijn, het empirische bewijsmateriaal op dit gebied met uitingen van zijn eigen scheppende kracht uit te breiden.

BOEKBEOORDELING

De redactie heeft ontvangen:

Les Etudes Classiques XXII, 4, Octobre 1954
(Namur).

Het nummer bevat de volgende artikelen:

- | | |
|-------------------|---|
| A. Carnoy: | Les noms des dieux et des héros d'Homère; |
| M. Ruch: | Chronologie et valeur respectives des disciplines gréco-romaines dans la pensée de Cicéron; |
| P. Defourny: | Les fondements de la religion d'après Cicéron; |
| G. Pire: | De l'influence de Sénèque sur les théories pédagogiques de Montaigne; |
| A. Willot, S. J.: | Pour une éducation du sens mondial des adolescents. |

Het laatste artikel handelt over de activiteiten van de Fraternité Mondiale. In de „partie scolaire” komen stukjes voor over het corrigeren van opstellen en over didactische fouten in geschiedenisboeken. In de tijdschrift- en boekbesprekingen is ook een afdeling ingelast over werken van algemeen paedagogisch belang.

H. W. F. S.

ENKELE RICHTINGEN EN OPVATTINGEN OMTRENT HET BEGRIP WOORDBLINDHEID

DOOR

DRS. A. W. HAENEN

„Alle kinderen kunnen lezen, ik alleen niet.”

Dit zijn de woorden van een zevenjarige, die na een jaar lees-
onderwijs, ondanks zijn geploeter, nog geen woord kan lezen of
schrijven. Daar hij zich overigens in andere situaties intelligent
gedraagt, noemen we dit kind, met een overigens slecht gekozen
term, woordblind¹⁾. We spreken dus van woordblindheid wanneer
een kind in die bepaalde leersituatie niet aan onze verwachtingen
beantwoordt. Die verwachtingen blijken redelijk, want alle kin-
deren leren lezen, hij alleen niet. Hij onderscheidt zich dus in
dit opzicht van de andere kinderen. Op zichzelf is dit niets
vreemds. Alle kinderen onderscheiden zich van elkaar in alle
opzichten. Geen twee kinderen zijn gelijk, noch psychisch, noch
lichamelijk. Ook op de gymnastiekzaal zal blijken, dat er altijd
wel twee of drie kinderen zijn, die zich niet aan de ringen kunnen
optrekken. Bij dit falen ligt de gevolgtrekking voor de hand, te
weinig spierkracht of een te zwaar lichaam. Dit „onvermogen
zich op te trekken” is hiermee verklaard en afgedaan. We vragen
ons nauwelijks af, of er andere verbanden gelegd kunnen worden;
onbewust protest, angst, onwil e.d. We vinden zelfs het „onver-
mogen zich op te trekken” een normaal verschijnsel, vooral als
we opmerken dat hier graduele verschillen aanwezig zijn, van
helemaal-niet tot helemaal-wel. Graduele verschillen in het ver-
schijnsel; in de structurele en kwalitatieve verschillen van de
samenhangende voorwaarden stellen we geen belang. In onze
cultuur kan men zich handhaven ook al kan men zich niet op-
trekken, mits men geen trapeze-werker wil worden. In het andere
geval zouden we dan misschien allerlei onregelmatige, min of
meer degeneratieve kenmerken en verschijnselen vinden, die met
dit onvermogen causaal of conditioneel samenhangen, of die
gelijktijdig optreden, maar waarvan de samenhang nog ondui-

¹⁾ Afgezien van enkele lichtere afwijkingen in de visus (p. 70), is er van blindheid geen sprake, ook niet van een optische agnosie of psychische blindheid.

delijk is ¹⁾. Een syndroom van ziekteverschijnselen, een ziektebeeld, zoals vele dat ook in de woordblindheid zien. Louttit ²⁾ b.v. spreekt in dit verband over een „nosological entity”, evenals Borel Maisonnny ³⁾. Zij zegt:

„Un examen systématique révèle des lacunes constantes et la dyslexie constitue ainsi une sorte d'entité nosologique.”

En inderdaad vinden we dan ook in de meeste gevallen van woordblindheid „troubles d'orientation, troubles dans l'analyse des phénomènes acoustiques, troubles numéro-rythmiques”. Andere onderzoekers merken afwijkingen op van psychische of somatische aard. Het zijn in elk geval altijd tekorten, anomalieën, laesies, stoornissen, neurotische aandoeningen enz., die met de woordblindheid gepaard gaan en waardoor sommige onderzoekers dan ook van een abnormaliteit of zoals we zagen van een ziekte spreken. Ook noemt men het wel een partieel defect.

Vele van deze kinderen, zo niet alle, zouden echter, wanneer ze groot gebracht werden in een cultuurvorm waar niet gelezen werd of waar het lezen op een later tijdstip of op geheel andere wijze geleerd werd, vermoedelijk nooit te weten gekomen zijn, wat ze zo al onder de leden hadden. En speelt de taalvorm geen rol? Hoe groter de kloof tussen uitspraak en spelling, hoe groter de kans op dyslectische verschijnselen. Men vergelijkte b.v. het Engels met het Spaans. Een sprekend feit moge zijn, dat aan de Colleges en Universiteiten in de Verenigde Staten zelfs leescursussen voor leeszwakke studenten gehouden worden. Het is denkbaar, dat een Angelsaksisch woordblind kind, opgevoed in een ander land, waar die kloof niet zo groot is, geen dyslectische moeilijkheden zou hebben.

Waar bovendien leesvaardigheid op zichzelf aan de cultuur gebonden is, mogen wij, bij de beoordeling van de dyslectische kinderen ook deze sociogene factor niet uit het oog verliezen.

Wat zou overigens, met het oog op al die stoornissen, de uitkomst zijn, wanneer men de niet-dyslectische kinderen van de

¹⁾ H. C. Rümke wil het causale denken vervangen door het conditionele. Hij wil trachten, de voornaamste voorwaarden te kennen en daaronder de *conditio sine qua non*, die we meestal in slordig spraakgebruik de oorzaak noemen. In „Nieuwe Studies en voordrachten over psychiatrie”, Amsterdam 1953, p. 107. Wat de woordblindheid betreft, is die „*conditio sine qua non*” nog niet gevonden.

²⁾ Louttit-Clinical psychology, New-York—London 1947, p. 265.

³⁾ Borel-Maisonnny-Comment apprendre à lire. Société Alfred Binet. Psych. de l'enfant et Pédagogie Expérimentale, p. 346.

echte volksschool in de „mindere” buurten der grote steden even zorgvuldig zou onderzoeken als de dyslectici? Het is dan ook wel heel moeilijk te beslissen over de specificiteit van de dyslectische kenmerken. Bovendien hebben we de neiging alleen naar de gebreken te speuren, maar is er niet ergens een surplus bij sommige woordblinden? Maria Krabbe vindt dat bijv. in het beelddenken, een grotere gevoeligheid, en andere eigenschappen, die volgens haar met het beelddenken samenhangen, zoals vindingrijkheid, originaliteit, spontaneiteit, verbondenheid met de medemens, toegankelijkheid voor symbolische taal, goed oriënteringsvermogen enz.¹⁾ Wij weten echter dat dit beelddenken beschouwd wordt, niet als een surplus, maar als een tekort, een ontwikkelingsvertraging, een concreet gebonden denken, een primitieve denkwijze waarbij men zich beroept op Werner, op de onderzoekingen van Frohn, op de Keulse school, en men zegt dan, dat het kind in de affectief geladen aanschouwelijke laag gevangen blijft, niet tot het gebruik van schemata komt en nog minder tot abstract denken. En daarmee is dan met dat zogenaamde surplus afgerekend. Dat de grotere sensibiliteit en reabiliteit praedisponert tot het ontstaan van neurotische trekken is zeer wel mogelijk, zodat we die eigenschappen ook nauwelijks een surplus durven noemen.

Een 25 jaar geleden, was er in ons land nog weinig of niets omtrent dit type kinderen bekend. En als er zich dan zo'n woordblinde in onze klas van 25 à 30 kinderen bevond, dan wijzigden we onze didactiek en we bedachten voor hem speciale oefeningen. Voor deze moeilijke gevallen zagen we de noodzakelijkheid in van een differentiële didactiek, waarbij rekening werd gehouden met de mogelijkheden en moeilijkheden, en waar passende leerstof en extra hulp werd aangeboden. Zo'n kind leerde dan toch in de meeste gevallen lezen en, zij het matig voldoende, zuiver schrijven. Soms ging het naar een Mulo, vervolgens naar een M.T.S. en verder zonder bezwaren het leven in.

Het felle licht dat tegenwoordig op het verschijnsel geworpen wordt, behoedt er ons echter voor de verschijnselen te verwaarlozen, te negeren, of verkeerd te interpreteren. In die zin verkeerd, dat we iedere woordblinde als een zwakbegaafde of zelfs als een debiel zouden diskwalificeren. Daar het lezen echter, en de taal in het algemeen, een machtig hulpmiddel is, om de in-

¹⁾ Wat dit laatste betreft, vergelijkte men haar opvatting met die van D. Wiersma, hierna vermeld p. 78.

telligentie van het kind te ontwikkelen en te vormen, blijven deze, vaak taalarme, kinderen hierin achter en dreigen op den duur ook zwakbegaafd of debiel te gaan functioneren.

Wat de fouten betreft heeft Schenk ¹⁾ bij een vergelijking met 50 normale kinderen geconstateerd dat er, afgezien van de frequentie, in principe geen verschil bestaat tussen de fouten die deze kinderen maakten en de fouten die kinderen maakten met leesstoornissen; hetgeen ook de mening is van Pötzl en Ombrédane. O.i. zijn er echter wel gevallen, waarbij men onmiddellijk tot het afwijkende moet besluiten. Het is niet gewoon en normaal meer, dat een kind na enkele jaren van systematisch taal en leesonderwijs voor „Zij woont bij Jaap in de straat” schrijft: „Ze toe die dij Jaap in de dein”. Of dat een dertienjarige met normaal I.Q. voor „de vlaggen wapperen” schrijft: „de vagen in paap” enz. Aan de opmerking, dat een kind, dat moeilijk leert lezen en schrijven, meer fouten maakt en daar langer aan blijft vast zitten, zouden we willen toevoegen, dat in vele gevallen ook de aard van de gemaakte fouten op woordblindheid kan wijzen.

De lees- en schrijfstoornissen op zichzelf leren ons niets noch omtrent de (patho)genese noch omtrent de samenhangen met andere tekorten. Ook is het door hun symptomatologische gelijkvormigheid vrijwel uitgesloten tussen de verschillende vormen van woordblindheid te differentiëren. Zo is het zonder een minutieuze familieanamnese niet mogelijk tot de diagnose congenitale woordblindheid te besluiten, daar de verworven vormen door geboortelletsels, laesies in het centrale zenuwstelsel, enz. hetzelfde syndroom te voorschijn roepen. Constitutionele, congenitale of specifieke dyslexie wordt in het algemeen onderscheiden van leesmoeilijkheden, die door exogene factoren worden veroorzaakt. Hierbij stuit men dan in vele gevallen op de moeilijkheid, de endogene genese uit te sluiten op grond van andere neurologische afwijkingen en uitvalsverschijnselen, die met deze exogene factoren altijd zouden moeten samengaan. Ze komen echter ook bij de endogene vorm voor. Een familie-onderzoek is dus noodzakelijk. Maar dit levert ook zijn moeilijkheden. Moet die hereditaire factor zich b.v. altijd realiseren? Zijn er geen compensatoire factoren in sommige gevallen? En is de didactiek niet van invloed? Ja, hoeveel invloeden kunnen zich niet doen gelden?

¹⁾ F. W. D. Schenk en Anke B. Korndörffer, Lees- en schrijfstoornissen bij kinderen. 's Gravenhage 1951, p. 50.

We keren terug naar het kind van 7 jaar, dat moeite heeft met het aanvankelijk lezen. Iedere onderwijzer kent die gevallen. Ze komen voor in verschillende graden, van een volkomen onvermogen tot het-hebben-van-enige-moeite met dat vak. Hoe moeten we dat verschijnsel verklaren? Hier zijn we aan de bron van de grote verscheidenheid van richtingen en opvattingen omtrent het begrip woordblindheid. De dyslexie of legasthenie heeft de belangstelling van paedagogen, psychologen, psychiaters, neurologen, logopaedisten, ophthalmologen, audiologen en waarschijnlijk nog anderen. Zij benaderen het verschijnsel, ieder op de hem eigene wijze. En dat is ook niet anders mogelijk. Wie met een phenomeen te maken krijgt, benadert het met een gereed liggende dispositie tot een bepaalde richting, waarin zijn zoeken zich gaat bewegen en dit voorwetenschappelijk stadium is onvermijdelijk subjectief. Hoewel bij verder speuren en blikverwijding het handelen objectief-wetenschappelijk wordt, blijft dit subjectieve element meespreken als accentueringsrichting, waardoor dus de psychologie van de onderzoeker in diens uitspraken verdisconteerd moet worden. Daarom alleen al is het noodzakelijk, dat het onderzoek door een team wordt uitgevoerd, waarvan de deskundige leden van een verschillende origine moeten zijn. En omdat neurologen het eerst dit phenomeen hebben onderzocht en het bekeken hebben vanuit de aphasia-problematiek, blijft de begripsontwikkeling van de dyslexie nog steeds besmet met het ziekte-aspect als een erfelijke belasting uit die tijd.

De talrijke, latere onderzoekingen, door andere specialisten verricht, hebben aan het licht gebracht dat de dyslexie samen hangt met zeer verschillende verschijnselen. Factoren van neurologische, physiologische, psychologische, sociale, paedagogische en didactische aard kunnen hierbij betrokken zijn. Het is een hachelijke onderneming, hier te gaan classificeren en isoleren, daar deze factoren meestentijds innerlijk zo met elkaar verweven zijn, dat het ene niet zonder het andere begrepen kan worden. Met een verzameling foto's van verschillende kant genomen, kan men het beeld van de mens niet opbouwen, het blijven aspecten, die door onze eigen geestelijke activiteit gecompleteerd moeten worden met het wezenlijke, dat juist aan onze afbeeldingen ontsnapt. Met deze restrictie voor ogen, willen wij trachten enkele opvattingen te beschrijven, waarbij bepaalde factoren centraal worden gesteld: nl. optische, akoustische, neurologische, psychologische en didactische.

Optische factoren.

Amerikaanse psychologen en ophthalmologen hebben vanaf 1890 de aandacht gevestigd op het vóórkomen van stoornissen in het gezichtszintuig en afwijkingen in het oog, die verantwoordelijk gesteld zouden kunnen worden voor de leesmoelijkheden. Het merendeel der onderzoekers is thans van mening dat de anomalieën bij dit zintuig zoals een t.o.v. elkaar verschillende stand der oogappels, waardoor de coördinatie der oogspieren en de samensmelting der beide beelden bemoeilijkt worden, een slechte visus enz. geen betekenis hebben voor het ontstaan van de dyslexie, hoewel ze het leren lezen kunnen bemoeilijken.

F. J. Schonell¹⁾ vergeleek met het oog hierop een groep van 110 slechte lezers met een even grote groep normale lezers.

Myopie, (bijziendheid) astigmatisme (een verstrooiingsfiguur wordt op het netvlies gevormd) en hypermetropie (verziendheid) vond hij bij 11% van de jongens en bij 19% van de meisjes van de slechte lezers; voor de normale lezers waren deze getallen 8% en 10%.

De lichtere vormen van deze defecten gaven kleinere verschillen te zien. Hoewel hij deze defecten als significante causale factoren beschouwt, merkt hij op, dat het effect beïnvloed kan worden door andere causale factoren, die met het defect samenhangen, b.v. emotionele.

Akoustische factoren.

Solms²⁾ merkt terecht op, dat het onvermogen het akoustische woordbeeld in letterklanken te ontbinden of samen te stellen niet behoeft te wijzen op een gehoordefect. Dit vermogen veronderstelt namelijk reeds kennis van de afzonderlijke klanken, die langs visuele weg verkregen wordt. Daarom is het juist, dat de visuele analyse aan de auditieve voorafgaat. Analphabeten zullen de klanken van een woord niet kunnen onderscheiden, evenmin als wij dat kunnen van een ons onbekende taal.

Bij vele kinderen echter, die moeite hebben kleinere klankverschillen op te merken vindt men afwijkingen in het audiogram. Zou dus toch een verminderde gehoorscherppte oor-zaak kunnen zijn van deze specifieke moeijkheden? Vermoedelijk spelen

¹⁾ F. J. Schonell, *Backwardness in the Basic Subjects*. Edinburgh and London 1948, p. 170, 171.

²⁾ H. Solms, *Beitrag zur Lehre von der sog. kongenitalen Wortblindheit*. M. schr. f. Psych. und Neur. 1948. Vol. 115, p. 34.

bij de zgn. klanknuance-dooftheid andere mechanismen een rol. Instructief is in dit opzicht, wat Nanninga-Boon¹⁾ ons hiervan meedeelt in haar boek. Bij het audiologisch onderzoek van haar pupil bleek het lichte gehoorverlies in het middenregister en in de hogere tonen niet aansprakelijk gesteld te kunnen worden voor de dyslectische afwijking. Ze zag als oorzaak van de klanknuance-dooftheid het feit, dat het kind de klankenstroom als een totaliteit hoorde, waarin hij niet kon differentiëren en geen details kon waarnemen. Hij hoorde wel de klanken maar verstond ze niet. Zo kon hij de v-klank en de w-klank niet isoleren van het woord, waarvan ze deel uitmaakten. Hierbij aansluitend moeten we opmerken dat het ons bij vele dyslectici opgevallen is, dat de betekenis van de tot hen gerichte woorden slechts langzaam tot hen door dringt. Je moet de dingen vaak twee maal zeggen. Dit verschijnsel herinnert ons ook aan de opvattingen van Ombrédane²⁾ over het leesproces. Hij onderscheidt drie fasen: de exploratieve, de elaboratieve en de spraakmotorische fase.

In de exploratieve fase worden de woordgehelen met de blik afgetast, waarbij vooral op de voorgrond tredende letters als sommige consonanten, lettergrepen, lengte, enz. worden opgemerkt. In de elaboratieve fase voltrekt zich een identificatie van het gelezene, waar dus de betekenis van de zin wordt gevat. Het wezen van de woordblindheid komt nu volgens Ombrédane hierop neer, dat deze fasen pathologisch vertraagd of geremd zijn. Het schijnt ons toe dat het accent van die vertraging bij sommige kinderen op de tweede fase, op de elaboratieve gelegd moet worden. Evenals bij de klanknuance-dooftheid schijnt ook hier de remming of vertraging bij sommige kinderen niet in de eerste plaats te liggen in de zintuiglijke opvatting, maar in de psychische verwerking van de indrukken. Ze komen moeilijk tot begrip. Het is, alsof ze met iets anders bezig zijn, dat hen innerlijk minder toegankelijk maakt. Opmerkelijk is toch overigens weer het onderzoek van Henry (1947). Zij vergeleek 62 slechte lezers met 127 middelmatige en 98 uitstekende lezers. Tussen het gehoorverlies in de hogere tonen en het slechte lezen bleek een relatie te bestaan, die statistisch significant was³⁾.

¹⁾ A. Nanninga-Boon, Het woordblinde kind, Groningen, p. 238. e.v.

²⁾ A. Ombrédane: Le mécanisme et la correction des difficultés d'apprentissage de la lecture connues sous le nom de cécité verbale congénitale. Prem. Congr. Intern. de Psychiatrie Inf. Paris 1937 II, p. 201 e.v.

³⁾ B. Hallgren, Specific Dyslexia. Kopenhagen 1950, p. 59.

Neurologische factoren.

Volgens Orton¹⁾ zou een physiologische cerebrale stoornis of vertraging van de dominantievorming samenhangen met de dyslectische verschijnselen. Een stoornis die volgens hem erfelijk bepaald zou zijn. De indrukken die dan ontvangen worden door beide hemisferen handhaven zich als elkaars spiegelbeelden, waar, in normale gevallen, de gewaarwordingen van de niet-dominante hemisfeer, in de regel de rechter, worden verwaarloosd. Bij het rechtsogige kind domineren de indrukken, ontvangen door de linker hersenhelft; bij het linksogige kind het omgekeerde. Is er nu geen dominantie van een der hersenhelften, dan ontstaat er onzekerheid, beeld en spiegelbeeld wisselen elkaar af, men ziet dan verwisselingen en omkeringen optreden, die zo kenmerkend zijn voor de dyslexie, en die daarom door Orton aangeduid worden met de term strephosymbolia. Nu komt het ook voor dat iemand niet geheel en al „one sided” is maar bijv. rechtshandig en linksogig, enz. Zodat een deel der motorische functies in de ene hersenhelft gelocaliseerd is en een deel in de andere hersenhelft. Linder²⁾ vond bijv. bij 53% van haar onderzochte groep dyslectische kinderen een gemengde dominantie van oog en hand. Monroe³⁾ vond de volgende percentages:

	Dyslectici	Normalen
mixed dextrals	40%	25%
mixed sinistrals	8%	3%
pure dextrals	43%	60%
pure sinistrals	5%	4%

Deze verschillen waren statistisch significant. De percentages suggereren een samenhang tussen de gemengde dominantie en de dyslexie. Over de aard van die samenhang is overigens niets met zekerheid bekend. Vele „mixed sinistrals” zijn uitstekende lezers. (Mixed dextrals zijn rechtshandig en linksogig; mixed sinistrals zijn linkshandig en rechtsogig).

Afgezien van de verlaten localisatieleer merkt Grewel nog op, dat men tegenwoordig over de dominantievorming anders denkt en wel in die zin, dat het gaat om een goede regeling van de

¹⁾ S. T. Orton, Reading, Writing and Speech Problems in Children, New York 1937.

²⁾ Maria Linder: Ueber Legasthenie (Spezielle Leseschwäche). Zeitschr. f. Kinderpsychiatrie 1951.

³⁾ M. Monroe, Children who cannot read, Chicago, p. 85.

samenwerking der beide hersenhelften, waarvan aan één van beide de ten uitvoerlegging van een bepaalde handeling toekomt ¹⁾.

Anatomische afwijkingen in bepaalde gedeelten van de hersenschors, hersenontstekingen zoals encephalitis die anatomische laesies in bepaalde hersengebieden kunnen veroorzaken, geboortelletsels e.d. worden ook in verband gebracht met later optredende lees- en schrijfstoornissen.

Hart de Ruyter ²⁾ wees op de mening van sommige onderzoekers, dat een gestoorde bloedverzorging in de hersenen in vele gevallen aansprakelijk zou kunnen zijn. De slagaderen zouden een te nauwe opening moeten passeren, wanneer ze door de schedelkap de hersenen binnendringen. De hersenen krijgen daardoor te weinig voedsel en zuurstof en functioneren op te laag niveau. Inderdaad zijn de meeste woordblinde kinderen snel vermoeid bij intellectuele arbeid. Een ander door hem genoemd gevolg is de algehele vertraagde rijping van de intellectuele functies en een nog niet leesrijp zijn op 6-jarige leeftijd. Ook wijst hij op de mogelijkheid van een te slap bloedvatenstelsel, waardoor de bloedcirculatie onvoldoende voedsel aanvoert, maar ook traag de verbrandingsproducten afvoert. Hierdoor kunnen een verlaagde bewustzijnsgraad, dromerigheid en snelle vermoeibaarheid bij intellectuele prestaties optreden, verschijnselen die we inderdaad vaak bij woordblinde kinderen aantreffen. Hun schijnbare gepraeöccupeerdheid vertoont dan overeenkomst met de neurotische afgetrokkenheid.

A. Ley ³⁾ zag in de constitutie de meest wezenlijke pathogene factor. Hij wees op een vertraagde myelinisatie van de associatiebanen tussen het gezichtscentrum en de gyrus angularis. Dus een ontwikkelingsstoornis. W. J. Bladergroen ⁴⁾ noemt ook Skydsgaard als een aanhanger van de mergschedentheorie. Zij knoopt er de gedachten aan vast, dat deze mergschede-ontwikkeling vertraagd zou kunnen worden door geringe toevoer van bloed en zuurstof naar de hersenen, ten gevolge van onvoldoende mondactiviteit en bemoedering van de zuigeling.

Ook Tibout meent, dat niet alleen bij de dyslexie, maar bij

¹⁾ F. Grewel, V. W. D. Schenk, W. J. Bladergroen, Lees zwakke kinderen, Purmerend, p. 56.

²⁾ Het partieel defecte kind, Rotterdam 1954, p. 8 en 9.

³⁾ A. Ley, Sur l'alexie d'évolution familiale et héréditaire. Ann. méd. psychol. 96, II, p. 145 1938.

⁴⁾ W. J. Bladergroen, Problemen der kinderdiagnostiek, Groningen, 1949, p. 4, 5.

alle partiële defecten, cerebrale laesies aanwezig zijn, al is het dan in geringe mate. Sommige kinderen tonen alleen psychische anomalieën, maar die toch min of meer symptomatisch zijn voor hersenletsels of encephalopathieën ¹⁾.

Andere lichamelijke factoren.

Een algemene lichamelijke indispositie, veroorzaakt door ondervoeding, te kort aan nachtrust, endocrine stoornissen, waardoor b.v. een vertraagde psychische activiteit veroorzaakt wordt, enz. kan zeker samenhangen met taalmoeilijkheden in het eerste leerjaar, zonder dat we dadelijk in het schoolverzuim de veroorzakende factor behoeven te zien. Taal, lezen en schrijven vormen de hoofdschotel in de eerste klas en falen betekent dus, falen op taalgebied.

Psychologische factoren.

Nanninga-Boon ziet het woordblinde kind als een totaliteit met een veranderde zijswijze, waarvan ze de grond ziet in een, in de aanleg gegeven, ontwikkelingsstoornis. Ze zoekt naar de aetiologie van de uitvalsverschijnselen en tracht tot op een gave grondstructuur te komen. Ook haar woordblinde kind vertoont de bekende verschijnselen. Het is druk, afleidbaar, zeer gevoelig voor akoustische prikkels. Het oordeel en begrip in concrete situaties is normaal, visueel onderscheidingsvermogen is goed, er is een onvermogen, verband te leggen tussen voorwerp en visueel schriftbeeld. Zij kwam tot de diagnose van een visuele symboolagnosie op de bodem van een akoustische symboolagnosie. Complex-eenheden van voorstellingen, zintuiglijke indrukken, emoties en handelingen waren gebonden door de beleving. De hechte binding tussen de elementen der complex-eenheid was oorzaak dat bij aanbieding van een onderdeel, bijv. een zintuigelijke indruk: de taalvorm, automatisch het gehele complex werd opgeroepen. Als primaire aanleiding ziet ze de grote affectieve lading van elke bewustzijnsinhoud, die tengevolge heeft:

- 1^o. Remming in de differentiatie.
- 2^o. Vernauwing van het bewustzijn, waardoor het kind geheel opging in het aangeboden complex.

¹⁾ Proceedings of the second Intern. Congr. on Orthoped. Amsterdam 1949. p. 384.

3⁰. Een lustvolle uitleving en een ondergaan van alle geluidsgewaarwordingen, waardoor wel een „hören” plaats greep maar geen „verstehen”¹⁾).

De titel van haar boek kan de indruk wekken, dat ze in het door haar behandelde geval het prototype van het dyslectische kind ziet. In deze begrenzing zouden we haar dan niet kunnen volgen²⁾).

Aan het slot van haar boek oefent Nanninga-Boon critiek uit op de term beelddenken, die door Krabbe gebruikt wordt en die niets anders zou betekenen dan concreet gebonden denken. Wij menen, dat Maria Krabbe onder beelddenken iets anders verstaat, nl. niet concreet gebonden maar concretiserend denken. Nanninga-Boon maakt dan een onderscheid tussen het concreet gebonden denken van de woordblinde en het beeldend denken van de kunstenaar. Het eerste is een primitief ontwikkelingsstadium. Bij het tweede dienen de beelden „als bouwstenen voor een gedachtensynthese”. Het is dan de abstracte idee, die de beelden samen brengt en bijeen houdt. „Het abstracte naakte begrip kan worden verlevendigd en gecompleteerd door beelden en ontroeringen enz.” Men leze het mooie en beeldrijke voorbericht van haar eigen boek en men vrage zich eens af, of al die beelden en ontroeringen, daarin vermeld, door een abstracte naakte idee zijn samengebracht. En van welke abstracte idee zou de volgende zin een „completering” zijn „Ik vond in de velden een wijsheid geschreven” (Aart van der Leeuw). Wij vragen aan een woordblinde en beelddenkende jongen wat „vriendschap” is. Wij zelf zouden in zo’n geval naar een koelzinnige definitie zoeken, maar het kind zegt: „Twee jongens met de armen om elkaars schouders”. Zou Sartre deze beelden bij monde van Van Gelder alle onder de noemer van een „conscience captive” brengen? ³⁾ Ook onder beroemde filosofen vinden we beelddenkers als Bergson, Minkowski, Gaston Bachelard enz. Niet alleen, dat men ze er moeilijk van kan betichten nog op een primitief ontwikkelings-niveau te staan, maar wij geloven ook niet, dat zelfs bij hen, de beelden een illustratie zijn van een abstracte idee. Een Hegeliaan daarentegen als J. Hessing heeft niet de minste be-

¹⁾ D. Nanninga-Boon, Het woordblinde kind. Groningen 1950, p. 283.

²⁾ Voor een uitvoerige, critische beschouwing van haar boek zie men W. F. Vliegthart, Een boek over het woordblinde kind, in Paed. Stud. XXIX 1952, p. 65/77.

³⁾ L. van Gelder, Ontsporing en correctie, Groningen, 1953, p. 216.

hoeft of neiging om de gedachte dat „de idee het begrip van het begrip” is met beelden te verlevendigen en te completeren. Waarom niet? Omdat deze uitspraak het eindpunt is van een logische gedachtengang, waarin zorgvuldig alles geweerd wordt, dat met „zuivere rede” niets te maken heeft. Het beeld ontleent zijn bestaansrecht niet aan een abstracte idee en heeft zijn waarde niet als bruikbaarheid, zelfs en juist niet bij grote kunstenaars. Het beeld spreekt de taal van een verstaan, dat in wezen irrationeel is. En als men zoekt naar de grond waarin het wortelt, dan vindt men die niet in het redelijke, het verstandelijke of het abstracte denken, maar in élan, in scheppingsdrang. En zou dit bij kinderen niet mogelijk zijn? De ontwikkelings-psychologische interpretatie van het beelddenken, het verband met de eidetiek, de eigenmachtigheid van de voorstellingsstroom, zijn verklaringen, zó duidelijk, zó vanzelfsprekend, dat men daardoor alleen al aan hun juistheid gaat twijfelen.

Schenk ¹⁾ zegt dat Krabbe het beelddenken in woord en geschrift gelijk stelt met het eidetisch vermogen. Dat hebben we nergens gelezen. In haar boek: Beelddenken en woordblindheid vinden we een plaats waar ze die identiteit juist ontkent. En heeft men dan niet opgemerkt dat ze het beelddenken tracht te ontwikkelen, „het in goede banen leiden... opdat het niet veruiterlijkt en ontaardt in passieve aanschouwelijkheid”. Wijst zij er niet op dat het beelddenken ook is: ordenen, besnoeien, ziften enz.

„De film wordt gecensureerd, de beelden hebben niet meer de leiding” p. 88 ²⁾.

„In de loop der jaren leert de woordblinde met zijn kijkwereld omgaan” p. 138.

In elk geval mag men haar opvattingen maar niet zo op zij schuiven en zeker niet op ondeugdelijke gronden bestrijden. Het is noodzakelijk, een uitgebreid onderzoek in te stellen naar de aard van dat beelddenken bij kinderen.

Grewel zegt: „Omdat het niet een uniforme groep is, is het ook onjuist alle leesgestoorde kinderen als beelddenkers te bestempelen.” Wat Krabbe dan ook niet doet.

Hij vervolgt: „Kinderen bij wie de leesstoornis samenhangt met een slecht ontwikkeld linguïstisch vermogen, denken uiter-

¹⁾ F. W. D. Schenk en Anke B. Korndörffer, Lees- en schrijfstoornissen bij kinderen. 's Gravenhage 1951, p. 63.

²⁾ M. J. Krabbe, Beelddenken en Woordblindheid. 's Gravenhage 1952.

aard prae-linguistisch, dat is in beelden. Zoals een ieder, die de taal niet tot zijn vrije beschikking heeft" ¹⁾. Maar er zijn er ook, die de taal wel tot hun vrije beschikking hebben en die zich toch bij voorkeur in beelden uitdrukken. Dit geldt niet alleen voor kunstenaars, maar ook voor filosofen, zoals we zagen. En het geldt voor sommige woordblinde kinderen.

Bij practisch alle dyslectici vindt men lichtere dysharmonieën in de persoonlijkheidsstructuur, die vooral van affectieve aard zijn. Wat is echter primair? De emotionele- of de leer-moeilijkheden? Hierover is nog allerminst eenstemmigheid.

Bij 78 gevallen van „extreme reading disability” vond Fernald slechts bij 4 kinderen „emotional instability” voor zij hun in-trede in de lagere school deden. Met uitzondering van deze gevallen begonnen al deze kinderen volgens onderwijzers en ouders met plezier hun schoolloopbaan, verlangend te leren lezen en schrijven en „the emotional upset occurred only as the child's desire was thwarted by his inability to learn as other children did”. Dit hebben wij ook herhaaldelijk kunnen waarnemen. Ook Orton en vele anderen zijn deze mening toegedaan. ²⁾

Hoewel Hallgren op grond van zijn materiaal reeds overtuigd is, dat de „specifieke” dyslexie erfelijk is en dit dus als een argument a posteriori beschouwt tegen de hypothese, dat de dyslexie secundair zou zijn t.o.v. nerveuze stoornissen, is deze onderzoeker toch zeer voorzichtig in zijn beweringen. “On principle, there is no reason to reject the hypothesis that — in some cases — the nervous symptoms are secondary to specific dyslexia” ³⁾. En dan somt hij de, soms catastrophale, gevolgen op van de onmacht van het kind om de moeilijkheden te overwinnen.

Maar het is zeer wel mogelijk, dat het kind reeds constitutioneel gepraedisponneerd is tot een emotionele labiliteit en dat reeds bij de eerste moeilijkheden op taalgebied in de eerste klas er een wederzijdse beïnvloeding en versterking ontstaat van de beide factoren nl. emotionele- en leer-moeilijkheden. Hoe het ook zij, deze psychische dysharmonie is b.v. voor D. Wiersma zo'n dwingende factor, dat hij, indien deze factor niet aanwezig is, de woordblindheid uitsluit.

¹⁾ F. Grewel, V. W. D. Schenk, W. J. Bladergroen, Leeszwakke kinderen, Purmerend, p. 20.

²⁾ G. M. Fernald, Remedial techniques in the Basic School Subjects. New York—London 1943, p. 8.

³⁾ B. Hallgren, Specific Dyslexia, Kopenhagen 1950, p. 106, 109.

Met Borel Maisonny e.a. vindt hij ook, en practisch altijd, oriëntatiestoornissen. De ruimtelijke en tijdelijke oriëntatiestoornis zou zelfs de diepste stoornis zijn. Bovendien zou het beeld der woordblindheid bepaald worden door, behalve temperaments- en karakterafwijkingen, een intelligentie, die wel niet in niveau van het normale afwijkt, maar door sterk beelden en door te kort schieten van de ruimtelijke oriëntatie, daarvan toch kwalitatief verschilt. De woordblinden zijn volgens hem een gemitigeerde vorm van het dysharmonische persoonlijkheidsbeeld en zouden een biologische eenheid met een groot deel der moeilijk opvoedbaren en der hogere debielen vormen ¹⁾.

Het wordt vooral moeilijk tot de prioriteit van de dyslexie te besluiten in al die gevallen, waarin reeds voor de leerperiode sprake was van nerveuze stoornissen. Hallgren onderzocht 58 dyslectische "problem children" met duidelijke symptomen, zoals enuresis, tics, hoofdpijnen, slapeloosheid, nachtmerries, duimzuigen, nagelbijten en gedragsmoeilijkheden. Bij 37 kinderen waren deze stoornissen reeds aanwezig, voor ze naar school gingen. In deze gevallen zou dus de dyslexie secundair kunnen zijn, of, zoals hij opmerkt, een bestaande specifieke dyslexie geaccentueerd kunnen hebben ²⁾.

Vermelding verdient ook zijn classificatie van de dyslectische "problem children" volgens de indeling van Benjamin (Psychopathologie des Kindesalters) in drie typen, nl.:

- 1^o. Trotztypus: agressief en destructief enz.
- 2^o. Abwendungstypus: introvert, angstig, verlegen, dagdromen enz.
- 3^o. Regressionstypus: infantiel, affect-labiel, „kort-sluitings" reacties, sterke moederbinding, enz.

Het merkwaardige is nu, maar geheel in overeenstemming met onze eigen ervaring, dat hij de volgende getallen vond, Trotztypus 7, Abwendungstypus 26, Regressionstypus 27 ³⁾.

Volgens Bladergroen kunnen neurotische moeilijkheden een schijnbare woordblindheid te zien geven. De legasthenie moet in samenhang worden gebracht met het algehele niveau, vooral met de stand van de functionele rijping der waarnemingsgebieden,

¹⁾ Het partiëel defecte kind, Rotterdam 1954, p. 27.

²⁾ Hallgren, Specific Dyslexia. Kopenhagen 1950, p. 107.

³⁾ idem, p. 104.

met dieper liggende uitvalsverschijnselen, met de erfelijkheid, met ziekten in de eerste jeugd etc.

Zij onderscheidt een endogene legasthenie, die veelvuldig hereditair is en een ontwikkelingslegasthenie. Deze vorm zou kunnen samenhangen met een erfelijke remming of veroorzaakt kunnen worden door een affectieve verwaarlozing in de prille jeugd, door lange ziekteperiodes of door milieufactoren. Zij maakt dan de volgende classificatie van de tekorten, die ze bij de dyslectische kinderen vond.

1. *Visuele legasthenie.*

- a. opnamevermogen van visuele prikkels is te traag.
- b. het vermogen tot het opvatten van structuren is gestoord.
- c. „waarnemingsonrijpheid”; *b* en *d*, *p* en *q*, *u* en *n* worden omgekeerd.
- d. visueel opnemen is goed, maar voorstellingsbeeld gestoord, vaak gepaard met een tekort aan voorstellingsvermogen.
- e. onvermogen om het ene visuele beeld snel te vervangen door een ander. Zo kunnen bepaalde visuele voorstellingen de vorming van het woordbeeld hinderen: ook kunnen voorafgaande woorden en letters het opnemen van het volgende verhinderen.

2. *Auditieve legasthenie.*

- a. het kind is nog niet rijp om te kunnen vergelijken en nog niet toe aan het analyseren van articulatieverschillen. Dit gaat vaak samen met een algehele onrijpheid in het onderscheidingsvermogen.
- b. gebrek aan auditief onderscheidingsvermogen.

3. *Een tekort aan reproducerend vermogen.*

- a. het kind brengt niet snel genoeg de aanvullende associaties op, nodig om het woord goed op te schrijven.
- b. motorische reproductie-stoornissen: het kind is niet in staat het bewegingsschema vast te houden of het kan het visuele voorstellingsbeeld niet kopiëren.

Van psychiatrische zijde wordt gewezen op het vóórkomen van onbewuste conflicten bij sommige leeszwakken.

Langs psycho-analytische weg vond b.v. P. Blanchard bij drie woordblinde jongens met een normaal I.Q. infantiele conflicten,

die oorzaak waren, zowel van de legasthenie als van de enuresis¹⁾. Ook Fenischel zou prae-genitale driftconflicten vinden bij de analyse van leesstoornissen²⁾.

Verwenning, maternal overprotection of een affectieve verwaarlozing in de eerste levensjaren kunnen een psychische scheefgroei ten gevolge hebben, die secundair tot allerlei leermoeilijkheden in de eerste plaats taalstoornissen, aanleiding geeft³⁾. Een onbewust protest tegen het lezen, tengevolge van een negatieve gevoelsinstelling t.o.v. de onderwijzeres, die reeds tegenover de moeder bestond, kan zich in het eerste leerjaar openbaren.

De behoefte aan straf, veroorzaakt door schuldgevoelens, kan een neurotische leesstoornis doen ontstaan. Doordat het kind zich verwijten, straf en critiek op de hals haalt, bevrijdt het zich van die schuldgevoelens, enz.

Didactische factoren.

Een verkeerde didactiek kan ook lees- en schrijfmoeilijkheden ten gevolge hebben. Het verlaten van de analytisch-synthetische methode voor de globale methode is al een stap in de goede richting en in overeenstemming met de ontwikkelingspsychologische inzichten van thans. De meeste zesjarigen zijn nog niet aan de analyse toe. Wanneer men de woorden voortijdig gaat verbrokkelen tot klanken, die het kind nog vreemd zijn en waarvan het de betekenis niet begrijpt, dan komt het niet tot synthetisch lezen en schrijven. De letter staat verder van het kind af dan het woord. Het woord is een bekende klank, duidt vaak een bekend voorwerp aan, de letter is dat niet, duidt niets concreets aan en is abstracter. Wanneer men aan de andere kant bij het globale woordbeeld blijft staan en niet te zijner tijd tot de structurering en differentiëring overgaat, met behoud van het geheel, dus wanneer de methode puur globaal blijft, dan zal menig kind er niet in slagen, nieuw aangeboden woorden te lezen. Kenmerkend voor practisch alle leeszwakke kinderen is ten eerste hun analytische zwakte, het blijven kleven aan het woordgeheel

¹⁾ P. Blanchard, Psychogenic Factors in some cases of Reading-disability. Am. J. Orthopsychiatr. 1935. 5. p. 36 en 374.

²⁾ H. C. Rümke, Inleiding in de karakterkunde, Haarlem 1937, p. 223.

³⁾ Men zie: René Spitz, The Importance of the Mother-Child Relationship during the first year of life. Mental Health Today. Washington 1948, 7, p. 7—13.

Marg. Ribble, The Rights of Infants, New York 1943.

en ten tweede het onvermogen om akoustisch het woordbeeld op te bouwen, dus een synthetische zwakte.

Voor een uitvoerige analyse van de dyslexie als een stoornis in het leerproces, i.c. het proces van de taalverwerving, moge ik verwijzen naar Van Gelder, *Ontsporing en Correctie*, p. 217—229, waar hij het probleem van de dyslexie plaatsens wil „in een omgeving waar het naar oorsprong en wezen thuis hoort, nl. binnen het leerproces van de taalverwerving, zowel vóór als in het onderwijsproces”.

Wat is nu woordblindheid? De talrijke onderzoekers, die zich met het probleem hebben beziggehouden, geven verschillende antwoorden. Het gaat er om, welke stoornissen we als wezenlijk moeten beschouwen voor het optreden der dyslexie. En juist omtrent dit essentiële heerst verschil van mening. De *conditio sine qua non* is bij velen verschillend. Wat de term opzichzelf betreft, moeten we opmerken, dat hij reeds zoveel burgerrecht heeft verkregen, dat men hem moeilijk door een ander kan vervangen. Daarom is het misschien het beste onder woordblindheid te verstaan: lees- en schrijfmoeilijkheden, die in de gang van het gebruikelijke, systematische taal- en leesonderwijs optreden bij kinderen met een normale intellectuele potentie.

EEN GEVAL VAN SCHIJNINTELLIGENTIE

DOOR

DR. A. NANNINGA-BOON

(*Vervolg*)

Het intelligentieonderzoek.

Hoewel uit de prestaties in de schoolvakken reeds conclusies zijn te trekken omtrent het I.Q., werd de intelligentie ook nog gemeten met andere methoden. Daar het kind verbaal zo slecht was te benaderen, werden oordeel en begrip getest aan niet verbale gegevens.

1. Twee kinderkopjes zijn verdeeld in 3 delen: 1e muts met haar en voorhoofd, — de onderkant van het stuk is recht; 2de een middengedeelte met ogen-neus-deel van de wangen — links en rechts een haarlok — zowel onder- als bovenkant van dit stuk zijn recht; 3de een onderstuk: mond-kin-hals-borstgedeelte met

schouders — dit stuk is aan de onderkant rond, aan de bovenkant recht. Daar past het aan de rechte kant van het middenstuk met de ogen en de neus. Het borstgedeelte is gekleed in een gekleurde kinderblouse. De stukken werden hem tegelijk, door elkaar liggend, aangeboden. Hij maakte hiervan 2 vormsels: een bovenstuk — muts en voorhoofd — 2 smalle middenstukken daaronder, waardoor 2 paar ogen en 2 neuzen aan elkaar werden gelegd, hieronder een borststuk met kin en mond. Het andere borststuk legde hij tegen het overgebleven tweede bovenstuk aan, zodat een figuur ontstond zonder ogen, zonder neus; de hals met de kin grensde aan het voorhoofd.

2. Beter verging het hem met 8 in twee helften geknipte kaarten. Hij wist van de 16 helften 8 gehelen te maken. Op elke kaart staat een gekleurde kinderfiguur. De kleuren zijn allen verschillend. De tijd was echter zeer lang. (8 min.).

3. Oefeningen, die hierbij aansluiten en die te beschouwen zijn als een vooroefening van de blokkendoos, boeiden hem zeer. Hij toonde bij deze zintuiglijke oefeningen veel toewijding; de werkwijze kenmerkte zich door „trial and error”. Slechts door een toeval ontdekte hij na 6 minuten, dat er keuze diende te worden gemaakt, dat de vierkante stukken, welke op het voorbeeld moesten worden gelegd, aan 2 kanten beplakt waren.

4. Zodra er synthese werd gevraagd, zonder voorbeeld, zoals dat werd vereist bij het aaneenleggen van een houten puzzle, bestaande uit 15 grote stukken, faalde hij volkomen. Hij liet zich dan leiden door de tekening van door hem herkende onderdelen. Een stok, die op 2 stukken voorkwam, leidde tot samenvoeging. Zo ontstonden 6 maaksels, die elk uit 2 stukken bestonden. Hij legde deze „gehelen” op een rijtje naast elkaar (evenals hij dat met de in 2 delen geknipte kaarten had gedaan). Zo lagen naast elkaar delen van voorstellingen van: een meisje, een jongen, 2 mannen, een stuk schip, een stok met een zak enz. Er bleven tenslotte 3 stukken over. Hij bleef met deze drie stukken schuiven en passen tot hij 2 ervan in elkaar kreeg. Toen legde hij het overblijvende stuk apart er naast en zei: „klaar”.

Tenslotte werd ondanks het moeilijke verbale contact toch nog de „Terman” gedaan¹⁾. Via korte woorden en voordoen werd hem echter de bedoeling van bepaalde opgaven bijgebracht.

Tijdens deze test bleek:

¹⁾ Deze intelligentietest werd op mijn verzoek afgenomen door Cornelia G. J. Nanninga, psych. dra te Leiden.

1. De taalopvatting van korte zinnen met een concrete inhoud, ontleend aan de dagelijkse ervaring, bleek zodanig te zijn, dat een adequaat antwoord kon worden verkregen.

2. Geen enkele zin, in klank aangeboden, niet passend in de concrete beleving, bestaande uit een klankenstroom met kinderlijke inhoud (men vergelijkte bijv. VIII. 6. later bleek zelfs van V. 5) kon worden herhaald. Hij volstond dan met het spreken van het eerste woord van die zin.

3. Daarentegen bleek zo'n sterke affiniteit tot de cijfers, dat hij niet alleen in staat bleek tot het herhalen van 6 cijfers achter elkaar, (X 6) maar ook tot het weergeven van 4 cijfers in omgekeerde volgorde. (IX. 6) Elke aanbieding van klankenstromen, die uit cijfers bestonden, werd met goed gevolg weergegeven.

4. Zijn opvatting in de ruimte was onvoldoende.

5. Vanzelfsprekend kwam van de begripsvragen weinig terecht, met uitzondering van die van (VII. 4), welke hem in vereenvoudigde taal werden aangeboden ¹⁾; de inhoud hiervan kwam overeen met eigen ervaring. De begrippen in deze zinnen gelegen kwamen wel tot stand.

Ook tijdens dit onderzoek was de jongen zeer geremd en had hij veel aanmoediging nodig om tot een prestatie in staat te zijn.

Het I.Q. werd tenslotte bepaald op 81, welk cijfer niet helemaal juist kan zijn voor de beoordeling van het intelligentieniveau. Immers: het groot aantal vragen, welke zich in de „Terman” bewegen om de cijfers, is aanleiding, dat de affiniteit tot de cijfers in dit geval een onevenredige invloed heeft gehad op het eindresultaat van de intelligentietest.

Analyse van het schoolrekenen.

Vergelijken wij thans het rekenonderzoek met de schoolprestaties. Het meest opvallende verschijnsel tijdens het onderzoek was: de afwezigheid van inzicht in de structurele samenhang van de sommen.

Dit bleek op ontstellende wijze uit de vormen:

$$75 = 72 \times 9 + 3$$

$$100 = 99 \times 9 + 1$$

$$100 = 98 \times 7 + 14$$

¹⁾ Sommige begripsvragen werden overgebracht in een visuele voorstelling o. a. VIII 3 d, waar het aantal treinwagens werd getekend. Het antwoord was toen goed.

Uit bovenstaande structuren kan men afleiden: 9 is in zijn bewustzijn verbonden met de tafel van 9. Het cijfer 72 is daarmee ook verbonden, terwijl 3 weer het verschil is van 75 en 72. In het 2de sommetje was 99 een veelvoud van 9 en daardoor in één bewustzijnsinhoud aanwezig met 9. Het geleerde kunstje: een verschil tussen het veelvoud en het getal ervoor moet er achter geplaatst, was waarschijnlijk oorzaak, dat de 1 aan het eind kwam te staan. In de derde som kwam te voorschijn de binding tussen de 7 en een veelvoud ervan; immers: $14 \times 7 = 98$. Hij produceerde de juiste cijfers, men ziet in 98 het veelvoud van 7, dicht bij 100 gelegen. Door de plaatsing van de cijfers werd het onzin!

Het is nu merkwaardig dat analoge vraagstukken voorkomen ¹⁾ in zijn rekenschrift. Drie rijtjes, elk van 4 sommen, waren volkomen correct en gehonoreerd met een rode g.

$$47 = .. \times 8 + ..$$

$$71 = .. \times 9 + ..$$

Het verschil van deze vraagstukken met die, tijdens het onderzoek, bestond, behalve in de andere omstandigheden, in het feit, dat hij tijdens dit onderzoek rekenkundige bewerkingen van allerlei aard door elkaar kreeg te verwerken, terwijl in het rekenboek een bepaalde bewerking wordt aangeboden, die in elk volgend sommetje weer op precies dezelfde wijze moet worden verricht.

Toen voor dit feit mijn ogen zich openden, waren in het schrift talloze „vergissingen”, „onnauwkeurigheden” tot „slordigheden” aantoonbaar, die op dat ogenblik ook konden worden gezien als gebreken in het inzicht en in de samenhang van de getallen.

Zo stond bijv. een gehele rij sommen onder elkaar van de aard:

$$260 + 440 = 30 = 670$$

$$390 + 210 = 60 = 540$$

$$670 + 130 = 50 = 850$$

$$750 + 250 = 80 = 920 \text{ } ^2)$$

In al deze sommen van één rij herhaalde zich de schrijffout. Hoewel enkele uitkomsten fout waren, was aan de meeste uitkomsten duidelijk te zien, dat het kleinste getal wél afgetrokken was. Overigens bestond er bij het kind ook niet de behoefte de relatie tussen diverse getallen visueel aan te duiden.

¹⁾ DIELS en NAUTA 4de rekenboek § 20 no. 13.

²⁾ " " " " " § 21 no. 4 (laatste rij).

Daardoor bevonden zich hele rijen cijfers onder elkaar, zonder streep, zonder ruimte, zonder verdeling. bijv.

123	Deze cijfers bleken te betekenen:
56	2 aftrekkingen onder elkaar.
67	
568	
175	
393	

Een vraagstuk van blz. 45 uit het boekje:

165		165
+ 253		253
...	werd daardoor in het schrift	418
- 165	aldus opgelost:	165
...		253
+ 253		506
...		

Hieruit blijkt, dat hij het niet nodig oordeelde de relatie tussen de getallen weer te geven.

Een groot aantal vergissingen, die berustten op delen, wanneer vermenigvuldigd moest worden; op aftrekken in plaats van optellen, kan op rekening van een onvoldoende visuele of acustische waarneming worden gebracht evenals:

$$2 \text{ uur} + 1 \text{ min.} = 150 \text{ min.}$$

Vreemd bleven fouten als:

$7 \times 3 - 3 = 19$. $9 \times 3 - 8 = 21$. Of ook hier de oorzaak moet worden gezocht in een andere relatie van de getallen?

Begrijpelijk waren tenslotte de fouten in de 1e som van een rij sommen, terwijl de rest dan weer goed bleek.

Zo schreef hij bijv.

$$10 \times 7 = 700$$

om dan de rest van de sommen steeds goed te maken. Dit maakte sterk de indruk: eerst even weten hoe het kunstje is, en dan weer voortgoochelen.

Ondanks dit alles blijft het feit bestaan, dat het cijferwerk in het algemeen goed was, dat hij, als een rekenkunstenaar, vellen vol had geschreven met getallen, die stuk voor stuk goede uitkomsten waren van de opgave, dat vermenigvuldigingen van getallen met 2 cijfers snel uit het hoofd werden gemaakt; dat aftrekkingen van

4 cijfers onder elkaar goed waren uitgevoerd. Verbazingwekkend waren voorts de volgende gegevens van het rekenschrift.

9 cent = f 0.09

6 cent = f 0.06

60 cent = f 0.60

Evenzo:

f 2 — 200 c. — 8 kw. — 10 d. — 40 st. waarin alleen de dubbeltsjes fout waren.

Tijdens het onderzoek van het lezen bleek de hechte binding van de betekenis van een woord aan een concreet gegeven, afkomstig van de ervaring. Bijv.: de naam „keuken” was hecht gebonden aan de keuken thuis, maar ook aan de gehele beleving met de aanschouwing van die keuken thuis. *Het begrip* „keuken”, als een plaats waar het eten wordt gekookt, was niet aanwezig. Daardoor werd in een duidelijk plaatje van een andere keuken, deze „keukenbetekenis” niet herkend. (blz. 6).

Zelfs de klank met de betekenis van een ei was gebonden aan een voorstelling van een ei uit de ervaring, waardoor het duidelijke plaatjesbeeld niet als een ei werd herkend. (blz. 9).

De woorden: „keuken”, resp. „ei” riepen dus wel betekenissen op, maar deze waren specifiek; het waren zeer *bepaalde* betekenissen, gebonden aan één bepaalde, van de beleving afkomstige voorstelling. Daarbij bleef de differentiatie van die voorstelling, van de betekenisvolle inhoud, uit. De ,van de beleving afkomstige, bewustzijnsinhoud „keuken” kon niet worden geanalyseerd, kon niet worden geduid in een bepaalde richting, kon als het ware niet worden toegespitst in dié richting, welke specifiek is voor het *keukenbegrip*. Daardoor werd in het plaatje van het meisje, dat, voor de keukenkachel staande, de dampende saus uitgiet, niet herkend als keuken. Daar het begrip keuken zich niet kon losmaken van de aanschouwelijke gegevens van de bepaalde „keuken” thuis, bleef ook *de klank* „keuken” gebonden aan de bepaalde aanschouwing ¹⁾. De binding van de taalklanken en het concrete gegeven bleef zo hecht, dat deze klank -qua klank- niet kon worden waargenomen; m. a. w. de klank werd niet een phaenomenologisch gegeven; zodat er acustische symboolagnosie bestond, welke de leesstoring verklaart.

Hoe gemakkelijk is het thans te begrijpen, dat dit kind verbaal

¹⁾ Ontwikkelingspsychologisch gezien is het natuurlijk juist omgekeerd: het begrip is niet ontstaan door de binding van de klank aan de voorstelling, alles afkomstig van de levenservaring.

bijna niet te benaderen is, dat slechts bepaalde woorden hem tot adequaat reageren kunnen brengen. Immers: deze woorden riepen op: door de levenservaring ontstane bewustzijnsinhouden; binnen dergelijke bewustzijnscomplexen, als het ware op het bekende terrein van de eigen ervaring, konden concrete gegevens worden gehanteerd door middel van de klanken.

Dit inzicht kan doen begrijpen, waardoor het mogelijk was, dat de klanken van de cijfers zo hecht waren gebonden aan de beelden van het telraam en dat er geen overdracht kon plaats vinden, zodat alleen door middel van het tellen het cijfer van het aantal van de onbekende beelden werd gevonden. Immers: de cijfers waren gebonden, *zowel* aan de telraambeelden als aan het tellen. Op deze 2 manieren kon hij het cijfer van het geboden aantal vinden.

Bekijken wij in dit licht het rekenen, dan is de sterke affiniteit tot de cijfers begrijpelijk. Het telraambeeld, als een concreet gegeven, was als het ware één geheel met de klank en het beeld van het cijfer. Deze klank en dit beeld worden in de 1e klasse tegelijkertijd aangeboden. Hier is dus geen sprake van overdracht van klank en teken of omgekeerd. Zowel de klank als het cijferbeeld vormen met het telraambeeld een deel van de complexe bewustzijnsinhoud van de ervaring afkomstig¹⁾.

Binnen deze „Gestalt” konden diverse wegen worden bewandeld, konden a. h. w. kunstjes, technieken worden gehanteerd. Zoals hij de cijfers van de aantallen langs 2 wegen kon bereiken, zo kon hij langs verschillende wegen, binnen de Gestalt — gebonden aan de telraambeelden — cijfers met elkaar in verbinding brengen. Door dit inzicht worden verklaard de vormen:

$$75 = 72 \times 9 + 3$$

$$100 = 99 \times 9 + 1$$

$$100 = 98 \times 7 + 14$$

Immers: alle getallen vormen onderdelen van een bepaald complex binnen de bewustzijnsinhoud aan rekenen verbonden.

In de vorm $75 = \dots \times 9 + \dots$ werd herkend: de techniek

¹⁾ Hierdoor is verklaarbaar de discrepantie, die bestond, tussen de inprenting van de cijfers en die van de letterbeelden, welke laatste zo moeilijk werden ingeprent. De letterbeelden vormden niet als de cijfers onderdelen van bewustzijnscomplexen van de beleving afkomstig.

Zij moesten worden gereproduceerd door overdracht, zij waren symbolen. De cijfers waren concreet gebonden!

gebonden aan: een veelvoud van 9, het cijfer van dat veelvoud, het verschil van dat veelvoud met 75, waardoor de cijfers passend waren bij de gedachtengang. Slechts in de 3de opgave bestond een hiaat. Hier werd het verschil tussen 100 en het veelvoud van 7 niet genoemd. Daar werd als rest ingevuld het veelvoud van 7. Bedenkt men, hoe hecht de klank is gebonden aan de concrete gegevens, hoe sterk verder de belangstelling gericht was op het bezit — zodat de vader in de anamnese hierop de aandacht meende te moeten vestigen — dan zijn ook de resultaten van de sommen: $f 2. - 200 c. - 8 kw. - 10 d. - 40 st.$, minder spectaculair.

De belangstelling voor het geld, de mogelijkheid tot inprenting van combinaties van cijfers — men vergelijkte het resultaat met de tafels — hebben geleid tot bovenstaande prestaties. Wij moeten de rekenprestaties dus zien als een gevolg van de grote affiniteit tot — en de goede inprenting van de cijfers en het vermogen om, binnen de Gestalt van het rekenen, bepaalde wegen te volgen, zelfs het begrip van analogie toe te passen. Dit vermogen werd in de hand gewerkt door de eenvormige aanbieding van het rekenmateriaal.

Het karakterologisch onderzoek van Roelf was moeilijk vanwege het slechte taalcontact, de remming in zijn expressie en het onvermogen tot het zien van betekenissen. Zowel in de kinderlijke projectietests als bij de aanbieding van de Rorschachtest bleek de weinig ontwikkelde waarneming. Steeds weer stuitte men op een innerlijke leegte; verschillende aanwezige aanschouwelijkheden werden opgenoemd, zonder verband of betekenis. Elke mensfiguur bleef: „man”, „vrouw”, „joggie”. Nergens vond identificatie plaats. Er bestonden enkele aanduidingen van een besef van bedreiging van de kant van de volwassene, terwijl het zien van letters in de Rorschach ongetwijfeld wijst in de richting van de schoolmoeilijkheden. Doch nergens vond men aanknopingspunten voor aanwezige angst of voor overgevoeligheid.

Vatten wij de resultaten van het onderzoek samen, dan blijkt, dat op elk gebied van de ontwikkeling bestond: een zeer geringe differentiatie. Dit geldt zowel voor de waarneming, acustisch-optisch, voor de opvatting in de ruimte, als voor het gevoelsleven ¹⁾. Dientengevolge was de waarneming van de klank nog complex gebonden, had deze zich nog niet ontwikkeld tot phaeno-

¹⁾ Motoor was hij in staat tot het copieren van schriftbeelden.

meen. Het taalphaenomeen was dus niet afzonderlijk beschikbaar; daardoor bestond er symboolagnosie.

Wel was hij in staat diverse klanken om te zetten in tekens — en omgekeerd — maar deze geleerde klanken, resp. tekens, waren dingen op zichzelf; zij konden in de totaliteiten van de klankstromen niet worden herkend als onderdelen, omdat de totaliteiten niet konden worden gedifferentieerd.

Vele intellectuele begrippen, met name die van analyse en synthese, hebben zich niet kunnen ontwikkelen. Het lage intelligentieniveau beïnvloedt ook het gedrag, dat voorts afhankelijk is van zijn gesloten aard en van de gremde differentiatie van het gevoelsleven. De reeds vermelde verschijnselen werden nog aangevuld door de moeder; zij sprak van onwil, van koppigheid thuis.

Deze koppigheid trad vooral op, als de vader geërgerd of boos was en daardoor volstond met een kort bevel. Dan „wilde” de jongen niets meer. Met het befaamde zachte lijntje kon zij nog wel iets van hem gedaan krijgen.

Zijn verlegenheid, zijn gedruktheid, zelfs het huilen op school konden na het onderzoek worden gezien in een ander licht, nl. niet als een gevolg van beledigd zelfrespect op de basis van grote gevoeligheid, doch als afweer van zijn geslotenheid. Al te dikwijls zal deze jongen in de concrete beleving ook hebben ervaren, dat de dingen heel anders uitpakten dan hij verwachtte, waardoor hij onzeker en behoedzaam is geworden en is gaan reageren met zwijgen en een afwachtende houding. De geringe differentiatie van het gevoelsleven maakt ook duidelijk, waarom hij gevoelsmatige reacties, vooral van volwassenen, niet begrijpt (aanvoelt). Vandaar, dat de jongen in een nuchter-zakelijk contact — op school — zeer volgbaar kan zijn, in een gevoelsmatig contact echter kan deze weinig gedifferentieerde toestand — gecompliceerd door de slechte verbale opvatting — aanleiding zijn, dat de z.g. verlegenheid uitgroeit tot koppigheid of zelf tot een negativisme, dat schizothym aandoet.

Het ligt voor de hand, dat het advies inhield: een overplaatsing naar de B.L.O. school. Niet alleen omdat met reden mocht worden verwacht, dat het kind niet in staat zou zijn het L.O. in de hogere klassen te volgen, dat zelfs het rekenen — dat in de hogere klassen aanspraak zou maken op meer gecompliceerde technieken en inzicht zou vereisen — niet op het tegenwoordige niveau zou kunnen blijven, maar ook, omdat het handhaven van te hoge intellectuele eisen het gevaar met zich zou meebrengen van een progressie van het autisme.

NASCHRIFT

STEFAN ZWEIG, de bekende Oostenrijkse schrijver van psychologische romans, beschreef in „Schachnovelle” een verwant probleem, Een 15 jarige autistische debiel bleek, nadat hij lange tijd het schaakspel had kunnen aanzien, in staat tot uitzonderlijke prestaties aan het schaakbord. In dit verhaal, dat de indruk maakt te zijn ontleend aan historische gegevens, wordt ook vastgesteld, dat elke nieuwe opgave o. a. het simultaan spelen, eerst moest worden aangebracht, dat als het ware de werkwijze eerst moest worden voorgedaan. Deze jongen, zoon van een eenvoudige Donauschipper, pleegzoon van een pastoor, die, zonder succes, alles had geprobeerd om de jongen te leren lezen en schrijven, die nooit in staat was geweest op enig gebied de belangstelling te wekken van de in zich zelf gekeerde knaap, werd een schaakspeler van internationale faam. Maar nimmer leerde hij „blind” spelen d. w. z. hij kon zich het schaakveld niet voorstellen in de ruimte; hij moest steeds het zwart-witte bord met de 64 velden voor zich hebben om de 32 figuren te kunnen verplaatsen. Zelfs in de tijd van zijn wereldvermaardheid, had hij daarom steeds een opvouwbaar schaakbord bij zich, moest hij zich een probleem kunnen realiseren; alleen aan de hand van het schaakbord en de stukken kon deze man spelen. Ook in dit geval van z.g. zeer eenzijdige begaafdheid wordt duidelijk gewezen op de concrete gebondenheid. Met behulp van het aanschouwelijke beeld van het schaakbord kon — volgens ZWEIG — MIRKO CZENTOVIC vele speltechnieken toepassen.

KLEINE MEDEDELINGEN

MEDEDELING VAN HET N.C.O. (Nederlands Schoolmuseum)
Prinsengracht 151 — Amsterdam — Telefoon 020?49965

Het Nederlands Centrum voor Onderwijs en Opvoeding zal voortaan als van ouds *Woensdagavond gesloten* zijn.

Profiteert van de rijke verzameling op filosofisch, psychologisch, paedagogisch en practisch opvoedings- en onderwijsgebied!

Maakt een goede gewoonte van minstens één bezoek per maand als U in Amsterdam en omgeving woont,
of vraagt anders geregeld schriftelijk of telefonisch inlichtingen en uitgaven ter inzage.

Zoekt U een literatuurlijst? Ons uniek Psychologisch, Paedagogisch en Didactisch Repertorium noemt ruim 55000 boeken en gedegen artikelen en verwijst naar meer dan 30 Nederlandse bibliotheken.

Het N.C.O. werkt niet alleen in dienst van het onderwijs, maar ook van het gezin, de jeugdbeweging, de kinderbescherming en het maatschappelijk werk.

Het N.C.O. is elke werkdag geopend, behalve 's Maandags.

De bezoeken zijn: 10—17 uur.

Zaterdags tot 15 uur.

W. J. Veer, Directeur.

INTERNATIONALE SCHOOL VOOR WIJSBEGEERTE
AMERSFOORT

Het Curatorium van de Internationale School voor Wijsbegeerte, centrum ter verdieping van levens- en wereldbeschouwing, heeft het genoegen U opmerkzaam te maken op onderstaande Studie-conferentie, te houden in het Schoolgebouw op 12 en 13 Maart 1955.

Het gezin in de maatschappij

Spreekers zijn: dr. J. Haveman.
Mej. dra. W. J. Bladergroen.

De conferentie begint Zaterdag 12 Maart om 15.30 uur en eindigt Zondagmiddag omstreeks 16.30 uur. De voordrachten worden gehouden op Zaterdag om 16 uur en 20 uur, Zondag om 10 uur en 14 uur; de nabesprekingen in aansluiting op de lezingen.

Leerganggeld: f 6,25; leden VtI f 5,—; studenten f 3,—.
Logies en pension: f 7,— alles inbegrepen.

BOEKBEOORDELINGEN

Een nieuwe kans, enige opmerkingen en wensen omtrent de aesthetische vorming op de kweek-scholen voor onderwijzers(essen) in Nederland door P. W. J. Steinz.

Deze voordracht van de Heer Steinz, uitgegeven door de Vereniging voor Christelijk Volksonderwijs te Den Haag, is eigenlijk meer een modern getinte kunstbeschouwing, dan een betoog waarin de wenselijkheid der aesthetische vorming voor aanstaande onderwijzers overtuigend wordt aangetoond. Die kunstbeschouwing is meestal interessant genoeg, ook al door de vele en lange citaten van bekende schrijvers, maar deze ruimte had, in verband met die „nieuwe kans” dan, wat doelmatiger benut kunnen worden. Steinz hield n.l. zijn voordracht voor besturen en personen van hervormde kweek-scholen en nu hoop ik maar, dat daar werkelijk ook enige paedagogiekeren tusschen gezeten hebben, die achteraf de spreker de bedoeling van het projectonderwijs hebben kunnen duidelijk maken. Steinz wil namelijk de aesthetische vorming bevorderen door toepassing van het project.

Niet omdat Steinz het „grote nonsens” acht „al te voren te bepalen, dat de geïnspireerde leider (van het project, P.) noodzakelijk de man met M.O.B. paedagogiek moet zijn” en „(hij zich) de ogen uit het hoofd zou schamen als (hij) met een dergelijke vak-arrogantie zou komen aandragen.”

Maar wel omdat het tenslotte toch wenselijk is, dat men van het projectonderwijs iets meer afweet, voor men het gaat toepassen.

Steinz' opvatting van het projectonderwijs heeft iets weg van de oude concentratie. Zijn „project” rythme is daarvan werkelijk een afschrikwekkend voorbeeld.

Hij zegt „Een project moet namelijk uitgaan van een goed-uitgekiende hoofdgedachte en ten slotte als een goed bouwwerk een weldoordacht organisch geheel worden.” Dat uitkienen is namelijk het teamwork van het lerarencorps, volgens Steinz. Er moet een fantasie-rijke, geïnspireerde leider zijn „die de verschillende vakken voor een bepaald project weet te synchroniseren en te regisseren.”

Ik vraag me af en vraag het nu ook maar aan Steinz: Wie maken dat project eigenlijk? De leerlingen of hun leraren? Waar ligt het initiatief, de inventie, de vindingrijkheid?

Hoe zal de leerling eigen wegen vinden als er een compleet net van rails met wissels en draaischijven voor hen aangelegd wordt in het veld, dat zij gaan bearbeiten?

Dat team van leraren met hun geïnspireerde leider ontmant het hele project. Alle creativiteit wordt er uitgesneden, wil men, geabsorbeerd door de enthousiaste leraarsbent.

En in deze volkomen foute visie op het project komt Steinz dan ook tot voorbeelden (zijn ze uit de praktijk of zo maar voor de gelegenheid bedacht?) die véél te zwaar zijn voor onze kwekelingen — die onderhand ook nog onderwijzer moeten worden.

Afgezien van de vraag of het project (het goede project dan) de aangewezen vorm is voor de musische ontplooiing van de jonge mens, mikt Steinz al veel te hoog voor de kwekelingen met het volgende „project” programma, al gaat dat dan ook uit van „een goed uitgekiende hoofdgedachte” door een paar briljante leraren: „Ten eerste dan een project dat men de titel zou kunnen geven „Hoe zij het doen” of „Scheppende Arbeid” met de nadruk op *arbeid*. De bedoeling is dat de jongelui nagaan welke verschillende technieken er zijn op het terrein van de beeldende kunst: dus hoe een ets ontstaat, hoe aardewerk gemaakt wordt, hoe een fresco gemaakt wordt, een gobelin, een miniatuur; welke bepaalde muziek-instrumenten er zijn, welke de techniek is van het bespelen en welke moeilijkheden zich daar voor doen. Technische kwesties omtrent een compositie, het maken van een gedicht, een novelle, een roman. Historisch gezien: het ontstaan van nieuwe technieken en nieuwe kunst — b.v. de filmkunst —, het verdwijnen van oude, kortom alles wat te maken heeft met kunst als arbeid in de ruimste zin des woords. Men zou het project ook kunnen noemen: „In de keuken der kunst.”

Ik kan me heel goed voorstellen, dat Steinz, naar hij mededeelt, nu en dan „ook wel minder succes” boekt.

Bij de musische ontwikkeling, de esthetische vorming doet men nu eenmaal niet in de eerste plaats een beroep op het intellect en de projectvorm is nu eenmaal naar z'n aard in hoofdzaak een typisch stuk verstandelijk werk: het oplossen van vraagstukken van uiteenlopende aard, het vaststellen van conclusies het verwerken van veel zelf te zoeken materiaal. Zelfs het tekenen bij het project heeft weinig zin voor de expressie, daar het doel uitsluitend *documentatie* is.

Een volgend „project” voorbeeld is, zoals ik reeds opmerkte nog veel minder aanvaardbaar n.l. „Rhythme”. Dit is te encyclopaedistisch opgezet en inderdaad meer een „project” voor een groep leraren, dan voor jongelui van 18—19 jaar, terwijl het met de musische vorming net niets te maken heeft.

Dan voel ik meer voor het „Socratische gesprek” dat Steinz een paar maal met instemming noemt.

Waar echter zoveel namen in het opstel voorkomen, vraag ik mij af of de auteur de naam van de pionier in Nederland op dit gebied, voor zover het 't genieten van schilderijen en beeldhouwwerk door de jeugd betreft, geheel vergeten is?

P. P.

P. W. J. Steinz, *De wonderwereld der beeldende kunsten*, Bosch en Keuning N.V., Baarn. f 6,90.

De ondertitel van dit boek luidt: „Een eerste speurtocht in gezelschap van velerlei mee- en tegensprekers.” Die speurtocht gaat in de eerste plaats langs eenentwintig schilderijen, waarvan fotoreproducties zijn opgenomen. Deze stukken zijn voor dit doel zeer goed gekozen en de schilders vormen een grote verscheidenheid en de rijkdom aan stijlen en stellingnamen tegenover het doek, waarop de kunstenaar zijn visie op de wereld en op zich zelf projetteert, is voor een eerste speurtocht afwisselend genoeg. Maar voor hij aan de schilderijen toe is, leidt hij zijn jonge lezers — ik vermoed dat het boek in de eerste plaats bedoeld is voor jongelui van 16—20 jaar — in de wereld van de kunstenaar van deze tijd binnen. En dat doet hij op een zeer boeiende wijze.

Er zijn mensen, jonge mensen in zijn gezelschap, die „tegenspreken” en de critiek van de „nuchtere” oppervlakkige beschouwer wel scherp formuleren.

Er zijn „meesprekers” die méér zien en geboeid zijn. En tussen die brokken gesprek, vertelt Steinz, legt uit, geeft zijn inderdaad klare visie, of hij citeert een schilder of een deskundig auteur, wiens woorden moeilijk te verbeteren zijn. Ik stel me voor dat hier is samengevat een rijke ervaring uit velerlei, in hoofdzaak kunstzinnig contact met jonge mensen, die open staan voor deze informatie en zich vol vertrouwen uitn tegenover hun leraar.

De inleidende hoofdstukken over „meerderlei” zien, de betekenis van de kleur en rhythmie, kunst als spel, arbeid en droom zijn bijzonder goed en gericht op de leeftijd, die ik veronderstelde.

Het karakter van dit werk is anders dan dat van een leerboek. Anders zou het niet zo geslaagd zijn voor deze onderwerpen. Toch zullen de docenten van de nieuwe kweekschool en wellicht die van het V.H.M.O. goed doen, dit boek te doen gebruiken naast hun bezoeken aan musea en tentoonstellingen.

Het zal, met die bezoeken, de grondslag kunnen zijn voor klassegerepreken, die wezenlijk culturele vorming betekenen.

Hoewel ik het contact met het schilderij soms als te veel verstandelijk aanvoel, geef ik hier gaarne toe, dat men, schrijvende, met een kleurloze reproductie als baken in 't gesprek, hier licht toe komt.

P. P.

TIJDSCHRIFTEN

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

No. 10 (jrg. 38).

„Niet ten halve blijven steken!” door Fr. S. Rombouts (meer konsekwentie in de spelling!); „Meningen over Kees Boeke” (door fr. S. R.);

„De Dental-car en route” (schooltandverzorging) door Fr. S. Rombouts; „Onderwijsvernieuwing in de zuidelijke provincies” door fr. S. R. (grepen uit het onderwijsverslag); „Mgr. Mr. W. H. Nolens” door G. Widdershoven (IX, het Middelbaar Onderwijs).

No. 11 (jrg. 38).

„Over sexuele voorlichting” door Fr. S. Rombouts; „Meningsverschillen omtrent voorlichting” (citaten en overdrukken uit artikelen van verscheiden auteurs); „Onderwijsvernieuwing in de zuidelijke provincies” (zie no. 10) door Fr. S. R.; „Overzicht van de werkzaamheden van de stichting voor de Katholieke onderwijsfilm”.

Dux (red. dr. H. M. M. Fortmann, e.a.). Uitg. „Kath. Jeugdraad”, Utrecht.

No. 10 (jrg. 21).

Dit nummer is hoofdzakelijk gewijd aan de staatsburgerlijke opvoeding. „De rol van het onderricht, de vorming en de eigenlijke opvoeding in het bijbrengen van de staatszin” door prof. dr. A. Kriekemans; Staatsburgerschap, maatschappij en jeugd” door dr. N. Perquin; „Culturele integratie van de Benelux-landen” door dr. M. Vanhaegendoren; „Hedendaagse vormen van opvoeding tot staatsburgerschap in Engeland” door mej. mr. D. van den Ingh.

Handenarbeid (red. Hil Bottema en A. Meilink). Uitg. „Vereniging voor Handenarbeid”.

No. 2 (jrg. 35).

„Handenarbeid in recreatiegroepen” door Dr. L. van Gelder; „De leeuw van Vlaanderen en de Poesje” door Hil Bottema; voorts een groot aantal aantrekkelijke werkstukken.

No. 3 (jrg. 35).

„Handenarbeid met zieke kinderen” door Mieke Verhaaff; voorts veel werkstukken i.v.m. Sinterklaas en Kerstmis.

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

No. 7 (jrg. 54).

„Bij de zeventigste verjaardag van Kees Boeke” door C. Wilkeshuis; „Culturele traditie raakt ook de jeugd van Parijs” door W. K. van Loon; „Lisa Tetzner in ons land” door Marijke van Raephorst; „Jeugdfilmproductie komt op gang” door W. K. van Loon; „De bevalling in Nederland en in Amerika” door A. M. E. Beernink—Trip; „Kan rhytmische gymnastiek van nut zijn bij de opvoeding” door Lola Craandijk; „Paedagogisch jaarnaal” door C. Wilkeshuis.

No. 8 (jrg. 54).

„Kind en Sint” door Marijke van Raephorst; „Creatief knutselen” door W. K. van Loon; „Nederland maakt het” (tentoonstelling ned. fabriek) door Trudy van Reinsveld; „De Gooise hoofdstad in het teken van het kind” (over de tentoonstelling in Hilversum) door id.; „Flitsen uit de praktijk” door Annie Aufderheyde; „Lisa Tetzner terug naar haar land” door Marijke van Raephorst; „Paedagogische pepernoten” door C. Wilkeshuis.

Ons Gezin (red. T. Duyvendak, enz.). Uitg. „Commissie voor huish. en gezinsvoorlichting”.

No. 10 (jrg. 9).

„De opvoeding van de komende generatie” door O. van An del—Ripke; „Wat doet het Gezins-Begrotings-Instituut” door F. J. Wilzen—Bruins; „Ongevallen bij kleuters: doodsoorzaak nummer één” door red.; „De club van de Zwarte Panter” door R. van Sassen van Yssel (over film); „Charlie Chaplin” door M. Macintosh.

No. 11 (jrg. 9).

„Mensen onder elkaar” door O. van An del—Ripke; „Muziekinstrumenten maken van waardeloos materiaal” door A. Teunissen van Manen—Zanen; „Kwajongensstreken” door „Oma”.

Onderwijs en Opvoeding (red. B. Swanenburg, e.a.). Uitg. „Paed. Centrum N.O.V.”.

No. 11 (jrg. 5).

„De aspecten van de taal” door B. G. van Palland; „Taakwerk in het 2e en 3e leerjaar” door J. A. Michels—Scholten; „Een netelig probleem” door P. J. Hiemstra (over het naakt op schoolbriefjes en in de kunst).

No. 12 (jrg. 5).

„Het lezen van de kindertekening” door Dr. L. van Gelder en J. E. van Praag; „Taakwerk in het 2e en 3e leerjaar” door J. A. Michels—Scholten.

Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg (red. Prof. dr. Jos. Gielen, enz.). Uitg. N.V. Uitgeversmaatschappij „Parcival”, Breda).

No. 2 (jrg. 6).

„In vrijheid opgroeien!” door P. Paschasius (bezielen tot het goede, en niet daartoe dwingen); „Een standaardwerk voltooid” door Drs. Jos. Aarts (Kath. Encyclopaedie voor Opvoeding en Onderwijs); „De televisie, het grote vraagteken” I, door Toon Rammelt; „Proeve van praktische vernieuwing op de Lagere School” (III: expressie), door Chr. Jansen; „Tussen 9 en 4” (behandeling van „vuur” in de wintermaanden), door W. L.

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

„De huidige regering ten overstaan van het vrij middelbaar onderwijs en van het eigen middelbaar onderwijs”, door red. (over de strijd tussen het openbaar en het bijzonder onderwijs); „Lectuur van Franse auteurs in de humaniora” door F. Schaubroeck; „Schriftelijke oefeningen in ploegverband tijdens de taallessen in het middelbaar onderwijs” (groepsonderwijs bij de taallessen) door J. Sap; „De hervorming van het middelbaar onderwijs in de Verenigde Staten”, door Fr. van Passel; „De Jugendschriften-warte en nog wat” door H. van Tichelen; „Kunnen wij als Europeërs Vlamingen blijven?” door R. B.

Dalton (red. L. Costers, enz.). Uitg. J. B. Wolters, Groningen.

No. 5/6 (jrg. 6).

Dr. H. A. Enno van Gelder „Gedaltoniseerd geschiedenisonderwijs op de Middelbare School”, Th. M. Ruygrok „Hoe wordt op de Middelb. School het vak Nederlands gedaltoniseerd?”

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

No. 1 (jrg. 39).

„We moeten overstag ook in de bijbelse geschiedenis” door Fr. S. Rombouts; „Mgr. Mr. Dr. W. H. Nolens” (X, het Technisch Onderwijs) door G. Widdershoven; „Kinderen en ouders over huiswerk” (een Luxemburgse enquête van Soeur Valentine) door fr. S. R.; „Sexuele voorlichting en opvoeding” door G. Widdershoven; „Muziekopvoeding” door Fr. Leoninus v. d. Heijden (verdediging tegen de opmerking, dat in O.E.B. tegenwoordig teveel over muziek wordt geschreven); „Muziekonderwijs” door L. Logie; „Het zwakzinnigenonderwijs in 't land koning Haakon”, door A. van Tongeren.

Dux (red. dr. H. M. M. Fortmann, enz.). Uitg. „Katholieke Jeugdraad”, Utrecht.

No. 11/12 (jrg. 21).

Dit fraai geïllustreerde nummer is gewijd aan het staatsburgerschap en kan beschouwd worden als een vervolg van no. 10.

„Staatsburgerschap vraagt opvoeding” door Dr. H. M. M. Fortmann; „Regionalisme” door prof. dr. F. J. Th. Rutten; „De vorming van een internationaal verantwoordelijkheidsbesef” door Robert Bose (voorts no. VII van de bespreking „Moderne jeugd op weg naar haar volwassenheid”; door dr. H. M. M. Fortmann).

Handenarbeid (red. Hil Bottema en K. Bezemer). Uitg. „Vereniging voor Handenarbeid”.

No. 4 (jrg. 35).

„J. A. Sellenraad” door K. Bezemer (herdenking van 't zilveren inspecteurs-jubileum). Verder aardige kerstversieringen (o.a. van stro).

No. 5 (jrg. 35).

„De ontwikkeling van het plastisch gevoel” II, door J. F. van Praag; „Verslag Keuzecommissie R. 1954” (uit „Mededelingen”). Veel belangwekkende werkstukken.

Het Kind (red. A. M. F. Beernink—Trip, enz.). Uitg. C. A. Spin & Zn, Amsterdam.

No. 9 (jrg. 54).

Een fraaie fotoserie: „De weg naar huis”; „Kinderen vieren feest” door J. H. Kruizinga.

Ons Gezin (rd. T. Duyvendak, enz.). Uitg. „Commissie voor huish. en gezinsvoorlichting).

No. 12 (jrg. 9).

„Omgang met mensen” door O. van Andel—Ripke; „Tijdelijk opont-houd” door J. F. Wentzel (over de vluchtelingen uit Triëst).

C. WILKESHUIS.

PRACTISCHE GEVOLGEN VAN EEN PAEDOCENTRISCH GEORIËNTEERD ONDERWIJS

DOOR

DR. H. NIEUWENHUIS

Er zijn waarschijnlijk zeer weinig begrippen die men in publicaties, lezingen en cursussen over onderwijsvernieuwing zo veelvuldig ontmoet als het begrip paedocentrisch onderwijs, ook al zal men de term als zodanig slechts sporadisch aantreffen. Meestal ziet men de kwestie waar het om gaat aldus ongeveer geformuleerd: Bij de oudere didactiek was de leerstof primair, het kind daarentegen secundair, doch in de nieuwere didactische opvattingen wordt het kind op de voorgrond geplaatst en komt de leerstof op de tweede plaats.

Uit wat men leest en hoort krijgt men daarbij sterk de indruk, dat vrijwel iedereen, die zich met gewenste of noodzakelijke veranderingen in het onderwijs inlaat, het met deze zienswijze wel eens is, terwijl bij hen, die zich nogal tegen onderwijsvernieuwing verzetten, althans tegen veel in de gangbare onderwijsvernieuwing, nauwelijks een protest tegen deze opvatting wordt gevonden.

Men zou haast geneigd zijn te geloven dat hier dus blijkbaar een zienswijze wordt geformuleerd, waarmee een ieder wel kan instemmen, en waarbij een ieder wel bereid is om bij de omzetting van de theorie in de praktijk een handje te helpen. Een unicum dus in eensgezindheid, zowel in denken als in doen.

De vraag is echter hoever deze eensgezindheid gaat. Wat bedoelt men precies met die accentverschuiving van de leerstof naar het (lerende) kind en in hoeverre trekt men daar consequenties uit voor de praktijk? En in hoeverre worden deze gevolgtrekkingen dan ook werkelijk praktijk?

Ziedaar een paar vragen die ik hier gaarne aan een nader onderzoek zou willen onderwerpen en . . . op een zeer bepaalde wijze zou willen beantwoorden.

Nu zou het ver buiten het bestek van een tijdschriftartikel vallen als ik in extenso zou moeten nagaan, wat men zoal in verschillende perioden in verschillende groeperingen in verschillende landen onder paedocentrisch onderwijs heeft verstaan of nog verstaat, ook al kende men de naam vroeger nog niet. Slechts enkele korte opmerkingen zullen hier moeten volstaan.

Het is bekend dat, wat de wijsgerige grondslag van het onderwijs

betreft, het Idealisme qua talis weinig geschikt is om het kind als uitgangspunt van onderwijs en opvoeding te stellen. Het gaat — zoals men moeilijk anders verwachten kan — uit van de wereld der Ideeën, die geschouwd, althans gekend, kan en moet worden, waarnaar de volwassene zich in zijn handelen heeft te richten. Ook in zijn opvoedingshandeling; waarbij hij in dit opvoedingshandelen ook het kind op dit rijk van geestelijke waarden moet trachten te richten.

Door deze geestelijke instelling heeft het Idealisme en de daarop gebaseerde opvoeding (inclusief het onderwijs) veel meer oog voor het te bereiken doel dan voor het uitgangspunt. Hiermee verwant is de neiging het kind te beoordelen en te waarderen naar zijn geschiktheid om met dit rijk van geestelijke waarden, hetzij in-hun-absoluut-zijn, hetzij in-hun-relatief-verschijnen-in-de-cultuur, in contact te komen en dit te leren kennen, waarbij dit kennen gewoonlijk in beperkte — n.l. rationalistische — zin wordt opgevat en soms nog versmalt tot een louter intellectualisme. Bij deze laatstgenoemde overgang maakt het schouwen, dat altijd een aspect van liefhebben en dus van bereidheid tot dienen in zich heeft plaats voor een zuiver technisch weten, waarin het willen-heersen-over domineert of zelfs tot monopolie wordt. Kinderen, die op de weg, die leidt tot dit erotisch schouwen of het intellectuele weten op een bepaald punt niet verder kunnen, zijn de minderwaardigen; zij worden achtergelaten, terwijl de élite verder trekt. Misschien is er iemand van buiten de troep en haar leiders — zo van het gewone volk — die zich over de achtergeblevenen bekommert; daar zal men geen bezwaar tegen maken, maar de leiders trekken voort en gunnen de volgelingen geen tijd achterom te kijken. Alleen wat vóór is en dus ook wie vooraan is, is belangrijk.

Het is niet moeilijk in ons huidige onderwijs van hoog tot laag — van universiteit tot eerste klasse van de lagere school — de sporen van deze geestesgesteldheid terug te vinden, met haar positieve resultaten en negatieve gevolgen. Ik kom daar nog op terug.

Lijnrecht tegenover deze Idealistische instelling staat de Naturalistische. Zij zoekt de grondslag van alle gebeuren in het concrete, reële en empirisch grijpbare leven: de biologische processen en de daaruit zich ontwikkelende psychische belevingen. Zoals de Idealistische opvoeder het kind tot zichzelf en vooral tot de wereld des Geestes wil optrekken, zo daalt de Naturalistische opvoeder af tot het kind om het te beschermen in z'n

zijn-zoals-het-is, daarbij inbegrepen zijn natuurlijke ontwikkelingsdrang. Het kind is goed zoals het is, omdat de mens en het gehele leven van nature goed zijn. Men behoeft slechts te zorgen dat het zich uit-en-door-zich-zelf kan ontplooien. Daarvoor dient de bescherming en soms nog de zorg voor een zo goed mogelijk milieu, al gaan wat dit laatste betreft de wegen al uiteen, al naarmate men Darwinistisch the struggle for life en the survival of the fittest als „opvoedings”-regel en als richtsnoer neemt of met Lamarck de aanpassing aan het milieu de belangrijkste stimulans voor de voortschrijdende evolutie acht, waarbij de mens dan zich in zoverre van de — overige — dieren onderscheidt, dat hij in en bij die aanpassing voor zich en z'n nakomelingen tevens zelf het meest gunstige milieu tracht te scheppen. Beide varianten kiezen graag als strijdkreet „Alles vom Kinde aus”, al willen de aanhangers van de tweede toch wel graag „de natuur een handje helpen”. Let het Idealisme vooral op dat, wat het kind worden moet, zonder zich daarbij te verdiepen in wat het nu — als verschijningsvorm — is (wat het kind in-wezen is, is in het Idealisme a priori bekend, n.l. dat het iets worden moet en ook dat iets is bekend), het Naturalisme neemt het kind zoals het zich aan de naïeve waarnemer voordoet en vertrouwt er op, dat het „z'n weg wel vinden zal”. Het doel behoeft daarbij eigenlijk niet nader geformuleerd te worden. Trouwens het algemene doel verbezondert zich in een eindeloos aantal individuele doelen, die toch allen slechts weer varianten van het ene algemene doel blijven: ontplooiing van het individu, en daardoor ontplooiing van het leven. De Naturalistische opvoeder zal trachten elk kind tot zijn maximale ontplooiing te brengen, c.q. trachten hem de gelegenheid te geven tot zijn maximale ontplooiing te komen, althans het daarbij niet te hinderen. Men spreekt hier wel van een „natuurlijke” of zelfs „negatieve” opvoeding.

In de geschiedenis van opvoeding en onderwijs wisselen Idealisme en Naturalisme elkander meer dan eens af, hetzij als radicale omslag van het leidinggevend principe, hetzij als accentverschuiving. Speciaal wanneer het Idealisme dreigt te verzanden in een onvruchtbaar formalisme, waarbij het menselijk subject door het onverteerbaar en dus waardeloos worden van het „geestelijk” voedsel gevaar loopt te verkommeren, ontwaakt het Naturalisme en roept zijn „terug tot de natuur”. Het wekt het subject, ook dat van de opvoeding, tot nieuw leven en schrijdt in z'n optimisme voort totdat het door het Idealisme, dat zich

inmiddels op eigen wezen bezon, voor de vraag gesteld wordt, waar het dan eigenlijk heen wil. Soms antwoordt het hierop met de reeds genoemde formulering van de survival of the fittest, maar dit schijnt toch slechts weinigen te bevredigen. Meer aanhang vindt daarom de tweede oplossing, die spreekt van aanpassing: aanpassing van de mens aan het milieu, aanpassing van het milieu aan de mens, in een steeds voortschrijdende en toenemende harmonie.

Aldus gaat het Naturalisme over in Pragmatisme, dat hoewel evenzeer biologisch gefundeerd, toch, vooral wanneer in het milieu ook de mens zelf begrepen wordt — de medemens dus — zich van het Naturalisme onderscheidt door een sterkere accentuering van het sociale aspect in opvoeding en onderwijs.

Het Pragmatisme kent een doel: de voortschrijdende aanpassing, doch het is een beweeglijk, veranderlijk, geen vaststaand doel. Richt het Idealisme zich op een vaststaand doel en vraagt het om dit doel te bereiken een zo sterk mogelijke gerichtheid en gebondenheid in opvoeding en onderwijs, het Naturalisme richt de blik op het uitgangspunt en vraagt de grootst mogelijke vrijheid voor het zich ontwikkelende subject. Het Pragmatisme heeft oog voor beide: uitgangspunt en doel, doch een doel dat, zoals we zagen „stets in der Schwebe bleibt”. Het vindt daarom in zekere zin de weg belangrijker dan de herberg, en ontwikkelt aldus een methodiek van „vrijheid in gebondenheid”.

In het Pragmatisme dus ontbreekt het doel niet, maar het ligt ook niet geheel vast, zoals we zagen. Het ligt slechts min of meer vast. En juist dit min of meer laat nu weer ruimte voor nieuwe visies inzake opvoeding en onderwijs.

Hoe meer n.l. het doel als doel vast komt te liggen en daarbij toch aan de empirische werkelijkheid ontleend blijft worden, des te meer ontstaat het beeld van opvoeding en onderwijs dat ons door het Realisme getoond wordt. Met het Idealisme heeft het dit gemeen dat het een vast doel kent, het onderscheidt zich ervan door z'n Diesseitigheid. En naarmate het zich sterker hierop oriënteert, des te sterker roept het als tegenstroom het Idealisme op.

Trouwens ook binnen zijn eigen horizontale vlak kan het weerstanden op roepen: weerstanden, die zich concretiseren in een stroming die het doel zo los mogelijk wil stellen, of het zelfs liefst zoveel mogelijk buiten beschouwing wil laten. De weg gaat in betekenis weer domineren, maar zo dat niet het gaan van de weg, maar het zoeken ervan als het belangrijkste

in het menselijk handelen verschijnt: het Experimentalisme treedt op.

Natuurlijk is het bovenstaande niet meer dan een zeer vluchtige schets, een summiere aanduiding van de problematiek die ontspruit uit de wijsgerige achtergrond van opvoeding en onderwijs, doch zij is toch voor wat hier beoogd wordt wel voldoende. Wie zich hier nader wil oriënteren vindt tal van studies over dit aspect van opvoeding en onderwijs, waarvan ik hier slechts een tweetal beknopte publicaties noem.

Ten eerste James S. Ross, *Groundwork of educational theory*, uitgegeven door G. G. Harrap and Co. Ltd. London 1954⁸, ten tweede Werner Lustenberger, *Hauptströmungen der angelsächsischen Pädagogik*, Francke Verlag, Bern, 1953.

Waar het ons hier om te doen is, is naar voren te brengen, dat hij die ernst wil maken met de uitspraak dat het kind in opvoeding en onderwijs centraal gesteld moet worden — althans meer centraal dan thans nog algemeen geschiedt — zich moet bezinnen op de verschillende opvattingen omtrent opvoeding en onderwijs, die hierboven werden genoemd, en waarbij zeer beslist niet naar volledigheid werd gestreefd, noch naar détailering. En daarbij zal hij zich dan ook nog, of wellicht in de eerste plaats, rekenschap moeten geven van godsdienstige mens- en kindbeschouwingen en de verhouding van deze tot de bovengenoemde levens- en wereldbeschouwingen, daarbij bedenkende dat zij allen in meerdere of mindere mate de actuele situatie van opvoeding en onderwijs beïnvloeden, ook in onze dagen en in ons eigen land.

Daarbij zal het, dunkt me, zonder meer wel duidelijk zijn, dat wanneer bovengenoemde bezinning plaats vindt, verschillende levens- en wereldbeschouwelijke en ook sociale groeperingen moeilijker tot een eensgezinde opvatting aangaande de plaats en de rol van het kind in opvoeding en onderwijs zullen komen, dan zo op het eerste gezicht het geval scheen te zijn. Wat anderszits weer niet betekent dat er toch geen eenstemmigheid zou zijn over de richting waarin een accentverschuiving in de heersende situatie moet plaats vinden, en ook over het feit dat deze moet plaats vinden, doch aangaande de mate waarin en de wijze waarop dit zal moeten geschieden, zullen allicht allerlei differentiaties aan de dag treden.

En daarmee kom ik tot de tweede en derde vraag die in het begin van dit artikel gesteld werden: welke consequenties trekt men voor de practijk uit een accentverschuiving in de richting

van het meer centraal stellen van het lerende kind en wat komt er van deze consequenties in de praktische praktijk terecht.

Ik voeg daar thans een volgende vraag aan vast, n.l. Wat zou hier eigenlijk moeten geschieden? m. a. w. welke consequenties zou de verandering in inzicht eigenlijk met zich mee moeten brengen? Het hoofddoel van dit artikel is vooral te trachten op deze laatste vraag een antwoord te geven, maar het zal zonder meer duidelijk zijn dat dit antwoord naast een gefundeerd zijn op een zo objectief mogelijke redenering toch ook altijd een moment van persoonlijk inzicht en persoonlijke keuze zal insluiten. In opvoedend handelen, maar ook in opvoedkundig denken is nu eenmaal geen neutraliteit mogelijk.

Voordat ik nu tracht de zojuist genoemde vragen te beantwoorden, wil ik gaarne proberen vast te stellen hoe in het algemeen gesproken de situatie in ons land thans is ten aanzien van het probleem, welke plaats de leerstof en het lerende kind in het onderwijs moeten innemen en welke functie zij beide in de opvoeding en het onderwijs moeten vervullen. Daarbij beperken we ons nadrukkelijk tot de school.

Ik begin dan met nogmaals vast te stellen, dat er in onderwijskringen toch wel een grote meerheid is, die van mening is, dat er aan het individuele kind bij het leerproces meer aandacht moet worden besteed. Met name de ontwikkeling van de kinderspsychologie heeft ons toch wel allen duidelijk gemaakt, hoe ons onderwijs in dit opzicht tekorten vertoont. En dit kinderspsychologisch inzicht heeft dan ook velen er toe gebracht in de wijze waarop de leerstof aangeboden moet worden veranderingen aan te brengen, en dit ook te doen met betrekking tot de vraag welke leerstof op een bepaald tijdstip dient te worden gegeven. Het is nauwelijks te schatten hoe velen met meer of minder voortvarendheid en ijver op dit terrein bezig zijn. Allerlei methoden worden omgewerkt of door nieuwe vervangen en ook buiten de eigenlijke methoden om is er veel levendige hervormingsarbeid op het terrein der didactiek.

Toch kan ik me daarbij niet aan de indruk onttrekken dat het wel heel moeilijk is zich daarbij aan allerlei diep gewortelde tradities te onttrekken, zodat van een werkelijke ingrijpende verandering nauwelijks sprake is. Daardoor wordt de veelvuldig verkondigde en ook toegepaste onderwijsvernieuwing sterk geremd in haar vaart, maar nog meer in haar diepgang. En daardoor worden vele, zeer vele kinderen bij ons onderwijs nog altijd te kort gedaan.

Wat zou er nodig zijn om dit euvel zoveel mogelijk te verhelpen en hoe kan dit geschieden? Ziedaar nog eens anders geformuleerd de vraag die we zo pas aan de reeds in het begin gestelde toevoegden, en waarop we thans zullen trachten een antwoord te geven.

Ik meen dat we de kern van de zaak raken, wanneer we constateren, dat ons onderwijs nog steeds in sterke mate beheerst wordt door het principe van de negatieve selectie en dat we zullen moeten trachten deze te vervangen door een positieve.

Nu weet ik natuurlijk ook wel dat dit geen nieuw gezichtspunt is, maar het gaat hier niet om het nog eens formuleren van een reeds bekend principe, maar om na te gaan wat er moet gebeuren, wil het in dit principe uitgedrukte inzicht in de realiteit gaan functioneren.

Daartoe zullen we toch even de heersende situatie, hoe algemeen bekend deze ook moge zijn, met een paar woorden moeten typeren.

Onze scholen worden algemeen gekenmerkt door een vast leerprogramma, begin en eindpunt liggen vast, ook de weg die van het eerste naar het laatste voert, de étappes op de weg, en de snelheid waarmee de weg bewandeld moet worden.

Gegeven de grote gevarieerdheid in aanleg, ontwikkelings-tempo en milieu van de leerlingen moet dit systeem wel tot grote moeilijkheden voeren, wat dan, zoals bekend is, ook inderdaad het geval is.

Dikwijls tracht men de leerling met allerlei hulpmiddelen mee te krijgen, doch maar al te vaak lukt dit niet. Dan beschikt men over twee uitwegen: laten zitten, één of meermalen, of tenslotte van school laten gaan. Binnen de school beschikt men trouwens niet over veel mogelijkheden om te helpen: de klassen zijn groot, het programma overladen, en de tijd zeer beperkt. Men kan een moeilijkheid nog eens uitleggen voor de zwakken, misschien voor een derde keer, maar dan moet men verder. En de herhaalde uitleg levert dikwijls weinig resultaat op, omdat de uitlegger niet anders doet dan zijn eerste verklaring herhalen. Daar men gewoonlijk niet weet waardoor de leerling de moeilijkheid niet begrepen heeft, kan men dáárop niet ingaan en redeneert men dus maar weer vanuit de eigen gedachtengang, met als gevolg dat men de moeilijkheid weer niet raakt.

Soms ook hoort men deze wijze van handelen juist verdedigen met het argument, dat wie de gegeven uitleg, zij het dan ook met een nu en dan toegevoegde herhaling, niet kan volgen,

blijkbaar niet geschikt is voor het gegeven onderwijs en dus op de betrokken school niet thuis hoort.

Men ziet hier duidelijk de karakteristieke trekken van een onderwijs dat in sterke mate in een Idealistische en Rationalistische geesteshouding gefundeerd is, naar voren springen. De school is er niet voor *de* kinderen, niet voor elk kind als eenmalig individu, maar voor een zekere geestesaristocratie. En heel de inrichting en werkwijze van het gegeven onderwijs is er op gericht deze élite naar voren te halen en de rest zo spoedig mogelijk te elimineren.

Ik hoop dat men deze uitspraak niet wil misverstaan. Ik beweer n.l. niet dat de leerkracht als zodanig er op uit is, de zwakke leerlingen zo spoedig mogelijk uit te schiften, integendeel, maar al te vaak probeert men ze „mee te trekken”, maar *het systeem* is geheel op deze negatieve selectie gebouwd en er op gericht, en laat nauwelijks ruimte tot een andere wijze van handelen. Wie het toch probeert loopt grote kans vast te lopen op het eenmaal naar vorm en inhoud vastgelegde eindpunt, dat, hoe dan ook, met een groter of kleiner aantal leerlingen bereikt moet worden. Moet worden, omdat dit de opzet van de school is en omdat de concurrentie met andere scholen hiertoe noopt. Daarnaast zijn er ook leerkrachten die zich zeer bewust achter het systeem scharen en het in woord en daad verdedigen, waarbij de daad dan ten gunste van een kleine groep leerlingen komt, die de krachtproef kunnen doorstaan, terwijl de vele anderen het loodje leggen.

Merkwaardig is hoe hier Naturalistische en Realistische trekken door het systeem heen geweven zijn: het biedt n.l. een goede voorbereiding voor de strijd om het bestaan, voor de concurrentie, het ieder-voor-zich; het selecteert zonder mededogen en vrij rigoureuus, vanaf de eerste klasse van de lagere school tot en met de universiteit. Het is een uitermate primitief systeem, maar het functioneert, zij het ook op de wijze waarop vroeger in pauperbuurten de natuur bij slechte voeding en ziekte alleen de zeer sterken overliet. Men wijst dan ook graag op de grote en flinke persoonlijkheden die dit onderwijssysteem telkens weer oplevert en vindt blijkbaar een voldoende rechtvaardiging voor de vele mislukten in deze weinige „geslaagden”.

Het is een systeem dat functioneert, maar het is m.i. een door en door on-christelijk systeem. Daar komt trouwens nog iets bij. In verband met de concurrentiestrijd van de scholen onderling,

de grote klasse, het overladen programma, de beperkte tijd, en in verband met de wedloop tegen de zich steeds uitbreidende hoeveelheid kennis, die de wetenschap produceert, de onpsychologische, althans on-kinderpsychologische aard van het onderwijs, en de traditioneel overgeleverde ballast naar vorm en inhoud, dwingt het systeem velen tot het najagen van schijnresultaten, waardoor ook de élite, die men wil kweken, maar al te vaak stenen voor brood krijgt. En alleen zij, wien ook deze stenen niet te zwaar op de maag liggen, tesamen met de rijkelijk zware voedingskost hebben de kans het toegepaste procédé te overleven.

Hoe meer men zich in de werkwijze van het onderwijs verdiept, hoe meer men zich bedrukt voelt door de angstwekkende primitiviteit van het geheel en hoe meer men zich getroffen voelt door de vaak meedogenloze hardheid van het systeem, ook al trachten vele leerkrachten als mens de uitwerking zo dragelijk mogelijk te maken.

Nu kan men hier natuurlijk naar voren brengen: „zo is het leven nu eenmaal”, of „de natuur is wreed en onmeedogend” en „voor deze wereld moet het kind worden voorbereid”, maar dan is dit naar mijn mening toch maar hoogstens één aspect van de werkelijkheid. „Wo ich Lebendiges fand, fand ich Wille zur Macht” is een bekende uitspraak van Nietzsche. Ik geloof dat zij juist is, als men dan onder leven ook alleen het biologische leven verstaat. Maar de mens kent toch ook een ander aanzien, dat van liefde en barmhartigheid, van een dienen van de naaste, van eerbied voor de medemens als medeschepsel Gods.

Ik meen dat wij deze zijde in het onderwijs niet kunnen missen, niet alleen niet als leerkracht, maar ook in het systeem niet. Daarnaast kunnen we dan ook nog allerlei praktische argumenten laten gelden, want ook zuiver utilistisch gezien kan een ander systeem nog wel winst opleveren. We zullen ons zelfs in het vervolg van dit artikel alleen met deze meer alledaagse kant van een onderwijshervorming bezig houden, al blijft daarbij de diepere motivering toch wel steeds op de achtergrond werkzaam.

Het is trouwens wonderlijk te zien hoe in deze tijd van ver-technisering, verzakelijking en massificatie, van de opbloei van een commerciële vermaaksindustrie, van een vermaterialisering van de levensinhoud, tegelijkertijd een stroming van versterkt sociaal verantwoordelijkheidsgevoel, van solidariteit met de lijdende medemens, zich steeds scherper begint af te tekenen.

Men denke slechts aan allerlei sociale maatregelen ter beveiliging, verzorging, ontwikkeling en vorming van de mens, vanaf de zuigelingen-zorg tot de zorg voor bejaarden, gestalte krijgend in een schier onoverzienbare gevariëerdheid van sociaal-paedagogische activiteiten, horizontaal zich uitstrekkend van bemoeienis met het gezin tot het hulp trachten te brengen aan millioenen-bevolkingen in de z.g. onderontwikkelde gebieden, verticaal opstijgend van voorziening in materiële en vitale noden tot een zich trachten te verdiepen in de geestelijke nood van de medemens.

Wij laten onze zwakken, zieken, afwijkenden niet meer aan hun lot over, maar trachten te redden wat gered kan worden. Maar ook de gezonde mens bieden we op allerlei terrein zo veel mogelijk steun. Uit medegevoel. Doch ook omdat voorkomen beter dan genezen is; uit welbegrepen eigen belang en omdat we in deze snel evoluerende samenleving alle lichamelijke, psychische en geestelijke capaciteiten zo hard nodig hebben.

Al deze inzichten en tendenties brengen een zekere onrust die ook het onderwijs aantast en leidt tot allerlei vernieuwings-pogingen.

Wij hebben allen — meer of minder duidelijk — het besef dat wat het onderwijs thans doet voor het kind — ook en speciaal het normale kind — onvoldoende is, zowel t.o.v. het kind zelf met zijn ontplooiingsmogelijkheden als ten opzichte van wat de samenleving vraagt. En daarom vragen we mede meer aandacht voor het kind in het onderwijs, en in dit algemene opzicht heerst er inderdaad toch wel een gemeenschappelijke opinie.

Een van de belangrijke argumenten n.l. om tot een herziening van ons onderwijssysteem te komen, is m.i. dat onder het huidige stelsel zo veel kinderen niet de gelegenheid krijgen de hun gegeven mogelijkheden tot ontplooiing te brengen. Voor de een deugt het tempo niet, voor een ander de omvang van de stof, voor een derde het niveau, en voor een vierde de gebruikte methode, enz., enz.

Nu is ons onderwijs aan deze grote verscheidenheid van individuele gaven en ontplooiingsmogelijkheden wel enigszins aangepast, door z'n verschillende schooltypen, maar dit gaat toch niet verder dan een zeer grove aanpassing.

Als tweede en derde correctiemogelijkheid noemde ik reeds het zitten blijven en het van school verwijderen, dikwijls gevolgd door overgang naar een eenvoudiger schooltype. Maar ook deze beide maatregelen zijn vaak wel zeer primitief van aard.

Nemen we een kind dat wel de capaciteiten bezit om een

bepaald schoolprogramma zich eigen te maken, doch in een langzamer tempo dan wat geëist wordt.

Dit kind raakt achter, waardoor het steeds verder voortgaande onderwijs steeds minder vruchtbaar wordt, tenzij men aanneemt dat wat volgt in het onderwijs niet zou voortbouwen op wat voorafgaat, wat wij hier echter niet willen doen.

Een groot gedeelte van het schooljaar gaat aldus verloren voor de geestelijke ontplooiing van het kind. Leraar en leerling verspillen tijd en energie, en de gemeenschap verspilt geld. Na het zittenblijven komt het kind in een klas, die weer het gebruikelijke tempo inzet, dat dus weer voor het betreffende kind te hoog ligt en dus weer moeilijkheden geeft. Als iemand over een motor beschikt, die 60 km per uur kan lopen, terwijl het vereiste tempo 80 bedraagt, geeft het weinig of hij de rit mag overdoen met een nieuwe ploeg die weer 80 km gaat rijden. De kans op mislukking wordt op deze wijze wel groot, *terwijl hier in principe toch geen mislukking noodzakelijk is.*

Plaats men deze leerling daarentegen over op een school met een eenvoudiger leerprogramma, dan zal hij dit waarschijnlijk gemakkelijker kunnen volgen, maar dan kan dit weer mede tot gevolg hebben, dat hij op deze wijze niet tot het voor hem bereikbare niveau komt. Men vindt aldus een oplossing voor de moeilijkheid, maar alweer op een primitieve wijze.

Een analoge redenering geldt t.a.v. die leerlingen die wel in een bepaald tempo een bepaalde hoogte kunnen bereiken, maar op een beperkt gebied. Ook deze stuiten gewoonlijk op grote moeilijkheden, omdat onze leerprogramma's een onverbrekkelijk geheel vormen. Wie niet over de gehele linie kan meekomen, krijgt ook dikwijls niet de gelegenheid op het terrein waar zijn capaciteiten wel toereikend zouden zijn, verder te werken.

In zekere zin is men aan deze moeilijkheid tegemoet gekomen, door een aantal onvoldoendes toe te laten bij de eindbeoordeling van het geheel, maar ook hier komt weer typisch de negatieve selectie karakteristiek te voorschijn, want wat is b.v. de positieve waarde van het feit dat men voor een of meer vakken zijn prestaties gewaardeerd ziet met een 2 of een 3, als het hoogst mogelijke cijfer 10 is. Dit zegt toch niets omtrent het feit, hoe ver iemand nu in deze vakken eigenlijk wel gekomen is. Wat is de waarde voor de leerling zelf dat hij gedurende een aantal jaren onderwijs in een vak heeft gevolgd, waarin hij nooit een voldoende prestatie kon leveren?

En wat is de waarde voor de maatschappij? Afgezien dan weer

van de conclusie, dat beide dan in elk geval weten, dat op dit speciale gebied blijkbaar *geen* grote capaciteiten aanwezig waren, waarmee we alweer in het negatieve blijven steken? Ik wil niet zo ver gaan te beweren, dat dus dit onderdeel van het onderwijs geheel waardeloos zou zijn, maar wel is het zo, dat we in elk geval niet weten wat de waarde dan wel is. Daartegenover staat dan nog de grote waarschijnlijkheid dat op andere wijze, b.v. door een onderwijs dat meer aangepast zou zijn aan de individuele mogelijkheden van een bepaalde leerling, wel werkelijk positieve resultaten bereikt zouden kunnen worden, zij het dan in beperkte omvang.

In het begin van dit artikel wees ik reeds even op de primitiviteit van de heersende didactiek, die volgens een bepaald uitlegssysteem werkt, maar nauwelijks oog heeft voor een analyse van de moeilijkheden waarop bepaalde leerlingen stuiten. En die als oplossing voor de moeilijkheden niet veel anders weet te geven dan een herhaling van dezelfde uitleg. Dat is zo ongeveer als een arts die in het geval dat een bepaalde patiënt een bepaald menu niet verdraagt, niet zoekt naar een meer geschikte voeding, maar het advies geeft, het oude procédé voort te zetten, want „misschien went ie er wel aan”.

Het lijkt me niet onwaarschijnlijk dat het gebruik van het beeld van de arts en de patiënt hier grote weerstanden zal oproepen.

Het gaat toch bij het gewone onderwijs — in tegenstelling tot allerlei vormen van buitengewoon onderwijs — om *normale* leerlingen? Het heeft toch geen zin ieder „in de watten te pakken”, of „als een kasplantje te behandelen”? Ik kan deze bezwaren zeer goed delen, en ben me er ook terdege van bewust, dat in een extreme toepassing van de gedachtengang die in dit artikel naar voren wordt gebracht het gevaar schuilt van een „verwekelijking” in het onderwijs. Niets ligt me echter verder, dan daarvoor een pleidooi te voeren. Maar er ligt gelukkig een zeer breed terrein tussen een verwekelijkt onderwijssysteem en een dat werkt met paardemiddelen en ik meen dat we voorlopig nog veel te dicht bij het laatstgenoemde zitten en nog gerust kunnen trachten dit systeem te verzachten, zonder al over te glijden in die helft van het tussenterrein die bij de verwekelijking aansluit.

Tenzij men bezwaren heeft tegen de onze gehele cultuur doordringende tendens van uitbreiding van beschermings- en verzorgingsmaatregelen op het terrein der lichamelijke en

geestelijke hygiëne, en derhalve van mening is dat we de „natuurlijke selectie” weer in ere moeten herstellen, kan men m.i. moeilijk verdedigen, dat alleen op het terrein van onderwijs het streven naar hygiëne, zowel in de vorm van praeventief-afwerende als positief-stimulerende maatregelen ongewenst zou zijn en dat hier alleen de „natuurlijke selectie” gehandhaafd zou moeten worden.

En ik ben van mening dat ons gehele onderwijs nog in sterke mate met alle inzichten op het gebied van psychische hygiëne spot. En dat het juist de taak van een welbegrepen en verantwoordende onderwijsvernieuwing is op z'n minst naar deze psychische hygiëne te streven. Het terrein der eigenlijke opvoeding blijft dan daarbij nog geheel buiten beschouwing.

Het lijkt me dat, wanneer we het probleem zo stellen, dat we een duidelijk onderscheid blijven maken tussen een verantwoordende bescherming en verzorging en verwekelijking, er ook t.a.v. de noodzakelijkheid van een hervorming van ons onderwijs wel een grote mate van eenheid van opinie aanwezig is, wat betreft een vergroting van de mogelijkheid voor een gezonde ontplooiing der individuele gaven. In dit licht moet dan m.i. ook gezien worden de roep om het kind en het onderwijs meer centraal te stellen.

En toch, ondanks deze zeker aanwezige gezindheid, gaat de ontwikkeling in deze richting maar zeer langzaam en vindt slechts zeer partiëel plaats en dat nog weer op een klein deel der scholen.

Laat ik nog op één verschijnsel in ons onderwijs mogen wijzen dat m.i. in ongunstige zin zeer belangrijk is en dat een sterke prikkel moet zijn om tot hervorming te komen. Het is bekend dat op alle typen van scholen, van de lagere tot en met de universiteit een groot aantal leerlingen niet de eindstreep haalt, doch voortijdig de school moet verlaten, zonder daarbij naar een ander schooltype over te gaan. Het grote bezwaar dat hierbij naar voren komt is m.i. dit, dat deze leerlingen geen enkel diploma of positief getuigschrift ontvangen, met lege handen de maatschappij in gestuurd worden en daar als mislukkelingen ontvangen worden. Iemand die aan het eind van de vijfde klasse het gymnasium verlaat omdat hij toch het eindpunt niet zal kunnen halen, gaat niet de maatschappij in met vijf jaar gymnasium als opleiding, maar als *iemand, die niet het eindexamen heeft kunnen halen*. Dit geldt voor alle typen van scholen, die we bezitten. En zo zijn er in ons land honderden leerlingen. Het zou

m.i. van het grootste belang zijn als we hier de negatieve waardering in de positieve zouden kunnen omzetten.

Het is echter bekend dat het grote struikelblok voor deze verandering, zoals trouwens voor de gehele onderwijsvernieuwing onze eenvormige eindexamens vormen. Daarom ben ik van mening, dat, willen we ooit tot een onderwijshervorming komen, die aan de eisen van wetenschap, met name paedagogiek en psychologie, en maatschappij zal beantwoorden, we tot een grote mate van differentiatie in onze eindexamens en eind-diploma's zullen moeten komen.

Nu hoort men zeer dikwijls als argument tegen deze gedachte de uitspraak dat dan het einddiploma — b.v. dat der 5-j. H.B.S. — zijn waarde zou verliezen. Het lukt mij echter maar niet met deze mening in te kunnen stemmen. Integendeel, ik ben van mening dat de verschillende diploma's dan juist hun waarde zouden verkrijgen.

Voorwaarde is natuurlijk dat op elk diploma aangegeven wordt in welke onderdelen de candidaat geëxamineerd is en op welk niveau. Dat weet de maatschappij precies waar zij aan toe is, en elke leerling heeft een positief resultaat, van welke omvang en welk niveau dan ook, in handen en behoeft niet met het gevoel van niet-geslaagde zijn maatschappelijke loopbaan te beginnen.

Ik zie ook niet in, hoe b.v. in het genoemde voorbeeld de universiteit onder de nieuwe regeling nadeel zou kunnen onder-vinden. Nemen we eens aan, dat de Universiteit van mening zou zijn, dat men om scheikunde te studeren beslist aan de tegenwoordige eisen voor het einddiploma der 5-j. H.B.S.-B moet vasthouden, dan is daar in principe niets op tegen. En elke leerling zal van deze eisen op de hoogte kunnen zijn. Maar er zijn zoveel leerlingen — ongeveer de helft — die niet universi-tair gaan studeren. Waarom moeten aan hen de eisen gesteld worden, die voor toelating tot de universiteit gelden?

Het is bekend, dat een deel der leerlingen aan het eind van de 5-j. H.B.S. eigenlijk het voor hen maximaal bereikbare inder-daad heeft bereikt en dus niet geschikt geacht moeten worden voor universitaire studie. Toch hebben ze het diploma dat hen toegang verleent. Dit diploma spiegelt de leerling en de gemeen-schap een waarde voor, die het niet bezit en geeft dus niet de reële waarde van het bereikte aan. Hierin zou door de nieuwe situatie veel verbetering kunnen komen.

Nu gaf ik hierboven als mijn mening te kennen dat er —

in principe — niets op tegen is dat de universiteit aan haar thans geldende toelatingseisen blijft vasthouden. Dat wil echter niet zeggen dat ik in concreto geen bezwaren heb. Een enkel voorbeeld — dat gemakkelijk met vele andere vermeerderd zou kunnen worden — moge hier volstaan.

Algemeen is men van mening dat de omvang van het wiskunde-onderwijs op de H.B.S.-B in sterke mate bepaald wordt door de eisen die de Hogeschool te Delft meent te moeten stellen t.a.v. dit onderdeel van het onderwijs. Maar — als ik wel ben ingelicht — gaan ongeveer 8% van deze leerlingen naar Delft. De overige 92% zijn nooit van plan deze studierichting te kiezen. Waarom moeten zij dan toch deze hoeveelheid wiskunde trachten te verwerken, ook als het hun blijkbaar niet mogelijk is? Ter wille van de algemene ontwikkeling, of de vormende waarde? Komt de eerstgenoemde er en is de tweede aanwezig als men voor dit vak niets voelt en/of het ook niet verwerken kan? Zou dit vak voor de laatstgenoemde groep leerlingen niet meer vormende waarde vertegenwoordigen en meer tot hun algemene ontwikkeling bijdragen als men met deze leerlingen zo ver zou gaan, als zij kunnen komen?

Het is hier niet de plaats van de heersende onderwijssituatie in haar primitiviteit en negativisme een uitvoerige analyse te geven. De gegeven voorbeelden mogen echter voldoende zijn om duidelijk te maken in welke richting de argumenten te vinden zijn welke pleiten voor een sterke differentiëring in onze eind-examens en eindexamen's, waarmee de differentiëring in het onderwijs zelf pas goed mogelijk gemaakt zal worden. En dit geldt voor vele takken van onderwijs.

Misschien zal men vragen of het niet beter zou zijn het gehele eindexamen systeem en ook de toelatingsexamens af te schaffen.

Waarom kunnen we niet een systeem invoeren dat te vergelijken is met het aftekenen van klasse-eisen bij de padvinderij? M.i. zou hier alles voor zijn, als men hier geen misbruik zou moeten vrezen. Onze examens zouden, geloof ik, inderdaad overbodig zijn, als we van mening waren dat de volwassen mens deze weelde van verantwoordelijkheid-in-vrijheid zou kunnen dragen. Dit vertrouwen blijkt echter niet aanwezig te zijn. En omdat wij volwassenen dit niveau van zedelijk gedrag niet kunnen opbrengen, daarom leggen we onze kinderen examens op. Ik meen dat deze kinderen dan toch minstens er recht op hebben, dat deze examens paedagogisch en psychologisch verantwoord zijn en de ontplooiing van hun

individu-in-gemeenschap-zijn zo weinig mogelijk belemmeren.

Er zijn — behalve het nu besproken bezwaar van de (schijnbare) waardevermindering der diploma's — echter nog meer bezwaren tegen de voorgestelde regeling aan te voeren.

Ik wil er nog een tweetal bespreken, en wel deze:

- a. Maakt men het de leerlingen niet veel te gemakkelijk, c.q. laadt men niet een te grote verantwoordelijkheid op hun schouders, als men het systeem van kern- en keuzevakken invoert? Want daarop komt het bovenstaande toch neer.
- b. Wordt de organisatievorm van het onderwijs niet zo ingewikkeld dat zij praktisch niet meer te hanteren is?

Over het eerste kan ik tamelijk kort zijn. Men zal hier voor voldoende waarborgen tegen een misbruik maken van de situatie moeten zorgen. Deze zullen o. a. hierin gevonden kunnen worden, dat men niet de leerling zonder meer laat beslissen inzake het door hem te volgen onderwijs. Ouders en school zullen hier leiding moeten blijven geven.

Maar dit zal de school toch enorm veel tijd kosten? Zeker wel, en men zal hier zelfs bepaalde functionarissen apart moeten belasten. Wij zullen op Nederlandse wijze de Amerikaanse „counseling and guidance” moeten zien over te nemen, althans daarbij te rade gaan.

Hierdoor zou het trouwens bovendien mogelijk zijn op allerlei individuele moeilijkheden van de leerlingen nader in te gaan. Dat dit ook in Nederland te verwerklijken is is reeds gebleken uit de mededelingen van Dr. Van de Ende in zijn artikel „Bevordering zonder doublure” in de 31ste jaargang van dit tijdschrift, pg. 265 e.v., waar de uren aan dit helpen van de leerlingen gewoon als lesuren gehonoreerd blijken te worden. In deze richting zou een goede uitbouw mogelijk zijn.

En hiermee zijn we eigenlijk ook al aangeland bij het tweede probleem: dat van de organisatie van het onderwijs.

Ik geloof dat men moeilijk zal kunnen ontkennen dat de gevraagde hervorming tot een veel ingewikkelder organisatievorm zal leiden, dan wij thans bezitten. Maar dat behoeft geen uiteindelijk beletsel te zijn, haar toch in te voeren. Als men dit argument in onze industrie en landbouw en handel en de verkeerstechniek zou hebben laten gelden, dan zaten we nu nog op deze terreinen in de Middeleeuwen. Ik ben er dan ook van overtuigd, dat wil ons onderwijs in overeenstemming gebracht worden met de heersende algemene sociaal-culturele

situatie, we een veel gedifferentiërder organisatievorm nodig zullen hebben, met een veel grotere differentiëring en specialisering in functies, waarbij dan tegelijkertijd weer voor een corresponderende integratie gezorgd moet worden.

Trouwens deze zelfde eis van nieuwe functionarissen binnen het onderwijs zal ook weldra gesteld worden door de op gang komende research en het in aantal en intensiteit toenemende experimenten, waarbij dan trouwens deze research en deze experimenten weer in verband gebracht kunnen worden met de boven beschreven hervorming en omgekeerd. Want zonder research en experiment zal geen ingrijpende hervorming op verantwoorde wijze mogelijk zijn.

Wij kennen thans al enkele research-instituten van verschillende universiteiten, of in verband met de universiteit, zoals het Nutsseminarium voor Paedagogiek, en de Paedagogische Centra van Gemeente, Vakvereniging of Stichting op onderwijsgebied, doch al deze, hoe belangrijk het werk ook moge zijn, dat zij verrichten, lijden ernstig onder een tekort aan beschikbare krachten. Men zal hier en met name bij de verschillende Paedagogische Centra niet met mensen kunnen blijven werken, die hun belangrijke taak naast ander werk verrichten.

Wij hebben zeer beslist een staf van mensen nodig, die zich geheel kunnen wijden aan research en experiment op het terrein van het onderwijs, die kunnen samenwerken met de leerkrachten in de school, die allerlei pogingen tot hervorming kunnen toetsen en vergelijken en misschien met elkander in verband kunnen brengen. Daarnaast hebben we aparte functionarissen in de scholen nodig, die zich met allerlei speciale problemen van organisatie, maar ook van counseling en guiding bezig houden, en die op hun beurt weer nauw samen kunnen werken met de paedagogische en didactische specialisten der universiteiten en paedagogische centra.

Vele van deze functionarissen, zullen universitair geschoold moeten zijn, zo niet alle. De pas begonnen leraarsopleiding zou in dit opzicht uitgebreid kunnen worden, met een aanvullende opleiding voor hen die reeds in de school werkzaam zijn en zich tot dit werk aangetrokken voelen en daarvoor de capaciteiten bezitten. Voor het lager onderwijs is hier te denken aan de afgestudeerden voor de Middelbare Akte Paedagogiek en aan hen die de gelegenheid zullen krijgen universitair te studeren als de plannen van de Minister van O., K. en W. in vervulling gaan, dat ook aan onderwijzers de mogelijkheid geboden zal

worden in bepaalde faculteiten universitaire examens af te leggen. Daarnaast zal het aantal reguliere studenten in de Paedagogiek uitgebreid kunnen worden, al zal m.i. toch altijd een groot deel van de hier bedoelde specialisten liefst uit het onderwijs zelf moeten voortkomen, omdat hier een eigen practische ervaring me welhaast onmisbaar lijkt.

Zal dit alles het onderwijs niet van zijn nodige rust beroven? Dit is moeilijk zonder meer te zeggen. In zeker opzicht zal het onderwijs altijd een zekere stabiliteit en rust behoeven, doch het lijkt me dat dit toch wel gepaard kan gaan met een versterking der dynamiek op allerlei onderdelen. En het zou wel eens kunnen zijn, dat onze huidige leerlingen, die in een zoveel dynamischer maatschappij opgroeien, dan met vorige generaties het geval was, en die men zelf dikwijls zoveel dynamischer meent te zijn, zich in dit meer dynamische onderwijssysteem beter op hun plaats zouden voelen, en daar meer rust zouden vinden dan in een systeem dat aan hun psychische habitus steeds minder beantwoordt. Want rust is een relatief begrip. Wie zich beweegt in overeenstemming met de beweging van een groter geheel, waarvan hij deel uitmaakt, voelt zich waarschijnlijk rustiger, dan hij die te midden van dit bewegende geheel zelf stilstaat. Dit zou ook wel eens voor onze leerlingen kunnen gelden, en het zou misschien zelfs kunnen blijken, dat bij een dynamischer onderwijs en onderwijs-organisatie, de buitenschoolse dynamiek minder invloed op de leerlingen zou uitoefenen, omdat het leven binnen en buiten de school in groter harmonie met elkaar zou zijn.

VAN REKENEN NAAR ALGEBRA

DOOR

DRS. W. J. BRANDENBURG

In een brugklasse van 24 leerlingen (L.S.-scholieren, die alleen 's Zaterdagmorgens de H.B.S. bezoeken om enige lessen in Taal en Rekenen te volgen) heb ik bij het vak Rekenen de volgende proef genomen:

Gedurende de 50 minuten van de eerste rekenles (zij volgen 2 lesuren Rekenen per Zaterdagmorgen) heb ik het invoeren van x als onbekende en het oplossen van zeer eenvoudige lineaire vergelijkingen behandeld. De uitleg geschiedde in de vorm van

een gesprek met de klasse. Dit is genotuleerd. Ik laat er hier een gedeelte van volgen:

Leraar: Jongens en meisjes, we zullen nu eens een paar sommen gaan maken, die je wellicht nog niet eerder gehad hebt. Ik zal zo'n opgave eens voor je op 't bord schrijven, dan gaan we dit samen eens oplossen.

Leraar schrijft op 't bord:

Vijf maal een zeker getal vermeerderd met twee is zeventien. Welk getal is dat?

Leraar: Hoe zouden we dit oplossen?

Er gaan 9 vingers omhoog.

Henk: Vijf maal het getal is vijftien.

Leraar: Ja, goed, dus het getal is

Henk: Drie.

Leraar: Hoe zouden we deze oplossing nu opschrijven, Rita?

Rita: We schrijven eerst de opgave netjes in ons schrift.

Leraar: Ja, en dan?

Rita: Dan schrijven we: Oplossing.

Leraar: Doe 't maar 's even op bord.

Rita gaat naar het bord, doet haar linker hand netjes op de rug en schrijft op:

Als we geen twee bij vijf maal het getal zouden optellen zou vijf maal het getal gelijk aan 15 zijn.

Als vijf maal het getal gelijk is aan 15 dan is een maal het getal gelijk aan $15 : 5 = 3$. Het getal is dus 3.

Leraar: Goed, ga maar zitten.

Wat is er, Aafke (zij stak haar vinger op).

Aafke: Ze heeft een komma achter optellen vergeten, meneer.

Leraar: Inderdaad. (Zet de komma achter optellen).

Zou je de oplossing ook zo opgeschreven hebben?

Aafke: Ja, meneer.

Leraar: Wie zou het anders gedaan hebben?

Er gaan drie vingers omhoog.

Trieneke: Ik zou 't getal g genoemd hebben.

En dan had ik opgeschreven $5g = 15$

en het getal is 3.

- Leraar: Goed, zijn er meer, die al 's met g gerekend hebben?
Er gaan vijf vingers omhoog.
Zijn er ook wel, die al 's met x gerekend hebben?
Nog twee vingers.
- Leraar: Prachtig, laten we allen met elkaar deze som eens met x oplossen.
Lees de opgave nog 's goed over
Als we nu eens net deden, alsof we 't getal al wisten.
We noemen het zo lang x . Hoe zouden we dan vijf maal x schrijven?
- Enno: Gewoon $5 \times x$ (demonstreert 't op 't bord)
- Leraar: Ja, dat kan, we spreken echter af, dat we dit schrijven als $5x$. Net als „5 appels”, zijn dit „5 iksen”. Hoe zullen we nu opschrijven $5x$ vermeerderd met twee?
- Jemke: $5x - 2$, meester.
- Leraar: Is dat goed, Kees, wat hij zegt?
- Kees: Hij moet geen meester, maar meneer zeggen.
- Leraar: Dat is niet erg, maar is die $5x - 2$ goed?
- Piet: Dit moet $5x + 2$ zijn.
- Leraar: Ja $5x$ vermeerderd met 2, kunnen we dus schrijven als $5x + 2$. Nu verder:
 $5x + 2$ is gelijk aan 17, hoe schrijven we dat?
- Otto: Als $5x + 2 = 17$, meneer.
- Leraar: Goed, kijk allemaal nog eens goed naar deze regel
 $5x + 2 = 17$.
Wat moeten we nu nog vinden, Jantje?
- Jantje: Hoe groot x is.
- Leraar: Ja heb je een idee?
- Jantje: Stel, weer als Rita, als 't nu eens 2 minder was, dan was vijf maal het getal gelijk aan 15.
- Leraar: Ja, we verminderen dus $5x + 2$ met 2, hoe groot wordt dat?
- Jantje: $5x$.
- Leraar: En we verminderen 17 met 2, dan wordt dat?
- Jantje: 15.
- Leraar: Goed we schrijven dus op $5x = 15$. Hoe groot is nu x ?
- Trieneke: $x = 3$.
- Leraar: Ja goed zo, we gaan nog even controleren of 't antwoord juist is. $5 \times 3 = 15$ vermeerderd met 2 wordt 17. Het is dus in orde. We gaan nog zo'n som maken.

Schrijft op 't bord:

*Twee maal een getal vermeerderd met vier is twee-en-dertig.
Welk getal is dat?*

Leraar: Schrijf de oplossing maar 's in je schrift.

De leraar controleert na enige ogenblikken de schriften. Op twee van de 22 aanwezige leerlingen na hebben ze 't alle goed opgelost. De twee foutieve antwoorden waren ontstaan uit rekenfouten, terwijl er geen controle toegepast was.

Leraar: Op welke manier had je dit vraagstuk het liefste opgelost, op de eerste of op de tweede manier?

Negen voor de eerste en dertien voor de tweede manier.

Leraar: Luit, waarom doe je 't liever op de eerste manier?

Luit: Dat zijn we zo gewoon, meneer.

Leraar: Kor, waarom doe je 't liever op de tweede manier?

Kor: Ik hoef dan geen woorden te schrijven, meneer, en 't is toch goed wat er staat.

Daarne hebben we op soortgelijke wijze het volgende vraagstuk behandeld:

Iemand van 36 jaar heeft 4 kinderen, die achtereenvolgens 1, 5, 7 en 11 jaar oud zijn. Over hoeveel jaar zullen de kinderen samen tweemaal zo oud als de vader zijn? ¹⁾

Tenslotte heb ik enige vraagstukken op bord geschreven en ze aan 't werk gezet om ze individueel met moeilijkheden te helpen.

Ook dit is genotuleerd. Uit de weergave van het eerste deel van deze les blijkt echter m.i. wel voldoende voor dat onderzoek op welke wijze en in welke sfeer dit is geschied.

Bij het tweede lesuur voor Rekenen op deze zelfde Zaterdagmorgen (tussen beide rekenlessen, was inmiddels 1 uur Nederlandse taal gegeven) heb ik de leerlingen stencils met de volgende inhoud uitgedeeld:

Stel je eens voor, dat je het volgende vraagstuk op moest lossen:
Drie maal een zeker getal vermeerderd met twee is gelijk aan 17.
Welk getal is dat?

We zouden dit nu zo op kunnen lossen. We doen net alsof we dit getal al weten en noemen dit zo lang x .

¹⁾ Dr. Joh. H. Wansink, Reken- en Stelkunde I, 5e druk, § 123.

We lezen nu het vraagstuk weer eens over:

Drie maal een zeker getal.

Dat is dus 3 maal x of $3x$.

Drie maal een zeker getal vermeerderd met twee.

Dat wordt dus $3x$ vermeerderd met twee of $3x + 2$.

Drie maal een zeker getal vermeerderd met twee is gelijk aan 17.

We krijgen dus $3x + 2 = 17$.

We hebben wel gedaan of we dit getal x al wisten, maar we moeten het toch nog uitrekenen.

$$3x + 2 = 17.$$

We trekken aan weerskanten van het gelijkteken twee af

$$3x + 2 - 2 = 17 - 2 \text{ dus } 3x = 15.$$

We delen beide kanten door 3.

$$x = 5. \text{ Het getal is dus } 5.$$

Je kunt nu ook het volgende vraagstuk oplossen.

Zes maal een getal verminderd met vijf is gelijk aan 31.

Welk getal is dat?

Het getal is weer x .

$$\text{Dus: } 6x - 5 = 31$$

$$6x - 5 + 5 = 31 + 5$$

$$6x = 36$$

$$x = 6$$

Het getal is dus 6.

Los nu de volgende vraagstukken op.

1. Vier maal een zeker getal vermeerderd met drie is gelijk aan 19. Welk getal is dat?
2. Zestien maal een zeker getal vermeerderd met 11 is gelijk aan 104. Welk getal is dat?
3. Als ik een zeker getal deel door 4 en vermeerder met twee krijg ik 6. Welk getal is dat?
4. Zeven maal een getal verminderd met vier is gelijk aan vijf maal dat zelfde getal vermeerderd met twee.
5. A is 10 jaar oud en B 25 jaar. Over hoeveel jaar A's leeftijd de helft van B's leeftijd? ¹⁾
Oplossing: Over x jaren is A's leeftijd de helft van B's leeftijd. Dan is A dus $10 + x$ jaar. Dan is B ga zelf verder.
6. Iemand heeft vijf kinderen, waarvan de leeftijden met twee jaar opklimmen. Samen zijn ze 50 jaar.
Hoe oud is het jongste kind? ¹⁾

¹⁾ Dr. Joh. H. Wansink, Reken- en Stelkunde I 5e druk § 123.

De resultaten waren als volgt:

Vraagstuk no.:	1	2	3	4	5	6
Aantal goede oplossers:	21	21	18	12	17	15
Percentage goede oplossers:	95,5	95,5	81,8	54,5	77,3	68,2

(Er waren 22 leerlingen aanwezig. Er was een leerling, die geen van de zes sommen goed heeft gemaakt) Van de leerlingen, die nog niet eerder met x of met g gewerkt hadden, waren de resultaten als volgt:

Vraagstuk no.:	1	2	3	4	5	6
Aantal goede oplossers:	14	14	13	9	12	11
Percentage goede oplossers:	93,3	93,3	86,7	60,0	80,0	73,3

Hieruit blijkt, dat de leerlingen zonder enige voorkennis van algebra, al vlug met de letter x kunnen rekenen; waarschijnlijk omdat deze x afgeleid is uit een ingeklede vergelijking, welke een concrete situatie impliceert, of nauw verwant is met een concrete situatie. De redactie van de vraagstukken sluit nauw aan bij die van de vraagstukken, welke ze op de L.S. gewend zijn te maken.

Het is van belang zich rekenschap te geven van de *motivatie* van de leerling bij zijn werk, d. i. van de mogelijke motieven — bewust of onbewust — waarom hij zich al dan niet inspant. Anders gezegd: welke *behoefden* kan de leerling bevredigen in zijn werk? Dit zijn er vele. Welke in het spel zullen zijn hangt van de leerling, het vak en de docent af. Speciale aandacht verdient echter (het activeren van) de „echte” *belangstelling* en werklust, d. w. z. belangstelling, die *niet* voortspuit uit: schoolse braafheid, identificatie met de leraar, het zoeken van de voordelen van goed werk (cijfers, pluimpjes, oordeel thuis), de bevrediging iets te kennen of te kunnen, wat dan ook.¹⁾

Bovenstaande is voor mij aanleiding het algebra-onderwijs in de eerste klasse van de H.B.S. te beginnen met eenvoudige ingeklede vergelijkingen. Vraagstukken met een zodanige redactie,

¹⁾ Prof. Dr. A. D. de Groot: Inleiding over „De psychologie van het denken en het meetkundeonderwijs” gehouden op het 7e Conferentie weerkunde 20—21 Nov. '54 van de Wiskunde Werkgroep van de W.V.V.

dat het oplossen daarvan door de leerlingen zinvol gevonden wordt (dus wellicht andere als bij dit onderzoek gebruikt zijn).

Het bereidt het rekenen met letters voor. Ik zou de vraagstukken reeds dan zo willen maken, dat het hieruit voortvloeiende oplossen van de lineaire vergelijkingen, zouden gaan werken als een anticiperend schema voor de invoering van b.v. de negatieve getallen. Deze invoering van de negatieve getallen zal dan de „Komplexergänzung” bewerken.¹⁾ Doorbreken van inzicht, zodanig geïntegreerd, dat bij het bestuderen van oplossingsmethoden door de leerling automatisch zijn geheugen een ondergeschikte rol gaat spelen (in de zin van het zuiver memoriseren) en dit is juist zo van belang voor hem bij de overgang van het l.o. op het m.o.

Een tweede argument tot 't aldus beginnen bij de algebra is de ongeschiktheid van de 12-jarige voor 't zuivere theoretische wiskunde-onderwijs. *Langeveld* schrijft hierover:

Stellig is aanknopen bij concrete gegevens zeer gewenst; stellig is deze leeftijd ongeschikt voor theoretisch wiskunde-onderwijs; stellig is deze leeftijd *wel* in staat abstracte regels af te leiden, mits men het niveau van abstractie niet al te hoog stelt; stellig is deze leeftijd in staat gewonnen *inzicht* toe te passen, mits het gewonnen inzicht is.²⁾

Het productieve denken is teleologisch van aard. Wel in deze ingeklede vergelijkingen zal het denken van de 12-jarige een concreet doel vinden, wat meer zal aanspreken als het oplossen van 'n abstract algebraïsch vraagstuk of het moet een onderdeel zijn van een uit 'n concrete situatie ontstaand probleem. Om het streng en vlug denken in formele relaties te bevorderen moet men bij deze kinderen met voorbeelden beginnen. Voorbeelden, die dicht genoeg staan bij de onderste bewustzijnslaag van aanschouwelijke voorstellingen om de corrigerende te steunen.

(*Willwoll* beschrijft de theorie der bewustzijnslagen van de Keulse school aldus:

Danach umfasst eine unterste „schicht” die Abbilder des wahrgenommenen Gegenstandes, während Sachverhaltswissen noch zurücktritt. Darüber lagern sich Schichten, in denen das Sachverhaltswissen um die Gegenstände mehr und mehr sich

¹⁾ Zie O. Selz, Ueber die Gesetze des geordneten Denkverlaufs.

²⁾ Prof. Dr. M. J. Langeveld: Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare schoolleeftijd, p. 196.

ausbreitet, das anschaulich-konkrete mehr und mehr zurücktritt und schematisiert wird. Eine oberste Schicht endlich enthält nur noch jenes unfarbige Sachverhaltswissen, das bei rasschem Eilen des Worts durch die Seele allein aktualisiert wird. Daher dann der Eindruck des unanschaulichen Erlebens. Bei langsamerem, intensiverem Erleben dagegen treten die unteren Schichten immer mehr an die Oberfläche. Der wirklich in der Seele vorhandene Bedeutungskomplex umfasst also beides, Anschauliches und Unanschauliches (Sachverhaltswissen) eng einander geflochten. ¹⁾

Het goede functioneren van de toepassing van een relatie wil toch, dat men haar in de meest algemene vorm kan toepassen d. w. z. dat men de relatie volkomen geabstraheerd heeft (die oberste Schicht). Begeeft men zich echter te ver van de onderste aanschouwelijke laag dan bestaat het gevaar van ongeoorloofde vereenvoudiging. Hoe vaak zien wij niet $\frac{a^2 + b^2}{a + b} = a + b$ door de leerlingen schrijven?

Wel, met de nieuwe cursus zou ik in de eerste klasse het algebra-onderwijs met ingeklede vergelijkingen aanvangen. Ik hoop met de voorbereiding er van op tijd klaar te zijn. Ik ben van plan de resultaten er van nauwkeurig vast te leggen.

Warffum, 15 Januari 1955.

KLEINE MEDEDELINGEN

E 55

Dit is de naam van de tentoonstelling, die van 18 Mei tot en met 3 September 1955 te Rotterdam haar poorten opent op de bekende Ahoy-terreinen en in het Park.

De tentoonstelling zal een manifestatie zijn van Nederlands Energie. Het doel is o.a.: te tonen wat de energie van de Nederlanders in de tien jaren sinds 1945 tot stand heeft gebracht, de jeugd een inspirerend voorbeeld te geven en de eenheid van Nederland te verbeelden. Daar alle provincies deelnemen, zal de activiteit van geheel Nederland in de tentoonstelling weerspiegeld worden.

Deze eendracht zal ook bij de openingsplechtigheid tot uiting komen. Na de eigenlijke openingsplechtigheid zal een tienjarig meisje, Fenna

¹⁾ A. Willwoll: Beiträge zur Problemgeschichte der Psychologie.

Oorthuys, een dochtertje van de bekende Amsterdamse kunstfotograaf Cas Oorthuys, naar voren komen om de nationale vlag op E 55 te hijsen. Dit Amsterdamse meisje vertegenwoordigt niet alleen de hoofdstad en de provincie Noordholland, maar tevens de gehele „bevrijdingsjeugd”. Tezamen met Fenna Oorthuys zullen nog elf Nederlandse meisjes en elf Nederlandse jongens deze „bevrijdingsjeugd” en de frisse energie van het Nederlandse volk symboliseren.

Uit alle elf Provincies van ons land zullen een meisje en een jongen worden gekozen, geboren op 5 Mei 1945, kinderen dus die zijn opgegroeid in het tijdperk waarvan de E 55 een levend beeld geeft. De elf meisjes uit de elf Provincies zullen bij de openingsplechtigheid op het Elf Provinciën-plein van E 55 staan bij de elf grote masten, die daar worden opgesteld en zij zullen de vlaggen van de elf provincies hijsen. Op hetzelfde ogenblik zullen de elf jongens elk een mand met postduiven openen en die postduiven zullen vliegen naar de hoofdsteden der elf Provincies.

Van de ongeveer 40 tentoonstellings-paviljoens noemen we: Nederland in de Wereld, Millioenen Jaren, Delfstoffen, Chemie, Spoorwegen en Luchtverkeer, Scheepsbouw, Metaal, Industrie, Wonen, Volksgezondheid, Sociale Afdeling, Akkerbouw, Tuinbouw, Visserij, Groei en Bloei van Stad en Land, Papierindustrie.

Voor volledige inlichtingen: Bureaux E 55, 's-Gravendijkwal 87, Rotterdam.

De Werkplaats Kindergemeenschap Bilthoven zal een vacatiecursus houden in *expressie door gebaar en woord* van 25 Juli tot en met 30 Juli te Bilthoven. Kosten f 25,—. Men kan zich opgeven aan de administratie van de Werkplaats, Postbus 28 te Bilthoven.

VERENIGING NATIONAAL REIZEND MUSEUM VOOR OUDERS EN OPVOEDERS

Kent U het Museum voor Ouders en Opvoeders te Rotterdam aan de 's-Gravendijkwal 60?

Deze instelling geeft reeds vanaf 1911 advies en voorlichting omtrent kinderverzorging en opvoeding en de dagelijkse omgang met kinderen.

Daarbij wordt gebruik gemaakt van een bibliotheek, vaste en tijdelijke tentoonstellingen in eigen gebouw en elders en een inlichtingen-centrale.

In de bibliotheek zijn speciaal die boeken opgenomen, die voor de geïnteresseerde ouder en opvoeder van belang zijn en wel over psychologie, opvoedkunde, onderwijs, kinderbescherming, verzorging, vrijetijdsbesteding, jeugdlectuur en kindertoneel.

De permanente expositie geeft een overzicht van moderne verzorgingsmethoden van zuigelingen en grotere kinderen, verschillende mogelijkheden voor het bezig zijn van kinderen in verschillende leeftijdsfasen en een overzicht van spel en speelgoed volgens de moderne inzichten der kinderpsychologie.

Te allen tijde kan men zich mondeling zowel als schriftelijk tot het Museum wenden om inlichtingen op het terrein van de kinderverzorging en opvoeding. Het Museum is geopend alle werkdagen van 10—12 en van

2—5, met uitzondering van Maandag, bovendien Woensdagavond van 7.30—9.30. Gedurende de maand Augustus en de Kerstweek is het Museum wegens vacantie gesloten.

Aan belangstellenden wordt een prospectus met nadere gegevens over doel en werkwijze van het Museum gaarne toegezonden.

N. J. BAKKER, Directrice.

BOEKBEOORDELINGEN

Br. Berthilo (P. J. M. Logger) logopaedist,
Leer uw kinderen spreken. Uitg. Drukkerij van
het R.K. Jongensweeshuis, Tilburg, 92 pag.,
f 2,—.

In de inleiding van „Leer uw kinderen spreken” vertrouwt Fr. S. Rombouts, dat deze brochure „bij deskundigen waardering zal vinden en — wat meer zegt — aan velen kennis en inzicht zal verschaffen om op een tot heden al te zeer verwaarloosd punt met succes praktisch paedagogisch werk te verrichten”.

Dit vertrouwen wordt niet beschaamd, want met grote deskundigheid is het Br. Berthilo gelukt een heldere uiteenzetting te geven van de waarde van het goed-spreken van onze leerlingen en van ons zelf.

Waardevolle richtlijnen schenkt de auteur ons om verkeerd gebruik van de spreekstem te voorkomen. Terecht verwijst hij herhaaldelijk naar de hulp die de logopaedist moet bieden en dringt hij aan op samenwerking.

Op eenvoudige articulatiefouten kan de onderwijzer echter wel zijn krachten beproeven, als hij maar weet tot hoever hij gaan kan. Een beknopte methodiek van veel voorkomende stamelafwijkingen wordt daarom ook hier geboden.

Wie de spraakverzorging niet verwaarloost is paedagoog, wie prophylactisch werkt of medewerkt aan de opheffing van spraak- en stemstoornissen is heilpaedagoog.

In drie hoofdstukken wordt het spreken vóór-in-de-mond onder de loupe genomen, waarbij ademhaling, resonans en articulatie in het juiste licht geplaatst worden.

De praktische aanwijzingen met betrekking tot het leesonderwijs en de aanpak van de al of niet geremde uitdrukkingssterke en uitdrukkingszwakke typen, dragen er niet weinig toe bij dat dit boekje een bijzonder heilpaedagogisch karakter draagt.

In het aangekondigde tweede deel zal Br. Berthilo nader ingaan op de afwijkingen in de spraak van onze leerlingen.

We kunnen niet sterk genoeg iedere paedagoog aanraden door deze brochures een deel van het tekort in hun opleiding aan te vullen.

We spreken de wens uit, dat een deel van de lezers zo enthousiast wordt, dat zij de studie voor logopaedist(e) gaan aanpakken. Voor wie dit te bezwaarlijk is geeft het Getuigschrift Spreekonderwijs ook een zeer bevredigende vorm aan de gewekte geestdrift.

N. VAN VEEN.

De verwerking bij het lezen van schriftelijke cursussen door P. Post en M. C. J. Scheffer.

In de sociaal-paedagogische reeks van de Mededelingen van het Nutsseminarium voor Paedagogiek aan de universiteit van Amsterdam verscheen bovenvermeld onderzoek. Een leestest werd samengesteld en voorgelegd aan geschoolde arbeiders (65), adspirant-politie-agenten (30), leerlingen van een kweekschool (75), leerlingen van een ambachtsschool (45), personen uit de kleine burgerstand (26), onderbazen in metaalnijverheid (30), leerling-letterzeters (32), lyceïsten (20), leerlingen van de Grafische school met minstens Mulo (27) en textiel-arbeiders (54). Proefpersonen dus van verschillend milieu, leeftijd en ontwikkeling.

Naar aanleiding van deze leestest werden woordvragen, verstandsvragen, vragen n.a.v. afkortingen en woordenboekopgaven samengesteld. De totaaluitkomsten in percenten-goed per groep waren:

	aantal p.p.	% goed
I. Geschoolde arbeiders	65	50
II. Adspirant-politieagenten	30	68
III. Leerlingen van een kweekschool	75	80
IV. Leerlingen van de ambachtsschool	45	24
V. Kleine burgerstand	26	39
VI. Onderbazen metaalnijverheid	30	57
VII. Leerling-letterzeters	32	53
VIII. Lyceïsten	20	80
IX. Leerlingen Grafische School	27	67
X. Textiel-arbeiders	54	30

Na berekening der gemiddelde prestaties hebben de schrijvers de volgende 4 niveau's vastgesteld:

- Niveau A: groep IV (ambachtsschool)
 + groep V (kleine burgerij)
 + groep X (textielarbeiders)
 met 30 % als gemiddelde.
- Niveau B: groep I (geschoolde arbeiders)
 + groep VI (onderbazen)
 + groep VII (l.l. letterzeters)
 met 52 % als gemiddelde.
- Niveau C: groep II (adsp. politie-agenten)
 + groep IX (l.l. grafische school)
 met 68 % als gemiddelde.
- Niveau D: groep III (l.l. kweekschool)
 + groep VIII (l.l. v. d. lyceum)
 met 80 % als gemiddelde.

Het materiaal is door de onderzoekers zeer nauwgezet bewerkt. Uit de gegevens werden conclusies getrokken, die van betekenis zullen zijn voor de didactiek van het schriftelijk onderwijs. Enige van de belangrijkste gevolgtrekkingen zijn: Gewaarschuwd moet worden tegen de overschatting

van de kennis der lezers van vreemde woorden, telkens weer komen hiaten en ontsporingen voor; het goed gebruik van een woordenboek of vreemde woordentolk mag, vooral voor de lagere niveau's, niet een vanzelfsprekende veronderstelling zijn; ten aanzien van het gebruik van ook eenvoudig lijkende afkortingen is in een lesbrieff grote voorzichtigheid geboden; extra moeilijk blijkt de weerklink van in de schriftelijke taal verwerkte modaliteiten.

In de taakverdeling tussen de het Nutseseminarium voor Paedagogiek en de Commissie voor de Didactiek der I.S.O. was vastgelegd, dat het Nutseseminarium zich zal onthouden van het geven van enig richtsnoer voor de toepassing der verkregen resultaten op het schriftelijk onderwijs. Met de waardevolle gegevens, die door dit onderzoek aan het licht gebracht zijn, zal de commissie voor de didactiek der I.S.O. een eerste stap kunnen zetten op de weg van een wetenschappelijk verantwoorde didactiek. Nog slechts een eerste stap, want voor het zetten van volgende stappen zal op de ingeslagen weg verder geëxperimenteerd moeten worden. Er rijzen n.a.v. dit onderzoek vragen, maar ook liggen er nog vele prealabele vragen i.v.m. het schriftelijk onderwijs op beantwoording te wachten.

We noemen er enkele:

Indien zich voor het volgen van een schriftelijke cursus personen van verschillend milieu, leeftijd en ontwikkeling opgeven, als waarmee in dit onderzoek geëxperimenteerd werd, heeft de vaststelling van de 4 niveau's dan tot consequentie, dat de schriftelijke lesstof op 4 niveau's samengesteld wordt; kan men alleen op grond van de prestaties de leerlingen van een ambachtsschool indelen bij de groep van volwassenen uit de kleine burgerij en uit de textielarbeiders of moet men op grond van grotere vormingsmogelijkheden van leerlingen voorzichtig zijn met het vergelijken van prestaties van pubers met die van volwassenen; indien het juist is wat de schrijvers poneren — en aan de juistheid twijfelen wij niet — dat door inoefening de juiste attitude van de persoonlijkheid tot een habitus kan doen groeien, zijn de samenstellers van lesbrieven dan klaar met het geven van hun teksten, of zullen zij het aan de orde stellen van adequate ordeningsmiddelen en oplossingsmethoden om de juiste attitude aan te kweken ter hand moeten nemen; welke methoden denkt men toe te passen om de geconstateerde onmacht om zich op te werken tot een critische instelling te bestrijden; volgt uit deze prestaties niet, dat de kwestie van het leren studeren voor hen, die aangewezen zijn op schriftelijk onderwijs een uitermate belangrijk onderwerp is; indien deze laatste vraag bevestigend beantwoord wordt, zou dan niet een van de eerste eisen, die aan de samenstellers van schriftelijke lesbrieven gesteld moeten worden, dat zij enig inzicht hebben in de psychologische achtergronden van het leerproces?

Tenslotte nog enkele opmerkingen n.a.v. het onderzoek. Waarom hebben de onderzoekers niet precies aangegeven, hoe de puntentelling tot stand is gekomen? Waar hangt het van af of voor de vragen 8, 19 enz. één of twee punten behaald konden worden?

Wij achten het nauwkeurig aangeven van de wijze waarop de kwantitatieve waardering plaats vond belangrijk, omdat dit de mogelijkheid opent voor andere onderzoekers om de resultaten te verifiëren.

De schrijvers delen mee, dat de tien groepen niet als te éénvormig opgevat moeten worden. Binnen eigen grenzen liggen er nog al wat verschillen. De groepen III en VIII vertonen een gemiddelde variatie van 3 punten, de groepen V, VI en X een gemiddelde variatie van 7 punten.

„Deze gemiddelde variatie binnen de groep blijft kleiner dan de verschillen in niveau's, die wij opstelden. Maar ze betekenen toch ook, dat er in dergelijke groepen uitblinkers voorkomen die tot prestaties aanzienlijk boven het groeps-gemiddelde in staat zijn. De rangschikking bij een lagere groep wil dus niet zonder meer een odium van onmacht opleggen aan ieder van de groeps-individueën. Voor de praktijk wil dit zeggen, dat uitzonderingen in de groepen van tijd tot tijd toch wel met vrucht een cursus boven hun algemeen groepsniveau zullen kunnen volgen." Deze praktische conclusie is uitermate belangrijk en doet sympathiek aan, of ze echter ook volledig is, valt te bezien. Zou men niet eveneens kunnen concluderen, dat rangschikking bij een bepaalde groep niet inhoudt, dat men met vrucht een cursus op dat groepsniveau kan volgen. Deze conclusie klinkt minder sympathiek, maar ligt in hetzelfde vlak als die van de onderzoekers.

Waarom de schrijvers een resultaat van 69 op het C-niveau, voor het geven van een definitie van een fiets, bevredigend achten en een resultaat van 65 op het C-niveau, voor het onderstrepen van een woord, dat in betekenis het dichtst komt bij die van patriarchaal, niet bevredigend achten, is ons niet duidelijk. Zodra we trachten aan te geven wat bevredigend en wat niet bevredigend moet worden genoemd, begeven we ons op een terrein dat met de grootste omzichtigheid moet worden betreden. Door welk criterium hebben de schrijvers zich laten bepalen bij deze caesurbepaling?

Dit is een onderzoek, waaruit veel valt te leren, op een niveau, zoals we dat van het Nutseminarium zijn gewend. De heer Wiedhaup stelde een uitstekende tekst over het onderwerp „De Politie" samen. Was het wel juist om in verband met deze tekst een groep aspirant-politieagenten in te schakelen? We hopen dat in deze reeks meerdere onderzoekingen op dit gebied en op dit niveau zullen volgen.

F. W. P.

De Nieuwe Kweekschool onder redactie van
D. Fokkema en Jr van der Meulen. J. B. Wolters,
Groningen, 1954.

In verband met de nieuwe kweekschoolwet is een nieuwe serie leerboeken voor de twee hoofdvakken Nederlands en Opvoedkunde zeker op zijn plaats. Prettig doet het aan, dat de redacteuren er naar gestreefd hebben een boek te doen verschijnen, dat bruikbaar is voor het Openbaar en het Prot. Chr. onderwijs. Het deel Nederlands zal 5 deeltjes omvatten, dat voor Psychologie 9. Ze worden geschreven door een groot aantal deskundigen.

De twee verschenen deeltjes Nederlands (voor de eerste leerkring) gaan vooral uit van de levende taal, zowel de mondelinge als de schriftelijke. Ze trachten de „gewone" grammatica met de stijlleer door middel van veel teksten dienstbaar te maken aan een organisch taalonderwijs en zijn daar met uitzondering van het hoofdstuk zinsontleding (sic!) en letterkunde in het algemeen wel in geslaagd. Er volgen nog twee deeltjes taal en een stuk over het jeugdboek en de school.

Van de psychologie zijn een paar stukken didactiek en een deeltje kinderpsychologie verschenen. Over het algemeen zijn ze minder geslaagd dan de deeltjes Nederlands. Vooral het stuk genetische psychologie is onder de maat gebleven, met name een hoofdstuk over de lichamelijke ontwikkeling van het kind, dat vol staat met voor de leerlingen onbegrijpelijke zinnen

en physiologische termen. Het schrijven van een schoolboek door een groot aantal deskundigen is een hachelijke zaak, omdat dezen door woordkeus en gezichtspunt verschillen zullen vertonen, die in een boek voor beginningelingen niet op hun plaats zijn. Dit is ook hier het geval: sommige auteurs vertonen een sterke behavioristische inslag, anderen voorkeur voor de denkpsychologie. Een ernstig tekort is, dat de invloed van de phaenomenologische school met de Nederlanders Buytendijk en Langeveld, zo goed als geheel ontbreekt. Het lijkt me toe dat de grote haast, waarmee kennelijk gewerkt is, sommige auteurs parten heeft gespeeld, anders kan ik de onbegrijpelijke slordigheden en de onbeholpen zinnen, die maar al te veel voorkomen, niet verklaren.

Dr. N. F. NOORDAM.

J. C. van Tonder, *Die invloed van verbeterde leermetodes op die denkprestaties van St. VIII-leerlinge in wiskunde*. Juli 1954, Pretoria.

Het is verheugend, dat de verhandeling die de heer van Tonder ingediend heeft bij de faculteit van Opvoedkunde van de Universiteit van Pretoria ter verkrijging van zijn M. Ed.-graad, thans in verkorte vorm in druk verschenen is in de serie Opvoedkundige Studies.

De aanleiding tot dit onderzoek is te vinden in het door ons gepubliceerde artikel in Paed. Studiën, Juni 1941: „De opvoedbaarheid van leerprestaties volgens denkpsychologische methoden”. Wij wierpen daarin o.a. de vraag op of de tot nu toe alleen maar voor het aardrijkskunde-onderwijs beproefde methode van de vorming van leerprestaties ook steekhoudend voor andere vakken zou zijn.

Deze vraag is door de heer van Tonder in positieve zin beantwoord voor het vak wiskunde en in de bovenvermelde uitgave heeft hij zijn experimenten op dit gebied samengevat. Zowel op het terrein van de algebra als op dat van de meetkunde heeft van Tonder aangetoond, dat „deur bespreking in die klas van sekere leerwijzes in Wiskunde” de resultaten gunstig beïnvloed worden. Uit de door hem bijgevoegde leeropstellen blijkt, dat de leerlingen er toe komen andere oplossingsmethoden toe te passen. „Deurdat insig verkrij word in die eie swak werkmodes en die goeie werkmodes van ander, as gevolg van die sigbaarmaking en die uitlê van sodanige modes, d.m.v. die leergesprek, word die goeie modes oorgeneem en met sukses toegepas. Daar vind dus beslis oordrag van modes plaas.”

Hoewel in ons: „Een experimenteel-didactische bijdrage tot de vorming van leerprestaties volgens denkpsychologische methode” (1951), enige theoretische bezwaren tegen de opzet van het onderzoek naar voren zijn gebracht — een vóór-experiment ontbreekt en de oefeningsfactor had uitgeschakeld kunnen worden — dient het onderzoek van de leer van Tonder beschouwd te worden als een positieve bijdrage in verband met de didactische problematiek van de vorming van leerprestaties.

Opnieuw bevestigt Van Tonder de stelling, dat we de leerlingen inzicht moeten verschaffen, opzettelijk en systematisch, in het gebruiken van betere methodes.

Jammer is het, dat de literatuurlijst niet „up to date” is. Onderzoekingen in dit verband als die van Waterink (*De opvoedbaarheid der kinderlijke intelligentie*), Dr. H. Mooy (*Over de didactiek van de meetkunde*), A. R. Jonker

(Onderzoek tot vorming van leerprestaties in eerste klassen, van U.L.O.-scholen), Nieuwe wegen bij het onderwijs in de wiskunde ien de natuurwetenschappen (publicatie van de werkgemeenschap voor vernieuwing van opvoeding en onderwijs), Turkstra, (Psychologisch-didactische problemen bij het onderwijs in de wiskunde aan de middelbare school) etc. dienen vermeld te worden.

Tot nu toe beschikten wij in Nederland slechts over één exemplaar van de oorspronkelijke verhandeling van de heer Van Tonder (Universiteitsbibliotheek te Amsterdam). Thans kan iedere docent, die er naar streeft „om beter leermetodes en werkwijzes bij die leerlinge aan te kweek”, de bovenvermelde studie bestellen.

Moge deze studie, die slechts een eerste stap betekent op het terrein van de vorming van leerprestaties, velen er toe aanzetten om op deze weg verder te gaan. Met name zal thans op het vraagstuk van de analyse van het wiskundig denken bij leerlingen van het voortgezet onderwijs dieper ingegaan moeten worden.

F. W. P.

TIJDSCHRIFTEN

Onderwijs en Opvoeding (red. B. Swanenburg, enz.). Uitg. Paed. Centrum N.O.V.

No. 1 (jrg. 6).

„Een organisch onderwijsstelsel” door J. D. Brinksma; „Winst- en verliesrekening” door Th. v. d. Sloot (wat bereikt men met kinderen in de school); „Het bos” (belangstellingscentrum) door M. C. Quivooy.

Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg (red. Prof. dr. Jos. Gielen, enz.). Uitg. N.V. Uitg. Mij. „Parcival”, Breda.

No. 3 (jrg. 6).

„De encycliciek Divini Illius Magistri” 1929—1954 door Drs. Jos. Aarts; „De televisie, het grote vraagteken” II, door Toon Rammelt; „Het misdeelde kind in mijn klas” door B. Veldhoven (over kinderen uit a-sociale gezinnen); „’n Inspecteur vertelt” door Inspecteur (o.m. over het eerste leerjaar).

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

„Proefondervindelijk onderzoek naar de waarde van de globale methode bij het tweede-taalonderwijs op de lagere school” door Dr. J. E. Segers; „Over de Katholieke encyclopaedie voor opvoeding en onderwijs” (I) door H. van Tichelen.

Dalton (red. L. Costers, enz.). Uitg. J. B. Wolters, Groningen.

No. 1 (jrg. 7).

„Doel en structuur van de taak bij het lager onderwijs” (verslag van de sectie-vergadering l.o.; 20 Nov. 1954).

C. WILKESHUIS.

DE OPLEIDING TOT TEKENLERAREN

*Een overdenking in tegenstellingen en vragen
met een bescheiden conclusie*

DOOR

J. F. JANSEN

Wie op het ogenblik niet te pas of te onpas gebruik weet te maken van de woorden „expressief”, „creatief”, „emotioneel” e.a. loopt gevaar in vakkringen van het tekenonderwijs niet voor vol te worden aangezien. Toch betekent dit voor de ene mens niets meer dan een tijdelijk verschijnsel bij het jonge kind, dat door het leven te zijner tijd wel tot normale proporties wordt teruggebracht, terwijl voor een ander door deze woorden begrippen worden opgeroepen die terugvoeren naar een levensbron die onuitputtelijk is van de wieg tot het graf.

Tussen deze twee zienswijzen schommelt ons tekenonderwijs heen en weer en is onderwerp van spot, afbraak, opbouw en vernieuwing.

Het zal geen verwondering wekken dat vernieuwingen bij het tekenonderwijs gelijke tred hebben gehouden met andere inzichten bij de paedagogie, de psychologie en de psychiatrie hoewel het moeilijk zal zijn na te gaan of het een aan het ander vooraf ging. Maar hoe het dan ook zij, we mogen toch wel als vaststaand aannemen dat onze twintigste eeuw zich in het bijzonder onderscheidt door een streven naar algehele bewustwording d. w. z. een poging tot verstandelijk doordringen van alle problemen die voordien als ondoordringbaar werden beschouwd.

De kunst is altijd een soort barometer geweest van de geestelijke expansie gedurende de gehele menselijke historie, een soort culturele waarde-bepaler waarbij opkomst, bloei en degeneratie duidelijk zijn af te lezen. Het zal dan ook niemand verbazen dat ook het kunstonderwijs invloeden ondergaat van de geestelijke stromingen van onze tijd. Maar om te komen tot een juist overzicht van de hedendaagse situatie zal men zich moeten verdiepen in onderlinge verhoudingen en zal men moeten nagaan op welke wijze het begrip „kunst” zich tracht te rechtvaardigen.

Is dit eigenlijk wel mogelijk? Kunnen wij nu, op dit ogenblik, een duidelijk inzicht krijgen in omstandigheden waarin wij verkeren als niemand de toekomst kent van deze door oorlogen verscheurde en bedreigde wereld waar verborgen atoomonderzoek

mogelijkheden schept, die een algehele vernietiging in zich verbergen; waar voorzieningen die de massa ten goede komen in schijn het individu beschermen maar in wezen de eenling terugdringt tot de massa. Wanneer wij zouden weten dat kettingreacties bezig zijn de algehele structuur van de aarde te veranderen, eerst dan zouden wij misschien de juiste relatie's kennen tussen die ene wereld van de harde realiteit, van het kille berekenende verstand, waar de eenling is ineengeschrompeld tot het oneindig kleine en die andere wereld die niet is te omschrijven maar waarvan we het bestaan wel kennen en waaruit het wezen van de kunst naar voren treedt.

Twee werelden! Twee zijden van ons menselijk wezen. Een tegenstelling die de menselijke geest steeds bewust of onbewust heeft beziggehouden; een tegenstelling even scherp als licht en donker. Maar bestaat er wel licht als er geen schaduw is? Dostojewski sprak van een wereld van $2 \times 2 = 4$, een begrensde en ommuurde ruimte waarin ons bewustzijn zich duidelijk manifesteerd. Maar buiten die muur was de wereld van $2 \times 2 = 3$. Is er ook niet enige overeenkomst in tegenstelling tussen de gedachtenwereld van Aristoteles en de ideeënwereld van Plato? En is het langs psychologische weg geconstateerde minderwaardigheidscomplex van de Romeinen ten aanzien van de meer verheven Griekse cultuur niet in dezelfde rubriek thuis te brengen?

Eind 19e eeuw wordt in Parijs een monument gebouwd, dat nog steeds de bewondering van de wereld afdwingt. Het is de Eiffeltoren, een overwinning van het verstand. Een felle strijd ontbrandt. Driehonderd mensen waaronder vele bekende grootheden (o. a. E. Meissonier, Ch. Gounod, Ch. Garnier, V. Sardou, E. Pailleron, G. Gérôme, L. Bonnat, A. Dumas (fils), F. Coppée, Leconte de Lisle, Sully Prudhomme, G. de Maupassant, J. K. Huysmans) ondertekenen een protest:

.... protester de toutes nos forces, au nom de l'art et de l'histoire français menacés, contre l'érection en plein coeur de notre capitale, de l'inutile et monstrueuse tour Eiffel, que la malignité publique, souvent empreinte de bon sens et de justice, a déjà baptisée du nom de „tour de Babel“.

Zolang er zulke protesten mogelijk zijn behoeven wij ons niet ongerust te maken dat het evenwicht zal worden verstoord!

Toch is er veel wat ons te denken geeft.

De toren van Babel is waarschijnlijk nooit gebouwd maar de Eiffeltoren is een feit geworden en steekt als een scherpe

doorn af tegen de Parijse hemel en is met zware stenen blokken in de bodem verankerd.

Er is een tijd geweest waarin tempels, graven en paleizen van als goden aanbeden vorsten de machtige symbolen werden van de cultuur.

Maar geleidelijk aan heeft er een verschuiving plaats gehad. De tempels en paleizen maar later ook de kerken gaan hun symbolische betekenis verliezen. Bouwwerken van meer profane strekking zoals b.v. schouwburgen, stadhuisen, handels- en koopmanshuizen enz. gaan onze aandacht vragen en deze hebben op hun beurt weer plaats moeten inruimen aan stations, woningcomplexen, fabrieken en laboratoria.

Een wonderlijke verschuiving die waarschijnlijk wel iets heeft te vertellen. Zou het kunnen zijn die wereld die buiten de omuurde ruimte van ons bewustzijn ligt de mensen vroeger meer bezighield dan het hedendaagse mensdom, zij het dan ook gedreven door een zekere angst voor het onbekende? Of moeten wij het zo zien dat deze angstgevoelens voor het onbekende hebben plaats gemaakt voor een ander soort angst die zijn oorsprong vindt in de onoverzienbare mogelijkheden van het menselijke vernuft waarvan catastrophale consequenties nog voorkomen schijnen te worden door een fractie van edele menselijke gevoelens?

De bewustwording, de verstandelijke ontwaking, is als een fel licht dat zich over de wereld werpt. Dit scherm van licht onttrekt de heldere sterrenhemel aan onze blikken en dwingt ons ons te concentreren op de aarde, die zich aan onze voeten ontrold. Maar het bewustwordingsproces versplintert alles, hakt alles aan stukken, beperkt zich tot een steeds kleiner gebied. Maar wanneer het scherm van licht wegtrekt dan gaat de heldere, diepblauwe oneindige sterrenhemel voor ons open en men tracht die oneindigheid in zijn blik te vangen. (prof. Oldewelt). En dan pas kan die andere zijde van ons menselijke wezen zich ontplooien. Tegenover de dag staat de nacht. Tegenover het bewustzijn staat de intuïtie.

Het tekenonderwijs speelt met deze tegenstelling. Psychologen en psychiaters houden zich bezig met de kinderlijke beeldende uiting. Bewustworden is verstandelijk doordringen d. w. z. versplinteren, analyseren, in vakjes indelen voorzien van passende opschriften. Maar deze analyse verlangt naar een synthese en roept een tragisch verlangen op naar de essentiële betekenis van die wonderlijke droomwereld van het kind met zijn ondoor-

grondelijke onbevangenheid en geluk. Tragisch omdat het kind zich zelf nooit van deze wereld bewust is. Nog steeds ligt deze wereld als een gesloten boek voor ons waarvan psychiaters en psychologen misschien alleen de inleiding kunnen ontcijferen en de hoofdstukken kunnen onderscheiden. Het is niet aan mij te beoordelen of wij volwassenen ooit in staat zullen zijn dit boek geheel te lezen.

Er zijn ook lieden die menen dat de vrije beeldende expressie bij het kind „de” ontdekking is van deze eeuw. In hun vreugde hierover gaan zij zo ver dat zij menen dat deze uitingvorm eigenlijk niet kinderlijk maar algemeen menselijk is, dat deze wijze van uiten wel bij het kind begint maar ook doorgaat tijdens de puberteit, de adolescentie en de volwassenheid en eindigt bij schilderende grootmoeders.

Dat men de creatieve expressie bij jonge kinderen moet stimuleren door alle mogelijke remmingen op te heffen is zéér toe te juichen maar dan uitsluitend in paedagogisch en psychologisch opzicht. De ongeremde uitingvorm biedt een mogelijkheid om door te dringen tot de psyche van het kind en natuurlijk ook van ieder menselijk wezen. Aangezien het kind zich al zeer vroeg beeldend uit, zelfs vóór dat het zich uitdrukt in woorden, is dit van onschatbare waarde. De kindertekening komt uit de wereld van het onbewuste en is dus niet te vergelijken met de uiting van volwassenen en heeft derhalve ook niets met „kunst” of „kunstonderwijs” te maken. Voor het kind is het maken van een tekening een spel. Het gaat niet om het stoffelijke resultaat maar om de handeling, het doen; het intensief bezig zijn. Over het algemeen hechten kinderen weinig waarde aan hun eigen tekeningen en het is verwonderlijk hoe de appreciatie van ouderen de verbazing opwekt van de makers zelf. Het zien van een kleur kan een kind in vervoering brengen, opent voor hem een blik in zijn eigen dromenwereld die voor anderen onzichtbaar blijft. De schoonheid van deze dromenwereld zal waarschijnlijk onbewust het kind kleurencombinaties doen toepassen of de ter beschikking staande kleuren doen gebruiken op een wijze die onze bewondering afdwingt. Ten onrechte meent men hierin „kleurgevoeligheid” te moeten ontdekken. We mogen daarom ook niet verwachten dat kinderen die zich op jeugdige leeftijd ongeremd, spontaan en vol emotie kunnen uiten later begenadigde kunstenaars worden. En omgekeerd zijn er zeer weinig grote kunstenaars waarvan de beeldende expressie's van hun jonge jaren iedereen in extase brachten. Ook hierin onderscheiden we dus een

eigenaardige tegenstelling. Wat het wonderkind betreft, hierover zouden we kunnen opmerken dat het zich „bewust” zijn van de mogelijkheden van de uitdrukkingsmiddelen gepaard gaande met een zeer scherpe opmerkingsgave zich reeds op zeer jeugdige leeftijd kan openbaren. Het is dus een vroege volwassenheid en heeft weinig te maken met de onbewuste kinderlijke expressie.

Samenvattende zouden we de kinderlijke expressie als volgt kunnen omschrijven: het gaat slechts om de handeling, het geheel zelf doen, waarin onbewust een harmonie wordt bereikt tussen actie en verbeelding waarbij indrukken van buiten af op een geheel eigen wijze worden verwerkt.

Maar de uiting van de volwassen kunstenaar tracht te zijn het zichtbare resultaat van de harmonie tussen het bewuste gevoelsleven en de beheersing van hand en hoofd, terwijl indrukken van buitenaf na bewust aesthetisch beleven tot uitdrukking worden gebracht.

Maar deze uitspraak is niet volledig voor de hedendaagse beeldende vorming. Het proces van de twintigste eeuwse bewustwording heeft zijn invloed uitgeoefend op de kunst.

De Eiffeltoren steekt als een symbool tegen de hemel af en doet een poging ons wakker te schudden uit de droom. Gedreven door verstandelijke overwegingen wordt de vormgeving beoordeeld op zijn functionele waarde en het is deze waarde die voor de vorm bepalend wordt. Het dienende karakter in materiele zin wordt van overwegende betekenis geacht. En dit leidt via de weg van de sociologische en commerciële beschouwing van mechanisatie en industrialisatie naar de massaproductie. Leuzen als: „wat functioneel verantwoord is is tevens schoon” en „machinaal wonen” zullen ieder bekend zijn.

Maar is schoonheid wel een eigenschap van de dingen? Onmogelijk! Maar de functie is dat wel!

Schoonheid is een intuïtieve aangelegenheid, is als een roep uit die andere wereld die ieder mens weer anders maar onnaspeurbaar ondergaat. Het functionele begrip is de grootste gemene deler van ervaringen van een zo groot mogelijk aantal individuen waarbij onderwerping aan de eisen van de materie aangepast aan commerciële doeleinden voorop worden gesteld. Het resultaat zou dan een vorm moeten zijn, die zich tevens het begrip schoonheid toeëigent en wel op gezag. Maar kan de schoonheid in twee verschillende formules worden gemanifesteerd en wel als: 1. een individuele belevens voortspruitende uit de

intuïtie, en 2. een begeleidende factor van de inventie? Moeten wij het zo opvatten dat onze taal voor deze twee geheel verschillende begrippen slechts een woord kan geven? Of moeten wij het zo zien dat bij de laatste omschrijving de uitgebalanceerde en nagenoeg foutloze vorm van het industriële product de spontane menselijke beeldende expressie heeft weggevaagd en heeft doen vervangen door een genormaliseerd passief schoonheids-effect dat niet meer actief en van binnen uit kan worden beleefd? In deze sfeer passen zeker niet de individuele aesthetische ont-ladingen die door de intuïtie worden gevoed. Dus weer een verstandelijke overwinning die ons leven wel vereenvoudigt maar een bewuste aanval doet op ons aesthetisch onderscheidings-vermogen.

We mogen ons wel realiseren dat deze denkwijze terrein wint. Het verdient de aandacht dat vele kunstscholen in Nederland die in vroeger eeuwen als vrije academies zijn begonnen geleidelijk aan zijn veranderd in scholen die zich thans bewust bezig houden met de vormbepaling van het industriële product.

Moeten wij hieruit afleiden dat de vrije beeldende kunst het gaat afleggen tegen de industriële vormgeving, waarbij individuele expressie en emotie tot steriele elementen zijn ineengeschrompeld? Het is, helaas, een feit dat de vrije kunstenaar een armoedig bestaan leidt en zonder steun van de overheid aan de hongerdood is prijs gegeven.

Toch zijn er symptomen die er op wijzen dat de betekenis van de individuele waarden zich duidelijker gaat aftekenen. In Amerika heeft men al de eerste tekenen waargenomen van „verveling” t. o. v. de industriële eenvormigheid. Overal ter wereld richt de opvoeding van de jeugd zich in steeds grotere mate op individuele qualiteiten en prestaties. In ons tekenonderwijs groeit nog steeds de belangstelling voor de kinderlijke vrije uiting. Deze activiteit is toe te juichen voor zover het kind daarvan de zoete vruchten kan plukken en zich beschermt weet in een omgeving die het de vrijheid geeft van experimenterend handelen waardoor het zich ongedwongen kan leren uiten. Hierdoor kunnen zeer belangrijke geestelijke waarden van het kind tot ontwikkeling worden gebracht die geleidelijk aan gebundeld kunnen vermogens die het kind tot een gelukkig harmonisch mens doet uitgroeien. Het lijkt mij niet juist de onbewuste kinderlijke gedachtenwereld met zijn typisch beeldend expressief vermogen ongewijzigd om te schakelen op de bewuste denkwijze van de

„grote mensen”. De uitingsvorm moet het logisch gevolg zijn van de geestelijke activiteit en overeenstemmen met de staat van geestelijke ontwikkeling.

Het is niet eenvoudig de strijd aan te binden voor de individuele waarden van de mens in de beeldende expressie als bewuste en onbewuste machten het zwaard hebben getrokken en de „opstand der horden” ondersteunen. En deze strijd is des te moeilijker in een tijd waarin sociale voorzieningen eigenlijk onze impotentie verraden, waarin het nut voor de massa zwaarder weegt dan het heil voor de mensheid en waarin onze gemechaniseerde levensstructuur wordt verzekerd tegen betaling van een verzekeringspolis in de vorm van „afleiding” die ons eigen verantwoordelijkheidsgevoel tot niets tracht te reduceren.

En wat voor een rol speelt nu de aesthetische vorming bij het algemeen vormend onderwijs in dit proces? In een tijd waarin gemeend wordt dat het opvoeden van onze scholieren niet alleen bestaat uit volgieten met kennis zou deze vraag overbodig moeten zijn. Zoals het taalonderwijs méér is dan grammaticale oefening of woordenkennis, is het tekenonderwijs thans meer dan de oefening van hand en oog zoals vroeger in de programma's werd omschreven.

Een van de belangrijkste taken van het algemeen vormend onderwijs lijkt mij het brengen op een hoger geestelijk niveau. Nooit zal dit doel worden bereikt wanneer alleen verstandelijke vermogens tot ontwikkeling worden gebracht. Ontwikkeling van de schoonheidszin is de ontbrekende schakel. En kan deze schoonheidszin op een doelfreffender wijze worden behartigd dan door middel van de beeldende expressie, omdat deze vorm een van de zich het vroegst openbarende, de meest intensieve maar ook de meest individuele vorm van is van creatieve activiteit?

De beeldende expressie bij kinderen uit zich aanvankelijk onbewust experimenteel. Deze spontane activiteit duldt geen inmenging van buiten af doch vraagt slechts belangstelling en aanmoediging. Vakbekwaamheid speelt hierbij geen bijzondere rol; enige kennis van materialen en begrip van de kindertekening is voldoende om aan kinderen leiding te geven zodat diegenen, wier taak het is dagelijks met deze kinderen om te gaan de aangewezen personen zijn om de kinderlijke lust tot beeldende expressie op te vangen en te stimuleren. Bovendien zijn deze leiders mits op de juiste wijze gevormd, bij uitstek in staat andere takken van onderwijs te doordringen met deze beeldende expressie.

Langzamerhand gaat de verstandelijke ontwikkeling meer aan-

dacht vragen. Maar het is niet door deze omstandigheid alleen dat de onbewuste beeldende expressie van het kind lijkt te verdwijnen. Dit verdwijnen heeft een zeer natuurlijke oorzaak.

Madame Langevin drukt dit uit door te zeggen: „wanneer het meisje haar lippen gaat stiften en de jongen zijn eerste cigaret gaat roken, houdt de kinderlijke beeldende expressie op”. De puberteit, de periode waarin ieder menselijk wezen zulke enorme veranderingen ondergaat, gaat zijn invloed uitoefenen. Wat mij in deze periode zo belangrijk lijkt is de geleidelijke overgang van die wonderlijke onbevungen maar onbewuste geestesgesteldheid van het kind naar een zich steeds duidelijker aftekenende vorm van bewust denken en handelen. Deze revolutie in de menselijke structuur dwingt de jonge mens tot een bewust verwerpen van zijn vroegere uitingsvorm en alles wat daarmee samenhangt. Dit roept twijfel op en vormt minderwaardigheidscomplexen maar ook het gevoel van meerwaardigheid en onverschilligheid. De leiding van deze jonge mensen vraagt alle aandacht. Het intellect kan niet alle bevrediging schenken omdat het gevoelsleven juist in deze periode zo bijzonder ontvankelijk is. Aankweken van de zin naar schoonheid in deze tijd kan voor het verdere leven bepalend zijn en betekent een morele steun van grote paedagogische waarde. Nu is het moment gekomen dat de vakman wordt ingeschakeld, nu is er sprake van werkelijke esthetische vorming. Bij het jonge schoolgaande kind zal de tekenleraar zich waarschijnlijk uitsluitend bepalen tot het geven van esthetische adviezen maar bij de puber zal hij leiding moeten geven, moeten speuren naar bijzondere gerichtheid van esthetische aanleg, door voorzichtige adviezen bij de jeugd enthousiasme doen ontwakken en moeten meehelpen bij de ontdekking van de eigen vorm en vooral voorkomen dat men vlucht in de imitatie. Voor een overtuigende vakbeheersing is de opgroeiende en ontwakende jeugd uiterst gevoelig. In het kader van de algemene vorming dient er op te worden gewezen dat alle middelen die door eenvoudige behandeling een grote dienstbaarheid bezitten aan de uitbeelding van de fantasie als zeer welkom moeten worden beschouwd. Er dient echter voor te worden gewaarschuwd dat uitbreiding van het aantal materialen en de daarbij noodzakelijke gereedschappen die aparte vaardigheid verlangen ook van de docent bepaalde onaangename consequentie meebrengt. Behalve dat een dergelijke vorm van onderwijs te tijdrovend zou zijn bij het V.H.M.O. en bovendien meer thuis hoort bij het L.O. en het N.O. zou de opleiding van de a.s. leraren die toch al een

zwaar belast programma heeft af te werken met recht overbelast worden en een zo belangrijke verdieping in de onbegrensde mogelijkheden die het tekenen en schilderen alleen al bieden onmogelijk maken en slechts amateuristisch geknutsel tot gevolg hebben omdat geen enkel vak meer naar behoren kan worden behartigd. „In der Beschränkung zeigt sich der Meister”.

Aangeland zijnde bij de vorming van de a.s. tekenleraar dient allereerst te worden opgemerkt dat slechts die leerlingen die over een duidelijke aanleg beschikken de aangewezenen zijn om te worden opgeleid. Deze aanleg is niet te vereenzelvigen met de bij nagenoeg alle kinderen voorkomende lust tot ongeremde beeldende expressie maar is een bewuste esthetische gerichtheid die zich gewoonlijk niet vóór de tweede helft van de middelbare school openbaart.

Wanneer de keuze is bepaald, en ik hoop dat dit niet uitsluitend op psychologisch advies geschiedt, dan begint een geheel nieuwe phase. Bij de vooropleiding is een algemeen geestelijk niveau bereikt en we mogen verwachten dat de ontwikkeling van de intuïtieve en creatieve gaven tot hun recht zijn gekomen. De eerste periode is er een van kennismaken met de uitdrukkingsmiddelen. Elementen van de beeldvorming waar men vroeger spelenderwijs mee is omgesprongen worden nu bewust op hun mogelijkheden onderzocht. Ieder experiment heeft een bewust doel waarbij ruimtelijke, compositorische, emotionele en creatieve mogelijkheden worden besproken. Maar hoofdzaak is het leren hanteren van het materiaal, het leren begrijpen van de vormen en het lezen analyseren van de kleuren. Dit is een kwestie van persoonlijke ervaring en kan onmogelijk uitsluitend langs theoretische weg worden benaderd. Deze oefeningen moeten geheel ten dienste staan van de persoonlijke ontwikkeling van het onderscheidingsvermogen maar zij moeten bovenal ontvankelijk maken voor de individuele uitingsvorm in de beeldende expressie.

Door deze kennismaking met de nieuwe materie zal men zich meer bewust gaan worden van de waarde van de handvaardigheid en de observatie van de natuur en het gevoel van vrijheid dat door deze beheersing wordt overwonnen. De bestudeerde en begrepen vorm wordt een middel tot creatieve expressie en het analyseren van de kleuren en zoeken naar schakeringen leidt tot de vorming van het eigen palet. Dit tastend zoeken gepaard gaande met zelfdiscipline kweekt zelfvertrouwen, het tracht de verborgen krachten die de grootste meesters hebben geleid bij het maken van hun meesterwerken te doorgronden, het kweekt

liefde voor de individuele vrije uiting, verhoogt het eigen inzicht en scherpert de zelfkritiek.

Eindelijk zal de kennis van de beeldende uitdrukkingsmiddelen en de langzame groei naar de eigen vorm lijden tot een groter zelfvertrouwen. Men zal de waarde van het individu en de verhouding tot de samenleving gaan begrijpen. Dit geeft een verantwoordelijkheidsgevoel dat aanleiding is tot een geestelijke verdieping. Men verrijkt zijn fantasie en ziet mogelijkheden om emotionele gevoelens creatief uit te beelden dank zij de vrijmakende beheersing van de hand. Men ondergaat de verheugende werking van zich te kunnen verheffen boven de materie.

En met deze kennismaking, bewustwording en verdieping is de eerste phase afgesloten. Maar nog acht ik de vorming van de a.s. tekenleraar niet beëindigd. Dit is de basisvorming. Nu moet nog aan deze vorming richting worden gegeven. De periode van de bestemming treedt in. Nu moet het mogelijk zijn de leerlingen enigszins aan zich zelf over te laten. Nu is het ogenblik gekomen om na de algemeen voorbereidende eerste phase de sterkste zijde van de eigen persoonlijkheid te herkennen en tot verdere ontwikkeling te brengen. Dit eist de nodige vrijheid. Dit verlangt het invoeren van „keuzevakken”. Maar dit eist ook het kiezen van eigen docenten, waarmee intensief wordt samengewerkt en samen wordt opgebouwd. Er ontstaat een andere verhouding tussen docenten en leerlingen die slechts vrucht dragend is wanneer deze docenten naast goede paedagogen ook belangrijke vrije kunstenaars zijn. Het kritische vermogen en vooral de zelfkritiek van de leerlingen wordt getoetst aan die van de docenten. Tijdens of aan het einde van deze laatste periode van de opleiding zal men in staat mogen worden geacht enig inzicht te hebben verkregen in de betekenis van de algemene aesthetische vorming, de beeldende uitingen weten te onderscheiden in onbewuste en bewuste expressie en het experiment in al zijn vormen naar waarde weten te schatten. En in dit stadium dient ieder te verkeren die in het bijzonder is belast met de aesthetische vorming bij het algemeen vormend onderwijs.

Het spreekt vanzelf dat de vorming van de a.s. leraren niet volledig zou zijn wanneer niet de paedagogie en de didactiek zowel in theorie als praktijk voorzover nodig en mogelijk gelijke tred zou houden met de aesthetische vorming. Maar toch dient er op te worden gewezen dat juist bij deze opleiding de kunstzinnige vorming voorop moet staan omdat juist hieruit de meest essentiële elementen worden geput die het latere onderwijs hun

bezielende kracht moet geven. Zonder deze bezieling is het onderwijs zelfs met de meest uitgebreide kennis van paedagogie, psychologie, didactiek enz. toegerust gelijk aan een vat zonder inhoud en dit geldt zeker in het bijzonder voor het tekenonderwijs omdat dit zich zo uiterst moeilijk leent voor een vaste methode. Overigens zijn er al heel wat methodes op dit vak stukgeslagen.

Een opleiding zoals hierboven omschreven dient eigenlijk plaats te hebben op het niveau van het hoger onderwijs zodat contacten met vakken als kunstgeschiedenis, psychologie, paedagogie enz. op een eenvoudige wijze kunnen worden gelegd zodat gelijkgerichte onderzoekingen zouden kunnen worden gecoördineerd en allen zouden kunnen profiteren van elkaars ervaringen. Ik ben zelfs geneigd te menen dat dit alle toekomstige leraren ten goede zouden komen en dat reeds tijdens de opleiding contacten kunnen worden gelegd met diegenen die zich geroepen voelen later het onderwijs te dienen. Het ware wenselijk dat dit eens van hogerhand in studie werd genomen.

Uit deze beschouwingen blijkt dat de opleiding tot tekenleraren geheel is gericht op die pool van ons menselijk wezen die ik zou willen omschrijven als:

het gebied van de hoogste ontwikkeling van het zuiver individuele aesthetische vermogen; het sentiment; het unicum; verheffing boven tijd en materie.

De gerichtheid op deze pool acht ik van onschatbare waarde juist voor het algemeen vormend onderwijs dat nog niet de allures heeft van een bepaalde beroepskeuze. Want is de gehele algemene vorming van de mens niet van het begin af op het individu gericht.

Maar tegenover deze pool staat die andere pool die ik zou willen omschrijven als:

het gebied van de functionele gebondenheid van het aesthetische vermogen aan wetenschappelijke, mechanische en materiële eisen; aanpassing aan behoeften van deze tijd; sociologische aspecten; utiliteitsfactor; massaproductie; commerciële invloeden.

Deze pool geniet in onze tijd een enorme belangstelling en heeft dus blijkbaar een grote aantrekkingskracht. Het is de rusteloze drukte en de bewegelijkheid van onze tijd, de nerveuze koortsachtige hartslag van onze eeuw. Het is als de krioelende massa in het verkeer op straat bij volle zonneschijn waarin de ene mens niet van de andere is te onderscheiden.

Deze polen van de beeldende vorm zijn natuurlijk als uitersten te beschouwen en zijn als zodanig ongenaakbaar. Onze aesthetische activiteit beweegt zich tussen deze beide uitersten. Voor de een wat meer naar de ene en voor de ander wat meer naar de andere zijde.

Er is geen dag zonder nacht. Na ons dagelijkse verkeer in de massa zal de stilte van de nacht bevrijdend en verruimend werken. Eerst dan komt het individu tot zijn recht en wordt de schoonheid geboren.

Zolang ons algemeen vormend onderwijs op het individu is gericht moet zij ook gericht zijn op de schoonheid.

Laten wij in de tot beweging komende dag in ons hart de schoonheid van de stilte van de nacht met ons meedragen. Laten wij trachten individu te blijven in de massa en laten wij dit aan onze jeugd mogen meegeven. En dit zou ook de belangrijkste taak moeten zijn van het tekenonderwijs bij de algemene vorming van de mens.

DE EIGEN AARD VAN HET NEDERLANDSCHE ONDERWIJSSTELSEL

DOOR

PH. KOHNSTAMM

„Kort na het begin van de tweede wereldoorlog hadden wij met enkelen het plan opgevat een overzicht te publiceren van de culturele stand van zaken in Nederland. Van dat plan als geheel is niets gekomen door de ontwikkeling der oorlogsomstandigheden maar het manuskript van Kohnstamm voor dat doel bestemd was nog steeds in mijn bezit. Als posthume publicatie van zijn hand moge het hier thans het licht zien. Het is duidelijk dat wij hier in zekere zin met een verouderd geschrift te maken hebben, anderzijds echter mogen wij iedere publicatie van Kohnstamm belangrijk genoeg achten om ons te verheugen de gelegenheid te hebben, het gastvrijheid te verlenen in Paedagogische Studiën waarvan hij zo lang de redactie heeft gevoerd.”

M. J. LANGEVELD.

Wanneer wij willen trachten in enkele bladzijden de kenmerkende eigenaardigheden van het Nederlandsche onderwijsstelsel te schetsen, dient zelfs binnen dit enge bestek een be-

voorbereidende esthetische vorming

kinderlijke expressie overgangsfase
puberteitsperiode →

voorbereidend lager onderwijs	lager onderwijs	u.l. onderwijs voorber. hoger en middelb. onderw.
spontane uiting in vorm en kleur grotere belangrijkheid v. h. proces dan v. h. zichtbare resultaat	ontwikkeling van	verstandelijke capaciteiten waarnemingsvermogen critisch vermogen
karakter = onbewust experimenteel	groeïende	betekenis v. h. zichtbare resultaat
	psych., paed. en didact. waarde van de uitingsvorm. koppeling met verschillende vakken van het onderwijs.	eerste openbaring van kunstzinnige aanleg

aesthetische vorming (basisvorming)

fase van het bewustworden

1ste periode	2e periode	3e periode
kennismaking	bewustwording	verdieping
oefening v. d. hand door waarneming v. d. natuur	verdere ontplooiing van de handvaardigheid en aanpassing aan de mogelijkheden van het materiaal	bewustwording van de creatieve functie van het individu t.a.v. de cultuur
bestudering v. d. uitdrukkingsmiddelen in verband met de mogelijkheden v. h. materiaal	geleidelijke bewustwording v. d. essentiële waarden bij de esthetische vorming	ontwikkeling van het verantwoordelijkheidsgevoel en begrip van de plaats van het individu in het algemene culturele aspect m. betr. tot de algemene esthetische vorming.
vorm- en kleuranalyse	ontstaan van het eigen palet	na het proces v. d. materiële beheersing, de discipline v. d. hand en het zich bewust worden v. d. geestelijke houding: geleidelijke verdere ontplooiing v. d. individuele creatieve en expressieve aanleg
bevrijding v. belemmerende factoren	vergroten van het zelfvertrouwen	aandacht schenken aan de emotie, algemene geestelijke verdieping en verhoging van de beeldingskracht.
ontwikkeling v. d. pers. wijze v. uitdrukken	groei van het eigen inzicht door confrontatie met scheppingen van grote meesters	mat.: vakken: uitbreiding als 2de per. (olieverf)
ontwikkeling v. d. beeldingskracht	mat.: vakken: als 1ste per. uitbreiding	praktijk lesgeven
mat.: pen penseel rietpen potlood houtskool krijt waterverf inkt	vakken: vormtekenen pl.-bl.-dieren model portret compositie vrij beelden dec. oef. lijntekenen	
	graf tech. boetseren	
	paed. didact. psych.	

academische vorming beeldende kunst

aesthetische vorming (afsluitingsfase)

fase van de persoonlijke gerichtheid

4e periode	5e periode
bestemming	
bieden van mogelijkheden tot volle ontplooiing van de persoonlijke aanleg.	eindfase van de schoolse vorming
invoeren van „keuzevakken” met een gerichtheid op een uitbeeldingsvorm met zuiver individuele aspecten.	leiden naar en kritisch beschouwen van de latere eigen vorming.
gedeeltelijke of gehele keuze van docenten door leerlingen.	voortzetting 4e per.
bepaalde vorm van samenwerken en samen opbouwen van docenten en medeleerlingen ter verhoging van de persoonlijke zeggingskracht	
verscherpte toetsing van zelfcritiek aan critiek van docenten.	
mat.: ged. of geh. keuze v. d. leerling	
praktijk lesgeven	praktijk lesgeven

contact met { muziek dans
literatuur toneel film

vrije beeldende uiting.
schilder
beeldhouwer
enz.

algemene esthetische vorming

- illustratie
- muurschilderkunst
- glazenierskunst
- wandtapijt
- toegep. beeldhouwkunst
- mozaïek
- weven
- mode-illustratie
- stofontwerp
- costuumontwerp
- edel metaal
- pottenbakkerskunst
- reclame
- gebruiksgrafiek

vakspecialisatie industriële vormgeving

gebied van de hoogste ontwikkeling van het zuiver individuele esthetische vermogen.
het sentiment het unicum verheffing boven tijd en materie

gebied van de functionele gebondenheid van het esthetisch vermogen aan wetenschappelijke, mechanische en materiële eisen.
aanpassing aan behoeften van deze tijd
sociologische aspecten
utiliteitsfactor
massaproductie
commerciële invloeden

trekkelijk ruime plaats gegeven te worden aan de wijze, waarop ons volk organisatorisch uiting gegeven heeft aan de gedachte van de plaats der ouders en dus van het gezin ten aanzien der opvoeding. Immers de oplossing, die Nederland in een schoolstrijd van bijna 80 jaren gevonden heeft, is uniek in de wereld en zij is eenerzijds symptoom van de meest fundamenteele overtuigingen voor den Nederlandschen geest, anderzijds heeft zij, juist door den langdurigen en diepgaanden strijd, die er aan voorafging op den huidigen aard van ons volk nauwelijks minder sterk haar stempel gedrukt dan die andere 80-jarige strijd, die bij den oorsprong van ons afzonderlijk volksbestaan moest worden doorstreden.

Wij zeiden, dat de erkenning van de stelling, dat opvoeding allereerst taak van de ouders is, eerst in en door den schoolstrijd der 19e en 20e eeuw tot het bewustzijn van ons volk is doorgedrongen. Voorbereid weliswaar was zij veel eerder. Ten deele door de grote beteekenis, die in deze landen — misschien is daar zelfs een goede zijde te zien van ons vochtige en stormachtige klimaat — aan huiselijkheid en het leven in het engere familieverband is gehecht. Ten deele zeker ook door opvattingen, geworteld in het Calvinisme, dat de volkswording van de bewoners dezer landen in zoo sterke mate heeft beïnvloed. Het is hier natuurlijk niet de plaats dieper in te gaan op theologische vragen. Wij volstaan dus met er op te wijzen, dat de Verbondsgedachte, die in het Calvinisme, anders dan in het Lutheranisme bijv., centraal is, niet allereerst den enkeling, maar bepaalde vormen der mensche-lijke gemeenschap tot God in betrekking ziet staan. En onder die gemeenschappen bekleeden de Kerk en het Gezin krachtens het Doopbevel van den Heer der Kerk de hoogste plaats.

Toch hebben noch de Kerk, noch het gezin reeds in den tijd der Republiek de eerste plaats bekleed in de organisatie van het onderwijs. Gelijk Prof. Waterink in zijn Geschiedenis der Paedagogiek met tal van gegevens heeft aangetoond, verwachtte de geprivilegieerde Kerk in de zeventiende en achttiende eeuw van de Overheid — die dan echter natuurlijk alleen als Gereformeerde Overheid kon worden gedacht — het initiatief in schoolzaken, dat zijzelf niet tot haar eigen competentie achtte, en waartoe de ouders van het overgrootste deel van het volk nog niet in aanmerking kwamen. En dit bleef zoo, ja het werd versterkt toen met het binnendringen der denkbeelden van de Verlichting en de Fransche Revolutie de geprivilegieerde positie der Gereformeerde Kerken in het staatsrecht kwam te vervallen. Weliswaar speelde

het particulier initiatief bij het tot stand komen van de eerste Nederlandsche onderwijswet, die van 1806, een niet geringe rol, dank zij vooral de bemoeiingen der Mij. tot Nut van 't Algemeen, die leiding gaf aan het paedagogische denken van dien tijd, en vooral er toe medewerkte om Pestalozzi's groote sociale gedachte der volksopvoeding hier ingang te doen vinden, maar de schoolorganisatie zelf bleef zuiver die van een Overheids-school.

De taak, waarvoor de uitspraak van het Weener Congres het nieuwe Koninkrijk der Nederlanden stelde: twee volksgroepen te vereenigen, die in een geschiedenis van eeuwen en door verschil van geloof waren uiteengegroeid, heeft er zeker veel toe bijgedragen om het gewicht van dit vraagstuk te doen beseffen. Want daardoor kwam het recht, ook der Noordnederlandsche Roomsche-Katholieke bevolking op een school, die rekening hield met haar overtuiging, in 't midden der aandacht te staan. Toch mag het zeer twijfelachtig heeten of dit volksdeel, vooral na de wederafscheiding van België, gehoor voor zijn aanspraken zou hebben gevonden, wanneer niet van andere zijde de beteekenis dier aanspraken eveneens zou zijn gevoeld en merkwaardigerwijze juist in den kring der vroeger geprivilegieerde Gereformeerde Kerken. Tegenover het aan Rousseau's Contrat Social en de Condorcet's en Napoleons denkbeelden ontleende ideaal van de eene Onderwijsorganisatie van Staatswege (de Université), die de uniformiteit van de volksopvoeding zou moeten waarborgen, rees verzet van uit den kring van het Réveil, waarin het inzicht omtrent het ouderrecht in de opvoeding op den grond dien wij reeds noemden, het eerst tot doorbraak kwam.

Het was voornamelijk dit verzet, dat bij de grondwet van 1848 de vrijheid der bijzondere school in beginsel deed erkennen. Voor de poging van Van der Bruggen om bij de schoolwet van 1857 aan deze erkenning door subsidiebepalingen voor bijzondere scholen van bepaalde richting ook een begin van daadwerkelijke uitvoering te geven, bleek de tijd echter nog niet rijp. Een verdere geestelijke strijd van 70 jaren zou onvermijdelijk blijken, voor in 1917 in de onderwijspacificatie der Staatscommissie Bos—de Savornin Lohman de grondgedachte van het ouderrecht in den vorm der principieele finantieele gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs werd aanvaard. Ons bestek verbiedt natuurlijk ten eenen male op de bijzonderheden van dien strijd in te gaan. Wij kunnen slechts uitspreken, dat zonder den moed en de offerbereidheid van de voorstanders

der bijzondere school, nooit een werkelijke bevrediging zou zijn bereikt.

Het beginsel dier bevrediging is, dat de ouders als de eerst geroepenen tot de opvoedingstaak worden erkend. Hun wereld- en levensbeschouwing bepaalt daarom ook die van de school, waaraan zij hun kinderen toevertrouwen. Achten zij, ter wille van de eenheid van opvoedingssfeer van school en huis voor kinderen in den leerplichtigen leeftijd eenheid van diepste eigen overtuigingen met die van de onderwijzers dier kinderen onmisbaar, dan stelt de Overheid hen daartoe in staat door het dragen van de kosten uit de Overheidskassen op gelijken voet als voor de Overheidsscholen zelf. Geven daarentegen de ouders de voorkeur aan een school, die reeds een weerspiegeling is van de veelheid, die in een rijk gevarieerd volksleven als het Nederlandsche bestaat, dan is het openbaar Onderwijs de aangewezen keuze. In het laatste geval blijven dan Gezin en Kerk met het meest centrale deel der opvoeding, de godsdienstige opvoeding, belast, in het eerste wordt ook de school als zoodanig direct daarin betrokken. In beide gevallen blijft het natuurlijk taak der Overheid toe te zien, dat de gelden die zij ter beschikking stelt hun vol rendement opbrengen en bovenal, dat de jeugd in alle scholen, van welke godsdienstige richting ook, bekwaam wordt gemaakt voor haar maatschappelijke en nationale taak.

Het is waarlijk geen lichte taak, die zulk een schoolstelsel aan een volk oplegt. Alleen bij een innerlijk zeer gedisciplineerd volk, een volk voorts van groote bedachtzaamheid en van den wil om zonder dwang van buiten in de maatschappelijke samenleving den volksgenoot in zijn anderszijn te eerbiedigen, is deze organisatie voor uitvoering vatbaar. En het zou dan ook groot-spraak zijn te beweren, dat in de praktijk van dit stelsel niet ook allerlei vergissingen en tekortkomingen aan den dag treden. Maar anderzijds mag gezegd, dat dit stelsel niet alleen uitvloeisel is van specifiek Nederlandsche karaktertrekken, maar ook een oefenschool is geworden voor zelfbestuur. Wij zullen zoo aanstonds zien, dat bijkans overal het bijzondere onderwijs een zeer krachtig aandeel genomen heeft in paedagogische en didactische vernieuwing, ja veelal daarvan aan de spits heeft gestaan en staat. Maar bovenal mag het feit, dat een zoo diepgaande geestelijke strijd als de Nederlandsche schoolstrijd, niet geëindigd is met een gewelddadige overwinning van de eene of de andere partij, maar dat in groote lijnen de Nederlanders elkaar in hun diepste levensovertuigingen vreedzaam hebben leeren eerbiedigen, ook

voor de toekomst van het Nederlandsche volk nauwelijks hoog genoeg worden aangeslagen. Kenmerkend daarvoor is het dan ook dat, terecht, in allerlei kringen van ons onderwijs gesproken wordt over het wegnemen van *uitwassen*, die naar een twintigjarige praktijk leert, in de huidige organisatie bestaan, maar dat slechts een uiterst geringe minderheid het beginsel van het primaat van het ouderrecht weer zou willen loslaten.

* * *

Wij hebben zoeven gezegd, dat het Nederlandsche onderwijsstelsel een bijzonder groote plaats heeft toegekend aan het corporatieve initiatief. Een duidelijk voorbeeld daarvan is het Lyceum, het schooltype, dat in de 20e eeuw naast de oudere vormen van Gymnasium en H.B.S. sterk naar voren is gekomen. Voortgekomen uit het bijzonder onderwijs en aanvaard op tal van Overheidscholen, heeft het zelfs nog geen wettelijke regeling gevonden. De grondgedachte, zooals die door Prof. Gunning in een klassiek geworden Gidsartikel werd ontvouwd, was de verschuiving van de keuze tusschen humanistische en realistische richting tot na de intredende puberteit. Vandaar de beperking der oude talen tot slechts vier schooljaren, een inderdaad gedurfde poging, wanneer men daarmede de programma's bijkans overal buiten Nederland vergelijkt. Maar tevens is daardoor tegemoetgekomen aan een behoefte, die de Nederlandsche school ten gevolge van de ligging van Nederland tusschen de drie groote Europeesche cultuurgebieden altijd heeft moeten in 't oog houden, de veeltaligheid.

Ongetwijfeld is het geen geringe eisch, dat op de H.B.S. behalve de moedertaal drie vreemde talen en op het gymnasium zelfs vijf vreemde talen moeten worden onderwezen. Herhaaldelijk is dan ook in de discussies over de wering van overlading, in ons land gelijk overal elders gevoerd, de opoffering van een of twee moderne talen bepleit. Terecht echter heeft men aan die gedachte nooit uitvoering gegeven. De aardrijkskundige ligging van Nederland, zoowel als de nauwe cultureele betrekkingen sedert eeuwen onderhouden zoowel naar 't Zuiden als naar 't Oosten en Westen, hebben aan Nederland een roeping als verbindingschakel tusschen de volkeren gegeven. Daarmede in overeenstemming was dan ook voor den oorlog — en zal ongetwijfeld na den vrede weer worden, — de beteekenis die Nederlanders in de internationale gedachtenwisseling hadden, verre uitgaande boven een proportioneele deelname naar hun aantal.

Zelfs is — een uitwas ook hier van een overigens goede zaak —

vóór de L.O.-wet van 1920, het leeren van een vreemde taal — in dit geval het Fransch — op zeer vele gewone lagere scholen regel geweest. De genoemde wet heeft dit te veel afgesneden omdat mede door nieuwere psychologische gegevens het inzicht was doorgebroken, dat aan de spits van elk taalonderwijs het onderwijs in de moedertaal dient te staan en dat dit zoo eenigszins mogelijk eerst na den leeftijd der gewone lagere school door het onderwijs in een vreemde taal moet worden aangevuld.

Of het Lyceum op den duur het centrale schooltype der Nederlandsche school van voortgezet onderwijs zal blijken, laat zich nog niet voldoende beoordeelen. Zeker zijn nog lang niet alle didaktische problemen gesteld, laat staan opgelost, die hier rijzen. Een vorm van schoolorganisatie groeit nu eenmaal langzaam en er is nog meer tijd voor noodig om voor haar een werkelijke verworteling in het volksleven te verwerven. Maar voorshands ziet het er wel naar uit, dat hier een eigenaardig Nederlandsche vorm van Voorbereidend Hooger Onderwijs is ontstaan.

* * *

Het kan vreemd schijnen een verschijnsel uit de schoolwereld, dat zich aanduidt met een Italiaanschen eigenaam juist onder het hoofd van eigenaardige Nederlandsche organisatievormen te bespreken. En toch dienen wij hier de Montessori-scholen als zoodanig te vermelden. Waarschijnlijk meer dan in enig land, zeker meer dan in haar geboorteland, heeft de groote Italiaansche paedagoge sympathie en aanhang in ons land gevonden. Daarin blijkt een overeenstemming in geestesrichting. In Montessori's ideaal van vrijheid door zelftucht, niet door een uiterlijke macht, en haar streven naar evenwicht tusschen individueele en gemeenschaps-eischen in de opvoeding hebben klaarblijkelijk veel Nederlandsche ouders — en wel uit alle lagen en standen — iets zeer aantrekkelijks gevonden. En zoo is, ook hier allereerst door het bijzonder onderwijs, maar toch ook spoedig gevolgd door de Overheidsschool in groote centra als Amsterdam en Den Haag, een belangrijk nieuw schooltype aan het groeien, dat op deze plaats mag, ja moet worden vermeld.

Merkwaardig genoeg heeft een andere poging om individueele onderwijsvormen in de traditioneele organisatievormen op te nemen, het Daltononderwijs, zich tot nu toe veel minder snel ontplooid. Vermoedelijk is dit een gevolg van het groote verschil tusschen de Montessori-school, die naar een vast plan met nauwkeurig omschreven en voor ieder beschikbare leermiddelen werkt en het Dalton-onderwijs, waarbij al te veel aan het indi-

vidueele initiatief van elke leerkracht blijft overgelaten. Natuurlijk zou het prachtig zijn, als iedere onderwijzer of onderwijzeres tijd, energie en inzicht in zoo rijke mate bezat, als daardoor wordt vereischt. Maar die eisch is onvervulbaar en zoo is hier het betere de vijand van het goede gebleken; men kan ook zeggen dat het goed recht van het individueele onderwijs naast het gemeenschappelijke op een al te individualistische wijze van uitvoering voorloopig is gestrand. Voor die stelling pleit althans de omstandigheid, dat op het eenige gebied, waar een centrale didaktische leiding is tot stand gekomen, de cursussen voor werkloozen en de daaruit voortgekomen ontwikkelingscursussen in den mobilisatietijd, de werkwijze van het Instituut voor Individueel Onderwijs een groot succes is gebleken. In allerlei andere takken van onderwijs, het Nijverheidsonderwijs, het Gewoon Lager Onderwijs, het ¹⁾

is thans de belangstelling groeiende. En in verband met de nieuwere didaktische onderzoekingen, in ons land verricht met de stil-lees methode en het groepswerk mag verwacht worden een verdere ontwikkeling in een richting, die aan bijzondere eischen juist van den Nederlandschen volksaard tegemoet komt. Maar het zou een veel bredere ruimte eischen, dan ons hier ter beschikking staat, om dit nader te ontvouwen.

Immers wij dienen nog te wijzen op drie andere takken van onderwijs, die weliswaar ook in de meeste andere schoolstelsels niet ontbreken, maar die zich in Nederland op eigen wijze ontwikkeld hebben.

Ten opzichte van de eerste daarvan is Nederland grooten dank schuldig aan Duitschlands grooten kindervriend Fröbel. Maar ook omgekeerd mag men zeggen dat de denkbeelden van Fröbel, sedert zij door Elise van Calcar naar Nederland werden gebracht en door Haanstra in het middelpunt van zijn vormschool werden geplaatst, hier een eigen ontwikkeling hebben ervaren. Terwijl elders, ook in Fröbels geboorteland, de kleuterschool toch een betrekkelijke uitzondering is gebleven, is zij ten onzent, zelfs zonder wettelijke regeling, een bijkans vanzelfsprekend deel van het schoolstelsel geworden. En ondanks den finantieelen druk, waaraan zij juist in de laatste jaren op verschillende plaatsen heeft blootgestaan, mag verwacht worden, dat juist de typisch Nederlandsche kleuterschool haar plaats in ons schoolstelsel zal handhaven, ja wellicht nog zal vergrooten.

In de tweede plaats dient hier het Nijverheidsonderwijs te worden genoemd. In zijn ontwikkeling ten onzent aanvankelijk

¹⁾ Open plaats in het ms.

achterblijvende bij het gewone lagere onderwijs heeft het sedert Kuypers wet op het vakonderwijs een zeer breede vlucht genomen. Dit geldt zoowel het lagere ambachts-onderwijs als het Middelbare Technisch Onderwijs voor jongens met zijn aansluitingen aan de rijke geledingen onzer maatschappelijke structuur. In 't bijzonder geldt dit echter ook voor het meisjesnijverheidsonderwijs, dat vooral in de laatste tien jaren naar een vast plan er naar streeft althans het primaire kook- en huishoudonderwijs voor ieder Nederlandsch meisje beschikbaar te maken. Een bijzondere plaats neemt daarbij ook het landbouw-huishoudonderwijs in, gericht op de van de stad zoo afwijkende beroepen van het platteland. En ook het Landbouwonderwijs, schoon organisatorisch niet deel uitmakende van het Nijverheidsonderwijs, dient hier te worden genoemd, omdat het sedert omstreeks 1900 een buitengewoon groot aandeel heeft gehad in de verheffing en versterking van onzen landbouw.

In de derde plaats noemen wij het zoogenaamd Buitengewoon Lager Onderwijs, het onderwijs voor degenen, die door buitengewone omstandigheden (schipperskinderen), lichamelijke gebreken (doofstommen, blinden), of geestelijke afwijkingen (achterlijken, imbecillen) niet op de gewone scholen thuis behooren. De groote belangstelling, die ons volk altijd getoond heeft voor misdeelden en in 't bijzonder voor het misdeelde kind, is in de laatste kwarteeuw in sterk stijgende mate aan dit onderwijs ten goede gekomen. En van verschillende onderdeelen ervan mag men zeggen dat zij zoo organisatorisch als didactisch gansch eigen vormen bezig zijn te ontwikkelen. Maar de uiteenzetting daarvan zou in allerlei bijzonderheden voeren, die in ons bestek geen plaats kunnen vinden.

Wij willen dit overzicht niet beëindigen zonder althans met een enkel woord er op te hebben gewezen, hoe belangrijk in menig opzicht voor het Nederlandsche schoolstelsel de aanraking met de koloniale onderwijsvragen is geweest. Tal van vragen, — zoowel principieel paedagogische als die van het ouderrecht in de opvoeding, als meer didactische, zooals het probleem van het moedertaal-onderwijs, het onderwijs in een vreemde taal en het voertaalprobleem, zijn in een geheel ander licht komen te staan voor de Nederlandsche opvoedkundigen en onderwijskundigen door de gedachtenwisseling met hun collega's uit de deelen van het Rijk aan gene zijde van den evenaar. En dit feit, evenals de aanwezigheid van leerlingen daar geboren van Nederlandschen of Indonesischen bloede heeft niet nagelaten bij te dragen tot het karakter onzer huidige Nederlandsche school.

SCHOLEN EN ONDERWIJS IN NEDERLAND GEDURENDE DE MIDDELEEUWEN

DOOR

DRS. I. VAN DER VELDE

Prof. Dr. R. R. Post, Scholen en onderwijs in Nederland gedurende de Middeleeuwen. Uitgeverij Het Spectrum 1954. Utrecht, geb. f 9,75, 179 blz.

Schoengen's „Geschiedenis van het onderwijs in Nederland” is helaas nimmer voltooid. Het werk eindigt, abrupt, midden in een beschouwing over domscholasters, die hun plichten t. a. v. het examineren van aspirant-wijdelingen vaak schandelijk verwaarloosden.

Het werk van Prof. Post behandelt derhalve een ruimere periode. Het pleit voor de deugdelijkheid van Schoengen's arbeid dat Post zo herhaaldelijk naar hem verwijst. Intussen: Tussen het moment waarop Schoengen de arbeid staakte en het moment waarop Post de resultaten van jarenlange nauwgezette bronnenstudie publiceerde, liggen 40 à 50 jaren en in plaats van een onvoltooid, toch ongetwijfeld gedeeltelijk verouderd fragment beschikken we thans over een volledige en minutieuze beschrijving van de meest onbekende periode uit de geschiedenis van ons schoolwezen en is het ons mogelijk geworden ons een betrouwbaar beeld te vormen van „Scholen en onderwijs in Nederland gedurende de Middeleeuwen”.

De samenstelling van een werk als dit vraagt een eindeloze belezendheid en een even eindeloos geduld. De tien pagina's lange lijst van dorpen en steden waar in de M.E. scholen gevestigd waren, elk voorzien van jaartal en bewijsplaats, imponeert. Dit werk is uitermate sterk gedocumenteerd. Aard en omvang van de bronnenkeuze verraden een welhaast volledige terreinkennis, waardoor het mogelijk werd een gebrekkig bekend onderdeel van de M.E. cultuurgeschiedenis in kaart te brengen.

Prof. Post heeft rijks-, provinciale en gemeentelijke archieven geraadpleegd, daarnaast natuurlijk kerkelijke archieven, Katholieke en Protestantse, de vele tijdschriften waarin de bijdragen en mededelingen van onze provinciale historische genootschappen zijn verwerkt, verslagen van kerkvisitatiën, oud-vaderlandse

rechtsbronnen, volksalmanakken, registers en rekeningen, de (weinig) geschiedenissen van individuele scholen die wij bezitten, en alle gegevens die hij aldus bijeenzamelde, heeft hij met groot gevoel voor ordening en systematiek in een zevental hoofdstukken ondergebracht.

Het spreekt van zelf dat een zo omvangrijk onderzoek, met zo scherp onderscheidingsvermogen voor het waardevolle detail, tal van nieuwe feiten aan het licht brengt, bekende feiten beter belicht, de hoofdlijnen scherper illustreert. Van de zeven hoofdstukken hebben die over de verspreiding van de scholen in Nederland vóór de Reformatie (I), de rechtspositie van de middeleeuwse scholen en haar verhouding tot kerk, clerus en wereldlijke machten (II en III) en dat over het interne schoolleven (V) ons het meest geboeid. De gegevens die Post verschaft omtrent de spreiding der scholen zijn verrassend. Er hebben, naar hij mededeelt, voor de Reformatie 1500 tot 1600 parochies in Nederland, d.i. het geografisch-bepaald tegenwoordige Nederland, bestaan. Van ongeveer het vijfde gedeelte, t.w. van 319 is de aanwezigheid ener school met behulp van de bovenvermelde bronnen bewezen. Allereerst in alle steden. Daarnaast in talrijke dorpen. Wie door het aantal van 319 teleurgesteld mocht zijn in schatting of verwachtingen, vinde troost in Post's hypothese, die bij voortschrijdend onderzoek meer dan hypothese zal blijken te zijn: „En wanneer er een school was in Sassenheim, Noordwijk, Rijnsburg, Oegstgeest, Leiderdorp, Alphen, Rijnsaterwoude, Hazerswoude, waarom dan niet in Zoetermeer, Voorschoten, Wassenaar, Valkenburg, Katwijk a. d. Rijn, Voorhout, Noordwijkerhout, Hillegom en Lisse?" (blz. 18).

Als men provincie voor provincie, streek voor streek nagaat aan de hand van bronnen die Post niet gekend heeft, zal men zeker tot een vrij aanzienlijke uitbreiding van het aantal 319 komen. Waarom in onze inspectie b.v. Weesp wel, het duizendjarige Muiden, enkele eeuwen lang voorhaven van Utrecht, niet? Als het onderzoek van Post de stimulans is die het verdient te zijn, zal de bij het boek behorende kaart, die we helaas niet kunnen afdrukken, over vijf en twintig jaar een nog verrassender beeld bieden. Het vierde Concilie van Lateranen dat voorschreef bij elke parochiekerk een school te stichten, is, constateert Post, in onze streken in het algemeen in toepassing gebracht. Er moet in de stad en op het platteland veelvuldig gelegenheid zijn geweest om iets te leren. Post citeert hier Jacob van Maerlant's bekende regelen:

„In die steden van dire mogendhede
Mak scholen, ende doe leeren mede
Die kinder van dinen lande.”

Men mag, menen wij, vaststellen dat kerkelijk voorschrift en maatschappelijke behoefte (opkomst van de 3e stand) samen-vallen. De laatste factor verklaart voor een belangrijk gedeelte het succes van de eerste, doch wordt o.i. niet voldoende in het licht gesteld.

Docenten zijn er klaarblijkelijk in voldoende aantal geweest. Het is onjuist te menen dat het onderwijzend personeel steeds of gewoonlijk uit priesters bestond. Er waren priesters onder, maar ook talrijke leken. In de steden veelal afgestudeerden aanvankelijk van Parijs, later ook van Keulen en Leuven; in de dorpen verzorgde vooral de koster het onderwijs.

Moet men het aan de kwaliteit van hun onderwijs toeschrijven dat nu nog in sommige dialecten een onderwijzer denigrerend „köster” wordt genoemd?

Hoofdstuk II en III geven tal van locale bewijzen voor een bekend feit: de grote verandering in de rechtspositie van de stadscholen die in de 14e, 15e en 16e eeuw plaats vond. De besturen der steden hebben er in deze eeuwen naar gestreefd de plaatselijke school, d.i. de parochieschool, aan zich te trekken — en zijn daarin zo goed als alle geslaagd. Van een eigenlijke schoolstrijd, meent Post, is echter nauwelijks sprake geweest. De strijd is niet nationaal, doch zuiver lokaal gestreden, kon ook niet „nationaal” gestreden worden, omdat de centrale regering van bisschop of heer zich niet met het onderwijs inliet. Van een levensbeschouwelijk conflict, dat voor ons onverbrekkelijk aan het begrip „schoolstrijd” vastzit, was evenmin sprake: de middel-eeuwse school bleef nauw aan de (katholieke) kerk verbonden. Veel van dit moge juist zijn, we geloven dat Prof. Post niet voldoende oog gehad heeft voor de maatschappelijke verschuivingen, waarvan deze school-overgang een uitvloeisel is geweest. „Wer die Triebkräfte der pädagogischen Bewegung erkennen will, muss auf die soziale und geistige Bewegung zurückgehen,” zegt Paul Barth terecht. (Die Geschichte der Erziehung, Vorwort III).

Als we deze these als basis aanvaarden, zullen we de laat-middeleeuwse strijd om de school, om de school als instituut, moeten zien als een onvermijdelijke consequentie, niet van locale of nationale, doch van internationale maatschappelijke machts-

verschuivingen. De derde stand heeft zich aangediend en de stadsbesturen, kristallisatiepunten van communale machtswil, steunend op communale behoeften, eisen de school voor zich op, al vervreemden zij haar geestelijk niet van de kerk. De sociologische ondergrond komt bij Post niet voldoende tot zijn recht.

F. Paulsen schrijft: „Bei wachsender Ausdehnung der Stadt und die fortschreitender Entwicklung des kaufmännischen und gewerblichen Lebens wurde das Bedürfnis einiger Schulkenntnisse allgemeiner und dringender und darum die Zahl der Bürgersöhne, die den Unterricht suchten, gröszer. Mit dem Wachstum der Schule wuchs das Interesse der Bürgerschaft an ihrem Gedeihen; indem die Stadt Leistungen für die Schule, Erbauung eines Schulhauses, Zuschusz für den Lehrer gewährte, gewann sie an ihr Patronatsrechte. Die Ausdehnung der städtischen Verwaltung und Herrschaft führte zum Streben nach Emanzipation in allen Richtungen; und so war das Ende, dasz der Rat am Ausgang des Mittelalters als Schulherr erscheint. Vielfach war übrigens lange und erbitterte Kämpfe mit dem alten possedierenden geistlichen Schulhernn vorhergegangen.” (Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung blz. 18—19).

En ten slotte leven en werken der docenten. Wie onzer ontgaat niet de moed tot klagen, als hij zijn schools lot vergelijkt met dat van onze ambtelijke voorzaten, rector en docenten der M.E. stadsscholen!

De klassen. Een enkel voorbeeld. In Murmellius' tijd (tweede decennium 16e eeuw) gingen te Alkmaar ter schole 600 jongens onder zes leerkrachten, de leermeesters van de zevende, zesde, vijfde, vierde en derde klas met resp. 100, 125, 150, 100 en 60 leerlingen, de rector in de tweede klas met 12. Parallelklassen schijnen althans in Nederland onbekend te zijn geweest. Slechts met behulp van een ijzeren discipline kon de docent zich handhaven; onderwijs geven slechts door een systeem van zelfwerkzaamheid, waarbij telkens een oudere, verder gevorderde leerling een jongere, minder ver gevorderde, de helpende hand bood. Er was een groot gebrek aan leerboeken, tengevolge waarvan het geheugen zwaar werd belast. De mnemotechniek heeft zich in de M.E. sterk ontwikkeld.

Rectoren en docenten. De meeste docenten, vrijwel steeds de rector, hadden een academisch examen afgelegd; ze waren magister artium van Parijs, Keulen, Leuven. Voor de meestertitel bestond dikwijls dezelfde blinde verering die ook in onze dagen nog wel geldt voor academische graden: „Bartholomeus

van Keulen, leraar te Deventer in de tijd van Butzbach ± 1500, daarentegen had geen meestertitel en Butzbach verhaalt, dat velen hem daarom miskenden, terwijl hij toch zeker een voortreffelijk docent was" (blz. 120).

De docenten waren geheel afhankelijk van de rector, die het salaris bepaalde, betaalde, die benoemde en ontsloeg. De positie van de rector zelve was even onzeker: Middelburg had 39 rectoren in de periode van 1365—1574; Alkmaar in de eerste twintig jaren van de 16e eeuw 5.

De taak van de rectoren was wel buitengewoon zwaar. Zelf hadden ze een groot aantal lesuren. De rooster der M.E. school was gewoonlijk als volgt: Lesuren van 6—8, 9—10, 12—2, 3 of 4—5. De vrije uren die de schoolrooster openliet, waren gevuld met kerkelijke plichten. Ook 's Zondags waren zij bezet, gelijk blijken kan uit de volgende verordening van Zwolle (1549—1552): „Item als die jongen des hilligen daeges toe vier uuyren gaen ther collatie int fraterhuis, zullen die praeceptoeren voer viere uuyren die jonge niet uuyt der schoelen laeten gaen ende zullen mede daerup wachten ende waeren, dat die jonge hem niet en versteeken off uuyt die collatie loepen eer die geeyndigt is" (blz. 123). De rectoren waren dus duidelijk verantwoordelijk gesteld voor het gedrag der leerlingen, ze waren bekleed met het recht te straffen, oök voor delicten die buiten de school en de schooluren bedreven waren, zij moesten voortdurend zelf of door hun organen toezicht oefenen, en hadden de straffen in de school persoonlijk toe te dienen.

Vacanties worden in de benoemingsakten der rectoren niet vermeld, al kwamen zij sporadisch voor. Zo te Alkmaar. Maar . . . deze vacantie gold alleen voor de extraneï; de intraneï, de zonen der Alkmaarse burgers, kregen een uur les voor en een uur les na de middag.

Bij deze onafgebroken doorlopende dagtaak in de school kwamen nog de rectorale kerkelijke plichten: op Zon- en feestdagen met de gehele school Hoogmis en Vespers zingen; goede zangers opleiden voor het zingen van verzen, hymnen, responsoria; toezicht houden onder de preek enz.

Uit het citaat uit de Zwolse verordening bleek reeds, dat de zestiende eeuwse scholieren zeer belust waren op hun vrijheid. Een strenge tucht was nodig om hen binnen de perken te houden. Natuurlijk kwamen de gewone schooldelicten voor: de les niet kennen, wegblijven, te laat komen, de orde verstoren, „Nederlands spreken". Maar daarenboven worden vermeld het bezoeken

van kroegen en zelfs van lupanaria, 's avonds laat op straat komen en, beschermd door de duisternis, allerlei kattedwaad uithalen. De rector visiteerde dan ook regelmatig de kosthuizen, controleerde en hoorde de „praesides”, zijn door hem aangestelde vertegenwoordigers.

De bevoegdheid van de rector ging zeer ver. Hij was — het zal noodzakelijk zijn geweest — heer en meester in de school en over de leerlingen, ook daarbuiten. Reeds ± 1400 stelde de magistraat van Rotterdam vast, dat niemand de rector mocht lastig vallen wegens de straffen die hij in de school had toegediend. De burgerij mocht de rector bij het vervullen van zijn taak niets in de weg leggen.

Terecht spreekt Post van „een bovenmenselijke taak”. De salariëring was, ondanks de veelsoortigheid der inkomsten, niet ruim. Er was het schoolgeld, er waren toevallige baten, fooien en kostgelden.

De rector was in hoofdzaak docent; we kennen het aantal van zijn lesuren en de omstandigheden waaronder hij werkte. We kennen zijn kerkelijke bijfuncties, zijn strafrechterlijke verantwoordelijkheid en bevoegdheid, de samenstelling van zijn inkomen. „Een sober leven en veel inspanning, dat was het lot of moet ik zeggen het voorrecht van de middeleeuwse schoolrector” (blz. 132), aldus vat Prof. Post zijn gedetailleerde schets van het rectoraal bestaan samen. We zouden het niet graag ontkennen; alleen de zeer sterken zullen het hebben kunnen dragen. Maar de bekwaamsten onder hen ervaren een, zij het late, waardering: Alkmaar heeft zijn Murmellius-gymnasium, Deventer eerde Hegius en Zwolle Cele.

Er blijft bij alle waardering die wij voor het werk van Prof. Post hebben, één bezwaar. We zien achter deze middeleeuwse scholen en achter dit middeleeuwse onderwijs de middeleeuwse maatschappij niet. Er wordt ons niet duidelijk gemaakt door welke „sociologischen und geistesgeschichtlichen” factoren (we nemen Paul Barth's terminologie over) scholen en onderwijs zich hebben ontwikkeld zoals zij deden. Dit is — merkwaardiger wijze — hetzelfde tekort dat we meenden te moeten constateren in Langedijks Geschiedenis van het Protestants-Christelijk onderwijs. (P. St. 1954, blz. 32). Ook bij Post krijgen we „vooral de feiten”, maar te weinig achtergrond. Wat niet wegneemt dat hier voor latere geschiedschrijvers, die zich principieel stellen op sociologische grondslag, een overrijk materiaal ligt voor illustratie.

BOEKBEOORDELINGEN

Heinrich Hanselmann, *Sorgenkinder*.
Rotapfelverlag, Zürich 1954. 180 S. Geb.
f 11,85.

In de kringen van de orthopaedagogiek hebben weinigen een zo groot gezag als de Zwitser Heinrich Hanselmann. Zijn in 1930 verschenen „Einführung in die Heilpädagogik” was van den beginne af aan het handboek bij uitnemendheid en het is dat tot op heden gebleven, ook voor studerenden in ons land. Alleen in Katholieke kring werd daarnaast nog wel gebruik gemaakt van de in hetzelfde jaar verschenen „Allgemeine Heilpädagogik” van zijn landgenoot Linus Bopp, terwijl de allerlaatste jaren ook de nieuwe werken van de Zwitser Paul Moor en de Oostenrijker Hans Asperger begonnen ingang te vinden.

Ook de persoon van Hanselmann was door de vele voordrachten, die hij in het buitenland, w.o. ook in ons land, hield en door zijn voorzitterschap — later ere-voorzitterschap — van de Internationale Vereniging voor Heilpaedagogiek, algemeen bekend en geacht. Toen hij dan ook in 1950 zijn ambt als hoogleraar aan de Universiteit te Zürich neerlegde, was niet te verwachten, dat daarmee een eind zou komen aan zijn vele bemoeiingen met de orthopaedagogiek en zijn laatste werk — *Sorgenkinder* — is daar één van de verheugende bewijzen van.

Het boek behandelt dezelfde materie als zijn „Einführung”. Het is echter aanzienlijk minder uitgebreid en wat meer populair, maar dan in goede zin. Het is ook niet in de eerste plaats bestemd voor de orthopaedagogen van professie, maar voor allen, die in hun beroep of daarbuiten met het afwijkende kind of de afwijkende mens te doen hebben: ouders, onderwijzers en leraren, geestelijken, medici, juristen, school- en gestichtsbesteders, enz. Juist doordat het minder vaktechnisch geörienteerd is, zal het een welkome en zeer bruikbare gids kunnen zijn voor de onderwijskrachten, zowel aan de gewone lagere en voorbereidende als aan de middelbare en voorbereidend hogere scholen. Het moge dan waar zijn, dat een deel van hen nimmer met het uitgesproken zwakzinnige kind in aanraking zal komen, geen van hen ontkomt toch aan de problemen, die o.m. het moeilijk opvoedbare kind aan zijn opvoeders stelt, problemen, die de laatste jaren steeds duidelijker naar voren komen. En in tegenstelling tot het Nederlands buitengewoon onderwijs, waarin het zwakzinnigenonderwijs een zo overwegende plaats inneemt, ziet Hanselmann de behandeling van het moeilijk opvoedbare kind als het kernpunt van de orthopaedagogiek. Zeker, ook het zwakzinnige kind als moeilijk opvoedbaar kind, maar daarnaast ook de talrijke kinderen met meer „normale” intelligentie, die door storingen in het wils- en gevoelsleven en door tekorten in milieu en opvoeding zich niet voldoende konden aanpassen aan de eisen, die school en gemeenschap stelden.

Het is deze Schwererziehbarkeit, die Hanselmann als de belangrijkste, maar ook als de zwaarste opgave ziet van de heilpaedagogiek.

In Nederland hebben wij dat woord heilpaedagogiek nooit willen aanvaarden. Niet alleen als Germanisme, maar ook omdat het de gedachte wekt aan de mogelijkheid tot „heilen”, tot genezen. En dat nu kan de paedagoog — althans bij de zwakzinnige — nooit bereiken. Ook in de Duitse literatuur heeft men dit bezwaar wel gevoeld en in de vakpers vond men de laatste

jaren uitvoerige beschouwingen over de „heilende Kräfte” in de heilpaedagogiek, waarbij ter verdediging van het woord aan dit heilende een veel bredere, specifieke betekenis werd toegekend.

Wij houden ons daarom liever aan het woord orthopaedagogiek, dat — het moge etymologisch ook niet helemaal verantwoord zijn — meer de nadruk legt op de tendenz om voor elk geval in het bijzonder de goede — dat is dus een zeer gedifferentieerde — behandeling te geven. De taak van de orthopaedagoog is dan meer een compenserende dan genezende.

Ook in dit „Sorgenkinder” komt herhaaldelijk naar voren, dat van „heilen” niet altijd sprake kan zijn, zeker niet bij de uitgesproken psychopathen, die de opvoeders voor schier onoplosbare moeilijkheden kunnen stellen. Hanselmann geeft eerst een kort overzicht van de ontwikkeling van het zieleleven van het normale kind, om daarna het zieleleven, de persoonlijkheid en de behandeling van de verschillende groepen zorgenkinderen te bespreken. In de laatste twee hoofdstukken: „Algemeine Probleme der heilpädagogischen Hilfe” en „Heilpädagogik in der Zukunft” komen verschillende meer algemene kwesties aan de orde, zoals: arbeidsopvoeding, sterilisatie, isolatie, het aanleg-milieu-probleem, de opleiding van de orthopaedagoog, orthopaedagogiek en universiteit, andragogie (opvoeding van volwassenen), e.d.

Er is hier dus geen sprake van een populair geschriftje in de gewone betekenis en in zekere zin verdient dit nieuw geschreven werk de voorkeur boven de meer uitvoerige „Einführung”. Deze laatste toch bleef — behoudens een nawoord van 1953 — ook in zijn kortgeleden verschenen 4e druk geheel identiek aan de oorspronkelijke uitgave van 1930, zelfs, op een enkele uitzondering na, in zijn literatuuropgave. In dit nieuwe werk is de literatuurlijst bijgewerkt tot 1953 en ook hierin zal de belangstellende en belanghebbende lezer heel wat van zijn gading kunnen vinden.

W. A. v. LIEFLAND JR.

Nothing All, *Inzicht in de Vierde Dimensie* met voorwoord van Prof. Dr. Ch. van Os, Noordhoff, Groningen. f 6,25, geb. f 7,50.

In krap 120 bladzijden tracht de schrijver, die zich achter het aardig gekozen pseudoniem vergeefs verborg, ons een indruk te geven van de problemen van de vierde (en van nog hogere) dimensie en dat wel „voor allen, die naast slechts een minimale hoeveelheid parate kennis der Meetkunde, een gezond verstand en wat fantasie en voorstellingsvermogen hebben”. Of hij daarin is geslaagd is niet te beoordelen; het gaat er maar om hoe ver de fantasie en het voorstellingsvermogen van de lezer reiken. M.i. zal dit wat verder moeten zijn dan het diminutieve „wat” suggereert. Maar als men dit woordje wegdenkt en die minimale hoeveelheid meetkundige kennis niet al te krap afmeet dan zal de lezing van dit boekje zeer veel genoegen bereiden. Vooral als de lezer ook kennis heeft genomen van het bekende boekje „Platland”.

De verschijnselen, die zich voordoen als een driedimensionaal lichaam een tweedimensionale wereld passeert, vormen het uitgangspunt voor de beschouwing van de indrukken, die een vierdimensionaal lichaam in een driedimensionale wereld als de onze verwekt. De verdere ontwikkeling der al dan niet voorstelbare voorstellingen is dan zeer boeiend.

S. C. B.

Het vraagstuk van de sociale verantwoordelijkheid in een technisch ontwikkelde maatschappij.

Rapport van het Grotius Seminarium, studie en research centrum voor internationale samenwerking te 's Gravenhage, 1954.

In 1953 werd door het bestuur van het Grotius Seminarium een studiegroep gevormd om het bovenvermelde vraagstuk te bestuderen en daarover een rapport uit te brengen. Als rapporteur van deze groep trad op Dr. E. H. F. van der Lely. In de inleidende paragrafen wordt de gesloten gemeenschap ten opzichte van de open gemeenschap behandeld, waarna het begrip verantwoordelijkheidsbesef aldus wordt omschreven: Onder verantwoordelijkheidsbesef zal worden verstaan een geesteshouding (mentaliteit), die zich kenmerkt door morele bezinning aangaande de keuze van handelingen en middelen, die mogen dienen tot het bereiken van een moreel aanvaard doel.

Vervolgens worden de vormen van verantwoordelijkheid nagegaan in een kleine gemeenschap en in een technisch-ontwikkelde samenleving, waarbij tevens de vraag aan de orde gesteld wordt aan wie men verantwoording schuldig is.

Het rapport eindigt met het geven van een 19-tal conclusies, waarvan we er hier enkele overnemen:

De metafysische waarden zullen door een heroriëntatie van onderwijs en opvoeding weer de hen toekomende plaats in de opvoeding van de jeugd moeten krijgen; het bovenstaande vormt zowel een voorwaarde om het verantwoordelijkheidsbesef een basis te verschaffen, die het dragen van verantwoordelijkheid zinvol maakt, als om de persoonlijkheid tot ontplooiing te brengen en de wilsergie te richten;

omdat de omvang van de vrije tijd voor de grote meerderheid der Westerse bevolking reële betekenis heeft gekregen, vereist dit thans zinvolle vormgeving aan de vrije tijdsbesteding. De zelfwerkzaamheid van hoofd, hart en hand dient te worden gestimuleerd. Maar waar het spreekwoord geldt „Jong geleerd, oud gedaan”, dient de vraag te worden gesteld in welke mate het onderwijs op school en de voorlichting aan volwassenen bijdragen om op dit gebied en op dit moment veel te mogen verwachten.

In een slotbeschouwing worden nog suggesties voor nader onderzoek gedaan, waarna een overzicht volgt van de geraadpleegde literatuur.

Dit uitermate belangrijke rapport roept tal van vragen op. We formuleren er enkele: Welke invloed heeft de verschuiving binnen de relatie van de existentie en de ratio gespeeld bij de ontwikkeling van de gesloten gemeenschap tot de open gemeenschap; dat de moraal een cardinale functie heeft zal wel niemand ontkennen, — althans als men moraal indentificeert met leefregels zoals in het rapport geschiedt — maar dient niet eerst de vraag beantwoord te worden wat we waardevol, wat nu het „zo behoort het” van deze leefregels, is; dient aan de omschrijving, dat het tot de diepste gevoelde verlangens de hunkering naar gemeenschap behoort, niet een nadere beschouwing over het phaenomeen van het zedelijke te worden toegevoegd?

Men bestudere dit rapport en stelle het aan de orde in studiebijeenkomsten.

Een woord van dank aan de leden van de studiegroep is zeker op zijn plaats.

Het rapport kan aangevraagd worden bij Dr. E. H. F. v. d. Lely, Poortlaan 9, Wassenaar.

F. W. P.

B. Th. M. Tervoort S.J.: *Structurele analyse van visueel taalgebruik binnen een groep dove kinderen*. 2 dln. — N.V. Noordhollandsche Uitgevers Maatsch. — Amsterdam, 1953.

Op deze tweedelige dissertatie promoveerde pater Tervoort in November van het jaar 1953 aan de Universiteit der gemeente Amsterdam. Voor de bewerking er van was een veelzijdige scholing en dus een veelzijdige belangstelling noodzakelijk. Er zitten immers aan de eigen-gemaakte doofstommentaal — die in dit boek als „esoterische visuele-taal” wordt aangeduid — taalkundige vragen vast maar evenzeer psychologische en op de beide terreinen toont deze taal nog weer zo uiteenlopende aspecten, dat vrijwel geen enkele taalkundige en vrijwel geen enkele psycholoog zich zelfs maar voor *zijn* deel competent zou durven noemen. Het spreekt dienovereenkomstig vanzelf, dat ook een recensent slechts bewijzen zou, niet begrepen te hebben, wat hij voor zich had, die menen zou nu wel voor het gehele gebied competent te zijn.

Men zou de studie der eigen-gemaakte doofstommentaal kunnen vergelijken met de taak, welke een westeuropees linguïst op zich zou nemen, die een primitieve taal ging beschrijven van een volk, dat tot een essentieel andere taalfamilie behoorde dan de indo-europese. Toch geeft deze vergelijking nog maar een deel van de problemen, waarvoor zich dr. Tervoort in feite geplaatst had. Het ging hier immers bovendien om kinderen, om een taal die dus ook de eigenschappen van het kind weerspiegelen zou, waaronder de ontwikkelingsveranderlijkheid die het kind tot mens maakt wel de belangrijkste maar zeker niet de enige of de meest opvallende is. Het ging hier verder om een *visuele* bewegings- en gebarentaal. Een taal dus, die zich niet als de onze van de spraakklanken bediende en daardoor onderworpen was aan de eigenschappen van de klank zowel als van de spraak en het horen, maar die op de mogelijkheden van beweging, gebaar en zien was opgebouwd. Van die mogelijkheden realiseert de doofstommentaal er ook weer bepaalde wel en andere niet.

Toch zijn wij er nog lang niet. Ik wil echter slechts één bijzonder gewichtig punt noemen onder welk opzicht men het beeld van de taalbeschrijver moet corrigeren: het ging hier immers om kinderen, die men uit hun eigen-gemaakte *visuele* taal weg-opvoedt naar een bepaalde *hoor*-taal toe en dat . . . terwijl zij nu juist geen gehoor hebben.

Ziet men dit alles — dat nog zeker niet volledig is — voor zich, dan aanschouwt men een program voor een werk van lange tijd en vele geleerden. Welnu, men mag zonder overdrijven zeggen, dat Dr. Tervoort hier de grondslag gelegd heeft op een wijze die hoogst verdienstelijk genoemd behoort te worden. Het moge ontwijfelachtig zijn, dat dit werk slecht denkbaar is zonder de voorbereiding in algemeen-linguïstische zin, van Reichling, de hulp van Sniijders, de leiding en inspiratie van zijn promotor Hellinga — het blijft niettemin een onmiskenbare verdienste van pater Tervoort de zaak aangepakt, uitgewerkt en tot *deze* afsluiting gebracht te hebben. „Deze” slaat dan zowel op de omvang en de documentatie als op het niveau waarop deze arbeid verricht en voltooid werd. Natuurlijk is dit proefschrift het werk van een taalkundige, die slechts semi-professioneel met de psychologie te maken heeft gehad. Men kan zich van psychologische zijde een indringender analyse van beweging en gebaar voorstellen evenals het plaatsen

van heel dit esoterisch taalgebruik en heel die beginnend exoterische gespreksfragmenten in het wereld-ontwerp van de doofstomme. Maar men moet toch bedenken, wat men van de auteur verlangt als men zulke wensen uitspreekt. Het ging hier immers om pionierswerk en reeds de beschrijving van dit esoterisch taalphenomeen is een enorme opgave zonder precedent. Dit boek is zonder twijfel enerzijds een aanknopingspunt voor verder onderzoek voor ieder die wetenschappelijk wat voor doofstommen doen wil, anderzijds een fundamenteel werk voor ieder die *praktisch* met hen werken moet.

Tenslotte: hier ligt een rijk en voor ieder toegankelijk esoterisch taal-materiaal en een rijk materiaal van beginnend „gewoon” taalverkeer. Hier ligt voor de taalgeneticus, voor hen die zich interesseren voor de ontwikkeling der kindertaal en het „direkte” leren door kinderen van de vreemde taal een „Fundgrube” van parallelen en van problemen. Als geheel heeft Dr. Tervoort dus een wetenschappelijk werk van de eerste rang geleverd, waarvoor óók het doofstomme kind hem dankbaar mag wezen. M. J. L.

Dr. L. Kaiser, *Schoolkinderen spreken*. Uitg.: J. Muusses, Purmerend. 98 pag's.; prijs f 3,90.

Daartoe in staat gesteld door een subsidie van de Medische Afdeling van T.N.O. heeft Dr. L. Kaiser een honderdtal kinderen van een Amsterdamse volksschool op taal en spraak kunnen toetsen. In „Schoolkinderen spreken” zijn de resultaten van dit onderzoek op overzichtelijke wijze vastgelegd.

De klankspectrogrammen, oscillogrammen, palatogrammen, grafieken e.a. illustraties die in dit werkje opgenomen zijn, verduidelijken de tekst op gelukkige wijze.

Dat de bij uitstek menselijke eigenschap: het spreken, in verband gebracht werd met factoren die behoren tot de Sociographie, Morphologie en Physiologie, de Typologie, de Psychologie en de Taalwetenschap — wij mochten niet anders verwachten.

Een gelukkige opzet stelde de autrice in staat een zeer belangwekkende vergelijking te treffen met een soortgelijk onderzoek bij studenten.

U verwacht wellicht dat deze studenten zich torenhoog boven de volk-kinderen plaatsten? Deze studie zal U wel anders leren.

„Schoolkinderen spreken” wekt alle leerkrachten met klem op om het spreken zoals dat in natuurlijke aanleg aanwezig is, ook werkelijk te oefenen, maar dan niet door een overmatig stimuleren van de functieloze spraak, waardoor ons onderwijs nog teveel gekenmerkt wordt.

Ook niet door in de vrije uiting direct 100% correctheid na te streven.

Laten wij ons bij het spreekonderwijs toetsen aan de bevrijding die bij het tekenonderwijs „en route” is.

Bestrijding van geremdheid en nog beter het voorkómen van remmingen, zal bij de ontwikkeling van het spreken de voornaamste opgave zijn.

Mag ik hier, naar aanleiding van de uitspraak van Dr. Kaiser, dat de leerlingen van de eerste klasse in bepaalde opzichten de kinderen uit de vijfde klasse voorbijstreefden, niet de conclusie trekken, dat ons Voorbereidend Onderwijs wellicht nog de beste figuur slaat in het tot ontplooiing laten komen van de spraak van het jonge kind?

Van harte kunnen wij de lezing van dit onderzoek aanbevelen, vanzelfsprekend geldt dit voor de logopaedisten, maar zeer zeker ook voor kinderpsychiaters, psychologen en alle leerkrachten die een verantwoorde opwaartse stuwung gaarne ondergaan en even gaarne willen doorgeven. N. VAN VEEN.

Dr. J. H. van den Berg, *Over neurotiserende factoren*. Callenbach, Nijkerk 1955. 27 blz. (inaugurale oratie, Leiden).

Professor van den Berg, tot voor kort bijzonder hoogleraar in de pastorale psychologie en psychopathologie aan de Rijksuniversiteit te Utrecht heeft bovenstaande oratie uitgesproken bij de aanvaarding van zijn nieuwe ambt van buitengewoon hoogleraar in de phaenomenologische methode en de conflictpsychologie aan de Rijksuniversiteit te Leiden. De formulering van de leeropdracht is verrassend en verraadt de wetenschappelijke erkenning van een methode op zichzelf en in haar belang voor de opleiding van de studenten. Het merkwaardigste echter acht ik de expliciete aanwijzing van een dgl. methode als deel van een leeropdracht en wel: van de leeropdracht van een psycholoog. Als paedagoog kan men zich slechts verheugen over deze gang van zaken, daar de phaenomenologie bij uitstek geschikt is om het nuchtere feit van de onafleidbaarheid der paedagogische situatie duidelijk te maken aan hen die haar niet zelden weg-verklaren met behulp van een optelsom van heteronome categorieën en van een misvatting omtrent opvoeding als toegepaste psychologie. De leeropdracht omvat ook de conflictologie. „Conflictpsychologie — zo besluit Van den Berg zijn boeiende rede — is de wetenschap van de aard en de behandeling van psychische stoornissen bij de gezonde mens in een gestoorde samenleving”.

Het ontgaat niemand, en allerm minst deze orator, dat de begrippen „ge-zond” en „gestoord” beide in hoge mate normatief bepaald zijn. Noch kan men de term „gezond” zoals deze hier gebruikt wordt, kalmweg op het biologische reduceren, noch kan men „gestoord” hier, als simpel descriptieve categorie uit een descriptieve sociologie nemen. Dit wordt in 't bijzonder duidelijk, wanneer Van den Berg laat zien, hoe de „moderne” mens ver van z'n verleden afleeft, geen toekomst ziet en het heden snel vergeten wil. Hij vraagt dan „kan een bestaan gelukkig zijn, dat door deze tijdsformule gekenmerkt is?” Ook blijkt de wereld van heden ons met talloze technische hulpmiddelen „goedkoop” toegankelijk gemaakt te zijn (foto, vliegtuig, etc.). Daarmee vervluchtigt het karakter van vertrouwdheid van het nabije en hoe makkelijker de verte open staat, hoe goedkoper men weg kan lopen uit het intieme. „Ons is het beschoren een onoverzienbare menigte van mensen, eventueel verspreid over de gehele aarde te kennen en nauwelijks één vriend te bezitten.” In ruil daarvoor hebben we de vluchtige verbanden en de eenzaamheid. De goedkope gemoedelijkheid kan aanstonds omslaan in haat of onverschilligheid. Zo zijn er een reeks van neurotiserende factoren, die maken „dat de moderne is uitgenodigd zijn psychische gezondheid in relatieve gestoordheid te genieten.”

Bij zijn besprekingen raakt de orator ook de betekenis aan van de verhouding van de volwassene tot zijn eigen jeugd: „om de neurotische zieke te genezen, bleek niets zo heilzaam als een volledige exploratie van de verborgen en gemaskerde, niet toegankelijke jeugdherinneringen.” De vergeten jeugdherinneringen nemen een belangrijke plaats in in de mens-beschouwing der analyse.

Waren bij vroegere generaties die jeugdherinneringen makkelijker of zelfs geheel toegankelijk? Van den Berg schijnt dit te impliceren, wanneer hij zegt, dat wij zover van onze jeugd verwijderd leven doordat wij door een reeks van andere fasen heengaan om van kind tot volwassene te worden.

Wij hebben bovendien het kind nog op een afstand van onszelf geplaatst, omdat wij — overigens *na* de opkomst der analyse! — zijn gaan zien dat wij het kind niet teveel in onze intimiteit moeten vasthouden: het gaat spoedig uit het ouderlijk slaapvertrek, jong naar de kleuterschool, etc. En zo zien we de kinderlijkheid dus slechts uit de verte, worden daardoor weinig teruggebracht tot confrontatie met eigen kinderlijkheid en blijven van onze vroegste levensgeschiedenis aldus vervreemd.

Het is duidelijk, dat hier een oorspronkelijk denker aan het woord is die dus de geijkte beelden aantast en er de zijne voor in de plaats stelt. Wij, paedagogen, mogen ons verheugen, een psychiater-psycholoog aan het woord te horen, die zo open blijkt voor de kinderlijkheid, die ons bezighoudt. Onze vragen blijken in zekere zin de zijne: moet het anders gaan in de wereld? hoe doen we dat dan? hoe bereiken we het? En ten slotte rijst natuurlijk de vraag opnieuw: wat noemt ge „gezond” en „ziek”, wat noemt ge „neurose” of „neurotisch”? In hoeverre zijn dit nu normatief bepaalde termen geworden?

Wij zullen met belangstelling gadeslaan, hoe Van den Berg verder gaan zal op dit voor ons zo belangrijke chapter. M. J. L.

Dr. V. M. Geerts, *De humanistische paedagogiek in Italië tijdens de Vroeg-Renaissance*. Leuvense universitaire uitgaven 1953. Ing. f 5,90. 112 blz.

Dr Geerts heeft met dit nuttige werkje een leemte willen aanvullen in de Nederlandse paedagogische historiografie. Een speciale studie over de vijftiende-eeuwse paedagogiek in Italië ontbreekt in onze taal en onze historisch-paedagogische handboeken schenken z.i. aan deze periode te weinig aandacht. Hij maakt deze opmerking terecht. Leone Battista Alberti is voor hem de „voorloper van de moderne paedagogiek” (blz. 65); „de verpersoonlijking van het humanistische ideaal” (blz. 69); maar noch Waterink noch Rombouts noemen hem in hun werken.

Geerts heeft er naar gestreefd een zo systematisch mogelijk overzicht van deze periode te geven. Hij meent dit het best te kunnen doen door iedere grote figuur (het zijn er 18!) afzonderlijk te behandelen. De gevaren van deze atomistische methode heeft hij onderkend en hij tracht ze te ondervangen door in een apart hoofdstukje hun onderlinge betrekkingen en hun onderlinge afhankelijkheid weer te geven. Geheel bevredigend is dit hoofdstukje (2 pagina's!) niet. De verhouding docent-discipel is duidelijk aangegeven, speciaal voor de klassieke talen, maar minder duidelijk hoe de denkbeelden inzake morele, aesthetische en fysieke vorming van ouderen op jongeren worden overgedragen.

Dat de paedagogische activiteit bij de besproken humanisten uit het quattrocento niet van hun overige culturele prestaties te scheiden is, zal ieder beamen, die Jacob Burckhardt's „Die Kultur der Renaissance in Italien” of — als modern werk — Schulte Nordholt's „Het beeld der Renaissance” nog eens opslaat. In deze werken zijn de meesten der besproken „paedagogen” wel te vinden, gelijk de schrijver trouwens aangeeft.

Aan het boekje is een zeer uitvoerige bibliografie toegevoegd, die algemene literatuur, bronnen en speciale werken omvat en die, voorzover wij kunnen beoordelen, met grote zorgvuldigheid is samengesteld. Het bestuderen van deze vergeten periode wordt daardoor zeer vergemakkelijkt. Ook voor dit gedeelte van zijn arbeid verdient de schrijver onze dank. VAN DER V.

SCHOOL EN CLUBHUIS

DOOR

S. H. RADIUS

De situatie, waarin het kind zich op school bevindt, verschilt in tal van opzichten van die in het clubhuis¹⁾. Ik krijg de indruk dat onderwijzers en clubhuisleiders niet altijd voldoende doordrongen zijn van de noodzaak — uit een oogpunt van volksoopvoeding — elkaars werkwijze en werkterrein te leren kennen. Hiertoe een bijdrage te leveren zou dit opstel al voldoende rechtvaardiging geven. Er is echter meer.

Daar ik in de gelegenheid was dezelfde kinderen in deze twee milieus gade te slaan, viel het mij op hoezeer de gedragsvormen van een kind kunnen verschillen, naarmate het deel heeft aan de school- of aan de clubhuissituatie. Een meisje uit de 5e klas was op school bijvoorbeeld een prettige, actieve leerling, terwijl de clubhuisleider haar kende als een moeilijk kind, dat zelden tot een productieve deelname aan het clubhuisleven was te bewegen. Men is dan geneigd om zulke verschillen in het gedragsbeeld te verklaren óf vanuit de persoonsverschillen van de opvoeders, óf vanuit het kind zelf. En dit is alleszins gerechtvaardigd, want de gedragingen van het kind zijn de antwoorden, de responsies, op de wijze waarop de ander het tegemoet treedt. De plaats echter waar de ander het kind ontmoet en de plaats waar het kind deze ontmoeting beantwoordt (school, clubhuis, thuis, op straat, in de tram) heeft haar volstrekt eigen structuur²⁾, die mede bepalend is voor de gedragswijze van een en hetzelfde kind. Met andere woorden: wat iemand is is hij nimmer opzich-zelf, en tot wat iemand is krijgen wij ook zelden toegang, wél tot „hoe-hij-zich-vertoot-in-een-bepaalde-situatie.” En ook uit dien hoofde is het nuttig een beschrijving te beproeven van de wijze waarop wij het kind, i. c. dus het echte volkskind, op de lagere school en in het clubhuis aantreffen. Daarbij kunnen wij de specifieke kenmerken van de „schoolsituatie” en de „clubhuissituatie” uiteraard slechts vinden door het weren van talrijke details, al maken deze steeds deel uit van de structuur.

¹⁾ Het begrip „clubhuis” wordt hier in specifieke zin gebruikt. Er wordt mee bedoeld een instelling voor massajeugdwerk, aangesloten bijv. bij de Landelijke Stichting voor Ongeorganiseerde Arbeidersjeugd.

²⁾ Vgl. Prof. Dr. M. J. Langeveld's artikel in „Persoon en Wereld”, Erven J. Bijleveld, Utrecht '53.

1.

Het meest wezenlijk kenmerk van de schoolsituatie is wel, dat een kind gedurende zes jaren, dagelijks van 9 tot 12 en van 2 tot 4 uur, deel uitmaakt van een groep kinderen van min of meer gelijkblijvende samenstelling. Door overgang, zittenblijven, verhuizen etc. is het mogelijk dat een kind deel gaat hebben aan een ander geheel, maar van deze groep is het dan toch weer een jaar lid. Deze groep, die in het schoolleven klas heet, wordt minstens één schooljaar geleid door eenzelfde onderwijzer(es), in andere gevallen wel drie tot vier jaar. Uit de wisselwerking van deze groep met de man (vrouw) voor de klas ontstaat die voor analyse zo moeilijk vatbare „klassesfeer”. Deze kan variëren van gedwongen tot ongedwongen, van uniformiteit tot grote persoonlijke vrijheid, en hangt ten nauwste samen met de innerlijke ordening, de graad van gemeenzaamheid, karakter en temperament, de beginselen van de persoon voor de klas en de wijze waarop hij (zij) door de kinderen geaccepteerd wordt. Alleen uit dit eerste gegeven van de schoolsituatie kunnen wij al besluiten tot het de school-groep kenmerkende stabiele karakter. Tal van andere verschijnselen komen dit stabiele karakter bevestigen en versterken. Ook de andere groepen in de school vertonen immers deze stabiele opbouw en het hoofd der school is daarvan in zekere zin de uiterlijke belichaming. O.a. door zijn leeftijd, ervaring, persoonlijk overwicht en maatschappelijk aanzien in de volksbuurt, vertegenwoordigt hij een stuk gezag, waar rekening mee gehouden moet worden. Namen als de „bovenmeester” en (in Leiden) de „hoge meester” wijzen daarop. Dan zijn er in een school heel wat dingen die er niet mogen en vele die er beslist moeten, want er is een geheel van vaste regels waar ieder zich aan moet houden: de onderwijzers zijn gebonden aan een vaste tijd van komen, aan een leerplan, aan een lesrooster, aan vaste series boeken; ook de kinderen moeten op tijd komen en moeten zich aanpassen aan tal van regels, die per school vaak zeer kunnen verschillen, maar die alle gericht zijn op het handhaven van een zo regelmatig mogelijke gang van zaken. De stabiliteit wordt ook bevorderd, doordat de onderwijzer ¹⁾ bij toerbeurt alle kinderen van een klas laat deelnemen aan die talloze „leuke werkjes” die er in de klas zijn te doen: schriften en boeken uitdelen, planten

¹⁾ Daarmee wordt in het vervolg van dit artikel ook de onderwijzeres aangeduid.

water geven, bord schoonmaken, de fiets van de meester rijden enz. Daardoor wordt het ontstaan van jaloezie voorkomen, hetgeen stabiliteitsbevorderend werkt.

Voorts vormt iedere klas een vast netwerk van sociale relaties: ieder kind heeft gedurende langere tijd zijn vaste plaats en zijn vaste buurman; ze weten van elkaar ten naaste bij hun intellectuele plaats in de klas en zij bevinden zich alle in een min of meer duidelijke relatie tot de persoon voor de klas. Met dit laatste bedoel ik niet dat er bepaalde lieverdjes zijn en zwarte schapen, maar wel dat iedere relatie van de kinderen met hun meester of juffrouw zijn eigen „locale” kleur heeft, die overigens niet altijd onder woorden gebracht kan worden.

Vervolgens wordt de stabiliteit in de klas mede tot stand gebracht door de (voor iedere klas verschillende) vaste momenten: zingen op Maandagmiddag, handwerken op Dinsdagochtend en dan zijn de jongens alleen met de meester, voorlezen op Zaterdagochtend, enz. De man voor de klas zelf is uiteraard een der meest wezenlijke stabiliteitsbevorderende factoren: hij wil orde en rust, gewoonten en regelmaat in zijn klas hebben, al was het alleen maar uit lijfsbehoud. En kinderen kunnen zich zo heerlijk vertrouwd bij hun meester of juf gevoelen, als ze kunnen beleven dat het een levend mens is, die van kinderen houdt, die rechtvaardig is en die een heleboel weet. De relatie met de onderwijzer heeft dan ook bijna altijd een positieve affectieve kleur: de kinderen vinden het heerlijk om iets voor hem te doen: sigaretten halen of een briefje naar een andere klas brengen. Het „een beurt krijgen” (met lezen of anderszins) wordt psychisch óók ervaren als individuele betrokkenheid, en daar deze aan de klasgroep ondergeschikt blijft (immers iederéén krijgt op de duur een beurt) zal de meer ervaren onderwijzer weinig last hebben van kinderen, die zijn aandacht volstrekt alléén willen opeisen.

Door al deze verschijnselen wordt in de klasse het klavier van het sociaal-gerelationeerd zijn intensief bespeeld. De wijze waarop deze relaties gehanteerd worden bepaalt in hoge mate de stabiliteit van het groepsleven in het klasselokaal. Deze is dus zonder onze kennis van de man voor de klas onmogelijk te vatten, want de rijp- en onrijpheid van zijn geest is uiterst gewichtig voor de tot stand koming van deze stabiele classesfeer. Zonder dat de onderwijzer dus al iets aan schoolwerk gedaan heeft is hij met de klas al opgenomen in een sociaal netwerk. Zo gauw daar dan het eigenlijke werk bijkomt met zijn opdrachten, taken, wedijver, falen en slagen, succes en teleurstelling, straf en beloning, cijfers

en rapporten, overgang en blijven zitten, nablijven, ouderavond en afscheidsavond, geraakt alles in beweging, waarbij echter dit alles weer bijdraagt tot het verhogen van de stabiliteit: de klas moet gelijk op blijven gaan.

Tenslotte moeten we nog een belangrijke stabiliserende factor noemen, die gegeven is in de sexuele make-up van de school¹⁾. De schooljaren (6—12 jaar) vallen immers in grote lijnen samen met een ontwikkelingsfase waarbij de sexuele driften nog maar op de achtergronden hun werking verrichten en pas in het vijfde en zesde schooljaar met wat groter luidruchtigheid hun aanwezigheid komen verkonden. De sexualiteit is een labiliteitsbevorderend gegeven, zodat wij uit haar tijdelijke sluimertoestand mogen besluiten tot een betrekkelijke periode van rust, die op een groep van gelijkgezinde jongens en meisjes uiteraard niet nalaat zijn rustgevende werking uit te oefenen.

Een tweede wezenlijk kenmerk van de school-situatie is dat het kind naar school moet. Sinds 1901 is er de leerplichtwet en de ouders van het kind kunnen zich daaraan niet straffeloos onttrekken. Ook als het kind „geen zin” heeft, zal het naar school moeten gaan. Dit „moeten” geeft aan de school zijn typisch aspect van macht over het kind en scheidt de mogelijkheid tal van kinderen een stuk vorming te geven dat zij in het gezin waarschijnlijk niet zouden ontvangen. Of het kind deze kansen weet te benutten is niet alléén van het kind afhankelijk. Wanneer de school levensvreemd blijft staan t.a.v. de behoeften van het kind uit dit milieu, zal de school nimmer een populaire instelling in deze volksbuurten worden²⁾. Er is grote winst geboekt wanneer het kind uit sociaal-zwakke gezinnen gràag naar school gaat. Dit kan gebeuren wanneer dit schooltype zich meer kan aanpassen aan het eenvoudige peil van de bevolking en wanneer de daardoor vrijkomende tijd besteed kan worden aan bijv. sport, spel en handenarbeid. Een integrerend derde bestanddeel van de school-situatie is voorts dat het kind de school beleeft als een plek waar verwacht wordt dat je iets presteert. Er zijn de vaste vakken, die min of meer strak omljnd aan de beurt komen, de proef-

¹⁾ Vgl. J. H. S. Bossard — The sociology of child development, pag. 459—493, New York '48.

²⁾ Dr. J. Haverman (in De ongeschoolde arbeider; Assen '52, pag. 77) noemt de School in het ongeschoolde arbeidersmilieu een „Fremdkörper”. Vgl. ook P. Post e.a. — Beschouwingen over omvang en paedagogisch effect van het basisonderwijs, Groningen '54.

werken, het huiswerk, de rapporten en er is een min of meer vast omschreven hoeveelheid kennis en vaardigheid die in een bepaalde tijd bemachtigd dient te zijn. En dit alles wordt opgediend op een wijze, die steeds meer rekening gaat houden met de kinderlijke belangstelling, maar daar, omgekeerd, van tijd tot tijd ook weinig rekening mee houdt en dwingend regelt, hetgeen een gezond kind nimmer als een hinderlijk juk behoeft te beleven. Na een vlaag van „uitleefpaedagogiek” gaan er steeds meer stemmen op die de vormende betekenis van de dwang weer op de juiste waarde gaan schatten. Het is natuurlijk overbodig te memoreren, dat de huidige onderwijzer in verband met de te grote klassen meer aandacht moet besteden aan disciplineproblemen dan aan de eigenlijke leerproblemen. Wezenlijk blijft dat het kind op school deel uitmaakt van een prestatie-milieu.

Een vierde kenmerk van de schoolsituatie is dat de onderwijzer beschikt over een reeks van preventieve en repressieve tucht-middelen. Tot de belangrijkste preventieve behoren o.a. het goede voorbeeld, toezicht, arbeid, prettige sfeer, voldoende vrijheid, gehoorzaamheid aan regels, boeiende lessen. Tot de belangrijkste repressieve: straf en beloning, nablijven, overmaken van het werk, vroeger laten komen, met 't vrij kwartiertje binnen blijven, niet mogen meedoen aan toneelstukje, enz.

Voorts behoort het tot de schoolsituatie, dat de onderwijzer voor de ouders en de kinderen doorgaans een autoriteit is (hoewel hij zelf veelal zal vinden dat zijn beroep maar weinig maatschappelijk aanzien heeft, of dat dit aanzien in ieder geval niet adequaat financieel wordt uitgedrukt). Er wordt door vele onderwijzers, opvoeders enz. wel geklaagd, dat de jeugd van tegenwoordig zoveel vrijer en brutaler is dan die van generaties vroeger, en dat zij zich opmerkingen veroorlooft, die men voor de oorlog nooit gehoord heeft van kinderen. Stellig is het waar dat de jeugd van nu vrijmoediger is dan die van vroeger, maar niet minder waar is, dat zich in de gezagsverhoudingen tussen de generaties belangrijke verschillen zijn gaan voordoen, waardoor het minder gemakkelijk is geworden om het traditioneel „gezag-op-afstand” te handhaven. De moderne onderwijzer is dan ook meer een oudere kameraad, waaraan een kind zich werkelijk gebonden kan voelen, dan de droge „frik” die bij zijn verschijnen voor de klas alles doet bevriezen. Waarmee niet gezegd wil zijn dat in de oudere generaties van onderwijzers dit type de meerderheid zou hebben vertegenwoordigd. Integendeel. Juist bij de oude schoolmeester is m.i. vaak op gelukkiger wijze zijn liefde voor het kind en zijn

overzicht op het kind tot een geestelijke houding uitgegroeid dan bij vele nieuwlichters. Maar dat neemt niet weg, dat er in de gezagsverhoudingen belangrijke veranderingen zijn ontstaan en dat daarin het „opene” een grotere rol is gaan spelen. De onderwijzer, die van zijn werk houdt en van zijn kinderen, die door zijn persoonlijke rijpheid de spanningsproblemen van „afstand” en „gemeenzaamheid”, van distantie en participatie ook in de huidige situatie weet te harmonieren en bij wie de ouders een open oor kunnen vinden voor al hun moeilijkheden met de kinderen, is zonder meer nog steeds voor ouders en kinderen iemand die gezag heeft. Hij ontleent dat nog steeds aan de deugden, die hij terwille van zijn werk moet ontwikkelen en de karaktereigenschappen van de goede onderwijzer geven alle reden hem dit gezag toe te kennen, zoals zijn beroepsijver en toewijding, zelfvertrouwen, kalmte en onpartijdigheid, gevoel voor humor en zijn adequate aanpassing aan de realiteit van het leven.

Een zesde kenmerk is ogenschijnlijk een onbeduidend gegeven. Toch behoort ook dit wezenlijk tot de schoolsituatie. Het is dit, dat de onderwijzer zijn kinderen altijd „bij de hand heeft”. Wat dit betekent wordt duidelijk als u zich een onderwijzer voorstelt, die met zijn kinderen een operette instudeert. Om geen jaloezie te verwekken is het hem mogelijk alle kinderen van zijn klas een rol(letje) te geven en vanaf dat moment zijn de moeilijkheden om de hoofdrollen te verdelen minder groot geworden. Kinderen die een jaar lang met elkaar gewerkt hebben, weten zo langzamerhand wel, wie wel wat kan en wie niet. Ook hier ontstaan natuurlijk wel moeilijkheden, maar de onderwijzer kan er iedere dag op ieder moment op terugkomen. Bovendien is doorgaans in de goede klas het kind persoonlijk meer gebonden aan de onderwijzer dan aan zijn klasgenootjes. Als een kind een rol weigert verder op zich te nemen, zijn er liefhebbers genoeg om deze over te nemen. Het komt zelden voor, dat een klas solidair is met een meisje dat uit balorigheid de boel er bij neer gooit. De onderwijzer behoeft zich ook nooit pijnigend af te vragen of zijn spelertjes wel zullen komen opdagen: hij heeft ze bij de hand. Die zorg zou hij wel hebben als hij na vieren ging repeteren, maar momenteel is het mogelijk daartoe lesuren uit te trekken. In het algemeen zal de onderwijzer, die in de vrije tijd van de kinderen dit werk wil gaan doen, meer te kampen krijgen met de typische moeilijkheden van de vorming buiten schoolverband. Zijn gezag werkt na vieren ook nog wel na, maar is toch wel heel merkwaardig op de relatie in de klasse gebouwd! Het grote voordeel van het

feit, dat alle kinderen steeds aanwezig zijn is, dat alle voorkomende affectieve moeilijkheden in de klas steeds uitvoerig kunnen worden besproken en dat men bij het willen bereiken van bepaalde resultaten minder afhankelijk is van de onwil van kinderen om mee te doen en hun behoefte om de boel in de war te sturen.

Zo zien wij de schoolwereld, alle intellectualisme ten spijt, als een sociale eenheid, met een sterk stabiel karakter, een eigen bevolking, een eigen structuur en met zijn eigen groepsbewustzijn.

Zo verkrijgt de onderwijzer van ieder kind een bepaald beeld, dat hij meestal vereenzelvigd met het *zijn* van het kind. Hij ziet dan echter voorbij *dat de gedragingen van het kind een antwoord zijn op de schoolsituatie*. De schoolsituatie heeft bij het kind een bepaald responsiepatroon¹⁾ ontwikkeld, waar bepaalde zijden van de persoon wel, andere niet aan deelnemen. Al die uitingsvormen namelijk die vreemd zijn aan de schoolsituatie komen niet tot uitdrukking. Men diene zich goed voor ogen te houden, dat het kind zich in het gezin, op school, onder zijn vriendjes diverse responsiepatronen eigenmaakt. Dit responsiepatroon dat als „ingeademde levenssfeer” kan worden beschouwd, blijft in beginsel levenslang voor wijziging vatbaar, zolang de groeikracht van de persoon zich in stijgende lijn bevindt en voorzover ervaringen uit de vroegste kindsheid niet voor te grote verstarring hebben gezorgd. In de praktijk van het leven zullen wij doorgaans onze interpretatie van het voor ons duidelijkst zichtbare responsiepatroon van de ander met „zijn karakter” vereenzelvigen. En voor ons is iemand dan zo. Door deze vereenzelviging begaan wij echter de fout voorbij te zien, dat de menselijke persoon nimmer iets op-zichzelfs is, maar steeds iets in relatie-tot-anderen van zichzelf *uitbeeldt*.

2.

Op welke wijze komen we nu hetzelfde kind in het clubhuis tegen? Met alle verschillen die er zijn in schooltype en in onderwijsopvattingen is het niettemin gemakkelijker om over „de” school te praten dan over „het” clubhuis. Het is dan ook beslist minder eenvoudig een algemeen beeld te geven van de „clubhuis-situatie” dan van de „schoolsituatie”. Juist door enige factoren, die momenteel typerend zijn voor het clubhuiswerk wordt deze

¹⁾ Hieronder verstaan wij de voor ieder kind specifieke benaderingswijze van personen en zaken, welke in de loop van de ontwikkeling ontstaat.

moelijkheid veroorzaakt. Een daarvan is het willekeurige woordgebruik. Begrippen als „instuif”, „vast clubwerk”, „vast programma” hebben geen vast omlijnde inhoud en slechts hier en daar wordt de behoefte gevoeld wat meer eenheid en klaarheid te brengen in de terminologie. Ook op dit punt wreekt zich de geringe theoretische doordenking en fundering van dit aspect der vrijetijdsproblematiek. Wanneer wij tòch proberen een algemeen beeld te ontwerpen, dan kan dit slechts met het weglaten van nog veel meer details dan bij de bespreking van de schoolsituatie al geschiedde. Het blijkt ook gemakkelijker te zijn vanuit de tegenstelling met de schoolsituatie te denken.

In het clubhuis is het kind in ieder geval nimmer in een vaste groep van 40 kinderen 5 uur per dag aan één vaste „kracht” gebonden. Ook kan het kind veelal niet iedere dag in het clubhuis terecht. De tijd, die het kind in het clubhuis is, is dus beduidend korter dan die op school. Daaruit kan uiteraard niet de conclusie getrokken worden, dat deze tijd dan ook zoveel maal minder belangrijk is, want het kind gaat in ieder geval naar het clubhuis, omdat het dit zelf ook wil. In het clubhuis vindt het kind één of meerdere leid(st)ers, die het daar iedere dag kan aantreffen en anderen, die er minder keren komen. Van een langdurige, dagelijkse vaste omgang binnen een vaste groep met één bepaalde volwassen persoon is in het clubhuis dus geen sprake. Daar staat tegenover dat de clubleider dagelijks stellig méér kinderen onder ogen krijgt dan de klasseonderwijzer. Van uur tot uur is er variatie in de leeftijds- en groepssamenstelling. Ook krijgt de clubleider met deze groepen niet te maken als schoolklas; integendeel ze komen als straatgroep tot hem, waar een volstrekt andere geest heerst dan in de schoolgroep en waar de binding aan de groepsleden onderling zeer groot kan zijn, zeker wanneer de groep zich tegen een gevaar-van-buiten-af samenbundelt, uit groepsolidariteit.

Bovendien zijn er maar enkele leid(st)ers in het clubhuiswerk die een vaste groep onder zich hebben. Zij die op de speelza(a)l(en) werken, zien een voortdurend komen en gaan van kinderen, die luidruchtig van activiteit gaan wisselen of zich van elkaars materiaal meester willen maken, en slechts een deel van deze kinderen behoort tot de vaste kern, een ander deel behoort tot de dwaalsterren, die plotseling verschijnen en dan geruime tijd niet meer te zien zijn. Men hoeft maar even in een clubhuis geweest te zijn, om tot de conclusie te komen dat de stabiliteit, die zozeer het kenmerk is van de schoolsituatie, niet zonder meer in het

clubhuis aangetroffen wordt, zodat vele onderwijzers, die veelal een ander orde-begrip hebben, zich onwennig voelen in een naar hun begrippen „rommelig” geheel. De groepsstructuur in het clubhuis is dus allesbehalve stabiel. De oorzaak hiervan moet niet gezocht worden in een gebrek aan deskundigheid of toewijding van de leiding, maar ligt op een gebied dat als zodanig niets met paedagogische vooronderstellingen te maken heeft. Zij ligt deels op het terrein van de financiële onmacht, deels op dat van den merkwaardig soort irreëel-idealisme bij de leidinggevende personen. Waar geen geld aanwezig is om een behoorlijke vaste staf aan te stellen is het vanzelfsprekend dat men clubhuiswerk niet naar behoren kan vervullen. Men kan dan oplossingen zoeken door op kleine schaal te gaan werken en overal vrijwilligers vandaan zien te halen, maar daarop laat zich geen werk bouwen dat een voldoende stabiel karakter gaat vertonen. Wanneer een clubhuis beschikt over één bezoldigde hoofdleder dan kan deze zich slechts dan voldoende met de organisatie van het werk bezighouden, als hij een aantal competente vrijwilligers naast zich heeft, die voldoende kennis, begrip, tact en initiatief tentoon spreiden dat hij zich niet bij voortduring met de details van de groepsvorming en het groepsleven behoeft te bemoeien. De practijk wijst echter uit, dat er weinig van deze personen te vinden zijn, die op een vrijwillige basis een groot deel van hun tijd over hebben voor werk waarvan men zelden onmiddellijk resultaat ziet, en dat zelfs veel persoonlijke teleurstellingen geeft. Men kan hen voor enige uren wekelijks aantrekken en voor slechts een deel van het jaar, want op mensen die iets kunnen wordt altijd een beroep gedaan. Door dit systeem van vrijwilligers ontstaat een komen en gaan in de leiding, hetgeen de discontinuïteit van het werk bevordert. Als een vaste rots blijft alleen de hoofdleder staan, om hem heen is alles in beweging. Daardoor kan hij zich niet ongestoord aan de algemene organisatie wijden. Het beeld wordt iets gunstiger wanneer de hoofdleder een assistent(e) heeft. Deze wisseling in de leiding maakt het tot stand komen van stabiele groepsvorming uiteraard niet gemakkelijker. De moeilijkheid in het clubhuiswerk is dan ook vaak, dat de groepen zelf een vrij stabiele structuur hebben, maar dat zij niet gedurende langere tijd op stabiele wijze gebonden zijn aan één bepaalde figuur.

Voor zoverre deze labiele groepsvorming door financiële onmacht niet kan worden tegen gegaan is natuurlijk niemand een verwijt te maken. Men zal dan met elkaar moeten strijden voor een goede financiële basis van het clubhuiswerk. Zogauw men

daartoe aan het werk gaat verschijnt echter een andere moeilijkheid, die in hoge mate de labiliteit van het clubhuiswerk bevordert. Zij is deze dat men een allesbehalve unaniem oordeel heeft over de plaats en de taak van de vrijwilliger in dit werk. Velen beschrijven in mooie bewoordingen hoe schoon het is dat allerlei mensen zich vrijwillig beschikbaar stellen voor dit zware, nuttige, bevoorrechte werk. Ik heb dit nooit kunnen begrijpen. Dit is m.i. een relict uit een historische periode waarin de mensen in een volstrekt andere relatie stonden tot de begrippen „ideaal”, „geld” en „tijd”. De ervaring wijst uit, dat het beslist onmogelijk is om krachten, die over vaardigheden, kundigheden en tact beschikken voor lange tijd aan het clubhuiswerk te binden op een puur vrijwillige basis. Afgezien van het feit, dat de levensstrijd zwaar is, zodat ieder die iets kan zijn tijd zo productief mogelijk moet besteden, is er m.i. dit principe dat dit clubhuiswerk van zo'n eminent belang is dat men dit werk alleen met goed betaalde en goed opgeleide krachten moet willen doen. Met goede wil en liefde alleen komen we er in dit werk al lang niet meer! Clubhuiswerk, dat zijn taak verstaat en aankan zal over een grote, vaste staf van leid(st)ers moeten beschikken, die op grond van hun opleiding (kennis en vaardigheid) en karakter kunnen worden benoemd. En géén mensen, die zich gratis beschikbaar stellen. De tijd is voorbij, dat we in het clubhuiswerk — waarvan ik de doelstellingen elders heb geformuleerd ¹⁾ — met de goede bedoelingen der mensen kunnen volstaan. Kennis, kunde, begrip, tact — dat komt niemand meer aangewaaid. Wanneer de nodige getrainde jeugdleiders op een behoorlijk salaris in het clubhuiswerk bezig zijn, dan kan dit werk de zo broodnodige stabiliteit krijgen, zonder welke het onmogelijk is om behoorlijk werk te leveren. Zonder deze stabiele groepsvorming is alle gepraat over „bindingen” en „doorpraten van moeilijkheden” ijdel. Een tweede kenmerk van de clubsituatie is, dat de kinderen *vrijwillig* deelhebben aan een milieu, waarvan ze weten dat je er niet iets *moet* doen. De vrijheid van het kind is hier zo anders, dat men geneigd is te zeggen dat het in dit milieu meer zichzelf kan zijn dan op school.

De eis om iets te presteren is immers geen voorwaarde voor de komst. Het kind kan ook bijvoorbeeld niets gaan doen. Het gaat voor zijn plezier naar de club. De leiding beschouwt meestal het komen zèlf al als een belangrijk ding, en de aantrekkelijkheid

¹⁾ „Volksopvoeding”, Maart 1953 en Februari 1955.

van de activiteiten moet maken dat het kind binnen bepaalde tijd ergens belangstelling voor krijgt. Deze afwezigheid van dwang geeft natuurlijk gelegenheid aan degenen, die voorlopig alleen maar willen rondlummelen, om schadelijke dingen te doen, zozeer zelfs dat het gewone werk erdoor bedreigd wordt. De club-leider heeft dan — anders dan de onderwijzer — zeer weinig tuchtmiddelen tot zijn beschikking. Hij zal het geheel met zijn persoon moeten doen. Hij heeft bijna geen ander middel om zich van het ongewenst gedrag te ontdoen dan de verwijdering uit het clubhuis, die niet meer is dan een pyrrhusoverwinning, want daardoor heft de leider zelf de door hem gezochte paedagogische invloedssfeer op. Voor de ouderen is er dan weliswaar het gesprek dat wel eens kan helpen, maar dit vraagt toch reeds een zodanig vertrouwen dat de scherpe vormen uit het contact meestal al verdwenen zullen zijn. Voor de kinderen uit de schoolleeftijd is dit „gesprek” meestal onwerkzaam, blijft het beperkt tot een beroep op het eergevoel. Wat aan tuchtmaatregelen overblijft zijn dan ook in hoofdzaak de preventieve: de arbeidslust van de goede kern, het geboeid worden door de activiteiten, het eindeloze geduld van de hoofd-leider en de volstrekte aanvaarding van de kinderlijke persoon door de leerling.

De kinderen zelf hebben dit wel door. Daardoor beleeft het schoolkind uit de volksbuurten het vrijheidsverschil tussen school en clubhuis juist zo sterk. Doordat zij op school meestal niet tot de meest geslaagden behoren is er ook een zekere onwil om op club over de school te praten. De school beleven ze vaak als een plaats waar je zes jaar moet wachten voor je weer vrij bent en aan het werk kunt gaan. Dát het kind dit beleeft ligt meer aan de school, die te weinig rekening met hun behoeften houdt, dan aan een natuurlijke drang van het kind. De school is waarschijnlijk te weinig aantrekkelijk voor ze. En op club is dit anders: niets te leren, geen saaie kost, niet stilzitten, je kunt er van alles doen, je kunt ook hollen. Het kind voelt zich vrijer en voelt zich er ook in zekere zin de baas: baas over zichzelf (hij kan weggaan, wanneer hij wil) en baas over anderen (tarten van de leiding, zich verstoppen bij het weggaan enz.). Het kind voelt zich ook terecht in de clubsituatie met meer macht bekleed dan in de schoolsituatie. Op school vindt het een geheel van maatregelen tegenover zich, wanneer het weigert zich naar het grote geheel te voegen. Maar na vieren kan hij zijn macht over de club-leider voelbaar maken door bijvoorbeeld niet te komen, door anderen van de club af te houden, door ostentatief voor de deur te blijven staan, of door

demonstratief naar binnen te gaan op een moment dat er voor hem nu juist niets te doen is. Maar ook in positieve zin: er is in het clubwerk altijd wel ergens een assistentje nodig en sommige clubhuizen werken er doelbewust naar toe om hun latere leiders te trekken uit de bezoekende garde. Dit verschil in uitleefbaar geldingsstreven houdt ook verband met dit andere clubkenmerk dat de clubleider zijn pupillen nooit „bij de hand" heeft. Hij moet in zekere zin maar afwachten of ze willen komen. Een toneel-repetitie kan bemoeilijkt worden, omdat iemand juist de vorige keer tegen de hoofdrolspeelster is uitgevallen, hetgeen ze niet „nam" en nu wegblijft. Daar het bericht van verhindering sturen hier geen gewoonte is — en zeker niet wanneer men uit boosheid wegblijft — weet de clubleider pas op het laatste ogenblik, dat hij niet zo kan repeteren als hij zich had voorgesteld. Meestal komen de anderen het hem zeer opgewonden vertellen en met gezichten waarop te lezen staat, hoe hij er wel op zal reageren. De clubleider leeft dus veel dichter op de emotionele zijden van het leven dezer kinderen dan de onderwijzer en er wordt van hem in zekere zin nog een veel grotere tact gevraagd dan van de onderwijzer, omdat hij in een veel kwetsbaarder situatie aan het werk is. Aan deze drie genoemde kenmerken zien wij dus, dat de labiliteit inhaerent is aan het clubhuiswerk. Een reden te meer om stabiliteit overal daar te bevorderen waar we dit in handen hebben.

Het gevoel van grotere macht en grotere vrijheid heeft grote betekenis voor de ontwikkeling van de verhouding clubleider — groep, vooral t.a.v. het solidariteitsgevoel van de clubleden. De binding schijnt zich in het clubhuiswerk meer te concentreren op de binding tussen de clubleden, terwijl dit in de school meer geschiedt op de persoon van de onderwijzer. Het behoort tot de clubsituatie, dat men jongens ziet die elkaar de hand boven het hoofd houden, zodat de clubleider voor een muur staat als hij wil weten wie bijvoorbeeld het ruitje aan de voordeur ingegooit heeft. Ook leden, die tot een andere groep behoren, houden uit een misschien dieper gefundeerd maatschappelijk eenheidsbesef, doorgaans hun mond, zodat men zich in het clubwerk dan bewust wordt, dat deze jeugd de clubsituatie ook gebruikt om maatschappelijke tegenstellingen uit te kunnen leven. Op school maakt men veel eerder de situatie mee, die men in het clubhuis zou noemen „verraad". Dit komt niet alleen door de andere binding aan de leider, maar ook doordat de schoolklas nooit als geheel een groep is, zij is meer een eenheid van groepjes,

die alle in-de-schoolsituatie gebonden zijn aan de onderwijzer. Waar het om gaat is, dat het kind in de clubsituatie ook tot deze solidariteitshouding komt, wanneer hij zeer veel om de club-leider geeft, terwijl in de schoolsituatie het aanbrengen van de ander óók in dienst kan staan van het halen van een wit voetje bij iemand, die je misschien niet eens zó graag mag. Voor mijn gevoel gaat het hier om een structuurverschil tussen deze twee milieus, dat bij een en hetzelfde kind verschillende responsiepatronen activeert.

Als volgend kenmerk van de clubsituatie mogen we dit verschijnsel noemen, dat het lijkt alsof de kinderen het jeugd-leiderschap geen eigenlijk „beroep” vinden. Meestal is het ook zo, dat de jeugd-leider eerst iets anders geweest is en dat hij om tal van redenen dit beroep is gaan uitoefenen. De vraag die men de jongens en meisjes wel eens hoort stellen is: wat bent u eigenlijk van uw beroep? Uiteraard kunnen wij deze vraag niet losmaken van het feit, dat de functie van jeugd-leider nog groeiende is in de moderne samenleving en dat het hier inderdaad om een beroep gaat is een overwinning op een overleefd idealisme, dat een sterke tegenstelling construeerde tussen dat wat men voor zijn brood (= geld) doet en wat men uit roeping (= geen geld) doet. Er zijn nog velen, die aan deze dwaze tegenstelling vasthouden en in zekere zin daardoor de ontwikkeling van het beroep en het aanzien van jeugd-leider tegenhouden. In de bovengenoemde vraag echter steekt tevens een stukje critiek op de autoriteit van de jeugd-leider, alsof zijn autoriteit pas ontleend wordt aan wat hij eigenlijk is (was). Zolang men nog niet allerwege de noodzaak inziet van opgeleide jeugd-leiders, die alleen op grond van hun bevoegdheden in dit werk een vaste betrekking kunnen vinden, kan men niet gaan klagen over het gebrek aan autoriteit, waarmee kinderen, ouders en anderen veelal de jeugd-leider tegemoet treden. Bovendien heeft de jeugd-leider het in dit opzicht moeilijker dan zijn collega-opvoeder bij het onderwijs: deze kan door zijn kennis de kinderen vaak zodanig imponeren dat hij daardoor al een eind op weg is autoriteit voor hen te worden, al zullen daarbij uiteraard nog een aantal andere capaciteiten een duchtig woordje mee spreken. Maar de club-leider zal het ook in dit opzicht weer hoofdzakelijk moeten hebben van zijn persoon. Wanneer hij tot autoriteit wordt van de jongens dan is dat primair door een aantal karaktereigenschappen. Wanneer we bovendien in aanmerking nemen dat de maatschappelijke positie van de jeugd-leider onvoldoende geregeld is (meestal geen pensioenrechten, geen uniforme

salarisregeling met jaarlijkse verhogingen, geen erkend diploma, geen geregelde arbeidstijden, geen vaste vacantie en vrijetijdsregeling), dat er geen orgaan is dat voor zijn belangen op kan komen bij gebrek aan een vakbond (jeugdleiders zijn ongeorganiseerd!), en dat de jeugdleider zelf daardoor aan mogelijkheden tot de vorming van innerlijk zelfvertrouwen tekort komt, dan wordt het begrijpelijk dat deze factoren grote nawerking hebben op de autoriteitsrelaties in het clubhuiswerk.

Tenslotte: er is waarschijnlijk geen andere werkkring te noemen waar zó'n onduidelijke relatie bestaat tussen arbeidsenergie en arbeidsresultaten als bij die van jeugdleider in het clubhuiswerk. Tentoonstellingen, toneeluitvoeringen, jaarfeesten zijn natuurlijk duidelijke demonstraties van de resultaten van het werk, maar men pleegt ze in jeugdleiderskringen als waardemeters van het belang van clubhuiswerk niet hoog aan te slaan. Men beschouwt veelal de activiteiten niet zelve als een doel, maar als een middel om de binding met het kind (en eventueel het gezin) tot stand te brengen. Immers clubhuiswerk is voor alles jeugdzorg, het gaat om het overbuigen van de geestelijk sterkeren over de minder bevoorrechten. Het lijkt mij echter dat hier de methodiek op een dwaalspoor is. Het tot stand brengen van een binding kan immers nooit op zichzelf een doel worden, noch t.a.v. het kind, noch t.a.v. het gezin. Belangrijk is natuurlijk voor het clubkind, dat het in een relatie komt te staan met de volwassenen in het clubhuis, en deze zal stellig via de arbeid of het spel tot stand moeten komen. Maar wie een activiteit bewust gebruikt om eer binding tot stand te brengen is op een dwaalspoor. De activiteit is immers steeds krachtmeting van de individu met de materie en wanneer het kind iets tot stand brengt, ook al is het in onze ogen niet zo mooi, dan is zijn prestatie niettemin zeer belangrijk, doordat het kind beleefd heeft dat het iets kan, en doordat het volgehouden heeft tot het af was. Dat een en ander beter slaagt naarmate een kind meer aan zijn leider gebonden is spreekt vanzelf, een kind dat van zijn onderwijzer houdt komt óók daardoor tot beter prestaties. Maar het is juist van eminent belang voor het kind, en dit geldt in verhoogde mate voor het kind uit het sociaal zwakke gezin, dat het zijn energie leert binden aan objecten en minder aan personen. Ik krijg wel eens de indruk van jeugdleiders dat zij de betekenis van de persoonlijke binding met de clubleider overschatten ten koste van de binding welke ontstaan moet met het scheppend werken zelve. Soms kan de clubleider daarin zelfs een stimulans vinden om de activiteit zelf

niet zo belangrijk te vinden. Dit kan voor het werk nooit goed zijn. De activiteit moet voor het kind m.i. altijd zijn doel in zichzelf vinden en de clubleider kan daarvan dat gebruik maken, dat hij meent voor de ontplooiing van het contact nodig te hebben. Ik geloof dat een jeugdleider op deze wijze gezonder in zijn werk staat dan hij die met overspannen verwachtingen aan het werk gaat, om revoluties van innerlijke ommekeer in kind en gezin te bewerkstelligen. De taak van de clubleider is een aanvullende en deels corrigerende opvoedingstaak en hij levert een weliswaar beperkte, maar niettemin zeer gewichtige bijdrage tot de socialisering en humanisering van kinderen uit sociaal-zwakke gezinnen. Als een kind, mede door het clubhuiswerk, tot een rijker levensvulling weet te komen dan het gezin zelf had kunnen aanbieden, mag men dit een van de grote resultaten noemen — ook al is dit niet meetbaar — van het werk.

Bij wijze van samenvatting moge ik de meest markante verschillen tussen beide opvoedingssituaties nog even opsommen:

SCHOOLSITUATIE

1. leerplicht
2. vaste groepssamenstelling
3. vaste orde, als grondvoorwaarde der leersituatie
4. eisend milieu, met actieve stellingname jegens onaangepast gedrag
5. accent op het bezigzijn, op de zelf-activiteit
6. neiging tot de meer zakelijke, gedistancieerde relaties
7. accent op de verstandelijke vorming
8. in de groep overweegt de binding aan de onderwijzer
9. repressieve en preventieve tuchtmaatregelen
10. vaste gezagsverhouding t.a.v. leerlingen en superieuren
11. beroepskader
12. grote maatschappelijke zekerheid
13. geregelde werktijden op de normale dagelijkse arbeidsuren

CLUBSITUATIE

- vrijwillige komst
 veranderlijke groepssamenstelling
 de voor het clubhuis typische losse orde
 milieu met minimum eisen, en grote soepelheid jegens onaangepast gedrag
 accent op de binding, het contact
 neiging tot groter gemeenzaamheid en participatie aan het leven van het kind en gezin
 accent op de sociale vorming
 in de groep overweegt de binding aan de groepsleden onderling
 bijkans geen repressieve tuchtmaatregelen, zwaar accent op de preventieve
 sterk gehumaniseerde relaties met het kind en de staf onderling
 semi-beroepskader en vrijwilligers
 wg. maatschappelijke zekerheid en gering vooruitzicht
 ongeregelde en lange werktijden op de meest onproductieve tijd van de dag (avonduren)

Voorlopig wil ik hier deze vergelijkende beschouwing van enkele aspecten van het 2e en 3e milieu beëindigen. Het ging er mij om enige merkwaardige verschillen te doen uitkomen, die van groot belang zijn voor onze kennis van de verschillende opvoedmilieus, waarin het kind van tijd tot tijd komt.

Daarbij schijnt momenteel de school in een gunstiger positie te verkeren dan het clubhuiswerk, omdat er een grotere stabiliteit in het groepsleven heerst. Of de school deze bevoordeling ook volledig uitbuit is een andere zaak. Persoonlijk geloof ik dat de school een grotere bijdrage zou kunnen leveren om het kind de weg te wijzen naar een creatieve vrijetijdsbesteding, maar daartoe zou op de volksschool, m.n. die in de sociaal-zwakke volksbuurten, minder tijd besteed moeten worden aan de klassieke leerstof en meer gelegenheid gegeven worden om te komen tot een werkelijke activering van de mogelijkheden van de kinderlijke geest¹⁾. Het behoort stellig tot de taak van de school om een brug te bouwen naar de scheppende vrijetijdsbesteding van haar leerlingen en het clubhuiswerk zal daar bij dan weer gemakkelijker kunnen aansluiten. Het clubhuiswerk zal zich, zolang het tij niet volledig keert, op alle middelen moeten bezinnen waardoor in de huidige situatie de grootst mogelijk bereikbare stabiliteit gewaarborgd wordt. Het kan het kind bovendien alleen maar ten goede komen, wanneer er een geregeld contact is tussen de betrokken opvoeders uit de verschillende sectoren van het opvoedingswerk.

KINDERTEKENINGEN

DOOR

THEO J. VAN DER WAL

Vatten we globaal de resultaten van studies over het tekenen door kinderen, samen, dan krijgen we het volgende waar het het beginstadium betreft:

De eerste pogingen tot tekenen ontstaan uit de vreugde aan beweging, en zijn een soort van spel (Sully, *Studies of Childhood*); De eerste periode is een technische ontdekking (Krötzsch: *Rhythmus und Form in der freien Kinderzeichnung*); en geeft een neerslag van het „vague formless scribble” (Sully), van de „dessin

¹⁾ Vgl. W. H. Brouwer, I.C. van Houte, P. Post, M. C. J. Scheffer, *Schoolkinderen uit sociaal-zwakke gezinnen*, Groningen 1954, p. 185 vv.

involontaire" (Luquet: *Les dessins d'un enfant*), waarin het kind niet weet dat in de door hem getrokken lijnen een voorstelling zou kunnen zijn, of préliminair (Rouma: *Le langage graphique de l'enfant*), terwijl dit gekrabbel te vergelijken is met het „Herplappern von Lauten und Silben", het „Gekwetter" (Helga Eng: *Kinderzeichnen*). In deze periode speelt de aanpassing van de hand aan het instrument een rol (coördinatie hand-oog); de tekening wordt achteraf benoemd (Rouma) en wanneer men een kind vraagt iets te tekenen dan produceert het iets dat analoog is aan taalsymbolen (Sully) of de tekening is „primarily a language" (Goodenough: *Measurement of Intelligence by Drawings*), van origine taal (Rouma). Tevens treedt gelijkheidsassociatie op (Rouma, Goodenough).

Het tekenen begint als een vreugde aan bewegingen, in activiteitsdrift en is een soort van spel.

Deze bewegingen dienen beschouwd te worden als een niet doelgerichte activiteit met in zich de mogelijkheid tot een doel te komen. M.a.w. we moeten afzien van teleologische begrippen. „De eerste impuls tot grafische expressie ligt in het verlangen zich emotioneel uit te leven, 'the pleasures derived from the objectification of emotion'" (Gregor Paulsson: *The Creative Element in Art*). Evenmin als het „geketter" van kleine kinderen werkelijke taal is, niet de intentie heeft in communicatie met anderen te treden, evenmin zijn de eerste bewegingen op papier een communicatiemiddel, maar door de bewegingen wordt de mogelijkheid geschapen de grafische neerslag als taal te gebruiken. De eerste „scribbles" zijn dus niet, zoals Rouma beweert „à l'origine une forme de langage," maar zoals Sully zegt: „arbitrarily," pas op uitnodiging.

Het kind wordt door de opvoeding, door het verkeer tussen volwassenen, al onmiddellijk in een wereld betrokken, waarin de grafische neerslag altijd iets „betekent". Van zijn eerste pogingen af wordt het kind ingewijd in het mysterie van de „voorstelling", d.w.z. het kind dringt men onbewust de idee op dat alles iets „voorstelt", iets be-teken-t. Elke tekening die het kind maakt en toont, krijgt de reactie: „Wat is dat? Wat betekent dat? Wat stelt het voor?" Maar het kind heeft er aanvankelijk niet eens een idee van, dát zijn tekening iets zou kunnen voorstellen (Luquet). In de allereerste fase is de tekening altijd een geheel-zonder-voorstelling, iets volmaakt „abstracts". In het algemeen krijgt het kind niet de gelegenheid uit zichzelf tot verdere ontwikkeling te komen. De opvoeders leiden het naar de volwassenheid.

De oudste vrije tekeningen die ik van mijn zoon Eric bezit, zijn door hem gemaakt op de leeftijd van 22 maanden en 22 dagen. Ze stellen resp. — bij navraag — voor een „toet-toet” (auto) en een „tik-tak” (klok). De „auto” bestaat uit een herhaaldelijk gebogen lijn, die tot het uitgangspunt terugkeert, maar zich daarvan weer scherp verwijderd met nog twee hoeken. De „klok” zou ik op dezelfde manier moeten beschrijven, met dien verstande dat de lijn tweemaal bij zijn uitgangspunt terugkomt, maar zich de tweede keer, als bij de auto, weer in een scherpe hoek verwijderd. Vier dagen voordat de jongen deze tekeningen maakte, heb ik hem een schetsje gegeven met de vraag wat het voorstelde. Dat schetsje bevatte een cirkel in een vijfhoek, die geplaatst was op een rechthoek, vanwaar een kronkelende lijn naar beneden liep die zich onderaan in tweeën splitste. Mijn schets beoogde voor te stellen een luidspreker. Eric nam het potlood uit mijn hand en tekende in de cirkel een lijn van rechts naar links, met in het midden, maar liggend buiten het middelpunt van de cirkel, een stompe hoek. De lijn lag rechts buiten de cirkel. Eric zei daarop: Tik-tak! En inderdaad had hij de wijzers van een klok getekend.

Uit vorenstaande blijkt dat de jongen in de schets de gelijkenis met een klok heeft gezien. De klok, die als vrije tekening ontstond met benoeming achteraf, lijkt natuurlijk in niets op een werkelijke klok en ook niet op de door mij gegeven en door hem voltooide schets. Een gelijkheidsassociatie (luidspreker-klok) is kennelijk. De oog-hand coördinatie is gebrekkig, zoals de plaatsing van de wijzers aantoont. Goodenough ziet bij het kind een proces van abstractie en substitutie, waardoor het in staat is later b.v. de moeder op een foto te herkennen: geabstraheerd zijn dan afmeting, kleur, ruimte. „Het is een gelijkheidsassociatie van zekere delen of elementen, ondanks de ongelijkheid van andere delen.”

Perez (L'Art et la Poésie chez l'Enfant) tekende voor een kind van 2½ jaar „grossièrement un quadrupède: il dit *moû*. Je voulais lui faire quelques dessins simples, par exemple, un petit rond; il nous fit rire de bon coeur, quand il appela cela *titi*, nom qu'il avait appris depuis longtemps a donner au sein de sa nourrice. Nous apprîmes ainsi que *titi* avait pour lui le sens précis de mamelon, et non pas de mammelle.”

Ik mag daar nog een voorbeeld aan toevoegen: mijn dochttertje Anneliesje, ongeveer 4 jaar oud, beschouwde tijdens het bad, enige tijd haar tenen en merkte op: „Melkbussen!” Ze kon elke dag de melkauto met melkbussen voorbij zien rijden.

Een merkwaardige associatie gaf mijn bovengenoemde zoon, toen 7.4. Ik stelde hem, op voorbeeld van Jean Piaget, vragen die boven zijn kennis moesten uitgaan. Hier volgt een deel, woordelijk opgenomen:

Waar komen de mensen vandaan?

Uit apen.

En de apen?

Uit salamanders.

En de salamanders?

Uit hele kleine diertjes.

Hebben die kleine diertjes hersens?

Nee, helemaal geen.

Hebben salamanders hersens?

Ja, maar niet zoveel.

En hoe komen die salamanders aan hersens?

Die zullen vanzelf gegroeid zijn, dat weet ik juist niet.

Dus kunnen die kleine diertjes niet denken?

Nee.

Niet voelen?

Nee.

Dus hebben ze ook geen pijn?

Nee.

Bewegen die kleine diertjes?

Ja.

Waarmee?

Met hun darmen.

Hoe?

Omdat die darmen bewegen.

Toen kwam de jongen dichtbij me en fluisterde in mijn oor:

„Ik moet naar de w.c.!”

Th. Koch-Grünberg (Anfänge der Kunst im Urwald) heeft er op gewezen dat primitieve kunstenaars voor hun tekeningen op rotsen gebruik hebben gemaakt van toevallig aanwezige lijnen en kleurvlekken, die organisch in het geheel werden opgenomen.

Het lijkt me toe dat we hier twee dingen hebben te onderscheiden:

1: de associatie die het ene object in de plaats stelt van het andere, en

2: de associatie die aanvult en dooreenweeft, dus tot iets anders komt en het oorspronkelijke object de oorspronkelijke betekenis ontnemt.

Want de zuivere gelijkheidsassociatie als bij het door Perez

genoemde kind en als bij mijn dochttertje (resp. een cirkel voor tepel en een rij tenen voor een rij melkbussen), vernietigt het oorspronkelijke object niet, noch brengt er veranderingen in aan. Terwijl bij het gebruik maken van aanwezige objecten (b.v. lijnen en kleurvlekken) er geen sprake is van werkelijke symboliek, evenmin als dit het geval was toen mijn zoon naar de w.c. moest, toen hij het over het bewegen door darmen had. De vraag, wat dit laatste betreft, doet zich voor of de jongen de „kleine diertjes” door middel van hun darmen liet bewegen omdat hij zelf drang in zijn ingewanden voelde, of dat zijn idee dat voortbeweging door darmen geschiedt op zijn ingewanden ging werken. De dag na het boven aangehaald vraag-en-antwoordspel heb ik verder gevraagd:

Hoe komt het dan dat die darmen bewegen?

Omdat er een heleboel buizen inzitten.

Wat beweegt er dan?

Dan zijn er van die dingetjes die zo naast elkander zitten (demonstratie met zijn vingers) en die bewegen.

Waaruit blijkt dat de geest invloed uitoefende op het lichaam.

De gelijkheidsassociatie bij kleine kinderen, in het bijzonder in het eerste stadium van het tekenen, geeft hun de mogelijkheid objecten onderling te verwisselen, als elkanders symbool op te vatten. Onder symbool wil ik dan verstaan datgene wat in concreto voor een object kan worden genomen, zonder dat het object zelf verandert. De volkstaal doet dat dikwijls: handen-kolenschoppen; hoge hoed-kachelpijp; kam-hark. Een merkwaardig geval van „symbolisch zien” zij hier nog vermeld: aan een mijner wanden hangt een relief door een modern beeldhouwster vervaardigd. Het stelt voor een naakte vrouw in liggende houding, vrij sterk geabstraheerd. Hoewel het relief er al jaren hing, had het nooit tot commentaar bij kinderen geleid, totdat mijn dochter Ineke, 9,5, opmerkte: „Maar dat is een vrouw met haar benen uit elkaar!” waarop ze het beeld „gek” vond en er om lachte. De eerder genoemde dochter Anneliesje, toen 7,4, keek naar het relief en merkte op: „Maar dat is toch een bloem?”

Naast het symbool wil ik zien het *teken*. Onder teken versta ik dan het object dat *door afspraak* voor een geheel ander object geplaatst wordt. Onze letters zijn tekens, zoals ook alle figuren die in diverse wetenschappen gebruikt worden (oneindigheids-teken, rustteken, \$, h — als constante van Planck — een cirkel met een streep er door, als opgave middellijn, etc. etc.). Men

kan hier afzien van de uitgebreidheid der afspraak: het doet er niet toe hoevelen aan de afspraak deel hebben.

Nu is de vraag: ziet het kind in zijn eerste tekeningen, en ook buiten de tekeningen in andere objecten, symbolen of tekens? Ziet het tekens, dan komen we op het terrein van de taal.

Sully zag in de kindertekeningen de ronde vormen als „basal forms of animal organisms”, waaruit geconcludeerd kan worden, dat, na het allereerste begin (de zwaaiende bewegingen) de ronde vormen grondvormen zijn, die zich gemakkelijk lenen tot symbolische betrekkingen. Perez schrijft: „J'ai remarqué une très grande ressemblance, et comme un air parenté, entre les têtes dessinées, à quatre ou cinq ans d'intervalle, par les mêmes enfants, quand ils n'ont pas appris le dessin ou copié des images variées! Cela tient sans doute à la routine de la main plus qu'au défaut d'observation. Les enfants que j'ai fait dessiner devant moi, après les avoir priés de ne pas recommencer toujours la même tête, n'ont pas eu de peine à lui trouver des variantes.”

Florence Goodenough wijst herhaaldelijk, bij haar waardering van de tekening van een man door kinderen, op de primitieve ellipsvorm, die hardnekkig door de jaren heen gehandhaafd blijft.

Kröttsch ziet na de bewegingen waarvan de resultaten op toeval blijven berusten, een sterk streven naar de gesloten vorm van cirkel en ovaal. Hij noemt dit het einde van de krabbelperiode. „Beobachtung der Form... geht... vom Rhythmus... aus... und... endigt... im Rhythmus.” Gaat van beweging als zodanig naar „Auswertung der Bewegung im Sinne formender Gestaltung. Die Freiheit der Bewegung führt zum Gesetz der Form.”

Het kan routine zijn, die later dan tot decoratieve figuren bij primitieven kan leiden, hoewel ook bij kinderen de herhaling der vormen frequent kan optreden, maar het kan ook zijn een vasthouden aan de symbolische waarde van deze ronde vormen: omdat een hoofd een hoofd blijft, al wordt het afgebeeld als cirkel of ellips. *Het oorspronkelijk symbolische is overgegaan in het teken van de taal.*

Ik meen dat het komen tot gesloten vormen evenmin een doel in zich heeft als het gekrabbel of gekwetter. Maar omdat de ongerichte bewegingen tot cirkels en andere ronde vormen voeren, kan het kind in deze vormen de gelijkenis leggen met objecten van soortgelijke vorm, dus de vorm die het tekent symbolisch zien.

Is mijn opvatting juist, dan zal men ook reeds in het gekrabbel op de een of andere wijze een gelijkheidsassociatie moeten terugvinden. Want de door mij bedoelde symboliek is aangeboren, de taal is verworven.

Het is duidelijk, dat zolang het kind geen werkelijke vorm, d.i. de vorm die volwassenen als zodanig beschouwen, aan zijn tekeningen geeft, en een vorm voor een object staat, een eventuele gelijkheidsassociatie, ofwel het symbool, zich niet op een object kan betrekken.

Hoe staat het nu met deze „vormloze” krabbelperiode?

Sully ziet als eerste fase de „vague formless scribble”. Luquet zegt dat het kind in de eerste fase niets wil voorstellen, daar het geen idee heeft van het feit dat door hem getrokken lijnen iets zouden kunnen voorstellen. Rouma en Kröttsch wijzen op de aanpassing van de hand aan het instrument, op de „techniek”. Volgens Goodenough bevatten de vroegste kindertekeningen „almost entirely of what may be described as a graphic enumeration of parts, and of spatial relationship are much later in developing.” Helga Eng noemt het in oneindige herhaling krassen als in het begin van tekenen zoals het „gekwetters” van kinderen de bodem voor het latere spreken. Maar zij ziet „eine spontane Entfaltung seiner inneren Veranlagung”, want de tekeningen zijn „der Widerschein der kindlichen Gefühle und Interessen.” Kerschensteiner (Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung) ziet in de aanvang een „Darstellung längs einer oder mehrerer gerader oder krummer Linien.”

Er is een soort van spel (Sully), activiteitsdrift, vreugde aan beweging. Nu zijn de meeste auteurs het er wel over eens, dat ook in het begin, er van enige invloed van de volwassenen sprake is. Dat is natuurlijk juist waar het betreft het ter beschikking stellen van materiaal en de aanwijzingen hoe het te gebruiken. Kröttsch ontkent geheel het spontane, niet van de vreugde aan beweging, maar aan het uiten daarvan in grafiek. Helga Eng vat het kinderlijke tekenen op als uitdrukking van een natuurlijk leerproces, hoofdzakelijk gekenmerkt door „Nachahmung und Selbstbetätigung, Wiederholung und Erneuerung.”

Van spel mogen wij, meen ik, aanvankelijk niet spreken. De eerste tekeningen zijn daarvoor te ongericht, en spel sluit spelregels in. Het is een voorspel. Wel is er het plezier aan bewegingen. Dat het kind met een potlood op papier krast (of eskimokinderen met een stok in de sneeuw) is zeker een „ontdekking” te noemen: het is voor een kind een verrassing dat het door de bewegingen een spoor achterlaat. Maar dit tekenen blijft één van de vele manieren waarop het kind zich in bewegingen uit. De manier is afhankelijk van de omgeving: het kind uit zich en dingen in de

omgeving geven de mogelijkheid tot het zich uiten. De grafische neerslag op zichzelf is bijkomstig: wat opgetekend wordt zijn de gevoelens van het moment.

In zoverre is het krassen op papier nooit zinloos, nooit zonder zin. Een vorm, als een cirkel of ovaal, is slechts weinig en nooit essentieel aan veranderingen onderhevig. Daarom kan hij zo gemakkelijk als symbool worden aanvaard, in de plaats gesteld worden voor een of ander object van gelijke vorm. Gevoelens daarentegen wisselen frequent, niet alleen in graad, ook naar inhoud. De weergeving van de gevoelens in de eerste kindertekeningen hebben wel een algemeen gezicht, maar blijven chaotisch, precies als de gevoelens zelf. Er is een gelijk-zijn tussen de gevoelens en de lichamelijke bewegingen, die een grafische neerslag geven. De weergave is ook hier symbolisch.

Van mijn zoon Eric, toen 4.3. heb ik een tekening die voorstelt „luchtalarmauto”. Zo'n voertuig bestaat waarschijnlijk niet. Mijn zoon had een buitengewoon grote hekel aan lawaai, aan dat van tanks en afweergeschut en natuurlijk ook aan dat van het luchtalarm. Hij combineerde nu het alarm met een auto. De tekening is vrij groot, circa 22×14.5 cm. Beneden staat de auto, hoog 4 cm, en breed 7 cm. Hij heeft de vorm van een P.T.T.-auto en twee wielen zijn te zien. De rest van de tekening stelt het „luchtalarm” voor. Van het dak van de auto lopen twee lijnen bijna parallel omhoog en door afbuiging van de ene lijn ontmoeten ze elkander op enkele centimeters onder de bovenkant van de tekening. Dwars door deze beide lijnen heen zijn korte dwarsstrepen onregelmatig aangebracht, en op zij zijn nog min of meer verticaal lopende, dicht op elkander getekende, ook niet lange, strepen. De tekening is met pen en inkt gemaakt. Wat opvalt is de hevigheid waarmee dit „alarm” is uitgedrukt, niet alleen in de opstelling van de lijnen, maar ook in de manier waarop ze zijn neergezet: met heftige krassen, waardoor de pen in het papier snijdt, en op sommige plaatsen dan ook geen inkt is, maar wel de groeve van de pen. Deze tekening drukt zeker geheel uit wat de jongen bij luchtalarm gevoeld heeft, niet de angst voor bommen e.d., maar het verscheurende lawaai, waarbij hij steeds zijn oren dichtdrukte.

Met dit voorbeeld hoop ik duidelijk gemaakt te hebben, wat ik versta onder de symbolische uitdrukking van gevoelens. Voor de statische vorm komt hier de uitdrukking van een beweging in de plaats. Daar het symbolische op zichzelf algemeen-menselijk is, moet het ook door een ieder, zonder afspraak, kunnen worden be-

grepen. Een ovaal is voor een hedendaags kind b.v. een hoofd, maar evenzeer voor een kind duizend jaar geleden, voor de primitief zowel als voor de cultuurmens, voor de mens van de toekomst niet minder dan voor de praehistorische mens. Weliswaar kan men een luchtalarm niet verwachten in een tijd en een cultuur waarin geen luchtalarm werd gegeven, maar de weergeving van het alarm, zal ook anderen, zonder verklaring, er toe brengen er iets in te zien dat wijst op een uitbarsting. Waarvan een uitbarsting hangt van tijd, plaats, cultureel niveau af.

Wat ik in bovenstaande heb willen aantonen is dus, dat het oorspronkelijke tekenen van kinderen noch taal is, noch zelfs de strekking van taal in zich heeft. In een moderne cultuur echter, waarin het communicatiemiddel via lezen en schrijven zo uiterst belangrijk is, wordt het kind „van boven af” steeds meer in de richting gestuwd van „wat betekent het?” „It is the meaning, therefore, that guides the graphic structures’ in their development from the primitive stages to the highest manifestations of the artistic mind” (Paulsson).

Beschouwen we nu de tweede grote periode in het tekenen door kinderen.

Aanvankelijk ziet men het onvermogen om tot synthese te komen (Luquet) en komt deze tot stand, dan krijgen we het „réalisme logique” (Luquet). Het kind tekent „was da ist” (Katz: Ein Beitrag zur Kenntnis der Kinderzeichnungen), en volgens Rouma leidt de taal-tendentie plus de wens te geven wat het weet, het kind tot transparantie in zijn tekeningen. Volgens Helga Eng zijn er parallellen tussen het tekenen in dit stadium en het vormen van begrippen: de aanvankelijke één-woordszinnen b.v. „Im kindlichen Zeichnen wie im kindlichen Denken bekundet sich ein charakteristischer Mangel an Zusammenhang.” En pas langzamerhand krijgt men vooruitgang. Volgens Kröttsch treedt nu het vrije ritme op de achtergrond met de groeiende heerschappij van het begrip. En ook Paulsson wijst erop dat het de „meaning” is, welke nu het kind gaat leiden in zijn prestaties.

Het weergeven van wat het weet, is een der meest kenmerkende trekken van dit stadium. Maar „knowledge of a fact does not in itself guarantee that this fact shall be shown in a drawing; its importance must also have been evaluated.” (Goodenough).

Ook bij weergeving van eenvoudige geometrische vormen, die minder gebruikelijk zijn, ziet men een dergelijk verschijnsel.

Albien (Der Anteil der nachkunstruierenden Tätigkeit des Auges und der Apperception an dem Behalten und der Wiedergabe einfacher Formen) die proeven nam bij kinderen tussen 9 en 18 jaar ziet het verloop als volgt: Er is observatie en analyse, dan apperceptie en assimilatie van partiële elementen tot een geheel. Dit zijn volgens hem de primaire factoren voor de reproductie van een figuur. De gelegde betrekkingen zijn belangrijker dan de observatie zelf.

In de vrije tekening ziet men een bepaalde ontwikkeling: „du simple au composé, de l'ensemble au détail, du détail le plus saillant au plus délicat.” (Perez). Of volgens H. Werner (Einführung in die Entwicklungspsychologie) van complex naar afzonderlijk en van diffuus naar gestructureerd. Het Prinsip der geglüekten Züge (Volkelt) houdt er verband mee: het getekende stelt zich in de plaats voor het geheel, dat bedoeld is. De kwaliteit van de delen wordt door die van het geheel bepaald. (Primitive Komplexqualitäten in Kinderzeichnungen). Bij kinderen treden de lijnen op als „Teilmoment der Gestalt” (Bappert: Zur qualitativen Bewertung der Zeichentests von Binet-Simon).

De aan deze periode voorafgaande fase is die van het niet weten, dat een tekening iets kan voorstellen, zoals ik in de vorige bladzijden vermeldde. In de hier behandelde tweede grote fase komt het intellectuele moment op de voorgrond te staan. Het kind komt voor de (volwassen) opvatting te staan dat een tekening altijd iets betekent. De gedachtengang van de volwassene is nu eenmaal, dat men geen potlood, pen, krijt of welk ander materiaal ook, gebruikt, louter om te krassen (al zijn er thans wel gunstige uitzonderingen). Men heeft er gewoonlijk een „bedoeling” mee voor. Men wil iets uitbeelden. Het kind nu wordt gedrongen dit inzicht over te nemen, zoals dit ook met de gesproken taal geschiedt. Het eerste tekenen is evenmin als het gekwetter verworven, maar aangeboren. De tweede tekenperiode is, als de taal, wel degelijk verworven.

Het meer en meer gestructureerd worden van de kindertekeningen, het zich verheffen boven het confuse, het gaan van het geheel naar het détail *mag* men natuurlijk beschouwen als een stijgende ontwikkelingsgang „to the highest manifestations of the artistic mind”, of tot het volwassen proces van abstractie, reductie en vereenvoudiging.

Men kan het ook anders zien. De oorspronkelijke uitingen der eerste periode geven alleen de mogelijkheid om daarop voort te bouwen in een richting, analoog aan die welke, volgens Eng, de

gesproken taal neemt. Met andere woorden: er zijn nog andere mogelijkheden denkbaar. De waargenomen ontwikkelingsgang is niet in vrijheid geschied, maar staat onder de invloed der volwassen wereld, een cultuurwereld met bepaalde eisen. Men kan zich wel degelijk indenken dat het oorspronkelijke kindertekenen een ontwikkeling kan volgen naar de door mij in de vorige bladzijden aangegeven gelijkheidsassociaties, waarbij het symbool en niet het teken de basis is.

Onze lettertekens — dit ter illustratie van het bovenstaande — zijn ontstaan uit concrete afbeeldingen van objecten. De oorsprong is „historieschildering”, eerst uit het afzonderlijke beeld, daarna uit het verband tussen meer beelden. Uit de verslijping van de oorspronkelijke beelden ontstonden, na lange tijden, de tekens die wij letters noemen. Nu is het mijn vraag: is voor het schrift deze ontwikkeling noodzakelijk? Geenzins: het knopschrift der Azteken bewijst dit reeds. Het is m.i. in het geheel niet noodzakelijk dat uit de eerste fase der kindertekening de tweede fase voortspruit. Wat er in feite gebeurt is de onderdrukking, zelfs de vernietiging van een uitingsmogelijkheid ten bate van een die afgestemd is op praktische behoeften.

Primair zijn het niet meer de gevoelens en niet meer het symbolisch-in-de-plaats-stellen-voor, maar „Wat stelt het voor?”, wat nu in deze tweede periode de hoofdrol gaat spelen. Het symbolische werkt steeds met het geheel en dus moet het kind nu van het geheel tot de delen komen. Maar het zou niet juist zijn te zeggen dat het van diffuus komt tot het gestructureerde, want wat de volwassene als diffuus ziet, heeft, in het licht van de kinderlijke opvattingen en zijn uitingen in tekeningen, niets te maken met een werkelijke diffuusheid, waaruit men, door abstractie, substractie, simplificatie etc., tot structuur zou kunnen komen. Dit diffuse is reeds een geheel dat geheel de er aan te grondslag liggende emoties dekt. Deze emoties zijn niet diffuus; ze zijn slechts niet, zoals bij de volwassene, intellectueel beheerst.

De opvoeding van het kind leidt het tot intellectueel begrip. Gecombineerd met de idee dat een tekening altijd iets moet voorstellen, komt het kind er toe een „begripstekening” te maken. Daarom gaat het kind tekenen niet wat het ziet, maar wat het weet. *Het kind wordt n.l. niet opgevoed tot scherpe, zintuigelijke, waarneming, maar tot denker.* Niet waarnemen, maar weten is het wachtwoord. De abstractie gaat bij de opvoeding vóór het concrete. Rekenen, lezen en schrijven worden via abstracte methoden onderwezen.

Mijn dochtertje Anneliesje, toen 5.10, vroeg ik een kop op schoteltje met een lepeltje erbij te tekenen, naar model. Ik stelde het model op de gemakkelijkste wijze op, n.l. met het oor van het kopje onder breedste gezichtshoek. Haar tekening was niet realistisch, maar „naar ze wist”. Links was het kopje getekend, van opzij gezien; daarnaast en er geheel los van, stond het lepeltje, verticaal; en daar weer los naast het schoteltje, van boven gezien, dus als een cirkel met rand en de stip in het midden. Het geheel was in delen ontleed. Toen ze 7.1 was vroeg ik haar een theepot te tekenen, met de uitdrukkelijke opdracht alleen te tekenen *wat ze zag*. De opstelling was weer het gunstigst: oor en tuit onder grootste gezichtshoek. De tekening was correct, alleen was de tuit te kort. Vervolgens stelde ik de theepot een kwart slag om: ze keek nu tegen het oor aan en de tuit verdween achter de pot. Ook nu was de tekening correct. Deze tekeningen stonden onder invloed van de opvoeding: ik had mijn kinderen geïnstrueerd dat ze óf vrij moesten fantaseren, óf objectief tekenen, maar niet — wanneer ze een voorbeeld naar model gingen uitbeelden — daarin hun fantasie moesten geven. Of het één, óf het ander.

Daar waar het kind tekent wat het weet, ontbreekt het perspectief of is het hoogst gebrekkig. De „Raumdarstellung” geeft grote moeilijkheden en voorts is er de neiging tot transparantie. In de werkelijk visueel waargenomen objecten is echter steeds het perspectief.

Ook hier kan men m.i. niet spreken van een natuurlijke ontwikkelingsgang. Deelt het kind in zijn tekening iets mee van wat het van een object afweet (zoals Anneliesje deed bij haar kopje), dan is perspectief overbodig, zoals dat ook in ons schrift (de lettertekens) overbodig is. *Het weten vraagt geen perspectief*. Maar tekent het kind een object naar de visuele waarneming, dan is er wel degelijk perspectief, niet omdat het kind perspectivisch wil zijn, maar omdat het het visueel waargenomene correct weer geeft, en dan is er perspectief. *De waarneming vraagt wel perspectief*.

In vele kunsten, en niet alleen in primitieve, ontbreekt het perspectief, b.v. in de Egyptische, de Byzantijnse, de Gotische, maar „on the other hand, palaeolithic and bushman art have produced remarkable attempts at foreshortening, overlapping colours, linear perspective and colour shading.” (Adam: Primitive Art).

Zo is ook de transparantie te zien als een intellectueel in-

grijpen. De hier bedoelde transparantie is niet die, welke het kind aanvankelijk tekent, b.v. door een hoed door het bovengedeelte van het hoofd heen te tekenen. Deze transparantie berust op het opbouwen van een figuur: eerst de conventionele hoofdvorm, en daar, als het ware er tegen aan, de hoed. De transparantie, waar we nu over spreken, ontstaat volgens Rouma ook uit de neiging te geven wat het kind weet. „In most primitive arts realism is of this kind; but we are used to looking on any deviation from our visual impression as artistically inferior, and are inclined to classify this variety of realism as ‚primitive‘ in a sense of benevolent indulgence. It might perhaps be called ‚intellectual‘ as apposed to purely optical.” (Adam). Deze auteur wijst dan op de „x-stralen”-tekeningen van bewoners van Australië, Melanesië, en de kuststreken van Brits Columbia en Zuid-Alaska. Een vis b.v. is getekend met ingewanden en graat.

Ik zou in deze tweede grote periode in het kinderlijke tekenen twee werkzame factoren willen onderscheiden:

- 1: de eis der opvoeders dat de tekening iets voorstelt, en
- 2: dat het tegelijkertijd ook een realistische weergave dient te zijn met ruimtelijke voorstelling en perspectief.

Op zichzelf zijn beide eisen niet met elkander in strijd. Men maakt ze echter met elkander in strijd door de voorstelling in de tekening als *mededeling* te zien. Het kind gaat zijn kennis van de dingen meedelen, principiëel correct door te tekenen wat het weet en niet wat het ziet. Want ook onze mededelingen op schrift hebben niets te maken met hetgeen we zien. Maar men kan nu niet tegelijkertijd eisen dat de uitbeelding nog realistisch is, want een mededeling is dat niet en kan het niet zijn.

In de Altamira-grot bij Santander in Noord-Spanje is een polychrome bison afgebeeld, stammend uit het Magdaleen. Bedoelt deze tekening, die zeer realistisch is, de mededeling: Hier heb je de bison? Of iets dergelijks? Beslist niet: het enige wat is op te merken zij: er is een bison getekend. Er is evenmin sprake van een mededeling als wanneer ik zonder meer een zelfstandig naamwoord zou noemen, dat geen éénwoordszin inhoudt. *De realistische uitbeelding is alleen uitbeelding, nooit mededeling.* Alleen door toevoeging van op kennis berustende details, die dan als tekens dienst doen, kan men een originele uitbeelding tot mededeling maken. Dit gebeurt dagelijks in onze cultuur en gebeurde ook in praehistorische tijden (b.v. pijlen op de dierenlichamen). In onze tijd kan men b.v. zijn huis laten afbeelden op realistische

manier. Men kan het beschouwen als loutere afbeelding, maar men kan door toevoeging van enkele letters, van een reclamebord, van een vlag, of door welk ander teken ook, van de afbeelding een mededeling maken, b.v. dat het onze villa is, welke we thans bewonen; of dat we een exporthandel drijven in bisonhuiden; of dat het feest is. De toevoeging is alleen te begrijpen wanneer we een afspraak hebben gemaakt over de betekenis der tekens. Bij bepaalde gebeurtenissen wordt de vlag uitgehangen, niet alleen op verjaardagen in het koninklijke huis, maar ook door de haringman wanneer hij de eerste nieuwe ontvangt, of in de bouwwereld wanneer een gebouw onder de kap komt. Ook de wijze waarop een vlag is uitgestoken berust op afspraak: bij sterfgeval halfstok.

Men plaatst de kinderen voor een onoplosbaar dilemma door het tegelijkertijd tegenstrijdige handelingen te willen laten verrichten. Daarbij doet zich dan nog de moeilijkheid voor dat het conventionele en verworvene als geometrische ornamenten en letters veel moeilijker te maken zijn dan de realistische representatie (van Gennep: *Dessins d'enfants et dessins préhistoriques*).

Samengevat: het kind wordt gedwongen in zijn tekeningen de loutere uitbeelding tot mededeling te maken, het symbool tegelijkertijd als teken op te vatten, een principiëel onmogelijke opdracht, waardoor in de tekeningen de waarneming voor de uitbeelding en het weten voor de mededeling naast elkander voorkomen, zonder dat een eenheid gevormd kan worden.

KLEINE MEDEDELING

NUTSSEMINARIUM VOOR PAEDAGOGIEK AAN DE UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

Met ingang van het nieuwe cursusjaar hoopt het Nutsseminarium een nieuwe opleiding aan de reeds bestaande cursussen voor de middelbare akten paedagogiek toe te voegen, namelijk een opleiding tot leraar aesthetische vorming, welke opleiding tenminste twee jaar zal duren.

Er is in de school, maar niet minder daar buiten grote behoefte aan deskundige leiding op het gebied der aesthetische vorming en der expressie. De bestaande diploma's der lagere en middelbare akten Tekenen zijn voor grote groepen niet bereikbaar en geven uiteraard ook niet de gewenste vorming aan gestichtspaedagogen, ambtenaren van volkshuizen, geestelijken belast met de vorming van de jeugd en anderen, wier arbeidsveld ligt in de verzorging van de jeugd buiten de school.

Voor de school en in het bijzonder voor de lagere school zal deze vorming en het diploma van betekenis kunnen zijn. Wij kennen en erkennen de waarde van omvormings- en vernieuwingscursussen, doch huldigen daar

naast de overtuiging, met deze opleiding op breder grondslag het succes van de aesthetische vorming een veel groter kans te geven.

Bij de opleiding zullen vermoedelijk twaalf docenten werkzaam zijn, wier namen te zijner tijd gepubliceerd zullen worden in de jaarlijkse college-roosters van het Nutsseminarium.

Hieronder enige bijzonderheden:

OPLEIDING „AESTHETISCHE VORMING”

Het doel is leiders te vormen en op te leiden, die bekwaam zijn de aesthetische vorming van kinderen en ouderen op zich te nemen, voor zover deze op het terrein ligt van de beeldende kunsten in de ruimste zin, zowel in de zin van expressie als van zinvol beleven.

Er wordt overwogen in hoeverre de dramatische kunst hierbij betrokken zou kunnen worden. De dramatische kunstvormen hebben in de practijk van opvoeding en onderwijs nauwe verwantschap met de vormen van beeldende expressie. Hierbij wordt echter niet gedacht aan een differentiering in de studie.

Het programma omvat:

- A 1. Meer praktisch: tekenen, schilderen, linolsnijden, plastiek in klei, gips en zand, houthouwen in mergel en hout, vrij vormen met het daartoe geschikt materiaal, metaaldraad, textiel; mozaiek. Verder alle overige technieken die aangewend kunnen worden bij de beeldende expressie, alsmede de z.g. „objets trouvés”.
- A 2. Enige kennis en enig begrip van bestaande en in Nederlandse Musea aanwezige kunstwerken en van belangrijke architectuur in Nederlandse gemeenten.
Enige kennis omtrent Nederlandse kunstenaars, stijlen, werkwijzen, instellingen op het leven en verwantschappen met en beïnvloedingen door kunstvormen buiten onze grenzen.
- B 1. Meer theoretisch: Enig inzicht in de ontwikkelingspsychologie, de typologie der expressie, de phaenomenologie der aesthetische productie en der zinvolle beleving.
- B 2. Enig inzicht in de wijsgerige en religieuze achtergronden van kunstuitingen in het algemeen.
- B 3. De didactiek van de beeldende expressie in de ruimste zin van het woord.
- B 4. Het leren zien van kunst.
De opleiding duurt twee jaar.
Cursusgeld f 100,— per jaar.
De cursisten zorgen voor het benodigde materiaal.

Voorlopig college-schema:

3 praktijklessen per week;

5 theoretische lessen per week;

(psychologie, wijsbegeerte, kunst, kunsthistorie, didactiek, waarvan enkele om de 14 dagen).

Gedacht wordt aan cursisten uit de volgende kringen:

1. onderwijzers;
2. leiders Nutsvolksscholen voor Beeldende Kunsten;

3. studenten (paed. theol. en psych.);
4. jeugdleiders;
5. werkers volksontwikkeling (volkshuizen, Ons Huis, wijkhuizen);
6. internaatspaedagogen;
7. groeps werkers;
8. predikanten en geestelijken en anderen.

Aan het eind van de studie maakt een onderzoek naar de resultaten der studie en de beschouwing van een aantal werkstukken uit of een diploma „Aesthetische Vorming” kan worden uitgereikt.

Indien het praktische werk dit wenselijk maakt, kan de candidaat een niet te omvangrijke scriptie over een paedagogisch-didactisch onderwerp opgedragen worden.

De examenregeling komt overeen met die voor de M.O. diploma's paedagogiek.

Van 5 tot 15 Augustus zal op „De Pietersberg” te Oosterbeek een internationale zomercursus plaats vinden, waar besprekingen worden gehouden over „Tussenmenselijke verhoudingen.” Speciaal onderwerp: *Enkeling en groep* (gezin, school, bedrijf). Deze cursus gaat uit van de te Zürich gevestigde Internationale Vereniging voor Individualpsychologie.

Algemeen leider zal Dr. Alexander Müller (Institut für Angewandte Psychologie, Zürich) zijn, leider van de paedagogische sectie Professor Dr. Oskar Spiel (directeur van de bekende Versuchsschule, Wenen) en leider van de bedrijfspsychologische sectie Professor Dr. F. Scherke (Hochschule für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Neurenberg).

Uitgebreider gegevens worden gaarne verstrekt door het secretariaat van de Nederl. Werkgemeenschap voor Individualpsychologie, Jozef Israëlskade 98¹¹¹, Amsterdam Z.

TIJDSCHRIFTEN

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

No. 2 (jrg. 39).

„Divini illius magistri, 25 jaar” door Fr. S. Rombouts; „Ernstige bezorgdheid omtrent de pedagogische situatie van het katholieke volksdeel” door Fr. S. S. (naar aanleiding van de referaten gehouden op de Algemene vergadering van de Kath. Centr. Veren. voor Geestelijke Volksgezondheid); „Groepsonderwijs en klasgroepen” door A. van Tongeren (algemene beschouwingen omtrent het groepsonderwijs); „Mgr. Mr. Dr. W. H. Nolens” door G. Widdershoven (over het technisch onderwijs); „Groeiende belangstelling” door A. Wolffenbittel (nl. voor de „Handelingen der Apostelen” en de „Brieven van Paulus”); „Standpunten” door fr. S. R. (over de encycliek „Divini illius magistri”), „De ijskast van Dr. Dominicus en de Jezuïet Verschueren”, (over de spelling-Prof. Van Haeringen).

Bijlage: Keurraad-recensies).

No. 3 (jrg. 39).

„Opvoedershanden” door K. Berquin; „Had ik mijn kind nog maar een jaar thuisgehouden!” door Prof. Albert Muth (over schoolrijpheid);

„Over schoolrijpheid” door fr. S. Rombouts (naar aanleiding van ervaringen in Nieuw-Guinea); „In memoriam Prof. Dr. Pater Gerlach Royen O.F.M.” door fr. Victor van Nispen; „Human relations en de onderwijzer” door P. J. van der Peet (onderwijzer en maatschappij); „Mgr. Mr. Dr. W. H. Nolens” door G. Widdershoven; „Invloed van kunst en kunstenaar op de vorming van de jeugd” door P. Sterkens S.J. (theoretische beschouwing).

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

No. 1. (jrg. 22).

Dit nummer bevat een uitvoerige bijdrage van de hoofdredacteur „Moderne jeugd op haar weg naar volwassenheid” VIII; hoofdzakelijk over vrije-tijdsbesteding.

No. 2 (jrg. 22).

Dit nummer bevat een aantal artikelen over de liturgie, in het bijzonder de mis-liturgie. O.a.: „De kerk en de kinderen” door Prof. Dr. F. van der Meer; „De plaats der eucharistische liturgie”.

Handenarbeid (red. Hil Bottema en A. Meilink).

No. 6 (jrg. 35).

„Jubileum Sellenraad” door K. Bezemer; „Toegepaste handenarbeid” door redactie (over het begrip hiervan in de nieuwe kweekschoolwet). Voorts werkstukjes en modellen.

No. 7 (jrg. 35).

„Tentoonstelling 2e Kamer” door K. Bezemer; „Schrijven van de r.k. vereniging „Handenarbeid” en de Ver. v. Handenarb. aan de Minister van O.K.W.”

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

No. 10 (jrg. 54).

„Het blinde kind” door E. S.; „Welke straffen passen ouders op hun kinderen toe” door Prof. Dr. H. W. Stellwag; „Willem van Loon praat met kermisreizigers over hun kinderen”; „De film en het onderwijs” door Willem Karel van Loon; „De Engelse Hans Andersen is een vrouw” (Enit Blyton) door Marijke van Raephorst; „Flitsen uit de praktijk” (o. a. „De Vrije School”) door Annie Aufderheyde.

C. WILKESHUIS.

RECTIFICATIE

Het boek van F. W. D. Schenk en Anke B. Korndörffer „Lees- en Schrijfstoornissen bij kinderen”, vermeld in de voetnoot op blz. 68 van het Maartnummer 1955, is niet in 1951 maar in 1952 uitgegeven, terwijl het boek van Mej. Krabbe „Beelddenken en Woordblindheid” vermeld in de voetnoot op blz. 76 van hetzelfde nummer, niet in 1952 maar in 1951 is uitgegeven.

DE WAARDE VAN EEN DOUBLURE IN DE LAAGSTE KLASSEN VAN EEN GYMNASIUM

DOOR

DRS. P. VAN IERSEL O.E.S.A.

Opgeschrikt door de gegevens van het Centraal Bureau voor Statistiek is in de laatste jaren ook buiten onderwijskringen de vraag aan de orde gesteld of het euvel van doublerende leerlingen op de middelbare school wel noodzakelijk is. In de beoordelingen van het ogenschijnlijk zo inefficiënte schoolbedrijf werd dan vooral het hoge percentage van gezakte en doublerende leerlingen benadrukt.

In onderwijskringen zelf is dit probleem van „de leerstof van een jaar overdoen op nagenoeg dezelfde wijze” reeds langer onderkend en zijn vooral na de oorlog experimenten ondernomen om de doublure te voorkomen. Men was van mening dat dit rigoureuus herhalen van de gehele leerstof remmend werkte op de ontwikkeling van de leerling. De doubleur nam toch ook de leerstof van die vakken door, waar hij reeds voldoende prestaties geleverd had. Het enige wat hem overbleef was deze prestaties verder op te voeren. En misschien hebben de laatste maanden vóór het doublurejaar een ergere invloed op de ontwikkeling. Vaak kan men toch maanden tevoren met vrij grote zekerheid voorzien dat een leerling in een gewoon klassikaal onderwijsbestel „gedoemd” is de eindstreep niet te halen; dat zo'n kind een reeds verloren strijd tegen de eisen, die nu eenmaal gesteld zijn, uitvecht. Wel dient in dit verband gewezen te worden op dat veel voorkomende grenzenloze optimisme, kenmerkend voor het kind van de leeftijd van 12 tot 14 jaar. Hierdoor ervaart zo'n leerling in zijn eigen beleving deze strijd niet als hopeloos, daar hij op de been gehouden wordt door de hardnekkige illusie dat het volgende proefwerk wel een 10 zal zijn, die alle voorgaande en gelukkig voor het merendeel vergeten onvoldoenden zal uitvegen.

Tegenover de mening dat de doublure dient te verdwijnen uit ons onderwijs, zullen toch altijd weer andere leraren inbrengen, dat het falen van een leerling te wijten is aan bepaalde vakken, die het grootste deel van de energie van een leerling opeisen. De leerstof van deze vakken dient zo'n leerling opnieuw en grondig door te nemen om verderop in zijn schoolloopbaan niet definitief uitgeschakeld te worden. Aangezien deze vakken de

meeste tijd van de lesrooster innemen, is er iets voor te zeggen dat de andere vakken ook herhaald worden. Dan immers behoeft een doublerende leerling minder aandacht aan deze vakken te besteden en kan hij nagenoeg zijn volle energie inzetten om zich te herorienteren in de vakken die hem bij de eerste keer te zwaar bleken. Zo alleen verkrijgt hij de gedegen ondergrond om een verdere middelbare studie op te bouwen. Zonder de nadelen van een doublure te loochenen, ziet deze groep van docenten geen andere oplossing voor zwakke leerlingen dan een doublure in de laagste klassen.

Men kan zich de vraag stellen of dit standpunt te „bewijzen” is. Is deze intuïtieve kijk op de schoolloopbaan op één of andere wijze „na te meten”? Is er nog een effect te bepalen van een doublure in de laagste klassen als de leerling verderop is gekomen? En men zou verder kunnen gaan met vragen stellen. Is het misschien uit te maken in welke klas een leerling het beste kan doubleren? Dan zou men, gesteld dat de doublure van de tweede klas aanmerkelijk betere resultaten afwerpt dan die van de eerste klas, er toe kunnen overgaan de zwakke leerling door extra hulp in staat te stellen deze tweede klas te bereiken. En tenslotte, is er een prognose mogelijk om de leerlingen die wel met succes hun studie na een doublure afmaken te onderscheiden van hen, die in deze zin vruchteloos een jaar herhalen?

I. Beschrijving van het onderzoek

Wil men het antwoord op deze algemeen gestelde vragen omtrent „de” leerling benaderen, dan moet men zijn toevlucht zoeken in een statistische methode.

Nu zijn de rapportcijfers het enige materiaal wat voor een groot onderzoek ten dienste staat. Uit de publicatie van Dr. J. van den Ende („Cijfers op de middelbare school”, Paed. Stud. XXXI, p. 69 en 112) blijkt duidelijk dat, hoewel iedere leraar een eigen verdeling van cijfers heeft (p. 73—76), een groot aantal leraren toch een soort van normaalverdeling in het interval van 1 tot en met 10 bewerkstelligen (p. 70). Ook bij dit onderzoek bleek dat verdelingen gebaseerd op vele leraren niet statistisch significant afwijken van de ideale toevalsverdeling, zodat berekeningen, die van rapportcijfers uitgaan, in dit opzicht verantwoord zijn.

Een andere noodzakelijke grondslag om statistisch aan het werk te kunnen gaan is er zeker van te zijn, dat de leerprestaties in wezen een continue verdeling vormen, ook al zijn de resultaten

van de beoordeling dezer prestaties discontinu verdeeld. Ik meen dat dit voor de leerprestaties aangenomen mag worden. Ter ondersteuning van deze mening moge ik wijzen op de neiging bij meerdere leraren om de discontinuïteit in beoordeling te verkleinen door bijvoorbeeld de sprong van 6 naar 7 onder te verdelen in 6, 6+, 6½, 7—, 7.

Hoezeer we ons ook bewust zijn de werkelijke kennis van een leerling maar bij benadering en dan nog gebrekkig te toetsen door beurt, schriftelijk werk en proefwerk, en hoezeer verschillende docenten hetzelfde werk verschillend beoordelen ondanks ernstige pogingen de subjectieve inslag in hun beoordeling te vermijden, kunnen we statistisch gesproken veilig met deze rapportcijfers, het enige materiaal dat ruimschoots voorhanden is, rekenen en mogen we er conclusies aan verbinden.

Om nu de centrale vraag: „Wat is het effect van een doublure?” te kunnen beantwoorden, moeten we een norm bezitten om dit effect te beoordelen. Het ligt voor de hand om de prestaties van de niet doublerende leerlingen als maat te nemen om de doublure op haar werkelijke waarde te schatten. Dit is de reden waarom in dit artikel een vrij grote aandacht aan de leerling, die zonder onderbreking zijn schoolloopbaan aflegt, geschonken wordt. Ons „meetinstrument” moet in orde zijn voordat we gaan meten.

Voorlopig is dit onderzoek beperkt tot het gymnasium. De gegevens zijn verzameld over 921 leerlingen van drie gymnasia, gelegen in een grote, middelgrote en kleine stad in verschillende delen van ons land. Geen van de drie scholen was een gymnasium-afdeling van een lyceum. Deze jongens en meisjes zijn toegelaten in de jaren 1945 tot en met 1949 en waren na de Kerstvacantie van de eerste klas nog op school, zodat de beslissing omtrent een eventuele voorwaardelijke toelating tot het gymnasium ten gunste van de leerling was uitgevallen. Leerlingen, die in dat tijdvak tot een hogere klas dan de eerste zijn toegelaten, vallen niet in dit onderzoek. Door deze beperking geldt voor die 921 leerlingen dat ze vanaf hun entree in de eerste klas steeds door nagenoeg hetzelfde docentencorps zijn beoordeeld wat betreft hun cijfers en hun overgang. Men mag aannemen dat deze beoordeling op alle drie de scholen in die vijf jaren constant is geweest, ook al vonden incidentele veranderingen in het docentencorps plaats. Tenslotte zij vermeld dat op deze drie gymnasia onderwijs werd gegeven volgens het gewone klassikale systeem.

Al zijn de rapportcijfers van Kerstmis, Pasen en overgang genoteerd en geven zij tesamen een zuiverder beeld van de presta-

ties van een leerling, toch zullen in dit artikel alleen de laatste gehanteerd worden omdat uiteindelijk deze beslissen over de bevordering en vervolgens de doublure bepalen. Als overgangscijfers zijn die cijfers genomen die op het eind van het schooljaar behaald zijn en niet de cijfers van eventuele herexamens. Immers dan kan men de leerlingen onderling blijven vergelijken en bovendien waardeert men de leerlingen die herexamen deden, zuiverder door hun prestatie te nemen, die geleverd is met een energieverdeling over alle vakken, en niet die met een concentratie van de aandacht op de herexamenvakken alleen.

Bij dit onderzoek zijn de leerlingen behorend tot één van onderstaande groepen als „niet bevorderd” beschouwd:

1. Zij, die voorwaardelijk tot een hogere klas waren toegelaten, en teruggezet zijn omdat zij niet aan de gestelde eisen voldeden. De leerling die dan de school niet verliet is dan „doubleur”.
2. Zij die midden in het jaar of op het eind met onvoldoende prestaties het gymnasium verlieten om een ander schooltype te volgen.
Verliet iemand in een herhaaljaar de school voor de zomer, dan is hij als doubleur genoteerd.
3. Zij die een opgelegd herexamen niet afgelegd hebben, omdat zij naar een ander schooltype overgingen.

Om twee redenen is de vraag „Wat is effect van een doublure in één der laagste klassen van het gymnasium?” verengd tot: „Welke weerslag is van zo'n doublure nog in de vierde klas merkbaar?”

De eerste reden was vrij dwingend en extern van aard. Wil men een voldoende aantal gegevens verzamelen, dan is men gedwongen op deze drie scholen vijf jaargangen na te gaan. Nu zou een begin vóór 1945 het onderzoek vertroebelen doordat moeilijk de invloed der oorlogsjaren op de gang van zaken op school te bepalen is. Was dan 1945 de eerste geschikte jaargang, dan was 1949 de laatste. En op dit moment zitten de doubleurs van deze laatste jaargang hooguit in de vijfde klas. De tweede reden om het effect te beperken tot de eerste vier klassen van een gymnasium was meer intern en sloot zich vrij goed bij de eerste overweging aan. Het blijkt namelijk uit de generatietabel van deze scholen, dat de knelpunten in de laagste klassen liggen. Daar komen de meeste doublures zonder effect voor. Men zou het zo kunnen formuleren: een leerling, die de vierde klas haalt, zal in het algemeen

zijn gymnasiale loopbaan beëindigen al of niet binnen de vastgestelde tijd. Het was dus voldoende om de doubleurs van de eerste drie klassen na te gaan tot in de vierde klas.

Naast deze beperking tot de vierde klas is er nog een andere. In dit artikel worden alleen de overgangscijfers voor de klassieke talen beschouwd. Het effect dat we onderzoeken, wordt dus door deze cijfers gemeten. Ik meen deze vereenvoudiging op een dubbele grond te kunnen verdedigen. Ten eerste is gedurende het schooljaar de aandacht van de leerling in hoofdzaak gevestigd op deze vakken en zijn de prestaties voor Latijn en Grieks bij de overgang van een vrij beslissende betekenis. Maar bovendien kreeg ik bij het noteren van andere vakkengroepen de indruk dat er sterke overeenkomst bestaat tussen enerzijds de klassieken en anderzijds bijvoorbeeld de wiskunde of de moderne talen. Deze subjectieve constatering is naderhand bevestigd door bij wijze van steekproef enkele correlatiecoëfficiënten tussen de klassieken en de wiskunde uit te rekenen. Deze wezen op een sterke positieve samenhang. Het cijfer voor de klassieken weerspiegelt het gehele rapport van „de” gymnasiast, zou men wat overdreven kunnen zeggen.

Alle rapportcijfers zijn afgerond op gehele getallen en wel als volgt: bijv. 6 omvat: 6—, 6, 6+, 6½. Daar bleek dat het meest voorkomende cijfer in zo'n interval de zes zelf was, is als het midden van het interval 6 en niet 6,125 gekozen bij het berekenen van de gemiddelden.

Vanaf de tweede klas zijn de cijfers voor Latijn en Grieks na afronding samengevoegd en door 2 gedeeld. Hierdoor is een directe vergelijking met de eerste klas mogelijk. Door dit procedé komen vanaf de tweede klas ook de halven voor.

Na deze inleidende beschrijving van het onderzoek, zal achtereenvolgens nagegaan worden:

- II. De groep leerlingen die zonder doublure de 4e klas bereikt hebben, aangeduid als O 123-groep.
- III. de groepen leerlingen die de 4e klas bereikt hebben
 - A. na een doublure in de 1e klas (D 1-groep)
 - B. na een doublure in de 2e klas (D 2-groep)
 - C. na een doublure in de 3e klas (D 3-groep)
 telkens vergeleken met de overeenkomstige klas der O 123-groep.
- IV. Het onderling vergelijk der D-groepen. De waarde van een doublurejaar.

II. O 123-groep

Zonder doubleren bereikten 383 ll. de 4e klas. In tabel 1 zijn van deze groep genoteerd hoeveel leerlingen in een bepaalde klas een bepaald rapportcijfer behaalden voor de klassieken. Zoals reeds is opgemerkt mogen de verschillen, die deze frequentieverdeling in vergelijking met de normaalverdeling vertoont, verwaarloosd worden.

De eerste vraag die we ons moeten stellen, is deze: is deze groep van 383 ll. te beschouwen als een willekeurige steekproef onder alle gymnasiasten van ons land óf leidt de opzet van dit onderzoek ons tot de conclusie dat we met een steekproef van 3 scholen uit alle gymnasia van ons land te doen hebben? In de eerste veronderstelling is het aantal van 383 leerlingen ruimschoots voldoende om er statistisch betrouwbare berekeningen mee uit te voeren; is de tweede mogelijkheid waar, dan is een steekproef van 3 scholen uit de ongeveer 60 gymnasia die ons land telt, veel te klein van aantal.

In tabel 2 zijn in de eerste drie kolommen voor de scholen A, B en C de gemiddelden opgenomen voor de eerste vier klassen. In de vierde kolom staan de gemiddelden van de groep in haar geheel. We zien dat alle drie de scholen de tendens hebben om met het voortschrijden der leerjaren in gemiddeld cijfer te dalen bij deze groep. In dit opzicht verschillen de scholen niet en deze

Tabel 1. O 123-groep: cijferverdeling voor de eerste vier jaren

cijfer	1e klas	2e klas	3e klas	4e klas
10	3	—	—	—
9½	—	1	—	—
9	39	9	1	1
8½	—	22	7	5
8	99	25	17	14
7½	—	40	36	16
7	101	56	64	49
6½	—	67	68	63
6	123	98	114	113
5½	—	46	44	63
5	14	17	30	28
4½	—	2	1	18
4	4	—	1	10
3½	—	—	—	1
3	—	—	—	2
totaal	383	383	383	383

Tabel 2. O 123-groep: gemiddelden

	scholen			gehele groep (M)	spreiding σ	$M \pm 2,58 \sigma_M$
	A	B	C			
1e klas	7,08	7,10	7,03	7,06	1,10 ¹⁾	6,91-7,21
2e klas	6,77	6,75	6,54	6,63	0,99	6,50-6,76
3e klas	6,46	6,45	6,35	6,39	0,84	6,29-6,49
4e klas	5,94	6,27	6,04	6,08	0,95	5,95-6,21

tendens zou ook aan een steekproef van leerlingen kunnen toegeschreven worden. Dat echter school A en B, na drie leerjaren nagenoeg hetzelfde gemiddelde verkrijgen, ineens aanmerkelijk uiteenlopen in de vierde klas, én dat school C steeds onder school B (en gedurende drie jaar onder school A) ligt, dat moet verklaard worden door de keuze der scholen. In hoeverre werken nu deze „dalingstendens” en deze „schooltendens” in op de gemiddelden van deze hele groep van 383 ll.? Bij een factoranalyse blijkt nu de invloed van deze laatste tendens statistisch gesproken niet significant te zijn en kan dus aan toevallige omstandigheden geweten worden in plaats van aan de keuze der scholen. We kunnen dus niet spreken van een scholensteekproef, maar moeten besluiten dat dit onderzoek een leerlingensteekproef betreft, wat ook de bedoeling is geweest. Deze groep van leerlingen is dus statistisch gesproken even veel waard als een even grote groep uit alle 60 gymnasia van ons land voor de hand weg gekozen.

We gebruiken dus in het vervolg de gemiddelden van de totale groep die in tabel 2 onder de kolom met „M” gemerkt, zijn aangegeven. We zien de gelijkmatige daling in de cijfers. Hebben deze verschillen nu iets te betekenen? Het betreft toch fracties van een punt op het rapport van de „gemiddelde gymnasiast”, ternaauwernood met een plusje of minnetje aan te geven.

Nu zijn in de laatste kolom de betrouwbaarheidsgrenzen voor elk der vier gemiddelden aangegeven met een betrouwbaarheid van 99%. Dit betekent dus: gesteld dat we dit onderzoek zouden herhalen met 100 groepen van telkens 921 gymnasiasten, dan zouden we in 99 van de 100 keer een gemiddelde vinden dat binnen deze betrouwbaarheidsgrenzen ligt. Of anders gezegd: het werkelijke gemiddelde van *alle* nederlandse gymnasiaten ligt in dit betrouwbaarheidsinterval met een kans van 99%.

¹⁾ Gecorrigeerd volgens Sheppard wegens het te geringe aantal intervallen.

Daar uit tabel 2, laatste kolom, blijkt dat de betrouwbaarheidsintervallen — waarbinnen de landelijke gemiddelden te verwachten zijn — nergens over elkaar liggen, zijn we geneigd aan te nemen dat deze landelijke gemiddelden werkelijk verschillen. Nu is er een veiliger weg om vanuit één steekproef na te gaan of deze gemiddelden voor het gehele land verschillen. Daar deze methode in het vervolg regelmatig toegepast zal worden om te beslissen of een gevonden verschil in ons onderzoek ook landelijk iets te betekenen heeft of niet, moge een kleine uiteenzetting de gang van het betoog onderbreken.

Laten we bijvoorbeeld het verschil tussen de gemiddelde eindcijfers voor klassieken in de 3e en 4e klas nemen. In ons onderzoek is dit verschil, afgekort met D , gelijk aan 0,31 (zie tabel 3). Hadden we andere steekproeven genomen, die wel hetzelfde aantal leerlingen tellen, dan hadden we andere waarden voor dit verschil D tussen de 3e en 4e klas gevonden. Hadden we alle gymnasiasten van ons land in een onderzoek betrokken, dan hadden we een verschil D_{land} tussen deze twee leerjaren gevonden. In de praktijk moet men wegens het werk, dat zo'n steekproef met zich meebrengt, volstaan met slechts één steekproef. In hoeverre kan men vanuit het daarin gevonden verschil D iets beweren over het werkelijke verschil D_{land} voor het gehele land? Onder bepaalde voorwaarden, waaraan in ons onderzoek is voldaan, vormen de D 's van alle mogelijke steekproeven een normaalverdeling rond D_{land} . Delen we nu elke D door de bijbehorende standaarddeviatie σ_D ¹⁾, dan wordt deze normaalverdeling gestandariseerd. Stel nu dat de gemiddelde eindcijfers voor klassieken in de 3e en 4e klas even hoog zijn als we alle gymnasiasten van ons land in een onderzoek hadden betrokken. Dus: stel $D_{\text{land}} = 0$. Dan zijn natuurlijk de D 's van de mogelijke steekproeven niet per se 0, dus evenmin de D/σ_D van elke steekproef. Bij gestandariseerde normaalverdelingen is dan de kans

¹⁾ Worden twee groepen van prestaties beschouwd, die gebaseerd zijn op individuen die elk één prestatie uit beide groepen leveren, dan is de standaarddeviatie σ_D ook afhankelijk van de correlatie-coëfficiënt tussen beide groepen prestaties. Om redenen buiten dit artikel gelegen waren enkele correlatiecoëfficiënten uitgerekend. Deze zijn in tabel 3 aangegeven. Daar een positieve correlatiecoëfficiënt σ_D verkleint, vergroot ze de verhouding D/σ_D . Stelt men nu $r = 0$, dan vindt men de minimumwaarde voor D/σ_D . Voldoet deze schatting aan wat men verwacht, dan kan men het tijdrovend uitrekenen van een correlatiecoëfficiënt achterwege laten. Bij de laatste twee verschillen in tabel 3 is dit toegepast.

Tabel 3. O 123-groep: verschillen der gemiddelden

	verschil D	r ¹⁾	σ_D	D/σ_D	$D \pm 2,58 \sigma_D$
1e kl.-4e kl.	0,98	0,54	0,053	18,5	0,84-1,12
2e kl.-4e kl.	0,55	0,53	0,054	10,2	0,41-0,69
3e kl.-4e kl.	0,31	0,67	0,043	7,2	0,20-0,42
2e kl.-3e kl.	0,24	-	< 0,064	> 3,7	-
1e kl.-2e kl.	0,43	-	< 0,070	> 6,1	-

dat $D/\sigma_D = 2,6$ of kleiner uitvalt, gelijk aan 99%. Of anders gezegd: zou men 100 gelijkwaardige steekproeven nemen, dan zouden — steeds in de veronderstelling dat $D_{\text{land}} = 0$ — 99 steekproeven een waarde voor D/σ_D kleiner dan 2,6 opleveren en één steekproef een waarde voor $D/\sigma_D = 2,6$ of groter.

Voor onze steekproef is de waarde van de verhouding D/σ_D uitgerekend. En wel voor elk verschil tussen twee leerjaren (zie tabel 3, de op één na laatste kolom). In de veronderstelling dat over het gehele land genomen deze vijf verschillen alle nul zijn, zouden we volgens bovenstaande met 99% kans moeten verwachten dat onze steekproef voor elk verschil waarden van D/σ_D kleiner dan 2,6 oplevert. Uit tabel 3 blijkt echter, dat deze vijf waarden voor D/σ_D aanmerkelijk groter zijn dan 2,6. Nu zou het wel heel toevallig zijn — de kans is minder dan 1% — als onze steekproef die steekproef moest zijn, die zorgt voor waarden van D/σ_D groter dan 2,6. Daarom is het juister om te concluderen, dat de gemaakte veronderstelling, namelijk $D_{\text{land}} = 0$, niet te handhaven is; m.a.w. de gemiddelden voor het gehele land verschillen, welke twee klassen we ook nemen.

Een andere vraag is hoeveel deze landsgemiddelden verschillen. Voor de verschillen tussen de 4e klas en de andere klassen is in tabel 3, laatste kolom, aangegeven tussen welke grenzen dit verschil voor het gehele land ligt met een kans van 99%.

Bezien we de dalingen tussen opvolgende leerjaren, nl.: 1e klas — 2e klas = 0,43; 2e klas — 3e klas = 0,24; 3e klas — 4e klas = 0,31 (tabel 3), dan merken we op dat de tweede klas het meest verschilt met de voorafgaande klas. Er is onderzocht of deze afwijking van een gelijkmatig verval iets te betekenen heeft. Gebleken is dat dit aan toevallige omstandigheden geweten kan worden. Een veel voorkomend gevoelen dat de tweede klas gym-

¹⁾ r is de correlatiecoëfficiënt.

Tabel 4. D1-groep: cijferverdeling voor de eerste vier klassen

cijfer	1e klas		2e klas	3e klas	4e klas
	1e keer	2e keer			
9	-	11	-	-	-
8	-	13	1	-	-
7½	-	-	5	-	-
7	-	10	5	3	1
6½	-	-	7	9	4
6	5	9	10	19	12
5½	-	-	12	8	13
5	16	1	2	5	10
4½	-	-	2	-	4
4	17	-	-	-	-
3	4	-	-	-	-
2	2	-	-	-	-
totaal	44	44	44	44	44

nasium én door de keuze van de leerstof én door leeftijdsverschijnselen de moeilijkste lagere klas zou zijn, is door dit onderzoek, dat berust op de eindcijfers voor de klassieken, niet waar te maken.

Resumerend mogen we dus de volgende conclusies opstellen voor de O 123-groep:

a. Het ondernomen onderzoek betreft een leerlingen-steekproef en niet een steekproef voor scholen.

b. De frequentieverdelingen der eindcijfers voor klassieken zijn voor de eerste vier klassen als een normaalverdeling te beschouwen.

c. De gemiddelde gymnasiast beëindigt de 1e klas met een 7 voor Latijn als hij zonder doubleren de 4e klas bereikt.

d. Ieder jaar daalt deze leerling gelijkmatig om de 4e klas met een 6 voor klassieken te besluiten.

e. De verschillen tussen deze klasgemiddelden zijn voor onze steekproef statistisch gesproken zeer significant, zodat de landsgemiddelden voor deze klassen ook moeten verschillen.

III. De Doubleurgroepen

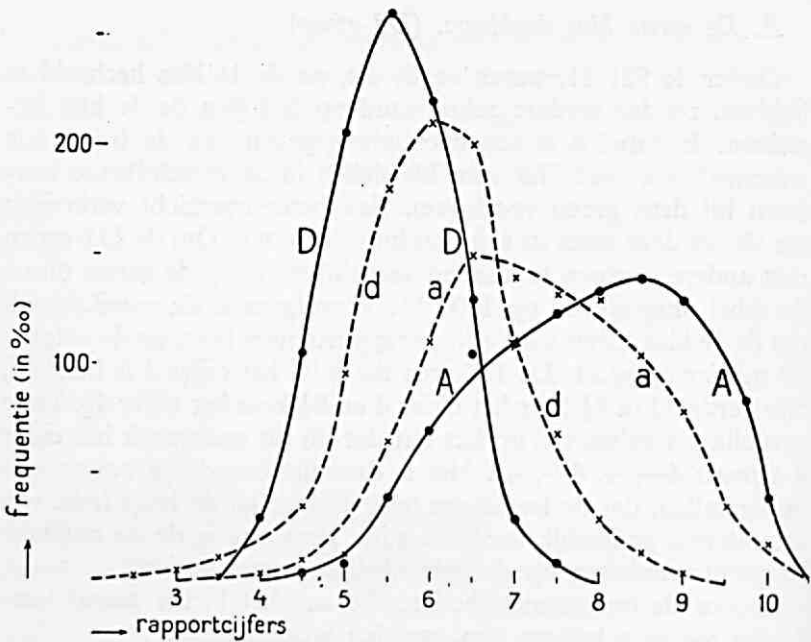
We zijn nu in staat elk der drie doubleurgroepen met de maat, de O 123-groep, te vergelijken. Daarna kunnen we in paragraaf IV bezien of deze doubleurgroepen nog onderling verschillen.

A. De eerste klas doubleurs. (D1-groep)

Onder de 921 11, waren er 44 die, na de 1e klas herhaald te hebben, zonder verdere achterstand op te lopen de 4e klas bereikten. In tabel 4 is een overzicht gegeven van de frequentie waarmee elk eindcijfer voor klassieken in de verschillende leerjaren bij deze groep voorkwam. Een beter overzicht verkrijgen we als we deze tabel in een graphiek omzetten. Om de D1-groep met andere groepen te kunnen vergelijken, is op de eerste plaats de tabel omgerekend op 1000 11. Vervolgens is de moeilijkheid, dat de 1e klas alleen maar gehele rapportcijfers kent, op de volgende manier opgelost. De 17 keren dat bijv. het cijfer 4 is behaald, zijn verdeeld in $8\frac{1}{2}$ keer het cijfer 4 en $8\frac{1}{2}$ keer het cijfer $4\frac{1}{2}$. Deze verdeling is gebaseerd op het feit dat bij dit onderzoek het cijfer 4 omvat: 4—, 4, 4+, $4\frac{1}{2}$. Het is dan niet onredelijk om te veronderstellen, dat de leerlingen over de lage en de hoge helft van dit interval gelijkelijk verdeeld zijn. Tenslotte is de zo ontstane frequentieverdeling op de gebruikelijke wijze vloeiend gemaakt, waardoor de onregelmatigheden, die aan het kleine aantal leerlingen toe te schrijven zijn, worden weggenomen.

Nu zijn in graphiek 1 alleen de curven voor het doublurejaar en de 4e klas getekend, resp. de curven A en D. De curven voor de andere jaren zijn weggelaten, omdat we het effect van het doublurejaar in de 4e klas willen nagaan. Ter vergelijking zijn de overeenkomstige krommen van de O 123-groep getekend. Voor de D1-groep zijn dat dus de curven van de 1e en 4e klas. Dit zijn de niet volgetrokken krommen a en d.

We zien dat de 1e klas-curve voor de doubleurs gunstiger ligt dan voor de niet-doubleurs. Er zijn meer cijfers hoger dan 8, en minder onvoldoenden of 6 en 7. De spreiding is bij beide curven even groot, dit duidt erop dat de differentiatie in leerprestaties op het gebied van Latijn voor beide groepen gelijk is. Bovendien is zij nogal groot, omdat beide krommen vrij breed zijn. Richten we ons nu naar de 4e klas-curven, dan ligt die van de D1-groep aanmerkelijk ongunstiger dan die voor de O 123-groep. Ligt de laatste voor de helft in het gebied der voldoende, de eerste bevindt zich grotendeels in het gebied lager dan 6. Vertonen beide curven ten aanzien van de eerste klas-curven een contractie, dan is die bij de O 123-groep minder dan bij de D1-groep. Bovendien blijft de breedte van de O 123-groep groot, terwijl de spreidingsbreedte van de D1-groep klein wordt. Bij de doubleurgroep treedt minder differentiatie in prestaties op.



Graphiek 1: D1-groep.

Hebben we nu de frequentieverdeling in zijn geheel en verder de spreiding ervan voor de D 1-groep vergeleken met de O 123-groep, dan kunnen we nu nog de gemiddelden vergelijken om de D 1-groep beter te karakteriseren.

We dienen dan eerst na te gaan in hoeverre de gemiddelde cijfers van de D 1-groep onderling verschillen. In tabel 5 zijn deze gemiddelden (m) opgenomen. In de laatste kolom staan de betrouwbaarheidsgrenzen voor de landsgemiddelden, gesteld dat we een betrouwbaarheid van 99% eisen. Bij narekening bleken de gemiddelden van twee opvolgende jaren significant te verschillen. Er was één uitzondering: het verschil tussen de 2e en 3e klas. Daar het hier gaat om twee prestaties van een en dezelfde groep leerlingen, moet een correlatiecoëfficiënt in rekening worden gebracht ($r = 0,50$). Dan bleek de verhouding D/σ_D aan 1,7 gelijk te zijn. Nemen we nu aan dat de landsgemiddelden voor de tweede en derde klas bij de D 1-groep even hoog zijn, dan bestaat er 9% kans dat een steekproef een waarde voor D/σ_D oplevert groter of gelijk aan 1,7. Onze steekproef zou zonder bezwaar één van de 9 uitzonderingen kunnen zijn, als men 100 dergelijke steekproeven zou nemen. Het is dus juist om te concluderen dat

Tabel 5. D1-groep: gemiddelden

	gemiddelde (m)	σ^1	$m \pm 2,58 \sigma_m$
1e kl. { 1e keer	4,41	0,89	4,07-4,75
{ 2e keer	7,55	1,10	7,12-7,98
2e klas	6,16	0,82	5,84-6,48
3e klas	5,97	0,51	5,77-6,17
4e klas	5,56	0,58	5,32-5,78

Tabel 6. D1-groep vergeleken met de O 123-groep

	gemiddelden		verschil D=M-m	σ_D	D/ σ_D	D \pm 2,58 σ_D
	m (D1)	M (O 123)				
1e klas	7,55	7,06	- 0,49	0,18	- 2,7	0,03-0,95
2e klas	6,16	6,63	+ 0,47	0,13	+ 3,6	0,13-0,81
3e klas	5,97	6,39	+ 0,42	0,09	+ 4,7	0,19-0,65
4e klas	5,56	6,08	+ 0,52	0,10	+ 5,2	0,26-0,78

de aanwijzing voor een verschil bij de landsgemiddelden voor deze twee klassen onvoldoende is.

Vervolgens kunnen we de D1-groep naar de gemiddelden vergelijken met de O 123-groep, de aangenomen maatstaf. Uiteraard kiezen we als 1e klas bij de D1-groep het doublurejaar. In tabel 6 zijn de gemiddelden (m en M) voor beide groepen gegeven. Uit de waarden voor D/σ_D genoteerd volgt dat we vanuit onze steekproef mogen besluiten tot een werkelijk verschil tussen de landsgemiddelden van beide groepen en wel voor elk leerjaar. In de laatste kolom staan de grenzen waarbinnen dit verschil voor het gehele land te verwachten is met een betrouwbaarheid van 99%.

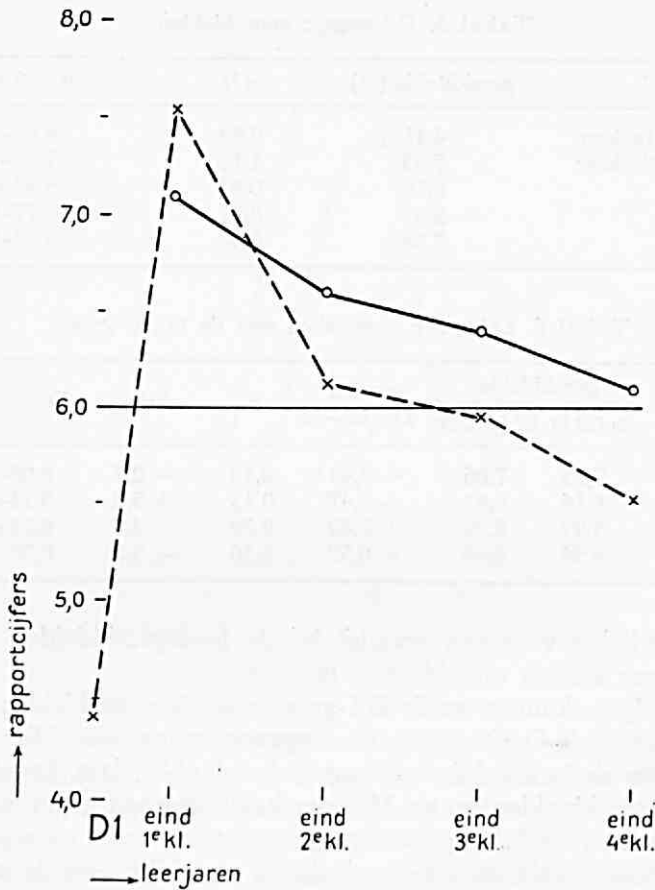
In graphiek 2 zijn tenslotte deze gemiddelden voor elk jaar bij beide groepen uitgezet.

Samenvattend kunnen we de volgende conclusies voor de D1-groep opstellen:

a. Ondanks het feit dat de doublure de leerlingen van de D1-groep boven die van de O 123-groep uitheft in de 1e klas, komen de doubleurs in de volgende klassen onder de niet-doubleurs te liggen.

b. Deze terugval vindt reeds in zijn geheel in de 2e klas plaats. Deze klas wordt door de gemiddelde leerling van de D1-groep

¹⁾ Gecorrigeerd volgens Sheppard wegens het te geringe aantal intervallen.

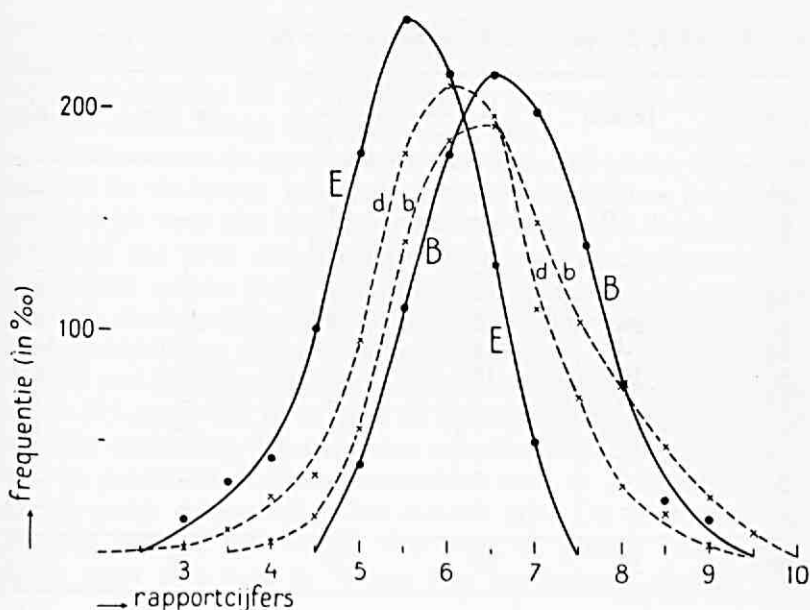


Graphiek 2: O 123-groep (o) & D1-groep (x) naar hun gemiddelden.

begonnen met een $\frac{1}{2}$ punt boven die van de O 123-groep, en beëindigd met een $\frac{1}{2}$ punt eronder.

c. Kan niet met zekerheid gezegd worden dat de D1-groep in de 3e klas nog meer daalt, wel is zeker dat deze groep de 3e en 4e klas op een niveau van een $\frac{1}{2}$ punt lager dan de O 123-groep doorloopt. Daardoor eindigt zij in de 4e klas met $5\frac{1}{2}$.

d. Brengt de doublure een spreiding in leerprestaties op het gebied van Latijn aan en wel even sterk als bij het overeenkomstige 1e jaar der niet-doubleurs, dan trekt zich — in tegenstelling met de O 123-groep — deze spreiding in de loop der jaren samen. In de 4e klas blijkt de D1-groep een vrij homogene groep zwakkere leerlingen te zijn van het niveau 5 tot 6.



Graphiek 3: D2-groep.

B. De tweede klas doubleurs. (D 2-groep)

Er bleken 39 ll. de 4e klas bereikt te hebben na een herhaling van de 2e klas. Hierbij zijn twee leerlingen gerekend, die bovendien de 1e klas doubleerden. Voor deze twee is het cijfer van het doublurejaar als eerste klas-cijfer gerekend.

In tabel 7 zijn de frequenties waarmee bepaalde eindcijfers voor klassieken in de verschillende leerjaren behaald zijn, verzameld.

Tekenen we op de manier als bij de D1-groep is uiteengezet, de curven B voor het doublurejaar in de 2e klas en E voor de 4e klas bij deze doubleurs (zie graphiek 3), dan springt meteen in het oog, hoe er een ongunstige verschuiving naar het gebied der onvoldoenden heeft plaats gevonden in de 4e klas. Bovendien treedt enige versmalling op, waardoor de 4e klas-curve steiler en hoger wordt en dus uitdrukt, dat deze groep doubleurs in de 4e klas minder gedifferentieerd is dan in het doublurejaar van de tweede klas. Vergelijken we deze krommen met de 2e klas-curve (b) en 4e klas-curve (d) van de O 123-groep, dan zien we dat het doublurejaar iets gunstiger ligt dan de 2e klas van de O 123-groep (meer cijfers van 6 tot 8; iets minder onvoldoenden; echter ook

Tabel 7. D2-groep: cijferverdeling voor de eerste vier klassen

cijfer	1e klas	2e klas		3e klas	4e klas
		1e keer	2e keer		
8½	—	—	2	—	—
8	2 ¹⁾	—	1	—	—
7½	—	—	6 ¹⁾	—	—
7	2	—	9	1	—
6½	—	—	8	9 ¹⁾	6 ¹⁾
6	23	2	8 ¹⁾	20	9
5½	—	1	5	6 ¹⁾	10
5	10	13	—	3	9 ¹⁾
4½	—	7	—	—	2
4	2 ¹⁾	7 ¹⁾	—	—	1
3½	—	4 ¹⁾	—	—	2
3	—	2	—	—	—
2½	—	3	—	—	—
totaal	39	39	39	39	39

¹⁾ Één leerling heeft bovendien de 1e klas gedoubleerd.

Tabel 8. D2-groep: gemiddelden

	gemiddelde (m)	$\sigma^1)$	$m \pm 2,58 \sigma_m$	
1e klas	5,79	0,77	5,67–5,91	
2e klas	{ 1e keer	4,35	0,87	4,21–4,49
	{ 2e keer	6,68	0,78	6,56–6,80
3e klas	5,99	0,42	5,92–6,06	
4e klas	5,46	0,76	5,34–5,58	

¹⁾ Gecorrigeerd volgens Sheppard wegens het te kleine aantal intervallen.

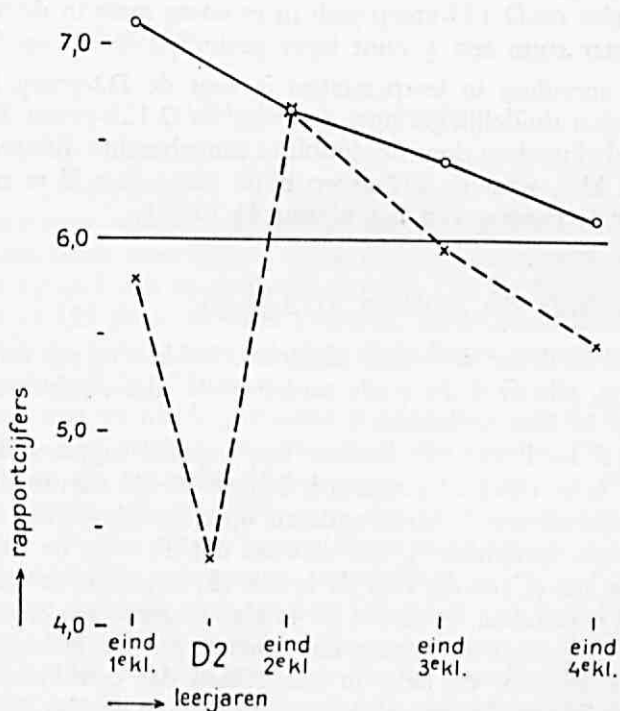
Tabel 9. D2-groep vergeleken met de O 123-groep

	gemiddelden		verschil $D = M - m$	σ_D	D/σ_D	$D \pm 2,58 \sigma_D$
	m (D2)	M (O 123)				
1e klas	5,79	7,06	+ 1,27	0,13	+ 9,8	0,93–1,61
2e klas	6,68	6,63	– 0,05	0,13	– 0,4	—
3e klas	5,99	6,39	+ 0,40	0,08	+ 3,1	0,19–0,61
4e klas	5,46	6,08	+ 0,62	0,13	+ 4,8	0,28–0,96

minder cijfers hoger dan 8), maar dat de 4e klas-kromme voor de doubleurs aanmerkelijk ongunstiger gelegen is van de overeenkomstige kromme bij de niet-doubleurs (meer cijfers beneden 6, minder cijfers boven 6).

Bezien we nu de gemiddelden van deze D2-groep, dan geeft tabel 8 in de laatste kolom de grenzen waarbinnen het landsgemiddelde voor elke klas te verwachten is als men een betrouwbaarheid van 99% eist. De narekening van de significantie der verschillen tussen twee opeenvolgende leerjaren gaf als resultaat dat onze steekproef met zekerheid uitwijst dat de overeenkomstige landsgemiddelden ook verschillen vertonen.

Dan rest ons nu deze gemiddelden te vergelijken met die van de O 123-groep om na te gaan in hoeverre beide groepen in dit opzicht verschillen. De gevonden waarden voor D/σ_D in tabel 9 zijn zo groot, dat de landsgemiddelden voor de D2-groep en de O 123-groep onmogelijk gelijk kunnen zijn. Dit geldt voor elk leerjaar, behalve het tweede. Van wege de geringe waarde van D/σ_D moet men voor de tweede klas concluderen, dat het wel



Graphiek 4: O 123-groep (o) & D2-groep (x) naar hun gemiddelden.
Paedagogische Studiën, XXXII. 14

heel toevallig zou zijn als de landsgemiddelden voor beide groepen werkelijk verschilden. Is nu vastgesteld in hoeverre onze steekproef leidt tot het aanvaarden van verschillen tussen de landsgemiddelden voor beide groepen, dan geeft de laatste kolom van tabel 9 de grenzen aan waarbinnen men dit verschil voor elk leerjaar, behalve de tweede klas, met een betrouwbaarheid van 99% kan verwachten.

In graphiek 4 zijn deze gemiddelden uitgezet tegen de tijd, waarbij het onderscheid tussen de 2e klas van de O 123-groep en de doublure van de D 2-groep is weggelaten.

We kunnen dan de verschillende karakteriseringen van deze doubleurgroep als volgt samenvatten:

a. Eindigt de D 2-groep de 1e klas met ruim een punt lager dan de O 123-groep, om daarna de 2e klas te doubleren, dan is zij na de doublure op het zelfde peil gekomen als de O 123-groep, te weten: ruim $6\frac{1}{2}$.

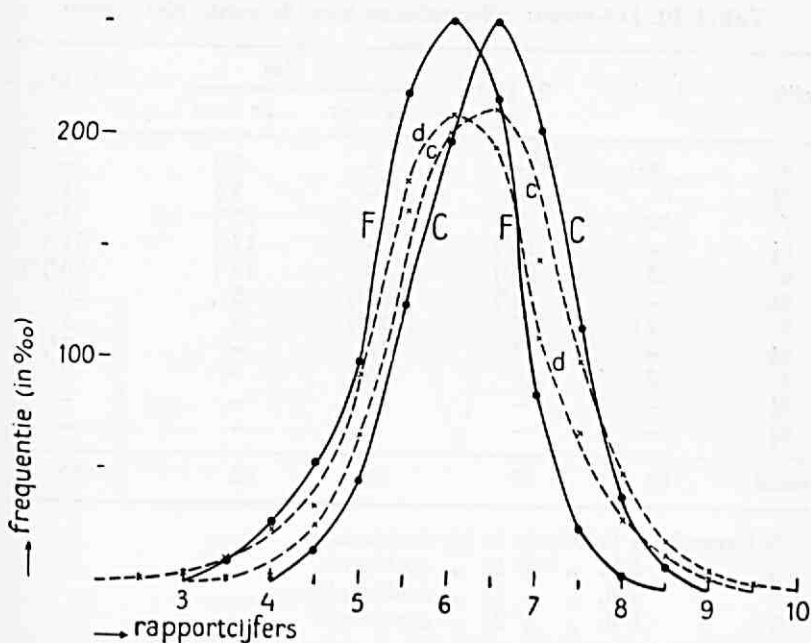
b. Reeds in de 3e klas gaat dit bijtrekken verloren en zet het dalen onder de O 123-groep zich in mindere mate in de 4e klas voort, waar ruim een $\frac{1}{2}$ punt lager geeindigd wordt op $5\frac{1}{2}$.

c. De spreiding in leerprestaties is voor de D 2-groep in het doublurejaar duidelijk geringer dan voor de O 123-groep. Bovendien verdwijnt deze door de doublure aangebrachte differentiatie in de 4e klas, waar de D 2-groep blijkt samengesteld te zijn uit zwakkere leerlingen van het niveau $4\frac{1}{2}$ tot $6\frac{1}{2}$.

C. De derde klas doubleurs. (D 3-groep)

Van de 62 ll. die de 4e klas afgemaakt hebben na een doublure van de 3e, zijn er 4 die reeds eerder de 1e klas doubleerden en 1 die de 2e klas herhaalde.

Hoeveel leerlingen elk leerjaar een bepaald rapportcijfer behaalden, is in tabel 10 genoteerd. Maken we de curven die met deze frequentietabel corresponderen op de reeds eerder aangegeven wijze, (graphiek 5), dan zien we dat die voor de doublure van de 3e klas (C) en die voor de 4e klas (F) in hoogte en spreiding niet veel verschillen, maar dat de 4e klas-kromme een ongunstige verschuiving heeft ondergaan ten aanzien van de 3e klas-curve, waardoor zij voor de helft in het gebied der onvoldoenden is komen te liggen. Ter vergelijking zijn de 3e en 4e klas-krommen van de O 123-groep getekend (resp. c en d). We zien dan hoe de



Graphiek 5: D3-groep.

doublurecurve minder gespreid is dan die van de O 123-groep. De laatste bevat meer hogere cijfers én onvoldoenden en bijgevolg minder $6\frac{1}{2}$ en 7 dan de doublurecurve C. Ook de 4e klas-kromme van de O 123-groep is meer gespreid, maar alleen aan de kant van de hoge cijfers, waar zij meer 7 en hoger omvat dan de 4e klas-curve van de D3-groep.

Vergelijken we nu de gevonden gemiddelden van de D3-groep onderling, dan geeft de laatste kolom van tabel 11 de grenzen waarbinnen de landsgemiddelden met een kans van 99% verwacht kunnen worden. We zien dat deze betrouwbaarheidsintervallen buiten elkaar liggen. Narekening toonde aan dat de landsgemiddelden ook moeten verschillen.

Gaan we nu er toe over om deze D3-groep met de O 123-groep te vergelijken naar de gemiddelden, dan vinden we de resultaten in tabel 12. De waarden voor D/σ_D in de 1e en 2e klas zijn meer dan groot genoeg om tot een werkelijk verschil tussen de landsgemiddelden voor de beide groepen te besluiten. Binnen welke

Tabel 10. D3-groep: cijferverdeling voor de eerste vier klassen

cijfer	1e klas	2e klas	3e klas		4e klas
			1e keer	2e keer	
8	8 ¹⁾	-	-	2 ²⁾	-
7½	-	-	-	5 ²⁾	1
7	12	3 ⁴⁾	-	15 ²⁾	4 ²⁾
6½	-	10 ²⁾	-	17 ⁴⁾	11 ²⁾
6	33	20 ²⁾	3	15 ²⁾	26 ²⁾ 4)
5½	-	21 ³⁾	10 ⁴⁾	5	10
5	7	5	26 ¹⁾	3	5
4½	-	3	12	-	3 ²⁾
4	2	-	6	-	2
3½	-	-	4	-	-
2½	-	-	1	-	-
totaal	62	62	62	62	62

1) hieronder 4 ll. die de 1e kl. doubleerden.

2) " 1 ll. " " 1e " doubleerde.

3) " 2 ll. " " 1e " doubleerden.

4) " 1 ll. " " 2e " doubleerde.

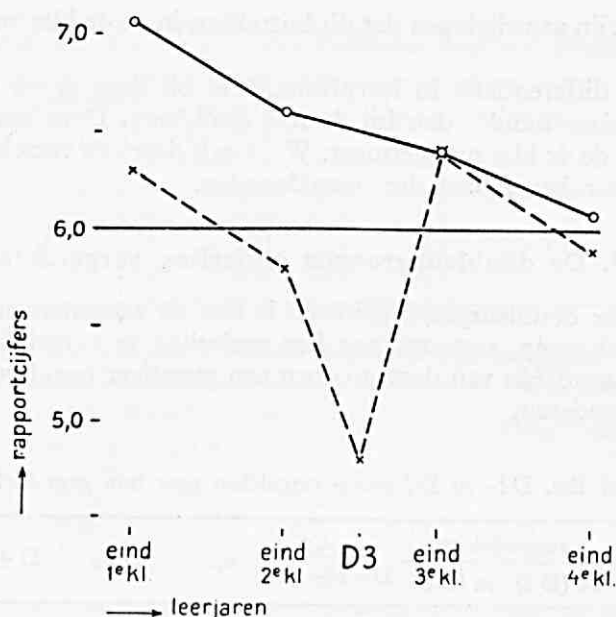
Tabel 11. D3-groep: gemiddelden

	gemiddelde (m)	$\sigma^1)$	$m \pm 2,58 \sigma_m$	
1e klas	6,27	0,89	5,99-6,55	
2e klas	5,81	0,55	5,63-5,99	
3e klas	{ 1e keer	4,80	0,65	4,59-5,01
	{ 2e keer	6,48	0,66	6,27-6,69
4e klas	5,88	0,68	5,65-6,11	

1) Gecorrigeerd volgens Sheppard wegens het te geringe aantal intervallen.

Tabel 12. D3-groep: vergeleken met de O 123-groep

	gemiddelden		verschil $D=M-m$	σ_D	D/σ_D	$D \pm 2,58 \sigma_D$
	$m(D3)$	$M(O123)$				
1e klas	6,27	7,06	+ 0,79	0,13	+ 6,1	0,45-1,13
2e klas	5,81	6,63	+ 0,82	0,09	+ 9,1	0,59-1,05
3e klas	6,48	6,39	- 0,09	0,09	- 1,0	-
4e klas	5,88	6,08	+ 0,20	0,10	+ 2,0	-



Graphiek 6: O 123-groep (o) & D3-groep (x) naar hun gemiddelden.

grenzen het verschil voor de landsgemiddelden te verwachten zijn, gesteld een betrouwbaarheid van 99%, is in de laatste kolom aangegeven. Voor de 3e klas is de waarde van D/σ_D zo klein, dat we mogen besluiten dat de overeenkomstige landsgemiddelden niet verschillen. Wat de 4e klas betreft, stuiten we op een twijfelgeval. Als men zou veronderstellen dat de landsgemiddelden voor deze klas bij de D3-groep en de O 123-groep niet verschillen, dan zouden bij 100 steekproeven van 921 gymnasiasten, er 5 zijn die een waarde groter of gelijk aan 2,0 voor D/σ_D opleveren, en 95 die een kleinere waarde zouden geven. Of deze kans van 5% om te behoren tot de „uitzonderingen” te klein is om het gestelde te handhaven, is te betwisten.

In graphiek 6, waar deze gemiddelden zijn uitgezet, is dit verschil bij de 4e klas wel gehandhaafd en bij de 3e klas verwaarloosd.

We hebben dus gezien dat deze doubleurgroep als volgt te kenmerken is:

a. Uiteraard beëindigt de D3-groep de 1e en 2e klas lager dan de O 123-groep. Over 6+ en 6— heen zakt zij in de 3e klas. Doubleure van deze klas brengt haar weer op het peil van de O 123-groep, namelijk 6+.

b. Er zijn aanwijzingen dat dit bijtrekken in de 4e klas verloren gaat.

c. De differentiatie in leerprestaties is bij deze groep in het doubleurejaar minder dan bij de niet doubleurs. Deze spreiding wordt in de 4e klas niet geringer. Wel vindt daar een verschuiving plaats naar het gebied der onvoldoenden.

IV. De doubleurgroepen onderling vergeleken

Nu elke doubleurgroep gemeten is met de aangenomen maat, de O 123-groep, rest ons nog hen onderling te vergelijken om na te gaan of één van deze groepen een gunstiger beeld vertoont dan de anderen.

Tabel 13a. D1- en D2-groep vergeleken naar hun gemiddelden

	gemiddelden		verschil $D=M-m$	σ_D	D/σ_D	$D \pm 2,58 \sigma_D$
	M (D 1)	m (D 2)				
1e klas	7,55	5,79	+ 1,76	0,21	+ 8,4	1,22-2,30
2e klas	6,16	6,68	- 0,52	0,17	- 3,1	0,08-0,96
3e klas	5,97	5,99	- 0,02	0,11	- 0,2	-
4e klas	5,56	5,46	+ 0,10	0,15	+ 0,7	-

Op de reeds vaker toegepaste wijze zullen we bij deze onderling onafhankelijke groepen de statistische betekenis van de verschillen der gemiddelde cijfers voor de klassieken bepalen. Om deze D-groepen onderling te kunnen vergelijken, nemen we voor de ge-doubleerde klas de cijfers van het doubleurejaar en niet die van de eerste keer dat deze klas gemaakt werd.

In tabel 13a zijn de D1- en D2-groep vergeleken. Verschillen uiteraard de laagste twee klassen op significante wijze, daar in deze leerjaren de doubleures liggen, dan verrast het toch dat deze twee groepen in de 3e en 4e klas niet verschillen. De waarden voor D/σ_D zijn te gering om vanuit onze steekproef tot een verschil der landsgemiddelden voor deze klassen te besluiten.

Vergelijken we in tabel 13b de D1- en D3-groep onderling, dan is de kleinste waarde voor D/σ_D gelijk aan 2,5. Dit betekent dat de kans voor een steekproef om een waarde groter of gelijk aan 2,5 voor D/σ_D te geven, gelijk aan 14 pro mille is, als we tenminste veronderstellen dat de landsgemiddelden voor de 2e klas bij beide groepen gelijk zijn. Ik meen dat de kans te gering is

Tabel 13b. D1- en D3-groep vergeleken naar hun gemiddelden

	gemiddelden		verschil $D = M - \mu$	σ_D	D/σ_D	$D \pm 2,58\sigma_D$	$D \pm 1,96\sigma_D$
	$M(D1)$	$\mu(D3)$					
1e klas	7,55	6,27	+ 1,28	0,20	+ 6,4	0,76-1,80	-
2e klas	6,16	5,81	+ 0,35	0,14	+ 2,5	-	0,08-0,62
3e klas	5,97	6,48	- 0,51	0,11	- 4,6	0,23-0,79	-
4e klas	5,56	5,88	- 0,32	0,13	- 2,5	-	0,07-0,57

Tabel 13c. D2- en D3-groep vergeleken naar hun gemiddelden

	gemiddelden		verschil $D = m - \mu$	σ_D	D/σ_D	$D \pm 2,58\sigma_D$
	$m(D2)$	$\mu(D3)$				
1e klas	5,79	6,27	- 0,48	0,16	- 3,0	0,07-0,99
2e klas	6,68	5,81	+ 0,87	0,14	+ 6,2	0,51-1,23
3e klas	5,99	6,48	- 0,49	0,11	- 4,5	0,21-0,77
4e klas	5,46	5,88	- 0,42	0,15	- 2,8	0,03-0,81

en dat men eerder moet besluiten dat de veronderstelling niet te handhaven is. Onze steekproef wijst dus voor de 2e klas op een verschil tussen de beide doubleurgroepen, zij het dat deze conclusie met iets minder zekerheid te trekken is dan in alle andere tot nu toe behandelde gevallen. Daar de andere waarden voor D/σ_D groter zijn, mogen we zeggen dat beide groepen werkelijk verschillen. Na een voorsprong op de D3-groep in de eerste twee klassen, verliest de D1-groep deze in de 3e klas — wat niet zo verwonderlijk is — en blijft bij de D3-groep ten achter in de 4e klas. Binnen welke grenzen de verschillen der landsgemiddelden te verwachten zijn is voor de 1e en 3e klas in de op één na laatste kolom aangegeven met een betrouwbaarheid van 99%, en voor de 2e en 4e klas in de laatste kolom met een geringere betrouwbaarheid van 95%.

Tenslotte geeft tabel 13c de D2- en D3-groep. In elk leerjaar duiden de waarden voor D/σ_D op werkelijke verschillen bij de landsgemiddelden voor deze twee groepen. Uiteraard ligt de D2-groep in de 1e klas lager dan de D3-groep, daar zij eerder doubleert; verder ligt de D2-groep in de 2e klas hoger en in de 3e klas lager dan de D3-groep, wat gezien de doubleurejaren in deze groepen te verwachten was en blijft zij in de 4e klas onder de D3-groep.

In enkele punten kunnen we nu alle conclusies, die dit onderzoek naar de prestaties der doubleurs heeft opgeleverd, bijeenbrengen. Verwijzingen naar de eerste keer dat een of andere conclusie getrokken is, worden tussen haakjes aangegeven, tenzij dit gebeurd is in deze paragraaf IV.

Ten aanzien van de gemiddelden kan gesteld worden:

1. De D1- en D2-groep verschillen niet na de doublurejaren. Men kan dus in het algemeen niet zeggen, dat het beter is de 2e klas te doubleren dan de 1e, of omgekeerd. Uiteraard komen voor een individuele leerling — en die komen we alleen tegen — nog heel andere factoren hun gewicht in de schaal leggen als we twijfelen of het verstandiger is hem door te laten naar de 2e klas met haast zekere kans op een doublure of hem de 1e klas reeds te laten overdoen.
2. Vergeleken met de D3-groep is de D1-groep in de jaren dat niet gedoubleerd wordt (2e en 4e klas) iets beter dan de D2-groep (1e en 4e klas). Dit is echter, gezien ook de eerste conclusie, van weinig werkelijke waarde.
3. In het doublurejaar overtreft de D1-groep de O 123-groep (III Aa), terwijl de D2- en D3-groep het peil bereiken van de O 123-groep wanneer het gaat over het doublurejaar (III Ba en III Ca). De reden van dit verschijnsel ligt misschien hierin dat de D1-groep in het doublurejaar ab ovo met de leerstof opnieuw begint, terwijl de beide andere groepen een erfenis van één respectievelijk twee leerjaren hebben, waarin zij onder de O 123-groep lagen. Met deze zwakkere ondergrond spelen de leerlingen van deze doubleurgroepen het alleen maar klaar om zich in het doublurejaar op te werken tot het niveau der niet-doubleurs.
4. Dit effect van overtreffen of bijtrekken in het doublurejaar is bij de D1- en D2-groep reeds in het daarop volgende jaar verloren gegaan (III Ab en III Bb). Of de in deze steekproef geconstateerde terugval bij de D3-groep ook geldt als we alle nederlandse gymnasiasten zouden betrekken in een onderzoek, is niet met voldoende zekerheid vast te stellen (III Cb).
5. Blijft de D1-groep na de 2e klas steeds evenveel verschillen van het niveau der O 123-groep (III Ac), dan daalt de D2-groep in de 4e klas nog iets meer dan in de 3e onder dit niveau (III Bb).

Ten aanzien van de differentiaties in leerprestaties valt te besluiten:

6. Om dezelfde reden als onder 3 is aangehaald, is de spreiding der cijfers bij de D1-groep in het doublurejaar even breed als die van de O 123-groep (III Ad), terwijl de leerprestaties der beide andere doubleurgroepen in het doublurejaar minder gedifferentieerd zijn als bij de overeenkomstige leerjaren van de O 123-groep (III Bc en III Cc).
7. Wordt in het doublurejaar een gunstige spreiding bereikt, dan verdwijnt dit effect van de doublure bij de D1- en D2-groep in de 4e klas vergeleken met de O 123-groep (III Ad en III Bc). Deze doubleurgroepen zijn in wezen homogene groepen van zwakkere leerlingen. Bij de D3-groep treedt in de 4e klas geen ongunstigere spreiding dan in de 3e klas op, maar is in beide klassen minder gunstig dan bij de O 123-groep (III Cc). De groep blijkt in de 4e klas eerder een groep van zwakke dan van middelmatige leerlingen te zijn.

We kunnen ons niet aan de indruk onttrekken dat de vooruitgang in het doublurejaar geboekt, zowel in *hoogte* van de cijfers als in *spreiding* der prestaties, geen blijvend succes is voor alle drie de doubleur-groepen. Dat de D3-groep een gunstiger beeld geeft dan de beide andere groepen, zou daaraan geweten kunnen worden, dat deze groep in dit onderzoek niet ver genoeg gevolgd is na het doublurejaar. Er is reeds uiteengezet dat op dit moment de gegevens, daartoe benodigd, onmogelijk verzameld kunnen worden. Bij de D1- en D2-groep verdwijnt de verbetering zo snel, dat men geneigd is om het succes in het doublurejaar behaald, als een *schijnsucces* te bestempelen. Voor de D3-groep geldt deze qualificatie in mindere mate.

Een geheel andere vraag is deze: kost het deze doubleurgroepen minder zittenblijvers dan de O 123-groep om dit schijnsucces te behalen? Is dit het geval, dan bezit dit schijnsucces toch enige werkelijke waarde. Allereerst is, om deze vraag op te lossen, in tabel 14 onze maatstaf — de O 123-groep — nagegaan. In elk

Tabel 14. O 123-groep: percentage zittenblijvers

	totaal aantal	zitten- blijvers	percen- tage (P)	σ_P	$P \pm 2,58 \sigma_P$
1e klas	921	255	27,7	1,5	23,8–31,6
2e klas	637	125	19,6	1,6	15,5–23,7
3e klas	490	90	18,4	1,8	13,9–22,9
4e klas	383	51	13,3	1,7	8,9–17,7

Tabel 15. Doubleurgroepen vergeleken met de O 123-groep
naar het percentage zittenblijvers

	O 123	D1	D2	D3
<i>1e klas:</i> totaal	921	126	-	-
zittenblijvers	255	17	-	-
idem in %	27,7	13,5	-	-
<i>2e klas:</i> totaal	637	103	73	-
zittenblijvers	125	38	7	-
idem in %	19,6	36,9	9,6	-
<i>3e klas:</i> totaal	490	63	64	76
zittenblijvers	90	18	20	7
idem in %	18,4	28,6	31,2	9,2
<i>4e klas:</i> totaal	383	44	39	62
zittenblijvers	51	12	9	9
idem in %	13,3	27,3	23,1	14,5

jaar zijn de zittenblijvers van het voorafgaande jaar afgetrokken van het totale aantal alsook de leerlingen die wel overgingen, maar één van de drie in het onderzoek betrokken scholen verlieten. Op deze manier is zuiver na te gaan hoe groot het percentage afgewezenen elk jaar bedraagt. Men ziet dat de 1e klas het sterkst selecteert, dat de 2e en 3e klas beiden rond de 20% gezakten kennen, en de 4e klas met 13% veel gunstiger ligt. In de laatste kolom staan de grenzen waarbinnen de percentages voor het gehele land genomen, te verwachten zijn met een betrouwbaarheid van 99%.

Bij de doubleurgroepen beginnen we het percentage gezakten te berekenen in het doublurejaar. De gegevens zijn verzameld in tabel 15. Omdat de aantallen voor elk dezer doubleurgroepen bijna allen kleiner dan 100 zijn, moet men er van afzien de grenzen te bepalen waarbinnen het landelijk percentage te verwachten is.

A priori is te verwachten dat het doublurejaar minder zittenblijvers tellen zal dan de overeenkomstige jaren van de O 123-groep. Dat het percentage nog vrij hoog is, ligt buiten de verwachting. Bovendien is het opvallend dat zowel bij de D1-groep als bij de D2-groep dit percentage van afgewezenen in alle jaren na de doublure aanmerkelijk hoger ligt dan bij de O 123-groep. We kunnen dan de reeds gevonden conclusies omtrent de doubleurgroepen alsvolgt uitbreiden.

Ten aanzien van de zittenblijvers valt op te merken:

8. In de jaren na het doublurejaar hebben de D1- en de D2-groep $1\frac{1}{2}$ tot 2 keer zoveel procent zittenblijvers als de O 123-groep. In het doublurejaar is dit nog altijd de helft van het overeenkomstig percentage der O 123-groep.
We worden dus versterkt in twee conclusies:
 - a. De D1- en D2-groep verschillen na de 2e klas niet.
 - b. Beide groepen bereiken *als groep* een schijnsucces met het doubleren.
9. Heeft de D3-groep in het doublurejaar nog altijd de helft van het percentage der O 123-groep aan afgewezenen, in de 4e klas verschilt zij practisch niet van de O 123-groep. Dit zou een bevestiging zijn van de mening dat de D3-groep zich beter weert dan de beide andere doubleurgroepen. Wel is reeds de nadruk gelegd op de onmogelijkheid deze groep verder dan de 4e klas te volgen, zodat door deze restrictie de conclusie omtrent de D 3-groep nog een voorlopige is.

Onwillekeurig dringt zich nu de volgende vraag naar voren: ligt er nu ergens een mogelijkheid om te *voorzien* hoe een leerling het in de eerste vier jaren van het gymnasium zal afbrengen? Kan men een prognose stellen en zo ja, waar dan de scherpste? Aan een onderzoek van deze vraagstelling, dat van belang zijn zou voor de schoolpraktijk, zit zeer veel vast. Maar vooraf moet benadrukt worden, dat de manier van werken alleen tot statistische criteria leiden zal. Deze kunnen pas van waarde worden voor de individuele leerling als zij gepaard gaan met de ervaring van iedere leraar en de uitwisseling van de beoordelingen in het docentencorps. Want wat wij langs statistische weg zouden kunnen vinden aan prognocistische waarde, zal hoogstwaarschijnlijk niet splinternieuw zijn en kan alleen dienen als een kansberekening waarbij van de individualiteit van aanleg en karakter bij de leerling is afgezien. En juist dit beslist of het verantwoord is om de kans aan te grijpen of niet.

Dit onderzoek is nog niet geheel uitgewerkt. Er zijn teveel vragen die om een antwoord verlangen. Zijn bijvoorbeeld de klassieken alleen beter te gebruiken of verdient een combinatie met wiskunde en moderne talen een voorkeur? Is het overgangscijfer van een grotere „voorspellende” waarde of kunnen we beter een jaarcijfer dat op drie rapporten gebaseerd is, hanteren? Het ligt voor de hand om te beginnen met na te gaan in hoeverre

Tabel 16. Follow-up van de eindcijfers Latijn
in de 1e klas tot en met de 4e klas

I	II	III	IV	V	Va	VI	VII	VIII	VIIIa	IX	X	XI	XIa	XII														
														D1	D2	D3												
10	3	-	3	3	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-											
9	45	6	39	39	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-											
8	120	14	106	99	93,4	7	1	6	85,7	-	1	5	83,3	-	-	1	4											
7	154	21	133	101	75,9	32	12	20	62,5	2	4	14	77,8	-	-	2	12											
6	293	24	269	123	45,7	146	54	92	63,0	9	20	63 ¹⁾	75,9	5	23	35	8											
5	128	3	125	14	11,2	111	44	67	60,4	5	28	34 ²⁾	54,8	16	10	2	8											
4	72	-	72	4	5,6	68	25	43	63,2	4	17	22 ³⁾	56,4	17	3	1	1											
3	70	-	70	-	-	70	43	27	38,6	2	20	5	20,0	4	-	-	-											
2	31	-	31	-	-	31	21	10	32,3	1	7	2	22,2	2	-	-	-											
1	5	-	5	-	-	5	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-											
totaal													921	68	853	383	-	470	205	265	-	23	117	145	-	44	39	62

- I. Eindcijfer Latijn 1e klas eerste keer.
 II. Frequentie van I.
 III. Aantal leerlingen vertrokken vóór de 4e klas, zonder gedoubleerd te hebben.
 IV. Verschil van II en III.
 V. Aantal leerlingen dat de 4e klas zonder doublure bereikt (O 123-groep).
 Va. Als V, maar in percentage van IV.
 VI. Aantallen zittenblijvers in één der drie laagste klassen.
 VII. De leerlingen uit VI, die na te zijn blijven zitten, meteen het gymnasium verlieten.
 VIII. Aantallen der doubleurs in één der eerste drie klassen (VIII = VI - VII).
 VIIIa. Als VIII, maar in percentages van VI.
 IX. Leerlingen, die na een geslaagde doublure, vóór de 4e klas het gymnasium verlieten.
 X. Aantallen van leerlingen die in de drie laagste klassen twee keer bleven zitten en de 4e klas niet bereikten.
 XI. Aantallen leerlingen, die na doublure de 4e klas bereikten.
 XIa. Als XI, maar in percentages van VIII verminderd met IX.
 XII. XI onderverdeeld naar de D1-, D2- en D3-groep.

¹⁾ 3 ll. hebben 2 keer gedoubleerd.

²⁾ 1 „ heeft 2 „ „

³⁾ 2 „ hebben 2 „ „

de klassieke geschikt zijn. Daartoe is in tabel 16 bekeken hoe de afloop is van leerlingen die een bepaald eindcijfer voor Latijn in de eerste keer van de 1e klas behaald hebben. Het betreft dus de waardering van een leraar, die de leerling 6 uur per week een jaar lang in de klas heeft meegemaakt. Om de „doordringingskracht” van een cijfer na te gaan moeten telkens diverse groepen leerlingen afgetrokken worden van de totale aantallen. Men raadplege de betekenis van iedere kolom zoals die aangegeven is onder de tabel.

Op de eerste plaats zien we (zie kolom Va) dat de cijfers boven de 7 allen in de 4e klas komen zonder doublure op enkele achten na. De 7 bereikt voor driekwart zonder ongelukken deze klas, maar de 6 slechts voor de kleine helft. Een tiende deel der 5 heeft kans om rechtstreeks de 4e klas te bereiken en lager dan 5 komt (uiteraard) niet zonder doublure in deze klas. De enkele 4 die dat wel gepresteerd heeft, zijn speciale gevallen, meestal van het karakter 6, 6, 4 op de drie rapporten van de 1e klas.

Van de zittenblijvers proberen rond 60% van de zevens, zessen, vijven en vieren de 4e klas te bereiken met een doublure, terwijl 35% van de drieën en tweeën de moed niet opgeeft in deze klas te komen. (Zie kolom VIII a). Rond 75% van deze zevens en zessen slagen er in de 4e klas te halen, de kleinste helft van de vijven en vieren lukt dit niet. Van de doorzettende drieën en tweeën is slechts een vijfde deel in de 4e klas gekomen (zie kolom XI a).

Om aan een bepaald eindcijfer voor Latijn in de 1e klas enige voorspellende waarde te kunnen toekennen, moeten we twee veronderstellingen maken. De eerste is dat alle zittenblijvers, die meteen van school gegaan zijn (zie kolom VII), niet slechter zijn dan de zittenblijvers, die een doublure hebben gemaakt. Maken we door deze veronderstelling van elke zittenblijver een potentiële doubleur, dan is de tweede veronderstelling, dat verhoudingsgewijs het zelfde aantal de 4e klas bereikt en hetzelfde aantal door een tweede keer blijven zitten de school verlaat zoals dat het geval is met de werkelijke doubleurs. (zie kolom X en XI). Dan kunnen we voor elk eindcijfer voor Latijn in de 1e klas uitrekenen hoeveel procent

1. de 4e klas bereikt
 - a. zonder doublure
 - b. met een doublure
2. door twee keer blijven zitten vóór de 4e klas het gymnasium verlaat.

Daar voor de meeste cijfers ruim 60% der zittenblijvers de veronderstelde proefneming werkelijk heeft ondergaan, zullen de zo gevonden percentages wel enige betekenis hebben. Voor de cijfers lager dan 4 hebben zich 65% aan deze proef onttrokken — wellicht zeer terecht — zodat de op deze manier gevonden percentages van slagen wel aan de hoge kant zullen zijn.

We zien dan in tabel 17 het volgende:

1. Wie de 1e klas met een 7 of hoger beëindigt, bereikt op een enkele uitzondering na de 4e klas. Een vijfde deel der zevens doubleert een keer, de anderen komen in de 4e klas zonder tijdverlies.
2. Een zevende deel van de zessen bereikt de 4e klas niet. Van de anderen doubleert de helft.
3. De vijven en vieren vormen in dit opzicht eenzelfde groep. De kleine helft zal de 4e klas nooit bereiken door een herhaald blijven zitten. Wie er wel komt heeft bijna altijd (uiteraard) gedoubleerd.
4. Voor lagere cijfers dan 4 is de weg naar de 4e klas vrijwel onbegaanbaar.

Hiermede zijn de vragen, die in de inleiding gesteld zijn, beantwoord. Nogmaals zij benadrukt dat nog niet voldoende is onderzocht of de prognose niet scherper gesteld zou kunnen worden.

Verre van verrassende gezichtspunten aan het licht gebracht te hebben, stemmen de conclusies van dit onderzoek overeen met een algemeen geldende waardering van het doubleren. Het is misschien wel zó, dat een enigermate optimistische kijk door het aangebrachte materiaal geen stand blijkt te houden.

Tabel 17. De kans (in %) dat een leerling

met eindcijfer (Latijn 1e kl.)	in de 4e klas komt zonder doublure	dan wel met doublure	de school verlaat door twee keer zittenblijven.
10 en 9	100	0	0
8	95	4	1
7	75	20	5
6	45	40	15
5	10	50	40
4	5	50	45
3	0	20	80
2	0	20	80
1	0	0	100

Het valt te betreuren, dat — voorzover mij bekend — geen proefneming op een gymnasium gedaan wordt om deze doublure-perikelen op te vangen. Ik denk hierbij aan het in verschillende jaren nalaten van de bevordering — en dus ook van het zitten-blijven en eventueel doubleren —, wat op de Thorbecke H.B.S. in Den Haag geschiedt (Dr. J. N. van den Ende: „Bevordering zonder doublure”; Paed. Stud. XXXI, 265). Of aan de opzet om in de laagste klassen aan leerlingen met verschillend werktempo de gelegenheid te geven dit tempo te volgen, waardoor beoogd wordt een regelmatig voortgaande ontwikkeling te bewerkstelligen en de discontinue ontwikkeling, die het doubleren te zien geeft, te elimineren, zoals de Johan de Witt H.B.S. dit ingevoerd heeft. (W. de Lange: „Differentiatie bij het Middelbaar Onderwijs”; Paed. Stud. XXX, 201). Men zou zich kunnen indenken, dat in het geval dergelijke proefnemingen op het gymnasium bestonden, er een vergelijking mogelijk is waaruit zou kunnen volgen of door dergelijke experimenten het doublure-probleem inderdaad opgelost is of dat dit „niet mee kunnen met de leerstof” inhaerent is aan scholen, die niet volledig met het klassikaal of groepsgewijs lesgeven gebroken hebben.

DE NOTA-CALS EN HET ONDERWIJSPROGRAM VAN DE PARTIJ VAN DE ARBEID

DOOR

D. L. DAALDER

Mag men een ministeriële beschouwing over het vraagstuk van „een geheel van onderwijsvoorzieningen” zonder meer vergelijken met de richtlijnen, die door een politieke partij worden getrokken voor de oplossing van hetzelfde probleem? Noch de uitgangspunten noch de mogelijkheden liggen gelijk. Meer dan de partij heeft de minister rekening te houden met de opvattingen, die onder „gans het volk” leven en hun neerslag vinden in kabinet en volksvertegenwoordiging: hij heeft een „meerderheid” nodig, die zijn visie en zijn projecten zal willen aanvaarden. Hij zal bovenal moeten streven naar een wetenschappelijke fundering ervan: de tijd is voorbij, waarin men psychologie en paedagogie straffeloos meende te kunnen verwaarlozen. En

hij zal, ondanks dit, genoeg persoonlijkheid moeten zijn om leiding en richting te kunnen geven bij de verdediging en de verwerkelijking van de plannen, die maatschappelijke en wetenschappelijke verkenning mogelijk hebben gemaakt. Daarbij beschikt hij over een staf van ambtenaren en adviseurs, in de eerste plaats over een secretaris-generaal, bereid en in staat, hem voortdurend te dienen en te steunen.

Een politieke partij daarentegen gaat in den regel uit van een beginselprogram, waardoor óók haar onderwijspolitiek wordt bepaald en dat niet altijd door de meerderheid van het volk is aanvaard. Een realistische houding zal haar er toe kunnen brengen de opvattingen en inzichten van die meerderheid niet uit het oog te verliezen — zij mag haar „beginselen” niet ontrouw worden ter wille van tijdelijk succes. Integendeel: zij wil getuigen en beïnvloeden, zij is agressiever, een „belijdende” gemeenschap, die iets heeft te „veroveren”. Maar ook zij zal steun zoeken in de wetenschappen, waarop de minister zich beroept, ook zij zal zich moeten laten voorlichten door deskundigen, al constateert zij met smart, dat haar het ambtelijk apparaat vrijwel ontbreekt: haar „onderwijscommissie” bestaat uit hardwerkende mensen, die alleen nu en dan zich kunnen wijden aan de taak, die hun door de partij werd opgedragen.

Bij de bestudering van de nota-Cals en het onderwijsprogram, dat een dezer dagen op een congres in Amsterdam werd aanvaard door een groot aantal leden van de Partij van de Arbeid, ontdekt men betrekkelijk weinig van de hierboven genoemde verschillen: tot de „meerderheid”, die de minister nodig heeft, kan na ampele discussie over details, ongetwijfeld de P.v.d.A. behoren — noch de uitgangspunten van de nota-Cals noch de wetenschappelijke beschouwingen wijken sterk af van die der democratische socialisten. Dat is een zeer belangrijk feit: het scheidt de mogelijkheid van samenwerking der grote politieke partijen — wij mogen immers verwachten, dat ook de K.V.P. de ideeën en projecten van haar geloofsgenoot wil aanvaarden? Ongetwijfeld: het onderwijsprogram van de P.v.d.A. is wat strijdbarder — scherper dan de minister signaleert het fouten en tekorten van de tegenwoordige situatie, de terminologie is markanter — in de nota vindt men geen woorden als „een zorgwekkend probleem”, „diep beschamend”, „het ontbreken van welgerichte en vooruitziende onderwijspolitiek”, „een hoger schooltype, dat een lager geweld aan doet”, „te sterke gebondenheid aan de in wezen verouderde opvattingen der 19e eeuwse maatschappij”, „de

overlading met encyclopedische kennis en de eenzijdige scholing van het intellect", „de overmatige druk van overheidswege op het leerplan", „wij wensen een onderwijspolitiek, welke vooruitziet, niet een, die gaten stopt" — de minister zegt veel van deze feiten op een milder, diplomatischer wijze, zodat een ander „klimaat" wordt geschapen, maar wie dit in het oog houdt, komt tot de conclusie, dat men in de grond der zaak vrijwel hetzelfde verwerpt en wenst. Zoals vanzelf spreekt is in de nota weinig te bespeuren van een urgentie-program, al geeft de minister zeer nauwkeurig aan, op welke wijze zijn plannen kunnen worden verwezenlijkt — in het partijprogram, dat bij de dagelijkse politieke actie een rol moet spelen, was de opsomming van „urgente punten" onvermijdelijk. En, ten slotte, het onderwijs-program moest uit de aard der zaak minder gedetailleerd, ook minder geacheveerd zijn dan de nota: het zegt op p. 9: „Hedendaagse paedagogische inzichten eisen, dat bij de vorming der leerlingen rekening wordt gehouden met sexe-verschillen, met aanleg, met begaafdheid, met de vermoedelijke plaats in de Nederlandse samenleving. De paedagogen hebben de taak, de didactische, methodische en psychologische problemen, die hier liggen, nader uit te werken. De politieke partij draagt haar deel van verantwoordelijkheid, voor zover het er om gaat politieke beslissingen te nemen, welke dit vormend onderwijs aan de gehele Nederlandse jeugd ten goede zullen doen komen"; de nota behoefde op dit punt minder gereserveerd te zijn dan het program, waar alleen de grote lijnen konden worden getrokken; bovendien bleken in de partij bepaalde meningsverschillen te bestaan, die de strenge structuur van de nota in het program onmogelijk maakten.

Wanneer wij rekening houden met deze natuurlijke verschillen is het m.i. mogelijk een vergelijking van de beide werkstukken te beproeven. Het is een boeiende bezigheid: de lezer wordt telkens getroffen door overeenkomsten, gedwongen tot bezinning, vooral waar het verschilpunten betreft en hij verheugt zich over het feit, dat nota en program elkaar op allerlei punten aanvullen.

Mag ik om voortdurende herhaling te voorkomen, de nota-Cals in het vervolg aangeven door C — de minister houde mij deze vrijmoedigheid ten goede — en het program van de Partij van de Arbeid door A? Mogelijk blijken bij de confrontatie ook hier C èn A voordeliger!

Algemene Kwesties.

Betekenis van de nota-Rutten: C en A erkennen de grote waarde van de nota uit 1951: C: „een belangrijke poging tot het leggen van een grondslag voor een sluitend geheel van onderwijsvoorzieningen . . . een visie, die voor de toekomst grote mogelijkheden inhoudt . . . waardevolle ideeën”; A: „een aantal beginselen van onderwijsreorganisatie en de hoofdlijnen van een onderwijsplan, waardoor het denken over ons toekomstig onderwijs ten zeerste is gestimuleerd”; A wijst bovendien op de organisatieschema's van de Inenschakelingscommissie uit 1910 en Dr. Bolkestein uit 1946; C constateert evenwel, „dat de maatschappelijke verhoudingen zich verder hebben ontwikkeld en de gedachten over belangrijke onderwijsproblemen nader zijn geëvolueerd, waardoor het noodzakelijk is geworden opnieuw positie te kiezen”.

Overheid en onderwijs: C: „Daar onderwijs een geïntegreerd deel van de opvoeding behoort te vormen en de opvoeding der kinderen van nature in eerste instantie als een recht en een plicht op de ouders rust, dient bij een juiste wettelijke vormgeving de vrijheid van onderwijs in de door de ouders gewenste zin voorop te staan.” A: „De Partij van de Arbeid heeft uit volle overtuiging de onderwijspacificatie aanvaard en daarmee het recht van door levensbeschouwing bepaald onderwijs en het recht der ouders van de schoolkeuze voor hun kinderen erkend.” En elders: „Op grond van de erkenning van het recht der ouders om de grondslag te bepalen voor de opvoeding hunner kinderen, behoort de vrije schoolkeuze volstrekt geëerbiedigd te worden”; evenwel wordt de noodzaak erkend, „bepaalde hardheden en onbillijkheden weg te nemen”.

C leidt uit deze beginselen af, „dat de taak der overheid zich moet beperken tot het scheppen van de mogelijkheden voor de burgers om hun persoonlijke taak te volbrengen”, maar constateert „bij vele ouders gebrek aan belangstelling, soms uit onwil, maar veelal uit onmacht”. Bovendien „is de zorg voor het algemeen welzijn een positieve plicht voor de Staat, ook op onderwijsgebied”. De wetgever mag niet „afwachtend en passief” blijven: „de Grondwet stelt nadrukkelijk, dat het onderwijs een voorwerp van de aanhoudende zorg der Regering is”. Uit deze typisch dialectische redenering volgt de conclusie: „het is noodzakelijk met behoud van de vrijheid van onderwijs in het gehele

complex van de onderwijsvoorzieningen onderlinge samenhang te brengen". In *A* is van deze overwegingen niets te vinden: de politici zijn wel gewoon, rekening te houden met onmacht en vaak onwil van het grote publiek! *C* stelt dan vast, dat „de onderwijsvoorzieningen niet op zichzelf staan” — „de regeling kan niet los gemaakt worden van talrijke andere aspecten van het maatschappelijke en politieke leven”. Ook is het „absoluut noodzakelijk, dat er een gemeenschappelijke overtuiging bestaat ten aanzien van de plaats van het onderwijs in het geheel der samenleving; ten aanzien van de economische en sociale voorwaarden, waaraan voldaan moet zijn, wil een onderwijsvernieuwing waarlijk levenskansen hebben; ten aanzien van de hervormingen, welke ook op andere gebieden nodig zijn en dus van de algemene richting, welke het beleid van de overheid moet volgen.” *A* is doortrokken van deze denkbeelden: „wij hebben er ons van te doordringen, dat de industrialistische maatschappij voortdurend aan verandering onderhevig is, op alle terreinen, hetgeen voor het onderwijsstelsel als consequentie meebrengt, dat het open en beweeglijk blijft”. Men noemt de volgende veranderingen: *a. Economisch-technische*: het vrije kapitalisme is losgelaten en de maatschappij in Europa beweegt zich naar groter gebondenheid en planmatigheid; de grote onderneming is een typerend verschijnsel en haar sociaal karakter komt op de voorgrond; ook in de landbouw is het laatste het geval; *b. Sociale*: „de klassenstrijd der kapitalistische periode wordt vervangen door arbeidsvrede op grond van rechtsverhoudingen; dit streven vereist o. a. een arbeidersklasse met een behoorlijk ontwikkelingspeil, rechtsbesef en democratische gezindheid, maar tevens een leidinggevende groep, die het winstprincipe en geldbezit als sociaal criterium heeft losgelaten en een democratisering der sociaal-economische verhouding aanvaardt”; *c. Culturele*: „overgang van een cultuur der bevoorrechten naar een volkscultuur . . . de tendenties van nivellering en massificatie, die evenzeer reëel zijn, kunnen worden bestreden door persoonlijkheidsvorming en democratisering”. En *A* voegt hier aan toe: „Voor onderwijs en opvoeding brengt dit mee de noodzaak om, bij erkenning en eerbiediging van levensbeschouwelijke verscheidenheid, te streven naar verdediging en verdieping der humaniteit. Wij verstaan daaronder: de ontplooiing van de in de mens gelegen mogelijkheden onder zedelijke normen. Deze worden in de verschillende levensbeschouwingen verschillend gefundeerd, hetgeen gepaard kan gaan met samenwerking op het terrein der praktische politiek

ten bate van de versterking van democratie en persoonlijk leven."

Inderdaad: „de regeling van het onderwijs kan niet los gemaakt worden van talrijke aspecten van het maatschappelijke en politieke leven." Minister Cals zal niet alles kunnen aanvaarden wat A heeft genoemd — maar veel zal hem uit het hart geschreven zijn.

Raam-wetgeving: C: „De overheidsbemoeying moet voldoende ruimte geven voor een vrije ontplooiing van het onderwijs, zodat de wetgeving op onderwijsgebied meer het karakter van een raam-wetgeving zal krijgen." A: „De volkomen onoverzichtelijke regeling van thans (allerlei afzonderlijke wetten met ontelbare K.B.'s) worde vervangen door één *grondslagenwet* (*Raamwet*)". C spreekt ook van „*structuurplan*".

Nieuwe organen: C pleit voor versterkte invloed van de onderwijsinspecties, maar verwacht vooral „een steeds intensiever activiteit van onderwijs- en schoolorganisaties, van ouders en onderwijsdeskundigen, die tot een structuur zullen moeten komen, waarbij zij in staat zijn, het gehele hun toevertrouwde terrein van het onderwijs deskundig te overzien en te representeren; het zou slechts voordelen kunnen bieden, wanneer mede daardoor de ontwikkeling zou worden versneld van organen, die — met krachtige steun en erkenning van overheidswege — binnen het kader der nieuwe wetgeving de vormgeving van het onderwijs zouden kunnen bepalen." A wijdt een afzonderlijk hoofdstuk aan „Onderzoek en leiding", vraagt „wetenschappelijk onderzoek en practisch experiment", vooral bij „leerstofbepaling en -aanbieding, selectie en determinatie", steun aan experimenteerscholen, een ministerie van onderwijs met veel deskundige ambtenaren, die een „samenvattende visie op ons onderwijs en de wil tot planmatig handelen" bezitten, grotere specialisering bij de inspectie, „een reorganisatie van de Onderwijsraad in die zin, dat hij zich kan ontwikkelen tot een publiekrechtelijk orgaan met beperkte verordenende bevoegdheden"; bovendien stelt A zich „achter het streven naar een vernieuwde beheersvorm bij het openbaar lager onderwijs, waarin met behoud van het eigen karakter als overheidsschool de leerkrachten en de ouders op verantwoorde wijze zijn ingeschakeld".

Onderwijs en toekomstige werkring: C haalt uit de nota-Rutten aan: „Bij een doelmatige opzet van het onderwijsstelsel zal als

richtpunt voor ogen moeten worden gesteld, dat de leerlingen later in de maatschappij een werkkring zullen hebben" — later is gebleken, dat die werkkring zeker niet als het eerste en enige richtpunt mag worden beschouwd volgens minister Rutten; ook C deelt die mening. A: „naar democratisch-socialistisch inzicht behoren het onderwijs en de opvoeding, welke in de school worden gegeven, gericht te zijn zowel op de persoonlijkheidsvorming der leerlingen als op de redelijke eisen, die gezin, maatschappij en arbeidsproces stellen, waarbij deze elementen niet als aan elkaar tegengesteld, maar als onverbrekkelijk verbonden behoren te worden gezien. Wij zijn overtuigd, dat het bij onderwijs en opvoeding primair gaat om de mens in wording, de ontwikkeling van zijn vermogen, de groei van zijn persoon. Maar deze mens in wording moet tevens voorbereid worden voor de maatschappij, niet alleen om daar op een of andere post een taak te vervullen, maar ook om de maatschappij te helpen groeien tot een gemeenschap van personen . . . Een politieke partij heeft het hare er toe bij te dragen, dat *alle* kinderen van het volk, ongeacht hun sociale positie, aanleg en begaafdheid, daarvan profiteren." Deze persoonlijkheidsvorming speelt in A èn in C de grootste rol: overal staat de mens in het middelpunt. A vraagt daarom „een verscheidenheid van onderwijstypen, welke naar mogelijkheid recht doet zowel aan de uiteenlopende begaafdheid der jeugd als aan de veelzijdige behoeften der samenleving, terwijl binnen elk type ruimte moet zijn voor de ontplooiing van de individuele aanleg der leerlingen en voor de voorbereiding van de leerlingen voor hun taak als man en vrouw in het eigen gezin; elke schoolsoort behoort toegankelijk te zijn voor ieder, die de geestelijke mogelijkheden in zich toont te hebben om het aldaar gegeven onderricht te verwerken."

Onderwijs en techniek: In aansluiting aan het vorige wensen A èn C mechanisering en vertechnisering van de kinderen te voorkomen „door aandacht voor de sociale en culturele aspecten". Ook op het congres van de P.v.d.A. werd dit, met name door mensen uit het nijverheidsonderwijs, bepleit.

Handvaardigheid en technische scholing: C: Hieraan moet in alle schooltypen bijzondere aandacht worden besteed". A stelt deze eis niet, maar zal die zeker onderschrijven. Wel wenst A splitsing in groepen met „intellectuele en manuele vorming".

Vreemde talen: C: elke school na de lagere school ten minste één vreemde taal; dit mag géén Esperanto zijn; het kan naast een andere taal facultatief worden onderwezen. A spreekt over deze talen niet.

Verhoging leerplichtige leeftijd: C: „binnen afzienbare tijd met één jaar en op den duur met twee jaren verlengd, terwijl een verplichting tot partiëel onderwijs en verdere vorming eveneens wordt overwogen”. A: „leerplichtverhoging tot het 18e jaar, waarvan de laatste twee jaren part-time onderwijs wordt, in werktijd, niet als avondonderwijs, eventueel in internaatsverband.”

Kosteloos onderwijs: A: „kosteloosheid van het onderwijs, dat aan de universiteit voorafgaat en door uitbreiding van het beurzenstelsel, toelage in studie- en onderhoudskosten, toeslag aan ouders bij loonderving van studerende kinderen, vergoeding van reiskosten.” C spreekt over dit punt niet.

Verband tussen leerstof en psychische ontwikkeling: A en C wensen, dat er rekening wordt gehouden met de psychische verschillen van jongens en meisjes, en daarnaast met de individuele verscheidenheid.

Beperking van de leerstof: C wijst op het feit, dat de Commissie de Coul deze kwestie bestudeert; A noemt naast andere „zwakheden” van het vigerende onderwijssysteem „de overlading met encyclopedische kennis en de eenzijdige scholing van het intellect”; „het v.h.m.o. worde van de overmatige druk op het leerplan bevrijd”. „Er worde een systeem van kern- en keuzevakken ingevoerd, dat ook in het eindexamen doorwerkt.”

Examens en diploma's: C: „Een grotere differentiatie in de uit te reiken diploma's is gewenst. Dit behoeft echter niet tot gevolg te hebben, dat de waarde van de diploma's zal verminderen. Het is nl. de bedoeling de mogelijkheid te openen, dat examens kunnen worden afgelegd in verschillende combinaties van vakken, die onderling aequivalent zijn, zodat de diploma's een zelfde waarde hebben.” A werkt in deze richting door het eisen van kern- en keuzevakken. C onderscheidt verder: a. uitsluitend-toelatingsexamens, b. eindexamens al of niet met afsluitend karakter; in de plaats van a verdient de voorkeur naast een proef-

of schakelklas of -periode nauwe samenwerking van het ontvangende en afleverende schooltype; bij *b* wenst *C* een sterke beperking, spreiding over een leerjaar, tentamina, examens in gedeelten. *A*: „de schooltypen moeten ongetwijfeld op elkaar aansluiten, maar dit betekent niet, dat een hoger type een lager geweld mag aandoen door het stellen van eisen, welke de eigen bestemming van het lagere miskennen” („het omgekeerde is ook mogelijk”, merkte een congressist op). „Met name moet de ontplooiing van het lager onderwijs niet worden geschaad door toelatingsvoorwaarden van het v.h.m.o., welke paedagogisch en didactisch niet verantwoord zijn, noch mag druk van het hoger onderwijs het programma der daarvoor opleidende scholen meer dan redelijk verzwaren.” En elders: „tussen i.o. ener- en de daaropvolgende a.m.s., m.m.s. en v.h.o. anderzijds worde een zodanige verhouding geschapen, dat het huidige toelatingsexamen kan worden afgeschaft”; proefklassen worden bepleit.

Avondonderwijs: C: onderscheidt:

1. plaatsvervangend dagonderwijs (avondlycea e. d.): het niveau van het dagonderwijs dient er te worden gehandhaafd; gelijke eisen voor toelating en eindexamens; gelijkwaardige diploma's.
 2. niet-plaatsvervangend, maar voldoende aan bepaalde eisen, zodat het diploma algemene erkenning zal hebben (bv. handelsavondscholen).
 3. voorlichtingscursussen e. d., maatschappelijk erkend; geen diploma's.
 4. vrije-tijdsbesteding.
- A* beperkt zich vrijwel tot de eerste groep en stelt dezelfde eisen als *C*;
A verwacht een afneming van het aantal, zodra ieder op de dagscholen de juiste opleiding kan ontvangen.

Wie bij deze „algemene kwesties” naar overeenkomsten zoekt en verschillen, moet wel tot de conclusie komen: op bijna alle belangrijke punten is er tussen *A* en *C* overeenstemming; waar dat niet het geval is, kan vermoedelijk eenheid worden gevonden in zakelijk overleg; desnoods is een compromis te bereiken.

Vol hoop wenden we ons daarom naar de bladzijden, waarin

SCHEMA P. v. D. A.

I		II		III		IV				
Lyceum				M.Lbo.						
Gymn. 6	H.B.S.a 6	A.M.S. ⁶	M.H.S. 4	Lb.W.S. (3)	Pt.O.	Pt.O.	Pt.O.	Pt.O.	Pt.O.	
			M.M.S. 5							
		A.M.S. ⁴	M.H.S. 3	L.Lb.O. (3)	L. T.S. (4)	Hh.S. (4)	E.V.O. (4)	V.G.L.O. (4)	E.V.O. 3	
E.V.O. 3										
Basisonderwijs (5) 7—12 jaar.										
Kleuteronderwijs (2) (verplicht) 5—7 jaar										
Kleuteronderwijs (1½) (niet-verplicht) 3½—5 j.										

A spreekt over de „Hoofdlijnen van een stelsel” en C over „Hoofdlijnen van het onderwijsstelsel”.

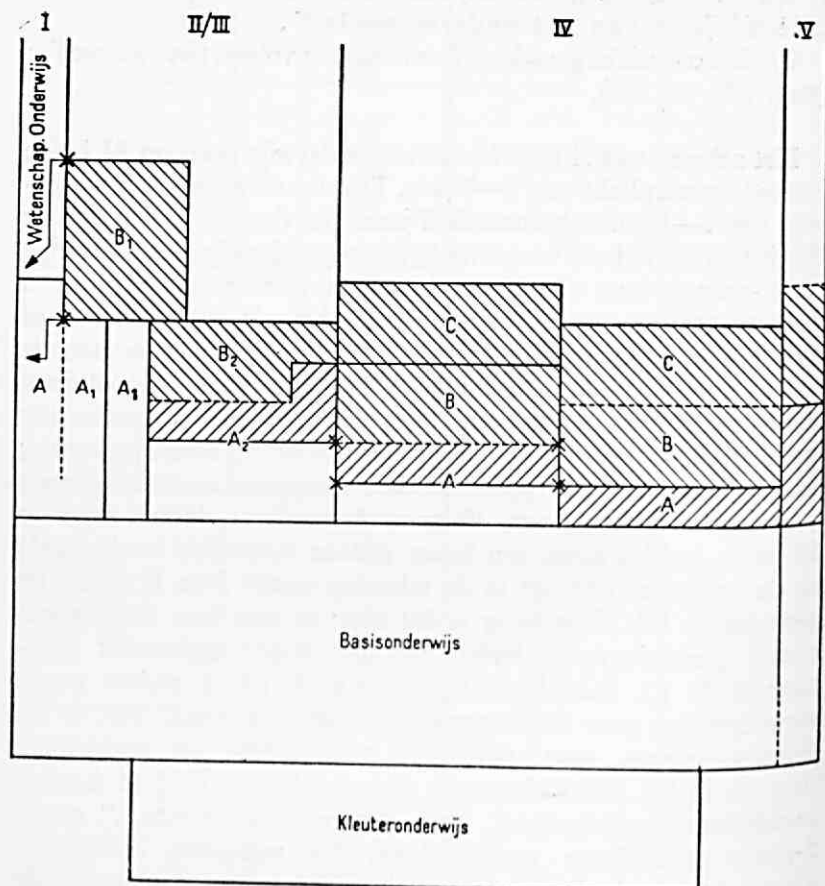
Om het overzicht gemakkelijker te maken volgen twee schema's: (pag. 232 en 234).

Het schema van A stelt het kleuteronderwijs open op 3½ jarige leeftijd en verplicht van 5—7 jaar. Daarop volgt het basisonderwijs van 7—12, dus gedurende 5 jaar. Een deel der leden van de Partij van de Arbeid wenst na het basis-onderwijs een driejarige e.v.o.-school, waar alle 12 tot 15 jarigen worden gedetermineerd door toepassing van intensieve arbeidstherapie en gedurende of na die drie jaar verspreid over de scholen, die dan voor hen de juiste zijn. In onze tekening is die e.v.o. met stippellijnen aangegeven. Een ander deel der leden wil de determinering laten plaatshebben in de hoogste basisklas in eerste instantie; daarop volgt een der typen van het voortgezet onderwijs, waar men verder determineert. Volgens A wordt er, indien men op 12-jarige leeftijd kiest, een keuze gedaan tussen de intellectuele en de manuele richting; in de tekening sector I en II of IV en gedeeltelijk III. Eenvoudig is dat niet: er zijn voor de intellectuelen 6 richtingen: 3 leiden naar het hoger onderwijs: gymnasium (6 j.), h.b.s.b (6 j.), h.b.s.a (6 j.); 3 andere geven voorbereiding voor intellectuele beroepen: de a.m.s. met 4- en 6-jarige cursus, resp. opleidend voor lagere en middelbare functies in het bedrijfsleven en de samenleving, de 3 of 4-jarige middelbare handelsschool, „een variant van de a.m.s.” en de 5-jarige middelbare meisjesschool. De manuelen hebben te kiezen tussen de lagere technische school (4 j.; jongens), de huishoudschool (4 j.; meisjes), de e.v.o.school, „indien ergens een e.v.o.school zou ontstaan” (4 j.; jongens), de lagere landbouwschool (3 j.; jongens) en, voor zover er nog iemand overschiet, een school, die aan onze v.g.l.o. doet denken (jongens, 4 jaar). Van 16—18 jaar part-time onderwijs aan al deze „manuelen”.

De tekst doet het 7e en 8e leerjaar binnen de lagere school in de ban. Alle basisleerlingen gaan naar het voortgezet onderwijs. Ons wordt verder meegedeeld, dat de vlugge leerlingen van het tegenwoordige u.l.o. de zwakke leerlingen van de h.b.s. zullen ontmoeten in de a.m.s., terwijl de overige u.l.o.-kinderen in manuele richting een toevlucht dienen te zoeken.

Er rijzen enkele vragen, waarop de tekst geen antwoord geeft. Wat moet er gebeuren met de leerplichtige m.h.s.ers en

SCHEMA-CALS



Blanco: Algemeen, niet rechtstreeks op beroepen gericht.

////: overgang naar beroepsonderwijs.

\\\\: beroepsond.

x: horizontale overgangen.

-----: vloeiende overgangen.

B₁: Hoger beroepsonderwijs (waaronder begrepen de huidige m.t.s., de school voor maatschappelijk werk, de tweede en derde leerkring van de kweekschool voor onderwijzers).

A₂: Middelbaar algemeen voortgezet onderwijs (m.a.v.o.) (waaronder begrepen het huidige u.l.o.).

B₂: Middelbaar beroepsonderwijs (waaronder begrepen het uitgebreid lager nijverheidsonderwijs, de handelsavondschole).

m.m.s.ers, die hun einddiploma hebben veroverd? Hoe stelt de commissie zich de verhouding van a.m.s.⁴ en a.m.s.⁶ voor? Is de eerste een onderbouw van de tweede? *A* zegt ons, dat een combinatie mogelijk is, maar hoe? Welke doorstromingsmogelijkheden zijn er? Wil men inderdaad een 3-jarige lagere landbouwschool, gevolgd door een 3-jarige landbouwwinterschool en dan pas middelbaar landbouwonderwijs? Waar is in dit schema de plaats voor de uitgebreide en waar voor de middelbare technische school en hoe denkt men zich hun onderlinge verhouding? Zoals men weet, maakt men zich in u.l.o.kringen ongerust over nota-C, die overgang van u.l.o. naar m.t.s. uitsluit: ook de school voor maatschappelijk werk, de kweek-school, de zeevaartschool en de scholen voor kunstnijverheid kan ik niet zonder meer een plaats in dit schema geven. Enkele strijdpunten volgen verderop.

Wenden wij ons tot C. (Zie tekening pag. 234).

Het kleuteronderwijs eindigt op 6-jarige leeftijd, het basisonderwijs is, tenminste voorlopig, 6-jarig.

Sector I: A: *Vorbereidend wetenschappelijk onderwijs* (v.w.o.), (waaronder begrepen het huidige gymnasium, de h.b.s. en het lyceum).

Sector II/III: A₁: *Hoger algemeen voortgezet onderwijs* (h.a.v.o.), (waaronder begrepen de huidige m.m.s.).

Sector IV: A: *Lager algemeen voortgezet onderwijs* (l.a.v.o.), (waaronder begrepen de huidige 7de en 8ste klassen van het g.l.o.; het v.g.l.o.; de voorbereidende klassen bij het lager technisch onderwijs en het primair huishoudonderwijs).

B: *Lager beroepsonderwijs* (waaronder begrepen de lagere technische scholen en het secundair huishoudonderwijs).

C: *Leerlingenstelsel*.

Sector V: *Buitengewoon onderwijs*.

Het landbouwonderwijs zoekt men in deze tekening vergeefs: het ressorteert niet onder het ministerie van O. K. W.; *C* deelt mee, dat de minister van landbouw zich zoveel mogelijk bij het hier geboden project zal aansluiten.

Het schijnt mij toe, dat het stelsel *C* overzichtelijker, conse-

quenter en vollediger is dan dat van A. Ook de nomenclatuur van C is harmonischer en compacter, al wijkt ze sterk af van de gangbare, die even bont en ondoelmatig is als de revolutiebouw van het z.g.n. onderwijssysteem uit het verleden.

Stellen wij ook hier de overeenkomsten en verschillen naast elkaar.

Kleuteronderwijs: C sluit zich aan bij de nieuwe kleuterwet: $3\frac{1}{2}$ jaar is het beste moment van toegang, voorlopig 4 jaar; soepele overgang naar het basisonderwijs: als regel, voorlopig, op 6-jarige leeftijd; C constateert, dat er nog geen communis opinio is omtrent de 5- of 6-jarige basisschool; men kan evenwel volgens art. 3, 2de lid van de l.o.wet 1920 een 5-jarige basisschool constitueren. A hakt de knoop door: leerplicht op het 5de levensjaar, overgang naar het basisonderwijs op 7-jarige leeftijd, de basisschool 5-jarig. M.i. is deze kwestie niet zo buitengewoon belangrijk: alles hangt af van de sfeer in de omstreden klas. Belangrijk in A: „wij willen het kleuteronderwijs en lager onderwijs als eenheid zien”; is het daarom niet te betreuren, dat de nieuwe kleuterwet weinig oog heeft voor de betekenis van gecombineerde kleuter- en lagere school?

Basisonderwijs: C vraagt de vakken: lezen, spreken, schrijven van de moedertaal, rekenen, expressievakken in verband met aesthetische opvoeding en lichamelijke opvoeding. A noemt alleen de beide laatste, pleit voor betere omstandigheden en een verantwoorde leerlingenschaal, de aanstelling van een schoolpsycholoog en verstreking van schoolvoeding.

A pleit bovendien voor de juiste behandeling van de grote groep kinderen, die te goed zijn voor het b.l.o., te zwak voor het g.l.o. C zoekt naar de mogelijkheid van meer individueel onderwijs en erkent de wenselijkheid; het wil alle 13-jarigen overhevelen naar het voortgezet onderwijs, min of meer in overeenstemming met wensen van A; ook wordt de mogelijkheid geschapen aan v.w.o.- en h.a.v.o.-scholen een voorbereidende klas te verbinden.

Voortgezet onderwijs: A constateert tweespalt in de eigen rijen bij de eventuele vorming van een algemene e.v.o. ter determinering en selectie na 1, 2 of 3 jaar. Terecht zeggen de tegenstanders, dat ze uiterst moeilijk is in te bouwen in het gangbare systeem, dat determineren geen taak is voor te weinig psychologisch geschoolden en voor een belangrijk deel der

kinderen in de hoogste klas van de basisschool vrij nauwkeurig is vast te stellen, of het wel of niet geschikt is voor intellectueel of manueel onderwijs. Terwijl de voorstanders wijzen op het aantal zittenblijvers bij het voortgezet onderwijs, de labiliteit van de 12- tot 15-jarigen en de onmogelijkheid, bindende beslissingen te nemen voor een wezen in ontwikkeling. Men is het niet eens geworden. Evenwel heeft men de hoop, dat de geleidelijke groei van de lyceum-gedachte zal leiden tot het ontstaan van „ongedeelde scholen”, waarin de bedoelde e.v.o.school op natuurlijke wijze is geïncorporeerd. Vandaar o. a. het pleit in A voor de vorming van school- en schoolgemeenschappen. Ook C heeft daarvan grote verwachtingen.

C erkent de noodzaak van horizontale en verticale doorstromingsmogelijkheden: „bij de horizontale overgangen tussen de verschillende vormen van algemeen niet rechtstreeks op beroepen gericht onderwijs zal deze mogelijkheid echter niet te lang mogen bestaan ter wille van het behoud van het eigen karakter dezer vormen”. Kunnen ook hier de „comprehensive schools” niet veel moeilijkheden opvangen? A bepleit dit in de bespreking van scholen en schoolgemeenschappen. A en C wensen de 6-jarige h.b.s. Ingrijpen in de ontwikkeling van het gymnasium acht niemand wenselijk: de tussentijdse overgang in de verschillende w.v.o.-typen wordt er niet gemakkelijker door. A en C laten óók de middelbare meisjesschool met rust. Maar de eensgezindheid verdwijnt bij de beschouwing van de a.m.s. (school voor h.a.v.o.) „4-jarig” vroeg de nota-Rutten, „5-jarig” eist C, „4- en 6-jarig” meent A. Men is het over de doelstelling vrijwel eens: opleiding voor functies in het bedrijfsleven, die geen universitaire vorming vragen, ook min of meer het onderwijs dat de 5-jarige h.b.s. geeft aan hen, die na het eindexamen het praktische leven inwillen; maar velen achten 4 jaar voor die opleiding te kort: vandaar C's 5 jaar; A is evenwel tot de conclusie gekomen, dat er voorbereiding nodig is voor lagere en hogere functies — daarom een 4-jarige en een 6-jarige opleiding. Er is middelerwijl een tweede geschilpunt gerezen. A wil de 4-jarige a.m.s. maken tot een verbeterde u.l.o.-school en daar de beste leerlingen van het u.l.o. plaatsen; C, verdediger van de 5-jarige school, wil middelbaar onderwijs, boven het u.l.o. uit. De u.l.o. zal volgens C niet evolueren tot h.a.v.o., maar tot m.a.v.o., dus wel met de titel „middelbaar”, maar niet met die van „hoger”, zoals de meisjesschool en de a.m.s.; niet 5-jarig, maar 3- tot 4-jarig. Toch is er een troost voor het

u.l.o.; „van het 3de jaar af anticipeert een differentiatie op de beroepsopleiding, die verder zal worden gevolgd . . . het gereorganiseerde u.l.o. zal bij uitstek geschikt zijn als voorbereiding op de middelbare beroepsopleidingen; ten einde deze verdere studie binnen dezelfde schoolgemeenschap mogelijk te maken, zouden aan een aantal m.a.v.o.-scholen opleidingen voor middelbaar beroepsonderwijs moeten worden verbonden.” Zo kan ook een aantal u.l.o.-scholen (m.a.v.o.'s) 5-jarig worden en vooral als streekschool van betekenis. Wat wil het u.l.o. zelf?

C wenst het lager algemeen voortgezet onderwijs (l.a.v.o.) min of meer op dezelfde wijze te organiseren als A: een tweejarige school met een tweejarige aansluitende beroepsopleiding; er is op dit punt al veel voorbereidend werk verricht, al is de strijd niet uit over de vraag, of het v.g.l.o. tot „rest-school” moet worden of niet. Dwaal ik, wanneer ik meen, dat hier rechtstreeks de droom tegenover staat, dat het v.g.l.o. zal worden tot de algemene, driejarige determineerschool, de e.v.o. uit schema A? De kans voor verwezenlijking van die droom lijkt mij wel zeer gering!

Van buitengewone betekenis is in C de beschouwing over het *beroepsonderwijs* en de geleidelijke overgang naar de opleiding daarvan: het is de afsluiting van alle takken van onderwijs van het b.l.o. tot de a.m.s. (h.a.v.o.). Land- en tuinbouwonderwijs, nijverheidsonderwijs, economisch en administratief onderwijs, sociaal-paedagogisch onderwijs, passeren de revue — een korte verhandeling over partieel onderwijs en verdere vorming sluit dit uiterst instructieve werkstuk af. Het spreekt vanzelf, dat een dergelijk uitgebreid betoog in een onderwijsprogram van een politieke partij onmogelijk en ongewenst is. Men heeft dan ook volstaan met enkele wensen in verband met landbouwonderwijs, middenstandsonderwijs, scholen voor maatschappelijk werk en de opleiding. Toch — ook daar stuit de lezer nergens op grote tegenstellingen tussen A en C. Wanneer men er in de P.v.d.A. in slaagt, de voor- en tegenstanders van de determineer-e.v.o. te verzoenen door het vizioen van de ongedeelde school als méér dan een fata morgana te aanvaarden, wanneer men de kwestie van u.l.o.-a.m.s. of u.l.o.-m.a.v.o. met de betrokkenen en de minister grondig kan analyseren en de tegenstellingen weet op te lossen, is er geen enkele reden tot de vrees, dat samenwerking tussen verschillende politieke groepen bij de algemene discussie over een sluitend „stelsel van onderwijs” zou kunnen mislukken.

LEESZWAKTE EN WOORDFREQUENTIE

Het boek van Schenk en Korndörffer.

DOOR

DR H. BONGERS

Voor mij ligt een exemplaar van „*Lees- en Schrijfstoornissen bij Kinderen*” van Dr. V. W. D. Schenk, Zenuwarts der Stichting Rosenburg te Loosduinen en Anke Korndörffer, logopaediste te 's Gravenhage.

Deel I (Genese, Symptomatologie en Behandeling van Alexie en verwante Aandoeningen) en Deel II (Moeilijke Woorden).

Deel II is samengesteld door Mej. Korndörffer. Het bevat een serie woordenlijsten ten gebruike bij het taalonderwijs aan leerlingen met moeilijkheden in lezen en schrijven. Het is uitgegeven als supplement op deel I en op blz. 5 deelt de schrijfster ons mede dat bij de samenstelling van de lijst o.a. gebruik is gemaakt van de leerstof van Donkersloot en Van Slooten.

De richtlijnen voor het gebruik van de woordenlijsten in deel II kan men volgens de schrijvers in deel I vinden, doch na doorwerking van deel I moet de lezer met verantwoordelijkheidsgevoel wel een zekere onrust bekruipen en de vraag: „Wat moet ik er eigenlijk mee?”

Deel I

Over deel I wil ik kort zijn. Ik geloof dat het beter was geweest, indien de beide specialisten zich van de medewerking van een derde specialist hadden verzekerd: een met kennis van taaldidactiek en *veel* ervaring in taalonderwijs met kinderen van de leeftijd die de schrijvers op het oog hebben.

Ik ben er van overtuigd dat Dr. Schenk en Mej. Korndörffer nuttig werk doen en wel resultaten boeken ook, doch hun boek is meer een verslag van wat ze gedaan hebben, omweven door breedvoerige populaire theorie, dan wel een handleiding waar een ander iets aan heeft. Het heeft de schijn dat de schrijvers het niet eens hebben kunnen worden omtrent de vraag tot wat voor lezers ze zich nu eigenlijk richtten en dat zij, wat geschreven is voor de een, tevens toegankelijk hebben willen maken voor een ander. Zo iets geeft aanleiding tot breedspakige uiteenzettingen van wat met een paar woorden gezegd kan worden.

Op blz. 28 zijn er b.v. 16 regels nodig om te zeggen dat men onderscheid moet maken tussen taal als codificatie en taal als sociaal gedrag.

Deel II

Deel I wekt verwachtingen omtrent deel II en omtrent de schrijvers.

Ik wil het in dit artikel voornamelijk hebben over deel II. Volgens Deel I vindt de lezer in de *Woordenlijsten* „een aantal woorden verzameld die de kinderen gewoonlijk grote moeilijkheden bezorgen.”

Als men Deel I gelezen heeft, en zich de volgende zaken heeft laten vertellen:

- a. dat de schrijvers „voorzichtig verkennend beginnen met uitsluitend die oefeningen die het kind zeker aankan, omdat een kind graag iets doet dat het beheerst, en aan deze ervaring een rehabilitatie in eigen ogen ervaart (blz. 89);
- b. dat de gedachtengang van Decroly, het woord in verband met een stuk levende werkelijkheid te brengen, ons vaak goede diensten kan bewijzen (blz. 109);
- c. dat de aanwezigheid van zinvolle voorstellingen (de betekenis van de woorden) in hoge mate stimulerend werkt; (blz. 109)
- d. dat de kinderen, om zich de „Moeilijke Woorden” eigen te maken en ze te leren spellen, de woorden uit de woordenlijst kunnen kopiëren, doch
- e. dat het nuttig en nodig is de woorden steeds in zinsverband of in een verhaal te oefenen: het kind zelf zinnen te laten verzinnen; (blz. 114)

dan verwacht men iets van die moeilijke woorden en dan verwacht men iets van de schrijvers. Dan verwacht men van de schrijvers dat ze weten wat ze zeggen als ze schrijven:

- a. de *voornaamste* vreemde woorden met een „klank-ie-geschreven-als-i” vindt men in een afzonderlijke lijst alfabetisch opgenomen; (blz. 94)
- b. de *meestvoorkomende* ou/au en ij/ei-woorden vindt men eveneens in een alfabetische lijst opgenomen (blz. 94)
- c. de *meestvoorkomende* woorden in de reeksen ai-aai-ooi-oei en uw-eeuw-ieuw zijn de volgende

Van de woorden verwacht men dan dat het inderdaad de meestvoorkomende zijn, dat ze in het vocabulaire van kinderen thuishoren en zich lenen tot behandeling in zinsverband en in verhalen.

De woordenlijst, op de keper beschouwd, stelt teleur.

Deel II stelt ons in onze rechtmatige verwachtingen teleur. Het bevat \pm 3800 woorden, een zeer willekeurig aantal, zeer willekeurig gekozen. Koenen-Endepols bevat plm. 73000 woorden en men vraagt zich af waarom nu juist 3800 woorden gekozen zijn en waarom deze en geen andere.

Nergens in Deel I treft men een mededeling aan die vermeldt dat de schrijvers enig idee hebben hoe groot de woordenschat van een kind van een bepaalde klasse van de lagere school ongeveer is: tussen welke waarden die zich aan verschillende schoolsoorten beweegt. Zij hebben niet het minste recht het ons te doen voorkomen dat die 3800 door hen uitgezochte woorden allemaal thuishoren in de woordenschat van een 7-jarige lagere school. Dat zij blind-varen op Donkersloot en van Sloten is een pover excuus.

Een aantal van die lijsten dragen het opschrift: 3e, 4e, 5e, 6e, 7e leerjaar. Deze indeling zal vermoedelijk ook zijn gesuggereerd door wat in Donkersloot en van Sloten gevonden is, doch van schrijvers-specialisten in leeszwakke verwacht men dat ze zich beter oriënteren bij het samenstellen van hun woordenlijsten.

Mejuffrouw Korndörffer geeft een lijst van plm. 1150 woorden met *ei* en *ij* waarvan de schrijvers beweren dat het de „meestvoorkomende” zijn. Hier en elders wordt een onverantwoordelijk misbruik gemaakt van de woorden *meest-voorkomend*. Als er 1150 „meestvoorkomende” *ei/ij*-woorden zijn, hoeveel *meestvoorkomende* woorden zijn er dan niet in totaal? Hoeveel woorden moet de woordenschat wel niet bevatten van een kind dat de meestvoorkomende woorden van het Nederlands kent?

De schrijvers hebben over de term *meest-voorkomend* blijkbaar nooit nagedacht, nooit van woordfrequentie gehoord, nooit stilgestaan bij de implicaties van de frequentie waarmee een woord in de taal wordt aangetroffen. Zij weten blijkbaar niet dat er al 18 jaar geleden een onderzoek is ingesteld naar de meest-

voorkomende woorden in het Nederlands en dat er van dat onderzoek een rapport is uitgebracht.¹⁾

Tot die „meestvoorkomende ei/ij-woorden behoren dan volgens de schrijvers o.a. de volgende:

afmijnen, ambrozijn, afdeinzen, appetijt, baarlijk, baldakijn, balkenbrij, begijn, beklijven, bereids, bijaldien, bijwijlen, blei, breidelen, blijde (Middeleeuws steenwerptuig), eiber, eigengereid, gevlij, gewijsde, greid, grein, grietenij, grijnzaard, grutterij, habijt, haspelarij, hovaardij, hei-bei, heir, hilariteit, ijhoofdig, ijmker, integriteit, jolijt, kaleidoscoop, kapseizen, kanselarij, karmozijn, klokspijs, knevelarij, knijf, komenijs, klappei, krijpt, lazarij (melaatsheid), librije, laweit, lamprei, malvezij, te mijnent, mortaliteit, nestellakkei, nulliteit, paladijn, practizijn, puberteit (7e leerjaar!) rei, reilen, rentabiliteit, rozemarijn, schalmei, seismograaf, solvabiliteit, smijdig, stoeterij, stoicijn, tijloos, tonijn, trijp, veil, veine, veinzaard, weids, weitemeel, wijnruit, wijting, zwijmel.

Vergeef me de lange opsomming: het is slechts een kleine greep uit de lange lijst van 1150 woorden die alle wetenschappelijke fundering mist. De enige voorwaarde voor opname in deze lijst van *meestvoorkomende* ei/ij-woorden is geweest het bezit van een *ei* of *ij*. We missen echter de woorden *altijd, begrijpen, eigenlijk, eindelijk, hij, jij, mij, terwijl, verdwijnen, voorbij, weinig, wij, zij*: woorden die alle meer dan 500 maal zijn aangetroffen op 1.000.000 woorden onderzochte tekst.

Hoe kan men iemand, die op zo overtuigende wijze blijk geeft geen flauw besef te hebben van wat zij zegt als ze het heeft over de *voornaamste* en *meestvoorkomende* woorden, toevertrouwen een lijst samen te stellen van die moeilijke woorden die zo veelvuldig voorkomen dat ze gerekend moeten worden thuis te behoren in het vocabulaire van een leeszwak kind van de lagere school, en die lijst bovendien nog naar leerjaren in te delen?

Volgens mejuffrouw Korndörffer behoren de volgende woorden met een „*klank-ie-geschreven-als-i*” thuis in die woordenschat: *abstinent, accidenteel, accrediteren, activa, aethetica, antithese*, (om de eerste 6 van de lijst maar eens op het rijtje af te noemen), *bizar, calamiteit, celibaat, conspiratie, dementi, diverteren, filister, fiool, fluide, a giorno, griffoen*

¹⁾ De La Court, „*De meestvoorkomende Woorden en Woordcombinaties in het Nederlands*”, *Verslag van een Onderzoek in Opdracht van het Departement van Onderwijs en Eredienst; Volkslectuur, Batavia C, 1937.*

We zullen er maar mee ophouden. In deel II had veel papier bespaard kunnen worden als men

- a. in de lijst alleen die woorden had opgenomen die op grond van hun frequentie een plaats daarin verdienen;
- b. alle woorden had weggelaten die onder stricte regels vallen (woorden op *-heid*, *-lijk*, of *-rij*, woorden met *vrij*, etc.);
- c. alle samenstellingen had weggelaten waarvan het moeilijke deel zelf reeds in de lijst is opgenomen; etc.

Eisen te stellen aan woordenlijsten voor leeszwakke kinderen.

Ik meen, dat als wij met werkelijk leeszwakke kinderen te doen hebben, dat wij dan

- a. moeten trachten ze te sparen: ze vergeven dat ze *speibelen*, ze de foutieve spelling van alle infrequente woorden vergeven; (raadplegen we dan zelf niet vaak een woordenboek voor de schrijfwijze van een zeldzaam woord?);
- b. moeten trachten hun zelfvertrouwen op te bouwen en te versterken door niet alleen met woorden, doch ook met daden „voorzichtig verkennend te beginnen met uitsluitend oefeningen die het kind zeker aankan" d.w.z. onze pogingen om het kind te leren spellen in het begin te beperken tot de werkelijk *meestvoorkomende* woorden. Als men dit consequent wil doen, zal men moeten beginnen bij het begin. Voordat U bij balkenbrij bent, zijn er 9 of 10.000 woorden de revue gepasseerd;
- c. moeten trachten het kind te genezen van de gedachte dat de mensen voor de klas dictees hebben uitgevonden om er *zijn* leven ellendig mee te maken: dat *wij* in elk dicteezinnetje een laaghartige valstrik hebben verborgen en voldoening smaken als *hij* daar in loopt.

Dan moet men hem niet te lijf gaan met een lijst die voor leeszwakke kinderen zeer onvoldoende is gerubriceerd.

Dan moeten de moeilijkheden voor het kind duidelijk zijn en zinnig en een zinvolle opklimming vertonen: b.v. eerst het woord van twee letters (*af*, *al*, *at*) dan het woord met drie: (*dag*, *man*, *zat*), dan dat met vier en een cluster aan het eind: (*hart*, *valt*, *vast*), dan met een cluster aan het begin: (*brak*, *kwam*, *stad*), dan dat van vijf met een cluster aan het eind: (*dacht*, *hangt*, *langs*) etc. en

dan moet niet *nodig* in hetzelfde rijtje voorkomen met *eerstdaags*, of *dikke* met *hartverscheurend* of *cirkel* met *echtvereniging*.

Een woordenlijst voor leeszwakke kinderen moet gerangschikt zijn

- a. naar de frequentie der opgenomen woorden;
- b. naar het aantal lettergrepen,
- c. naar de klinker in de beklemtoonde lettergreep,
- d. naar de *medeklinker-clusters* die er in voorkomen.

En men stelle zich een limiet! De drieduizend meestvoorkomende woorden zijn voor een leeszwak kind van de lagere school meer dan genoeg! Als het die kan spellen, zal het geen gek figuur slaan, en misschien heeft men het dan de lust niet bedorven zijn vocabulaire uit te breiden. Leeszwakke kinderen te martelen met een lijst van 3800 te hooi en te gras uitgezochte woorden, waarvan er minstens 3000 in hun vocabulaire niet thuishoren, is verfijnde wreedheid.

In overleg met de heer De la Court zal ik zijn Nederlandse frequentielijst rangschikken als hierboven aangegeven en binnen afzienbare tijd publiceren.

KLEINE MEDEDELINGEN

NUTSSEMINARIUM VOOR PAEDAGOGIEK AAN DE UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

OPLEIDING KLEUTERPAEDAGOGE

Nu de wettelijke regeling van het kleuteronderwijs binnen korte tijd de mogelijkheden van deze schoolvorm aanzienlijk zal verruimen, meent het Nutsseminarium dat de tijd is aangebroken over te gaan tot de opleiding van een groep deskundigen, die door speciale vorming en scholing in staat zal zijn leidende functies in de kleuterverzorging op zich te nemen.

Gedacht wordt aan een tweejarige opleiding in de eerste plaats ten behoeve van haar, die in het bezit zijn van het huidige hoofdactediploma kleuterleidster, echter ook aan abiturienten van scholen voor maatschappelijk werk, leraressen der opleidingsinstituten, internaats-paedagogen, wellicht bezitsters der acte K. en O. (N 20) en anderen, die zich geroepen gevoelen zich te wijden aan de opvoeding van het kind tot in zijn zevende levensjaar.

Uit het feit dat ca. 70% der Nederlandse kleuters een kleuterschool be-

zoekt mag men afleiden dat de kleuterschool in ons land in een behoefte voorziet.

De Overheid bereidde de lang verbeide voorzieningen voor, er zullen meer grote opleidingsscholen komen en er is inderdaad een grote behoefte aan kader, bestaande uit vrouwen, die ten behoeve van de opvoeding van de kleuter in groepsverband deelnemen aan de opleiding der kleuterleidsters, die de inspectoriale zorg voor deze formatie zien als haar levenstaak of wel zich wijden aan de oplossing der problemen, die een gezonde functie der kleuterschool tot nu toe belemmerden.

Deze opleiding is een voortzetting en uitbreiding van de „kader” cursus, welke de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen organiseerde in de jaren 1953—1955.

De studie zal theoretisch en praktisch zijn en omvatten:

A. *Opvoedkunde.*

1. Encyclopaedie der paedagogiek, voornamelijk betreffende het kind in de eerste zeven levensjaren.
2. Enige kennis van de historie der kleuteropvoeding hier en elders.
3. De critische bespreking van het thans beschikbare speel- en leermateriaal in de verschillende soorten van kleuterscholen.
4. Paedagogische en psychologische beschouwingen over de kleuterleidsters in opleiding; het werk in het opleidingsinstituut, de stages in de kleuterscholen.
5. De lichamelijke opvoeding.
6. De didaktiek van het spel en van de expressie.
7. Andere activiteiten in de kleuterschool, zoals vertellen, de muzikale vorming, het verzorgen van planten en dieren.
8. Iets van de didaktiek van het elementaire onderwijs, dat thans gemeenlijk aan zesjarige kleuters gegeven wordt.

B. *Psychologie.*

9. Ontwikkelingspsychologie.
10. Dieptepsychologie i.v.m. emotionele en sociale ontwikkeling. Aspecten van de geestelijke hygiëne.
11. Iets over de taalontwikkeling van de kleuter.
12. De techniek van het observeren.

C. *Sociale oriëntering.*

13. Sociale oriëntering omtrent het gezinsmilieu der kleuters. Casuïstiek. Behandeling van films der Nationale Federatie v. d. Geestelijke Volksgezondheid.

D. *Praktisch werk.*

14. Expressievormen.
15. Toepassing bij kleuters.

De opleiding zal tenminste twee jaar in belag nemen. De cursus zal eens in de veertien dagen gehouden worden van twee tot zes uur op Zaterdagmiddagen. Er zullen bovendien middagen zijn voor expressioneel werk.

Gedurende deze twee studie jaren zullen in de vacaties in totaal twee studie- en werkweken gehouden worden, waarin gestreefd zal worden naar integratie van hetgeen op de colleges en oefenmiddagen is geboden.

Hetcursusgeld bedraagt ; 60,— per jaar.

Aan het eind van de studie maakt een onderzoek naar de resultaten ervan uit, of een diploma kleuterpaedagoge kan worden uitgereikt.

Er zijn geen verplichte scripties, doch voor elk onderdeel zal moeten blijken, dat de cursus met vrucht gevolgd is.

In de werkweken wordt het praktische werk beoordeeld.

Zij, die het examen M.O. Paedagogiek wensen af te leggen kunnen, voor zover mogelijk, de colleges van deze opleiding volgen.

Na het behalen van het diploma Kleuterpaedagoge kunnen nog aanvullende colleges voor het M.O. examen volgen.

In het collegerooster 1955/'56 van het Nutsseminarium worden verdere bijzonderheden meegegeeld.

De Nederlandse Werkgemeenschap voor Individualpsychologie heeft in samenwerking met de Internationale Vereniging voor Individualpsychologie een zomercursus georganiseerd over tussenmenselijke verhoudingen, die van 5 tot 15 Augustus te Oosterbeek in „De Pietersberg” zal worden gegeven.

Speciaal thema: *Enkeling en groep* (gezin, school, bedrijf).

De inleidingen en groepsbesprekingen, die in het Engels en Duits gehouden worden (met vertalingen) zullen 's morgens en 's avonds plaats vinden.

Van de ruim 20 inleidingen noemen we:

Dr. Alex Müller, Zürich: *Das Menschenbild der Individualpsychologie.*

Paul Rom, London: films with discussion. „Monique”-, „The Quiet One”.

Prof. H. L. Ansbacher, U.S.A.: *Opinions about self and the world.*

Prof. F. Scherke, Nürnberg: *Mensch und Beruf.*

Prof. Oscar Spiel, Nürnberg: *Pädagogik in der Familie.*

Frau M. Doschek, Wien: *Schulklasse als Gruppe und Gemeinschaft.*

Dr. J. A. Delhez, Oosterbeek: *Love and marriage.*

Dr. P. H. Ronge, Utrecht: *Einzeltherapie.*

Dr. J. Bierer, London: *Grouptherapy with neurotics.*

Totale kosten voor tiendaags verblijf met vol pension en cursuskaart f 140,— (per dag f 15,—). Voor studerenden is reductie mogelijk.

Opgaven aan de Nederlandse Werkgemeenschap voor Individualpsychologie, Jozef Israëlskade 98^{III}, Amsterdam.

BOEKBEOORDELINGEN

Dr. A. Romein—Verschoor, *Nederlandse Geschiedenis in perioden*. Inleiding tot het gebruik van het kaarten-materiaal, samengesteld door J. Prins—Werker en A. Romein—Verschoor. J. Muusses — Purmerend, ing. f 4,50, 197 blz.

Dat er met ons geschiedenisonderwijs op de lagere school iets mis is, blijkt niet alleen uit de vele sterke verhalen die daarover in omloop zijn (Dikkie Dikkie Floo Floo), (Hol Heen Bij Boer Oost), maar dat blijkt voor mij persoonlijk ook sterk bij de toelatingsexamens geschiedenis voor de meeste middelbare scholen. Dit minst belangrijke onderdeel van de toelatingsexamens is in de meeste steden en dus ook in Amsterdam gebonden aan een zgn. afgrenzingsrapport, dat nauwkeurig de stof omvat (in totaal 76 regels druks) die behandeld moet worden, lopend van de Bourgondiërs tot 1955. Daaruit moeten vragen worden gesteld. Veel keuze heeft men dan niet voor dat toelatingsexamen: de Opa's en Oma's van Karel V, de stadhouderloze tijdperken, Daendels, Thorbecke, Groen, sociale wetten en eerste en tweede kamer, binnen dat cirkeltje blijft men ronddraaien met zijn vragen. Zelfs als van de ± 70 vragen bij 30 fouten nog 6— wordt gegeven (10 het hoogste) dan komen er nog vrij veel onvoldoendes. Meestal omdat alle vragen na de Franse tijd niet beantwoord kunnen worden en de leerling alleen op de Bourgondiërs (de Opa's) en op de 17e eeuw is „getraind”. Men zou dus net zo goed die vragen over eerste en tweede kamer, over gemeenteraad en provinciale staten, over Thorbecke en 1848, over Kuiper en Schaepman, Troelstra en Domelaë kunnen weglaten, omdat de meeste leerlingen daar nooit van hebben gehoord. Voorzover zij geen verder onderwijs krijgen, zullen zij dus het leven ingaan zonder iets te weten over de stichters van onze politieke partijen, maar vooral ook zonder iets te weten over onze staatsregeling, laat staan over verschillen tussen onze staatsregeling en die van andere landen: republiek en koninkrijk: centraal of decentraal bestuur.

De schrijfsters merken op (blz. 3) dat vele volwassenen geestelijk nooit volwassen worden, maar dat is voor mij een doodoener en bovendien waar spannen zij zich dan voor in!

Gelukkig is in Amsterdam dat afgrenzingsrapport grondig herzien en daardoor de mogelijkheid geopend op een geheel ander onderdeel geschiedenis bij het toelatingsexamen voor middelbare scholen. De bedoeling is dan nl. dat een uitgebreid rapport wordt gemaakt, waarin ook de praehistorie en de middeleeuwen de hun toekomstige plaats kunnen innemen. Uit dat rapport zal straks in September een keuze moeten worden gemaakt van 2 of 3 onderdelen. Daarover zullen dan een paar vertelvragen gesteld worden (indien mogelijk mondeling af te nemen!) bij het toelatingsexamen in Juni d.a.v. Over de grootte van die onderdelen wordt nog getwist doch niet meer over de plaats die sociale en culturele indrukken (geen concrete uit het hoofd geleerde feiten) bij die nieuwe afgrenzing zullen moeten innemen.

Daarom treft het zo prachtig dat nu juist door de schrijfsters en de uitgever het waagstuk is ondernomen om te komen met dit volkomen andere boek. Want dit is een boek voor de onderwijzer, met kaarten en

fiches voor de kinderen. Het boek is een uitvoerige toelichting bij de tekst die op de voor kinderen bestemde fiches is opgenomen. Die tekst voor de kinderen kan door hen zelf nader worden uitgewerkt, om ook hier uit het hoofd-leerderij te voorkomen. De fiches worden aan de kaarten bevestigd: in de corresponderende kleuren voor geografische gesteldheid, voor sociaal-economische verhoudingen, politieke toestand en culturele mogelijkheden. Natuurlijk worden die geleerde woorden zorgvuldig vermeden en worden duidelijke concrete vragen gesteld op de grote kaarten om de kinderen tot het uitzoeken van de fiches te bewegen. Misschien dat sommige kinderen wel tot verdere uitwerking wens en over te gaan. De schrijfsters spreken op blz. 53 de wens uit dat ook leesboekjes, die met deze methode overeenstemmen, zullen worden geschreven. Dat moeten dan dus leesboekjes voor de kinderen zelf zijn, doch met een serieuze, geen flauwe kinderachtige tekst, die c.q. hier en daar door de onderwijzer wordt toegevoegd, individueel of classicaal.

Ik noemde het een moedige uitgave. Want critiek ligt voor de hand en moet ook gegeven worden. Een alleenzaligmakend boek voor de lagere school is hier in ons land onmogelijk, maar het is m.i. ook niet wenselijk. Toch heeft dit boek voldoende qualiteiten om opbouwende critiek glansrijk te kunnen doorstaan.

De critiek moet zich richten:

1. tegen de tekst van het boek.
2. tegen de kaarten en de fiches.
3. tegen de methode als zodanig.

De tekst van het boek is hier en daar bewonderingswaardig, soms te uitvoerig en een enkele maal te veel met details overladen; doch altijd interessant. *Bewonderenswaardig* is de wijze waarop getracht wordt de relativiteit van de luiheid bij de Germaan of de viesheid van de Eskimo bij te brengen. Bewonderenswaardig zijn de gedeelten over het leven op middeleeuwse kastelen en in steden, op Germaanse dorpen; uiteenzettingen over namen waar allerlei voorbeelden uit Indo-Europese talen bij worden gehaald (!) over de bloei en durf van de 17e eeuw; over verschuivingen van 19e—20e eeuw.

Te uitvoerig moet ik hier en daar noemen de voortdurende indeling in stadia. De schrijfsters willen uit het hoofd-leerderij voorkomen want dat deed „men” vroeger (?). Op de O.L.S. waar ik zelf was in Amsterdam-N, helemaal niet. Maar die telkens terugkerende stadia dan? Nu ja, zeggen zij, sommige dingen zullen zij toch wel uit het hoofd geleerd moeten worden. Als dat hoge woord eruit is en eerlijk deze concessie is gedaan, dan blijkt dat de kinderen dus net zo goed de vier windstreken moeten leren als de vier perioden van de vaderlandse geschiedenis die nu het Germaanse tijd, Middeleeuwen, 17e en 19e eeuw. Accoord, maar waarom niet Oudheid, Middeleeuwen, Nieuwe en nieuwste: al wat oud en traditioneel is is daarom nog niet onduidelijk en didactisch waardeloos! Voor grondgebruik, voor familielevens, voor recht en onrecht worden steeds die stadia genoemd. Zeker nuttig, dat die stukjes uit het hoofd geleerd worden, mits er dan bij wordt verteld, en daarvoor geeft het boek eerder te veel dan te weinig.

Overbodig vind ik passages (blz. 23) over matriarchaat en monogamie, over bastaardkinderen van vorsten, over strijdigheid van recht en rechts-

gevoel. Allemaal stellig nuttig voor de onderwijzer maar hoe kan hij daar ooit vertelstof uit distilleren voor de kindertjes?

De talrijke herleidingen van Germaanse woorden zijn zeer wetenswaardig, maar hoe te onderwijzen? Beneficiën en vazaliteit zijn nodig voor de ontwikkeling, maar hoe te vertellen? Het ontstaan van geld (de oude betekenis van het Latijnse pecunia wordt niet verwaarloosd) maar hoe te vertellen?

Over de tekst van het boek in het algemeen zou ik ook nog enkele opmerkingen wensen te maken. Brengen al die stadia die steeds van klein en intiem tot groot en wereldomspannend gaan niet te veel een gevoel voor voortdurende opgang zonder kans op terugvallen? Hier zou m.i. een kleine uitweiding voor de onderwijzer en indirect ook voor het kind zeker op zijn plaats zijn geweest. Het boek eindigt practisch met de 19e eeuw en behoeft het vooruitgangsgeloof niet te stimuleren; de schrijfsters bedoelen dat natuurlijk ook allerm minst te doen, maar men krijgt de indruk wel uit de steeds terugkerende stadia, lopend door de vier perioden heen.

Het verdwijnen van de horigheid had wel wat meer uitgewerkt kunnen worden, juist omdat in andere onderdelen zoveel gezegd wordt over de geografische toestanden, dus over droogmakerijen en ontginningen, stadsstichtingen en waterschappen. Jammer dat hier geen onderling verband is gelegd. In het algemeen is het leggen van verband tussen de vier sectoren in iedere periode uitermate lastig, maar ontbreken mag dit niet, waar het enigszins mogelijk is.

Ik mis de verhalen over 1848 en over 1917 enz. toch wel. Niet alleen omdat daarover altijd gevraagd wordt in die zoëven vermelde toelatingsexamens met hun falikante resultaten, maar omdat ik altijd nog de illusie heb, dat hierover aan de meeste kinderen wel iets te vertellen is. Jammer dat de schrijfsters met hun grote paedagogische inzichten hier ook niet iets over hebben gezegd. Zij hadden de onderwijzer gemakkelijk materiaal kunnen geven om ook over de Staten Generaal en het bestuur van het land en stad het nodige te kunnen vertellen, aangepast juist weer aan de beschrijving in middeleeuwen en 17e eeuw van eigen land en stad. Want nu wordt wel gesproken over Staten Generaal en Raad van State, ruggespraak en stemhebbende steden in de 17e eeuw en niet over de staatsregeling in de 20e eeuw. Dat kan dan toch net zo goed? Of is dat verhaal over die 17e eeuwse steden ook ballast? M.i. zeker niet, vooral niet als het zo duidelijk wordt uiteengezet als in dit boekje het geval is.

Hoe kan de weezin tegen ziekenhuisverpleging bij het „proletariaat” nog altijd als een 19e eeuwse relict worden beschouwd, na wat bekend is geworden en voor ieder te zien is over de „spreekkamers” (buiten op straat of op stenen trappen) van vele Amsterdamse poliklinieken van specialisten? Als het zo begint nog vóór de opname, moet het wantrouwen wel voortleven.

2. De kaarten en fiches. De tekst lijkt mij meermalen bijzonder sprekend en duidelijk voor de kinderen. Maar daar ik nooit op een lagere school heb lesgegeven, mag ik over dit onderdeel verder niets in het midden brengen.

3. De methode helemaal nieuw? Waarschijnlijk wel als leerboekje, maar werken met platen en fiches, plakboeken en kaarten, dat wordt toch veel gedaan en dat werd, ruim 40 jaar geleden door diverse onderwijzers o.a. van de Deventer kweekschool al steeds gedaan.

Het boek biedt de onderwijzer veel, te veel misschien. Hij kan beter $\frac{1}{4}$ er van goed doorwerken en dat ook voor de kinderen zo levendig mogelijk vertellen, dan dat hij het gehele boek er in stampt en ook alles wil vertellen want dat zou oppervlakkigheid in de hand werken, dus ook juist tegen de strekking van dat nieuwe toelatingsexamen ingaan.

Voor het kind zelf is de geschiedenisles met zijn vele verhalen en anecdotes toch al leuk; deze werkzaamheid met kaarten enz. zal de animo voor die les nog vergroten. Want voorwaarde voor het invoeren van het boek is wel in de eerste plaats: interesse bij de leerling en groot enthousiasme en grote ijver bij de onderwijzer. Maar dat het kweekschoolonderwijs hem op het geven van een dergelijke geschiedenisles in alle opzichten voorbereidt, waag ik op grond van vele examens en gesprekken te betwijfelen.

Moge dit boek op vele scholen ingevoerd worden, buiten Amsterdam aangevuld voor eigen stad en provincie, en bijdragen tot een enthousiaste beoefening van en aandacht voor de geschiedenisles, ook die over de 20e eeuwse staatsregeling! De methode kan, door de vele kaarten, door ieder kind op eigen wijze worden toegepast. De talrijke verhalen en toelichtingen zullen vermoedelijk wel classicaal moeten geschieden!

H. KLOMPMAKER.

Dr. D. Arn. van Krevelen, *De tekening*. Stenfert Kroese N.V., Leiden 1953.

De ondertitel „als hulpmiddel bij de psychologische beoordeling van kind en volwassene (tekentests)“ wijst er op, dat dit boekje, het eerste nummer van een serie, die bedoelt een volledig overzicht te geven van de heden ten dage toegepaste psychologische methoden, bestemd is in de eerste plaats voor vaklieden of aanstaande vaklieden, psychologen, kinderpsychiaters, paediaters, en, misschien ook voor paedagogen. Van deze groep lezers en studenten mag men dan een kritische instelling op de lectuur verwachten.

Het wordt erger dan bedenkelijk als men deze en soortgelijke werkjes gaat gebruiken op kweekscholen of zelfs, naar ik ben ingelicht, op vormscholen voor kleuterleidsters. Hier zal maar zelden sprake zijn van de toch zo gewenste kritische instelling afgezien van de vraag, wat men eigenlijk verwacht van het gebruik van dit boekje in deze opleidingsinstituten.

Als de schrijver de invloed van het milieu op de tekening bij zeer jonge kinderen beschrijft, die inderdaad groot is, dan zouden we enige aandacht willen vragen voor de invloed vanuit een milieusector vol activiteit, die de gehele, door de schrijver „met de nodige terughoudendheid“ meegedeelde periodentheorie op losse schroeven zet: het onderwijs. Er zijn thans stromingen in de methodiek van het tekenen, die de liquidatie van het schema beogen en hier merkwaardig goed in slagen.

Op volkomen verantwoorde wijze, overigens, maar . . . dan verdwijnen de boompjes van Koch (door de auteur niet besproken) en de mannetjes van Goodenough en haar uitermate gedetailleerde „Aanwijzigingen voor het nakijken“ worden volslagen onbruikbaar door sneller groei aan details en in de vorm.

De psychodiagnostische betekenis van de tekening wijzigt zich en inter-

pretatie is een uiterst moeilijke zaak, daar de projectie door exogene factoren gemodificeerd, een ander beeld geeft dan ijkingsgemiddelden.

Er is hier geen sprake van mutaties enkel in de technische vaardigheid; inhoud en vormgeving wijzigen zich en handhaven zich.

Of de tekening dus altijd dienst kan doen om het verstandelijk niveau van de tekenaar te bepalen of zelfs te helpen bepalen, moet oprecht betwijfeld worden. Op het Nutsseminarium zijn de laatste jaren heel wat begaafde (twaalfjarige) kinderen onderzocht, waaronder „waarlijk hoogbegaafden” — maar hun spontane tekenwerk mocht de eindconclusie maar matig en dan alleen ten opzichte van andere aspecten der persoonlijkheid beïnvloeden. Er was nimmer enige correlatie tussen het langs diverse andere wegen benaderde verstandelijke niveau en de tekenprestatie als indicatie voor de intelligentie aanleg. Integendeel, van deze tekeningen uitgaande, zou men soms zelfs, naar de voorgeschreven normen, hebben moeten concluderen tot lichte debilitas waardoor hun I.Q. nagenoeg gehalveerd zou zijn geworden.

Dr. Van Krevelen bespreekt o.m. de Wartegg-test zeer uitvoerig. In verband met de hierboven geopperde bezwaren citeer ik (pag. 61):

„Het valt niet te ontkennen, dat bij de beoordeling van de uitkomsten van de proef de intuïtie een zeer grote rol speelt. Er schuilt een enorm gevaar in, dit te constateren. Toch is het zo. Er zijn proefnemers, die er nooit slag van krijgen, een Wartegg-tekening te beoordelen, al zijn ze met een rekenmachine gewapend, anderen halen er alles uit, zonder ook maar één ogenblik aan een getal te denken.

Maar het gevaar, dat de beoordelaar, die op zijn onfeilbare intuïtie vertrouwt, zich zo door het spel van zijn verbeelding laat meeslepen dat hij de meest fantastische conclusies trekt, is verre van denkbeeldig.”

De schrijver doelt hier zonder twijfel op geschoolde beoefenaars, niet een leraar of onderwijzer, die dit boekje in handen kreeg.

De auteur acht „blinde-diagnostiek” niet juist. Terecht. Maar ik vraag mij af, wat de Wartegg-test nog aan het licht heeft kunnen brengen, ná de informaties over en de ontmoeting met de p.p., bijv. bij het uitvoerig verslagen geval van Joke (p. 73 e.v.). De observaties tijdens het tekenen, zouden met totaal andere opdrachten aan deze persoonlijkheid, eveneens tot duidelijk doorzien geleid hebben. Ik heb de indruk, dat de interpretatie van de tekeningen (plaat XV en omslag) stevig geleid werden door tevoren vastgestelde conclusies.

In 't bijzonder betreft dit de vrije tekening van Joke. Noch vorm, noch kleur wijzen uit dat dit meisje abnormaal behaagziek en geëxalteerd moet zijn.

Wat de dieptepsychologische vermoedens betreft — wel, mede gezien de woordkeuze van de auteur: „alle aanleiding om aan te nemen” en „minder zeker ben ik er van” (die me doet denken aan de vage modaliteit in het opstel van Dr. Vles over De Toulouse Lautrec); zijn we hier niet op uitzonderlijk glad ijs?

En een psychiatrische diagnose mag men toch niet gebaseerd zien enkel op de Wartegg: dit is te veel eer voor deze test.

Walter Beck: Grundzüge der Sozialpsychologie, 164 blz., uitg. Johann Ambrosius Barth München 1953.

In de inleiding tot dit boek zegt Beck, dat de grondslag van zijn opvatting der sociale psychologie is de hypothese van de sociaal-individuele polariteit „als einer Struktureigentümlichkeit der menschlichen Seele." Deze ziel bestaat noch slechts „an und für sich" noch vertegenwoordigt zij enkel en alleen een fragment van een „seelischen Kollektiv"; veelmeer zijn volgens het principe van de sociaal-individuele polariteit individualiteit en socialiteit in de individuele ziel aanwezig als polen, welke de zielsstructuur bepalen en in wier „spanningsveld" zich het zieleleven voltrekt.

In drie afdelingen behandelt Beck dan de stof, de theorie en de methode van de sociale psychologie. Bij de bespreking van de stof worden de representatieve grondsituaties van het menselijk leven en samenleven beschreven, geanalyseerd en bediscussieerd. Dat deze grondsituaties genomen zijn uit de kindsheid en uit de puberteit is geen toeval, gezien de grote betekenis van deze levenstijdperken voor de ontwikkeling van de mens tot een sociaal wezen. Hoewel het volgens de S. onverschillig is met welke grondsituatie men begint, daar elke situatie een miniatuurbeeld, een microscopische representatie van het gehele systeem van menselijke betrekkingen is, bespreekt hij, traditiegetrouw, als eerste situatie de geboorte om daarna andere situaties aan een onderzoek te onderwerpen.

Het tweede deel van het boek gaat over de theorie; behandeld worden hier o.a. min of meer uitvoerig de sociaal-individuele polariteit, de sociale structuren en de aanpassing en integratie.

In het gedeelte over de methode wordt de situatieleer behandeld, volgens Beck de methodische „Grundansatz" der sociale psychologie, daarna volgt nog iets over het sociogram, de sociostatistiek, de biografische methode en de literatuuranalyse.

De waarde van dit boek bestaat m.i. hierin, dat het de sociaal- en ontwikkelingspsychologische aspecten met succes verbindt, dat het de theorie van de mechanische aanpassing niet alleen becritiseert doch haar door een betere weet te vervangen en de bedoelingen van de Amerikaanse sociaalpsychologen op de juiste wijze benut voor de opbouw van de eigen leer.

Volgens mij is het boek van Beck een van de beste moderne werken over sociale psychologie, een tak van de zielkunde, waarvoor de laatste jaren ook in ons land een grotere belangstelling bestaat.

V. D. ZANDEN.

Onderwijsersopleiding, opgestel deur Rektor, Personeel en Verteenwoordigende Studenteraad van die Potchefstroomse Onderwyserskollege, Potchefstroom, 1954.

Het bovenstaand werk is een belangrijke Zuidafrikaanse bijdrage over het vraagstuk van de onderwijsersopleiding. Belangrijk omdat op duidelijke en overzichtelijke wijze meegedeeld wordt in welke richting na een dertigtal jaren van experimenteren de onderwijsersopleiding in Potchefstroom zich ontwikkeld heeft, waarbij vooral het accent is komen te liggen op de practijk.

Nadat in het eerste deel een schets van de psychische ontwikkeling van

de kwekeling gegeven is en in het tweede deel uiteengezet wordt, dat de Christelijke levensbeschouwing het fundament vormt van het opvoedingswerk, worden de volgende „opleidingsterreine” uitvoerig beschreven: „die lesingslokaal, die proefonderwysschool, die tehuis, die verenigingslewe, die sportveld en die openbare lewe.” De taak van de docent aan deze kweek-school is drieledig: a. hij is vakspecialist en dient de kennis en de toepassing van de methodologie van zijn vak op zijn leerlingen weten over te dragen; b. hij is de raadgever voor zijn vak gedurende de leerschooltijd; c. hij is de leider of althans één der stuwende krachten van een der studenten-organisaties.

Ten aanzien van de professionele opleiding worden behartenswaardige opmerkingen gemaakt, waarbij vooral de aandacht trekt dat men werkt met kern- en keuzevakken. De kwekelingen kunnen al naar gelang aanleg en belangstelling een vrije keuze maken uit bijv. voordragen, koorzang, bibliotheekwezen, huishoudkunde, lichamelijke opvoeding enz.

Daar aan deze kweekschool een internaat verbonden is, worden alle activiteiten d.w.z. „de binnenmuurse en buitenmuurse” als een integrerend deel van de opleiding beschouwd. Bijzondere aandacht trekken de ontgroening, het verenigingsleven, de organisatie van de lichamelijke opvoeding, de spraakopleiding en het systeem van bevordering.

We zullen in verband met de plaatsruimte weerstand bieden aan de verleiding om veel uit het verslag van de officiële provinciale Onderwijscommissie aan te halen, daarom slechts een enkele zin: „Die onderwys is ongetwyfeld die belangrikste funksie van die nasie. Dit word steeds in toenemende mate besef . . . Dit is soos dit behoort te wees en die nasie moet bereid wees om gedurig op te offer vir hierdie groot saak. Die geestelike, liggaamlike en sedelike welsyn van die opkomende geslag, en selfs sy bestaan, hang daarvan af . . .

In Potchefstroom wordt uitermate belangrijk pionierswerk verricht, dat zeker de belangstelling van onze kweekschooldocenten verdient. Bestudering van dit werk opent voor ons in Nederland nieuwe mogelijkheden, die in de nieuwe kweekschool te realiseren zijn.

„Uit ons roeping is 'n credo geboren; 'n visioen verrys — ons bydrae in belang van die toekomstige leermeesters van ons volk.”

F. W. P.

TIJDSCHRIFTEN

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

No. 11 (jrg. 54).

„Het zwakke kind” door E. S.; „Wijnkandeel” door D. J. van der Ven; „De jeugd als verdachte en aanklager” door Willem Karel van Loon; „Hoe beschermen we onze kleuters tegen ziekte?” door Dr. A. M. E. Beernik-Trip; „Paedagogisch jaartal” door C. Wilkeshuis.

No. 12 (jrg. 54).

Een Andersen-nummer. „Hans Christiaan Andersen 1805—1875” door J. H. Kruizinga; „Andersen, maar dan de andere” door Willen Karel van Loon (over de Amerikaanse Andersen-film); „Hans Christiaan Andersen” door Marijke van Raephorst; „Paedagogisch sprookjesjournaal” door C. Wilkeshuis.

Ons Gezin (red. T. Duyvendak, enz.). Uitg. „Commissie voor huish. en gezinsvoorlichting”.

No. 1 (jrg. 10).

„De vrije mens” door M. Macintosh; „Kees Boeke” door J. F. Wentzel; handwerken en recepten.

No. 2 (jrg. 10).

„Levensangst of zelfverdediging bij de jeugd van nu” door O. van Andel-Ripke; „A two Years old goes to Hospital” door J. H. Hokse; „Zieke kleuters” door Dr. N. Sniijders-Oomen; „Hoe houden we ons kind gezond?” door Prof. Dr. C. den Hartog.

No. 3 (jrg. 10).

„Verlegen mensen” door O. van Andel-Ripke; „Muziekinstrumenten maken van waardeloos materiaal” door A. Teunissen van Manen-Zanen; „Emiel en zijn detectives” door J. F. Wentzel (filmbespreking).

No. 4 (jrg. 10).

„Na tien jaar” door L. H. Ruitenbergh (over de wederopbouw); „Muziekinstrumenten maken van waardeloos materiaal” door A. Teunissen van Manen-Zanen.

Onderwijs en Opvoeding (red. B. Swanenburg, enz.). Uitg. Paed. Centrum N.O.V.

No. 1 (jrg. 6).

„Een organisch onderwijsstelsel” door J. D. Brinksma; „Winst- en verliesrekening” door Th. v. d. Sloot (over de schoolopvoeding van moeilijke kinderen); „Belangstellingsonderwerp: het bos” door M. C. Quivooy.

No. 3 (jrg. 6).

„Jeugdletteratuur” door Jac. A. Hazelaar; „Kleuterwereld en kleuterschool” door U. Tellegen Veldstra (boekbespreking); „De grote jongen” door J. D. Brinksma (boekbespreking).

No. 4 (jrg. 6).

„Betekenis van de moderne erfelijkheidsteorie” door Dr. P. J. Waardenburg; „Van een verliespunt tot een winstpunt?” door Th. v. d. Sloot (naar aanleiding van reacties op zijn art. in voorgaande nummers).

No. 5 (jrg. 6).

„Betekenis van de moderne erfelijkheidsteorie” II, door Dr. P. J. Waardenburg; „Wij bouwden een school” door L. J. Pot (het maken van een maquette

van een school); „VGLO-klanken: Hoe het groeide” door P. J. Hiemstra (over muzikale ontwikkeling); „Opleiding tot leraar N.O.” door Bonder.

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

No. 4 (jrg. 6).

„De stand van zaken” (onderwijsvernieuwing I) door Jos. J. G.; „De derde leerkring” door Drs. J. G. L. Ackermans (over de pedagogische opleiding van onderwijskrachten); „Kunstenaar en school”, door N. Wijngaards; „Het misdeelde kind in mijn klas”, door B. Veldhoven.

No. 5 (jrg. 6).

„De stand van zaken”, (onderwijsvernieuwing II) door Jos. J. G.; „Schoolvorderingen en milieu” door L. M. Zegers (over de schoolopvoeding van kinderen uit gezinnen met milieutekorten); „De derde leerkring” II door Drs. J. G. L. Ackermans; „Kunstenaar en school” door N. Wijngaards. „Invloed van het schrijffoorbeeld op de vorming van het handschrift”, door Ben Engelhart.

No. 6 (jrg. 6).

„De stand van zaken, III; openbaar en bijzonder onderwijs” door Prof. Dr. Jos. Gielen; „De schoolloopbaan van ruim 400 leerlingen van 3 r.k.-ulo-scholen voor jongens te Eindhoven” door H. Carpay (het verband tussen de verschillende criteria van toelating en de schoolresultaten); „Kritische beschouwingen over onderwijspraktijken” door G. Schelfhaut (globaalleesmethode; actief onderwijs); „Het nieuwe vak op de kweekschool” door N. Wijngaards („kennis van het culturele en maatschappelijke leven”).

No. 7 (jrg. 6).

„De stand van zaken, IV: gezinspaedagogiek” door Prof. Jos. Gielen; „De schoolloopbaan van ruim 400 leerlingen van 3 r.k.-ulo-scholen voor jongens te Eindhoven” door H. Carpay; „Zo eenvoudig is het niet” door Ben Engelhart” (over schrijfonderwijs).

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

No. 4—5 (jrg. 9).

„Het probleem van de persoonlijkheid van de opvoeder in de normaal-school” door V. Darimont. „De ontoereikendheid der Nederlandse letteren voor het literatuur-onderwijs” door Paul Morgen; „De overgang van het middelbaar naar het hoger onderwijs” door Karel Cuypers; „Over de katholieke encyclopaedie voor opvoeding en onderwijs”, door H. van Tichelen (bespreking).

No. 6 (jrg. 9).

„Het sprookje in het leven van onze kinderen” door Hil Deman; „Kanttekeningen bij de hervorming van het moedertaalonderwijs in Nedersaksen” door J. van Bergen; „De jeugd aan het woord” door H. van Tichelen (bespreking van het gelijknamige boek van D. L. Daalder). Onder „Klassepractijk” o. a. „Een spreekkoor” door Leo Schoeters (hoe men het gedicht „Blues van Mibambwé” van Paul Berkenman, in spreekkoorvorm kan weergeven).

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

No. 4 (jrg. 39).

„De rechten van de mens” door fr. S. Rombouts; „Het tuchtrecht van de opvoeder” door fr. S. Rombouts; „De plicht tot geheimhouding van de onderwijzer” door fr. Switbertus (overgenomen uit het tschr. v. R.K. B.O.); „Enkele belangrijke maar nuchtere problemen betreffende volkszang” door fr. Willibrordus van Loosbroek; „Mgr. Mr. Dr. W. H. Nolens” (de bijzondere kweekscholen), door G. Widdershoven.

No. 5 (jrg. 39).

„De doelstellingen der practische opvoeding” door G. Widdershoven (levensdoel en opvoedingsdoel); „O.B.I.C., dat is: obéissez” door fr. S. Rombouts (over de gehoorzaamheidsplicht in leven en opvoeding); „Muziek-opvoeding” door fr. Leonius v. d. Heijden; „Het op-toon-lezen” door J. J. C. Böckling; „Beweren is niet weerleggen”, door fr. S. Rombouts (over verkeerd begrip van de psychologie van Lindworsky); „Mgr. Mr. Dr. W. H. Nolens” door G. Widdershoven.

Dalton (red. Drs. P. Brinkman, e. a.). Uitg. Nederl. Daltonvereniging.

No. 1 (jrg. 7).

„De jaarlijkse Daltonconferentie” door W. A. Steenbergen. Voorts het verslag van de verschillende sectie-vergaderingen tijdens de conferentie over het onderwerp „Doel en structuur van de taak”.

No. 2 (jrg. 7).

„Differentiatie en integratie in de middelbare school” door Mr. W. G. F. Sniijders (met discussie van Drs. P. Brinkman); „Toneel en leerling” door Th. M. Ruygrok (schoolvoorstellingen, toneelavonden, het creatieve spel); „Het jongetje en de Daltontaak” door H. M. Neitzel-Tideman (overgenomen uit „Het Nijverheidsonderwijs” van 27.12.54).

Dux (red. Dr. H. M. M. Fortmann e. a.). Uitg. Katholieke jeugdraad, Utrecht.

No. 4 (jrg. 22).

„Moderne jeugd op haar weg naar volwassenheid”; „Concretisering van enkele paedagogische adviezen in „Moderne jeugd op haar weg naar Volwassenheid” door Dr. Nic. Perquin; „Milieuapostolaat en Instuiven” door Dr. H. M. M. Fortmann.

Handenarbeid (red. Hil Bottema en K. Bezemer). Uitg. „Vereniging voor Handenarbeid”.

No. 8 (jrg. 35).

„Maarten Vrij” door H. G. R. Bremer; „Jeugdleadersdiploma A” door N. Corstanje. Voorts een keur van modellen en werkstukken.

C. WILKESHUIS.

DE WAARDE VAN EEN SCHRIFTELIJKE TESTSERIE VOOR SELECTIE BIJ DE TOELATING TOT HET LAGER TECHNISCH ONDERWIJS

DOOR

S. WIEGERSMA EN J. HALFFMANN

Op tal van lagere technische scholen („ambachtsscholen”) worden de leerlingen bij de toelating psychologisch onderzocht. Soms geschiedt dit door een psycholoog, in andere gevallen door het onderwijzend personeel. In het laatste geval — in het eerste dikwijls eveneens — blijft het onderzoek beperkt tot het klassikaal afnemen van enkele schriftelijke tests, eventueel aangevuld met een handvaardigheidstest.

Tot dusver is weinig bekend over de waarde van een dergelijk onderzoek. Wij hebben daarom gaarne gebruik gemaakt van de mogelijkheid om de uitkomsten van een toelatingstest te verifiëren, toen ons hiertoe door de welwillende bemiddeling van de heer M. A. de Jong, schoolarts te Rossum, in overleg met de afdeling Gezondheidszorg van het Nederlands Instituut voor Praeventieve Geneeskunde, gelegenheid werd geboden.

Het is wellicht gewenst om, voorafgaand aan de discussie van de uitkomsten, enkele opmerkingen te maken over de verwachtingen die men *a priori* ten aanzien van de waarde van een toelatingstest mag hebben. Men vraagt zich dikwijls af of de prestaties bij een serie opgaven, die enkele uren duren, inderdaad een prognose mogelijk maken over de prestaties die de leerling gedurende de eerstvolgende jaren zal leveren.

In feite luidt het probleem anders: laat de *beoordeling* van de prestaties bij de test een prognose toe over de *beoordeling* van de prestaties in het onderwijs. Door deze formulering wordt evident dat men zijn verwachtingen niet al te hoog zal moeten stellen, want de beoordeling van de prestaties bij de test en op school geschiedt niet volgens dezelfde principes. Bij het psychologisch onderzoek — althans in de klassikale vorm die hier is bedoeld — wordt getracht aan het subjectieve oordeel van de proefleider een zo gering mogelijke gewicht te geven. De wijze waarop de prestatie tot stand komt blijft geheel buiten beschouwing, alleen de objectieve neerslag, het eindproduct, wordt beoordeeld. Dit

geschiedt volgens uniforme normen die veelal geen enkele afwijking toelaten. In de enkele gevallen dat een prestatie volgens een schaal moet worden gewaardeerd, tracht men door het geven van standaardvoorbeelden de uniformiteit te handhaven. De waardering van éézelfde prestatie door een reeks geschoolde proefleiders is dan ook vrijwel steeds praktisch gelijk.

In de waardering van de schoolprestaties spelen daarentegen subjectieve elementen een grote rol. Uit experimenten is bekend dat reeds de beoordeling van de objectieve prestatie — door een reeks deskundigen, die de kandidaat niet kennen — sterk varieert indien men de beoordelaar vrij laat in de keuze van de normen. De waardering van dezelfde prestatie kan dan variëren van onvoldoende tot goed. Wordt de persoon van de kandidaat ook bij de beoordeling betrokken, dan vergroot dit de variatie in de beoordeling nog. De subjectieve indruk — vgl. bv. „hij kan het wel, maar hij heeft een off-day gehad” tegenover „hij kan het wel, maar hij gooit er met de pet naar” — kan dan grote invloed krijgen op de cijfervaststelling. De beoordeling van gedrag en vlijt, paedagogische overwegingen, kennis van de milieu-omstandigheden, persoonlijke relatie tussen docent en leerling, de reputatie die de leerling bij andere docenten heeft, zijn even zovele factoren die de beoordeling beïnvloeden. Met al deze omstandigheden kan de test *a priori* geen rekening houden en dit zal in verschillende gevallen onvermijdelijk een aanmerkelijke divergentie in de beoordeling meebrengen.

Daarnaast blijft natuurlijk de vraag bestaan in hoeverre de factoren die de prestatie zelf bepalen, bij de test en op school een vergelijkbare invloed hebben. Zullen wijzigingen in de lichamelijke gesteldheid en de huiselijke omstandigheden, en veranderingen in de persoonlijkheidsstructuur in de eerste jaren van de puberteit niet tot een wezenlijk ander prestatieniveau kunnen voeren? Bij een aantal leerlingen zal dit zeker te verwachten zijn.

Geheel afgezien van de kwestie of de test zelf „goed” is mogen we dus vooropstellen dat een aantal afwijkingen tussen test- en schooloordeel onvermijdelijk zullen voorkomen. Een aantal leerlingen met goede testprestaties zal op school falen en omgekeerd.

Wij kunnen dit ook anders formuleren. De gegeven methode van selectie moeten we niet zien als een middel om een prognose te geven over de schoolcarrière van een individuele leerling. Wel echter zou *in principe* de test bruikbaar kunnen zijn om een prognose te geven over de prestaties van bepaalde groepen van leerlingen. Dus niet: leerling A zal het beter doen dan leerling

B, maar wel: deze tien (of een ander getal) leerlingen zullen het gemiddeld beter doen dan die groep van tien.

De doelstelling van ons onderzoek is nu, te verifiëren of de test inderdaad deze selecterende werking heeft en zo ja, onder welke omstandigheden.

Het geanalyseerde materiaal is afkomstig van een lagere technische school waar reeds sedert jaren door directeur en leraren een eenvoudige toelatingstest wordt afgenomen. Men maakt hierbij gebruik van de in de handel verkrijgbare testseries van Dr J. L. Prak: tests voor de verstandelijke ontwikkeling op de lagere school (V.L.O.T.-model A. en B.) en wiskundige technische proefserie (W.T.P. model P of Q). Bovendien wordt een draadbuigproef gegeven volgens een eveneens in de handel verkrijgbaar voorbeeld. Het totale onderzoek duurt ca 3 uur. Alle tests worden volgens de standaardvoorschriften afgenomen en beoordeeld.

De uitkomsten van de tests worden vervolgens omgerekend in een cijfer volgens een tiendelige schaal. Bij de W.T.P. is dit cijfer direct gegeven; bij de intelligentietests geschiedt de omrekening volgens het principe: IQ 100 wordt met 6 gewaardeerd, ieder 10 punten IQ hoger of lager is telkens één punt meer respectievelijk minder. Volgens dit systeem wordt dus bv. IQ 87 gewaardeerd met 4,7 en IQ 121 met 8,1. De beoordeling van het draadbuigen geschiedt aanvankelijk volgens een twintigdelige schaal. Door het aantal punten daarna door twee te delen, reduceert men de uitkomst op een tiendelige schaal.

Nadat de uitkomsten aldus vergelijkbaar zijn gemaakt, worden een gewogen gemiddelde berekend volgens de formule:

$$(IQ_A + IQ_B + 6 \text{ W.T.P.} + \text{Draadbuigen}) : 9$$

Een candidaat die voor de vier testseries respectievelijk de waarderingscijfers 5,1; 6,7; 6,3 en 5,0 krijgt, behaalt dus als gewogen gemiddelde:

$$(5,1 + 6,7 + 6 \times 6,3 + 5,0) : 9 = 6,1 \text{ (afgerond).}$$

Volledigheidshalve wijzen wij er nog op dat deze rekenwijze niet door ons, maar door de school — blijkbaar volgens aanwijzingen van Dr Prak — is ingevoerd.

Tot dusver is deze testserie door de school uitsluitend experimenteel toegepast. Mede in verband met het feit dat voldoende plaatsruimte beschikbaar was om het aanbod te verwerken, zijn geen leerlingen op grond van de onderzoekresultaten af-

gewezen. Allen die zich aanmeldten en die aan de wettelijke voorwaarden voldeden konden worden geplaatst. Uiteraard trekken zich ieder jaar een aantal kandidaten terug, maar de testuitslagen hebben hierop geen invloed.

Van het standpunt van ons onderzoek gezien, is het leerlingmateriaal dus ongeselecteerd, de resultaten van de leerlingen zijn daarom geschikt om de validiteit van een toelatingstest te analyseren.

Voor het onderzoek stonden ter beschikking: de cijferwaardering van de testresultaten met inbegrip van het gewogen gemiddelde en voor iedere leerling die was toegelaten een overzicht van de schoolresultaten. De leerlingen die zich hadden teruggetrokken bleven noodzakelijkerwijs voor dit onderzoek buiten beschouwing.

Alvorens echter een begin te maken met de analyse dienden in het materiaal nog twee restricties te worden aangebracht. In de eerste plaats dienden de kandidaten voor de afdeling schilderen buiten de beschouwing te blijven. De eisen die deze afdeling stelt, wijken sterk af van die van de technische afdelingen. Bekend is dat vooral het theoretisch onderwijs in de schilderklasse op eenvoudiger niveau ligt. In de tweede plaats werden uit het materiaal die leerlingen geëlimineerd, die wegens langdurige ziekte, overlijden, emigratie of andere verhuizing de opleiding niet hadden voltooid. Voor deze leerlingen is de reden van vertrek immers niet afhankelijk van de schoolresultaten. Het betreft een numerisch kleine groep, die op aanwijzingen van de directeur werd geselecteerd uit het totale aantal dergenen die de school tussentijds hadden verlaten.

De overige leerlingen werden gedurende het eerste gedeelte der analyse als één groep beschouwd, pas in tweede instantie werden de resultaten naar de afdelingen gesplitst.

De methodiek voor de vergelijking vraagt nog een toelichting. De kernvraag is hier, welke maatstaf voor de schoolresultaten dient te worden gekozen. Hierover bestaan geen uniforme opvattingen.

Men kan overwegen een gemiddeld rapportcijfer te berekenen, hetzij van het eindrapport, hetzij van alle rapporten van het laatste jaar of zelfs over de gehele opleiding. In verband met het feit dat de school aan bepaalde vakken meer gewicht hecht dan aan andere, komt ook de berekening van een gewogen gemiddelde in overweging. Op de betrokken school stond een gewogen gemiddelde over het eindrapport zelfs reeds ter beschikking, aangezien dit als basis voor een prijsuitreiking diende.

Het gebruik van rapportcijfers heeft echter in dit verband

enkele zwaarwegende nadelen. Het meest principiële bezwaar is gebaseerd op het feit dat de school op twee wijzen beoordeelt:

1. Continu variabel volgens een cijferschaal.
2. Disjunctief volgens voldoende — onvoldoende.

Hierdoor wordt het verschil tussen 5 en 6 wezenlijk anders dan bv. tussen 7 en 9, in het eerste geval staat er voor de leerling veel meer op het spel. En aangezien deze als regel wel enige vermoeden heeft van de waardering die aan zijn prestaties wordt gegeven, mag men verwachten dat deze wetenschap zijn attitude zal beïnvloeden: *Gemiddeld* mag men verwachten, dat de motivering van een leerling, die weet dat hij op de grens tussen voldoende en onvoldoende staat, anders zal zijn dan die van een leerling die menselijkerwijze zeker is van zijn bevordering of van een ander die weet dat hij praktisch kansloos is. Anders gezegd, in de klas bestaat een wisselwerking tussen de verwachting van de leerling omtrent zijn resultaten en de werkhouding. Bij de test is dit niet, althans niet in dezelfde mate, het geval. Wel beïnvloedt de werkhouding het eindresultaat, maar niet omgekeerd. In dit opzicht vormen testresultaten en schoolcijfers dus niet geheel vergelijkbare maatstaven. Dit blijft ook gelden, wanneer men in plaats van de schoolcijfers de rangorde in de klas als maatstaf kiest. Combineert men dit gegeven met het reeds in het begin van dit artikel genoemde verschil in beoordeling van test- en schoolprestaties, dan behoeft het niet te verbazen dat men bij vergelijking van testresultaten en schoolcijfers geen hoge correlaties vindt.

Bovendien brengt het gebruik van schoolcijfers onduidelijkheden mee. De belangrijkste is wel, hoe de resultaten van degene die een klas doubleren moeten worden behandeld. Het eenvoudigst zou zijn deze leerlingen niet in het onderzoek te betrekken, maar dit is statistisch gezien een gevaarlijke procedure: men vermindert aldus de spreiding in het materiaal, hetgeen invloed heeft op de grootte der correlaties. Betreft men echter de doubleergevallen wel in het materiaal, dan rijst de vraag waar deze leerlingen in de rangorde dienen te worden geplaatst. Elke beslissing die men hier neemt is aanvechtbaar.

Deze uiteenzetting moge voldoende zijn om te demonstreren dat het gebruik van schoolcijfers bij een validiteitsonderzoek op aanmerkelijke bezwaren stuit. In verband hiermee werd besloten een andere maatstaf te kiezen.

Deze is gebaseerd op de disjunctieve beoordeling die in de

bevorderingsprocedure is gegeven ¹⁾. De leerlingen kunnen op grond hiervan worden ingedeeld in drie categorieën: degenen die de school vlot doorlopen, degenen die het diploma met één jaar vertraging behalen en degenen die ongediplomeerd vertrekken. Een sporadisch geval van een leerling die vier jaar nodig heeft om het diploma te behalen zou bij de laatste categorie kunnen worden ingedeeld. Voor ieder van deze groepen kan nu worden nagegaan hoe de relatie is tot de testprestatie.

Voor analyse werd aanvankelijk uitgekozen het materiaal dat betrekking had op de leerlingen die in 1950 waren toegelaten. Ten tijde van het begin van het onderzoek (voorjaar 1954) had deze jaargang in zijn geheel de school verlaten, terwijl zij toch nog voldoende recent was om zonedig informatie betreffende individuele bijzonderheden te kunnen verkrijgen.

Ter verificatie van de gevonden resultaten is vervolgens ook het materiaal geanalyseerd dat betrekking had op de jaargang 1951, nadat medio 1954 ook voor deze leerlingen een volledig overzicht der schoolresultaten ter beschikking stond.

Aangezien de uitkomsten der beide analyses geheel in dezelfde lijn liggen, wordt in het volgende een overzicht gegeven dat betrekking heeft op het *gecombineerde materiaal*.

In totaal voldeden 188 leerlingen aan de voorwaarden voor onderzoek. Hiervan behaalden 111 leerlingen in twee jaar het diploma (59,1%), 42 in drie jaar (22,3%) terwijl 35 leerlingen geen diploma verwierven (18,6%). In totaal behaalde dus ruim 81% der leerlingen een diploma.

Dit rendement ligt vermoedelijk hoger dan dat der meeste lagere technische scholen. Bij informatie bij het C.B.S. bleek ons dat geen generatiestatistiek van de jaargangen 1950 en 1951 is vervaardigd, zodat een exact vergelijkingsmateriaal ontbreekt. Wel is het echter mogelijk door vergelijking van het aantal toegelaten leerlingen met het aantal dergenen die twee jaar later gediplomeerd werden, een benaderde waarde voor het rendement van het technisch onderwijs te berekenen. Men komt dan voor enkele recente jaargangen tot de volgende resultaten ²⁾ (zie tabel I):

¹⁾ Een analoge werkwijze is door Prof. Dr. H. Nieuwenhuis toegepast bij de analyse van onderzoekresultaten van U.L.O.-leerlingen. *Paed. Studiën*, 31, 137—156 (1954).

²⁾ Gegevens over 1946 tot 1948 ontleend aan de *Statistiek van het Nijverheidsonderwijs* 1950/51, Utrecht 1952, pag. 13. Gegevens over 1950 en 1951 verstrekt door het C.B.S. In deze totaalcijfers zijn ook opgenomen de leerlingen van de afdelingen schilderen en van enkele afdelingen die op de onderzochte school niet voorkwamen. Het effect hiervan op de verhoudingscijfers kan echter worden verwaarloosd.

Tabel I

Toegelaten in	Aantal	Gediplomeerd in	Aantal	Verhouding
1946	23.550	1948	15.621	.66
1947	21.667	1949	14.663	.68
1948	24.632	1950	16.289	.66
1950	27.950	1952	18.575	.66
1951	29.927	1953	19.810	.66

Het verhoudingsgetal ligt dus telkenjare vrijwel op dezelfde hoogte, nl. 66%. Hoewel dit vermoedelijk niet precies het rendement weergeeft, mag men toch aannemen dat het werkelijk rendement niet veel van deze waarde afwijkt.

Als eerste werd geanalyseerd het verband tussen het *gewogen gemiddelde* uit de test scores en het schoolresultaat. De leerlingen werden daartoe in groepen verdeeld, nl. degenen die als gewogen gemiddelde 8,0 of meer behaalden, degenen die tenminste 7,0 maar nog geen 8,0 behaalden, etc. De resultaten van deze groepen zijn vermeld in tabel IIa.

Toelichting: n totale aantal leerlingen in de groep
 II diploma in twee jaar behaald
 III diploma in drie jaar behaald
 Neg. geen diploma behaald, althans na 3 jaar geen diploma.

Tabel IIa

Gewogen score	n	II	III	Neg.
8,0—	3	3		
7,0—7,9	16	13	1	2
6,0—6,9	47	36	7	4
5,0—5,9	58	27	16	15
4,0—4,9	54	27	16	11
3,0—3,9	10	5	2	3
Totaal	188	111	42	35

Bij beschouwing van deze tabel blijkt dat de testscore 6,0 een duidelijke scheiding geeft in twee groepen: boven deze grens zijn de schoolresultaten aanmerkelijk beter dan daarbeneden. In tabel IIb wordt dit verduidelijkt.

Tabel IIb

Gewogen score	n	II	III	Neg.
6,0—	66	52	8	6
<6,0	122	59	34	29

Langs statistische weg kan worden aangetoond dat de verschillen tussen deze beide groepen praktisch zeker niet door toevallige fluctuaties in het materiaal kunnen zijn veroorzaakt ¹⁾.

Van de „hoge groep behaalt 91% het diploma, waarvan 79% zonder vertraging. In de lage groep is het rendement 76%, waarvan 48% zonder vertraging. Beide verschillen zijn significant, dat ten aanzien van het zonder vertraging behalen van het diploma is zelfs zeer significant ²⁾.

Interessant is ook om de prestaties van degenen die juist beneden de grens bleven (5,0—5,9) te vergelijken met de prestaties die bij de test beslist onvoldoende scoorden (<5,0). Zie tabel IIc.

Tabel IIc

Gewogen score	n	II	III	Neg.
5,0—5,9	58	27	16	15
<5,0	64	32	18	14

Ook zonder wiskundige hulpmiddelen kan men gemakkelijk inzien dat de schoolresultaten van deze beide groepen identiek zijn.

Op analoge wijze kan worden nagegaan of binnen de „hoge” groep de score verband houdt met de schoolprestatie.

Tabel II d

Gewogen score	n	II	III	Neg.
7,0—	19	16	1	2
6,0—7,0	47	36	7	4

¹⁾ Chi-kwadraat 16,35 (2 vrijheidsgraden) $P \lll .01$.

²⁾ Chi-kwadraat wel — niet behalen van diploma 6.32 $P < .02$
Chi-kwadraat zonder vertraging behalen 16.32 $P \lll .01$

Hoewel de hoogste groep iets betere resultaten schijnt te bereiken is het verschil, gezien de kleine aantallen, statistisch niet significant.

Op analoge wijze werd vervolgens nagegaan in hoeverre de afzonderlijke testseries een voorspellende waarde hebben. De beide *intelligentietests* worden daarbij als eenheid behandeld. De helft der som van de beide waarderingscijfers wordt vergeleken met het schoolresultaat (Tabel III).

Tabel III

Testcijfers $IQ_A + IQ_B$	n	II	III	Neg.
8,0—	2	1	1	
7,0—7,9	16	12	3	1
6,0—6,9	45	29	12	4
5,0—5,9	78	44	17	17
4,0—4,9	41	21	9	11
3,0—3,9	4	4		
< 3,0	2			2

Ook hier kan de waarde 6,0 als scheidingspunt worden beschouwd. Ter plaatsbesparing blijft hier de naar het model van tabel IIb geconstrueerde tabel achterwege, de lezer kan deze desgewenst gemakkelijk uit tabel III afleiden.

Van de „hoge” groep behaalt 92% het diploma, waarvan 67% zonder vertraging; van de „lage” groep zijn deze percentages respectievelijk 76% en 55%. Het eerste verschil is statistisch duidelijk significant, de kans dat het door toevallige fluctuaties zou zijn veroorzaakt is kleiner dan 1%. Ten aanzien van het zonder vertraging behalen van het diploma is het verschil veel kleiner, de kans dat dit door toevallige factoren wordt veroorzaakt is ca 15%, d.w.z. het verschil is statistisch niet significant.

Ook hier kan worden nagegaan in hoeverre de score beneden de grenslijn differentiëert. Gezien de zo juist vermelde bevinding werd alleen nagegaan of de testscore verder differentiëert ten aanzien van het al of niet behalen van het diploma. Dit blijkt niet het geval te zijn, het hier optredende kleine verschil is vrijwel zeker door toevallige factoren ontstaan¹⁾.

¹⁾ Chi-kwadraat .54 ($P > .40$).

Tabel IVa geeft een overzicht van de prognostische waarde der *wiskundig-technische proefserie*.

Tabel IVa

Testcijfer W.T.P.	n	II	III	Neg.
9,0—	4	4		
8,0—8,9	9	7		2
7,0—7,9	24	20	3	1
6,0—6,9	41	27	6	8
5,0—5,9	52	27	15	10
4,0—4,9	34	14	11	9
3,0—3,9	22	11	6	5
< 3,0	2	1	1	

Uit de tabel blijkt zonder meer dat de hoge testcores positief correleren met goed schoolsucces. Het is echter niet zonder meer duidelijk waar de grenslijn dient te worden getrokken. De tabellen IVb en IVc demonstren twee mogelijkheden.

Tabel IVb

Testcijfer W.T.P.	n	II	III	Neg.
7,0—	37	31	3	3
< 7,0	151	80	39	32

Van de leerlingen met een hoge testscore behaalt 92% het diploma, waarvan 84% zonder vertraging. Bij een lage testscore is het rendement 79% waarvan 53% in de standaardtijd. Het eerste verschil is statistisch amper betrouwbaar, het tweede is zeer significant¹⁾.

Tabel IVc

Testcijfer W.T.P.	n	II	III	Neg.
6,0—	78	58	9	11
< 6,0	110	53	33	24

¹⁾ Chi-kwadraat t.a.v. al of niet behalen van diploma 3.37 ($P < .07$)
chi-kwadraat t.a.v. zonder vertraging behalen 11.77 ($P \ll .01$).

Ditmaal behaalt 86% van de „hoge” en 78% van de „lage” groep het diploma. Dit kleine verschil kan gemakkelijk door toevallige factoren veroorzaakt zijn. Van de eerste groep behaalt 74% het diploma zonder vertraging, van de tweede groep is dit bij 48% het geval. Een verschil van deze grootte is statistisch wel duidelijk significant¹⁾.

Beide grenslijnen hebben dus prognostische betekenis. De grenslijn bij 7,0 geeft een markanter afscheiding, maar selecteert slechts een betrekkelijk kleine groep (ca 20% van alle leerlingen). De grenslijn bij 6,0 laat voor een grotere groep leerlingen een voorspelling toe, maar alleen ten aanzien van het zonder vertraging behalen van een diploma. Aan de hand van het oorspronkelijke materiaal is nog onderzocht of tussen de beide genoemde waarden een beter differentiërende grenslijn kan worden getrokken. Dit blijkt niet het geval te zijn.

Een onderzoek naar de differentiërende waarde der testcores beneden de genoemde grenslijnen voert ook ditmaal tot de conclusie dat de hoogte der testscore geen verdere prognose ten aanzien van de schoolresultaten toelaat. Aan de hand van tabel IVa is dit gemakkelijk te verifiëren.

Tabel V demonstreert de uitkomsten der *draadbuigtest*.

Tabel V

Testscore Drb.	n	II	III	Neg.
8,0—	9	7	1	1
7,0—7,9	31	21	5	5
6,0—6,9	55	36	10	9
5,0—5,9	37	20	10	7
4,0—4,9	38	19	8	11
3,0—3,9	12	6	5	1
2,0—2,9	5	2	2	1
< 2,0	1		1	

Ditmaal is het geheel onmogelijk een grenslijn te trekken, die differentiëert ten aanzien van het wel respectievelijk niet behalen van het diploma. De testuitslag heeft echter wel een zekere prognostische waarde ten aanzien van het zonder ver-

¹⁾ Chi-kwadraat 12.83 ($P \ll .01$).

traging behalen van het diploma: degenen die tenminste 6,0 scoren hebben in dit opzicht een iets gunstiger prognose: van de „hoge” groep behaalt 67% direct het diploma, tegen 50% van de „lage” groep¹⁾).

Ook hier heeft de hoogte der testscore geen verdere differentiërende waarde.

Opvallend is bij deze test nog dat het percentage „voldoende” scores aanmerkelijk hoger is dan bij de overige tests. Bij de intelligentietests behaalde 32% der kandidaten tenminste het cijfer 6,0. Bij de W.T.P. was dit 40%, terwijl bij het draadbuigen 50% der kandidaten in de „hoge” groep valt.

Wellicht kan dit verschil worden verklaard uit het feit dat de draadbuigetest althans nog enige vrijheid aan de proefleider laat om zijn subjectief inzicht te laten gelden. Hierdoor kan de beoordeling iets meer op plaatselijke verhoudingen worden afgestemd.

De voorgaande analyse voert tot twee conclusies. In de eerste plaats blijkt de selecterende werking van de tests vooral tot uiting te komen in het onderscheiden van degenen die zonder vertraging het diploma behalen. Verder blijkt ieder der tests afzonderlijk een minder goede prognostische waarde te hebben dan de gewogen score. De W.T.P. differentiëert het beste, het is dus juist dat deze bij de berekening de grootste gewichtsfactor krijgt. Het is ons niet gelukt een gewichtsformule te vinden, die beter is dan de gebruikte.

Alvorens de betekenis van deze bevindingen te onderzoeken willen wij nog de resultaten gesplitst naar de vakrichtingen analyseren. Aan de betreffende school zijn afdelingen verbonden voor timmeren, schilderen, smeden-bankwerken en electro-techniek. In 1950 bestond bovendien nog de mogelijkheid dat leerlingen rechtstreeks tot de opleiding voor automonteur werden toegelaten — in 1951 is deze opleiding omgezet in een z.g. kop-cursus.

De resultaten van de afdeling *schilderen* blijven hier verder buiten beschouwing, vermeld wordt alleen dat de gemiddelde testscore hier aanmerkelijk lager lag dan bij de overige afdelingen. De tabellen VIa—d geven een overzicht van de vier andere groepen.

¹⁾ Chi-kwadraat 5.49 ($P < .02$).

Tabel VI

a. *Timmeren.*

Gewogen testscore	n	II	III	Neg.
8,0	1	1		
7,0—7,9	3	3		
6,0—6,9	10	8	1	1
5,0—5,9	12	6	4	2
4,0—4,9	9	7	1	1
3,0—3,9	1		1	
Totaal	36	25	7	4

b. *Smeden-bankwerken.*

Gewogen testscore	n	II	III	Neg.
8,0	1	1		
7,0—7,9	5	3	1	1
6,0—6,9	20	15	4	1
5,0—5,9	39	19	8	12
4,0—4,9	33	13	13	7
3,0—3,9	7	4	2	1
Totaal	105	55	28	22

c. *Electrotechniek.*

Gewogen testscore	n	II	III	Neg.
8,0—	1	1		
7,0—7,9	4	3		1
6,0—6,9	13	10	2	1
5,0—5,9	7	2	3	2
4,0—4,9	8	4	2	2
3,0—3,9	1			1
Totaal	34	20	7	7

d. *Autotechniek.*

Gewogen testscore	n	II	III	Neg.
8,0—				
7,0—7,9	4	4		
6,0—6,9	4	3		1
5,0—5,9				
4,0—4,9	4	3		1
3,0—3,9	1	1		
Totaal	13	11		2

In de resultaten van de afdeling *timmeren* valt op dat een aantal leerlingen met lage testcores goede schoolprestaties heeft geleverd, zodanig dat hier geen scheidingslijn kon worden getrokken. Aangezien het hier echter om kleine aantallen gaat is er geen aanleiding te veronderstellen dat we hier niet met een toevallige variatie in het materiaal te doen hebben. Opvallend is ook dat er in vergelijking met de afdeling *smeden-bankwerken* een verschil in bevordering bestaat: in de afdeling *timmeren* behaalt 70% der leerlingen het diploma zonder vertraging. In de afdeling *smeden-bankwerken* is dit percentage 52. Dit verschil is statistisch significant. Op grond van het gegeven materiaal kan niet worden nagegaan of dit voortkomt uit een

verschil in bevorderingspolitiek of uit een relatief groter aanbod van goed leerlingmateriaal voor de afdeling timmeren. Pas op langere termijn zou dit kunnen blijken.

Bij de afdeling *smeden-bankwerken* blijkt de groep met test-score 5,0 tot en met 5,9 in een tussenpositie te verkeren.

Op grond hiervan kan men overwegen een grenslijn bij de score 5,5 te trekken. Het effect hiervan blijkt uit Tabel VIe.

Tabel VIe

Gewogen score	n	II	III	Neg.
5,5—	49	32	10	7
< 5,5	56	23	18	15

Van de leerlingen die tenminste 6,0 scoorden behaalde 92% het diploma, waarvan 73% zonder doubleren. Van degenen die tenminste 5,5 scoorden behaalden 86% het diploma, waarvan 65% in twee jaar.

Voor de prognose betreffende het vlot behalen van een diploma zijn de beide grenslijnen vrijwel gelijkwaardig. De hoogste grenslijn geeft een iets geringer percentage onjuiste voorspellingen maar selecteert een veel kleinere groep leerlingen. In beide gevallen zijn de schoolprestaties bij „hoge” testcores significant beter dan bij „lage” testcores.

Bij leerlingen die tenminste 6,0 scoren is de kans op algeheel falen kleiner dan bij de overigen. De grenslijn 5,5 heeft in dit opzicht geen prognostische waarde.

In de afdeling *electrotechniek* vormt de testscore 6,0 een duidelijke afscheiding tussen leerlingen met goede en met zwakke schoolprestaties.

Tenslotte de afdeling *automonteurs*. De tabel demonstreert dat hier een uitzonderlijk verschijnsel optreedt: behalve twee leerlingen die uitvielen hebben alle kandidaten vlot het diploma behaald. Het ligt voor de hand te veronderstellen dat dit verband zal houden met het feit dat de opleiding voor de laatste maal als basiscursus werd gegeven. Wij hebben hierin echter geen aanleiding gevonden om deze groep bij de eerste analyse buiten beschouwing te laten — de resultaten zouden overigens niet wezenlijk anders zijn uitgevallen, indien dit wel was geschied.

Uit de tabellen VIa—d blijkt dat de gemiddelde testscore in

de verschillende afdelingen niet gelijk is. Voor de drie groepen timmeren, smeden-bankwerken en electrotechniek is de gemiddelde score resp. 5,7; 5,35 en 5,9. Het verschil tussen de beide laatste waarden is statistisch duidelijk significant, dat tussen de beide eerste is wellicht ook significant — de kans kans op een toevallige variatie is hier ca 7%.

Ook de gemiddelde score dergenen die vlot het diploma behalen is verschillend: voor de drie genoemde groepen is deze resp. 5,9; 5,55 en 6,25. Het verschil tussen de beide laatste waarden is weer duidelijk significant. Ook het niveau dergenen die ongediplomeerd verdwijnen of die moeten doubleren fluctueert, gemiddeld bedraagt het voor de drie groepen resp. 5,3; 5,1 en 5,4. Aangezien het hier echter kleine aantallen leerlingen betreft kunnen deze fluctuaties nog van toevallige aard zijn.

Ondanks deze statistisch significante niveauverschillen kunnen wij toch bij de prognose aan de verschillende groepen dezelfde normen aanleggen. De niveauverschillen zijn namelijk klein zodat zij pas bij het vergelijken van grote groepen aan het licht komen, terwijl de differentiatie door de test op betrekkelijk grove wijze geschiedt. De verfijning die men zou verkrijgen door voor iedere groep een andere grenslijn te kiezen is niet van praktische betekenis, behalve wellicht voor de groep smeden-bankwerken. Hier zou kunnen worden overwogen, de waarde 5,5 als grenslijn te kiezen. Het effect van deze finesse blijkt uit tabel VII.

Tabel VII

Gewogen score	n	II	III	Neg.
„hoge” groep ¹⁾	89	65	13	11
„lage” groep	99	46	29	24

Van de hoge groep behaalt 88% het diploma, waarvan 73% zonder doubleren. Van de lage groep verwerft 76% het diploma, waarvan 46% in twee jaar. Vergelijkt men dit effect met dat wat weergegeven is in tabel IIB dan blijkt dat de selectie slechts weinig minder scherp is, waartegenover als winst staat dat de hoge groep nu bijna de helft van het totale materiaal omvat.

¹⁾ Voor S.B.score tenminste 5.5 voor de overige afdelingen tenminste 6.0.

Op grond van deze resultaten kunnen een aantal praktische gevolgtrekkingen worden gemaakt. Twee conclusies springen aanstonds naar voren: ondanks alle tegenwerkende invloeden heeft de test een aantoonbare selecterende werking. Het is echter ook evident dat een dergelijke schriftelijke testbatterij slechts een grof selectiemiddel is. Wanneer tenminste een bepaald niveau wordt bereikt, geeft de testscore een duidelijke positieve uitspraak over de geschiktheid. Van degenen die beneden deze grens blijven behaalt echter ook nog een aanmerkelijk aantal een diploma. Opmerkelijk is ook dat beneden deze grens de testscore geen verdere differentiërende werking heeft. Tenslotte is nog gebleken dat de testserie het beste geschikt is om kandidaten te selecteren die vlot het diploma behalen. Een differentiatie tussen degenen die na doubleren een diploma behalen en degenen die totaal mislukken blijkt veel minder goed mogelijk. Men zou kunnen veronderstellen dat dit komt omdat bv. karakterologische factoren in dit geval een overwegende invloed hebben, maar het materiaal biedt niet de gelegenheid om een dergelijke veronderstelling te verifiëren.

Welke praktische consequenties kan men hieraan verbinden? Men heeft tot dusver veelal verondersteld dat op grond van de testserie voornamelijk een *negatieve selectie* mogelijk zou zijn. D.w.z. men meende dat bij een te groot aanbod van leerlingen met behulp van de test een groep kandidaten zou kunnen worden geselecteerd, van wie bij voorbaat kan worden gezegd dat zij vrijwel zeker geen kans van slagen hebben. Dit blijkt echter niet op te gaan: ook van degenen met zeer lage testcores behaalt een niet onaanzienlijk aantal een diploma.

Daarentegen is wel een *positieve selectie* mogelijk. D.w.z. op grond van de test kan men een groep kandidaten selecteren die voor de school goede risico's vormen. Men kan aldus een kern vormen van wie slechts weinigen geen diploma zullen behalen en van wie de overgrote meerderheid ook niet behoeft te doubleren.

Ten aanzien van de overige leerlingen laat de test echter geen uitspraak toe. Moet men een gedeelte van deze kandidaten op grond van plaatsgebrek weigeren, dan zal men naar andere selectie-criteria moeten zoeken. Wellicht zijn deze te vinden in rapportcijfers van de lagere school of in de uitkomsten van een toelatingsexamen — waarvan de prognostische waarde voor het lager technisch onderwijs ook nog onderzocht dient te worden.

Tenslotte zien wij nog dat de testserie niet geschikt is om tussen de verschillende richtingen te differentiëren. Het is niet

mogelijk om de leerlingen op grond van hun testscore op zinnvolle wijze over de diverse afdelingen te verdelen. Bij gelijke testscore zijn de kansen voor de verschillende afdelingen — schilderen uitgezonderd — vrijwel dezelfde.

Wellicht is het gewenst nog een enkele opmerking te maken over de draagwijdte van deze conclusies. Het betreft hier resultaten van één school, het zou daarom zeker gewenst zijn ook van enkele andere scholen het materiaal te analyseren. De schrijvers zullen het op prijs stellen indien de directie van een school, die aan een dergelijke verdere analyse zijn medewerking zou willen verlenen, zich met hen in verbinding zou willen stellen.

Vanzelfsprekend dient met name de ligging van de grenslijnen niet als algemeen geldend te worden beschouwd. Ook indien bij andere scholen de analyse tot analoge resultaten voert, behoeft de grenslijn niet bij dezelfde testscore te liggen: locale invloeden kunnen invloed hebben op de hoogte van het niveau.

De resultaten van de analyse houden verder natuurlijk geen conclusie in ten aanzien van de mogelijkheid om met behulp van een meer omvattend psychologisch onderzoek, een selectie voor het lager technisch onderwijs door te voeren. In het geding is slechts de bruikbaarheid van een eenvoudige, ook door leken op psychologisch gebied te hanteren, klassikale testbatterij.

Hiervan is dus gebleken dat zij op de betrokken school een positief selecterende werking heeft.

Leiden, Wassenaarseweg 56.

HET PROBLEEM VAN DE PRESTATIE IN DE OPVOEDING

DOOR

DRS. K. RIJSDORP

De eenvoudigste omschrijving, die we van het woord „prestatie” in het Nederlandse woordenboek kunnen vinden, is „verrichting”. Ik kan een gevoel van teleurstelling niet onderdrukken bij het lezen van dat neutrale woord „verrichting.” Wanneer we het woord „prestatie” in de mond nemen, bedoelen we toch eigenlijk altijd méér dan alleen maar een verrichting.

Op zijn minst denken we aan een verrichting met een gevolg, of beter nog een verrichting *om* een gevolg, een producerende verrichting dus.

Ik moge dit duidelijk vooropstellen. Want bij het probleem van de prestatie in de opvoeding gaat het niet om een blote verrichting, maar om een lichamelijke en (of) geestelijke inspanning, die men opbrengt ter bereiking van een gesteld doel. In de prestatie is men gericht op een resultaat; op een product, zo men wil. Als we dat woord „product” op de keper beschouwen, geeft het een voortreffelijke begripsomschrijving: de prestatie is een verrichting die *tot iets leidt*.

De latinist zal ongetwijfeld met deze benadering van het prestatie-begrip niet tevreden zijn. Er ligt namelijk nog een ander moment in de omschreven notie besloten, dat weliswaar in het dagelijkse spraakgebruik dikwijls langzamerhand verzwakt is, maar dat juist in de opvoeding van bijzondere betekenis is. Dat tweede moment spreekt ons aan in de oorspronkelijke woordbetekenis van het Latijnse verbum „praestare”.

Menigeen zal zich uit zijn Latijnse spraakkunst het grammaticale schoolvoorbeeld herinneren: Praesto tibi gloria, ik overtref u in roem. Letterlijk vertaald: ik sta vóór u wat betreft roem. Nog altijd zie ik de roemvolle mannen bij het lezen van deze zin in het gelid staan. De roemrijkste staat vóóraan. Dan volgt nummer twee, nummer drie. En ieder kan op zijn beurt het hoofd naar achter wenden, om trots te zeggen: ik sta vóór u . . . ik overtref u in roem.

In alle prestatie zit iets van overtreffen. Het kan zijn, dat men met zijn prestatie een ander overtreft. Dat behoeft nog niet in een formele wedstrijd te zijn. En het behoeft ook niet een *aanwijsbare* andere te zijn. Er is echter veel meer „wedstrijd” (bewust of onbewust) in de menselijke samenleving dan velen willen toegeven. Menige prestatie zou achterwege blijven — ook in geestelijke zaken — indien niet ergens de vreugde van de overwinning werd gesmaakt.

Die vreugde betreft niet immer de overwinning op *de* andere maar dikwijls ook de overwinning op *het* andere: de maatschappelijke situatie, de omstandigheden, de tegenslag, het lot.

Bovendien behoeft men in de prestatie nog niet de andere of het andere te overmeesteren, om toch het moment van het overtreffen tot gelding te laten komen. Men kan namelijk geïntendeerd zijn op het overtreffen van zich zelf, van eigen tot nu toe bereikte resultaten, op verbetering van eigen product,

op verhoging van eigen verrichtingsniveau. Als de school over de leerlingen een rapport van vorderingen uitbrengt, dan bedoelt zij aanwijzingen te geven omtrent deze prestatievorm.

Zo vind ik dus twee momenten in de prestatie, die steeds beide aanwezig zijn, wanneer het gaat over de prestatie in de opvoeding. Het eerste moment is altijd volstrekt duidelijk aanwezig: de gerichtheid op een resultaat. Het tweede moment is ook altijd aanwezig, maar niet steeds in dezelfde mate aanwijsbaar: het overtreffen van anderer of eigen verrichtingen.

De economen zijn in hun omschrijving van de prestatie wel heel duidelijk op het resultaat gericht. In economische zin is een prestatie het overschot van de opbrengst boven het offer dat men brengt. Aldus uitgedrukt, spreekt men in termen van energieverbruik, en het daaruit resulterende effect. In financiële termen sprekende, zou men moeten zeggen dat de economische prestatie het overschot van nut is boven de gemaakte kosten.

De prestatie in economische zin is een absolute prestatie, namelijk het feitelijke resultaat van de (economische) arbeid. Wat wij daarbij onder economische arbeid moeten verstaan, wil ik duidelijk maken met de oude formule van Stanley Jevons: iedere inspanning van lichaam of geest, die men zich ten dele of geheel getroost ter bereiking van een ander goed dan de directe arbeidslust.

De econoom ziet bij de prestatie af van het middel (de arbeid) en is slechts geïnteresseerd bij het feitelijke rendement.

Kunnen wij in de opvoeding dit economische prestatie-principe gebruiken? Ja en neen. Ja, in zoverre alle prestatie op resultaat gericht is. Neen, in zoverre het economische principe *slechts* objectief is. En opvoeding is nooit objectief in die zin, dat het alleen maar zou gaan om *feitelijke* resultaten. Alle opvoeding is subjectief. Dat wil hier zeggen, het resultaat is met een subject verbonden. Of beter nog, het subject van de verrichting is *in* zijn verrichtingen het resultaat, waar het in de opvoeding om gaat. Het is de opvoeder niet te doen om de absolute prestatie van de opvoedeling, maar om de *relatieve* prestatie. Niet de verrichting op zichzelf is in laatste instantie paedagogisch doorslaggevend, maar de verrichting met betrekking tot de persoon die zich inspant.

De opvoeder bekommert zich niet om een maximale prestatie zonder meer, een prestatie in economische zin, waarbij de inspanning het hoogste *feitelijke* rendement afwerpt. De zorg van de opvoeder gaat uit naar de *optimale* prestatie van degenen

die aan zijn zorgen zijn toevertrouwd, de beste prestatie die ieder kan leveren in het kader van zijn persoonsontplooiing.

Ik beseft dat dit een groot woord is, dat niet zonder nadere verklaring kan blijven. Laat ik allereerst aan de hand van een voorbeeld uit een naastliggend gebied trachten duidelijk te maken, in welk een verschillend klimaat de absolute, maximale prestatie en de relatieve, optimale prestatie liggen.

Bij het begin van een gymnastiekles streeft de man voor de klas naar temperatuursverhoging bij zijn leerlingen. Hij tracht daarbij geen maximum lichaamstemperatuur te bewerkstelligen, maar de beste (optimum) temperatuur voor spieren en organisme, om tot verhoogde functie te komen. Dat is ongeveer 1° boven de normale lichaamstemperatuur, dus lang geen maximum temperatuur. De optimum temperatuur is hier de temperatuur, welke de beste is voor het organisme van de leerlingen met het oog op de verrichtingen, welke van hen zullen worden gevraagd; de *relatief* beste temperatuur dus.

Zo ongeveer ligt ook het klimaatsverschil tussen de maximum en optimum prestatie. De (economische) maximum prestatie is het grootste effect bij de gegeven mogelijkheden van lichamelijke of geestelijke inspanning. Strikt genomen is het daarbij slechts met het oog op de productie van *volgende* prestaties van belang, of de persoon bij het verrichten van deze prestatie schade lijdt of ten onder gaat.

De optimum prestatie is echter aan de persoon gebonden. De aanduiding „optimum” verbindt de kwaliteit van het resultaat aan de kwaliteit van de presterende persoon.

Deze verbinding van persoon en prestatie kan de opvoeding nooit missen, omdat het in de opvoeding juist om de *persoon* gaat. Daarom kan de opvoeder zelfs geen genoegen nemen met een prestatie die de opvoeding slechts geenshade berokkent. De in de opvoeding gehanteerde prestatie moet het kind helpen op zijn weg naar de volwassenheid. Het moet er bekwamer door worden voor het leven. Het moet er „beter” van worden. De prestatie moet de leerling als zich-ontwikkeland-mens iets „doen”. Derhalve zal de prestatie in opvoedkundige zin aangelegd zijn op de ontplooiing van de persoon, van zijn potenties. Daaruit resulteert de optimale prestatie, dat wil zeggen de beste prestatie waartoe *deze* leerling onder deze omstandigheden in staat is. Die optimale prestatie zal meteen ook *zijn* maximale prestatie in dit ontwikkelingsstadium zijn. Ik acht het van betekenis deze opmerking er onmiddellijk aan toe te voegen, om niet misverstaan

te worden. Het paedagogische prestatie-motief mag niet zodanig opgevat worden dat het prestatiebegrip er door ondergraven wordt. Wij zien dit in de practijk van het onderwijs in verschillende sectoren wel eens gebeuren. Dan wordt de „vorming” het schild, waarachter een tekort aan prestatie zich verschuilt.

Men kan zich daarbij echter niet beroepen op een opvoedkundige interpretatie van het prestatie-motief. Want ook de optimum prestatie is en blijft „prestatie”, d. w. z. op resultaat gerichte inspanning, waarin een overtreffingsmoment meespeelt. De prestatie in paedagogische zin moet een verantwoorde, zedelijke handeling zijn, wil zij paedagogisch effect hebben. Zij kan omschreven worden als *de vervulling van een taak met gehele inzet van de persoon*.

Het gaat dus in de eerste plaats om een taak, een opdracht, een doelstelling. Die taak kan men zichzelf opgelegd hebben, door een ander opgedragen zijn, of door de situatie worden voorgeschreven. Maar in ieder geval vraagt die taak om vervulling, dat is om vol-making, om af-doening. In het juiste antwoord op deze vraag ligt de ver-antwoording en de zedelijkheid der verrichting. „De gehele inzet van de persoon” ziet op de inspanning die de vervulling van de taak moet vergen, wil zij een prestatie in paedagogische zin zijn. De taakvervulling moet de opvoeding helpen bij de ontplooiing zijner potenties. Maar de opvoeding zal tevens moeten leren al zijn prestaties een plaats te geven in zijn levenstotaal. De tijd, belangstelling en energie, die hem ter beschikking staan, zal hij moeten leren ordenen. Hij zal moeten leren die te verdelen over het gehele gebied van prestaties, dat van hem op weg naar de volwassenheid wordt verlangd. Hij zal moeten leren afwegen, in hoeverre hij aan een bepaalde categorie van prestaties zijn inspanning kan geven, en of er dan nog voldoende tijd en energie overblijft voor andere categorieën. Dit is op zichzelf reeds een zeer reëel probleem in de sector der vrije-tijdsbesteding van jonge mensen, waar het de prestatie op sportgebied betreft. De opvoeder heeft de taak, de jonge mens te helpen bij het zich leren vrijwaren voor de verschrompeling van zijn persoonlijk leven door een te smal of geïsoleerd prestatiegebied.

Dan eerst is de prestatie een verantwoorde, zedelijke handeling met gehele inzet — niet van alle beschikbare energie zonder meer, maar — van de persoon. Wanneer de opvoeding zo zijn prestaties leert integreren in het geheel van levenswaarden, zal hij binnen de onderscheiden prestatie-sectoren zich leren richten

op de beste prestatie, waartoe hij in staat is. En de opvoeder zal geen genoegen nemen met halve prestaties, omdat voor hem weliswaar de feitelijke prestatie niet maatgevend is, maar wèl de gehele inzet van de persoon. Opvoeder en opvoeding zullen elkander verstaan in een taal, die zich gemakkelijker laat uitspreken dan realiseren: Wat je doet, moet je zo goed mogelijk doen. En waar het kan, steeds beter.

In het voorafgaande is voorondersteld, dat prestatieverhoging een opvoedingsintentie is. Men kan zich echter afvragen, of dit juist is. Zelfs schijnt de vraag gewettigd, of prestatieverhoging wel *mogelijk* is. Iedere mens beschikt over een zekere psychofysische capaciteit. Deze capaciteit bepaalt de grens zijner mogelijkheden tot actie, handeling, productie, resultaat. Men kan niet alles bereiken, wat men wel zou willen bereiken. Een ieder kan niet evenveel. De menselijke vermogens zijn beperkt, en de grens dier vermogens ligt individueel verschillend. Maar hoe zij ook ligt, de grens ligt vast, en kan niet verlegd worden. De ene mens is nu eenmaal bekwaamer dan de andere. En de opvoeder is gebonden aan wat een opvoeding aan psychofysische capaciteit heeft meegekregen.

Bovendien is het prestatievermogen een sterk relatief begrip.

Allereerst spreekt de ontwikkelingsleeftijd een beslissend woord in het opvoedingswerk. De mogelijkheden groeien met het kind mee, en de opvoeder is afhankelijk van deze ontwikkeling.

Voorts moet men de algemene begaafdheid onderscheiden van bijzondere capaciteiten. Spearman is van oordeel, dat ook op dit punt het prestatievermogen onder invloed van de ontwikkelingsfase staat. Bij het kleine kind zouden de G-factoren (de algemene begaafdheid) domineren, bij het ouder worden zouden de S-factoren (de bijzondere gaven) meer op de voorgrond treden. Hoe het zij, de opvoeder is zo afhankelijk van wat er is en wat er groeit aan prestatievermogen, dat de vraag gewettigd schijnt, of er wel plaats is voor de prestatieverhoging als opvoedingsintentie. Wanneer men het kind helpt bij zijn ontwikkeling, vloeit dan de prestatieverhoging niet van zelf uit die ontwikkeling voort? En waar de prestatiecapaciteit zo van te voren vastligt, kan men daarop dan wel enige invloed uitoefenen?

De formulering van deze vragen leidt tot een onjuiste probleemstelling. Het kind helpen bij zijn ontwikkeling betekent namelijk onder meer, het kind daarheen leiden dat het zijn psychofysische capaciteit *actualiseert*.

Het kind heeft een potentieel vermogen tot prestaties. De grens van zijn potenties is gegeven en ligt vast. Maar wat het kind *in feite* kan presteren is niet hetzelfde als wat het krachtens aanleg zou kunnen presteren. Met andere woorden, het actuele vermogen is niet gelijk aan het potentiële. En de actuele omvang van het prestatieveld is niet dezelfde als de potentiële. Wanneer men derhalve de prestatie als opvoedingsintentie stelt, dan is daaronder te verstaan, dat de opvoeder het kind op zijn weg naar de volwassenheid moet helpen, om wat hem in potentie aan psychophysische capaciteit geschonken is te actualiseren.

Wordt het kind deze hulp onthouden, dan bestaat de kans, dat de weg van de minste weerstand er niet uithaalt wat er in zit, dat het kind zich zijn capaciteiten niet realiseert, en dat tenslotte zelfs de potentiële capaciteit verbleekt, doordat zij nimmer tot actualiteit geroepen wordt. Een fles blijft leeg, indien men er niets in giet. En — om van het beeld naar het voorbeeld te gaan — taalbegeefdheid blijft een ledige potentie, indien men geen taal beoefent.

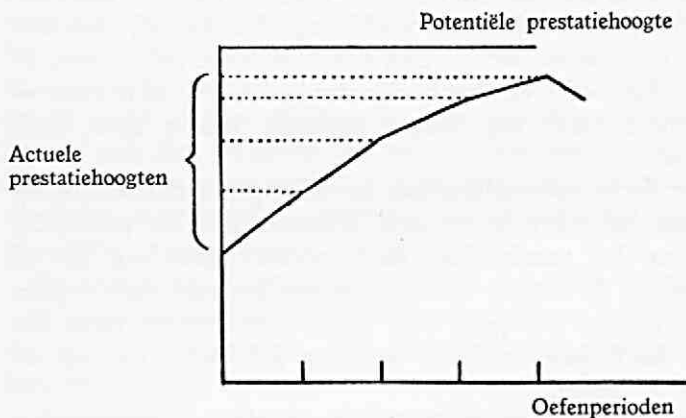
Uit de grafische voorstelling kan het begrip prestatieverhoging wellicht naderbij gebracht worden. Wanneer men de potentiële capaciteit van het verrichtingstotaal voorstelt door een lijn of hoogte, dan zal de actuele omvang op een bepaald punt ergens op die lijn liggen. Dit punt stelt de prestatiehoogte voor, die deze mens heeft bereikt. Door oefening kan het hoger op de lijn komen te liggen.

Men vindt in bijgaande grafiek op de abscis de oefenperioden uitgezet, en op de ordinaat de daarop corresponderende prestatiehoogten. De bovenste lijn stelt de potentiële prestatiehoogte voor. Uiteraard zal men die in werkelijkheid nooit op een grafiek kunnen aangeven, omdat zij niet exact bekend is. Men ziet op de grafische voorstelling echter duidelijk, dat de grens van de actuele prestatiehoogte verschoven kan worden. Prestatieverhoging wil zeggen: het verschuiven van de actuele grens, en het benaderen van de potentiële grens.

Maar indien dus aangenomen mag worden, dat prestatieverhoging mogelijk is, dan blijft toch nog de tweede bedenking. Men kan zich afvragen, of die grensverschuiving niet vanzelf tot stand komt door het vormingswerk. Men kan zich afvragen, of er ten aanzien van die prestatieverhoging wel een bijzondere intentie bij de opvoeder nodig is, omdat uit de vorming immers vanzelf de betere prestatie resulteert. Maar dan vergeet men één ding. De prestatie vereist een specifiek geïntendeerd-zijn.

Wil iemand tot prestaties komen, dan is het niet genoeg dat hij bezig is, en dat hij zich met de dingen bemoeit, maar dan moet hij gericht zijn op het resultaat zijner activiteit, dan moet hij tot productie komen, tot een effect waartoe zijn handelen hem leidt, en waarop zijn handelen bij voorbaat is gericht. In de sporttraining heeft men dit heel goed ingezien. Men leert de atleten denken in tijden. Men stelt tijdschema's op voor het doorlopen der ronden, en het doorzwemmen der banen. Zo blijft het gestelde resultaat in het centrum van het bewustzijn.

Deze intentionaliteit is een geheel andere instelling dan die, waarbij men zorgend bij en met de dingen is, of waarbij men tot verrichtingen komt om de vreugde van het handelen zelf. In de



prestatie stelt een mens zijn handelen in dienst van wat vóór hem ligt, van de toekomst, van de uitkomst, het product of resultaat. Hierin ligt de zin van de paedagogische intentie der prestatieverhoging, dat de opvoeding leert zich te richten op het effect zijner handelingen.

Nu kan ik mij begrijpen dat menige opvoeder, als hij dit leest, wat huiverig wordt. Is onze Westerse samenleving al niet veel te nadrukkelijk in de prestatiesector getrokken? Moet de opvoeding zich voor de wagen van de Westerse prestatiezucht laten spannen? Moet zij niet veeleer een tegenwicht vormen door de kinderen de levenswaarden te leren kennen, die liggen buiten de exaltatie van het voortdurend geïntendeerd-zijn op resultaat? Schrompelt de vreugde om de handeling als zodanig niet ineen, wanneer de prestatiedrang het accent altijd maar

weer van het nu naar de toekomst verschuift? En komen daarbij niet de meest essentiële levenswaarden van de mens in het gedrang?

Ik kan en wil niet ontkennen, dat de Westerse samenleving een eenzijdige nadruk op de prestatie legt. Max Weber heeft er reeds op gewezen, dat dit niet altijd zo is geweest. In de Westerse oudheid en in de Middeleeuwen werd de arbeid als bittere noodzaak gevoeld. Eerst als omstreeks de zestiende eeuw de leiding van de maatschappij uit handen van de onproductieve standen overgaat op de burgers, krijgt de productieve arbeid de ereplaats in de scala van maatschappelijke waarderingen. En omstreeks de achttiende eeuw voltrekt zich de wijziging in de waarden eerst recht onder invloed der industrialisering.

De Westerse maatschappij heeft méér aandacht voor wat een mens *produceert*, dan voor wat hij *is* (Kohnstamm). Het product van zijn werk moet op een of andere wijze objectiveerbaar zijn, en onafhankelijk van de producerende mens blijven voortbestaan. Het product maakt zich los van de persoon.

Dit scheef trekken van de verhoudingen, deze eenzijdige nadruk op de prestatie worde erkend. Dit betekent echter nog niet, dat de oplossing van het probleem zou zijn, de groeiende mens los te maken van zijn geïntendeerd-zijn op een resultaat.

De mens is een historisch wezen. Hij staat in de spanning van het nu en straks, van het verwijlen en het produceren, van het zijn-met-de-dingen en het presteren. Hij komt uit die spanning niet los, en moet ook uit die spanning niet los.

De immanente wereld der Oosterse beschouwelijkheid tracht de spanning tussen immanentie en intentionaliteit op te heffen door de intentionaliteit te elimineren. De Chinese wijsgeer Lau-tze zegt: De heilige is passief, daadloos. Het water zoekt immers steeds de laagste plaats en overwint toch alles.

Het onderscheid tussen het Oosterse en Westerse denken over de mens ligt in de beschouwing van de menselijke persoon. In het Oosterse denken is de mens ook naar zijn waarde geheel verweven met de onverstoorbare, kosmische wereld. In de Westerse mensbeschouwing wordt de waarde van de mens afgemeten aan het zich doen kennen als persoon. Zelfs zijn hoogste godsdienstige beleving denkt de Westerse mens zich als een ik-Gij-verhouding. Er is geen groter onderscheid in de hele schepping dan tussen persoonlijk en onpersoonlijk zijn. Dit onderscheid is zo groot, dat men van een onmens niet kan zeggen, dat hij een dier is. Een on-paard of een on-hond bestaan niet (Emil Brunner).

Maar in dat persoonlijk bestaan van de mens ligt ook een wezenlijke spanning verborgen. Hij staat *tegenover* de wereld, die hem omringt. En hij staat *in* de wereld, waarvan hij deel uitmaakt. Dit met-de-dingen-zijn en tegelijkertijd tegenover-de-dingen-staan is geen hopeloze tegenstelling, geen zinloze kloof in de mens, maar een polariteit, een spanningsverhouding die hem voor een opgave stelt.

Betty Heimann stelt het Oosterse en het Westerse denken onder twee motto's: „de verbondenheid met het heelal” aan de ene kant, en „de mens als de maat van alle dingen” aan de andere kant. Dit moge als contrasttekening in zwart en wit aanvaardbaar wezen, het kan nooit het laatste woord zijn over de mens zelf. In de mens is Oost en West, daad en beschouwing, activiteit en lijdelijkheid, presteren en zijn, zakelijke richting en persoonlijke richting, man en vrouw.

Er is een romantische verabsolutering van het sexeverschil, die bij nadere beschouwing niet houdbaar blijkt. Zo zegt Brunner: Men kan de mensheid niet indelen in intraverten en extraverten, of in genieën en niet-genieën, maar wel in mannen en vrouwen. In zulk een uitspraak treffen we (alweer) de tendens aan, om een zekere spanningsverhouding in de mens te ontwijken. In concreto is er geen volstrekte scheiding tussen mannelijke en vrouwelijke existentiële vormen. In iedere man en iedere vrouw werken mannelijke en vrouwelijke motieven. Buytendijk meent zelfs, dat de *tè* vrouwelijke vrouw evenmin „goed” kan liefhebben als de *tè* mannelijke man.

Opvoeden is het kind helpen op zijn weg naar de volwassenheid. Tot die volwassenheid behoort de spanningsverhouding, die ik hierboven heb aangeduid. Daarom helpt de opvoeder het kind niet, wanneer hij de prestatiepool tracht te elimineren of te ontgaan, omdat de mens deze spanning in zichzelf zal ontmoeten, en er mee klaar zal moeten komen. De oplossing ligt niet in het ontwijken van de prestatie, maar in het integreren ervan in het geheel van levenswaarden, dat de wordende mens tot de staat der volwassenheid roept. Wij zullen hem moeten leren zoeken naar de juiste plaats in het waardentotaal van het leven, enerzijds van het verwijlen bij de dingen, het genieten van het zuivere doen, anderzijds van de gerichtheid op het tot stand brengen van de prestatie. De samenleving heeft behoefte aan mensen, die deze integratie hebben tot stand gebracht. En — van de persoon uit gezien — de mens kan zich in de Westerse samenleving niet handhaven, als hij niet ook geleerd heeft, om in de handeling van nu het resultaat van straks te verdisconteren.

De prestatieverhoging heeft in de opvoeding een formele en een materiële kant.

De *formele* kant is deze, dat de opvoeding er zich op instelt iets te willen bereiken. Hij moet leren, dat resultaat inspanning en volharding kost. En hij moet leren die inspanning en volharding te *willen* opbrengen, ter wille van het beoogde doel. Het gaat dus om — wat men zou kunnen noemen — een prestatie-instelling.

Ik spreek hier niet over de arbeidslust als zodanig, zomin als over het spelmoment dat in de arbeid (ook in de bewust op rendement geïntendeerde arbeid) gelegen kan zijn. Deze dingen zijn heel belangrijk en ieder voor zich een afzonderlijke beschouwing waard. De prestatie-instelling is bepaaldelijk *niet de enige* paedagogische intentie, en ook niet de belangrijkste. Maar wel een evenwaardige intentie in verhouding tot de overige. En in deze verhandeling over de prestatie in de opvoeding veroorloof ik mij de vrijheid, mij aan mijn onderwerp te houden, en niet telkens uitvoerig andere opvoedingsintenties of opvoedingsaspecten er bij te vernoemen.

De *materiële* kant van de prestatieverhoging betreft de eenvoudige waarheid, dat de opvoeding slechts van stap tot stap verder kan gaan. Om het einde van de reis te bereiken, moet hij eerst langs de tussen-stations. Zo is het ook niet mogelijk in het prestatieveld het einddoel te stellen zonder de opvoeding eerst naar voorlopige doelstellingen te verwijzen, en hem daarheen te leiden. Er is een zeker prestatie-niveau nodig, om tot hogere prestaties te kunnen komen. Maar ook in het kader van de „vorming” (als ik deze term mag gebruiken ter onderscheiding van de prestatieve sector van het opvoedingswerk) zijn prestaties nodig. De overdracht van cultuur via het literaire werk van onze cultuurdragers is niet mogelijk zonder de prestatie van het lezen, de taalbeheersing en een zekere mate van bekendheid met het culturele milieu. Er moet op dit punt in de opvoeding terechtertijd en op een optimum niveau iets wezenlijks gepresteerd worden. Daar moet inspanning en volharding betracht worden, om resultaat te bereiken.

Menige onderwijs-vernieuwer heeft in aanvankelijk idealisme ervaren, dat het zonder zeer bepaaldelijk aan te wijzen en na te streven prestaties niet gaat. Als een kind uit de zesde klasse van de lagere school de opvoedkundige zegeningen van project-onderwijs, centres d'intérêts of leerstofkernen heeft ondergaan, en daardoor alles weet van de kaasbereiding, de afstamming

en het gedragsleven van de hond, of van de invloed der lente op de natuur. maar het heeft de tafels van vermenigvuldiging niet paraat, dan kan dit kind toch ergens niet verder, en kan het ook in een of ander opzicht uit zijn leerstofkern niet (of niet snel genoeg) halen wat er in zit. Indien de leerlingen der middenklassen niet enkele taal- en rekentechnieken worden bijgebracht, dan zullen zij er in hun latere schooljaren de hinder van blijven ondervinden.

Ik wil nog eens herhalen, dat ik geenszins de bedoeling heb deze zaken primair te stellen. Maar wel bedoel ik de betekenis óók van de prestatieverhoging in doodgewone factische zin in het licht te plaatsen.

In de expressievakken speelt dezelfde problematiek. De expressie door middel van de tekenstift zal er door worden gediend, indien de opvoeder ook de tekenprestatie niet vergeet. Aan een Academie voor Beeldende Kunst wordt de kunstenaar wel degelijk ingeleid in de technieken van zijn vak. De abstracte kunstuiting is niet een onvermogen om technisch te tekenen of te schilderen.

Bij het zangonderwijs gaat het om muzikale opvoeding. Maar er gaat veel mogelijkheid tot gemeenschappelijke beleving en expressie van gevoelens verloren, indien deze formele opvatting van het zangonderwijs zou leiden tot de verwaarlozing van het aanreiken van een liederen-repertoire, waaruit men putten kan.

In de lichamelijke opvoeding staat sedert de opkomst van de „reine Gymnastik“-beweging, en nog meer sedert de Oostenrijkse reform-beweging de bewegingsvorming centraal. Dit is een gelukkig verschijnsel. Maar door de al te stoute aanvaarding van de niet geheel begrepen onderwijsvernieuwing op dit gebied heeft de verwaarlozing van de prestatie hier geleid tot een houding, die dicht nabij komt aan het: doe maar wat, het is altijd wel goed. De methodische beheersing heeft er in het veld der lichaamsoefeningen zelfs onder geleden.

Hiermede raak ik een punt aan van practisch-didactische betekenis. Het is maar aan weinige begenadigde onderwijzers en leraren gegeven zich niet te verliezen aan de verre gezicht-einder van het uiteindelijke opvoedingsdoel, indien niet in de practijk van alle dag zeer concrete doelen gesteld worden, welke éérst bereikt moeten worden. Men moet wel een uitzonderlijke paedagogische ruimte-oriëntering hebben, indien men met zijn kudde van weide tot weide wil voorttrekken, zonder afbakening van de weg, om toch het punt te bereiken dat men

zich heeft voorgesteld. En dan nog wel in een gefixeerd aantal jaren, en in een maatschappij die concrete eisen stelt. Het is een zaak van practisch onderwijskundig beleid, indien men er rekening mede houdt, dat het onderwijs (evenals iedere andere levenssector) met vele middelmatig begaafden en met weinige benadigden moet werken.

Na dit alles voel ik twee gevaren op mij af komen.

Het eerst is dit, dat deze of gene zal zeggen: zie je wel, we moeten terug naar de „oude” school. Ik heb dit niet gezegd, en allermint bedoeld. De bespreking van het probleem der prestatie in de opvoeding heeft mij er toe gebracht op enkele misverstanden te wijzen. Deze misverstanden vloeien niet voort uit de toepassing van paedagogische denkbeelden, welke de school willen doen opvoeden voor het leven. Zij vloeien veeleer voort, naar ik meen, uit een zich-afzetten-tegen een opvoedings- en onderwijspractijk, die men als onjuist is gaan zien. Maar eenmaal moet de bezinning toch zo ver voortgeschreden zijn, dat men dat zich-afzetten niet meer nodig heeft. En dan komt er plaats voor de paedagogische beschouwing, welke de integratie der polaire spanningen in de mens als opgave ziet.

Dit voert vanzelf tot het tweede gevaar, dat ik op mij af zie komen. Het zou kunnen gebeuren, dat de practische, onderwijskundige opmerkingen, die ik maakte als gevolgtrekking uit mijn voorafgaande beschouwing, de aandacht van die beschouwing zelf zouden kunnen aftrekken. Ik wil daarom opmerken, het voor mogelijk te houden dat enig practisch detailpunt discutabel blijft, ook voor hem die zich overigens kan vinden in de door mij naar voren gebrachte integratie van immanentie en intentionaliteit.

En dit laatste is mij in het gehele vertoog het belangrijkste, namelijk dat de opvoeder moet klaar komen met de spanningsverhouding in de mens zelf. Niet door het elimineren van een der beide polen, maar door integratie, waardoor de levenswaarden hun plaats vinden in het spanningsveld van dit uitzonderlijke schepsel, dat tegelijkertijd centrisch en excentrisch is.

KLEINE MEDEDELINGEN

VACANTIECURSUS 1955 VOOR LERAREN EN ANDERE BELANGSTELLENDE VANWEGE HET MATHEMATISCH CENTRUM

De vacatiecursus voor leraren vanwege het Mathematisch Centrum is dit jaar na rijp beraad gesteld in de herfstvacantie, dus waarschijnlijk op Maandag 31 October en Dinsdag 1 November a.s. en wel te Amsterdam.

De cursus zal vrijwel geheel gewijd zijn aan het voorgestelde nieuwe leerplan voor de wiskunde bij het M.O., waarbij met name ook nadruk zal worden gelegd op het voor het M.O. nieuwe vak Statistiek (inhoud, achtergronden, didactiek).

De definitieve gegevens zullen zo spoedig als mogelijk is worden gepubliceerd.

N.B. Dat de vacatiecursus dit jaar niet in de zomervacantie plaats vindt heeft voornamelijk twee redenen:

1. Eind Augustus, begin September zijn reeds een zeer groot aantal leraren-bijeenkomsten uitgeschreven;
2. De bespreking van het pas verschenen leerplan eist van de sprekers een behoorlijke tijd van voorbereiding.

OPLEIDING VOOR DE MIDDELBARE AKTEN PAEDAGOGIEK A EN B TE GRONINGEN

Onder auspiciën van de „Vereniging voor Paedagogisch Onderwijs aan de Rijks-Universiteit te Groningen” worden cursussen gegeven ter opleiding voor de Middelbare Akten Paedagogiek A en B.

Voor de A-akte wordt les gegeven in Paedagogiek, Wijsbegeerte, Algemene Psychologie en Ontwikkelingspsychologie en Sociologie, respectievelijk door Prof. Dr. H. Nieuwenhuis, Prof. Mr. Dr. C. A. van Peursen, Prof. Dr. J. Th. Sniijders, Mej. Dra. W. J. Bladergroen en Dr. J. Haveman.

De lessen worden gegeven op Woensdagmiddag van 2—5 en op Zaterdagmiddag van 1.30—4 en beginnen op Woensdag 5 October.

Men dient de lessen gedurende twee jaar te volgen. Verondersteld wordt, dat de cursisten studiewerken in ten minste twee moderne vreemde talen kunnen lezen. Aan het eind van het eerste jaar moet een scriptie gemaakt worden, waarnaar de studiec capaciteiten van de candidaat voorlopig worden beoordeeld. 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.

Het lesgeld bedraagt f 100,— per jaar, gedurende 2 jaar te betalen.

De vacaties vallen samen met de universitaire vacaties. De colleges worden gegeven in het Universiteitsgebouw, Broerstraat 5.

Voor de B-akte worden de lessen zoveel mogelijk op de Zaterdagmiddagen gegeven.

Voor nadere inlichtingen en inschrijving voor de cursus 1955—1956 wende men zich tot het Paedagogisch Instituut der Rijks-Universiteit, Oude Kijk in 't Jatstraat 41a, Groningen. Telefoon 33836.

CONGRES „JEUGD 1955”

(Perscommuniqué)

Sinds een half jaar is men bezig voorbereidingen te treffen voor het houden van een nationaal Congres over de situatie van de jeugd, dat zal plaats vinden in Amsterdam van 's avonds 10 tot 's avonds 12 November 1955.

Onmiddellijke aanleiding tot dit plan was het feit, dat dit jaar de Nederlandse Jeugdgemeenschap haar 10-jarig bestaan herdenkt. Maar meegewerkt heeft ook het verlangen om na tien jaar bevrijding de vraag beantwoord te vinden in welke toestand de Nederlandse jeugd thans verkeert. En bovendien gingen er sinds geruime tijd stemmen op, die pleitten voor een periodiek terugkerend congres, waarin deze vraag aan de orde zou kunnen komen.

Men zegt dat het goed gaat in Nederland, en dat wij verkeren in een periode van hoogconjunctuur. Het is nodig ook de vraag te stellen of het goed gaat met de jeugd, d.w.z. of de situatie, waarin zij verkeert, haar voldoende veiligheid en mogelijkheid biedt om zich te ontplooien en zich voor te bereiden op haar toekomstige taak. Het congres wil dus zijn een „critische situatieschouw”.

Het congres zal zich beperken tot de jeugd van 14 jaar af. De jongeren zelf zullen er ook ruimschoots gelegenheid krijgen om hun stem te doen horen. Initiatiefnemers zijn een groot aantal organisaties van alle schakeringen, en de congrescommissie hoopt dan ook, dat dit samenzijn een jaarlijk nationale gebeurtenis zal worden. Het is daarbij geenszins de bedoeling om te komen tot allerlei praktische resoluties en besluiten. Bij deelname van onderscheidene levensbeschouwelijke richtingen zou dat wellicht moeilijkheden veroorzaken, en men heeft zich het congres dan ook meer gedacht als een ernstige samenspraak op hoog niveau tussen al degenen, die bij de jeugdvorming zijn betrokken. Omdat het de bedoeling is er vooral een werkgroep van te maken, heeft partiële deelname weinig zin en men kan dan ook alleen inschrijven voor het gehele congres.

Het congres zal op de eerste avond worden geopend door professor dr. W. Banning, die een algemeen situatiebeeld zal geven. Daarna zal vermoedelijk het woord worden gevoerd door een of meer van de jongeren. De eerste volle dag zal zijn gewijd aan het onderwijs, de tweede aan de vorming buiten schoolverband. Na een algemene inleiding — de eerste dag door dr. N. Perquin S.J., de tweede dag door dr. Ph. J. Idenburg — zullen de deelnemers uiteen gaan in zes secties, waarin de verschillende facetten van het onderwerp afzonderlijk zullen worden belicht. Daar zullen telkens 2 referenten en 2 discussianten, die zich tevoren op het onderwerp hebben voorbereid, hun visie geven, terwijl natuurlijk ook door ieder ander aan de discussie kan worden deelgenomen. In de namiddag zal weer een plenaire zitting zijn, waar het besprokene zal worden samengevat: de eerste dag door prof. dr. J. Waterink, de tweede dag door dr. H. Fortmann. Congresvoorzitter is ds. N. O. Steenbeek. De slotbeschouwing wordt gegeven door prof. dr. M. J. Langeveld. Op beide dagen wordt een der zes secties gevormd door de jongeren zelf.

De congrescommissie hoopt en vertrouwt, dat zowel uit de kringen van het onderwijs en de vrije jeugdvorming, als uit die van het maatschappelijk-culturele werk en het bedrijfsleven grote belangstelling zal worden getoond, juist door hen, die in leidende functies staan, opdat èn de jeugd èn de maatschappij van deze samenspreking zo veel mogelijk vruchten kunnen plukken.

Het secretariaat van het congres is gevestigd ten kantore van de Nederlandse Jeugdgemeenschap, Henri Polaklaan 14, te Amsterdam.

Joseph Nuttin: *Tâche, réussite et échec. Théorie de la conduite humaine.*

Public. Universitaires de Louvain.

Standaard-Boekhandel, Antwerpen-Amsterdam
1953. 530 blz. ingen. f 22,50, geb. f 25,—.

In de belangwekkende serie *Studia Psychologica* onder redactie van Michotte en Nuttin is dit uitstekende werk verschenen. De omvang er van (z. bov.!) verklaart de vertraging van deze aankondiging. Het werk stelt zich ten doel de invloed te onderzoeken welke op het gedrag uitgaat, van mislukking en slagen. Met gedrag wordt hier — daarvoor staat uiteraard reeds de naam van de auteur ons borg — niet dierlijk maar menselijk gedrag, een „zich-gedragen” bedoeld. Het is duidelijk, dat hier een onderwerp aan de orde gesteld wordt, dat ook paedagogisch van grote betekenis genoemd mag worden. Wie uit de bestaande en meest gebruikelijke litteratuur over dit onderwerp tot dit boek zou komen, vindt vooral in het tweede gedeelte (*Résultat et Apprentissage*) zijn lering — en wellicht: bekering. Hier wordt een mechanistische en in wezen naturalistische psychologie van het inprenten („leren”), van de gewoonte-vorming (ook al: „leren”) doorbroken en overwonnen. Persoonlijk wil het mij voorkomen, dat menigeen, die in deze problematiek meende zijn inzichten reeds gevormd te hebben, er goed aan zou doen, met dit en niet met het eerste, opzichzelf overigens zeer waardevolle gedeelte (over: *Résultat et Personnalité*) zijn studie van dit werk te beginnen. In ieder geval zal men, komende tot het 9de hoofdstuk (*Eléments d'une théorie de la conduite humaine*) telkens terugbladeren en herlezen in een nieuw licht, wat te voren in zijn volle konsekventies toch nog niet te voorzien was geweest. Wie zich voor Thorndike en de met hem verwante leerpsychologie interesseert, vindt hier niet slechts analyse en experiment, maar bovendien een met nauwkeurige kennis van zaken in heel zijn werk historisch gemotiveerd betoog. Uiteraard komt ook een reeks van andere, complementaire psychologen aan de orde (C. L. Hull, de gestalte-psychologen, E. C. Tolman, treden onder hen op de voorgrond). — De leesbaarheid van het boek wordt nog aanzienlijk vergroot door de heldere organisatie er van en door de samenvattingen aan het einde van elk hoofdstuk. Uit het bovenstaande mag niet afgeleid worden, dat men hier te doen heeft met een studie van leerpsychologische verschijnselen op zichzelf. De opzet en uitvoering zijn in tegendeel anthropologisch gericht. Evenzo dient nadrukkelijk gewezen te worden op het grote aantal experimentele onderzoeken met hun heldere weergave en eenvoudige kwantitatieve verwerking.

Kortom: een belangrijk werk.

M. J. L.

DE NIVEAU'S IN HET DENKEN, WELKE VAN BELANG
ZIJN BIJ HET ONDERWIJS IN DE MEETKUNDE IN DE
EERSTE KLASSE VAN HET V.H.M.O.

DOOR

P. M. VAN HIELE

Vele leraren in de wiskunde zullen bekend zijn met het feit, dat het met het onderwijs in de meetkunde in de eerste klasse allerm minst van een leien dakje gaat. Ook al heeft men zijn cursus zo ingericht, dat de moeilijkheden geleidelijk opklimmen, dan nog blijkt het dat de leerlingen op bepaalde punten op het eerste gezicht op onverklaarbare wijze blijven steken. Op het eerste gezicht — want, indien men gebruik maakt van het begrip niveau, dan is de verklaring toch wel te geven.

Men zegt, dat iemand een bepaald niveau in het denken bereikt heeft, als een nieuwe denkordening ten opzichte van zekere operaties hem in staat stelt deze operaties op nieuwe objecten toe te passen. Het bereiken van een niveau kan niet door leren tot stand komen, maar de leraar kan wel door een geschikte keuze van de opgaven een situatie scheppen, die gunstig is voor de leerling om een hoger denkniveau te bereiken. Verder kan men zeggen, dat het potentieel van een leerling door het bereiken van het hogere niveau zeer is vergroot en ook dat, terwijl leerstof gemakkelijk vergeten kan worden, het zeer moeilijk denkbaar is, dat de leerling op een lager niveau kan terugvallen.

Het is nu duidelijk, waarom het van zoveel belang is te weten, welke denkniveau's voor de leerstof noodzakelijk zijn: zolang de leerling deze nog niet bereikt heeft, is het hem onmogelijk een opgegeven taak uit te voeren. Zet men deze gedachtengang voort, dan zijn de consequenties zeer talrijk.

In de eerste plaats wordt het nu zeer twijfelachtig, of men een logische opbouw van de meetkunde als richtlijn voor een didactiek kan kiezen. Zelfs, als men zoveel water in de wijn doet, dat men afziet van de gebruikelijke axioma's, en zich baseert op een axiomasysteem dat kortweg bestaat uit alle stellingen, die voor de leerlingen evident zijn. Want ook dan heeft men af te wachten, of de redeneringen, die gaan volgen niet op een te hoog niveau liggen en het zou eigenlijk wel een groot toeval mogen heten, als dit niet het geval was.

In de tweede plaats blijkt, dat de leraar zich wel rekenschap moet geven van de moeilijkheden, die de leerling bij het be-

studeren van de meetkunde ondervindt, dat hij wel zeer zorgvuldig de leerstof moet uitzoeken, maar dat hij aan de andere kant de denkcrisis niet kan voorkomen, niet mag ontwijken, omdat daaruit ten slotte de overgang naar het hogere niveau geboren wordt.

In de derde plaats blijkt dat de leraar principieel rekening moet houden met een heterogene samenstelling van de klasse ook al zou hij de beschikking hebben gehad over een ideale selectiemethode: Een groep leerlingen, die homogeen gestart is passeert niet massaal een denkniveau, het is niet te vermijden dat zo nu en dan de ene helft van de klas een taal spreekt, die voor de andere helft nog onverstaanbaar is.

Het opsporen van de denkniveau's, die bij de meetkunde een rol spelen is niet zo'n eenvoudige zaak, omdat immers deze niveau's in het denken van de mens en niet in de stof liggen. Na voortdurend ordenen van de opgaven kwamen wij ten slotte tot de volgende conclusie:

Een (eerste?) niveau is bereikt, indien de leerling in staat is hem bekende eigenschappen van een hem bekende figuur operatief toe te passen.

Wanneer bijv. een leerling weet, dat in een ruit de diagonalen elkaar loodrecht doormidden delen, dan kan hij na het bereiken van het eerste niveau daaruit de conclusie trekken, dat indien twee gelijke cirkels elkaar snijden, het lijnstuk dat de snijpunten verbindt en het lijnstuk dat de middelpunten verbindt elkaar loodrecht doormidden delen. Het kan dan misschien nog zijn, dat hij de ruit niet direct ziet, maar hij is in ieder geval klaar, als hij daarop opmerkzaam is geworden. De leerling daarentegen, die het niveau niet bereikt heeft, ziet het belang niet in van de wetenschap, dat de figuur een ruit bevat. Zeggen we, dat een kind, dat het eerste niveau nog niet bereikt heeft in het eerste stadium verkeert en dat het kind, dat het wel bereikt heeft in het tweede stadium verkeert, dan is het dus duidelijk, dat voor een kind in het eerste stadium iedere schakelredenering, die elementen van bovengenoemd type bevat, principieel niet begrepen kan worden. We zien, dat het niet zoals we oorspronkelijk aannamen, hoofdzakelijk aankomt op het aantal schakels, maar dat de aard van de schakels het voornaamste is.

Een (tweede) niveau is bereikt, indien de leerling in staat is hem bekende relaties tussen hem bekende figuren operatief toe te passen. Dit wil dus zeggen, dat de leerling, die dit niveau bereikt heeft in staat is de congruentie van figuren te gebruiken bij het

bewijzen van zekere eigenschappen van een totale figuur, waarvan deze figuren deel uitmaken. Ook dat de leerling uit de evenwijdigheid van lijnen kan besluiten tot de gelijkheid van hoeken.

Voor al het laatste voorbeeld vereist een nadere toelichting, waardoor tevens nader aangeduid wordt, wat men onder het tweede niveau heeft te verstaan. Het is nl. heel goed mogelijk een stelling zo uit te spreken, dat men logisch met evenwijdigheid te maken heeft, terwijl de leerling voor het bevatten van deze stelling niet in het derde stadium behoeft te zijn, omdat daarvoor de evenwijdigheid niet als een relatie tussen lijnen wordt gezien. Wanneer men bijv. de stelling uitspreekt, dat in een vierhoek, waarin twee opvolgende hoeken recht zijn de beide andere hoeken samen 180° zijn, dan kan men zich verbeelden, dat men daarvoor de evenwijdigheid nodig heeft. Immers van een vierhoek, waarvan twee opvolgende hoeken recht zijn, zijn twee zijden evenwijdig omdat zij beide loodrecht staan op een derde zijde. De beide andere hoeken zijn binnenhoeken aan dezelfde kant van de snijlijn, dus samen 180° . Een leerling in het tweede stadium kan zich in dit geval echter ook redden door de gehele figuur als een totaliteit op te nemen: hij beschouwt het als een eigenschap van een rechthoekig trapezium, dat daarin de scheve hoeken samen 180° zijn. Iets dergelijks doet men als men werkt met structuren: Wanneer men bij de verwisselende binnenhoeken werkt met de Z-vorm, bij de binnenhoeken aan dezelfde kant van de snijlijn met de U-vorm en bij de overeenkomstige hoeken met de F-vorm. Men herleidt dan de relatie tussen de lijnen en de hoeken tot de eigenschappen van een enkele figuur, nl. de Z, de U of de F. Deze didactische hulpmiddelen kunnen van belang zijn, als het er om gaat bepaalde logische resultaten te bereiken en de leerling het tweede niveau nog niet bereikt heeft. Misschien zelfs kunnen zij stimulerend werken om tot het tweede niveau te komen. Maar de leerling, die er gebruik van maakt en nog niet in het derde stadium gekomen is, is in wezen nog niets opgeschoten. Bovendien kan het middel schadelijk worden als een leraar in zijn ijver om toch spoedig resultaten te zien zijn leerlingen deze structuren laat *leren*. In dat geval immers verzwakt hij de noodzaak voor de leerling om tot een hogere denkordening te komen, hij ontwijkt de denkcrisis.

Er zijn echter ook een aantal leraren, die met de bovengenoemde moeilijkheden niet of nauwelijks in aanraking komen. Hoe is dat nu te verklaren?

Er zijn twee middelen om de moeilijkheden zo op te lossen, dat men ze althans in het eerste jaar niet meer tegen komt. Het eerste middel is, dat men de op school voorbehandelde stellingen thuis laat leren, dat men van de leerlingen dus eist, dat zij de bewijzen in een figuur in een andere stand kunnen leveren. Een leerling, die zich nog niet in het vereiste stadium bevindt, kan zich bij deze werkwijze prachtig redden door eenvoudig de volgorde van de argumentaties uit het hoofd te leren. Het is zeer moeilijk hem door de mand te laten vallen: immers hij weet welke eigenschappen der figuren hij gebruiken moet. Als hij niet in het tweede stadium verkeert, weet hij niet, waarom hij ze moet gebruiken, maar dat wordt hem niet gevraagd. Alweer: hij weet welke relaties hij moet gebruiken. Als hij niet in het derde stadium verkeert, weet hij niet waarom, maar dat wordt hem niet gevraagd. De leraar zal, als hij een nieuw vraagstuk opgeeft, constateren dat de leerling te weinig inventief vermogen heeft: het is hem niet bekend, dat de leerling nog niet in het stadium verkeert, waarin hij een eventueel aanwezig inventief vermogen zou kunnen gebruiken.

Het tweede middel is, dat de leraar de stof zo weet om te gieten, dat de denkactiviteiten van de leerling, die daarvoor nodig zijn beperkt blijven tot een lager niveau. Het zelfbedrog dat hierbij optreedt is veel minder groot dan bij het eerste middel: De leraar weet, dat hij zal moeten blijven voortgaan met de stof voor zijn leerlingen op een lager niveau om te werken, hij weet dat hij van zijn leerlingen weinig „inventief vermogen” mag verwachten.

Het is duidelijk, dat de bovengenoemde middelen in wezen geen oplossingen zijn: de denkcrisis wordt daarbij vermeden en deze is juist zo noodzakelijk voor de ontwikkeling van het denken van de leerling. Maar aan de andere kant is er in ons onderwijs, waarin alles aan tijdschema's gebonden is, weinig tijd voor een crisis. De leerling vraagt de leraar om uitleg, d.w.z. reductie op een lager niveau en de leraar, blij, dat hij de wagen weer daarmee op gang kan brengen, geeft deze grif.

Wanneer wij de verschillende stellingen, die bij het onderwijs in de meetkunde van de eerste klasse ter sprake komen, aan een nadere beschouwing onderwerpen, dan kunnen vele moeilijkheden, die de leerlingen ondervinden met behulp van de niveau's verklaard worden. Het blijkt daarbij, dat de moeilijkheid om te beslissen of voor een bepaalde stelling het tweede niveau al of niet noodzakelijk is, in vele gevallen de verklaring toch niet onmogelijk maakt.

De bisectricen van de basishoeken van een gelijkbenige driehoek sluiten met de basis een nieuwe gelijkbenige driehoek in.

Voor deze stelling is nodig: De wetenschap dat in een gelijkbenige driehoek de basishoeken gelijk zijn; de gevolgtrekking, dat in de nieuwe driehoek dan ook de basishoeken gelijk zijn; de wetenschap, dat als in een driehoek twee hoeken gelijk zijn, deze driehoek gelijkbenig is. Deze redenering wordt door de leerlingen zelden volbracht. De stelling komt meestal zeer vroeg. De moeilijkheid kan verklaard worden:

1e. Doordat de leerlingen het eerste niveau nog niet bereikt hebben: er moet geopereerd worden met eigenschappen van een figuur,

2e. Doordat misschien het tweede niveau bereikt had moeten worden: er wordt geopereerd met de zij het zeer eenvoudige relatie van de gelijkheid der hoeken.

3e. Doordat er misschien een storing optreedt ten gevolge van het gebruik van twee stellingen, die elkaars omgekeerde zijn: gelijkbenigheid — basishoeken en basishoeken — gelijkbenigheid. Deze storing zou pas opgeheven kunnen worden nadat het kind een nog hoger niveau bereikt heeft, nl. dat, waarbij het zich reken-schap geeft van de aard der relaties en met de ordening van deze relaties kan opereren.

Zoals men ziet: de onzekerheid omtrent de aard van de moeilijkheid belet ons te voorspellen, wanneer het kind geen moeilijkheden meer zal ondervinden, maar we hebben wel de zekerheid, dat de opgaaf misplaatst is, daar waar ze opgegeven wordt.

Bij twee elkaar snijdende lijnen zijn overstaande hoeken gelijk.

De moeilijkheden, die bij het bewijs van deze stelling optreden, worden soms toegeschreven aan de evidentie van de stelling, dan weer aan het asymmetrische optreden van de gemeenschappelijke nevenhoek. Het is mij echter gebleken dat de resultaten veel gunstiger zijn, als de stelling in het tweede trimester aan de orde komt, een tijdstip, waarop een aantal leerlingen meestal het tweede niveau passeert. Er valt nauwelijks aan te twifelen, dat de resultaten nog veel beter zouden zijn, als de stelling nog later aan de orde zou komen.

Wanneer de leerlingen kennis hebben gemaakt met de congruentiegevallen voor driehoeken, dan blijkt dat zij veelal niet in staat zijn deze kennis toe te passen om de gelijkheid van elementen in een gegeven figuur te bewijzen. Laat men de stof een half jaar rusten tot het parallelogram aan de orde komt, dan blijkt, dat dezelfde leerlingen zonder dat de congruentie

gerepeteerd is, deze nu bij de bewijzen met vrucht kunnen toepassen. Het opereren met de relaties is nu voor hen mogelijk geworden.

Het is zeer verleidelijk de stelling te veralgemenen en tot het tweede niveau ook te rekenen het opereren met algebraïsche of misschien nog andere relaties. Zonder een nader onderzoek is dit echter niet geoorloofd: wij kwamen tot de bovengenoemde twee niveau's op grond van een ordening van de leerstof der *meetkunde* van de eerste klasse, de algebra was daar niet bij betrokken. De mogelijkheid van een uitgebreider niveau is er natuurlijk wel: ook al zou blijken dat de leerstof van de lagere school voor een deel gebaseerd is op het werken met relaties tussen rekenkundige grootheden, dan nog zou nagegaan moeten worden of deze leerstof door de meeste leerlingen met vrucht verwerkt is of dat de leerling er misschien doorgeholpen is met een reductie door de onderwijzer. Maar ik wil mij in deze speculaties hier niet verder verdiepen.

De belangrijke vraag blijft, hoe de noodzakelijke denkcrisis het best ingeleid wordt en hoe de leerling er toe gebracht wordt deze niet te vermijden maar integendeel te overwinnen. Het tegenwoordige onderwijs is daar in het geheel niet op ingesteld: iedereen verwacht van de leraar, dat hij in zo'n geval „zijn plicht zal doen, d.w.z. uitleg geven” hetgeen neerkomt op reductie toepassen. Het verplicht stellen van een taak, die af moet zijn en die door iedere leerling, die niet te dom is voor de school, gemaakt moet kunnen worden, is in volledige tegenspraak met de eis, dat door de opgegeven stof de leerling op het geschikte moment tot de denkcrisis gebracht moet worden en met het ervaringsfeit dat deze crisis niet op bevel opgelost kan worden. Het verplichte huiswerk noodzaakt de leraar steeds op hetzelfde niveau te blijven werken, of zo deze daar niet aan voldoet dan noodzaakt het de leerlingen met resultaten van anderen voor den dag te komen.

De boven ontwikkelde zienswijze zou tot zeer negatieve conclusies omtrent het onderwijs voeren. De praktijk evenwel leert, dat dank zij het onderwijs toch vrijwel alle leerlingen vroeg of laat de beide niveau's bereiken. Minder gunstig is het gesteld met de hogere niveau's. Een derde(?) niveau moet verband houden met de mogelijkheid tot het opereren met, het vergelijken en omzetten van relaties. Dit niveau is nodig bijv. voor het zelfstandig hanteren van omkeringen van stellingen, van bewijzen uit het ongerijmde e.d. Tot de meest eenvoudige toepassingen behoort waarschijnlijk het bewijs, dat de drie zwaartelijnen van een driehoek door één punt gaan, als men weet dat

zij elkaar in de verhouding 2 : 1 verdelen. De praktijk leert dat vele leerlingen dit niveau nooit bereiken. Het is trouwens heel goed mogelijk een goed cijfer op het eindexamen te behalen zonder dat men dit niveau bereikt heeft. Op zichzelf is dit niet zo'n bezwaar, maar er blijkt wel uit, dat het eindexamen geen voldoende prognose geeft voor een verdere studie in exacte vakken, want daarvoor is het niveau wel nodig.

Dit derde niveau is nu in staat ons enigszins op te helderen, op welke wijze het onderwijs het bereiken van een niveau kan stimuleren. Onder de leerlingen, die ik in de laatste tijd het derde niveau heb zien bereiken, waren nl. een aantal, die van de Gymnasiumafdeling waren overgegaan naar de H.B.S.-afdeling wegens moeilijkheden met de klassieke talen. Beter gezegd: Onder deze leerlingen komt een veel hoger percentage voor, die het derde niveau bereikt hebben dan onder de andere. Men zou geneigd zijn, hieruit de voortreffelijkheid van de klassieke opleiding af te lezen — zij het dan een ontijdig afgebroken klassieke opleiding — als niet een aantal andere frappante voorbeelden in een andere richting wezen. Een ander geval is nl. dat van een meisje, dat mislukte in de derde klasse van de M.M.S., daarna de tuinbouwschool in Boskoop doorliep en toen na een aanvullingscursus van enkele maanden terecht kwam in de hoogste klasse van een H.B.S.-5 j. c. Dit meisje had duidelijk het derde niveau bereikt. En andere opmerkelijke gevallen werden gevonden bij leerlingen, die een of twee jaar middelbaar onderwijs hadden gehad, daarna terecht kwamen in een Jappenkamp en ten slotte in een of twee jaar in Nederland hun middelbare of gymnasiale studie voltooiden. Men zal moeilijk kunnen aannemen dat de tuinbouwschool of het Jappenkamp zo'n voortreffelijke denkscholing hebben opgeleverd. Veel aannemelijker is het dat zowel de leerlingen, die de overstap naar de H.B.S.-afdeling moesten maken en het meisje van de tuinbouwschool en de leerlingen uit Indonesië zich allen realiseerden, dat zij het voornamelijk door eigen energie moesten volbrengen, zij bevonden zich in de beste conditie om een denkcrisis te overwinnen.

Wanneer een leraar in de eerste klasse met zijn meetkunde-onderwijs begint, dan zal hij zich veelal tot zijn leerlingen richten in een taal, die zij verstaan, dus een taal, die past bij leerlingen, die het eerste niveau nog niet bereikt hebben. Hierdoor wekt hij vertrouwen, de leerlingen doen hun best hem te begrijpen. Na zekere tijd is hij verplicht over de stof te spreken, die het

eerste niveau vereist; als dit ogenblik niet te vroeg komt, zullen de leerlingen niet alleen proberen hem te begrijpen, maar zij zullen daar in slagen ook. De crisis wordt overwonnen door de wens zich in de klas te handhaven en door de wetenschap, dat het in het begin toch zo goed lukte. Zo gaat het ook nog met het tweede niveau. Maar met het derde niveau gaat het niet zo gunstig. In de eerste plaats komt het tijdstip, waarop de stof aangeboden wordt, die met dit derde niveau samenhangt, meestal zeer ongelegen, nl. juist dan als het kind zoveel andere levensproblemen op te lossen heeft, dat voor een denkcrisis op wiskundig gebied geen plaats meer is. Maar in de tweede plaats heeft ook de leraar meestal niet de moed op het gegeven moment zijn leerstof radicaal op een hoger plan te brengen. In plaats daarvan probeert hij het met een compromis: hij geeft wel de vereiste leerstof, maar gereduceerd op het tweede niveau. Laten wij aan een voorbeeld proberen te ontdekken, wat daarvan de gevolgen zijn.

Laat gevraagd zijn te bewijzen, dat de drie bisectrices van een driehoek door één punt gaan.

Het bewijs, gevoerd voor een leerling van het derde niveau kan als volgt verlopen:

Voor een punt, dat op gelijke afstand van de zijden a en b ligt van $\triangle ABC$ is het een noodzakelijke en voldoende voorwaarde, dat het op de bisectrix van hoek C ligt. Uit het feit, dat deze voorwaarde *voldoende* is, volgt, dat het snijpunt van de bisectrices der hoeken B en C even ver ligt van de zijden a , b en c . (Er bestaat dus binnen iedere driehoek een punt, dat even ver ligt van alle drie zijden). Dit punt noemen we I . Uit het feit, dat I even ver ligt van de zijden b en c volgt, dat I *noodzakelijk* ligt op de bisectrix van hoek A . I was gedefinieerd als het snijpunt der bisectrices van de hoeken B en C . De drie bisectrices gaan dus alle door het punt I .

Gereduceerd kan het bewijs als volgt verlopen:

Kies een punt op een bisectrix van een hoek. Bewijs door middel van congruentie, dat de afstanden van dit punt tot de benen gelijk zijn. Teken een willekeurige driehoek ABC . Beschouw nu het snijpunt van de bisectrices van hoek B en hoek C . Bewijs dat dit punt even ver ligt van de zijden van de driehoek.

Noem het snijpunt I . We hebben dus gezien dat de afstanden ID en IE van I tot de zijden AB en AC gelijk zijn. Bewijs nu door middel van congruentie dat AI de hoek A halveert. AI , BI en CI zijn de bisectrices van $\triangle ABC$, deze gaan dus door één punt.

Wiskundig is het tweede bewijs precies gelijk aan het eerste.

Voor een leerling is de taal van het tweede bewijs veel eenvoudiger dan die van het eerste. Voor het eerste bewijs zal hij zich bijzonder moeten inspannen om de zin ervan te doorgronden. Bij het tweede bewijs is iedere stap vrij gemakkelijk te volgen. Misschien maakt hij nog een fout bij het bewijzen van de laatste congruentie, omdat hij gestoord wordt door de eerste congruentie, die ogenschijnlijk dezelfde is. Maar ook als alles op rolletjes gelopen is, zal hij aan het eind verbaasd staan, dat het bewijs nu klaar is: hij heeft de stappen wel gevolgd, maar het geheel is hem duister gebleven, het is een muizenvalbewijs.

Een leraar, die een bewijs van de eerste soort moet „uitleggen” moet er zich voor hoeden, dat hij er geen bewijs van maakt van de tweede soort. Zijn uitleg zal zich moeten concentreren op de punten: noodzakelijk en voldoende, op het feit, dat in het eerste deel van het bewijs de existentie van een punt dat even ver van alle zijden af ligt is aangetoond. Omgekeerd, dat de existentie van zo'n punt waarborgt, dat de bisectricen van alle hoeken van de driehoek daar doorheen gaan. Hij zal heel gelukkig zijn als de leerlingen het bewijs spontaan kunnen reproduceren, hij zal nog gelukkiger zijn, als zij een soortgelijk bewijs in een andere situatie kunnen leveren. Een reproductie na voorafgaand „leren” is hem waardeloos. En hij is zeer bevreesd voor de uitwerking van bijlessen, waarbij op goedkope successen gejaagd wordt en waarbij men de leerling de zaak uitlegt met behulp van het surrogaat op het lagere niveau.

Het bovenstaande voorbeeld geeft voldoende aan, waarvoor wij ons ook in de eerste klas zullen moeten hoeden. Als wij de tijd gekomen achten om de congruentie te behandelen, dan moeten wij dit doen, maar dan moet het ook de congruentie zelf zijn: de relatie tussen driehoeken. We moeten dan niet proberen door een listige techniek van opschrijven, van streepjes en boogjes zetten de zaak feitelijk naar een lager niveau over te hevelen. Is het daarzonder niet mogelijk, dan moeten wij niet aarzelen de stof tot een gunstiger moment uit te stellen.

Ten slotte: Het is niet zeker, of alle normale leerlingen het tweede niveau in het eerste jaar zullen behalen. Zo niet, dan begaan wij een grote onbillijkheid als wij de schifting aan het einde van de cursus volbrengen volgens normen, waarbij het tweede niveau bereikt geacht wordt. Laten wij dit goed in het oog houden, opdat wij aan het begin van de zomervacantie niet leerlingen ongeschikt zullen verklaren, die aan het eind van die vakantie wel geschikt zouden blijken te zijn.

EEN FUNCTIEANALYSE VAN DE SCHOOLLEIDING BIJ HET V.H.M.O.

DOOR

DR. J. KONING

I. Inleiding. De enige taak van de schoolleiding in het huidige systeem

Een studie over de schoolleiding bij het voorbereidend hoger- en middelbaar onderwijs is bij mijn weten in Nederland nog niet verschenen. Dit artikel bedoelt slechts een eerste inleiding te zijn in het probleem van de schoolleiding, dat — naar ik hoop — aanleiding zal geven tot een vruchtbare discussie en tot het verzamelen van meer gegevens.

Is de leiding van een school dan een probleem geworden? Waarschijnlijk zullen enkele collega's dit dadelijk betwijfelen. Voor hen is de taak van rector en directeur duidelijk afgebakend. De scholen voor V.H.M.O. hebben immers een zeer praktische doelstelling: de leerlingen op te leiden voor het eindexamen. Het examenprogramma is wèl-omschreven, de leerstof vastgelegd, de toelating geregeld.

Het gaat er nu maar om een zo groot mogelijk aantal leerlingen het doel te laten bereiken en de rest af te voeren.

De kunst van een schoolleider bestaat dan hierin: geschikte en bekwame leraren te vinden om een door strenge selectie overgebleven groep intelligente leerlingen de gegeven leerstof te doen inprenten. Instructie is nummer één, twee en drie, educatie geschiedt onwillekeurig en en-passant.

Dat deze kunst — door het te kort aan leraren en de overvloed van weinig geconcentreerde, nerveuze, „domme” leerlingen, wel heel moeilijk is geworden, maakt de schoolleiding niet tot een probleem. De duidelijk afgebakende opdracht aan de schoolleider is daardoor immers niet minder duidelijk geworden. Het Nederlandse schoolsysteem is er nu eenmaal op gericht de „teenagers” — vergeef me dit Amerikaanse woord — in gescheiden groepen te laten optrekken. Degenen, die dit systeem willen doorbreken, behoren alsnog niet thuis in dit systeem. Zij behoren er buiten te blijven. Dit standpunt wordt nog dikwijls gehuldigd, maar — helaas — nimmer duidelijk uitgesproken.

Toch heeft de rector of directeur, die dit standpunt inneemt, het goed recht aan zijn zijde, omdat de maatschappij een school

en zijn leiders meet aan de verkregen resultaten: de cijferlijsten van zijn abiturienten.

Een school mag dan aan zijn leerlingen veel *savoir-vivre*, verantwoordelijkheidsgevoel, culturele belangstelling, gemeenschapszin en zelfstandigheid „bijbrengen”, zolang de meting van deze eigenschappen niet mogelijk is, geldt alleen de kennis der examenvakken als maatstaf voor de beoordeling. Zelfs de prestaties van de leerlingen in de expressievakken (nog steeds voor een deel verplichte vakken), hoe schitterend ze ook mogen zijn, legt geen gewicht in de schaal.

Het is dan ook eigenlijk uitermate onverstandig voor een schoolleider zich te bemoeien met andere zaken dan de instructie van de intellectuele vakken. Deze instructie zo efficiënt mogelijk te laten verlopen, is zijn eerste en enige taak.

Men verwijt de leiding van z.g. „experimenteerscholen” dikwijls, dat zij dit kernpunt voortdurend uit het oog verliest door b.v. het verwerven van kennis gering te achten en het intellectualisme als een monster te bestrijden. Men heeft soms gelijk. Enkele „vernieuwers” hebben deze fout gemaakt. Ze hebben slechte examenresultaten van hun leerlingen trachten weg te praten. Ze hebben niet duidelijk genoeg gezien, dat het (gegeven een bepaald systeem) inderdaad slechts alleen gaat om een efficiënte instructie in de intellectuele vakken en om niets anders.

En daar gaat het ook om!

Voorlopig maak ik geen enkele beperking, want dan zou ik mij buiten het Nederlandse schoolsysteem plaatsen.

Het bevorderen van een efficiënte instructie. Dat is de taak van de schoolleider. Niets meer en niets minder. Is dit dan een probleem?

De rector, die dit niet volledig voor zijn rekening neemt, de directeur, die dit zou betwijfelen, heeft ongetwijfeld geen juiste opvatting van zijn taak. Hij moet een boek gaan lezen, waarvan de titel lijkt op dat van Dale Carnegie: „How to win friends and influence people”, n.l.: „Hoe bevorder ik een instructie, die efficiënt is?”

Een dergelijk boekje zoekt men echter tevergeefs. Het behoort thuis in de rubriek „Algemene didactiek”, waarover in Nederland slechts enkele artikelen geschreven zijn, die echter zeker niet vanuit de praktijk zijn gedacht, hoe waardevol ze ook zijn. De schoolleider zal, na kennis genomen te hebben van deze artikelen, echter nog hoofdzakelijk op zijn intuïtie zijn aangewezen.

Hier komt nu ineens het hoofdprobleem van een schoolleider te voorschijn in het Nederlandse schoolsysteem, n.l.: Hoe kan ik mijn enige taak: het bevorderen van een efficiënte instructie, wetenschappelijk doordenken, de conclusie van mijn studies in de praktijk toetsen en de resultaten van die toetsing opnieuw bestuderen?

Men zal mij tegenwerpen, dat dit niet de taak van een schoolleider is, maar van een hoogleraar in de paedagogiek, mogelijk bijgestaan door de nodige didactiekdocenten. De directeuren en rectoren hebben dan alleen maar college te lopen en hun medewerking te verlenen aan de toetsing in hun scholen.

Wie deze tegenwerping maakt, heeft zich echter reeds buiten het Nederlandse schoolsysteem gesteld. Hij heeft toegegeven, dat de paedagogiek een wetenschap is, die iets over efficiënte instructie kan zeggen en dat de hoogleraren in de paedagogiek een centrale plaats behoren in te nemen. Hij zou hieraan alleen kunnen ontkomen, als er een hoogleraar in „instructietechniek” zou worden benoemd.

Eveneens heeft hij toegegeven, dat eigenlijk iedere school een „experimenteerschool” behoort te zijn in die zin, dat de conclusies van de paedagogische wetenschap steeds in de school behoren te worden getoetst.¹⁾

Maar afgezien van deze „grensoverschrijding”, is het praktisch onmogelijk, dat de hoogleraren in de paedagogiek deze taak van wetenschappelijke doordinking van de kernvraag en de toetsing daarvan alleen op zich zouden kunnen nemen.

Niet alleen, omdat zij slechts gering in aantal zijn en niet allen uit het V.H.M.O. zijn voortgekomen, maar ook

1e. omdat veel gegevens, die de Nederlandse schoolsituatie in het algemeen en de situatie aan elke school in het bijzonder bepalen en die noodzakelijk zijn om de kernvraag te beantwoorden, slechts door de schoolleiders in voortdurende observatie kunnen worden verkregen; en

2e. omdat de toetsing van de conclusies der wetenschappelijke doordinking niet van „buitenaf” dus door b.v. assistenten van de hoogleraar in de paedagogiek kan geschieden, maar slechts van „binnenuit”. Een toetsing van „buitenaf” zou n.l. de school-

¹⁾ Dit impliceert niet, dat de verhouding tussen de paedagogiek en de schoolpraktijk dezelfde zou moeten zijn al die tussen theoretische en toegepaste natuurwetenschap.

situatie zo sterk wijzigen, dat de verkregen „resultaten” zeer aanvechtbaar zouden zijn.

Daarom is de conclusie: *elke schoolleider behoort ook de leider te zijn van de paedagogisch-didactische research in zijn school*, wil hij zijn taak — zijn enige taak in het Nederlandse schoolsysteem — naar behoren vervullen.

Wie ook maar enigszins op de hoogte is van de situatie bij het V.H.M.O. weet, dat deze conclusie *vrijwel iedere rector en directeur volledig in gebreke stelt*.

Deze betreuenswaardige toestand is echter geenszins te wijten aan de schoolleiders. Het Nederlandse schoolsysteem is zo opgebouwd, dat er slechts weinig aandacht is besteed aan de topfuncties. Een vergelijking met de opbouw van de leiding in het bedrijfsleven leert, dat de organisatie van het onderwijs bij die van het bedrijfsleven zeer ten achter is gebleven.

Daarom is een functie-analyse van de schoolleiding geen vrijblijvende bezigheid, die alleen maar interessant is, maar ze raakt toch wel het gehele Nederlandse onderwijs.

II. Toegepaste methoden

Een dergelijke analyse kan b.v. verricht worden door:

- a. de gebruikelijke opvattingen van de functie van rector en directeur na te gaan.
- b. de instructies van rectoren en directeuren, zoals ze zijn vastgelegd in reglementen, te bestuderen.
- c. na te gaan welke bezigheden een schoolleider gedurende b.v. enige maanden verricht en deze bezigheden te rangschikken.
- d. vanuit een centrale visie de opdracht van een schoolleider te concipiëren en van hieruit zijn functies te bepalen. ¹⁾

III. De schoolleider van buiten gezien

Hoe wordt de rector gezien door zijn omgeving? Wat verwacht men van hem? Hoe denkt men over zijn werkzaamheden?

Het zou belangrijk voor hem zijn deze vragen precies te kunnen beantwoorden. Nú heeft hij alleen een vermoeden van de vele antwoorden, die gegeven worden.

Hij hoopt dan dat de leerlingen hem zien als hun oudste vriend, die hen niet alleen in schoolzaken, maar ook in persoonlijke aangelegenheden raad kan geven. Hij weet, dat ze hem

¹⁾ Deze laatste methode is in dit artikel nog niet toegepast.

dikwijls zien als iemand die de gerechtigheid representeert bij overtredingen en die je op critieke momenten liever niet in de armen moet lopen.

Het meisje uit de derde klasse, dat onlangs vertelde: „Ik ken de rector alleen, omdat hij me zei, dat ik niet zo hard mocht fietsen” en het andere meisje, dat na twee jaar Gymnasium beweerde „dat zij de rector alleen kende als een man „achter een bureau in een grote kamer met twee zware deuren”, hebben tenminste een gevoel van distantie van de schoolleider ontvangen. Zijn er nog veel scholen, waar de leerlingen de directeur slechts bezien als iemand, die ergens in een kamer zetelt, standjes en strafwerk uitdeelt en taaie gelegenheidsspeeches houdt? En zijn er al veel scholen, waar alle leerlingen de rector kennen als hun oudere vriend en raadsman?

Vele ouders zien de directeur als hun raadsman niet alleen in schoolzaken, maar ook in opvoedingskwesties. Zij hunkeren dikwijls naar een gefundeerd psychologisch advies, naar een prognose van de schoolloopbaan van hun kind, naar een advies voor de beroepskeuze. Een enkele ouderpaar beschouwt hem uitsluitend als chef van het klachtenbureau. Het contact met de ouders is het meest intensief bij de toelating en na de rapportentijd.

De schoolleider hoopt, dat de leraren hem zullen zien als hun collega. De leraren verwachten van hun chef, dat hij de orde handhaaft en laken hem, als hij te mild is. Zij kennen hem als voorzitter van de lerarenvergadering, die buiten de wet de hoogste macht vertegenwoordigt, als voorzitter van examencommissies en als de man die het lesrooster opstelt.

Een enkele maal komt hij een gehele les bijwonen, — dat is niet lastig —, maar zijn frequente verschijning om mededelingen te doen is dikwijls storend. Ook is hij dan nog een collega met zeer weinig lesuren.

Bestuur en curatorium hebben contact met de schoolleider als personeelschef bij de aanstelling van nieuwe leraren, als beheerder van gebouw en leermiddelen, als chef van de administratie en als tussenpersoon van algemene zaken.

Bij de rijksscholen neemt de inspecteur ten dele de plaats in van bestuur en curatorium. Verder ligt zijn voornaamste contact bij de regeling der examens en bij de vergaderingen van commissies.

Eindelijk de collega's. Sommigen zien hem als een „Streber”, anderen als een concurrent, vooral als hij wat onvoorzichtig nieuwe ideeën tracht te spuien. Weenigen zien elkaar als mede-

werkers aan een groots plan, dat efficiënte instructie tracht te bevorderen.

En dan zijn er tenslotte nog de verre buitenstaanders, die de schoolleiders soms slechts nog kennen als een fantoom uit hun jeugd jaren. Voor hen is soms het schoolgebied een besloten tuin en de schoolleider een oude tuinman, die zijn kweekfels zorgvuldig behoedt voor het onkruid van de maatschappij of een idealist, die geen practische kijk op het leven kan hebben, omdat hij het volle maatschappelijke leven nauwelijks kent.

Zo ziet een directeur zich in de ogen van de omstanders, jong en oud, weerkaatst in zijn functies van rechter, opvoeder, beoordelaar, controleur, leraar, personeelschef, administrateur, beheerder, examiner en kweker, als hij behalve „idealist” ook nog realist is.

Er blijft een grote afstand tussen wat hij hoopt voor anderen te zijn en wat hij in het oog der anderen is en behoort te zijn.

Daarom is het bij tijd en wijle goed voor hem zich te verdiepen in de eisen, die aan hem gesteld worden, door zich bezig te houden met de officiële instructies. Indien hij immers aan deze instructies voldoet, die hij soms met zijn handtekening bekrachtigt, dan heeft hij zich weinig te verwijten.

IV. De schoolleider in officiële notitie

Officiële instructies van rectoren en directeuren gelijken meestal zeer sterk op elkaar. Als voorbeeld worden hier enige artikelen geciteerd uit het Reglement voor de Rijks Hogere Burgerscholen, zoals dit bij K.B. van 10-7-1926 is vastgesteld en daarna nog enige malen gewijzigd.

De hier niet ter zake doende artikelen of onderdelen daarvan worden weggelaten.

Art. 1. De directeur is belast met het bestuur en het beheer der school. Hij draagt zorg, zowel door bijwoning van lessen, als door andere gepaste middelen, dat het onderwijs geregeld en overeenkomstig de voorschriften, gegeven kan worden.

Art. 2. De regeling van het onderwijs geschiedt door de directeur, in overleg met de leraren.

Art. 3. De directeur verstrekt de Inspecteur de verlangde inlichtingen en geeft uit eigen beweging aan hem steeds kennis van hetgeen meldingswaardig voorvalt.

Art. 4. Jaarlijks voor den laatsten October doet de directeur den Inspecteur een beredeneerd verslag toekomen van den staat der school gedurende het laatste schooljaar.

Art. 7. De directeur roept de leraren zo dikwijls tezamen als hij dit nodig acht. De directeur is voorzitter der vergadering van leraren.

Art. 11. De directeur stelt het rooster der lesuren vast.

Art. 13. De directeur doet zich zo dikwijls hij dit nodig oordeelt door de leraren schriftelijk verslag geven van de in iedere klasse behandelde leerstof en van de vorderingen der leerlingen.

Art. 14. De directeur houdt een register der leerlingen, waarin onder meer aantekening wordt gehouden van den tijd, die zij aan de school onderwijs genoten hebben — en zo mogelijk van de betrekkingen, waarin zij na het verlaten der school, werkzaam zijn geweest.

Art. 16. De directeur heeft het algemeen toezicht over de gebouwen, schoolmeubelen, verzamelingen en andere hulpmiddelen bij het onderwijs.

Geen aankopen of bestellingen geschieden door hem, dan na bekomen machtiging van den Minister.

Art. 17. De directeur stelt met de vergadering der leraren en onder goedkeuring van den Minister een huishoudelijk reglement vast.

Art. 19. De directeur schrijft de leerlingen in.

Art. 20. De directeur draagt zorg, dat iedere leraar bij den aanvang van elk schooljaar een lijst ontvangt van hen, die zijn lessen zullen bijwonen.

Dit reglement geeft aan de directeur een grote vrijheid. Slechts enkele werkzaamheden op administratief gebied zijn voorgescreven: een verslag aan de inspecteur, vaststelling van het rooster, bijhouden van het register, inschrijving van leerlingen, opstelling van de leerlingenlijst. Zijn verhouding tot Inspecteur en leraren is duidelijk hiërarchisch geregeld: de directeur (met een gewone letter) moet aan de Inspecteur (met een hoofdletter) de belangrijke dingen mededelen, die de leraren hem op hun beurt moeten vertellen.

Over zijn verhouding tot de ouders en tot de leerlingen wordt nauwelijks een woord gezegd. In een enkele nieuwere instructie

wordt deze verhouding wel nader geregeld. De rector wordt b.v. aangewezen als leider van algemene ouderavonden of als degene, die het contact met de ouders onderhoudt. Hij moet het toezicht houden op de leerlingenvereniging en is verantwoordelijk voor de orde, ook in de nabijheid van het schoolgebouw.

Voor het bestuur en beheer der school, de regeling van het onderwijs en het algemeen toezicht over gebouwen enz. zijn volgens het reglement slechts twee punten van belang, n.l. of het onderwijs geregeld èn of het volgens de voorschriften wordt gegeven.

Elke schoolleider kan dus voor zijn belangrijkste taak: het bestuur en beheer der school en de regeling van het onderwijs vrijwel volkomen zijn eigen inzicht volgen. Hij is slechts gebonden aan de voorschriften, waaraan hij niet mag tornen. Zijn vrijheid is dus zeer groot.

Toch is dit slechts schijn. Want de bedoelde voorschriften bevatten: een examenprogramma, zowel voor de toelating als voor de afsluiting; de wijze, waarop het examen moet worden afgenomen; het leerplan, voor elk jaar meer of minder nauwkeurig geformuleerd; het aantal en de aard der verplichte vakken en het aantal lessen per week voor elk vak.

Wat is er voor een directeur dan eigenlijk te regelen als hij het lesrooster heeft opgesteld?

Hij moet zorgen, dat de leraren de leerlingen hun lessen laten leren, d.w.z. hij is verantwoordelijk voor een efficiënte instructie!

Hoè hij deze instructie efficiënt wil maken, is geheel aan hemzelf overgelaten. Slechts één suggestie geeft het reglement: woon de lessen bij, — wat uiteraard een vanzelfsprekendheid is.

De inhoud van het onderwijs komt hier in het geheel niet ter sprake. Voor zover die inhoud niet reeds is vastgelegd in de voorschriften is ze voor verantwoordelijkheid van de leraren. Natuurlijk wordt in een reglement slechts de formele kant van de functie geregeld, maar toch hadden we gaarne, ook in een instructie, een algemene opdracht gezien als b.v.: De directeur coördineert de werkzaamheden der leraren, bevordert de integratie van het onderwijs en doet aan de inspecteur voorstellen ter verbetering van het onderwijs.

Nu een dergelijke wending ontbreekt en de inhoud van het onderwijs niet in discussie komt, wordt de directeur slechts gesteld voor de vraag naar de juiste methodiek. Slechts!?!

Wie deze vraag au sérieux neemt, bemerkt, dat hierin de gehele didactische en paedagogische problematiek van het huidige tijdstip besloten ligt. En hij beseft dan, dat zijn positie van school-leider uiterst wankel is geworden, omdat hij nauwelijks een antwoord verwachten kan anders dan een heenwijzing naar traditie en intuïtie.

V. De agenda van een rector

Alleen het patroon van de werkzaamheden wordt uit de reglementen zichtbaar. Een nauwkeurige beschrijving van het werk, dat door een schoolleider wordt verricht, zou alleen door observatie verkregen kunnen worden van iemand, die directeur of rector b.v. enige weken van stap tot stap vergezelt. Een dergelijke observatie zou zeer nuttig zijn om de efficiency van het werk na te gaan ¹⁾.

Bij gebreke aan een inspecteur, die hiervoor ook slechts één dag tijd heeft, zijn we aangewezen op de agenda van een rector, die ongewoon volledig is ingevuld. Hier volgt dan een willekeurige greep uit een dergelijke agenda volgens notities uit de maand October 1954 van een rector van een bijzonder lyceum.

Maandag

- 8.15—8.30 Schoolbegin, contrôle gebouw, enz.
 8.30—9 Bespreking met conrector.
 9—10 Correspondentie
 10—10.45 Bijwonen les
 10.45—11.05 Surveillance pauze
 11.05—12.35 Les
 12.35—1 Lunch. Gesprek met administrateur
 1—3 Spreekuur voor ouders
 3—4 Telefoongesprekken n. a. v. spreekuur
 4—11.30 Reis n. A'dam en retour; bezoek collega en Paedagogisch hoogleraar

Maandag

- 8.30—10 Bespreking met conrector
 10—10.45 Vervanging zieke leraar
 10.45—11.05 Telefoongesprekken
 11.05—12.35 Les
 12.35—1.30 Lunch
 1.30—4 Spreekuur voor ouders
 8—9 Voorbereiding lessen

¹⁾ Zie b.v. Mr. H. Luyk: Waar blijft de tijd van de directeur?

Dinsdag

- 8.15—9 Correspondentie
 9—10 Gesprek met leraar
 10—10.45 Les
 10.45—12.35 Instructie amanuensis
 12.35—3.30 Stafbespreking. Voorbereiding lerarenvergadering.

8—11 Correctie proefwerken

Woensdag

- 8.15—9 Schoolbegin. Correspondentie
 9—10.30 Bezoek kinderpsychologe
 10.30—11.30 Bezoek penningmester bestuur
 11.30—12.30 Bespreking ministerie
 12.20—1.30 Lunch. Gesprek voorzitter bestuur
 1.30—2.30 Gesprek met leerlingen
 2.30—4 Bijwoning schoolraad
 4—5 Bespreking m. administrateur

8—12.30 Curatorenvergadering

Donderdag

- 8.15—10 Schoolbegin. Correspondentie
 10—11.05 Mededelingen aan leerlingen
 11.05—1.20 Les
 1.20—2 Lunch
 2—5 Leraarsvergadering
 5—5.45 Gesprek met leraar

8—11 Klasseavond leerlingen

Vrijdag

- 8—8.30 Schoolbegin. Contrôle enz.
 8.30—10 Voorbereiding experiment met amanuensis
 10—10.45 Vervanging zieke leraar
 10.45—12.35 Les
 12.35—1.30 Hulp aan leerling

Dinsdag

- 8.15—10 Wijziging rooster keuze uren
 10—10.45 Les
 10.45—12.35 Correspondentie
 12.35—2.30 Lunch. Bespreking met conrector.

2.30—4 Bezoek collega
 4—6 Rectorenvergadering

9—10 Voorbereiding les

Woensdag

- 8.15—9 Schoolbegin. Contrôle
 9—10 Onderzoek delict
 10—11 Gesprek met leerlingen
 11—12 Mededelingen aan klassen

12—1.30 Lunch. Brieven gedictieerd

1.30—3 Bespreking met diverse leraren over groep 5
 3—4 Telefoongesprekken

8—12 Vergadering schoolbestuur

Donderdag

- 8—10 Schoolbegin. Contrôle. Correspondentie enz.
 10—11.05 Voorbereiding leraarsvergadering.
 11.05—1.20 Les
 1.20—2 Lunch
 2—4.30 Leraarsvergadering

8—10 Bezoek ouders
 10—11 Correctie

Vrijdag

- 8—8.30 Bespreking conrector
 8.30—9 „ administrateur
 9—10 Telefoongesprekken
 10—10.45 Vervanging leraar
 10.45—12.35 Les
 12.35—1 Lunch

1.30—2	Lunch	1—3	Bespreking didactiek met leraar
2—3.30	Lerarenspreekuur		
3.30—4.30	Bespreking met corrector	3—5	Bezoek paedagogisch centrum
4.30—5	Bespreking m. administrateur		
5—6	Telefoongesprekken		
9—10	Bezoek van sollicitant		

Zaterdag

8.15—10	Schoolbegin. Contrôle. Correspondentie
10—11	Telefoongesprekken
11—12.30	Weeksluiting
12.30—2	Bezoek schoolhoofd Lagere School

Zaterdag

8.15—9	Schoolbegin. Contrôle
9—10	Instructie concierge
10—11	Contrôle kas
11—12	Bespreking administratie
12—1	Bezoek nstuurslid
3—6	Vergadering onderwijscommissie

Opgemerkt dient te worden, dat dit uittreksel uit een rector-agenda is genomen in een maand, die niet aan het begin of einde van een trimester viel en waarin geen rapportvergaderingen, examens of werkweken voorkwamen. Ook zijn de vele „storingen”, die een observator ongetwijfeld zou noteren: telefoongesprekken; leerlingen of leraren die iets komen vragen enz. enz. niet vermeld.

Een kleine berekening leert, dat de rector op een werkdag gemiddeld 10 uur (klokuren) met ambtsbezigheden was bezet.

Hij heeft blijkbaar een 60-urige werkweek. Van zijn tijd was

± 35% bezet met persoonlijke gesprekken over schoolzaken.

± 25% met vergaderingen.

15% met lesgeven en de voorbereiding daarvan.

10% met administratie.

10% met algemene contacten leerlingen.

5% met diverse bezigheden.

In deze weken werd 25% van de tijd van de rector besteed aan de leerlingen; 15% aan de leraren; 10% aan bestuur en curatorium; 5% aan de ouders; 5% werd gebruikt voor besprekingen met de corrector; 20% voor besprekingen met diverse personen; terwijl 10% nodig was voor correspondentie en administratie en slechts 5% werd besteed aan de voorbereiding van lessen.

Bovenstaande percentages gelden slechts voor een korte periode van twaalf werkdagen in October.

Jammer genoeg staan geen uitgebreide aantekeningen tot onze beschikking, zodat wij niet hebben kunnen nagaan of deze

percentages ook zelfs maar representatief zijn voor het werk van deze ene rector.

Het zou zeer de moeite waard zijn, indien we inzage konden verkrijgen van de agenda's van enkele tientallen rectoren en directeuren gedurende b.v. een maand. Dan zou althans de „uitwendige” analyse van deze functie empirisch beter kunnen worden benaderd.

Over de „inwendige” analyse leert een dergelijke agenda ons echter nog weinig. We zouden de inhoud der gesprekken en de agenda's en notulen der vergaderingen moeten bestuderen om een helder inzicht te verkrijgen in de aard der werkzaamheden. De uitwendige analyse leert ons bovendien nog te weinig over de efficiency van deze contacten.

Een belangrijke vraag is b.v. in dit verband of er door deze rector niet onevenredig veel tijd aan besprekingen en vergaderingen besteed werd, zodat er vrijwel geen tijd over bleef voor planning en studie. Zonder nadere gegevens is deze vraag evenwel niet te beantwoorden.

Deze laatste overwegingen leidden er toe dat de „uitgebreide agenda” na enige tijd niet meer werd bijgehouden. Dat was jammer, omdat de uitwendige analyse ons toch waardevolle gegevens kan verschaffen. Bovendien bleek het zeer nuttig te zijn eigen tijds- en werkindeling te moeten nagaan.

VI. Proeve van een empirische taakomschrijving

Uit een nadere bestudering van de „uitgebreide agenda” kwam nu de volgende analyse tot stand. Deze analyse geldt voor de functies van rector en conrector tesamen.

1. *Toezicht voortgang onderwijs.*
 - a. Algemene contrôle en surveillance.
 - b. Sancties van algemene aard — b.v. bij te laat komen. en van bijzondere aard b.v. bij conflict leerling met leraar.
 - c. Bezoek lessen.
 - d. Gesprek met leraren n.a.v. lessen.
 - e. Bespreking met leraren over vakdidactieken.
2. *Contact met de leerlingen.*
 - a. Persoonlijke gesprekken in bijzondere gevallen.
 - b. Leerlingensprekkuur.
 - c. Toezicht schoolraad en leerlingenvereniging.

- d. Regeling klasseavonden.
 - e. Bezoek leerlingenavonden.
 - f. Regeling concert--, museum-, toneelbezoek leerlingen.
 - g. Werk- en projectweken, schoolkampen.
 - h. Supervisie schoolkrant.
 - i. Uitdeling rapporten.
 - j. Mededelingen aan de leerlingen in de les.
 - k. Weekbegin en/of weeksluiting.
3. *Contact met de leraren.*
- a. Ontvangen van sollicitanten — keuze nieuwe leraren.
 - b. Inleiding van deze leraren.
 - c. d. en e. Zie 1 c, d, e.
 - f. Leiding leraarsvergaderingen.
4. *Contact met de ouders.*
- a. Ouderspreekuur.
 - b. Leiding algemene ouderavonden.
 - c. Bezoek „klasse” ouderavonden.
 - d. Huisbezoek — in zeer bijzondere gevallen.
 - e. Mededelingenblad.
5. *Contact bestuur-curatorium-inspecteur-ministerie.*
- a. Bijwonen bestuurs- en curatoriumvergaderingen.
 - b. Schriftelijk verslag uitbrengen over school aan inspecteur en curatorium.
 - c. Besprekingen ministerie O.K.W. met bestuur.
 - d. Bespreking gang van zaken met curatoren en bestuursleden persoonlijk.
 - e. Correspondentie met en bezoek van inspecteur.
6. *Contact rectoren en directeuren.*
- a. „Kring”vergadering.
 - b. Vergadering vereniging directeuren en rectoren.
 - c. Inlichtingen over leerlingen.
 - d. Studiebijeenkomsten.
7. *Regeling werkzaamheden personeel.*
- a. Concierge.
 - b. Amanuensis.
 - c. Administratie.

8. *Regeling examens.*

- a. Supervisie opgaven toelatingsexamens.
- b. Regeling toelatingsexamens.
- c. Voorzitter toelatingscommissie.
- d. Regeling eindexamens.
- e. Correspondentie gecommiteerden en inspecteur.
- f. Voorzitter examencommissies.

9. *Interne Organisatie.*

- a. Maken lesrooster.
- b. Wijzigen lesrooster.
- c. Vervanging afwezige leraren.
- d. Regeling docentenspreekuur.
- e. Organisatie keuze-uren en expressie-uren.
- f. Bespreking organisatie met staf.
- g. Regeling vergaderingen.
- h. Bespreking met klasseleraren, groepsleiders.
- i. Regeling vacaties.
- j. Regeling rapporten.

10. *Administratieve bezigheden.*

- a. Staat van lessenverdeling.
- b. Statistieken C.B.S.
- c. Vertrouwelijke correspondentie.
- d. Opstellen begroting.
- e. Contrôle „kleine" kas.
- f. Verslagen inspecteur en curatorium.
- g. Supervisie schoolarchief.
- h. Gegevens leerlingen verzamelen.
- i. Rapporten controleren.

11. *Werkzaamheden als leraar.*

- a. Voorbereiding lessen.
- b. Lesgeven.
- c. Correctie.
- d. Vervanging afwezige leraren.
- (e. Amanuensis instrueren.)

12. *Beheer.*

- a. Supervisie materiaal.
- b. Aanschaf boeken.

- c. Aanschaf meubelen.
- d. Huur lokalen.
- e. Supervisie meubelen - gebouw.
- f. Supervisie instrumentarium.

13. *Verdere contacten met:*

- a. Hoofden en onderwijzers van lagere scholen.
- b. Universiteit, paedagogische hoogleraren en didactiek docenten.
- c. Paedagogische centra.
- d. W.V.O., Montessorivereniging, Daltonvereniging.
- e. Lerarenorganisaties, Raad van Leraren.
- f. Centr. Soc. Werkgeversverbond, Stichting Arbeid, Maatschappij Nijverheid en Handel (School-Maatschappij).
- g. Architect en bouwcommissie (bouw nieuwe school).
- h. Nog andere instanties:
 1. ontvangen van buitenlandse bezoekers.
 2. vertegenwoordiging in bijzondere gevallen.

Hiermee is de „uitwendige” analyse vrijwel voltooid. Er ontbreekt echter nog één ding: het belangrijkste, n.l.

14. *Leiding geven aan de paedagogisch-didactische research in eigen school.*

Daarom is er tijd, veel tijd nodig voor de studie van de algemene en speciale didactiek en deze tijd moet vrijgemaakt worden, indien de enige taak van de schoolleider: het bevorderen van een efficiënte instructie van de intellectuele vakken, naar behoren kan worden vervuld. Na de opsomming van de vele taken van de schoolleiding schijnt dit onmogelijk. Maar dat betekent dan ook, dat ons V.H.M.O. een zeer ernstig gevaar loopt om te verstarren in de vele voorschriften en de geijkte tradities. Want als de schoolleiders alleen slechts zeer incidenteel tijd kunnen vinden om over centrale vragen van onderwijs en opvoeding na te denken en als ze slechts sporadisch er toe kunnen komen om hun inzicht door studie te verdiepen, dan zal de kwaliteit van het onderwijs ongetwijfeld binnen korte tijd sterk verminderen.

VII. Wijziging in de verhoudingen der topfuncties

Nauwere contacten nodig

Er zijn zeker wel enkele maatregelen te noemen die in deze ongewenste toestand een verbetering kunnen brengen.

Wij willen dit artikel dan ook besluiten met een korte aan duiding van deze maatregelen:

1. De verhouding tussen schoolleiders en inspectie moet zodanig gewijzigd worden, dat de inspectie voldoende tijd beschikbaar heeft:

a. om advies te geven in organisatorische en didactische kwesties,

b. om studiebijeenkomsten van rectoren en directeuren te kunnen leiden.

In het geval er een *vak*-inspecteur zou worden benoemd — en dat is voor sommige vakgroepen zeer gewenst — zou deze vakinspecteur didactische experimenten kunnen bevorderen, stimuleren en bespreken met de leraren¹⁾.

2. Er moet ten spoedigste een paedagogisch centrum komen, dat het V.H.M.O. in zijn geheel als studieobject heeft.

3. De docenten in de didactiek moeten een grotere rol gaan spelen in de V.H.M.O.-scholen. Daartoe is het nodig, dat er een zeer nauwe samenwerking tot stand komt tussen deze docenten en de bestaande Instituten voor Paedagogiek. De docenten, die in den vervolge worden benoemd, behoren dan ook niet alleen te voldoen aan de eis een goede en geziene leraar te zijn, maar zij zullen op didactisch gebied moeten publiceren om aan leraren en schoolleiders voldoende stimulansen te bieden.

4. Een nauwer contact tussen de hoogleraren in de paedagogiek en de schoolleiders over algemeen paedagogische problemen moet tot stand worden gebracht.

De „Tatsachenforschung”, die op dit ogenblik op V.H.M.O. gebied nauwelijks plaats vindt, zal dan kunnen worden gestimuleerd, zodat

a. de paedagogische hoogleraren dichter bij de practijk van het schoolleven worden gebracht en zodoende meer materiaal verkrijgen voor hun research.

b. de schoolleiders de paedagogische theorie voor hun practijk leren waarderen en gebruiken.

5. Een decentralisatie van de leiding van een school voor

¹⁾ Dit eist uitbreiding van de inspectie en wijziging van haar functie.

V.H.M.O. is nodig. Er behoort een delegatie van verantwoordelijkheden tot stand te komen, zoals dat in het bedrijfsleven reeds lang is geschied. Iedere school voor V.H.M.O. behoort twee conrectoren of onderdirecteuren te hebben. De werkzaamheden van de schoolleiding kunnen b.v. onderscheiden worden in overwegend paedagogische, overwegend didactische, in organisatorische en in administratieve werkzaamheden. Al naar aanleg en aard van de personen, die de schoolleiding vormen, kunnen de werkzaamheden dan verdeeld worden.

Tevens moet de functie van de leraarsvergadering dan nader geregeld worden. Het is n.l. vrijwel zeker, dat de meeste leraarsvergaderingen te groot en te heterogeen van samenstelling zijn om een vruchtbare discussie van paedagogisch-didactische problemen mogelijk te maken.

Dit voert ons evenwel tot een bespreking van de schoolorganisatie van het V.H.M.O. in het algemeen en dus buiten het onderwerp van dit artikel.

Tenslotte nog een opmerking: de beperking tot de instructie der intellectuele vakken, die in het voorgaande gemaakt werd, is op verschillende plaatsen in dit artikel reeds opgeheven.¹⁾

Daarmee stellen we ons ongemerkt buiten het Nederlandse schoolsysteem. Maar het kan niet anders. De onderwaardering der expressievakken is nog steeds niet ten einde en het wordt hoog tijd, dat de integratie van deze vakken in het schoolgeheel zeer ernstig ter hand wordt genomen. Ook dit voert ons buiten de grenzen van ons onderwerp.

Schoolleider te zijn bij het V.H.M.O. in deze tijd is een voorrecht. Want er is beweging. Langzamerhand — te langzaam voor sommigen — worden nieuwe mogelijkheden zichtbaar. Nieuwe taken van de schoolleiding zullen daardoor ontdekt worden. Daarom hopen wij, dat een rector of directeur tijd zal vinden om in een werkelijk diepgaand onderzoek de schoolleiding nader te analyseren. Voor dit onderzoek wilden wij in dit artikel een aanknopingspunt geven.

¹⁾ Door deze beperking is soms de schijn gewekt, dat wij slechts „instructie” en geen „educatie” bij het V.H.M.O. zouden wensen.

KLEINE MEDEDELINGEN

Programma van de vacantie-cursus 1955 vanwege het Mathematisch Centrum, te houden op Maandag 31 October en Dinsdag 1 November in het gebouw van het Mathematisch Centrum, 2e Boerhaavestraat 49, Amsterdam.

Centraal onderwerp: Het ontwerp-leerplan 1954 voor de wiskunde bij het M.O.

Maandag:

- 10.30 uur, *Dr. J. H. Wansink*: „Het ontwerp-leerplan 1954 voor wiskunde (historische achtergrond, inhoud en betekenis)“;
- 14.15 uur, *Dr. J. J. Seidel*: „De betekenis van het leerplan voor de toekomstige student“;
- 15.30 uur, *Prof. Dr. J. C. H. Gerretsen*: „De schoolmeetkunde van didactisch en wetenschappelijk standpunt“;

Dinsdag:

- 9.30 uur, *Prof. Dr. J. Hemelrijk*: „Wat is en waarvoor dient de statistiek?“;
- 11.00 uur, *Prof. Dr. D. van Dantzig*: „Enkele didactische opmerkingen over wiskunde en statistiek“;
- 14.15 uur, *Dr. P. G. J. Vredenduin*: „Statistiek in het V.H.M.O.“;
- 15.30 uur, *Dr. L. N. H. Bunt*: „Samenvattende slotbeschouwing“.

Belangstellenden gelieven zich op te geven bij de administratie van het M.C. De deelnemingskosten bedragen f 2,50.

NUTSCOMMISSIE VOOR COMPREHENSIVE SCHOOLS

De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen en haar Nutsseminarium voor Paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam handhaven de traditie van bijna twee eeuwen volle aandacht voor onderwijsnoden en onderwijsproblemen door de uitzending van een commissie deskundigen ter bestudering van de, vooral na de oorlog in Engeland georganiseerde scholengemeenschappen, de z.g. comprehensive schools. Dit zijn schoolgemeenschappen, waarin de jeugd van 12 tot 18 jaar wordt verenigd, waar ieder kind onderwijs ontvangt overeenkomstig zijn aanleg en zijn behoefte, waar de opvoeding in dit gezamenlijk schoolleven streeft naar betere sociale verhoudingen, dan tot nu toe mogelijk was — terwijl thans b.v. gymnasium en technische school, v.g.l.o., u.l.o. en h.b.s. volslagen gescheiden eenheden zijn. De scholengemeenschap wil deze gescheidenheid beperken, wellicht opheffen. In ons land heeft deze schoolorganisatie sterk de aandacht van onderwijsdeskundigen niet alleen in verband met de uitermate belangrijke sociaal-paedagogische tendenzen, maar ook vanwege belangrijke mogelijkheden bij de nieuwbouw en personeelsvoorziening, welke tenslotte weer voor de paedagogische doelstelling van het grootste belang zijn.

De commissie, waarvan de drieweekse studiereis bekostigd wordt door de Nederlandse Organisatie voor Zuiver Wetenschappelijk Onderzoek

bestaat uit de Heren W. H. Brouwer, conservator Nutsseminarium, Ir. W. C. de Rhoter van het Nederlands Paedagogisch Instituut voor het Bedrijfsleven, Dr. P. H. Schröder, algemeen secretaris Hoofdbestuur der Maatschappij en Mevrouw Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam.

BOEKBEOORDELINGEN

G. Strelbel: *Schulreifetest*, ein Beitrag zur Theorie und zur praktischen Erfassung der Schulreife. — St. Antonius-Verlag, Solothurn 1955. 2e verb. en verm. dr. 256 blz. — zw. fr. 29. Testmateriaal zw. fr. 16.—

Ook in ons land was, naast schoolrijpheidstests van Amerikaanse oorsprong en naast die van Lotte Danzinger, de eerste druk van Strelbel bekend. Aan het Paedagogisch Instituut van de Rijksuniversiteit te Utrecht werd ze herhaaldelijk vergelijkenderwijs gebruikt en niet zonder succes. Ze was zeker meer betrouwbaar dan de Amerikaanse. Toch is het voor de wetenschappelijke ontwikkeling van het schoolrijpheidsonderzoek door middel van tests niet bevredigend, dat wij niets merken van het bestaan van — bv. — Pintner en Cunningham, van Valencine, van Stephenson e. dgl. onderzoekers, die in Amerika en Engeland gewerkt hebben, terwijl wij wel de beweringen van Piaget over de egocentriciteitscoëfficiënt van het kinderlijke taalgebruik en ook overigens — op Delacroix na — volstrekt verouderde Duitse lektuur over de kindertaal moeten accepteren. Dit boek is geheel georiënteerd naar het Duitse taalgebied als zodanig en binnen die beperking, degelijk en zonder verrassende vondsten. Maar daarom is de Nederlandse lezer toch niet tevreden gesteld met dit werk als „lijfboek”.

In de Anhang vinden we Oseretzky's testopgaafjes voor de motoriek van 5-, 6- en 7-jarige kinderen. Hier ontbreekt kennis van Schäfer's revisie en van het onderzoek van Van der Lugt (in het Frans gepubliceerd) volledig. Maar afgezien daarvan mag wel gezegd worden, dat het testonderzoek van de kinderlijke motoriek met of zonder de zojuist genoemde aanvullingen, nog geheel ontoereikend en zeer onbetrouwbaar blijft.

Neemt men de Strelbel-serie zoals ze is, dan voldoet ze aan de conventionele eisen van een testserie, zonder overschat te mogen worden. Praktisch nuttig is ze dus zeker mits in handen van hen, die het kind ook buiten de test om bekijken. De handleiding die Strelbel bij haar tests geeft, is goed ingericht. Als individuele test is deze serie uiteraard te verkiezen boven elke kollektieve. De kwantitatief-statistische basis, waarvan ik de betekenis zeker niet overschat, is hier wel al te zeer in het onzekere gelaten. De ontwikkelingspsychologische achtergrond is overwegend bepaald door Ch. Bühler, heeft weinig eigen vizie te bieden en is zeker niet op de hoogte van de tijd. Toch mag dit, wanneer men eenmaal zelf over een voldoende eigen kennis van, inzicht in en ervaring met kinderen beschikt, niet leiden tot teveel kritiek op deze test. Ze is een redelijk maar geen bijzonder stuk werk. Ze hoort — als gezegd — thuis in handen van personen die de kinderen ook anders weten te bekijken. Ze kan dan zeker van nut zijn.

M. J. L.

1. Dr. L. N. H. Bunt, *Geschiedenis van de wiskunde* als onderwerp voor het gymnasium-A; verslag van een proefneming.

A. Geschiedenis, inrichting en resultaten van het onderzoek, met een samenvatting in het Engels, 42 blz., f 1,25;

B. De gebezigde tekst; ingen. f 4,90; 171 blz., Acta Paedagogica Ultrajectina; Uitgave van het Paedagogisch Instituut van de Rijksuniversiteit te Utrecht.

2. Dr. L. N. H. Bunt, *Van Ahmes tot Euclides*; hoofdstukken uit de geschiedenis van de wiskunde, met medewerking van: Dr. Cath. Faber-Gouwentak, Zr. E. A. de Jong, D. Leujes, dr. H. Mooy en Dr. P. G. J. Vredenduin; 171 blz., ingen. f 4,90, geb. f 5,90. Alles verschenen bij: J. B. Wolters, Groningen—Djakarta 1954.

Als vrucht van een lofwaardig initiatief op het gebied van onderwijsvernieuwing liggen bovenstaande publicaties voor ons die niet zullen nalaten de aandacht te trekken van allen die van oordeel zijn dat een radicaal ingrijpen in bestaande tradities t.o.v. de leerstofkeuze bij het V.H.M.O. ernstige overweging verdient. Ze betreffen een proefneming van Dr. Bunt en enige docenten aan Nederlandse gymnasia en lycea, voorbereid in de jaren 1949—1951 en uitgevoerd in de jaren 1951—1954 aan de *a*-afdelingen van deze scholen.

In het verleden moesten plannen tot leerstofvernieuwing en de propaganda voor deze plannen vaak speculatief van aard blijven, te vaak is dit nog het geval. Met het werk van Dr. Bunt c.s. heeft het experiment in ons V.H.M.O. ten aanzien van de bruikbaarheid van geheel nieuwe leerstof zijn intrede gedaan. De resultaten zijn gegoten in een vorm die het ieder belangstellende mogelijk maakt van de diverse aspecten volledig kennis te nemen en bij mogelijk verder eigen onderzoek op de resultaten van het werk van Dr. Bunt voort te bouwen.

De moeilijkheden die overwonnen moesten worden om dit didactisch experiment uit te voeren, zijn waarlijk niet gering geweest. Men leze in het „Verslag van een proefneming” na welk overleg met de Inspecteur der Gymnasia en de Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen nodig was om een breuk met de traditie op een beperkt aantal scholen mogelijk te maken. Dat de proef ten slotte nog uitgevoerd kon worden is te danken aan de vaagheid in de desbetreffende voorschriften, waarvan de traditionele interpretatie alle bij het experiment betrokkenen aanvankelijk in de ban had gehouden.

Bij Bunt's proefneming werd nieuwe leerstof gekozen uit twee gebieden, de geschiedenis van de wiskunde en de statistiek. Over de statistiek zal later een afzonderlijke publicatie verschijnen.

In verslag A vinden we o.m. een bespreking van de volgende punten:

- a. De aanleiding tot het gedane onderzoek op een week-einde-conferentie van de W.V.O. in 1949.
- b. De samenstelling van de werkgroep die onder leiding van Dr. Bunt bereid bleek een proef met andere dan de gebruikelijke leerstof te nemen.

- c. Een verslag van het overleg met de Inspectie die tot de proefneming haar toestemming had te geven.
- d. De verschijning van het Liwenagel-rapport inzake het wiskunde-onderwijs aan de α 's, en van het advies van de tweede afdeling van de onderwijsraad t.a.v. deze materie.
- e. De steun van de zijde van het departement van Onderwijs, K. en W. en van de zijde der Inspectie ontvangen.
- f. De moeilijkheden t.a.v. het eindexamen.
- g. De wijze waarop de werkgroep de te behandelen leerstof heeft voorbereid.
- h. De samenstelling van de definitieve tekst.
- i. De noodzakelijkheid om bepaalde onderwerpen (uitbreiding van het getalbegrip, eenvoudige toepassingen van de logistiek in de schoolwiskunde, de tegenwoordige betekenis van een axioma-stelsel) buiten beschouwing te laten.
- j. De opgegeven proefwerken met de resultaten ervan.
- k. Een bespreking van karakteristieke leerlingfouten.
- l. De examenresultaten.
- m. Het oordeel der leerlingen.

In de gebruikte tekst worden achtereenvolgens behandeld:

- I. De wiskunde bij de Egyptenaren.
- II. De wiskunde bij de Babyloniërs.
- III. De ontwikkeling van het getalsysteem tot het moderne positiestelsel.
- IV. Het begin van de Griekse wiskunde.
- V. Pythagoras en de Pythagoraëers.
- VI. Hippocrates en de klassieke problemen.
- VII. Plato.
- VIII. Aristoteles.
- IX. Euclides.

Met de uitvoerige inhoudsopgave hopen we te bereiken dat ook vele niet-wiskunde-docenten er toe zullen komen van de aantrekkelijke, boeiende uitgave, die onder de titel „*Van Ahmes tot Euclides*” voor schoolgaanden is verschenen, kennis te nemen.

De ogenschijnlijk zo moeilijke leerstof is op didactisch verantwoorde wijze toegankelijk gemaakt en het is aan geen twijfel onderhevig dat ieder die dit schoolboek heeft doorgewerkt met meer vrucht van de inhoud van moeilijker werken kennis zal kunnen nemen.

We mogen Dr. Bunt en zijn medewerkers dankbaar zijn voor het pionierswerk door hen verricht. Door verantwoord didactisch experiment en vruchtbaar „teamwork” zijn ze erin geslaagd aan te tonen dat vervanging van het onbevredigende stereometrieonderwijs voor de α 's door historisch georiënteerd wiskunde-onderwijs mogelijk is; ze zijn er in geslaagd t.a.v. de wiskunde in de hoogste klassen van het gymnasium voor de α 's de integratie met de overige schoolvakken te voltrekken, welke integratie als een essentieel criterium voor verantwoorde onderwijsvernieuwing is te beschouwen.

DR. JOH. H. WANSINK.

Dr. A. B. Roels: „*De anthropologische Grondslag van de Staatsleer bij Machiavelli en Rousseau*”. (Niet in de handel.)

Op 19 October 1954 promoveerde de Heer A. B. Roels tot Doctor in de Letteren en Wijsbegeerte op het proefschrift: „*De anthropologische Grondslag van de Staatsleer bij Machiavelli en Rousseau*”. Een omvangrijk werk is deze dissertatie niet; zij telt slechts 128 pagina's. Het grootste gedeelte wijdt Roels aan Machiavelli (p. 17—72); aan Rousseau de p. 73—118. Zijn anthropologisch uitgangspunt bepaalt de titels van zijn hoofdstukken; bij Machiavelli: 1. De mens der Renaissance; 2. De virtueuze mens; 3. De vorst; bij Rousseau: 1. L'homme naturel; 2. L'homme civil; 3. Le citoyen. Meer dan Machiavelli interesseert ons Rousseau, en wel speciaal in verband met onze studie in de vorige jaargang van Paed. Studiën: „De eenheid in Rousseau's werk”.

In de Inleiding tot Rousseau hoort men direct bekende klanken: „Bij het onderzoek van Rousseau's anthropologie en staatsleer stuit men onvermijdelijk op een niet logisch verklaarbaar schijnende tweespalt in zijn leer, die met de schijnbaar niet normaal psychologisch te begrijpen gespletenheid van zijn persoonlijkheid overeenstemt (blz. 73). Rousseau is als mens sentimentalist; zijn intellectuele kwaliteiten zijn geenszins volledig gerijpt; zijn gering ontwikkeld intellect verhindert hem het „comparer”, het onderscheiden van het pro en contra aan de eenheid der intuïtie. Maar juist als men zich begint af te vragen of de jonge doctor de uitkomsten der moderne Rousseau-studie genegeerd heeft en bevangen blijft in toch vrijwel overwonnen traditionalistische opvattingen, ontmoet men enkele uitspraken, die de auteur plotseling van een andere zijde doen kennen. Hij spreekt van Rousseau's „schijnbare verwardheid” en waarschuwt ons er voor te grote waarde te hechten aan bepaalde extreme uitspraken. We moeten er op bedacht zijn dat eerst de „coïncidentia oppositorum” ons de gehele Rousseau voor ogen vermag te stellen. Met deze opmerking, waarmee de basis gelegd wordt voor een objectieve beoordeling, herwint hij het vertrouwen van de lezer; hij benadert Rousseau in de o.i. juiste geesteshouding.

Rousseau heeft zijn anthropologie en politieke leer neergelegd in drie werken: het *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, (het z.g. 2e *Discours*), enerzijds, het *Contract social* en de *Emile* anderzijds. Dit is een groepering die van een persoonlijke visie getuigt, in zekere zin — althans in Nederland — een daad van moed. Men weet hoe hier te lande het *Contract social* en de *Emile* gegolden hebben als elkaars antipoden. Maar Roels ontkent nadrukkelijk, dat Rousseau's systeem mank gaat aan een innerlijke controverse. Er is zelfs geen sprake van een „dualité d'idéals,” van twee grote tendenties die Rousseau's denken hebben beheerst: de verheerlijking van het individu tegenover de volledige abdicatie van de persoonlijkheid ten gunste der collectiviteit. Want in alle drie genoemde geschriften kiest Rousseau als uitgangspunt: „la bonté naturelle de l'homme” (p. 77).

Deze constatering betekent een partij kiezen: Roels schaaft zich duidelijk onder hen die de eenheid van Rousseau's werk poneren. Men krijgt de indruk dat dit een onopzettelijk partijkiezen is. Roels kent, uit Derathé's „*Le Rationalisme de Jean-Jacques Rousseau*,” het probleem en hij weet, weer uit Derathé, hoe fel de standpunten botsen, maar hij bespreekt het probleem zelf als probleem niet.

Opvallend is echter, hoe scherp Roels zich keert tegen hen, die de eenheid in Rousseau's werk bestrijden: „Niets belemmert zozeer het inzicht in het systeem van Rousseau, als wanneer men een aantal zijner schijnbaar op apodictische wijze geponeerde uitspraken abstraheert van hun samenhang met andere, ogenschijnlijk even apodictische, doch aan de eerste tegengestelde. Niets heeft zozeer misvattingen van Rousseau's staatsfilosofie in het leven geroepen als de abstractie van zijn politieke hoofdwerk, *Du Contrat social*, van zijn andere geschriften" (p. 102). Zonder dat hij het probleem der eenheid noemt of aanroert, rekent hij zich onmiskenbaar en met overtuiging tot de eenheidstheoretici. Dit blijkt overduidelijk uit de plaats die hij de *Emile* toekent. Hij verzet zich tegen de opvatting alsof Rousseau slechts twee bestaansvormen kende: de individualistische *homme naturel* en de socialistische (?) *citoyen*. Tussen deze beide extremen schuift zich een intermediaire bestaansmodus, die van de *homme civil*, de maatschappelijk gebonden mens, die hij in de *Emile* schetst.

Dit is een geheel andere visie op de *Emile* dan wij, als paedagogen, gewend zijn. Roels' anthropologisch uitgangspunt maakt ons duidelijk dat wij de *Emile* (en via de *Emile*, Rousseau) steeds op te smalle basis hebben beoordeeld. Roels verzet zich ook tegen Sakmann: „Veeleer dan met Sakmann de *Emile* te beschouwen als het geschrift, waarin het individualistische beeld van de mens wordt aanbeden en het *Contrat social* als het boek, dat het socialistische ideaal huldigt, kan men de *Emile* als overgang beschouwen van de *état naturel*, die in het *Discours sur l'inégalité* wordt verheerlijkt, naar de *cité*, die de auteur van het *Contrat social* voor ogen staat." (p. 116).

Roels heeft, zij het zijdelings, een belangrijke bijdrage geleverd tot de oplossing van een der kernproblemen om Rousseau, de eenheid van zijn werk.

Men leze zijn heldere samenvatting op blz. 109: „De *citoyen* is derhalve voor Rousseau het logische eind- en hoogtepunt van een ontwikkelingsgang, die zijn aanvang in de natuurtoestand neemt, vandaar voortschrijdt naar de maatschappij, zoals wij die in (§ 2: *L'homme civil*) leerden kennen, om tenslotte te eindigen bij de staat, de *cité*, zoals hij deze in zijn *Contrat social* construeert. Eerst in de *citoyen* is de *homme naturel* overwonnen en de *homme civil* als moment opgenomen. Eerst als *citoyen* beantwoordt de mens waarlijk aan zijn bestemming."

Hier rijst een vraag. Mag men een auteur, die in drie van zijn hoofdwerken een gesloten leer ontwerpt die culmineert in een „logisch eind- en hoogtepunt", wel een „gering ontwikkeld intellect" toeschrijven? Komt Roels hier niet met zich zelf — of misschien met een wat lichtvaardig overgenomen oordeel van anderen — in tegenspraak?

Daarnaast heeft Roels onze blik op de betekenis van de *Emile* verruimd. Paedagogisch hoofdwerk — zeker, maar hij verlost het boek uit zijn geïsoleerd-paedagogische positie. Het blijkt ook onmisbare schakel te zijn in de totale opbouw van Rousseau's werk.

Het boek van Roels is een welkome aanvulling van onze schamele Rousseau-literatuur.

OVER DE VERHOUDING VAN PAEDAGOGIEK EN SOCIOLOGIE

DOOR

E. VELEMA

Evenmin als men ooit enige politiek kan opbouwen op de kennis der huidige maatschappij, maar althans de richting moet kennen, waarin die maatschappij behoort veranderd te worden, evenmin kan men op de kennis van het bestaande alleen, opvoeding of opvoedkunde baseren. Zonder ideaal geen levensbeschouwing en levensleer, en dus ook geen opvoedkunde.

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM.

Het ligt in de richting van den tijd, dat als tweede hulpwetenschap in rang meer en meer de sociologie zal optreden.

Prof. Dr. J. H. GUNNING Wzn.

Allereerst enkele opmerkingen ter inleiding. Hoewel de grondleggers der Nederlandse paedagogiek de sociologie als hulpwetenschap hebben erkend, ontbreekt het tot heden aan een bewuste „terreinverkenning” tussen deze beide wetenschappen. En in de Nederlandse paedagogiek èn in de sociologie is nimmer een poging in die richting gedaan. In dit opzicht staat de theologie er door de arbeid van Banning e.a. aanmerkelijk gunstiger voor. Godsdienst-sociologische en sociografische beschouwingen en onderzoekingen staan weliswaar nog in de kinderschoenen, maar theologie en sociologie hebben elkaar in ons land in elk geval ontmoet; er is een zeker bewustzijn t.a.v. dit problemenveld ontwikkeld en het is mede aan deze studies te danken, dat de Nederlandse kerk iets van haar sociale onaandoenlijkheid begint te verliezen.

Wij menen dat èn de paedagogiek èn de sociologie thans wel zover zijn ontwikkeld, dat een overdenking van het verband tussen deze wetenschappen perspectieven zal openen voor de verdere uitbouw van opvoeding en onderwijs in ons land. Willen wij de vaagheid en de romantiek t.a.v. de relaties tussen opvoeding en onderwijs enerzijds en de maatschappij anderzijds te boven komen, dan dienen we, uitgaande van de disciplines der paedagogische wetenschap, na te gaan in hoeverre de sociologische categorieën bruikbaar zijn voor de verheldering van de verschillende vraagstukken, die in het bovengenoemde problemenveld spelen.

Bij deze ontmoeting gedraagt de paedagogiek zich als gastvrouw en past als zodanig een selectie toe, die in verband staat met onze opvattingen over wezen en doel van de opvoeding. Voor de paedagogiek als geesteswetenschap liggen er ook t.a.v. de sociologie n.o.m. voor een vruchtbare ontmoeting maar een beperkt aantal mogelijkheden. Voor ons geldt dat alleen die sociologische opvattingen bruikbaar zijn, die de waarde van de menselijke persoonlijkheid centraal stellen. Deze „beperking” moet worden gezien als een beslissende en noodzakelijke praemisse, zonder welke een discussie over het verband tussen paedagogiek en sociologie óf verzandt in nuttigheidscategorieën of tot de ontkenning der menselijke vrijheid geraakt, wat uiteindelijk zou leiden tot wetenschappelijke liquidatie van de gastvrouw!

Mocht men tegenwerpen dat dit anthropologisch uitgangspunt al bij voorbaat de ontmoeting tussen beide wetenschappen verduistert, dan is deze problematiek bovendien te verhelderen vanuit strikt empirisch gezichtspunt. Immers primair is bij deze ontmoeting de paedagogische situatie. Wil men dan ook vrucht dragend over het verband tussen paedagogiek en sociologie nadenken, dan dient te worden nagegaan welke sociale factoren een rol spelen in die verschillende paedagogische situaties. Empirisch gezien moet daarom n.o.m. het probleem als volgt worden gesteld. De paedagogiek heeft als object van onderzoek het paedagogisch verschijnsel. Dit verschijnsel wordt zichtbaar in paedagogische situaties. In deze paedagogische situaties zijn de sociale factoren van zeer grote betekenis, maar zij zijn niet beslissend, niet existentieel voor de opvoeding. Er ligt derhalve in de paedagogische situatie empirisch een zekere orde en die orde betekent concreet dat de paedagogische disciplines het laatste woord hebben bij de ontmoeting tussen paedagogiek en sociologie. Wordt deze grens overschreden, dan treedt andermaal het liquidatieproces in, maar nu op empirische gronden!

Anthropologisch en empirisch heeft daarom de paedagogiek in laatste instantie te bepalen wat van de sociologie mag en kan worden aanvaard.

Om de verhouding tussen paedagogiek en sociologie dieper te peilen gaan we na deze inleidende opmerkingen allereerst enkele opvattingen bespreken die bovengenoemd probleem meer reliëf geven. Daarna trachten we de betekenis van de sociologie voor de paedagogiek na te gaan en vervolgens sluiten we dit artikel af met enkele opmerkingen over de grenzen der sociologie.

A. Opvattingen over het verband tussen opvoeding en onderwijs en de maatschappij.

Opmerkelijk is, dat de geschiedenis van beide wetenschappen betrekkelijk weinig figuren oplevert, die zich i.e.z. rekenschap hebben gegeven van het verband tussen paedagogiek en sociologie. De Amerikaanse en Engelse litteratuur vertonen de laatste tijd een kentering en ook zijn er tekenen, dat in Duitsland weer opnieuw aandacht aan dit vraagstuk wordt geschonken. Wij bepalen ons hier tot een drietal figuren, die o.i. dit vraagstuk aan een verhelderende analyse hebben onderworpen. In het verleden waren het vooral Karl Marx en Emile Durkheim en in onze tijd is Karl Mannheim een figuur van grote betekenis geweest.

Karl Marx.

Hoewel thans de eenzijdigheid van het historisch-materialisme wordt doorzien, mag niet vergeten worden, dat Marx' arbeid nog steeds grote invloed heeft en het nog altijd zo is, ook al deelt men uiteindelijk zijn opvattingen niet, dat niemand met gezag over de huidige politieke, sociale en economische vraagstukken kan spreken, indien hij niet de moeite heeft genomen deze figuur te bestuderen. West-Europa's moeilijkheden verstaan en begrijpen betekent voor een groot deel: Marx grondig bestuderen en verwerpen.

Marx ging uit van de identiteit van maatschappelijk zijn en denken. Deze grondstelling werd over het ganse levensterrein uitgebreid. De materiële productiefactoren bepaalden de economische verhoudingen en op deze berustte het maatschappelijk leven. Ook de opvoeding werd daardoor bepaald. „Is er diep inzicht voor nodig om te begrijpen, dat met de levensverhoudingen der mensen, met hun maatschappelijke betrekkingen tot elkaar, met hun maatschappelijk zijn, ook hun voorstellingen, zienswijzen en begrippen, in één woord ook hun bewustzijn verandert?” schrijft Marx en wat de opvoeding i.e.z. betreft zo gaat hij even verder door: „Is echter ook niet Uw opvoeding door de maatschappij bepaald? Door de maatschappelijke verhoudingen, waarbinnen gij opvoedt, door de directe of indirecte inwerking van de maatschappij, door middel van de school enz.?” Deze citaten uit het Communistisch Manifest tonen ons hoe scherpzinnig Marx hier een reeks van problemen aanroert, die tot heden o.a. de cultuursociologie voortdurend bezighoudt. Te weinig, zo weten we thans, heeft Marx oog gehad voor de geestelijke en zedelijke krachten van de mens als zelfstandige grootheden. De Vos wijst op deze

tragiek. Prof. De Vos schrijft in „Hedendaagse waardering van Karl Marx” het volgende: „M.a.w. de honger, hoe machtig ook, is niet de enige drijfveer in de mens. Freud wees ook op de drift der „liefde”, Adler op het streven naar macht en zo zouden meer primaire driften te noemen zijn. Bovendien echter is hij ook oorspronkelijk een geestelijk wezen en geest is nu eenmaal iets anders dan een drift of het geheel der driften. Op grond van zijn idealisme en humanisme had Marx dit moeten bedenken. Nu heeft hij, terwijl hij de concrete mens wilde beschrijven, toch weer het beeld van een incomplete en dus van een abstracte mens gegeven”. Te veel waarde heeft hij toegekend aan de invloed van economische verhoudingen, maar zijn constatering is nog altijd houdbaar, dat geen cultuur, geen opvoeding en geen mens volledig kan worden begrepen als niet *mede* de invloed van sociale krachten wordt nagegaan. Bierens de Haan schrijft danook terecht: „En, sociologisch, is van belang zijn constatering, die, van eenzijdige overdrijving ontdaan, hierop neerkomt, dat steeds het bewustzijn van mensen en groepen mede bepaald wordt door de maatschappelijke situatie, in welke zij verkeren” ¹⁾.

Marx' maatschappelijk determinisme kunnen wij niet aannemen, maar dat mag ons er niet van weerhouden deze mede bepalende factor in opvoeding en onderwijs ernstig te bestuderen.

Emile Durkheim.

Durkheim is een tweede figuur, die, meer wetenschappelijk dan Marx z'n aandacht op dit probleem heeft gericht. Naast de sociologie doceerde hij paedagogiek aan de Sorbonne en in Bordeaux. Durkheim heeft grote invloed uitgeoefend op de ontwikkeling van de sociologie in Frankrijk. Hij was positivist en beschouwde de sociale feiten als het object der sociologie. Hiermede werd bedoeld dat sociale verschijnselen objectief gegeven zaken zijn. „Moralités, languages, religions, sciences sont des oeuvres collectives, des choses sociales”, aldus Durkheim. Durkheim zag de mens te veel „sub specie societatis”. Zijn opvattingen over de opvoeding dragen daar eveneens de kentekenen van. In zijn boek „Education et Sociologie” omschrijft hij de opvoeding als volgt: „L'education est chose sociale: c'est à dire qu'elle met en contact l'enfant avec une société déterminée et non avec la société in genere” en even verder blijkt hij de opvoeding louter als een socialisatieproces te zien. „L'education”,

¹⁾ Vgl. Mr. J. Bierens de Haan, Sociologie t.a.p. p. 61.

zo beweert Durkheim, „est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux, qui réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. Plus brèvement l'éducation est une socialisation . . . de la jeune génération”.

Duidelijker nog dan bij Marx — zijn opvattingen hebben per slot van rekening een algemeen-menselijke achtergrond — zien we hier, dat Durkheim de ganse opvoeding trekt in het vlak der nuttigheid. De eigen structuur van de opvoeding wordt eenvoudig geëlimineerd op streng-wetenschappelijke gronden. Tot welke consequenties een dergelijke theorie voert hebben de oorlogsjaren ons ondubbelzinnig bewezen. Het socialisatieproces is een enorm belangrijke factor in het geheel der opvoeding, maar wie als enig en als hoogste doel: de opvoeding voor een bepaalde samenleving stelt, vergeet dat opvoeding altijd en overal in de eerste en laatste plaats betekent: de opgroeiende mens vormen tot persoonlijkheid. En nu is het evident dat deze opvoeding nimmer volledig kan zijn, wanneer het socialisatieproces over het hoofd wordt gezien, maar dit krijgt alleen zin en inhoud als het hoofddoel van alle opvoeding is doordacht.

De Nederlandse paedagogiek moet t.a.v. de relaties tussen paedagogiek en sociologie, tussen opvoeding en samenleving, tussen school en maatschappij de theorieën van Marx en Durkheim, zowel op wetenschappelijke als op levensbeschouwelijke gronden, afwijzen, maar zij blijft niet met lege handen staan, want „de opkomst van een meer geesteswetenschappelijke sociologie, van de „verstehende” methode en van de fenomenologische richtingen biedt nu toch een behoorlijk tegenwicht tegen de nog steeds opduikende Marxistische, psychologische, behavioristische of formele theorieën in de sociologie”¹⁾. Een nader onderzoek naar de betekenis van de onderscheidene sociologische theorieën voor de paedagogiek zou ongetwijfeld van groot nut zijn, maar wij twijfelen bij een dergelijke analyse geen ogenblik aan de einduitkomst: de Nederlandse paedagogiek zal in haar verhouding tot de sociologie zich vooral moeten richten op die stroming in de sociale wetenschappen, die in 't algemeen als geesteswetenschappelijke sociologie wordt aangeduid.

¹⁾ Vgl. Prof. Dr. J. P. Kruyt, Hoe kan de sociologie de kerk helpen? t.a.p. p. 54, opgenomen in „Sociologie en kerk”.

Karl Mannheim ¹⁾.

Het werk van Mannheim is vooral gericht op de analyse van de overgangstoestand, van het crisiskarakter van onze moderne samenleving en van de invloed welke daarvan uitgaat op het bewustzijn, schrijft Bierens de Haan. In „Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus” past hij de sociologie van het bewustzijn toe bij zijn onderzoek naar de oorzaken van onze huidige maatschappelijke en culturele crisis. Mannheim schrijft: „Die Gesamtheit der wesentlichen Wandlungen, die wir heute erleben, ist nur dann richtig erfassbar, wenn wir sie als die Auflösung einer älteren Gesellschaftsform und als den Aufbau-prozess einer neuen begreifen”. En even verder „Es geht auf der ganzen Linie um Spannungen, die aus dem unbewältigten neben einander wirken des „laissez-faire”-Prinzips und des neuen Prinzips der Regulierung entstehen”. Mannheim onderwerpt deze ontstane spanning aan een diepere analyse en komt tot de begrippen „funktionelle und substantielle Rationalität”. Tussen deze twee bestaat in de moderne samenleving een geweldige „Disproportionalität”. De functionele rationaliteit neemt steeds toe door de steeds doelmatiger organisatie van partijen, verenigingen, legers, bedrijven en overheidsinstellingen. De mens wordt daar hoe langer hoe meer op afgestemd. De substantiële rationaliteit neemt daarentegen steeds meer af d.w.z. het vermogen van de mens om de samenhang van de verschijnselen in iedere situatie zelfstandig te kunnen beoordelen.

„Hätte man beim Durchdenken, so schreibt Mannheim, der jüngsten Wandlungen bereits die soeben vollzogene Unterscheidung zwischen der verschiedenen Arten der Rationalität im Auge gehabt, so hätte man klar sehen können, dass die industrielle Rationalisierung zwar die funktionelle Rationalität steigert, aber immer weniger gesellschaftliche Gelegenheiten zur Ausbildung der substantiellen Rationalität im Sinne der Fähigkeit zur eigenen Urteilsbildung bietet”. De liberale maatschappelijke techniek kan deze spanningen niet meer opheffen en evenmin mogen we hopen, dat de aanpassing aan veranderende situaties spontaan zal verlopen. Mannheim ziet als nieuwe weg: *planning for freedom*. „Wenn es uns in der kürzesten Zeit nicht gelingt, diejenige Stufe der Rationalität und Moralität im Gebiete der Selbstbeherrschung und der Gesellschaftsbeherrschung zu er-

¹⁾ Vgl. Karl Mannheim, *Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus*.

reichen, die wir im Gebiete des Technischen erreicht haben, so muss unsere Gesellschaft an dieser Disproportionalität zugrunde gehen".

Tegen de achtergrond van deze opvattingen wordt het duidelijk, dat Mannheim de opvoeding van de moderne mens in het centrum van zijn aandacht plaatst. Wij moeten geraken tot „die Fundamentaldemokratisierung der Gesellschaft“, opdat er een „Neu-integration“ plaats heeft van de moderne mens. Maar in een maatschappij, waarin, zo schrijft hij, de voornaamste veranderingen tot stand moeten komen door gezamenlijk overleg en waarin de herwaarderingen gebaseerd moeten zijn op verstandelijk inzicht en instemming, zou een geheel nieuw opvoedingssysteem nodig zijn, dat zijn belangrijkste krachten zou moeten wijden aan de ontwikkeling van onze intellectuele krachten en dat een geestesstructuur zou moeten scheppen, welke de last van sceptiscisme zou kunnen dragen en niet onmiddellijk door een paniek zou worden bevangen, wanneer vele van de denkgewoonten gedoemd zouden zijn te verdwijnen". Zijn critiek op de gangbare opvoedingsmethoden is scherp. „Maar wat tot chaos moet leiden is een tegenstelling tussen de aard der belangrijkste waarden en de bestaande opvoedingsmethoden. Men kan geen nieuwe morele wereld scheppen, die gebaseerd is op een rationele waarde-aanvaarding d.w.z. op waarden, welke sociale en psychologische functies begrijpelijk zijn, als men tegelijkertijd een opvoedingssysteem handhaaft, dat in zijn essentiële technieken werkt met taboe's en dat de ontwikkeling van een rationeel oordeel tracht te verhinderen". Hij wijst de autoritaire opvoedingsmethoden af en evenzeer de modernere stromingen. Deze laatsten waren en zijn dikwijls te eenzijdig gericht op de behoeften der jeugd en schonken onvoldoende aandacht aan de behoeften en eisen der maatschappij. Mannheim ontkent niet dat er elementen in de opvoeding zijn, die algemene geldigheid bezitten, maar „het beeld is pas compleet, als de algemene interpretatie aangevuld is door een analyse van de historische achtergrond en de concrete omgeving, waarin en waarvoor de jeugd moet handelen". Het „laissez-faire"-liberalisme heeft ook hier het gezonde evenwicht tussen het individu en de maatschappij verstoord. Er zal daarom een nieuwe opvoedkundige strategie moeten worden ontwikkeld, die bewerkstelligt dat er een „Neu-integration" tussen individu en maatschappij, tussen school en wereld, tussen paedagogiek en sociale werkelijkheid ontstaat. Indien dat gelukt is er de mogelijkheid, dat de mens zich weer

opnieuw veilig en geborgen voelt in deze snel veranderende maatschappij, waarin hij zich thans bedreigd weet.

Langer dan bij Marx en Durkheim hebben we stilgestaan bij Mannheim en dat niet alleen om de actualiteit, maar vooral ook omdat deze figuur de sociologische aspecten van opvoeding en onderwijs aan een analyse heeft onderworpen, die wij in ons verder betoog nog meermalen zullen releveren en die we voor een groot deel onderstrepen. Mannheim stelt de waarde van de menselijke persoonlijkheid centraal — de grondslagen van zijn arbeid berusten op zijn Christelijke levensovertuiging —, maar hij wijst er tevens op, dat geheel de vorming tot persoonlijkheid een abstractie blijft als deze arbeid niet geplaast en gezien wordt tegen de achtergrond van de concrete historische en sociale werkelijkheid.

De Nederlandse kerk is op weg de consequenties uit deze zienswijze te trekken — zij heeft de sociologie daadwerkelijk bij haar arbeid betrokken —; de Nederlandse school daarentegen bevindt zich ergens tussen romantiek en diletstantisme enerzijds en de vage contouren van een nieuwe weg anderzijds. Van een bewuste confrontatie met de hedendaagse samenleving is er geen sprake. De Nederlandse school cultiveert nog steeds haar paedagogisch- en didactisch „eiland” karakter; zij denkt en werkt in hoge mate naast de samenleving en verstaat paedagogisch en didactisch nog maar zeer weinig van haar eigenlijke taak in deze tijd. Wij zijn niet van mening, dat de sociologie de uitkomst zal brengen. Sociologisme is ons vreemd —, maar wel wordt het meer dan tijd, dat de Nederlandse paedagogen haar beluisteren en de resultaten van haar arbeid met meer dan hoffelijke belangstelling bezien.

B. De sociologie als tweede hulpwetenschap der paedagogiek.

Alvorens in te gaan op de betekenis van de sociologie voor opvoeding en onderwijs lijkt het ons wenselijk eerst enkele opmerkingen te maken over het verband tussen sociologie, psychologie en paedagogiek.

a. *Sociologie en psychologie.*

De psychologie is ongetwijfeld de belangrijkste hulpwetenschap der paedagogiek. Het komt ons echter voor, dat ze deze plaats alleen kan behouden als ze zich — meer dan in het verleden — rekenschap geeft van 1. haar eigenlijke grenzen en

mogelijkheden t.a.v. paedagogische vraagstukken en 2. de betekenis van de sociale factoren. Het eerste vraagstuk is o.m. door Langeveld aan de orde gesteld ¹⁾. Het tweede probleem vraagt in dit verband enige toelichting. Duycker schrijft in „Normen en gewoonten” t.a.p. p. 227 Ned. Tijdschr. v. Ps. Deel IV, afl. 3: „De algemene psychologie bestudeert het psychisch leven van „de” mens. Maar de resultaten der sociale psychologie demonstrenen reeds nu in alle duidelijkheid, dat de wetten der algemene psychologie niet die onbepaalde geldigheid hebben, die men er vroeger — zij het implicite — aan pleegde toe te kennen”. Karl Mannheim wijst op het sociale tekort in de psycho-analyse en beweert het volgende: „Die Psycho-analyse sah nur das in irgend eine abstrakte Gesellschaft hineingestellte Individuum mit seinen abstrakten Schädigungen. Sofern das soziologische in Betracht kam, wurde nur das frühe Schicksal in der Kindheit mit ein paar schematisierten Situationen in Betracht gezogen, ohne dabei die soziale Besonderheit einer Familie (Proletarier-Bourgeoisfamilie etwa) zu berücksichtigen”. Deze „Wendung zum Konkreten” is noodzakelijk, maar stelt de psychologie voor opgaven, die niet zo eenvoudig zijn op te lossen. Kohnstamm wees reeds op deze moeilijkheden in het Leerboek der Psychologie „De reële mens, die we tegenkomen bij zijn werk in fabriek of kantoor, bij een straatbetoging, in zijn gezin of in de bioscoop, in een concentratiekamp of op een plezierreisje, of waarvan we horen op het slagveld, is een heel wat gecompliceerder en in zoverre moeilijker te doorgronden wezen, dan de geïsoleerde en mede daardoor „getemde” mens, die we kunnen onderwerpen aan experiment of geregelde observatie”. En van onze kant voegen we eraan toe. De opvoeding, waar dagelijks mee wordt gewerkt in gezin, school, kerk, jeugdbeweging, verenigingen e.d., is rijker, gecompliceerder en ondoorgrondelijker dan het kind, dat ons in de gangbare kinderpsychologie wordt getekend. Hoe moeilijk deze situatie ook is te benaderen, te analyseren en te begrijpen, er moet worden gestreefd naar een verdere uitbouw van de psychologie in sociaal-psychologische richting. Het is verre van eenvoudig om de grenzen tussen sociologie en psychologie altijd even scherp te trekken. Bouman ziet duidelijk, dat de sociologie zonder de psychologie niet tot zuivere interpretaties kan geraken, maar toch is er wel degelijk een verschil

¹⁾ Vgl. Prof. Dr. M. J. Langeveld, Over de oorsprong der paedagogische psychologie en de verhouding van paedagogiek en psychologie.

in probleemstelling. „De sociologie wijkt van de psychologie af, door niet alleen de menselijke verhoudingen als zodanig tot haar object te rekenen, doch ook de min of meer stabiele vormen te bestuderen, waarin deze relaties tot eigen leven komen". Zo komt hij tot het standpunt, dat „de sociologie juist de taak heeft om de sociale neerslag van individueel-psychologische levensuitingen te bestuderen". Het is duidelijk, dat de feiten, die de sociologie aan het licht brengt ook zonder sociaal-psychologische interpretaties niet kunnen worden verhelderd. Zo vinden psychologie en sociologie uiteindelijk elkaar in een uitgewerkte sociale psychologie. Beide wetenschappen moeten voorlopig hun eigen arbeids-terrein blijven ontwikkelen, maar van een blijvende tegenstelling of scheiding zal er geen sprake mogen zijn. Samenwerking is in elk geval een gebiedende eis. Ralph Linton schrijft in dit verband in *The Culture background of personality* t.a.p. p. 3: „It is now becoming apparent that the integration between the individual, society and culture is so close and their interaction so continuous that the investigator who tries to work with any one of them without reference to the other two soon comes to a dead end. There is still room for specialists and there are still vested interests which profit by keeping the various disciplines separate. However, it seems safe to say that the next few years will witness the emergence of a science of human behaviour which will synthesize the findings of Psychology, Sociology and Anthropology".

Voor het bestuderen van de mens in concreto moet de hokjesgeest ook in de wetenschappelijke wereld worden doorbroken. In dit opzicht valt er veel te leren van de Amerikanen. Wat de problemen van de paedagogiek in ons land betreft zou er t.a.v. de fundamentele research reeds ontzaglijk veel gewonnen zijn, als de paedagogiek, psychologie en sociologie tot samenwerking konden komen. De eis van Durkheim — zijn wetenschappelijk standpunt moest worden afgewezen — geldt nog altijd, dat „pour étudier scientifiquement l'éducation, comme un fait donné à l'observation, la sociologie doit collaborer avec la psychologie". De paedagogiek dient er thans als richtinggevende derde aan te worden toegevoegd.

b. De betekenis van de sociologie voor opvoeding en onderwijs in 't algemeen.

Op deze plaats wijzen we op de betekenis van sociologisch inzicht en sociaal onderzoek voor een aantal paedagogische vraag-

stukken in het algemeen. Binnen het bestek van dit artikel beperken we ons tot een drietal problemen.

- I. De positie van de opvoedingsinstellingen in de moderne maatschappij.
- II. De noodzakelijkheid van sociaal inzicht voor de opvoeders.
- III. Het sociaal onderzoek van de opvoeders.

Van elk der vraagstukken volgt hier nu een korte uiteenzetting.

I. De positie van de opvoedingsinstellingen in de moderne maatschappij.

De opvoedingsinstellingen zijn niet meer geplaatst in een statische samenleving, maar zij moeten functioneren in een maatschappij, waarin de kleine gemeenschappen sterk worden bedreigd, de beweging van personen en groepen een grote omvang heeft aangenomen, de functionele rationaliteit hand over hand toeneemt, de differentiatie in beroepen haast onoverzichtelijk begint te worden, de techniek een overheersende invloed heeft gekregen en de individualisering in sociaal, cultureel en godsdienstig opzicht voortdurend spanningen veroorzaakt, kortom: de moderne maatschappij is in hoge mate economisch, sociaal, cultureel en geestelijk gedifferentieerd en gedesintegreerd. De sociologie kan de opvoedingsinstellingen op deze veranderingen in het levens- en wereldbeeld attenderen, zij kan de aard en de omvang en de richting van deze processen mede tot bewustzijn brengen en kan tevens deze instellingen ervan doordringen, dat deze wijzigingen niet kunnen worden gehanteerd met een krampachtig vasthouden aan eens geldige opvattingen, technieken en doelstellingen of met de hoop op een natuurlijke aanpassing van mens en moderne samenleving. Bovendien kan de sociologie reeds nu de aandacht vestigen op de positieve processen, die zich — zij het vaag — op godsdienstig, cultureel, sociaal, politiek en economisch terrein doorzetten; zij kan aantonen dat naast en door het desintegratieproces de integratie reeds op weg is. Welk antwoord uiteindelijk zal moeten worden geformuleerd door de opvoedingsinstellingen is niet alleen een sociologisch vraagstuk, maar willen deze instellingen niet alle gezag, alle invloed op de opgroeiende mens verliezen, willen zij zich niet degraderen tot bolwerken van conservatisme — dit proces is reeds verder voort geschreden als menigmaal wordt verondersteld, dan dient ten zeerste rekening te worden ge-

houden met de analyses van de moderne sociologie. De opmerking van Mannheim, dat „onze gehele opvoedkundige traditie en ons gehele waardensysteem nog steeds zijn aangepast aan de behoeften van een dorpswereld en dat we ons toch nog steeds afvragen, hoe het komt, dat de mensen tekort schieten, wanneer zij in ruimer verband moeten handelen”, wijst op de ontzaglijke verantwoordelijkheid, die de opvoedingsinstellingen dragen, maar ook op zich laden als zij blijven volharden in sociologische on-aandoenlijkheid. Vanzelfsprekend zijn er in elke paedagogische arbeid elementen, die eeuwigheidskarakter dragen, die niet aan het-hier-en-nu gebonden zijn, maar duidelijk dient men zich ook daarbij voor ogen te stellen, dat deze eeuwige waarden en normen steeds opnieuw moeten worden gerealiseerd in de tijd door mensen en instellingen, die gebonden zijn aan een bepaalde tijd. En juist, omdat dit zo dikwijls over het hoofd wordt gezien, schuilt erin de „goede wil” van ouders, onderwijzers, leraren, jeugdleiders en predikanten dikwijls zo'n diepe tragiek. Men komt „buiten de tijd” te staan en zo valt de ernstige situatie waar te nemen, dat ondanks de vele arbeid aan opvoeding en onderwijs besteed, onze opvoedingsinstellingen niet meer voldoende functioneren. Zij geven niet mede gestalte aan de oplossing van de problemen van mens en samenleving in deze tijd. Hun allesoverheersende taak nl. de bevordering van de integratie van de mens zelf, van de mens met zijn waarden, zijn arbeid, zijn medemens, zijn samenleving wordt nauwelijks onderkend. Opvoedingsinstellingen dienen te streven naar een nieuwe paedagogische en didactische strategie en zij dienen bij de opbouw van hun arbeid o.m. rekening te houden met de volgende sociologische opvattingen.

1. De gebondenheid van het normbesef aan de tijd.

Van Biemen schrijft in „De zedelijke waardering van de arbeid in het industrialisme” over dit probleem het volgende: „Met de maatschappij veranderen de mensen, wijzigen zich ook hun zedelijke denkbeelden. Nog altijd valt het velen zwaar de relativiteit van zedelijke overtuigingen te erkennen. Wetenschappelijke eerlijkheid dwingt echter tot aanvaarding van deze feiten. Dit betekent niet, dat de normen, alsmede de diepste en laatste zin van het menselijk bestaan relatief zijn geworden. Het betekent niet meer, maar vooral ook niet minder dan dat mensen slechts een besef van normen bezitten, niet deze normen zelf. Anders gezegd: dat de mens in zijn worsteling om te verstaan welke

deze normen zijn en wat zij hem hier en nu te zeggen hebben, eigen geestelijke en maatschappelijke gebondenheid meedraagt en daardoor eenzijdig is in zijn vragen en zoeken, veranderlijk in zijn normbesef". Karl Mannheim formuleert het aldus: „Zolang als de structuur der maatschappij eenvoudig en statisch is, zullen eenmaal gevestigde waarden gedurende zeer lange tijd blijven gelden, maar als de maatschappij verandert, zal dit onmiddellijk worden weerkaatst in de veranderde waardeopvattingen". (Vgl. Diagnose van onze tijd.)

Opvoedingsinstellingen zullen afstand moeten doen van opvattingen over b.v. de bruikbaarheid van bepaalde tradities en gewoonten in de school, de positie van de vrouw in de samenleving, de veranderde verhouding tussen vrije tijd en arbeid, de paedagogische taak van de gezinnen, de wijzigingen in de bezitsverhoudingen, de omgang der standen en de contacten tussen verschillende levensovertuigingen en wereldbeschouwingen, die thans niet meer voldoende aanspreken. In Nederland mag toch wel de ernstige vraag worden overwogen of onze instellingen in dit opzicht niet voor een groot deel in de abstractie verzeild zijn geraakt. Veelal worden waardeopvattingen gecultiveerd, die in deze tijd door de jeugd niet meer kunnen worden aanvaard en geassimileerd. Het probleem van de massajeugd spreekt in dit opzicht boekdelen! En het bewustere deel dat wil zoeken, ontvangt evenmin voldoende leiding van de opvoedingsinstellingen, omdat deze de veranderingen in het normbesef onvoldoende peilen en in hun technieken veel te veel steunen op methoden, die bruikbaar waren in een stabiele samenleving. Veel moet op al deze terreinen nog worden onderzocht, maar nu kan de sociologie de paedagogen in de ruimste zin er reeds aan herinneren, dat de opvoedingsarbeid onvoldoende resultaten afwerpt, als geen rekening wordt gehouden met de samenhang tussen waardebeleving en besef en de ontwikkeling van de maatschappij in een bepaalde tijd.

2. Het paedagogisch isolement dient te worden vermeden.

In een gedesintegreerde maatschappij is het handhaven van de afgeslotenheid tussen de verschillende opvoedingsinstellingen onverantwoordelijk. De sociologie wijst erop, dat, ondanks het toenemende verkeer, de verplaatsing van personen, het verspreiden van allerlei idealen en opvattingen, het contact tussen de individuen uiterst oppervlakkig en vluchtig is. Enerzijds worden de kleine gemeenschappen door radio, film, talrijke clubs

en organisaties bedreigd en anderzijds vindt het individu weinig contactmogelijkheden in ruimer verband. Het gesprek verdwijnt meer en meer uit onze samenleving. Nu kan men streven naar een herstel van de kleine gemeenschappen; men kan proberen al wat verloren dreigt te gaan krampachtig vast te houden, maar dit alles draagt een negatief karakter. De kloof tussen wat de moderne samenleving eist aan verantwoordelijkheid, begrip en inzicht en wat het individu aan vorming verwerft, wordt daardoor steeds groter en heeft op den duur tot gevolg dat het individu zich uit deze ondraaglijke en tegennatuurlijke situatie „redt” door de geestelijke en culturele apathie met als consequentie: de ontmenselijking. Indien de opvoedingsinstituten waarlijk willen bijdragen tot de integratie van individu en samenleving, dan dienen zij te streven naar paedagogische coöperatie¹⁾. Zij moeten zowel op hun eigen arbeidsterrein als in ruimer verband de afgeslotenheid opgeven, opdat het individu de rijke verscheidenheid van onze cultuur positief aanvaardt en waardeert. Geestelijke, godsdienstige en sociale vooroordelen beletten thans maar al te vaak het samenleven en samenwerken. De opvoedingsinstituten moeten deze mede bestrijden en dat is mogelijk als onnodige barrières worden opgeheven. Gezin, school, jeugdbeweging en ook de kerk moeten streven naar een zakelijke samenwerking met behoud van hun specifieke taken en hun eigen geestelijke achtergrond. Thans werken de opvoedingsinstituten naast elkaar of tegen elkaar, maar van een met-elkaar-arbeiden aan de integratie van het individu is geen sprake. De opvoeding treft tegenstellingen aan tussen gezin en school, tussen de klassen in dezelfde school, tussen de scholen onderling, tussen de opvattingen van gezin en jeugdbewegingen, tussen gezin en kerk, die het hem buitengewoon moeilijk, zo niet onmogelijk maken om zijn houding, gewoonten en idealen te vinden. In een stabiele samenleving speelt de traditie bij de vorming van het individu nog een grote rol, terwijl tevens dwars door de desintegratie van de opvoedingsinstituten heen het geloof een bindende en vormende kracht is. In onze dynamische maatschappij zijn deze invloeden grotendeels weggefallen en het individu is daardoor in hoge mate aangewezen op bewuste integratie. Zonder coöperatie van de opvoedingsinstellingen wordt het individu onvoldoende „ingewijd” in het culturele en geestelijke patroon van

¹⁾ Vgl. o.m. Prof. Dr. Fred. L. Polak, De toekomst is verleden tijd, Dl. II, voor deze problematiek.

onze tijd. Het individu voelt deze verscheidenheid dikwijls meer als een nodeloze last dan als de uitkomst van een moeizame geestelijke ontwikkeling. Cultuur betekent voor velen: spreken en denken over zaken, die beter vermeden konden worden en waar toch eigenlijk maar weinig mee valt te beginnen in het dagelijks leven. Deze hachelijke situatie is o.i. voor een groot deel ontstaan, omdat de opvoedingsinstituten elkaars arbeid in vele gevallen hebben „geneutraliseerd”. Zij hebben daardoor grotendeels de greep op de jonge generatie verloren. Aanbidders van het I.Q. mogen dan geloven dat schommelingen in de intelligentie desastreuze gevolgen voor de samenleving kunnen hebben, wij voor ons zijn er van overtuigd, dat diezelfde samenleving in veel sterkere mate wordt bedreigd door een tekort aan cultuurbesef en door een gebrek aan culturele en geestelijke integratie. Wanneer thans in onze samenleving wordt geklaagd over cultuurloosheid, over massajeugd, over een tekort aan verantwoordelijkheid van de intellectuelen, over geringe politieke belangstelling, over weinig begrip voor samenwerking in kleiner of groter verband, dan moet de vraag worden gesteld of niet velen „kopschuw” voor de cultuur zijn gemaakt door de instituten, die het tot hun bijzondere taak rekenen om de cultuur-overdracht te bewerkstelligen. Wij moeten proberen uit onze paedagogische idylles te geraken, wij moeten het gezinsindividualisme, de afgeslotenheid van onze scholen, het isolement van geestelijke werelden, provinciale en nationale vooroordelen doorbreken en zoeken naar nieuwe vormen van coöperatie tussen gezin en school, tussen scholen onderling, tussen school en jeugdbeweging, tussen school en kerk, tussen instituten met een verschillende geestelijke achtergrond en naar nieuwe inhouden en technieken voor onze opvoedingsinstellingen, opdat de opvoeding met de West-Europese cultuur en samenleving wordt geïntegreerd.

3. De verschillen in mentaliteit tussen de standen.

De sociale structuur heeft in de moderne samenleving ingrijpende wijzigingen ondergaan. Elke samenleving kent enige geleiding, maar in de moderne maatschappij is deze echter zo gedifferentieerd, dat de sociale structuur daar eigenlijk pas tot een probleem is geworden. De Middeleeuwse standenstructuur was eenvoudiger, vaster en werd veelal aanvaard. In onze samenleving zien we de ontwikkeling van klassen naar standen, waarbij zich, zij het langzaam en nog moeilijk te peilen voor elke stand

een afzonderlijke levensstijl ontwikkeld. De hedendaagse standen zijn meer „open”, dan de Middeleeuwse, maar er zijn grote verschillen in levensopvattingen en gewoonten, zo zelfs dat de ene stand, ondanks de meerdere contactmogelijkheden in onze tijd, van de andere door diepe kloven is gescheiden. Men hoeft deze sociale structuur niet als voor „eeuwig” vaststaand aanvaard, maar het hoeft geen nader betoog, dat men de werkelijkheid geweld aandoet, als deze verschillen in mentaliteit worden miskend. Op deze mentaliteitsverschillen komen we nog nader terug. Hier volstaan we met het volgende. De paedagoog werkt aan scholen, waar kinderen uit de verschillende lagen van de sociale structuur onderwijs ontvangen; hij moet zijn arbeid verrichten in volksbuurten en in de „betere” wijken; hij komt in contact met ambtenaren, zakenlieden, hoofd- en handarbeiders, landbouwers en landarbeiders kortom: de verschillende sociale werelden dient hij te onderscheiden en te kennen. De opvoedingsinstituten moeten bij hun didactische, paedagogische en sociaal-paedagogische taak rekening houden met deze sociale differentiatie.

4. De verschillen in levensstijl tussen stad en platteland.

Uiteraard kan ook hier niet in den brede worden ingegaan op de culturele vraagstukken en hun achtergronden in de stad en op het platteland. Sommige onderzoekers scheppen te sterke tegenstellingen, anderen ontkennen ze min of meer; zoveel is echter zeker, dat er verschillen in levensstijl bestaan, die de paedagoog ook hier noodzaken verschillende wegen bij zijn taak te bewandelen. Merkwaardig is intussen, dat paedagogisch Nederland zich hoegenaamd geen rekenschap geeft van deze problematiek. Noch bij de samenstelling van de leerplannen en noch bij de sociaal-paedagogische opbouw wordt er voldoende gerekend met de verschillen in sociologische structuur tussen stad en platteland, tussen de stadswijken en tussen de verschillende streken in ons land. De onderwijzer ontbreekt in dit opzicht alle voorlichting. Meestal moet hij zijn weg maar vinden. Velen gelukt dit min of meer; anderen geraken nimmer tot een zinvolle aanpassing. Vele onderwijzers, zo wordt geredeneerd, zijn afkomstig uit dezelfde streek en dan kennen ze toch de bevolking. Dit is vaak onjuist en onvoldoende. Om paedagogisch en didactisch met resultaat te kunnen werken, om sociaal-paedagogisch een stuwkracht te kunnen zijn in een bepaalde streek, dorp of stadswijk is distantie noodzakelijk en die wordt alleen verkregen door bewuste studie. Zonder kleine sociologjes te worden is het

noodzakelijk dat de paedagoog in grote lijnen het sociale patroon kent, waarin, waarvoor en waaraan hij werkt. Opvoedingsinstellingen, die onvoldoende rekening houden met de verschillen in levensstijl, karakter en structuur tussen b.v. stad en platteland arbeiden in een vacuum.

Aan de hand van een viertal problemen hebben we getracht de betekenis van de sociologie voor de paedagogische arbeid te verduidelijken. Veel moest daarbij onbesproken blijven, maar duidelijk zal intussen geworden zijn, dat veel afhangt van het sociaal inzicht van de opvoeders. Het leek ons van belang de betekenis daarvan nog eens, maar dan met voorbeelden aan de practijk ontleend, te belichten.

II. De noodzakelijkheid van sociaal inzicht voor de opvoeders i.e.z.

Hierbij doelen we vooral op de beroepsopvoeders i.e.z. onderwijzers en leraren. Wij geven hier enkele voorbeelden uit de practijk, die duidelijk demonstren, dat de onderwijzer zonder sociologisch inzicht hier moeilijk tot een oplossing geraakt. Enkele voorbeelden konden we zelf constateren en anderen werden ons medegedeeld.

1. Een jonge onderwijzeres, opgegroeid in een provinciestad en afkomstig uit een middenstandsmilieu, wordt benoemd op een dorp bij de grote stad. Na een paar maanden deelt ze het volgende mede: Het dorp hier vind ik helemaal niet leuk. Het hele dorp is in groepjes verdeeld, die allemaal weer over elkaar roddelen. Ik wil me niet bij groepjes aansluiten en ik ga vaak naar de stad naar mijn vriendinnen. Daar heb je wat aan, je kunt er fatsoenlijk meepraten. Een gesprek over een boek of zoiets kun je niet hebben, want hier worden haast geen boeken gelezen. Ik hoop later nooit op een dorp te wonen.

2. Onderwijzer wordt geplaatst in een eenvoudig agrarisch milieu. Hij wil de flinke kinderen „door laten leren”, maar stuit voortdurend op verzet van de kant der ouders. Ze vinden het niet noodzakelijk en willen het liefst de kinderen zo vroeg mogelijk in het bedrijf te werk stellen.

3. Hoofd ener school heeft zich volledig aangesloten bij de mentaliteit van een conservatief ingestelde boerenbevolking. Hij ziet de veranderingen in de streek onvoldoende. De „nieuwe” middenstanders en de vooruitstrevende boeren en ook de meer bewuste arbeiders vragen een andere houding en een andersoortig onderwijs. Momentele toestand: algehele ontevredenheid over de gang van zaken.

4. Onderwijzer, werkzaam aan een plattelandsschool wordt voor het volgende probleem gesteld. Moeder wil het kind naar de H.B.S. sturen. Vader voelt hoogstens voor een paar jaar ULO. Conflicten. Eindresultaat: het kind gaat naar de ULO. Achtergrond: Moeder afkomstig uit vooruitstrevend middenstandsmilieu; Vader kwam uit de ongeschoolde arbeidersstand voort.

5. Enige kinderen, ingedeeld in een overigens prettige klasse worden in en buiten de school niet geaccepteerd. Achtergrond: milieuverschillen.

6. In dezelfde klasse zijn de jongens lid van een tweetal voetbalclubs. Er is voortdurend hevige strijd. Achtergrond: één club is voor de betere stand. Eén van de jongens gaf de situatie als volgt weer: Club A is voor de elite en club B is voor iets beter dan de arbeiders!

7. Ouders, behorende tot de nieuwe middenstand verzetten zich met hand en tand tegen de plaatsing van hun dochter op de VGLO-school, hoewel ze daar krachtens haar prestaties het meest geschikt voor was. Het moest naar een „betere” school, ook al leerde het daar helemaal niets. Achtergrond: de ouders vrezen dat het kind de contacten met de „betere” kinderen verliest en zo op de duur uit het milieu zal „vallen”! Ze vrezen in de toekomst verminderde goede huwelijkskansen!

8. Vader heeft met bijlessen voor alle vakken een H.B.S.-diploma gehaald en vervolgens zijn studie in het buitenland voltooid. Dit moest omdat hij zijn vader later moest opvolgen als directeur van een groot bedrijf. Zijn zoon verkeert in vrijwel dezelfde situatie. Hij is ongeschikt voor H.B.S. of Gymnasium, maar zegt de vader: coûte que coûte moet hij dat diploma halen, anders is opvolging uitgesloten!

9. Onderwijzer, geheel onbekend met de mentaliteit van de Groningse bevolking kan deze niet begrijpen en verdragen en vertrekt met niet al te beste herinneringen.

10. Onderwijzer, werkzaam aan een stadsschool die overwegend door kinderen van ongeschoolde arbeiders wordt bevolkt, verstaat onvoldoende de mentaliteit van deze groep en verkeert mede daardoor, ondanks de aanwezige goede wil, voortdurend in moeilijkheden.

11. In een deel van ons land dat wordt omgeschakeld van agrarisch op industrieel, wordt terwille van de eerezucht van de ouders en leerkrachten een ULO-school gesticht in plaats van een ambachts- of industrijschool.

Bovengenoemde voorbeelden zijn met talrijke andere aan te

vullen. Hoewel we zeker de individuele factoren niet over het hoofd zien, blijkt hieruit het grote nut van sociaal inzicht voor opvoeders i.e.z.

III. Het sociaal onderzoek van de opvoeders i.e.z.

De sociologische onderzoekingen over deze beroepsgroep in ons land zijn nog schaars. Over de herkomst van de onderwijzers, werkzaam bij het L.O. zijn we nog het uitvoerigst ingelicht ¹⁾ van die van de kleuteronderwijzeressen, jeugdleiders, leraren en hoogleraren is vrijwel niets bekend. Verder weten we zo goed als niets van de mentaliteit van de beroepsopvoeders, terwijl we eveneens in het duister tasten t.a.v. de waardering van de opvoeder. En hoe weinig is ons bekend over de mobiliteit, de vrijetijdsbesteding en de achtergrond daarvan en hoe staat het met de arbeidsvreugde van deze hoofdarbeiders? Voor de sociologie ligt er t.a.v. al deze vraagstukken nog een geheel terrein van onderzoek braak. Voor de gehele opbouw van het Nederlandse onderwijs, voor de organisaties van onderwijzers en voor de onderwijzer zelf is het van grote betekenis, dat we zo goed mogelijk zijn ingelicht over de plaats die hij inneemt in het maatschappelijk leven van Nederland. Wat betekent het b.v. voor de vorming van het Nederlandse volk als het grootste gedeelte van de paedagogen voortkomt uit de arbeiders- en kleine middenstand? Wat brengen ze daardoor mede aan mentaliteit, aan levensstijl? Wat betekent het als in een grote stad het grootste gedeelte van de onderwijzers afkomstig is uit Friesland? Hoe komt het dat de waardering voor de onderwijzer vaak zo gering is? Of is dit een vooroordeel? Veel moet worden onderzocht. De sociologie zou de Nederlandse samenleving en de onderwijzer een goede dienst bewijzen als ze met concrete onderzoekingen de werkelijke situatie eens belichtte.

Mogen we hier voorlopig mee volstaan en tot slot enkele opmerkingen maken over:

C. De grenzen van de sociologie.

Na dertig jaren van wetenschappelijk-paedagogische werkzaamheid hoeft het eigenlijk geen nader betoog, dat de paedagogiek nooit haar grondslagen en doelstellingen kan ontlennen aan de kennis van de maatschappij, waarin de opvoeding opgroeit.

¹⁾ Vgl. Prof. Dr. F. van Heek, *Stijging en daling op de maatschappelijke ladder*, hoofdstuk 4 p. 287 e.v.

De hoofdcategoriën van het paedagogisch denken en handelen moeten worden ontleend aan en gebaseerd op de filosofische en/of levensbeschouwelijke uitgangspunten van de paedagoog of van een paedagogisch stelsel en op de analyse van de paedagogische situaties. Deze grondstellingen echter geraken nimmer tot werkzaamheid, indien de paedagoog uitgangspunten, doelstellingen en middelen van zijn paedagogiek niet mede laat bepalen door de kennis van de opvoeding en van de samenleving waarin deze opgevoed wordt m.a.w. talrijke hulpwetenschappen, maar in het bijzonder de psychologie en de sociologie staan in een noodzakelijke dienstverhouding tot de paedagogiek als geesteswetenschap. De paedagogiek is een autonome wetenschap d.w.z. zij heeft wezen, doel en middelen te doordenken vanuit de opvoedingssituatie en met een eigen methodiek. Alle getheoretiseer over een „opgaan in” van de paedagogiek in biologische wetenschappen of de „verklaring” van een paedagogische situatie vanuit de psychologie en/of de sociologie miskent altijd weer het essentiële van de mens nl. zijn vermogen om „de derde weg”, die der verantwoordelijkheid, te bewandelen. Achter de gehele wetenschappelijke „techniek” van de psychologie en de sociologie staat altijd weer het centrale vraagstuk van de paedagogiek: de existentie van de opvoeder en de opvoeding. Opvoeder en opvoeding zijn meer dan psychische of sociale wezens, voor alles zijn zij geestelijke wezen in wording, wat voor de paedagogiek als geesteswetenschap betekent: telkens en telkens een beroep doen op die krachten in de opvoeder en de opvoeding, die hen doen uitstijgen boven hun biologische, psychologische en sociologische beperkingen. De paedagogiek is in diepste zin de wetenschap der existentiële beslissingen. Dit telkens weer zichtbaar te maken bij de ontleding en doordenking van paedagogische situaties en vraagstukken beschouwen wij als één harer belangrijkste opgaven.

Maar de wetenschappelijke paedagogiek en de praktische paedagogie weten ook dat de ontmoeting tussen opvoeder en opvoeding, dat elk paedagogisch vraagstuk, dat iedere paedagogische situatie verankerd is in een groep, in het gezin, in de school enz. en verbonden is met de maatschappelijke realiteit van een bepaalde tijd. De opgroeiende kinderen, de opvoeders, de schoolsystemen e.d. zijn niet te begrijpen en te benaderen als niet tevens gepoogd wordt die sociale verbondenheid te analyseren en te verstaan. De sociologie kan als zodanig de paedagogiek die gegevens verstrekken, die noodzakelijk zijn om datgene, wat deze

wetenschap uiteindelijk wil bereiken met de grootst mogelijke „efficiency” aan te vatten. Maar meer dan waarnemen, analyseren en ordenen kan de sociologie niet; zij komt nimmer boven het bestaande uit. De paedagogiek als normatieve en als empirische wetenschap zal daarom de gegevens, die de sociologie haar verstrekt steeds weer moeten toetsen op hun paedagogische merites, anders doet ze afstand van haar wetenschappelijk karakter en raakt op den duur verstrikt in sociologisme.

Het is o.i. mede de taak van de paedagogische sociologie, waarop we in een volgend artikel hopen in te gaan, om sociologische gegevens vanuit de paedagogische problematiek te bedenken. De oogst is uiteraard nog zeer gering. Voorlopig zullen we door moeten werken in het besef, dat wetenschappelijke armoede een vruchtbaarder uitgangspunt in paedagogicis vormt dan een onhanteerbaar sociologisme.

TEGEN LEERPLICHT — VOOR LEERGELEGENHEID

DOOR

IR. J. ZUIDWEG

De bovenstaande titel is alleen gekozen als „oogvanger”; de preciese bedoeling is uiteraard te vinden in het onderstaande artikel. Ter verduidelijking zou in deze eerste alinea echter al wel kunnen worden gezegd: schrijver dezès waarschuwt tegen het dwingend voorschrijven van studie op een leeftijd, dat dit minder gewenst voorkomt en betreffende onderwerpen, die de belangstelling niet hebben. Daarentegen ware uitbreiding van leergelegenheid met eventuele passende propaganda en faciliteiten te entameren.

Alsof het de gewoonste zaak ter wereld betrof, waarover geen verschil van mening bestaat, leest men tegenwoordig telkens over de uitbreiding van de leerplicht. Het schijnt slechts de technische moeilijkheid van de vervulling te zijn, die maakt, dat één en ander nog niet bij wet geregeld is en de uitvoering dier wet een feit.

Schrijver dezès moge nu het volgende nog eens in overweging geven.

1. *Jeugdige personen en de arbeidsmarkt.*

Als het de bedoeling is, jeugdige personen van de arbeidsmarkt weg te houden (en in de U.S.A. is dat zeker het geval), dan zijn er diverse andere middelen om een groot aanbod op die markt in te dammen. Ik noem:

a. Vroeger beëindigen van de arbeidsperiode in het menselijk leven; kort gezegd: pensionneer in plaats van op 70-jarige leeftijd op 65 jaar, of op 62 jaar, en desnoods nog verder naar beneden, hetzij vrijwillig, hetzij gedwongen.

b. Minder uren per week laten werken; kort gezegd: inplaats van een 48 urige werkweek de 45 urige invoeren of de 42-urige of desnoods nog verder naar beneden.

c. Minder weken per jaar laten werken; kort gezegd: in plaats van 51 weken per jaar 50; of nog meer weken vakantie per jaar.

2. *Jeugdige personen „op de straat”.*

Als het de bedoeling is deze groep „van de straat” te houden (en het is het zeker in de U.S.A.), dan kunnen er allerlei bezigheden georganiseerd worden, die zeker ook nuttig zijn en meer in de smaak zullen vallen dan „naar school gaan”. De diverse sporten en andere vaardigheden of collectieve arbeidzaamheden buiten het gewone arbeidsproces komen dan in aanmerking. Moeilijk te verwezenlijken misschien, maar beter dan omhangen en niets doen.

3. *„Beter op school dan in de fabriek.”*

Dit houdt ten nauwste verband met het sub 2 genoemde. De leuze is uiterst aanvechtbaar. Wie de opvatting kent van vele fabrikanten zal dit beamen. Weet men wel, dat vele fabrikanten jaarlijks duizenden guldens uittrekken om te zorgen voor de nodige sociale behoeften van hun personeel? Hier moge even gereleveerd worden: de diverse „fabrieks”-sportclubs, zalen voor amusement, met cantines, uitleenbibliotheken, reisverenigingen. Wel is waar hebben niet alle fabrieken goed verwarmde en verlichte werkplaatsen, maar er zou veel meer statistisch materiaal ter beschikking gesteld moeten worden om „zo maar” te rechtvaardigen: de fabriek is een ongunstige plaats voor jonge mensen.

4. *Het sociale milieu in de fabriek is fout.*

Om te beginnen: het woord „fabriek” is maar korthedshalve gekozen; er is ook werk buiten de eigenlijke fabriek, waar andere op het oog minder ongunstige omstandigheden gelden (veldarbeid, kantoor, transportwezen). Wie echter inderdaad ruwe omgangstaal en -vormen vreest moge bedenken, dat deze niet het singuliere kenmerk zijn van de hier bedoelde milieu's; ik denk aan jongenskampen, jongenstrektochten (al bedelend zwerven door half Europa). De omstandigheden, waaronder de 15-jarige „werker” leeft zijn zeker niet minder bedenkelijk; 't is al als overal elders: gevaren, die men nooit en nergens geheel ontlopen kan wisselen af met psychische verkwikkingen.

5. *Zelf geld verdienen.*

Indien ouders of hun kinderen er voordelen in zien, dat die kinderen enige verdiensten maken, moet men dit dan verhinderen? Het is een merkwaardige inconsequentie van de Amerikaanse samenleving, dat men de kinderen daar in tal van opzichten zo graag gauw „grote mensen” ziet, maar de „High School” een geschikt instituut acht om ze „kinderen” te houden. Intussen vindt men wel weer prachtig, dat die „kinderen” na schooltijd op allerlei manieren geld verdienen.

Vreest men dat het verdiende geld niet goed besteed zou worden, overeenkomstig de nog jeugdige leeftijd van de betrokkene (onderworpen aan ouderlijk gezag en misschien uitgebuit; te veel bioscoop en sigaretten), dan ware te organiseren een systeem van gedeeltelijke inhouding der verdiende gelden ter uitbetaling bij bereiken van meerderjarigheid.

Als men het werkelijk meent met leuzen als: „in de jeugd opvoeden voor het latere leven” en „de voldoening, die zelf verdiend geld voor gepresteerde arbeid levert”, dan moet men niet de psychologische fout maken, in strijd met deze leuzen: de jonge man of vrouw te verhinderen: leren geld verdienen en beheren.

Ik moge, na beschouwing van het „werk” nu overgaan tot de pendant: „de school”. De krapheid van aanbod op de arbeidsmarkt maakt een spoedige verwerkelijking van een uitbreiding van de leerplicht in ons land niet waarschijnlijk. En de krapheid op de „onderwijzers- en lerarenmarkt” (niet geheel los van de vorige krapheid) en het gebrek aan lokaliteiten voor onderbrenging der leerlingen, doet daar nog een schepje bovenop.

1. *Het principe van de leerplicht.*

De desbetreffende wet is een 50-tal jaren geleden met zeer kleine meerderheid in het parlement aangenomen en nóg bestaat er een mogelijkheid van uitwijken voor principiëel bezwaarden.

Intussen: de eisen van het praktische dagelijkse leven verlangen nu eenmaal, dat een zo groot mogelijk aantal staatsburgers kan lezen, schrijven en rekenen; het analfabetisme ten onzent is dan ook gedaald tot beneden 1% (in U.S.A. 2,5%). Moet die leerplicht nu maar steeds uitgebreid worden? In de U.S.A. is ze vrij algemeen tot 16, in sommige staten tot 18 jaar.

En wat moeten die leerlingen dan gaan bestuderen: wat *wij* nuttig en nodig voor hen achten, of wat zij zelf of hun ouders kiezen? Naar mijne mening komt hier het *principe van de democratie* in het gedrang en ik zou in geen geval willen dwingen tot het volgen van cursussen, die niet begeerd zijn. Men zal dus m.i. een grote keuze van vakken moeten organiseren en bovendien vrijdom verlenen indien het verlangde niet geboden kan worden.

2. *Begeerde studie.*

Een groot aantal jeugdige personen begeren na de zesde of zevende klas lagere school volstrekt geen verdere studie, welke ook, zelfs geen vakschool, „blij toe”, dat ze de schoolbanken hebben vaarwel gezegd. Er is nu eenmaal een tijd, waarop het beter is de schoolbanken maar liever te verlaten — om er desnoods na jaren weer met graagte op terug te keren! De hierbedoelde jongelui worden dan hulpje in een winkel, in een huishouding; bij een fietsenmaker, loopjongen, bij een tuinder. In de tijd, dat het „herhalingsonderwijs” nog bestond kostte het dan ook grote moeite, des wintersavonds jongelui hiervoor aan te trekken.

3. *Peil van het onderwijs.*

Het lijdt geen twijfel, dat een onderwijs, dat gericht moet zijn op een versterking daarvan aan allen, zonder ook maar de minste selectie, noodzakelijkerwijs moet afdalen tot het niveau der minst begaafden. Meer lesuren behoeft nog volstrekt niet te betekenen: grotere volksoontwikkeling. De verwachting: „ze steken er allicht nog wel wat van op” vind ik een typisch voorbeeld van Amerikaans idealisme — niet ongelijk aan het afmeten van een volksoontwikkeling naar het aantal kilogrammen kranten papier, dat jaarlijks in een land verwerkt wordt.

4. *De taak van de onderwijzer of leraar.*

De taak van de man voor de klas zal bij de kinderen van deze leeftijdsgroep veel zwaarder zijn dan ten aanzien van jongere kinderen. Wat ik daarvan gezien heb in de U.S.A. doet het ergste vrezen. Ik zie nog zitten die zich op het huwelijk voorbereidende jongedames met hun in verband gewikkelde haren (om de „perm” te behouden), het portret van haar verloofde met zich voerend, alleen maar verlegen of welwillend lachend, zich niet eens er naar toewendend als er ergens op een tafel een aardig natuurkundig proefje genomen wordt, en op de allereenvoudigste vragen het antwoord schuldig blijvend — of er één gevend, dat aan het imbeciele grenst.

Mijn oordeel over de jongens, als scholieren, is in vele gevallen ternaauwernood gunstiger. Zonder enige belangstelling of dwang onder invloed van een naderend testimonium komt men er in het algemeen niet.

5. *Dicipline.*

De school, die onder een leerplichtsysteem werkt, mist een allerbelangrijkst uiterste diciplinemiddel: het verwijderen van de school.

Thans nog iets positiefs na de vele negatieve opmerkingen in het voorafgaande!

Vooreerst: Als er geld beschikbaar is en als er meer „leerkrachten” (ik heb geen bezwaar tegen dit tot de onderwijsbranchetaal behorende woord) beschikbaar zijn, welke twee bovendien niet onderling onafhankelijk zijn, dan is er één desideratum, dat wel haast door alle leerkrachten zal worden onderschreven, vanaf de kleuteronderwijzeres tot aan de zaalassistent op het universiteitslaboratorium:

Verminder het aantal jongelui per leerkracht.

Dit betekent: èn minder inspanning voor de docent.
èn betere resultaten van het werk.

Tenslotte: Vermeerder door dag- en avondcursussen (met vrijstelling van arbeid in de bedrijven) de leergelegenheid — voor de leergierigen van elke leeftijd.

Utrecht, April 1955.

KLEINE MEDEDELINGEN

BIBLIOGRAPHIEËN

De redactie stelt zich voor (occasioneel) enige ruimte van haar maandblad te reserveren voor een systematische bibliographie van de voornaamste publicaties op paedagogisch gebied. Hieronder volgt de eerste lijst.

September 1955.

- Arndt, J. L. Over neurosen; een bijdrage tot het inzicht in de psychogenese. 8°. 250 blz. 's-Gravenhage, 1955.
- Aubry, Jenny, La carence de soins maternels; Les effets de la séparation et la privation de soins mat. sur le dév. des jeunes enfants. 8°. 188 blz. Paris. 1955. P.U.F.
- Battersby, W. J., De La Salle; a pioneer of modern education. 8°. XIX 236 blz. London, 1949. Longmans, Green & Co.
- Bean, K. L. Construction of educational and personnel tests. 8°. VIII, 231 blz. New York, 1953. Mc Graw Hill Comp.
- Dix, P. G. en J. C. van Houte, Zwakbegaafdheid. 8°. 96 blz. Verhandelingen u. h. Gem. Paedother. Inst. A'dam. Nr. I. Utrecht, 1955. Erven J. Bijleveld.
- Foster, Josephine C. and J. E. Anderson, The young child and his parents; a study of one hundred cases. 8°. VIII, 247 blz. Minneapolis, 1930. Univ. Minn. Press.
- Gates, A. J. The improvement of reading; a program of diagnostic and remedial methods. 3rd éd. 8°. XXI, 657 blz. New York, 1953. Mc Millan Comp.
- Gelder, L. van, Ontsporing en correctie; een inleiding tot de schoolpsychologie; 3e dr. Groningen, 1955. J. B. Wolters.
- Griffiths, Ruth, The abilities of babies; a study in mental measurement. 8°. X, 229 blz. London, 1954. Univ. of London Press.
- Harms, E. Essentials of abnormal child psychology. 8°. XIII, 265 blz. New York, 1953. The Julian Press.
- Hart de Ruyter. Th., Inleiding tot de kinderpsychologie; ontwikkelingsbeeld van het normale en van het afwijkende kind; 2e dr. 8°. 191 blz. P. Noordhoff, Groningen, 1955.
- Jordan, A. M., Measurement in education; an introduction. 1st éd. 8°. XI, 553 blz. New York, 1953. Mc Graw Hill Comp.
- Kentucky, The, Symposium, Learning theory, personality theory, and clinical research; by D. K. Adams, R. B. Ammons, J. M. Butler e. o. 8°. IX, 164 blz. New York, 1954. J. Wiley & Sons.
- Kern, A. und E. Kern, Die Praxis des ganzheitlichen Lesen-Lernens. Völlige Neubearbeitung des Werkes „Mit der Ganzheitsmethode durch das erste Schuljahr“. 6°. Aufl. 8°. XII, 166 blz. Freiburg, 1953.

- Kern, A und E. Kern, Sprachschöpferischer Unterricht; Richtlinien für einen ganzheitlichen Sprachunterricht. 2e Aufl. 8°. VIII, 140 blz. Freiburg, 1953.
- MacKim, Margaret G., Guiding growth in reading in the modern elementary school. 8°. XX, 528 blz. New York, z. jt. Mc Kim.
- Mason, Charlotte M., An essay towards a philosophy of education; a liberal education for all. 8°. XXXI, 360 blz. London, 1954, J. M. Dent & Sons.
- Meili, R., Lehrbuch der psychologischen Diagnostik; 3°. erw. Aufl. 8°. XV, 448 blz. Bern, 1955. H. Huber.
- Micheels, W. J. and M. R. Karnes, Measuring educational achievement. 1st. éd. 8°. IX, 496 blz. New York, 1950. Mc Graw Hill Comp.
- Möbus, G., Die Macht der Eltern; Lebensentscheidungen in den ersten Lebensjahren. 8°. 146 blz. Berlin, 1954.
- Mossé-Bastide, Rose-Marie, Bergson, éducateur. 8°. IV, 465 blz. Paris, 1955. P.U.F.
- Piaget, J., La formation du symbole chez l'enfant; imitation, jeu et rêve, image et représentation. 8°. 310 blz. Neuchâtel, 1945. De Lachaux & Nestlé.
- Pierloot, R., Algemene problemen van de klinische psychosomatiek; met een voorw. van Dr. J. Groen. 8°. 237 blz. Univ. Bibl. voor psychologie. Utrecht, 1954. Het Spectrum.
- Révész, G., Het persoonlijke en sociale leven van de blinden; met medew. van Prof. Dr. W. P. C. Zeeman, Prof. Dr. C. Strehl en Joh. Vis. 8°. IX, 240 blz. Leiden, 1955. H. E. Stenfert Kroese.
- Roeber, E. C., G. E. Smith and C. E., Erickson. Organization and administration of guidance services. 2nd éd. 8°. IX, 294 blz. New York, 1955. Mc Graw Hill Comp.
- Rorschachiana. IV. 8°. 174 blz. 1954. Beiheft z. Schw. Z.f. Psych. u.i. Anw.; nr. 25. Bern. 1945.
- Straatten, A. van, Proeve ener verklaring van het verschijnsel der linkshandigheid; met een voorw. van Prof. Dr. E. A. D. E. Carp. 8°. 167 blz. Lochem, 1952 De Tijdstroom.
- Terruwe, A. A. A., Psychopathie en neurose; ten gerieve van zielszorgers. 8°. 153 blz. Roermond, 1955. J. J. Romen & Mo.
- Whilde, N. E., The application of psychological tests in schools. 8°. XI, 179 blz. London, 1955. Blackie & Son.
- Witmer, Helen Leland and Ruth Kotinsky, Personality in the making; the factfinding report of the midcentury White House Conference on children and youth. 8°. XVIII, 454 blz. New York, 1952, Harper & Br.
- Wittmann. J. Ganzheitliches Rechnen. Teil I. Grundlegung und Anfang, zugleich Begleitschrift zur Rechenfibel. 3e . . . Aufl. 8°. 235 blz. Dortmund, 1952. W. Grüwel.
-

BOEKBEOORDELINGEN

Novem: *Wereld in wording*, Van Goor, Den Haag, 380 + 167 blz., ing. 8 gld., geb. 8.90 gld.

In dit belangrijke nieuwe schoolboek, bestemd voor de hoogste klassen van het VHMO zijn de geestelijke factoren, die Europa hebben gekenmerkt sedert 1800, centraal gesteld. Daardoor zijn indeling en uitwerking heel anders dan wij tot nu toe gewend waren, want de geestesgeschiedenis krijgt de meeste nadruk (daarbij gerekend de kunstgeschiedenis). De politieke en economische, sociale en militaire geschiedenis blijven op de achtergrond en ook de godsdienstgeschiedenis wordt slechts in korte alinea's aan de orde gesteld.

Deze opzet lijkt bijzonder aantrekkelijk. Kleine moeilijkheden doen zich evenwel voor. In de eerste plaats treden hier en daar accentverschillen op, wanneer over hetzelfde onderwerp wordt gesproken. Maar dat is onvermijdelijk bij teamwork. En teamwork heeft daartegenover het grote voordeel, juist bij een schoolboek, dat ieder schrijft over de zaken waar hij goed in zit, waar hij belangstelling voor heeft en dus in enthousiaste toon over schrijft.

Een aantal van die kleine moeilijkheden die mij bij de lectuur opvielen, heb ik hierna opgesomd. Bij de typering van rationalisme en materialisme als doorlopende stroming in het denken, naast de reeks van classicisme, barok, rococo, classicisme, romantiek, wordt alles wel erg zeker voorgedragen. Natuurlijk moet men dergelijke schema's aan de leerlingen uiteenzetten, maar de nuances en achtergronden ontbreken, vooral bij het rationalisme (8). De franse achttiende eeuwse denkers komen er slecht af. Hetzelfde geldt in de negentiende eeuw, wanneer wij even vooruit lopen, voor liberale denkers, niet voor conservatisme en socialisme.

Dezelfde enigszins hinderlijke zekerheid en stelligheid treft ons als bij de uiteenzetting over de industriële revolutie de fabriek plotseling „uit de lucht komt vallen”, zonder dat op de problemen van de gedecentraliseerde en de gecentraliseerde huisindustrie wordt ingegaan. Ook over de verdere verbreiding van die industriële revolutie wordt te weinig gezegd. Hier hadden geestelijke factoren nauw aan gekoppeld moeten worden! (13).

Voor Frankrijk in de 18de eeuw is de knappe ontleding van de derde stand zeer te prijzen. Maar de geloofsvervolging van de achttiende eeuw wordt niet vermeld en daardoor blijft de felheid van sommige denkers onverklaard. (25). Boeiend is de uiteenzetting over de Franse revolutie, maar over de partyverschuivingen na 1792 had meer vermeld moeten worden. Dat de coalitieoorlogen weg blijven, beschouw ik als winst (er wordt al voldoende over oorlog gesproken in de stukken over de eerste en tweede wereldoorlog) maar ik betreur dat de reactie van de belangrijkste landen op Napoleon niet wordt vermeld.

Dat het maken van kaartjes in zo'n schoolboek een crime is, weet ik maar al te goed, maar dat op blz. 64 over het Wener Congres en dat op blz. 70 over Balkan Schiereiland is onduidelijk. Ook al waren ze allemaal goed, dan zouden historische wandkaarten en atlasen toch onmisbaar blijven.

Het boek maakt bij 1840 een diepe insnijding. Waarom? Zou 1848 niet meer aangewezen zijn geweest, ook al is dat dan traditioneel? De uiteen-

lopende lotgevallen van nationalistische en liberale stromingen komen nu onvoldoende tot hun recht. Heel mooie stukken over de Duitse en Italiaanse eenheid, met beeldstatistieken. Vooral de geschiedenis van Nederland komt ook goed naar voren.

Maar waarom wordt op blz. 173 naast het revisionisme van Bernstein ook het praktisch belangrijke reformisme van Jaures niet vermeld?

Op blz. 181 krijgt Darwin de schuld van de toenemende onkerkelijkheid. Enige toelichting zou hierbij moeten worden gegeven.

Op blz. 186 en 198 blijkt het bezwaar dat de geestesgeschiedenis apart van de politieke geschiedenis wordt behandeld. De buitenlandse politiek van Engeland resp. van Rusland blijft daardoor m.i. onduidelijk.

De uiteenzetting over het expressionisme op blz. 248 is bijzonder knap. Blz. 288 brengt geestige caricaturen.

In het aanhangsel wordt op blz. 56 Pirenne de bekende historicus secretaris genoemd van koning Leopold. Dat was Comte Jacques Pirenne; de historicus Henri Pirenne overleed in 1936.

Blz. 142 brengt ons een hoogst merkwaardig staaltje van de tegengestelde berichtgeving in verschillende kranten over het luiden van de Keulse kerkklokken!

Zoals past in een boek met deze schone titel, wordt over de UNO en de KSG en andere internationale organen uitvoerig gesproken.

Een keurige literatuurlijst besluit het geheel. Daartoe zullen leraren veel uit hun eigen boekenvoorraad moeten putten, want welke schoolbibliotheek is op het terrein van ons bescheiden vak zo goed voorzien? Maar juist als men zelf veel moet meenemen, is men ook geneigd zelf te willen kiezen. Hoe mooi die leesstukken ook zijn gekozen, in de laatste 150 blz. van het boek, ik blijf ze als een enigszins overbodige toevoeging zien.

Het belangrijkste bezwaar, afgezien van die voortdurende aspectverschuiving, die samenhangt met het vooropstellen van de geestesgeschiedenis, is voor mij, dat op de politieke ontwikkeling van na 1945 juist wel zeer uitvoerig wordt ingegaan. Dan wordt wel verband gelegd tussen de diverse aspecten van het wereldgebeuren. Waarom is dat voor voorafgaande perioden ook niet meer gedaan?

Het boek is een *uiteenzetting* en geen *verhaal*, een *leesboek* en geen *leerboek*. De uiteenzetting over de verschillende aspecten is dikwijls uitstekend, maar een doorlopend verhaal wordt het niet. Een leesboek, omdat zeer veel wetenswaardigs wordt verteld, onmisbaar voor de intelligente aanstaande kiezer en krantenlezer. Maar geen leerboek, omdat geen samenhangend beeld wordt gegeven van dat verleden. Voor de meeste leerlingen lijkt dit boek erg moeilijk.

Toch is het een prachtig experiment van de negen Haagse Heren. Drie punten die m.i. verbeterd zouden kunnen worden zijn: meer eenheid in het verhaal, ook betreffende andere werelddelen met hun eigen geschiedenis en ontwikkelingsrichting.

Een duidelijker beeld af en toe van bepaalde tijden en landen.

Steeds in het verhaal slechts die feiten, personen en begrippen vermelden, die ter plaatse of achterin bij de leesstukken nader worden toegelicht.

Persoonlijk ben ik benieuwd hoe deze opzet van Wereld in Wording ook in delen voor lagere klassen toegepast kan worden!

H. KLONPMAKER.

Josefine Kramer: *Intelligenztest. Mit einer Einführung in Theorie und Praxis der Intelligenzprüfung.*

Bd. 5: Arb. z. Ps., Päd. u. Heilpäd., hrg. vom Institut f. Pädagogik u. angewandte Psychologie der Univ. Freiburg, Zwitserland.

St. Antonius-Verlag, Solothurn, 1954. 288 blz. Prijs Zw. fr. 29,—.

Naar mijn mening kan geen enkele test beoordeeld worden aan een boek dat er als inleiding en handboek bij behoort. Zelfs de toepassing in enkele gevallen geeft onvoldoende opheldering. Talloos is het aantal tests, dat — zwaar geharnast met statistische bewapening of slechts beschermd door de naaktheid der argelozen — op de markt verschijnt, bij wier gebruik vele psychologen zeggen wel te varen en waaromtrent dan op een kwade dag een speciale detailstudie verschijnt, die tracht te bewijzen en menigmaal in feite aannemelijk maakt, dat de met zoveel genoegen en groeiende stelligheid toegepaste test of niet onderzoekt wat ze voorgaf of ongeschikt, resp. onbetrouwbaar is in haar resultaten. Men plaatse b.v. eens tegenover elkaar Chorus verdediging van Terman and Merrill in zijn *Intelligentie-Onderzoek en zijn kwalitatieve verdieping* en het nogal definitief-vernietigend gesteld oordeel van Hendriks, die in zijn *De Kwalitatieve Analyse van de Intelligentie-test van Terman en Merrill* zegt, „dat de Terman-Merrill niet geschikt is om ons inzicht te verschaffen in de intelligentie-structuur.” Ze „kan ons alleen een *algemeen* intelligentieniveau geven” en „het is begrijpelijk, dat de laatste jaren de aandacht op andere testen is gevestigd.” Dat onder die andere tests de Binet—Simon nog een kans zou maken is weinig waarschijnlijk. Zou deze Kramer-revisie een betere kans maken? Als men denkt aan de enorme arbeid, die in Amerika aan de T.M. besteed werd, wordt men bij de voor ons liggende serie bedachtzaam.

Men mag niet uit het oog verliezen, dat Mej. Kramer naar een brede, maar daardoor sociaal en cultureel geenszins uniforme of tot de betrouwbare samenstelling van representatieve populaties leidende grondslag zocht, toen zij de Duits-talige groepen in Zwitserland, de Elzas, Luxemburg, Duitsland en Oostenrijk als ijkingsmassa koos. Ongetwijfeld heeft zij zorg besteed aan deze ijking en validering, al geeft de statistische methode niets te zien, dat verrassend of zelfs maar nieuw genoemd mag worden. Het aantal pp. is 2600 een aantal dat, gegeven het internationale (etc.) karakter van de ijkingsbevolking, klein genoemd mag worden; iedere test moet, om als zodanig opgenomen te worden in de serie door ongeveer 75 % van een leeftijdsgroep goed gemaakt worden, terwijl zij tevens een voldoende leeftijds-differentiatie moet vertonen. Schr. heeft er verder naar gestreefd, zich voorzichtig uit te drukken omtrent haar doelstelling: „Das Resultat ergab, das der Binet-Simon-Test, mit der nötigen Vorsicht und Fachkenntnis angewandt und interpretiert, ein sehr aufschlussreiches Mittel zur Feststellung der schulischen Leistungsfähigkeit ist, für unsere Verhältnisse jedoch revidiert und ausgebaut werden sollte” (p. 85). Op de „Prüfung noch Beurteilung von Kindern mit Schulschwierigkeiten” ligt de nadruk. Daarmee komt de Test-serie en daarmee de keuze der test zeer dicht te staan bij de doelstelling een zo groot mogelijk overeenkomst te bereiken met het school-oordeel. In hoeverre nu, afgezien van prognose voor de scholen waarop

de tests gekozen en de serie geïkt is, ook nog een psychologisch inzicht in de intelligentie als persoonlikheidskenmerk te verkrygen is, moeten wij afwachten. M.a.w.: in hoeverre de hier ten grond liggende techniek, behalve tot selektie en sortering van leerlingen of toekomstige leerlingen, ook tot psychologiese kennis van *kinderen* als menselijke gestalten leidt, is niet recht duidelik. Een zeker streven, iets van de moderne „factor-analyse” in deze serie te verwerken, vinden wij terug in het wat sterker en veel systematischer dan reeds bij Binet zelf geschiedt tot uitdrukking brengen van de verskillende „dimensies” der intelligentie in daarvoor gekozen testjes.

Als geheel zouden wij deze serie als een verstandige herziening van Binet-Simon willen beskrywen, stellig beter dan Binet-Bobertag of Norden, maar niet het „buskruit”, dat men tegen een zo konvensionele prijs niet kan uitvinden. Konvensioneel is de *psychologiese* prijs, die hier betaald wordt, vooral. Het geheel berust inderdaad op zeer tradisionele psichotekniese denkgewoonten, verbeterd door een rustig en zakelik oordeel. Toekomst in paedagogisch-psichologies opzicht heeft deze serie dan ook m.i. voornamelik in het routine-bedrijf, niet in het paedagogisch primair vereiste, indringend-persoonlike ondersoek.

Als inleiding voor jonge psichologen, die dit sorteringwerk willen leren doen, is dit boek een goede inleiding, mits zij natuurlik de school waarvoor zij selekteren reeds nauwkeurig kennen. Hun psichologies inzicht in kinderen en hun paedagogiese problematiek moeten zij echter uit andere bronne putten.

M. J. L.

Prof. J. J. du Toit, *Vryheid en gesag in die opvoeding*. J. H. de Bussy — Pretoria, 1954. 329 pg.

„Vryheid en gesag in die opvoeding” is een „proefskrif ingedien ter verkryging van die graad Doctor Educationis aan die Potchefstroomse universiteit vir christelike hoër onderwys,” geschreven door J. J. du Toit, „professor in didaktiek en historiese pedagogiek, Universiteit van Pretoria,” die indertijd zijn doctoraal examen Philosophie aflegde aan de Vrije Universiteit te Amsterdam.

Deze gegevens, ontleend aan het titelblad van de genoemde publikatie, geven ons alvast een zekere oriëntatie omtrent de auteur en het standpunt van waaruit hij zijn studie zal skrywen, een standpunt dat hij later met een niet-mis-te-verstane duidelikheid meer dan één keer nadrukkelik zal formuleren.

In zijn slotparagraaf stelt die skrywer op pg. 318 nog eens de „antroposentriese” en de „teosentriese rigting” in de opvoeding teenoewer elkaar en zegt dan o.a.: „De enigste bevredigende gesagsopvatting is die objektiewe gesag van die teosentriese rigting. God is daár die hoogste gesag oor die mens, en ook die bron van alle gesag van mens oor mens. Om voor God te buig is vryheid, om voor mense te swig is knegskap.” Of, misschien nog iets scherper: „Slegs in die Calvinitiese leer van die soewereiniteit in eie kring het ons ’n gesagsbeskouing wat waarlik die vryheid van elke individu en elke gesagskring, veral teen staatsabsolutisme, verseker, omdat beide gesag en vryheid uit God, die soewereine en vrye, afgelei is.” (pg. 262).

Vanuit deze levens- en wereldbeshouwelike basis, vanuit deze geloofs-

visie benadert de schryver nu „histories en krities” het vraagstuk van „vryheid en gesag” in de opvoeding in de loop der tyeiden.

„Na my beskouing is vryheid en gesag die kernvraag van die hele opvoeding” zegt hij in zyn „Voorwoord”.

Natuurlik beseft hij daarby zeer wel dat hij in dit opzicht geen uitzonderingsposisie inneemt en is hij zich bewust dat reeds velen voor hem dit probleem aan de orde hebben gesteld, maar: „Opvoedkundige geskiedskrywers is geneig om die geskiedenis van die opvoeding as die geskiedenis van die vryheid te beskou; daarom neem figure wat die teosentriese opvoeding verteenwoordig in die meeste boeke oor die onderwerp ’n ondergeskikte plekkie in. Sels McCallister, wat ’n hoogs gebalanseerde uitkyk openbaar, en in sy slotsom aan die gesag ’n ereplek toeken, bepaal hom in sy deeglike studie, „The Growth of Freedom in Education”, hoofsaaklik by die ondersoek na die ontwikkeling van die vryheidsgedagte. My doel was om deurgaans die beskouinge oor beide vryheid en gesag na te spoor; daarom het ek ook groter plek vir die opvoeding van Jesus, Paulus, die Kerkvaders en die Hervormers ingeruim, as wat gewoonlik aan hulle toegeken word.” (pg. V).

Prof. Du Toit bepaalt zich in deze studie tot de ontwikkelingsperiode, die eindigt met Rousseau. „Die studie strek vanaf die opvoeding van Jesus tot by Rousseau. Rousseau verteenwoordig myns insiens die laagtepunt in die ontwikkeling weg van die gesag af, wat met die Renaissance begin het en vorm feitlik die teëpool van die opvoeding van Christus. Hy vorm dus die natuurlike afsluiting van ’n tydvak.” (Pg. V).

Ook hier laat, geloof ik, de formulering van het standpunt van de schryver niets aan duidelikeheid te wensen over. Het zal zonder meer duidelike zijn, dat een auteur, die Rousseau nu niet in de eerste plaats als een afsluiter van een tydvak, maar eerder als een beginner van een nieuw tydvak zou zien — waar toch ook reden toe is — allicht andere trekken uit het gecompliceerde Rousseau-beeld naar voren zou hebben gehaald, dan hier het geval is, of dezelfde trekken anders gewaardeerd zou hebben. Prof. du Toit meet dus met een zeer bepaalde maatstaf. Maar . . . hij noemt die maatstaf, en omschryft haar zo duidelike mogelijk. En wat nog meer zegt: eenmaal de maatstaf gegeven, geschiedt de meting zelf zo objectief mogelijk. Daarom leest men deze studie, ook al is men het in principe met de auteur niet eens, of althans niet geheel eens, en dus ook niet altijd in het concrete historische beeld, dat hij ontwerpt, toch met zeer grote belangstelling.

Zij geeft een waardevolle aanvulling zowel ten aanzien van algemeen historische beschouwingen over opvoedingsvraagstukken, als ook t.a.v. studies, die zich meer speciaal met het principiële vraagstuk van „Vryheid en gesag” in de opvoeding bezig houden. Telkens weer worden vryheid en gezag bij een bepaalde auteur en in een bepaalde stroming tegen elkander afgewogen en de aard van de vryheid en het gezag nader beschouwd. En conclusies getrokken. En dat zowel t.a.v. opvoeding als onderwijs.

Voor deze zorgvuldige en met grote liefde uitgevoerde arbeid, kunnen we de auteur van harte dankbaar zijn.

H. N.

Inleiding bij 't art. dr. Lee.

Er is in nederlandse onderwijskringen de laatste jaren veel gesproken over comprehensive schools, scholen gemeenschappen, schoolgemeenschappen. De naam duidt het land van herkomst aan: in het na-oorlogse Engeland zijn deze schoolvormen ontstaan, soms onder politieke druk, soms spontaan, omdat deze schoolvorm een oplossing betekende voor tal van moeilijkheden.

Zulke moeilijkheden wachten ook in ons land op een oplossing en het is begrijpelijk, dat de comprehensive school onderwerp van discussie werd. Sommigen zijn reeds verder gegaan: in enkele gemeenten zijn de plannen gereed en men kan verwachten, dat de eerste schoolgemeenschappen, die ongeveer op dezelfde principes gebouwd worden, welke in Engeland de grondslag vormen, wellicht reeds in 1956 zullen aanvangen.

De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen en haar Nutsseminarium meenden goed te doen de nederlandse onderwijswereld goede informaties over deze nieuwe schoolvorm aan te bieden en stelden daartoe een studiec commissie samen, met de opdracht om, daartoe in staat gesteld door de Nederlandse Organisatie voor Zuiver Wetenschappelijk onderzoek, ter plaatse de comprehensive schools te bestuderen.

Ter voorbereiding van dat werk, kwam Dr. D. Lee naar Holland en gaf daar bovenstaande uiteenzetting in het Nutsseminarium.

Het rapport der Nutscommissie voor de comprehensive schools kan binnenkort verwacht worden. P.

ENGLISH COMPREHENSIVE SCHOOLS

BY

DORIS M. LEE

University of London Institute of Education

More than a quarter of a century of experience has led to the introduction of comprehensive schools into the English educational system. In this paper, attempt will be made to describe some of the educational events which have led to the formation of these schools, and to give some account of the present situation and of the schools themselves.

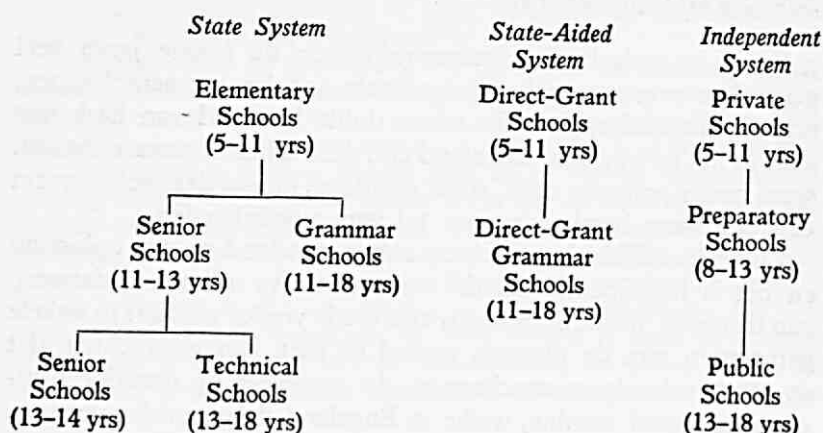
I. *English Education before the Act of 1944.*

Table 1.

Table 1 shows the provision for the education of normal children prior to the Education Act of 1944. Schools in the state system were fully provided by public funds; schools in the state-aided system had certain private endowments, but received a grant directly from the Board of Education; schools in the independent system were quite apart from the other types, and received no external financial support. The figures in brackets give the age-ranges of children who attended the various types of school. The state system, catering for far the largest numbers of children, comprised two stages. In the elementary stage, children in one neighbourhood all went to the same school. In the subsequent stage, some children attended grammar schools (preparing for the universities and the professions), others to technical schools (preparing for skilled and other work in industry), and the remainder (often more than seventy-five per cent) to senior schools where sufficient education was provided to fit the pupils for ordinary life. Some form of education was compulsory up to the age of fourteen years, though pupils attending grammar and technical schools were expected to remain after that age.

It is of interest to note that the elementary school was already "comprehensive" in that all children in a given area attended one school, whatever the range of ability present. It is necessary to note that most of the children attending the grammar school

did so because their parents paid a small termly fee for them, and only a small proportion of the pupils attended because they had been awarded free places on account of exceptional ability. Attendance at direct-grant schools was on a similar basis, though fees were often greater. Attendance at independent schools (chiefly boarding schools) was to a very great extent on a fee-paying basis, and fees were very heavy. A consequence of this financial aspect was the tremendous range of ability often found in independent schools. Such a school could thus have been termed "comprehensive" so far as ability was concerned, though not, of course, in other ways. It will be seen from the above discussion that most children of considerable ability who were educated in the state system tended to go to grammar schools. Teachers in technical and senior schools, and others, resented this "creaming-off" process, as it was called, saying that this segregation of children by ability was good for none of the groups so formed. The professional teachers' associations were already discussing the possibility of one school in an area for all children of eleven years and over. This logically followed the pattern of state education at the elementary stage. The comprehensive school was already in the air.

II. *English Education after the Act of 1944.*

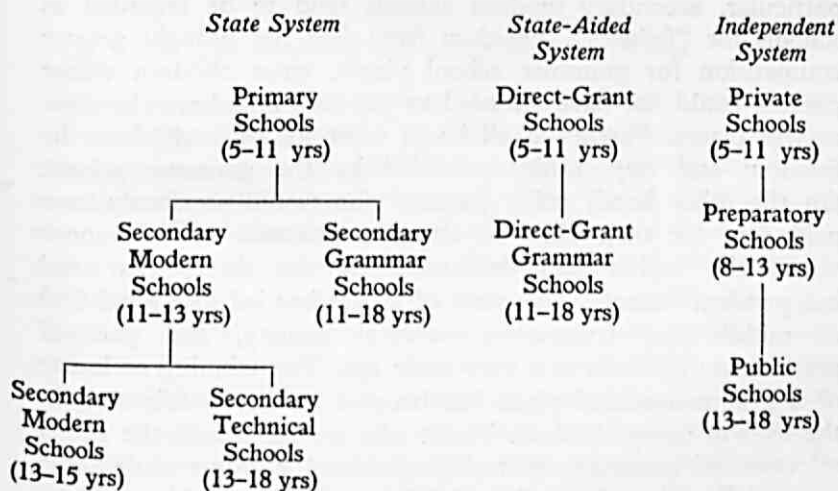


Table 2.

From Table 2 it will be seen that the educative functions of schools under the state system remain unchanged, though the names of the different school types have been altered, and the permissible age of school-leaving has been raised to fifteen years. Under the state system of education for normal children all secondary schools have become free schools. All entrants to grammar and technical schools are now selected according to ability, and the remaining children must go to a secondary modern school. Thus parents can no longer obtain a grammar-school place for their child by a simple payment of fees. Alongside, many direct-grant schools lost property and income during the war, and consequently found themselves unable to maintain the standard of buildings and education required for their state grant. Such schools have either closed or come under the state system altogether. The remaining direct-grant schools have been compelled to raise their fees beyond the means of many parents. Independent schools are continuing as before, and waiting-lists for these schools have increased although fees have been considerably raised.

III. *The introduction of the Comprehensive School.*

Tradition has long given the grammar school pride of place in the eyes of parents, teachers, employers, and others. In particular, secondary modern schools tend to be regarded as schools for "failures". Freedom from fees has brought greater competition for grammar school places, since children whose parents could not have afforded to pay fees now have the right to win places. Parents at all levels want for their children the freedom and opportunity provided by the grammar school. On the other hand, many parents who would previously have paid fees for their child to attend a grammar school cannot afford the higher fees demanded by the direct-grant and independent schools. This state of affairs has led to a good deal of middle-class frustration, parental anxiety, and parental pressure on children at a very early age. The winning or losing of a grammar-school place has become an irrevocable step in the lives of many children. Those who are faced with the actual selection of grammar or technical school entrants realise the grave difficulties of a task which has such far-reaching effects.

This state of affairs has brought to the fore the idea of one secondary school with facility for the education of all children

in the surrounding neighbourhood, — the type of school now known as *the comprehensive school*. It is intended that children in a given area should work under the same roof, mixing socially and getting to know each other, and mixing academically wherever possible. The hitherto strict division into three types of secondary education is to be avoided. The introduction of comprehensive schools into the state system makes the plan of the system appear as in table 3.

State System of Education

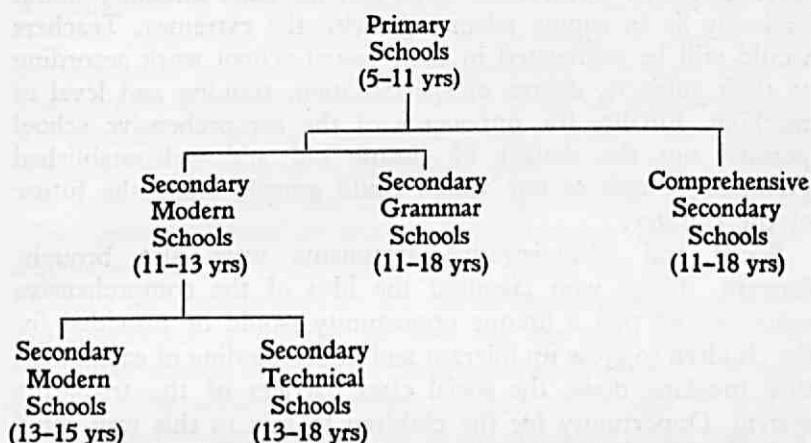


Table 3

IV. *The Controversy of the Comprehensive School.*

Those in favour of introducing the comprehensive school into the state educational system declared that the bar between the existing three types of secondary schools, and the need for selecting the right entrants for each type, would automatically disappear. This abandonment of selection would have a good effect on the curriculum of the Primary School, and parents would be happier if all the children worked under one roof. The fact that all children were under one roof would ensure provision for the maximum education of each child, according to his capabilities. They further asserted that children of medium ability would be spurred to maximum output more easily if gifted children were working with them in the same school. Better teachers might be spread more evenly over the whole range of classes, and better school facilities might be more easily provided and more widely used. On the other hand, those who

favoured the retention of the tri-partite secondary system thought children would still have to be grouped in some way for teaching and administrative purposes. Some children would still be superior to others, and these children would benefit more in a separate school. Similarly, children of more moderate ability would make better progress at the top of their own school rather than in a situation where more capable children worked under the same roof. In a comprehensive school, it would still be necessary to approach the education of children of differing levels of ability in different ways, and the chief difficulty would probably lie in coping adequately with the extremes. Teachers would still be segregated in their actual school work according to their subjects, degree of specialisation, training and level of teaching. Finally, the opponents of the comprehensive school pointed out the danger of closing old and well-established grammar schools as one which could gravely affect the future of the country.

Social and administrative arguments were also brought forward. Those who favoured the idea of the comprehensive school stated that a unique opportunity would be provided for the children to grow up tolerant and understanding of each other, thus breaking down the social class barriers of the tri-partite system. Opportunity for the children to mix in this way could easily be afforded in the shape of houses and other societies, as well as by some class activities, and such mixing could go far towards cultivating the spirit of good citizenship. They further inferred that the idea of the comprehensive school might prevent the seeming waste of ability in the occasional instance where parents would not allow a child to accept a grammar-school place because this opportunity had not been accorded to others in the family. In the same way, a comprehensive school could become a cultural centre for the area, engendering a real sense of a unified community both in and out of school hours. On the other hand, the opponents of the comprehensive school felt that tolerance and understanding between different social and economic groups could be generated in circumstances other than school, and that educational issues should not be endangered for this aim. An administrative argument for the comprehensive school asserts that expense might be reduced, especially in sparsely populated rural areas. On the other side, such a school would tend to be of large size, and this could mean that administration within the school would be difficult. The large number of pupils

might also render difficulties for the head and staff in knowing individual children, and each child could be just a member of a large group instead of a lively and developing member of a growing community.

V. *The Present Situation.*

Comprehensive schools figured in the future educational plans of the Local Education Authorities, as laid before the Minister of Education in 1945. Twenty-three out of one hundred and forty-six authorities proposed some comprehensive schools, and six authorities proposed a full comprehensive secondary system. The London County Council immediately set up a small number of "interim" comprehensive schools, and others were almost immediately introduced in Anglesey and in the Isle of Man. The two latter areas now have full comprehensive secondary school systems. There are now more than twenty comprehensive schools scattered over the country, and others will open shortly. Amongst the existing ones are schools for boys and girls separately and co-educational schools. At least one has been formed from a grammar school, at least one from a technical school, and most from existing secondary modern schools. The size of school varies from two hundred and ten to one thousand seven hundred pupils, but further schools are planned to accommodate two thousand, two hundred and fifty pupils.

VI. *The Pattern of Schools Today.*

Experience of existing schools suggests that no school is truly comprehensive in every way, and there is no single pattern. Each school embraces its own distribution of ability, sometimes with a strong academic top, and more often with a long academic tail. All schools offer a wide and interesting range of courses. One difficulty in this respect concerns the work of the sixth form. This group tends to be small compared to the other year-levels in the schools, for pupils may leave at the age of fifteen years, and many do this. In one school which started as a grammar school, the size of the sixth form has not increased, and this is perhaps to be expected. The arrangement of the sixth-form work then becomes difficult to fit into the pattern of the larger timetable, and expensive from the point of view of allotment of time of teaching staff. Suggestions for the future include the

notion that each comprehensive school in a given area might specialise in a different narrow range of subjects for advanced work. Children could then transfer to the school which offers the subjects of their choice. There is also the possibility of carrying out sixth-form work in a separate building, to be called a Junior College, and not in the schools themselves. There is a further proposal that the highest ten per cent of children, according to ability, should not be in a comprehensive school, but should be educated in a separate school, — in other words, that the grammar school should be replaced.

Where comprehensive schools exist amongst other types of schools, these are of necessity selective, usually having more applicants than the number of places available. This is chiefly because the number of grammar-school places in the region is insufficient for all the children whose parents wish them to receive this kind of education. Within the school, children are grouped into classes according to their ability, and the aim of the primary school is still to push their children into the "grammar" classes. At least one authority retains the selection examination in the final primary school year in order to aid the classification of children entering the comprehensive school. Another authority tests the children upon their arrival at the comprehensive schools. Classifying the children for teaching purposes is regarded as better for the children and better for the teachers. Meantime, setting for special subjects takes place as far as this sort of cross-classification is possible within the limits of a very complex time-table, and there are many joint activities in physical training, games, and similar subjects, so that social mixing between classes does take place. Transfers of children from lower streams into the higher streams seem to be rare, and not more than previously took place between secondary modern and grammar schools. The competitive element is always present, and children can move into the upper streams. The upper streams do not seem to provide sufficient incentive in themselves, however, and it does not appear that they incite maximum output in the middle streams. Rather the reverse is felt by some people. It seems that there is a need for another examination resembling the General Certificate of Education, but on a lower level, so that the pupils in the middle streams do work towards an ultimate goal. Experiments are being made in this field. An alternative approach to the problem of encouraging the middle streams to work to full capacity, and to stay as long as possible in the school, is

in the suggestion of a common curriculum for all children between the ages of eleven and fourteen years, followed by a one, two, three, or four year course, according to their future plans.

There is little evidence that teachers are better spread than in the schools of the tri-partite system. Teachers tend to group together under the common interests of the subjects they teach or of the age-range taught. Difficulty has been experienced in attracting teachers to these new schools, and particularly grammar-school teachers are unwilling to transfer. Similarly, there is little evidence that parents are happier about the new schools. Some, no doubt, approve of them, many are indifferent, and many middle-class parents are very dubious. Particularly in big cities, middle-class parents are against the closure of well established grammar schools, and there have been instances in which they have made their opinions successfully felt. Many parents must accept the situation in which a given area has a fully comprehensive system, and it is here that the new schools have the real opportunity for future success.

Some comprehensive schools are necessarily large, and this necessitates careful organisation and administration. In one school, a public address system has been installed, and the headmistress speaks to all the girls at a fixed time during the day. In others, separate assemblies for different sections of the school have to be held throughout the week. The fostering of a desirable community spirit rests on the choice of suitable staff who are sufficiently willing to become known outside the narrow confines of the classroom. One headmaster supervises all the lunch arrangements, and another spends some time in each section of his school. From another angle, present experience seems to suggest that the house system does not help a great deal to foster a community spirit, partly because there is no room which can be allotted to a house for its own, and partly because there is time-limit on such activities. It seems that the splitting of a large school into lower (11—13 yrs), middle (13—15 yrs), and upper (15—18 yrs) divisions helps to establish a real community feeling. This is probably because the pupils tend to remain with their own group, and social mobility is more likely to occur in these narrow divisions than in the school as a whole. This division into three stages also renders more possible the pupil's own share in directing and creating a school community, and this, in itself, is a valuable part of school life. Without this division, it is difficult to allot responsible tasks to

pupils of less than sixteen years, and it is very necessary that responsible tasks be distributed at all levels of the school community. Where the buildings are adequate, the large number of pupils is not noticeable. They become absorbed by the building. In cities, the large number of children travelling seems to be completely absorbed by the local transport, and does not create added difficulties.

In urban areas, the comprehensive school constantly suffers from extreme competition with well-established schools and with a wider world. There is great opposition to the new schools because of the recognised existence of the well-established schools. Because of other attractions, children tend to accept school life within the school community and there is comparatively little exchange or active cooperation between the school community and the outside world. The school has difficulty in establishing itself as a centre in the community because the community itself is somewhat disseminated, and the incentive for establishing such a centre does not exist. On the other hand, the comprehensive schools in rural areas have established a place in the life of the community at large. These schools are larger concentrations replacing the old all-age schools, and so, to some extent, inherit the interest of the rural people in their schools. In this case, too, there is a greater need for the school to create a larger educational centre for the area, and this has been successfully accomplished, establishing mutual confidence on both sides. This establishment of an educational centre for a large area is one of the ways in which the comprehensive schools can prove themselves without the restricting influence of examination ties.

VII. *In conclusion.*

In the foregoing pages some attempt has been made to give a picture of the development and present situation of comprehensive schools in England. Much limelight has been shed on these schools, but the idea has yet to prove itself within the general educational pattern. Some of the earlier difficulties have been overcome, and some still await attention. New schools are constantly appearing, and, no doubt, the next ten years will produce a clearer picture of their suitability and pattern. At this juncture, however, it would only be fair to say that, side-by-side with the growth of the comprehensive schools, educational experiment has been going on in the schools under the tri-partite

system, and especially in the secondary modern schools. Comparison suggests as yet nothing significant to justify the total introduction of comprehensive schools. Every kind of educational experiment has its place in educational progress. Material and political considerations are a sideline to the main educational issues, and should not control them. Whatever the type of school, educational opportunity for each individual should be as wide as possible, and remain open for as long as possible. The future will show the part to be played by the comprehensive schools in the educational progress of the human race.

Only the writer can be held responsible for the views expressed in this article on a very controversial subject.

OVER DE VERHOUDING VAN DE PSYCHOLOGIE TOT DE DIDACTIEK

DOOR

J. JONGES

Het programma van de nieuwe 5-jarige Kweekschool schrijft voor, dat onderwezen moeten worden: de Opvoedkunde en haar hulpwetenschappen, paedagogische en jeugdpsychologie en Algemene Didactiek (Art. 761 en 4 der Kweekschoolwet), bovendien de speciale didactiek der lagere-school vakken. Wij mogen wel zeggen, dat de Paedagogiek, gezien het aantal uren, dat er voor uitgetrokken is, het centrale vak op de Kweekschool is geworden. Bovendien zijn daar nog de uren, uitgetrokken voor de praktische oefening. De paedagogiek docent is plotseling de centrale figuur geworden in de onderwijzers-opleiding. Het zijn zijn inzichten, die voor een belangrijk deel de opleiding bepalen en naarmate de onvolledig- en volledig bevoegden hun plaatsen in de school gaan innemen, ook het lager onderwijs. Zijn verantwoordelijkheidsradius is dus wel heel sterk toegenomen.

Welke inzichten zal hij zijn leerlingen doorgeven? Wij nemen aan, dat de docent de ontwikkeling, die bezig is om zich in zijn vak te voltrekken, gewetensvol tracht bij te houden. Daarom is het thema, dat wij hier aansnijden niet nieuw. In het Nederlandse taalgebied is het bijvoorbeeld door Prof. Langeveld aan-

gesneden m.n. in „Over het wezen der paedagogische psychologie en de verhouding der psychologie tot de paedagogiek” in 1951. En de „Ontwikkelingspsychologie” van 1953 heeft een totaal andere betekenis, dan de tot toen en nu gangbare. De aanloop vinden wij reeds in enkele opstellen in „Verkenning en Verdieping.”

Wij vinden hier in een totaal andere aanpak, waar men niet één, twee, drie mee vertrouwd is, en waarin men zich niet meteen „thuis” voelt, temeer daar de stenen in de stille vijver van onze vermeende zekerheden er van elders werden ingeworpen. Hoe het ook zij, er is nog weinig van de deining in onze sector te bespeuren. Wellicht is een oorzaak, dat men, als men zich eenmaal behagelijk geïnstalleerd heeft, niet gaarne — en nog wel vrijwillig — gaat verhuizen met alle narigheid van rommel, onregelmatige maaltijden, slapen op veldbedden, inconveniënten, die een verhuizing nu eenmaal altijd schijnen mee te brengen. En dan kost het nog enige tijd, voor men opnieuw geïnstalleerd is, en zich in zijn nieuwe omgeving thuis voelt.

Een enkele slaat met bezorgdheid de ontwikkeling in het openbaar gade. Niemand minder dan Prof. Waterink in zijn laatste publicatie: „Het Woord in de Didactiek”, ¹⁾ waarin hij ernstige bezwaren moet inbrengen tegen de hier te lande in de laatste jaren opkomende z.g. „phaenomenologische paedagogiek”, — juister: paedagogiek volgens „de phaenomenologische methode”.

Als vertegenwoordigers dezer paedagogische richting noemt Prof. Waterink „slechts” Prof. Dr. M. J. Langeveld en Dr. N. Perquin. In een kleine 400 woorden wordt Perquin afgedaan. Hoewel: L. en P. zijn blijkbaar niet „principeel geschoold” (zie onderaan pag. 6) of misschien ook wèl, maar dan functionneert hun scholing blijkbaar niet.

In ongeveer evenveel woorden wordt een dam opgeworpen rondom het Gereformeerde Schoolverband tegen de deining, die de phaenomenologische methode blijkbaar in de kring van het Christelijk onderwijs veroorzaakt heeft. En kennelijk niet geheel en al onbewogen eindigt Prof. Waterink:

„Het zou wel uitermate te betreuren zijn, dat onze vaders tachtig jaar zouden hebben gevochten voor de christelijke school en voor de christelijke opvoeding hun enorme offers zouden

¹⁾ Voor Onderwijs en Opvoeding, uitgaven van het Gereformeerd Schoolverband, No. 53, 1955.

hebben gebracht, terwijl thans, door welk systeem dan ook, en onder welke wetenschappelijke vlag dan ook, de christelijke school een paedagogiek zou aanvaarden, die wetenschappelijk gezien in feite, én in haar grondbeschouwingen én in haar uitgangspunt de openbaring Gods in de Schrift zoal niet ontkent, dan toch negeert." ¹⁾

Er is dus blijkbaar toch wel enige deining!

Vroeger of later zullen ook wij onze houding moeten bepalen. „Een didactiek, die iets poogt te betekenen voor het onderwijs, zal ernstige studie moeten maken van de wetten, die God in het kinderleven gelegd heeft. Zonder dat zal men bezig zijn een vierkante deksel op een ronde doos te passen. Wij willen dus gaarne met de meeste nadruk zeggen, dat de didactiek geen enkel feit van kinderpsychologische aard mag verwaarlozen." Dit zegt Prof. Waterink in 1955 op bldz. 4 van het meergenoemde geschrift.

„De kinderpsychologie leert als vrij vaststaand feit, dat er gedurende de leerplichtige leeftijd drie perioden op te merken zijn, ieder met haar eigen verschijnselen, met haar eigen wetten en dus met haar eigen didactische consequenties." Dit zei Prof. Kohnstamm in 1950, in „Naar een nieuwe didactiek", ²⁾ waarvan inmiddels een 7e druk is verschenen in 1954.

„„Psychische ontwikkeling" is geen bio-mechanische gebeuren dat in een bepaald tijdsverloop met natuur-noodzakelijkheid onweerhoudbaar zich voltrekt. Wat de zogenaamde ontwikkelingspsychologie meent te beschrijven als een primair, binnen het gebied der psychologie blijvende feitenreeks, is naar zijn eigen aard veeleer een geschiedenis van de ontdekkingen van een mensenkind in de richting van het normale mens-beeld van zijn milieu." Dit zegt Prof. Langeveld in 1951. ³⁾

De laatste vat zijn analyse — die bij mijn weten niet weersproken is in een viertal punten samen, t.w.:

¹⁾ Ik laat hier in het midden, of Prof. Waterink Perquin's opvattingen wel helemaal juist weergeeft. Men vergelijkte bijvoorbeeld slechts P's in leiding van zijn Paedagogiek.

²⁾ Naar een nieuwe Didactiek, Algemene inleiding, door Dr. Ph. Kohstamm, Drs. I. van der Velde en L. Welling, J. B. Wolters, Groningen-Djakarta.

Dat ik dit geschrift als entrée en matiere neem, heeft geen enkele ander reden, dan dat ik dit tot nu toe het beste vind, wat in ons land verschenen is.

³⁾ Acta Paedagogica Utrajectina III, Dr. M. J. Langeveld, over het wezen der Paedagogische Psychologie en de verhouding der Psychologie tot de Paedagogiek, J. B. Wolters, Groningen-Djakarta. Pag. 18.

1e. Het begrip van „toepassing der psychologie” in de gangbaar betekenis is zinloos.

2e. De psychologie kan nooit en nergens de opvoeding leiden en richting-geven.

3e. De psychologie is naar oorsprong, betekenis en objekt afhankelijk van de paedagogiek.

4e. De psychologie is niet betrokken op een eigen existentiële situatie, daarom kan zij niet meer zijn dan een aspekt en methode binnen een door haar niet bewerkt, nog minder door haar geconstitueerd zinvol verband.

De radicale tegenstelling is dunkt mij duidelijk: de natuurwetenschappelijke opvatting enerzijds en de anthropologisch-phaenomenologische anderzijds. Kohstamm was, Waterink is overtuigd van het bestaan van „wetten in de psychische verschijnselen”, Langeveld is overtuigd, dat dit niet het geval is: er is een beperkte vrijheid, maar die wordt zeker niet gekarakteriseerd door „fasen” en „wettelijkheid”.¹⁾

Interessant is in dit verband de polemiek Zernike Lem, die Kohnstamm aangrijpt om de betekenis van de wetenschap (der psychologie) voor de didactiek te verduidelijken en waar hij toch eigenlijk de partij van Lem trekt. Zernike zegt daar: „*Eene wetenschappelijke paedagogiek, eene, die als directe toepassing van eene psychologische theorie kan worden beschouwd, is vooralsnog onmogelijk en ik durf de profetie voor mijne rekening nemen, dat zij dat altijd zal blijven.*” Waar dus de heer Lem in het voorbericht van zijne vertaling van Wundt's Psychologie het voornemen te kennen geeft, op de in dat boek ontwikkelde leer een practische opvoedkunde te schrijven, daar zou ik hem den raad willen geven: Sta af van dat plan! Acht gij een nieuwe opvoedkunde wenschelijk, zoo raadpleeg Uwe ervaring, in school en huis opgedaan, doe uw voordeel met de welgestaafde mededelingen van anderen, die kinderen hebben bestudeerd en ga dan aan het werk.” (curs. van mij).

Kohnstamm vervolgt zelf: „Nu is voorspellen altijd een gevaarlijk werk, waarin ook groteren dan Zernike hebben gefaald.”

Die Zernike kwam toch aardig in de buurt van de nieuwere opvattingen: „Zo is ook de experimentele psychologie de eerste noch de laatste vraag aan de mens en is ook zij afhankelijk van

¹⁾ Naar een n. D. pag. 48.

wat zij elders weet, ook al wil zij het niet weten. Zij schept geen beeld, zij ontdekt geen definitief gegeven. Wordt zij, als methode, gehanteerd door de vraag die zij zelf niet stellen kan, dan kan zij dienstbaar zijn.

Zou de experimentele psychologie zich zelf zo gaan verstaan dan zou zij, ook in deze belangrijkste haar mogelijkheden, kunnen ophouden het terrein te zijn van exceptionele begenadigden, de basis en zin van hun werk anticiperen, en van de partieel of toevallig juiste anticipaties van minder begenadigden. ¹⁾

Kohnstamm twijfelde niet aan de rol van de psychologie in de didactiek:

Volgens de inhoudsopgave is de psychologie de *grondslag* van de didactiek, of anders gezegd: de didactiek is de *consequentie* van de psychologie. Elders ²⁾ heet het: onderzoekingen, die *in de school worden toegepast*; of: de psychologie is *de vrucht*, die ten behoeve van *de practijk van het onderwijs* geplukt wordt.

Wij zien dus:

- a. de psychologie is een grondslag en de didactiek consequentie, d.i. letterlijk: „gevolg”,
- b. de psychologie wordt toegepast in de school,
- c. de psychologie is de vrucht en wordt door de practijk geplukt.

Om nu door te gaan op het opschrift der eerste paragraaf: de „rol” der psychologie, in hoeveel „rollen” verschijnt hier de psychologie op het „toneel”? Is het een enkel-rol, een dubbel-rol of een driedubbele rol? En op welke „toneel” verschijnen zij? Op één toneel-ruimte, of is het eigenlijk een „draaitoneel” met twee of drie ruimten?

Onder *a* staat „didactiek” blijkbaar bedoeld als „theorie” van het onderwijzen. Onder *a* en *b* staat: „de school” en de „practijk”. Hier wordt toch stellig wel één ruimte mee bedoeld: de levensruimte, of de handelings-ruimte. Maar even stellig is de theorie een andere „ruimte” nl. die van het denken. De conclusie zou dus moeten zijn, dat er een draaitoneel is met twee ruimten: een theoretische en een praktische. Als wij nu de vruchten plukken van de analyse dan vinden wij:

1e. In het denken over het probleem der onderwijsvernieuwing krijgen wij te doen met drie „dingen”.

¹⁾ Langeveld: bldz. 40.

²⁾ 7e druk, bldz. 12.

- a. de psychologie;
- b. de didactiek-als-theorie;
- c. de practijk.

2e. Op de vraag: wat is de verhouding tussen deze „dingen”, krijgen wij ten antwoord:

- a. de psychologie heeft betekenis voor de didactiek;
- b. de psychologie heeft betekenis voor de practijk.

Of: er is één-richtings verkeer van de psychologie naar de didactiek en naar de practijk.

Blijkbaar wordt er geen scherp onderscheid gemaakt tussen theorie en practijk, het geheel is niet erg duidelijk. In ieder geval was Kohnstamm ervan overtuigd, dat de psychologie de grondslag vormt van de didactiek.

Welke betekenis dit grondslag-zijn der psychologie heeft, zullen wij nu onderzoeken.

In de paragraaf over de geestelijke ontwikkeling van het schoolkind (in de 7e druk: § 11) sluiten de schrijvers zich aan bij de bekende fasenindeling van Charlotte Bühler n.l. van het 4e tot het 8e, van het 8e tot het 11e, van het 11e tot het 13e—14e levensjaar, weliswaar „met brede overgangen en met individuele afwijkingen.” Men kan zich afvragen, wat de betekenis is van fasen, die 3 en 2 à 3 jaar beslaan, als er bovendien brède overgangen zijn. Wat is dan het criterium om een verschijnsel x tot de fase y te rekenen?

Dit is echter niet het belangrijkste, hoewel de schrijvers toch wel uit iedere fase didactische consequenties trekken voor de leerjaren der lagere school, die natuurlijk even vaag moeten blijven. ¹⁾ Belangrijker is, dat in het „fasen-beeld” èn in de opsomming van een aantal kenmerken — voor iedere fase ongeveer 7 à 8 — min of meer een natuurlijke geestelijke ontwikkeling wordt gesuggereerd. Ik bedoel dit: de schrijvers constateren, dat in de periode van 8—11 jaar „de phantasie vermindert ten aanzien van het onwaarschijnlijke; het sprookje begint, gelijk bekend is, zijn bekoring te verliezen; voorzover de phantasie aanwezig blijft, houdt ze zich meer bezig met de verbeelding van het in ruimte en tijd verwijderde.” Dit kenmerk nu, „motiveert de invoeging van aardrijkskunde en geschiedenis.”

Maar hoe is het? Motiveert de richting van de fantasie de

¹⁾ Vrgl. Hansen, die Entwicklung des kindlichen Weltbildes. Hansen spreekt slechts van „Frühphase” en „Hauptphase”. In de „Hauptphase” is de school voortdurend aanwezig.

invoeving van aardrijkskunde en de geschiedenis, of om gekeerd, motiveren deze vakken een andere richting van de phantasie? Iedere inventarisatie van „psychische verschijnselen” en „kenmerken” en „ontwikkelings-wetten” van het kind van 6—12 jaar is in West-Europa toch ook een schòòl-kind, d.w.z. van een wezen, dat òòk of zèlfs door de school systematisch „ontwikkeld” of „gevormd” is? Dat betekent verder, dat dit beeld van het kind mede ontstaan is door . . . de didactiek! Hoe kan een didactiek zich dan baseren op een beeld, dat zij zelf „veroorzaakt” heeft? Dan is zij als wijlen baron van Münchhausen, die zichzelf aan zijn haren uit het moeras trok, of met een ander beeld: zij zaagt zelf de tak af, waarop zij zit.

Zo zouden wij elk van de ongeveer twintig kenmerken op deze wijze kunnen onderzoeken, het gaat echter om de vraag: is er een aanwijsbaar immanente, natuurlijke geestelijke ontwikkeling of niet. Zo ja, dan heeft de didactiek slechts een bedding te projecteren, waarin of waardoor de ontwikkeling zich kan voltrekken en dan is de verhouding grondslag-consequentie ook juist.

Nog een enkel voorbeeld, bldz. 51: „Niemand kan beter de grote weetgierigheid in deze periode (n.l. de 3e van 11—13/14 jr.) beoordelen dan zij die in hun klasse een „vragenbus” hebben. Tientallen onderwerpen van de meest uiteenlopende aard worden door de kinderen aan de orde gesteld.”

Maar: diegene weet òòk, dat door voortdurende aanmoediging, opmontering dit bedrijf in stand gehouden moet worden, dat er òòk kant nog wal rakende vragen in terecht komen. Het is m.i. veel meer de uitnodigende situatie — de brievenbus met de gleuf, de persoonlijkheid van de leerkracht, zijn activerende onderwijs, die de weetgierigheid wèkt, dan een innerlijke, natuurlijke dràng. Er zijn òòk klassen, zonder brievenbus, waar geen kind ooit iets vraagt. Dit is geen pleidooi tègen, maar vòòr de brievenbus!

Het is niet zó: grote weetgierigheid → didactische consequentie: brievenbus. Het is omgekeerd: brievenbus → psychologische consequentie: weetgierigheid. En dan nog niet eens als een automatisch gevolg, bij een aantal wordt blijkbaar geen weetgierigheid gewekt. Er zijn nu eenmaal mensen, die door een kanonschot heenslapen.

Gelukkig komt er nog veel terecht. Het sluitstuk van het eerste hoofdstuk, tevens de opening van het tweede hoofdstuk vormen de vijf „didactische consequenties”: 1e aansluiting aan de omgeving, 2e activiteit en zelfstandigheid, 3e individualisatie, 4e be-

perking van parate kennis en 5e taal centraal. Maar van geen van deze consequenties is in te zien, dat zij consequenties zijn van de voorafgaande psychologie of psychologieën. Bovendien zijn ze ook niet nieuw, zij bestonden al eeuwen als „principes”, of als „eisen”, als „ontwerp”, toen er nog helemaal geen psychologie was in de betekenis, die wij er nu onder verstaan. Zij zijn m.i. eerder consequenties van een intuïtieve anthropologie dan van een wetenschappelijke psychologie.

Natuurlijk willen wij de term „nieuwe” in „naar een nieuwe didactiek” begrijpen tegen de achtergrond van het z.g. „Herbartianisme” in het lager onderwijs. Ik waag het echter te betwijfelen of in de nieuwe didactiek het kindbeeld nu wel zoveel beter tot zijn recht komt, dan in de oude (Herbartiaanse) didactiek. Ik meen, dat de nieuwe didactiek i.c. haar grondslagen: de denkpsychologie en de totaliteits- of Gestaltpsychologie een gunstig klimaat scheppen tot een nog rigoureuze verintellectualisering van het onderwijs in de lager school, dan vaak juist van uit de nieuwe didactiek aan het Herbartianisme wordt verweten. De nieuwe didactiek heeft onmiskenbaar alleen betrekking op de kennis- of de zaakvakken. Iedere nieuwe methode voor deze vakken tracht zich terecht of ten onrechte te rechtvaardigen met de welhaast beruchte „bewustzijnsniveau's”. Met behoud van de traditionele omvang van de leerstof betekent de nieuwe didactiek, die stellig een intensivering van het „leerproces” is, tevens een verdere intellectualisering van de opvoeding in de lagere school. De „brede menigte” van de lagere schoolkinderen zal dit zeker niet kunnen verwerken.

Keren wij tot ons eigenlijke onderwerp terug: ook op een andere wijze kunnen wij nog aantonen op welke o.i. onjuiste wijze het kindbeeld in de didactiek verschijnt. Het begint al bij de „onderbouw”, bijvoorbeeld bij de nieuwe opvattingen over „denken”, zoals wij die vinden in de Keulse, Würzburgse, Mannheimer en Amsterdamse School. Wij hebben nu leren zien, dat, hoewel zij terecht de Herbartiaanse opvatting over het denken bestreden, die toch eigenlijk niet hebben overwonnen. Zo twijfelde Kohnstamm er niet aan, dat de voorstellingsbeelden uit de waarnemingsbeelden zijn ontstaan.¹⁾ Elders: „voorstellingen, d.w.z. gezichts-, gehoors-, of bewegingsbeelden (wat zijn dat?), die *reproductieresten* zijn van *waarnemingen* spelen vaak een belangrijke en nuttige rol. Bijv. als het er om gaat, om een of ander bewering te verifiëren, . . .”¹⁾ Alsof de voorstelling

¹⁾ bldz. 18 van de 7e druk.

méer zou kunnen bevatten dan de bewering! Ik bedoel dit: als ik niet weet, hoeveel ramen de voorgevel van het Paleis op de Dam bevat, kan ik ze niet op mijn voorstelling „tellen” en er alsnog achter komen. Als ik mij een bruin paard op een groene wei voorstel, dan maakt dat paard niet meer bewegingen met zijn kop en zijn staart, dan ik het laat doen. En er staan niet meer gele paarde-bloemen in het groene gras dan ik „er in poot.” De voorstelling is altijd een bevestiging van een bewering en kan dus nooit dienen tot verificatie.

Trouwens, op een andere plaats schreef Kohnstamm: „Maar met de voorstellingspsychologie komt de moderne opvatting daarin weer overeen, dat denken niet anders dan op de basis van aanschouwelijke voorstellingen kan ontstaan. Al is denken zeker iets anders dan „voorstellingen hebben,” nl. het hanteren van hulpmiddelen om voorstellingen ordenend samen te vatten en een onoverzienbaar veelheid daarvan aldus te vervangen, wij kunnen pas beginnen voorstellingen te ordenen, als we voorstellingen hebben.”¹⁾ Welnu: heb eens 1e een onoverzienbare veelheid voorstellingen, die dan toch blijkbaar tegelijk aanwezig moeten zijn, vanwaar anders „onoverzienbaar”, en 2e ga die dan eens ordenen d.w.z. die voorstellingen willen wel zolang blijven staan, opdat het denken ze kan ordenen! Deze bewering laat zich niet eens voorstellen.

Het zou allemaal niet erg zijn, als er maar geen didactische „consequenties” aan verbonden werden. Op bldz. 53: Het spel, de eigen expressie, in taal en tekenen, het speelmateriaal zal gebruikt moeten worden. „Dit alles mede ter correctie van onnauwkeurige waarneming en reproductie.”

Plus ça change, plus ça reste la même chose! Een tweede voorbeeld van een onhoudbaar kindbeeld, ditmaal uit de totaliteitspsychologie als onderbouw van de didactiek, op bldz. 48 en 49.

„Hoe sterk jonge kinderen, ook nog in het eerste leerjaar, totaliteiten beleven, moge blijken uit het volgende voorbeeld:

In een klas was de opdracht gegeven, korte zinnnetjes te splitsen in de samenstellende woorden: van het geheel naar de delen dus.

Voor vele leerlingen bleek de opdracht nog te zwaar te zijn, velen bleken nog vast te zitten aan het geheel. Eén der leerlingetjes reageerde althans op de opdracht: Vertel eens welke woordjes er zijn in het zinnnetje: „Frits heeft een auto” met: „Hij heeft geen

¹⁾ bldz. 25.

auto." Een ander op: „Willy tekent" met: „Dat zeg ik niet. Willy is nog veel te klein."

De emotionele beleving die volgt op het kennis nemen van het gehéél, verhindert voorlopig nog het opmerken der samenstellende delen."

De juffrouw, die de opdracht gaf, was waarschijnlijk *vergeten*, dat de taal i.c. de zin, in het aanvankelijk leesonderwijs voor het eerst vóór vele kinderen verschijnt. Zij beschikken wel over de taal, zij hebben zich die eigen gemaakt en zij is hun eigen geworden, d.w.z. de taal behoort tot hun bestaan, zoals hun handen en hun voeten. Vele kinderen hebben zich nog niet gedistantieerd *van de taal*, vooral niet van de gesproken taal. Zij vatten het zinnetje „Frits heeft een auto." op zoals iedereen buiten de school het opvat, nl. als mededeling. Het hanteert de taal in zijn natuurlijke functie van mede-deling nog niet als „object van studie." Met het andere kind is dit waarschijnlijk eveneens het geval. Misschien bedoelt dit kind met „Dat zeg ik niet," een weigering om het zinnetje tot object van een auditieve analyse te maken. De juffrouw schijnt een duidelijke emotie geconstateerd te hebben na „het kennis nemen van het gehéél." Het is echter de vraag of de kinderen de zin opvatten als een uit het levensverband gerukte zin. De emotie kan best verontwaardiging zijn om die „gekke" volwassene, die dingen zegt, die helemaal niet waar zijn. Ook de totaliteits psychologie ontwerpt een psychologisch beeld van de mens, i.c. het kind als toeschouwer van de werkelijkheid. Als men met een dergelijk gereduceerd beeld de werkelijkheid tracht te verklaren, komt men tot m.i. onjuiste conclusies. Ook in de totaliteits-psychologie blijft de mens nog een „extramundiaan" wezen zou Erwin Straus zeggen.

Met deze — weliswaar slechts twee — voorbeelden meen ik nog eens langs een andere weg de onhoudbaarheid van het psychologische beeld van het kind aangetoond te hebben. Vatten wij samen:

Een didactiek — ook een nieuwe — als een soort toegepaste psychologie gaat uit van een — verzwegen — mens- of kindbeeld, dat in hoofdzaak een natuurwetenschappelijk beeld is, of daarin is blijven steken. Men spreekt gaarne van „processen", die zich „afspelen". Ook al spreekt men van „vermogens" of „functies", dan zijn dit niet meer dan „uitstulpingen" van een in-zich-zelf-besloten-bestaan. Als uit het menselijk i.c. het kinderlijk bestaan de verhouding-tot-de-werkelijkheid geëlimineerd wordt, houden wij een vreemdsoortig wezen over, dat stellig geen kind is, zoals

het zich voordoet. Dit neemt niet weg, dat sommige vondsten van de laboratorium-psychologie wel bruikbaar kunnen zijn voor de didactiek, maar dan is dat meer toeval dan opzet. Een uitzondering vormen de onderzoekingen van de Amsterdamse school. Zij hebben echter een betrekkelijke waarde, omdat zij „leren” teveel vereenzelvigen met een bepaalde wijze van „denken”. „Leren” is eerder een bestaans-wijze van het kind, dan een „proces”, dat zich in het kind „afspeelt”. Ook het z.g. „in-schakelen van de motoriek” is nog geen juiste beschrijving van wat er gebeurt, of zou moeten gebeuren. De denk-psychologie als fundament van de didactiek plaatst het kind te snel in de ruimte van het abstracte, d.i. in de ruimte van het van de werkelijkheid gedistantieerde denken. Het is slechts één van de mogelijke verhoudingen tot de werkelijkheid.¹⁾ De bestemming van de brede menigte ligt stellig niet in het „rijk der abstractie” en als wij de denk-psychologie tot de hoeksteen van de nieuwe didactiek maken, krijgen wij opnieuw een soort Gelehrtenunterricht (Nieuwenhuis).

De didactische vernieuwing krijgt een schijn van objectiviteit, van algemene geldigheid, als men haar baseert op de z.g. natuurwetenschappelijke psychologie. In de verhouding psychologie — didactiek is de laatste fundamenteel en de eerste afgeleid. De didactiek stelt de psychologische vraag en niet omgekeerd.

Na deze eerste verkenning — met grote stappen gauw thuis, is de betekenis van Langeveld's visie (zie punt 1 t/m 3, bldz. 366) voor de „school-wereld” wel voldoende duidelijk. Aan tal van problemen zijn wij opzettelijk voorbijgegaan, omdat het anders de omvang van een tijdschrift-artikel verre te buiten zou gaan; bijvoorbeeld: men kan geen (speciale) didactiek opstellen zonder (phaenomenologische) analyse van het cultuurgoed, dat door de leerkracht overgedragen, c.q. doe de leerlingen toegeëigd wordt hetgeen herhaaldelijk in de methodes voorkomt, beter niet voorkomt.

Wij zijn er echter van overtuigd, dat de door Prof. Waterink gesmade phaenomenologische methode een betere aanpak voor de onderwijsvernieuwing biedt, dan de tot nu toe gevolgde, omdat zij meer de man of de vrouw-in-de-practijk aanspreekt, hem of haar in de ruimte van de klas tracht te ontmoeten.

In de opleiding verkennen wij met de kwekelingen de ruimte van de klas, waar zij zich aarzelend in bewegen en waarin zij zich op den duur thuis zullen moeten voelen, zich in zullen moeten

¹⁾ Vrgl. Paed. Studiën, April '54, Langeveld, Enkele grondbegrippen der ontwikkelingspsychologie, bldz. 110.

installeren. Wij zoeken ze dus op, waar zij zich bevinden en vanuit, neen in deze school-situatie zijn de „Paedagogiek en haar hulpwetenschappen” de geografie van de schoolwereld. Dit is de didactiek van de didactiek.

Als deze gedachten-gang juist is, dan zou dit ook betekenen, dat in de voorlichting aan de leerkrachten in de z.g. vernieuwingscursussen een andere weg, d.i. een andere didactiek zal moeten volgen n.l. beginnen met de practijk en eindigen met de theorie. De theorie is niet originair t.o.v. de practijk, maar omgekeerd: de practijk is originair t.o.v. de theorie. De ervaring van degenen, die in het voorlichtingswerk staan is toch wel, dat de man-van-de-practijk zich weinig aangesproken voelt door de theorie, men wil zo gauw mogelijk naar de practijk, of men vraagt: „Zeg maar, wat wij moeten doen.” Deze onloochenbare practijk, zou een bevestiging of een versterking kunnen zijn van de hierboven ontwikkelde theorie.

Kweekschool van het Haagsch Genootschap.

DE BELANGSTELLING VOOR FRANSE JEUGDDIENSTEN

DOOR

J. W. VAN HULST

Wie in de grote steden de gelegenheid heeft, om eens gade te slaan, hoe men de jeugd — en speciaal de niet meer leerplichtige jeugd — poogt te bereiken, staat soms versteld, soms zelfs ontsteld. Niet vanwege de houding der jeugd, maar vanwege de stuntelige aanpak der problemen. Vooral wat er door goedwillende, maar meestal volkomen onbekwame personen gedaan wordt, om de jeugd weer een binding aan de kerk, of aan de bijbelse waarheid te geven, is vaak gespeend aan elk paedagogisch inzicht. En bij het mislukken van deze pogingen krijgt vanzelfsprekend de jeugd de schuld: „er is niets meer mee te beginnen”. Wie eens zou nagaan, hoeveel energie er in Amsterdam al is besteed, om opnieuw van de kerk uit een appèl te doen op de jeugd, en wie daarna zou constateren, wat het resultaat van al dit pogen is, wordt bijna pessimistisch. Op zichzelf is dat zo erg niet, mits dit pessimisme slechts naar de goede kant gericht is; dus niet naar de zijde van de jeugd.

Wil men in deze tijd iets ten opzichte van de jeugd ondernemen, dan zal de bezinning aan de handeling vooraf moeten gaan. Iedere poging om de jeugd te bereiken moet paedagogisch en psychologisch ten finale toe doordacht worden.

Over deze algemeenheden willen we nu niet theoretiseren. Wel heb ik de vrijmoedigheid Uw aandacht te vragen voor een experiment in Amsterdam, en thans ook in Hilversum, dat naar mijn mening, in zijn beginstadium althans, geslaagd mag heten. En het geheim daarvan is feitelijk alleen, dat de initiatiefnemers een poging hebben ondernomen om de jeugd een volkomen verantwoord experiment aan te bieden. Dit experiment had tot achtergrond de vraag, hoe we de jeugd van het V.H.M.O. opnieuw in contact kunnen brengen met de boodschap die de bijbel ook voor hen heeft. De leraar in de Franse taal, de heer C. J. Speets, heeft daartoe contact opgenomen met de Waalse predikant, ds Marc Jospin, met de bedoeling jeugddiensten te organiseren in de Franse taal. Op zichzelf niet zoveel bijzonders. Maar de paedagogische aanpak hiervan leidde tot resultaten.

In de eerste plaats nodigde men alle leraren aan Mulo-scholen en van 't V.H.M.O. uit tot een samenspreking, waarbij de film „L'Evangile en pierre" werd vertoond. Deze film geeft een prachtig beeld van de Franse kathedralen. Daarna werd de medewerking gevraagd van deze leraren voor de Franse jeugddiensten.

Het is in ons verzuilde Nederland merkwaardig, dat openbaar en bijzonder onderwijs bij deze poging loyaal hebben samengewerkt.

De volgende phase was, dat de te houden preek werd samengesteld in nauw overleg tussen de heer Speets en ds. Jospin. Toen de toespraak geheel op schrift stond, werden alle moeilijke woorden nog eens bekeken en zo nodig door synoniemen vervangen. De Franse liturgie werd geheel gestencild, terwijl bovendien een excerpt van de toespraak in een vijftal punten werd toegevoegd. Vervolgens vroeg men de Wethouder van Onderwijs, om dit overzicht aan de openbare scholen te mogen toezenden. Ook van deze zijde was belangstelling voor het plan. Iedere school ontving nu een groot aantal liturgieën; de bedoeling was, dat de docent in de Franse taal deze liturgieën plus het excerpt van de toespraak zou bespreken. Dan konden de moeilijkheden toegelicht worden. Dit is blijkbaar ijverig gedaan, want het aantal leerlingen, dat zich voor deze eerste dienst opgaf, was groter dan het aantal beschikbare stoelen. Natuurlijk was

het de vraag, of ieder zijn belofte na zou komen, maar om elk risico te vermijden werden al dadelijk twee diensten, doublures, vastgesteld. Het resultaat overtrof de verwachtingen: in iedere dienst waren meer dan 600 jongelui, die met grote aandacht de Franse predicatie volgden. Een maand later volgde een nieuwe dienst, waarbij de gehele voorbereiding op precies dezelfde wijze verliep. Het aantal aanmeldingen maakte toen zelfs een dienst in triplo, drie weken achtereen 's avonds om 7 uur, noodzakelijk; dat was in Maart 1953. Het aantal jongelui, dat deze toespraak hoorde kon op 1900 geschat worden.

Een leraar aan een openbare school, die verklaarde nooit in de kerk te komen, nodigde spontaan na een dezer diensten zijn leerlingen in zijn huiskamer, om over de inhoud van de preek te discussiëren. Sinds Februari 1953 hebben deze diensten geregeld voortgang gevonden. Het aantal aanmeldingen bleef nooit beneden de 2000; het aantal bezoekers lag steeds boven de 1500.

Vorig jaar nam de jeugd zelf een initiatief. Het zangkoor der Openbare Kweekschool bood aan, om enkele Franse liederen te zingen, van welk aanbod een dankbaar gebruik werd gemaakt. Daarna volgden andere scholen met hun koren. Wellicht kan deze spontane reactie in deze vorm geleid worden, dat in de toekomst bij elke dienst een koor aanwezig is.

Om enig inzicht te geven in de structuur van deze kerkdiensten, laten wij eerst een drietal excerpts volgen, waaruit tevens de onderlinge samenhang dezer toespraken blijkt.

1. *Une rencontre tragique: Cain et Abel.*

- I. Cette histoire serait un banal fait-divers s'il s'agissait seulement d'un crime; on en a vu beaucoup depuis! Mais la Bible veut nous enseigner comment on en arrive là, le secret de toutes les guerres, et comment on pourrait en sortir.
- II. Voilà deux frères faits pour s'aimer; leur rencontre dévoile des différences. Les hommes, les nations ne se ressemblent pas: chacun a ses dons, sa vocation. La haine naît quand on oublie la communauté d'origine. La guerre sort de la convoitise et de la jalousie.
- III. Dans cette rencontre apparaît un troisième qui pourrait empêcher la tragédie si on l'écoutait: Dieu parle à Cain et l'avertit. Cain ferme ses oreilles et son cœur.

IV. Nous rencontrons chaque jour des frères. Les voyons-nous comme des frères? Nous sommes responsables d'eux dans une certaine mesure. Ecouterons-nous la voix de Dieu? Jouerons-nous le rôle de Cain ou celui du bon Samaritain?

2. Une rencontre touchante: Isaac et Rebecca.

Texte: Genèse 24 : 50; „C'est de l'Eternel que la chose vient”.

- I. Parmi les „rencontres” de la Bible, nous allons assister aujourd'hui à celle d'un jeune homme et d'une jeune fille. Elle est pleine d'enseignements pour de futurs fiancés!
- II. Vous remarquerez, en lisant Genèse 24 (dans votre Bible hollandaise) que ce mariage est préparé d'une façon étrange. Les coutumes ont bien changé depuis! Les jeunes n'aimeraient pas, avec quelque raison, qu'on dispose ainsi de leur cœur et de leur vie. Mais la Bible a raison quand elle constate: „C'est de l'Eternel que cela doit venir”. La joie de cette rencontre s'explique ainsi.
- III. Dieu a-t-il encore son mot à dire? Les jeunes croient, trop souvent, que l'amour excuse tout et permet tout. Des habitudes morales relâchées laissent jeunes gens et jeunes filles face à face et pour être libres, ils écartent le Témoin nécessaire de la rencontre: Dieu. Ils sont alors livrés à l'esclavage des sens et du hasard: ils aiment l'amour et non pas la femme ou le mari futur.
- IV. Rebecca est choisie, non pour ses beaux yeux, mais pour ses qualités de cœur. Dieu la conduit vers Isaac et son foyer en est éclairé: elle sera vraiment sa compagne, „une aide semblable à lui” (Genèse 2 : 18).

3. Une rencontre pénible.

Texte II Samuel 12 : 1; „l'Eternel envoya Nathan vers David”.

- I. David se croit tout permis parce qu'il est roi. Il a commis une faute, et, pour le cacher, il va jusqu'au crime. C'est la preuve qu'il n'y a pas de „petits péchés”. Le mal fait „boule de neige”.
- II. Mais on ne cache rien à Dieu: il envoie le prophète Nathan, qui oblige David à se juger lui même. Nous aussi, peut-être, nous savons très bien juger les autres, mais nous trouverions pénibles qu'on retourne le jugement contre nous.

- III. Nathan dit au roi: „Tu es un voleur et un assassin!" Le roi va-t-il se servir de sa puissance pour faire taire cette voix qui l'accuse? D'autres l'on fait. Lui, il se reconnaît coupable et demande pardon à Dieu. (Psaume 51).
- IV. La rencontre entre l'homme et Dieu met en lumière les choses cachées. Si elle est une occasion de remettre de l'ordre dans la vie, elle devient un bonheur.

* *
* *

Toen er drie diensten waren gehouden, ontvingen alle jongelui een questionnaire. De vragen, die hun werden voorgelegd, hadden in de eerste plaats betrekking op de „techniek" van deze diensten. Alleen de laatste vraag had betrekking op eventuele volgende diensten. Deze vraag luidde: „Waarover zou je ds. Jospin graag eens horen spreken?" De antwoorden, die op deze vraag zijn binnengekomen zijn voor mij aanleiding geweest voor een eenvoudig onderzoek; hierbij stond een mijner leerlingen, Mej. Hannie Schopman, mij op hulpvaardige wijze terzijde. Het onderzoek betreft slechts het objectief gegevene; subjectieve conclusies liet ik zo veel mogelijk achterwege.

De questionnaire werd door 161 jongelui beantwoord en ingezonden; volgens hun opgaven volgden 95 van hen het openbaar onderwijs (verder aangeduid als o. o.); 66 waren op een christelijke school (aangeduid als c. o.). De binnengekomen verzoeken konden als volgt gerubriceerd worden: 1. vragen over het dagelijks leven en de moderne tijd (in ruime zin genomen); 2. dogmatische vragen; 3. vragen over de bijbelse geschiedenis; 4. de Openbaringen van Johannes; 5. wetenschappelijke vragen; 6. de ethiek; 7. de exegese van bepaalde bijbelgedeelten; 8. de toekomst; 9. probleemvragen; 10. vragen betreffende de verhouding van het christendom tot andere godsdiensten.

In de eerste plaats viel het mij op, dat veel jongelui in het Frans geantwoord hebben; enkelen hadden zelfs een brief ter toelichting bijgevoegd. De onberispelijke wijze, waarop in sommige gevallen het Frans verzorgd was, wettigt het vermoeden, dat er samspreking met de docent heeft plaats gevonden. Ook bleek soms duidelijk, dat er in groepsverband of klasseverband over gediscussieerd was, welke onderwerpen men aan de predikant zou voorleggen. Zo zonden b.v. vier meisjes van eenzelfde

lyceumklas (o. o.) een aantal vrijwel gelijklopende verzoeken in, die ik onder de eerste groep heb gerangschikt. Ze luiden letterlijk: *a.* over de tegenwoordige tijd; *b.* over de moderne tijd, hoe deze in verband met God staat; *c.* het leven van de hedendaagse tijd; *d.* over de moderne tijd.

Acht verzoeken om te spreken over het hedendaagse Frankrijk kwamen binnen (eveneens rubriek I), waarvan 6 van het o. o., en 2 van het c. o.; merkwaardig was, dat vrijwel al deze vragen informeerden naar de positie van het Protestantisme in Frankrijk. De verzoeken om te spreken over de verhouding van christendom en oorlog kwamen wel overwegend, maar niet uitsluitend van het c. o.

Het verlangen om iets te horen over dogmatische vragen (rubriek II) was bij het c. o. groter dan bij het o. o. Onder dogmatische onderwerpen werden o. a. gerangschikt: de uitverkiezing, de Heilige Geest, de Doop, enz.

Het aantal verzoeken om een bepaald gedeelte van de bijbelse historie te bespreken (rubriek III) was groot; het o. o. en het c. o. hadden hier een vrijwel gelijke belangstelling voor. De onderwerpen liepen vanaf schepping en zondeval tot aan de brieven van Paulus; een bepaalde voorkeur voor speciale geschiedenissen was niet op te merken; ook deelden oude en nieuwe testament gelijkelijk in de belangstelling. Wel was het opvallend, dat enkelen begonnen bij het bijbelse verhaal, om van daaruit tot de probleemvragen te komen. Hun verzoek zou dus onder twee rubrieken moeten vallen. Een typisch voorbeeld daarvan is het volgende: „de geschiedenis van Job en de uitlegging daarvan; hoe is het mogelijk, dat hij zo tevreden was in zijn armoede na al zijn rijkdom?” Velen die een bepaald bijbelverhaal noemden, gaven precies, aan waar het te vinden was; bv. 1 Sam 18, Matth. 13: 24 en vervolgens; Handelingen 8: 26—40, enz.

Groep IV (Openbaringen van Johannes) is, om het speciaal karakter van dit boek, apart genomen en dus niet bij III (de geschiedenissen) of VII (de exegeze) ondergebracht. Niemand van de jongelui vroeg de uitleg van een bepaald gedeelte van de Apocalyps; allen vermelden eenvoudig de Openbaringen van Johannes. Het viel hierbij op, dat al deze verzoeken van verschillende scholen kwamen, zoals H.B.S., Lyceum, Kweekschool; ze kwamen bovendien, op één na, van het o. o. De wetenschappelijke vragen (X) hadden wel de wetenschap tot uitgangspunt, maar het probleem dat er achter zat, was meestal ook aangeduid. Voorbeelden van deze groep:

„Godsdienst in verband met de techniek”; „hoe de maan ontstaan is, want de bijbel zegt, dat zij geschapen is en de wetenschap zegt, dat zij uit de aarde is ontstaan”; „over de steeds grotere techniek en wetenschap, waarbij de vooruitstrevende mens God uitschakelt.”

Vooraf merkwaardig in deze rubriek was, dat deze vragen uitsluitend door meisjes gesteld waren; zij waren zonder uitzondering van het o. o. Vier van deze vragen kwamen uit eenzelfde klas van een meisjeslyceum.

Onder ethiek (VI) heb ik die vragen gerangschikt, waarbij het „mogen” of het „behoren” een rol speelde; hier was de vraag naar de norm vermoedelijk de achtergrond. De vraag „wat mag je op Zondag doen?” verraadt wel duidelijk het orthodox-christelijk milieu. Dieper groeven vragen als „mag iedereen het Onze Vader bidden?” en „hoe mag je leven?” De zes vragen die op het terrein der ethiek lagen, kwamen alle van het c. o.

De verzoeken om een nadere uitleg van een tekst (VII, exegese) kwamen eveneens, op één uitzondering na, van de zijde van het c. o. Vrijwel steeds was de tekst nauwkeurig aangegeven. Een bepaalde lijn of tendenz was hier niet te ontdekken. Het ene verzoek op dit gebied, dat van het o. o. kwam, was geheel anders georiënteerd en had geen betrekking op de exegese van een bepaalde tekst of bijbelgedeelte, maar sneed een probleem van grote importantie aan: „er zijn aan sommige delen van de bijbel verschillende uitleggingen te geven; hoe weet men wat de juiste is?”

De vragen over de toekomst (VIII) hadden alle dezelfde tendenz, die hierop neerkwam: „wat mag en kan de jeugd nog van de toekomst verwachten.” Deze vragen waren vrijwel gelijk over o. o. en c. o. verdeeld.

De probleemvragen (IX) vormden een grote groep. Zo waren merendeels door jongelui van het o. o. gesteld, al waren er ook van het c. o. enkele zeer interessante vragen bij. Natuurlijk is het mogelijk enkele van deze vragen bij andere rubrieken onder te brengen, terwijl ook het omgekeerde het geval is. Enkele belangwekkende problemen volgen hier: „over de problemen, waar de jeugd in het algemeen voor geplaatst wordt in verband met de kerk, de bijbel en God”; „waarom hebben we God lief?”; „komt alle leed uit Gods hand?”; „gebeuren er vandaag nog wonderen?”; „zo neen, waarom niet?”; „past het geloof nog wel in deze tijd?”; „is de kerk eigenlijk niet een onding, dat moderne mensen niet meer nodig hebben?”; „is God almachtig?”; „gelooft een christen in het noodlot of het toeval?”

Groep X, betreffende de verhouding van het christendom tot andere godsdiensten, kwam geheel van het o. o. Deze jongelui wilden iets vernemen over de verhouding van christendom tot Islam, humanisme, communisme, enz.

Zoals gezegd leent een onderzoek, dat zich uitstrekt over 161 ingezonden antwoorden op questionnaires zich niet voor conclusies. Doch wellicht is het niet al te gewaagd, om te vermoeden, dat er onder de Amsterdamse jeugd die het V.H.M.O. bezoekt, nog een groot aantal is, dat van de kerk een antwoord verwacht op een reeks van vragen, die momenteel jongemensen bezig houden.

BOEKBEOORDELINGEN

P. J. de Rooy, C. Veeneklaas en E. Velema:
Didactische verkenningen ten dienste van het nijverheidsonderwijs voor meisjes;
N.V. Uitgeverij Nijgh en van Ditmar, 's-Gravenhage, 1954, XI en 247 p., ing. f 5,90.

Een fris nieuw werkje dat de a.s. leraressen bij het nijverheidsonderwijs voor meisjes zeer uitvoerig op haar taak voorbereidt. Het geeft voortreffelijke overzichten van ontwikkeling en organisatie van het onderwijs in het algemeen en van het nijverheidsonderwijs in het bijzonder.

Degelijk worden in kort bestek verschillende punten van didactiek en onderwijsvernieuwing besproken. Ook als naslagwerk zou het goed te gebruiken zijn geweest, als er een register aan zou zijn toegevoegd.

De organisatie van het boekje is naar Amerikaans voorbeeld ingericht met inleidende en recapitulerende vragen bij elk hoofdstuk. Er is een woordenlijst aan toegevoegd; mooie illustraties verluchten de tekst.

H. W. F. S.

The teaching of philosophy; an international enquiry; Unesco, Paris, 1953, 230 p., 450 ffr.

Een aardig boekje waarin de resultaten zijn verwerkt van een enquête welke de Unesco in 1951 en 1952 verzonden heeft naar de onderwijsautoriteiten in een aantal landen over de gehele wereld. Hieraan is een uitvoerige conclusie verbonden met opmerkingen welke tot verbetering kunnen leiden.

„The significance of the teaching of philosophy” door G. Canguilhem, inspecteur-generaal van het M.O. in Frankrijk, moet hier even apart genoemd worden.

Dit boekje zal ongetwijfeld de belangstelling voor dit belangrijke onderwerp, dat op zulk een voortreffelijke wijze in ons land is ingeleid door Dr. J. G. Vogel's publicatie in *Losse Paedagogische Studiën*, verder stimuleren.

H. W. F. S.

Dr. A. Blonk en D. Wijbenga, *Langs oude paden*, 2 delen. Wolters Groningen, 1955.

Het boek van Dr. A. Blonk en D. Wijbenga bevestigt nog eens opnieuw voor de lezer en gebruiker, hoezeer *het verhaal* van belang is in iedere geschiedenisles. De over het algemeen zeer goed gekozen fragmenten, die in dit boek zijn opgenomen, lenen zich én door hun taal (die van het oorspronkelijke stuk) én door hun omvang, minder goed voor voorlezen, doch uitstekend voor vertellen. Dat is juist goed, want nu kan ieder het op zijn eigen wijze doen, aangepast bij zijn persoon en bij de kinderen aan wie hij les geeft.

De schrijvers geven hier en daar ook voor de vakman interessante bijzonderheden. De middeleeuwen vormen het beste gedeelte, vooral omdat daar uitvoerig is ingegaan op allerlei aspecten van het maatschappelijk leven: kerk en armenzorg, schrijven en drukken, voedsel en de maaltijd, tornooien en avonturen. Het is jammer, dat dit voor de 17de eeuw, noch voor de 19de eeuw op overeenkomstige wijze is gedaan. Er worden wel veel interessante zaken verteld over regenten en handwerkers, over gas en waterleiding, over brieven en fietsen, auto's en vliegtuigen, N.S.B.-ers, Duitsers en hun ongelukkige slachtoffers, maar lang niet zo systematisch als voor de middeleeuwen. Men vraagt zich af, waar de zeer beknopte verbindende tekst tussen de fragmenten eigenlijk nog voor dient. Wanneer daarin een tegenwicht wordt gegeven tegen de eventueel eenzijdige voorstelling van zaken in het fragment zelf, dan is die verbindende teksts stellig op zijn plaats. Maar overigens is die tekst te kort en overbodig omdat wij zoveel andere boeken hebben, waarin dat beter en duidelijker is gedaan. Een zeer korte samenvatting wordt bovendien vaak moeilijk en vaag. Samen met het werk van De Rek en van Mevrouw Romein-Verschoor kunnen de beide delen van Blonk en Wijbenga de geschiedenisles tot een waardevolle maken. Uit het boek van De Rek kan de docent de grote lijn in zijn verhaal brengen; uit het boek van Mevrouw Dr. A. Romein-Verschoor en Mevrouw J. Prins-Werker kan hij de achtergronden in dat verhaal en het onderling verband van diverse details beschouwen, terwijl Blonk en Wijbenga dan zorgdragen voor talrijke interessante uitweidingen, die bij de kinderen meestal beter hangen blijven dan de beste uitlegging.

Voor de algemene geschiedenis (bv. op het VHMO) zou een dergelijk werk evenzeer gemaakt kunnen worden, als hier voor de vaderlandse geschiedenis is gedaan. Men zou dan ofwel zeer kort gehouden fragmenten moeten geven, zonder verbindende tekst, ofwel een uitvoeriger verhaal juist over die aangelegenheden, waar het gewone leerboek wel iets over kan opmerken, maar niet dieper op in kan gaan. Korte aparte opstelletjes van hoogstens 25 tot 30 bladzijden zouden de achtergronden en de interessante details moeten geven van de „vaderlandse geschiedenis van andere landen”, op dezelfde wijze als in bovengenoemde werken ten behoeve van het onderwijs in de Nederlandse geschiedenis aan enigszins jongere kinderen is geschied.

H. KLOMPIJKER.

TIJDSCHRIFTEN

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

No. 6 (jrg. 39).

„Een hoogst merkwaardig boek” door Fr. S. Rombouts (naar aanleiding van „Studie over de zelfverloochening en de versterving” door Fr. M. M. Steggink). „Een goede combinatie” door Arie van Hoof (Over een combinatie van de zangmethoden van Fr. Realinus Donders en Fr. Willbr. v. Loosbroek), — „De doelstellingen der praktische opvoeding” II, „Didactische en paedagogische verschijnselen” door G. Widdershoven; — „Paedagogische wilstypen en de mogelijkheid van heemkunde” door W. A. Laarakker; — „Problemen der na-oorlogse jeugdbeweging” door B. W. te D. H.

No. 7 (jrg. 37).

„Maleis of Nederlands in Nieuw-Guinea?” door A. Cremers (pleidooi voor het Nederlands als voertaal in Nw.-Guinea); — „De doelstellingen der praktische opvoeding”, III. Opvoedingsverschijnselen en opvoedingsplicht” door G. Widdershoven; — „Didactische vraagstukken” (handenarbeid, Frans op de l.s., vernieuwing tekenonderwijs) door S. — „Spelling in de spelling?” door Fr. S. Rombouts.

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

No. 5 (jrg. 22).

„De verbondenheid tussen ouders en kind voorwaarde voor geestelijke gezondheid” door C. J. B. J. Trimbos (voorz. Centrum r.k. medisch opvoedkundige bureau's) „Christelijke existentie” door Dr. H. M. M. Fortmann (Notities over de godsdienstcursussen voor jongeren); „Gesprekken met lezers over „elite” en „massa” (studie over de problematiek van het Vlaamse jeugdwerk); „Jeugdilde”, het Antwerpse cultureel jeugdverband voor kunst- en ontspanningsleven” door H. Elsemans.

No. 6 (jrg. 22).

Dit nummer is gewijd aan het feest. Bijdragen van prof. dr. L. van der Kerken; Prof. G. A. M. Weterman; G. J. Dijkhuis, dr. Nic. Perquin, dr. H. M. M. Fortmann.

Handenarbeid (red. Hil Bottema en A. Meilink) uitg. „Vereniging v. Handenarbeid”.

No. 9 (jrg. 35).

„Zelf boerderijmodellen maken” V, door Hans van Beelen; „Uit de examenzaal” (verslag mondeling ex.) door A. J. T. de Wit. Voorts werkstukjes en modellen).

No. 10 (jrg. 35).

„Over de grote Welpen-handenarbeidwedstrijd” door Hil Bottema; „De Nederlandse vereniging voor tekenonderwijs 75 jaar” door Frens D. J. Verder modellen, en een schetsje over het clubhuiswerk in Amsterdam.

No. 11.

„Toegepaste handenarbeid” (polemieek Th. Hauser en Red.); „Jaarverslag 1954—1955”; voorts werkstukken, enz.

Ons Gezin (red. T. Duyvendaj, enz.) Uitg. „Comm. voor huis- en gezinsvoorlichting“.

No. 6 (jrg. 10).

„Kinderen in het verkeer“ door O. van Andel-Ripke; „De opvoeding en de geloofsvragen“ voor M. G. Rosbergen; „Cijfers“ door J. H. van Nimweghen; „Kleutergymnastiek in spelvorm“ door E. C. Thole-Riidhuizen de Vries; „Energie“ door M. Macintosh.

No. 7 (jrg. 10).

Gewijd aan de verhouding stad-platteland.

„Stad en platteland in Nederland“ door Dr. S. E. Steigenga-Kouwe; „Stedelingen en plattelanders op de Volkshogeschool“ door K. van der Kley; „Visserslatijn?“ door Voorl. bureau v. d. Voedingsraad (over vis, enz.).

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

No. 6 (jrg. 6).

„Erfelijkheid en zwakzinnigheid“ door Dr. P. J. Waardenburg; „Het dramatische project“, „Reinaart de Vos“ door P. Egmond.

No. 7.

„De betekenis van tweelingen voor de studie van erfelijkheidsverschijnselen“ door Prof. dr. A. Polman; „De ontwikkeling van het kinderrecht“ door Mr. S. Slagter; „Parent Education in Los Angeles“ door A. Pikaar Rebbers; „En in mijn klas houden wij dieren“ door S. J. Bauer Hoope.

No. 8 (jrg. 6).

„Parent Education in Los Angeles“ II door A. Pikaar Rebbers; „Verontrustende verschijnselen“ door A. Kunnen (over de achteruitgang van het kinderspel); „Het gezag over minderjarigen“ door Mr. S. Slagter.

Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg (red. Prof. Jos. Gielen, e.a.) Uitg. „Parcival“, Breda.

No. 8 (jrg. 6).

„De stand van zaken“ door Prof. dr. Jos. Gielen (over art. 42, der L.O.-wet); „Enige kanttekeningen bij de ‚Tweede Onderwijsnota‘“ door E. Pelosi; „De schoolloopbaan van ruim 400 leerlingen van 3 R.K. U.L.O.-scholen voor jongens te Eindhoven“ door H. Carpay (vergelijking van dit onderzoek met dat van Prof. H. Nieuwenhuis); „Enkele aspecten van een nieuwe kunstdidactiek“ door N. Wijngaards (pleidooi voor esthetische ontwikkeling aan de L.S.); „Tussen 9 en 4“ (Stille reserves)“ door E. (over de tijndeling in onze scholen).

C. WILKESHUIS.

MEDEDELING VAN HET PAEDAGOGISCH SEMINARIUM
VANWEGE DE NEDERLANDSE HERVORMDE KERK

Mej. C. J. de Bruin is geslaagd voor het examen M.O.-Paedagogiek A.