



Paedagogische studiën 1956 : 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/1874/205230>

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
Prof. Dr. PH. J. IDENBURG
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
Dr. I. VAN DER VELDE
Prof. Dr. J. E. VERHEYEN
Drs. A. W. HAENEN

(tevens secretaris)

*Drieëndertigste
jaargang*

BIBLIOTHEEK DER
RIJKSUNIVERSITEIT
UTRECHT

J. B. WOLTERS — GRONINGEN, DJAKARTA — 1956

INHOUD

	Blz.
Tj. A. Bergstra, Vrij werken op de middelbare school.	241
Dr. H. Bongers, Taalleraren leggen een basis voor een internationaal congres van taal-didactici	79
J. G. van Busschbach, Overdracht van bewustzijnsinhouden . . .	148
De comprehensive school in Engeland, Wales en Schotland	118
A. J. Govers, Sociometrische verkenning in jeugdgroepen, I . . .	292
A. J. Govers, Sociometrische verkenning in jeugdgroepen, II . . .	321
A. J. Govers, Sociometrische verkenning in jeugdgroepen, III. . .	368
A. W. Haenen, Voor- en nadelen van grote en kleine scholen . .	216
P. M. van Hiele, De mathematicus als wetenschappelijk onderzoeker en als leraar	49
Dr. Ph. J. Idenburg, Opvoeding en onderwijs in deze tijd.	20
In Memoriam Dr. G. Bolkestein	289
J. Jonges, Enkele opmerkingen over de didactiek van het vak rekenen in de lagere school	353
G. Klasen, Voor verlenging van de leerplicht	55
Dr. J. Koning, Problematiek van de experimenteeschool bij het V.H.M.O.	161
J. Kuiken, Proefneming met een schriftelijk z.g. „aanloopopstel” in vier opeenvolgende klassen van een U.L.O.-school.	33
Dr. H. Nieuwenhuis, Specialisatie en algemene vorming.	1
C. K. Oberholzer, Die pedagogiek as 'n sisteem en 'n pedagogiese sisteem	193
G. Oosterkamp, Jan Ligthart herdacht.	109
Dr. J. G. Riewald, Leerstof en methode van het vreemde-talenonderwijs	178
J. H. Ringrose, Enkele denkbeelden over geschiedenisonderwijs in onze tijd op middelbare scholen	65
J. H. Ringrose, De plaats van de vaderlandse geschiedenis in de leer- gang van de middelbare school	310
J. A. Sellenraad, Pedagogisch leven in Enschede	267
A. Slot, Waarderingscijfers op de lagere school	129
Drs. C. J. M. H. Souren, Een Nationale Raad voor het Onderwijs	257
Dr. H. W. F. Stellwag, Gezag en vrijheid	97
B. Swanenburg, Een didactiek voor het aanvankelijk leesonderwijs	337
A. E. Talens-Ebbens, Ouders en onderwijsvernieuwing	279



KLEINE MEDEDELINGEN

	Blz.
J. W. van Hulst, Een merkwaardig voorbeeld van Sovjet-Paedagogiek	26
Enige opmerkingen n.a.v. het artikel: „Over de verhouding van de psychologie tot de didactiek” van de Heer J. Jonges	58
New Education Fellowship	61
Cursus „Spelleiding en Répertoire”	92
Zomerconferentie tot praktische bestudering van de culturele samenwerking met het Oosten	93
Werkcomité voor Opvoeding tot Democratie	122
Dr. Josef Brambora, Komenský in Nederland	158
Statistische verwerking van studieresultaten aan de Rijksuniversiteit te Utrecht	188
Dr. J. Roelink, Symptomatisch?	190
Plenaire zittingen van het Negende Wereldcongres van de New Education Fellowship	250
Stichting „Amsterdams Schriftmuseum”	250
Vakantiecursus 1956 uitgaande van het Mathematisch Centrum voor leraren in de wiskunde en andere belangstellenden	251
Opleiding voor de middelbare akten Pedagogiek A en B te Groningen	284
Cursus in vrije en gebonden dramatische expressie	318
Oriënteringscursus over statistiek	319
Comité ter voorbereiding van de B.L.O.-tentoonstelling 1956	319
Het onderwijs nu	320
Mededelingen van het Paedagogisch Seminarium vanwege de Nederlandse Hervormde Kerk	320, 352
Ouders en onderwijsvernieuwing; en verder	347

BOEKBEOORDELINGEN

Chr. Boermeester, Het aanvankelijk meetkunde-onderwijs	29
Chr. Boermeester, The teaching of mathematics to students between 16 and 12 years of age in the Netherlands, door Dr. L. N. H. Bunt	252
Chr. Boermeester, Dr. A. F. G. van Hoesel, Zindelijk denken (foutieve denkwijzen en oneerlijke discussiemethoden)	349
Drs. A. W. Haenen, Het persoonlijke en sociale leven der blinden, onder redactie van G. Révész, met medewerking van Prof. Dr. W. P. C. Zeeman, Prof. Dr. Carl Strehl en Joh. Vis	160
Drs. A. W. Haenen, N. F. van der Zeyde, Verwaarlozing en „Verwahrlosung”	252
A. W. Haenen, Gepke Boomsma, Een project met de derde klas van de lagere school	284

	Blz.
Drs. A. W. Haenen, Minna Specht e.a., Kinderzorgen	285
Dr. J. Koning, Het V.H.M.O. in Noord Brabant	123
W. A. van Leeftand Jr., Der Aufbau des Kindlichen Handelns von Kurt Gottschaldt	63
Dr. N. F. Noordam, Hermann Strehle, Mienen, Gesten und Gebärden	124
Dr. N. F. Noordam, W. C. Menninger und M. Leaf, Psychotherapie für Jedermann	124
Dr. N. F. Noordam, Wilhelm Keller, Psychologie und Philosophie des Wollens	124
Dr. N. F. Noordam, Drs. D. Fokkema en Jr. van der Meulen, De Nieuwe Kweekschool	125
Prof. Dr. F. W. Prins, 'n Onderzoek na die gebruik van enkele tegnieke van die opvoedkundige film as aanskouingsmiddel door M. C. H. Sonnekus, Drs. Ped.	286
Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, Les Etudes Classiques; Facultés Univer- sitaires de Namur, 23, 1 janvier 1955	30
Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, Dr. W. J. Bos en Drs. P. E. Lepoeter, Wegwijzer in de meetkunde I	96
N. van Veen, Br. Berthilo-Logger, Leer uw kinderen spreken, II en III	285
Dr. I. van der Velde, Dr. P. N. M. Bot, Humanisme en onderwijs in Nederland	62
Bibliografische Notities	93, 253, 350, 381
Tijdschriften	30, 125, 256, 286, 382
Rectificatie	160

SPECIALISATIE EN ALGEMENE VORMING ¹⁾

DOOR

Dr. H. NIEUWENHUIS

Het probleem „specialisatie en algemene vorming” houdt velen die betrokken zijn bij vragen van opvoeding en onderwijs, bezig. De serie lezingen, aan de Hogeschool te Wageningen, georganiseerd door de Commissie voor het Studium Generale, is er een uiting van. Een van de vele uitingen, die men aantreft, zowel binnen als buiten het terrein van het Universitaire onderwijs. Het lijkt me van belang, dat dit laatste niet uit het oog wordt verloren, wanneer wij ons in wat volgt voornamelijk zullen richten op de verhouding van specialisatie en algemene vorming in het verband van de academische studie. Want het gaat hier om een algemeen cultureel probleem.

Maar zelfs als wij dit algemene probleem aan de orde stellen hebben wij de neiging het meteen weer toe te spitsen op een bepaalde concrete situatie — hier: de universitaire studie — en dat wel zodanig dat we daarbij al het overige maar al te gemakkelijk uit het oog verliezen. M.a.w. ook het probleem van de verhouding van specialisatie en algemene vorming behandelen we blijkbaar bij voorkeur specialistisch.

Nu kan men hier — en m.i. met goed recht — de vraag stellen: Wel, en wat hindert dit? Waarom zou men een bepaald vraagstuk niet specialistisch behandelen? Wat voor bezwaren zijn daar eigenlijk tegen aan te voeren? Biedt een specialistische behandeling van een probleem geen grote voordelen? Ik geloof, dat de beantwoording van deze vraag ons meteen tot de kern van ons onderwerp voert.

Degenen, die een specialistische behandeling van een vraagstuk voorstaan, voeren daarvoor o.a. de volgende argumenten aan. Bij een specialistische beschouwing beperkt men zich tot een terrein, dat men kan overzien en dat men grondig kan leren kennen. Men kan daarover met kennis van zaken spreken en men kan met kennis van zaken handelen. Men vermijdt oppervlakkigheid, daardoor onnauwkeurigheid en daardoor onjuistheid. Wat men aan breedte van visie verliest, dat wint men aan diepte.

¹⁾ Oorspronkelijk als lezing gehouden op 24 nov. 1955 aan de Landbouwhogeschool te Wageningen in het kader van het „Studium Generale”.

Slechts op deze wijze is een verantwoord spreken en handelen mogelijk.

Ik kan het met deze opvatting wel eens zijn, echter op één bepaalde voorwaarde. En wel deze: dat men zich bij zijn specialistisch denken en doen dan ook bewust is en bewust blijft dat men zich beperkt heeft tot een zeer speciaal terrein van beschouwing en behandeling; en dat men daarmee en daardoor — en dit acht ik zeer belangrijk — de aard van het object van zijn denken en doen eo ipso een verandering heeft doen ondergaan.

Ik ben mij zeer goed bewust dat aan deze laatste uitspraak een bepaalde kijk op de ons omringende werkelijkheid ten grondslag ligt, een bepaalde levens- en wereldbeschouwing zelfs. Het is niet mogelijk, maar naar ik meen ook niet noodzakelijk, deze levens- en wereldbeschouwing hier in extenso uiteen te zetten. Maar een enkele mededeling is toch onmisbaar.

Ik ga er van uit dat de werkelijkheid — en dat geldt niet alleen voor de ons omringende, maar ook voor de innerlijke werkelijkheid — niet atomistisch is opgebouwd. M.a.w. het geheel is niet opgebouwd uit een sommatie van de delen en wordt in zijn structuur en aard dan ook niet bepaald door de som der delen.

Ik ga er daarentegen van uit dat het geheel, de totaliteit primair is, dat deze totaliteit zich heeft gedifferentieerd en differentieert in relatief zelfstandige onderdelen en daarmee dus tegelijkertijd relatief onzelfstandige onderdelen. Deze delen bestaan dus alleen als onderdelen van een totaliteit en ontlenen aan deze totaliteit hun aard en structuur, al verbizondert elk onderdeel de totaliteit op eigen strict individuele wijze. Isoleert men de onderdelen, door ze op zichzelf te stellen of zelfs door ze op zich zelf te beschouwen, dan doet men daarmee een ingreep in hun oorspronkelijke zijnswijze, men tast hun wezen aan. Men reduceert hun werkelijkheid. Men leert hen op deze wijze dan ook niet in hun ware zijn kennen en kan hen evenmin overeenkomstig hun ware wezen behandelen.

Dit op de juiste wijze leren kennen en leren behandelen is slechts mogelijk wanneer men het onderdeel in kwestie blijft zien in organisch verband met de totaliteit waartoe het behoort, en het deel mede vanuit het omvattende geheel interpreteert. Het gevaar waaraan elk specialisme bloot staat, is echter dat het dit laatste niet doet, maar het deel uit het geheel isoleert, het op zichzelf beschouwt en daarbij tegelijkertijd het geheel uit het oog verliest. Het gevolg hiervan is, dat men zijn kijk op de

werkelijkheid op tweeërlei wijze misvormt. Men vergeet in de eerste plaats dat de totaliteit ook onderdelen kan omvatten, die van geheel andere aard zijn dan dat stuk dat men onderhanden heeft, en dat het derhalve niet geoorloofd is de kijk die men op het deel heeft gekregen, zonder meer uit te breiden tot de totaliteit. Zo heeft de psycholoog de neiging de totaliteit te interpreteren in psychologische categorieën, de bioloog in biologische categorieën, enz. enz., waardoor een mistekend werkelijkheidsbeeld ontstaat.

Maar ook van het geïsoleerd beschouwde onderdeel verkrijgt men een verwrongen beeld, doordat men het uit zijn oorspronkelijke verband heeft losgemaakt, en wanneer men deze misvormde kijk op het deel dan overdraagt op de totaliteit, wordt deze dus op dubbele wijze *mis-kend*. En elk handelen dat zich op deze enkele of dubbelvoudige mis-kennis baseert, kan dan ook niet anders zijn dan een *mis-handelen* van de werkelijkheid. Als duidelijk sprekend voorbeeld moge ik er hier op wijzen hoe men reeds geruime tijd in de medische wetenschap de gevaren van *dit* specialisme heeft onderkend.

Met het voorgaande wil natuurlijk geenszins de waarde van een specialistisch kennen en kunnen ontkend zijn. Integendeel. Het is m.i. volkomen juist dat slechts specialisatie leidt tot niet alleen meer gedetailleerde kennis, maar ook tot dat specifiek kennen en een daarop gebaseerd specifiek kunnen, dat slechts het betrokken gebied op de juiste wijzen kan benaderen. Mits men daarbij dan maar in het oog houdt dat men met een specialistisch kennen en kunnen bezig is, en dat het steeds weer nodig is naar het geheel terug te keren en vandaar uit opnieuw het deel te benaderen, nu echter met een blik, die gescherpt is door de voorafgegane détailanalyse.

Maar juist dit laatste dreigt telkens weer vergeten te worden. M.a.w., het gevaar van het specialisme zit niet in de specialisatie als zodanig, maar in het verabsoluteren van de specialistische kennis, waardoor men vergeet dat men specialisatie bedrijft en meent met een algemene beschouwing bezig te zijn, die men zonder bezwaar op het geheel kan overdragen.

Het is waarschijnlijk het meest doeltreffend dit te illustreren aan het onderwerp, dat ons hier bezig houdt: Specialisatie en algemene vorming.

Zoals ik reeds opmerkte, bespreken we hier niet het probleem als een algemeen cultureel probleem, maar in het kader van de universitaire studie, c.q. de wetenschappelijke vorming. Dat wil

zeggen dat wij het probleem beperken tot, zo niet geheel uitsluitend, dan toch wel in zeer sterke mate, tot de intellectuele vorming van de mens. Op *dit* terrein stellen we het probleem van de verhouding tussen specialisatie en algemene vorming; *hier* constateren wij een gevaar en *hier* zoeken we ook een oplossing.

En nu is het beslist noodzakelijk dat wij ons bewust zijn dat we aldus het probleem van de verhouding van specialisatie en algemene vorming zeer specialistisch aan de orde stellen, eventueel het gevaar van de specialisatie zeer specialistisch signaleren en overeenkomstig dit alles naar een zeer specialistische oplossing van het probleem gaan zoeken, ook al spreken we daarbij van „algemene vorming” en grijpen we als middel naar een „studium generale”.

En juist dit vergeten we maar al te gemakkelijk. En dit vergeten wordt hier sterk bevorderd door de termen „algemene vorming” en „studium generale”, want beide uitdrukkingen suggereren dat wij bezig zijn met een zeer algemene probleemstelling, en in elk geval met het zoeken naar een zeer algemene oplossing. Maar dit is niet juist. Want in „algemene vorming” en „studium generale” betekent dit „algemene” en „generale” toch niet meer dan algemene „verstandelijke” vorming, en dat is beslist niet hetzelfde als „algemene vorming” zonder meer. Algemene verstandelijke vorming is niet identiek aan „algemene culturele vorming” en deze is weer niet identiek aan „algemeen menselijke vorming”.

Het wezen van de mens gaat niet op in, valt samen met zijn cultureel-zijn, ook al is dit laatste nog zo'n belangrijk aspect van het mens-zijn; en evenmin valt het culturele-zijn en dus de culturele vorming, samen met het verstandelijk-zijn, respectievelijk de verstandelijke vorming, ook al erkent men dat het verstandelijke aspect van het mens-zijn wederom zeer belangrijk in het meer omvattende geheel is.

Ook hier is het weer niet mijn bedoeling de waarde van de hier aan de orde zijnde speciale problematiek en haar eventuele speciale oplossing te onderschatten, noch is het mijn bedoeling te beweren, dat men de specialistische aanpak beter zou kunnen missen. Dat zeker niet. Maar wat ik naar voren wil brengen en meen te moeten brengen is dit, dat wij ons steeds bewust moeten zijn in hoeverre we inderdaad bezig zijn specialistische, en daarmee partiële oplossingen te zoeken. Dat voorkomt dat we onze specialistische beschouwingen voor algemene beschouwingen houden en de specialistische oplossingen voor algemene oplossingen. En dit kan ons er toe brengen onze specialistische beschouwingen

in een algemener kader te plaatsen, en ons doen beseffen dat een specialistische oplossing van een probleem nooit een werkelijke oplossing kan zijn, als zij niet tegelijkertijd met de omvattende problematiek van de totaliteit in verband wordt gebracht en van daar uit wordt beoordeeld. Ook al kan bij dit laatste de specialistische probleemstelling en de specialistische kennis voor de oplossing daarvan niet ontbeerd worden.

Met andere woorden:

Ik ben van mening dat men het probleem van specialisatie en algemene vorming binnen de wetenschappelijke opleiding aan de universiteit niet tot een werkelijke oplossing kan brengen, wanneer men dit probleem niet tegelijkertijd plaatst in het meer omvattende probleem van de algemene culturele vorming, en dit weer in het raam van de algemene mensvorming.

Maar het probleem van de algemene culturele vorming, en à fortiori, dat van de algemene mens-vorming is vanzelfsprekend niet beperkt tot de mens die een universitaire wetenschappelijke scholing ontvangt. Zelfs de problematiek van de algemeen-verstandelijke vorming is dit niet.

Het probleem van de verhouding specialisatie — algemene (verstandelijke) vorming speelt in onze dagen een rol, en een zeer belangrijke rol op het gehele gebied van onderwijs en opvoeding, van lagere school tot en met de universiteit, bij het „algemeen vormend” onderwijs in zijn verschillende vertakkingen, (V.G.L.O.; U.L.O.; V.H.M.O.), en bij het „gespecialiseerde vakonderwijs”, zoals bijv. bij de verschillende vormen van Nijverheidsonderwijs en Landbouwonderwijs, maar eveneens in het bedrijfsleven en tal van vrije beroepen.

Maar het speelt naar mijn mening slechts daarom zo'n belangrijke rol, omdat het een onderdeel, ja zelfs een uitvloeisel is van het meer algemene probleem van specialisatie en algemeen culturele vorming, waarbij dus de verstandelijke vorming als de specialistische pool kan optreden, en omdat dit probleem weer is ingebed in en onlosmakelijk verbonden is met het probleem van specialisatie en algemene mens-vorming, waarbij dan de algemene culturele vorming als specialistische pool optreedt.

Op de bodem van onze problematiek ligt dus de vraag: Wat dunkt U van de mens? Een vraag, die reeds vele malen op velerlei gebied in zeer verschillende toonaarden is gesteld en die ons blijkbaar voorlopig nog niet met rust laat.

Ik wil trachten deze mening nader te verduidelijken op het

speciale probleemgebied, dat ons hier in eerste instantie interesseert, nl. het gebied van de universitaire vorming, al blijven we ons daarbij bewust, dat we hier specialisatie bedrijven.

Wanneer men voor het eerst geconfronteerd wordt met het probleem specialisatie—algemene vorming met betrekking tot de universitaire vorming, dan lijkt het in eerste instantie of we te doen hebben met een probleem van verstandelijke vorming. Ook de richting waarin de oplossing gezocht wordt versterkt ons daarbij vaak in deze mening.

Het lijkt dan of men bezwaren voelt opkomen tegen een te specialistische en daarmee eenzijdige verstandelijke vorming van de mens. Tegen de vorming van de mens die op een beperkt gebied zoveel weet, zeer veel weet, maar op ander gebied dikwijls nauwelijks over enige kennis en inzicht beschikt. De specialist, zo zegt men dan, is de mens die hoe langer hoe meer van hoe langer hoe minder weet.

Of, als men minder vriendelijk gestemd is, spreekt men van de „wetenschappelijke barbaar”. Waarom deze bezwaren, waarom eventueel deze onvriendelijke critiek? In eerste instantie moet daarop waarschijnlijk dit antwoord gegeven worden:

Men vindt het doodgewoon niet te pas komen, dat de wetenschappelijk gevormde mens eenzijdig, dat wil zeggen, onharmonisch gevormd is. De critiek komt blijkbaar op uit het niet bereikt worden van een ideaal mens-beeld, nl. het ideaal van de harmonisch gevormde mens, dat sterk aesthetisch gekleurd is. Maar dat tegelijkertijd sterk intellectualistisch van aard is. En sterk individualistisch.

Het harmonisch — en in dit opzicht dus aesthetisch — het harmonisch intellectueel gevormde individu. Ziedaar het ideaal dat naar ik meen aan veel critiek op de specialisatie ten grondslag ligt.

Pregnant uitgedrukt in Vondels bewondering over Vossius: „Al wat in boeken steekt, is in dat hoofd gevaren”.

De waarde van een samenleving werd dan ook volgens deze opvatting in eerste instantie bepaald door en kon worden afgemeten aan het aantal van hen die dit ideaalbeeld van de mens representeerden. Ideaalbeeld van individu en samenleving werden getypeerd door het kenmerk: aristocratie van de geest. Aan dit ideaalbeeld werden individu en gemeenschap gemeten en het naderen tot dit ideaalbeeld bepaalde de waarde van beide.

Ik geloof dat het niet onjuist is te zeggen dat de 19de eeuwse universiteit nog door dit ideaal-beeld in sterke mate werd beïn-

vloed, ja, waarschijnlijk wel daardoor werd gestempeld. Hiermede is niet gezegd dat de realiteit conform zou geweest zijn aan het genoemde ideaalbeeld, maar wel dat dit laatste nog steeds als richtinggevend beginsel en als waardemeter werd beschouwd. Ook in de 20ste eeuw werkte het door en in onze dagen oefent het nog zijn invloed uit.

Langzamerhand echter werd de trekkracht van dit ideaalbeeld aangetast. Van het complex van oorzaken dat hiertoe medewerkte, wil ik slechts enkele noemen.

In de eerste plaats de snelle en verbazingwekkende groei van de verschillende wetenschappen afzonderlijk, waardoor een steeds grotere differentiatie in structuur optrad. Dit moest wel leiden tot steeds verder gaande specialisatie. En wel tot een specialisatie die van de wetenschapsbeoefenaar, zowel de docent als de student, alle energie en beschikbare tijd dreigde op te vorderen. Menigeen raakte hierdoor in de onmogelijkheid daarnaast nog zijn algemeen wetenschappelijke vorming in voldoende mate te verzorgen. In de roes van de snelle vooruitgang die vele wetenschappen maakten had men echter nauwelijks oog voor deze ontwikkeling.

Totdat de wanverhouding tussen specialisatie en algemene verstandelijke vorming zo groot werd, dat zij zich wel moest opdringen. Het bleek slechts voor de allergrootsten onder de wetenschappelijke geesten mogelijk nog iets van het oude ideaal te verwerkelijken. Verreweg de meesten hadden al hun krachten nodig om goede specialisten te worden.

Maar het noodsein bleef gehesen. En men zocht naar een oplossing. De meest voor de hand liggende gedachte was wel: streven naar compensatie, om zo de eenzijdige vorming aan te vullen.

De grondgedachte was dus: herstel, al thans zo ver als mogelijk was, van de oude toestand, om het oude ideaal van de algemeen wetenschappelijk gevormde persoonlijkheid te kunnen vasthouden.

En kon dit niet meer in z'n volheid verwerkelijkt worden, dan moest toch gestreefd worden naar „een algemeen overzicht” van het geheel, voor zover dat buiten het eigen werkterrein lag. Het lijkt me dat uit deze opvatting de idee van een „studium generale” werd geboren.

Veel succes heeft dit pogen m.i. niet gehad en de voornaamste reden is wel geweest: de praktische onmogelijkheid voor de meeste studerenden om dit ideaal te verwezenlijken.

Er moet echter nog een tweede reden genoemd worden, waardoor een verlangen naar een „studium generale” ontstond.

Het wetenschappelijke ideaal van de algemene verstandelijke vorming van de mens, dat bedreigd werd door het verschijnsel van de specialisatie, bevat nog een kenmerk, dat we tot nu toe in onze bespreking nog buiten beschouwing lieten, althans niet met nadruk apart naar voren brachten. De algemeen verstandelijke vorming die als ideaal werd gesteld was nl. oorspronkelijk sterk theoretisch van aard. Het „theorein”, het schouwen, werd sterk op de voorgrond gesteld ten koste van een waarden van het „prattein”, het doen. Maar in de loop der eeuwen werd de wetenschappelijke vorming steeds meer praktisch van aard.

Dit geldt wel in de eerste plaats voor de studie in de B-faculteiten, maar deze ontwikkeling liet toch ook de A-faculteiten niet ongemoeid. Een goede bespreking van dit verschijnsel vindt men in het artikel „Theoria en praxis” van Prof. Pos in het eerste nummer van de eerste jaargang van „Universiteit en Hogeschool”.

Ook tegen deze specialisatie — specialisatie dus weer binnen de verstandelijke vorming — kwam verzet, in deze zin, dat men de waardering van het *zuiver* wetenschappelijk onderzoek weer meer naar voren wilde brengen. In zekere zin was dit streven dus ook een streven naar meer *algemene vorming*, nl. op het gebied van de verstandelijke vorming. Men vreesde voor een al te utilistische instelling van de wetenschappelijk gevormde mens en greep ook hier naar compensatiemiddelen. En ook dit pogen vormt m.i. een onderdeel van het streven naar een studium generale, dat men dan tegelijkertijd trachtte uit te breiden tot het gehele terrein van het zuiver wetenschappelijk denken, zij het dan ook niet in de zin van een streven naar volledigheid, maar van een geven van een algemeen overzicht.

Men zou waarschijnlijk wel een lange tijd getracht hebben aan het streven naar algemeen theoretische wetenschappelijke vorming vast te houden, ware het niet dat een derde oorzaak zich deed gelden, die het oude ideaal bedreigde. En deze derde aanval was m.i. veel heviger in kracht en uitwerking, omdat hij veel sterker principiëel van aard was.

Het ideaal van de algemeen wetenschappelijk gevormde intellectueel was blijkbaar niet alleen gebonden aan de praktische ontwikkelingssituatie der wetenschap in het algemeen en die van haar verschillende vertakkingen in het bijzonder, maar ook, en misschien zelfs wel vooral, aan een algemeen maatschappelijke constellatie, nl. die van een zekere rust en veiligheid, een situatie van beschermd en geborgen zijn, een onbekommerd zijn om wat

zich buiten het eigen arbeidsterrein afspeelde, hetzij nu dat dit arbeidsterrein gevormd werd door meer theoretisch dan wel meer practisch gericht wetenschappelijk werk.

Dit onbekommerd-zijn was zowel materiëel als geestelijk van aard. Kenmerk van het beoefenen van de wetenschap zowel om de wetenschap zelve als om haar practische toepasbaarheid was een zekere materiële welstand, maar ook een zekere maatschappelijk isolatie. Een materiëel en geestelijk luxe-bestaan. Deze laatste formulering houdt ongetwijfeld critiek in. Doch men versta haar niet verkeerd. Zij sluit nl. geen waardering, zelfs geen grote waardering voor het geschetste wetenschappelijk bedrijf uit.

De beoefening van de wetenschap op deze wijze eiste van haar adepten een strenge en hoge arbeidsmoraal, een fijn ontwikkeld intellectueel geweten, inzet van alle energie om de verstandelijke gaven tot de hoogst mogelijke ontplooiing te brengen en via deze tot het hoogste redement aan wetenschappelijke kennis en inzicht. Maar juist deze geestelijke ongestoordheid en onbezorgdheid werd in de twintigste eeuw ernstig aangetast. Twee wereldoorlogen en daartussen een economische crisis van enorme omvang hebben de stabiliteit van de samenleving en van de visies op die samenleving in ernstige mate geschokt. Men beleefde en we beleven nog steeds „een crisis der zekerheden”.

Deze crisis heeft op de meest ernstige wijze het ideaal van de wetenschap als min of meer geïsoleerde menselijke activiteit aangetast. Niet in deze zin, dat men de waarde van deze arbeid niet meer zou erkennen, maar wel zo, dat men van wetenschapsbeoefening ook nog iets anders verlangde, nl. *steun in de worsteling met centrale levensproblemen*.

Ook in dit opzicht bleek het specialisme een ernstige handicap te zijn, daar het juist in het wezen van alle specialisatie ligt dat zij steeds verder weg voert van de centrale levensvragen.

Maar ook een studium generale, opgevat als het verwerven van een overzicht van het geheel voor zover dit buiten het eigen speciale arbeidsterrein valt, bracht hier geen oplossing. Men had geen behoefte, althans niet in de eerste plaats, aan meer weten, aan meer inzicht in wetenschappelijke problemen als zodanig, maar men vroeg — zoals reeds gezegd — om steun in de worsteling met centrale levensvragen. Ik wil niet zeggen, dat deze problematiek aan zeer velen helder voor ogen stond, maar er was toch wel bij velen een gevoel van „onbehagen in de cultuur”. Voor sommigen was dit misschien een reden zich nog sterker te isoleren,

en zich zo volledig mogelijk in de „ivoren toren” terug te trekken, anderen kozen het andere uiterste en gingen nog meer vragen naar het praktische nut der wetenschapsbeoefening in de meest utilistische zin van het woord, welk vragen kon uitmonden in de vraag naar de beste maatschappelijke, dat wil hier zeggen, de beste financiële perspectieven van wetenschappelijke studie.

Maar er waren er toch ook en er zijn er nog in wie de crisis der zekerheden een zedelijke verontrusting heeft wakker geroepen, die hen noopt zich te bezinnen op vragen van mens en maatschappij. En zij vragen daarbij steun van de universiteit.

Hier stuiten wij op een nieuwe en m.i. zeer belangrijke vraag, nl. „Kan de universiteit aan deze vraag voldoen; kan zij de gevraagde steun verlenen?”

We zullen deze kwestie nader onder het oog moeten zien. Daartoe moeten we ons echter eerst zo duidelijk mogelijk voor ogen stellen, waarom het eigenlijk gaat. Waarvoor moet eventueel steun gegeven worden?

Ik formuleerde dit als: bezinning op vragen van mens en maatschappij. Maar het lijkt me dat deze omschrijving toch niet voldoende is. Welke vragen komen hier nl. aan de orde?

Het spreekt vanzelf, dat het niet mogelijk zal zijn hier deze problematiek in extenso te behandelen. We zullen ons moeten beperken tot een schetsmatige aanduiding, met al de gevaren die daaraan onontkomelijk verbonden zijn.

Als uitgangspunt neem ik de ervaringen van de beide wereldoorlogen en de daartussen liggende economische crisis. In het bijzonder wel de tweede wereldoorlog. En dan kunnen we constateren: de mens is geschrokken van zichzelf. En dan komen vanzelf vragen als de volgende: Waarheen gaan wij eigenlijk? Wat willen we? Wat kunnen we? Wat is de mens eigenlijk voor een wezen? Vragen, die reeds herhaaldelijk in de loop van de geschiedenis der mensheid zijn gesteld en beantwoord. En die toch steeds weer opnieuw gesteld worden. En in onze tijd met vernieuwde hevigheid. Vragen, waarop steeds opnieuw een antwoord moet worden gezocht. Principieel, en met het oog op de concrete situatie.

En hier gaat het niet om de algemeen verstandelijke vorming van de mens, althans zeker niet in de eerste plaats, het gaat nog minder om de vraag naar theoretische of praktische verstandelijke vorming, maar het gaat om de mens, die als totaal-wezen handelt, die zich in dit handelen aangesproken voelt, hoe dan ook, en nu tracht op dit aangesproken worden, een antwoord te geven, *zich-te-ver-ontwoorden*. En mede daardoor tot *bezinning* komt.

En nu vragen wij opnieuw: ligt het op de weg van de universiteit te helpen, bij het zoeken naar een antwoord op deze vragen, en zo ja, wat kan zij doen? In hoeverre kan zij helpen? En op welke wijze? Of zijn er andere instanties, die hier in de eerste plaats en misschien wel uitsluitend in aanmerking komen? Deze laatste vraag meen ik voor het eerste deel bevestigend, voor het tweede ontkennend te moeten beantwoorden. M.i. wordt nl. in eerste instantie op de centrale vraag: Wat denkt U van de mens? een antwoord gegeven door het geloof, hetzij door een geloof, dat zich baseert op een Goddelijke openbaring, hetzij door een geloof, dat zich baseert op de Rede.

Een eerste antwoord vindt de mens dus m.i. hetzij in de godsdienst, hetzij in de wijsbegeerte.

Een eerste antwoord: misschien ook een laatste, maar daartussen liggen tal van andere schakels.

In principe nl. mogen Godsdienst en Wijsbegeerte *het* antwoord geven, in de concrete realiteit geven zij beide meer dan één antwoord. En daarmee worden Godsdienst en Wijsbegeerte zelve tot objecten van bezinning. Een bezinning die van oudsher aan de Universiteit een plaats heeft gevonden in het bestuderen en doceren der Theologie en van de wijsgerige stelsels en hun problematiek.

Hiermede is dus gezegd, dat er naar mijn mening, inderdaad andere instanties zijn dan de Universiteit, die in de eerste plaats de mens tegemoet komen in zijn zoeken naar een antwoord op de centrale levensvragen, maar tevens, dat aan deze instanties niet uitsluitend het antwoord toekomt. De universiteit heeft hier zeer beslist een aanvullende taak. Maar er is meer. Godsdienst en Wijsbegeerte, gesteund door Theologie en de bestudering van de Wijsbegeerte mogen een antwoord geven of trachten te geven op de centrale levensvragen, zij geven beide nooit meer dan een principiëel antwoord. Een principiëel antwoord, dat echter zijn toepassing moet vinden in de steeds wisselende situaties der concrete realiteit; tot welke realiteit ook de mens zelve behoort. Om echter te komen tot een concrete toepassing in de realiteit, moet deze realiteit gekend worden. En daarvoor is onderzoek en studie nodig. Ook hier kan de universiteit steun geven, want zij is juist de plaats waar de bestudering van de realiteit, en dan deze term in zijn ruimste betekenis genomen, plaats vindt. Hier treffen we dus alle overige wetenschappen, die aan de universiteit beoefend worden, vanaf degenen die zich met de materie als zodanig bezighouden via de wetenschappen der verschillende

levensvormen, tot die van de mens als individu en gemeenschapswezen en zijn culturele producten.

Maar vanuit deze visie geschiedt de beoefening van al deze wetenschappen niet meer om hen zelfs wil, noch om hun concrete praktische toepassing, maar om in concrete zin richting te geven aan het verantwoordelijke; d. i. het algemeen-culturele handelen van de mens, een richting, die in principe door geloof of levens- en wereldbeschouwing wordt aangegeven. Ook hier kan de universiteit dus steun geven. Op één voorwaarde echter, nl. dat dan ook al de genoemde studiegebieden in verband gebracht worden met het algemeen culturele handelen van de mens.

Hierbij wordt de wetenschapsbeoefening van doel-in-zich-zelf, of van *middel* tot het helpen oplossen van min of meer geïsoleerde en rationeel getinte problemen, tot algemeen hulpmiddel in de totaliteit van het menselijk leven.

Ik weet het, voor allen voor wie het theorein het prattein verreweg te boven gaat, of die het intellectuele boven het emotionele en volutionele stellen of in elk geval een zo strict mogelijke scheiding van deze gebieden noodzakelijk achten, klinkt een dergelijke uitspraak als blasphemie. Ik meen echter, dat onze tijd in de eerste plaats behoefte heeft aan de volledige mens, die handelt in *verantwoordelijkheid*. En voor dit handelen kunnen de wetenschap en haar beoefening steun bieden. Echter nooit meer dan steun. De daad-werkelijke beslissing — in de meest letterlijke zin van het woord — valt ergens anders. Het verstand kan hier geen enkele beslissing nemen en staat derhalve machteloos.

Bekijken we nu de universitaire studie nader vanuit het zojuist geformuleerde standpunt, nl. *steun geven aan de in verantwoordelijkheid handelende mens*, dan komen dus nu de vragen aan de orde die wij lieten volgen op de vraag, of het op de weg ligt van de universiteit om steun te geven en welke vraag we bevestigend hebben beantwoord.

De beide daarop volgende vragen luiden: In *hoeverre* kan zij helpen? En op *welke wijze*?

Eerst de vraag: *In hoeverre kan de universiteit helpen?*

Wij hebben reeds gezegd, dat de wetenschapsbeoefening verhelderend kan werken met betrekking tot handelen van de zich voor dit handelen verantwoordelijk voelende mens. Deze verheldering heeft betrekking zowel op het principiële fundament van het handelen als zijn praktische uitvoering in de concrete realiteit.

Kan de universiteit verder gaan? Kan zij ook invloed uitoefenen op het *verantwoordelijkheidsbesef* als zodanig?

Hier raken we een teer en moeilijk punt. In zeker opzicht echter, kan m.i. de gestelde vraag zonder meer bevestigend beantwoord worden. De universiteit heeft nl. altijd getracht verantwoordelijkheidsgevoel bij haar adepten te ontwikkelen, omdat wetenschapsbeoefening altijd normgebonden is — nl. aan de waarheid — en deze normgebondenheid kan niet functioneren zonder verantwoordelijkheidsbesef. Te allen tijde heeft de universiteit het intellectuele geweten trachten wakker te roepen en tot ontplooiing te brengen.

En het sociale geweten?

Ik geloof niet, dat het mogelijk is deze vraag eenvoudig met ja of neen te beantwoorden. Het lijkt me nl. dat de situatie hier grote variaties vertoont, afhankelijk van tijd, plaats en docent-staf. Maar voor zover de universiteit een instituut was en is dat niet alleen ten dienste staat van de wetenschapsbeoefening maar ook opleidt voor die maatschappelijke posities, waarvoor een wetenschappelijke opleiding vereist is, heeft ze zich toch nooit aan deze taak kunnen onttrekken. En ze heeft het, naar mijn mening, ook nooit willen doen.

Een andere vraag is echter, of wat zij tot nu toe in dit opzicht gedaan heeft, voldoende is. En of zij meer kan doen, dan zij tot nu toe heeft gedaan?

Ik zou hierop dit willen antwoorden: Ook al moge, wat de universiteit ten aanzien van het ontplooiën van sociaal verantwoordelijkheid gedaan heeft, in het verleden voldoende geweest zijn, dan behoeft het dit nu niet meer te zijn. En zij zou dus in dit opzicht meer moeten doen, dan zij tot nu toe gedaan heeft. Ik geloof, dat dit inderdaad het geval is.

Waarom? Ik zie een tweetal redenen.

Zolang het universitaire onderwijs functioneerde in een sterk traditioneel bepaalde en daardoor stabiele maatschappij, stabiel in elk geval wat de maatschappelijke en economische positie van haar afgestudeerden betrof, kon de universiteit bij het wakker roepen van het sociaal verantwoordelijkheidsbesef een beroep doen op de maatschappelijke tradities. Met andere woorden, zij behoefde het verantwoordelijkheidsbesef eigenlijk alleen maar in formele zin te versterken, de inhouden daarvoor werden in de maatschappij zelve gevonden. Maar deze situatie is thans in sterke mate veranderd. Het is een algemeen bekend feit, hoe onze tijd niet meer overwegend statisch, maar sterk dynamisch

is en in voortgaande mate steeds meer dynamisch schijnt te worden. Dit wil zeggen, dat wij voor vragen van opvoeding en onderwijs steeds minder een beroep kunnen doen op dat wat was en is, maar ons steeds meer moeten richten op dat komen zal. Maar dat-wat-komen-zal is slechts te vermoeden, staat ons in elk geval niet in concreto voor ogen. Dat geeft een gevoel van onzekerheid, waarbij een beroep op tradities weinig hulp meer kan bieden.

Zal de universiteit hier werkelijk willen helpen, dan zal zij niet meer kunnen volstaan met het wekken van een formeel verantwoordelijkheidsgevoel, maar zal zij dit moeten toetsen aan concrete problemen. Niet dat universitair onderwijs hier in concreto een weg zou kunnen wijzen, of de persoonlijke keuze en beslissing weg zou kunnen nemen, maar zij zal toch wel de problematiek der keuze kunnen verhelderen, door haar onderwijs zo te geven dat de samenhang ervan met de centrale levensvragen in hun concrete actualiteit ter sprake komt en het daardoor te plaatsen in een waarlijk algemene vorming, nl. die van de totale mens in de totale wereld. Alleen zò zal zij m.i. kunnen en ook moeten helpen het sociaal verantwoordelijkheidsbesef van haar alumni te versterken.

Hier ligt een tegenwerping voor de hand. De samenhang aantonen van de wetenschappelijke problematiek met de centrale levensvragen! Houdt dit niet in de wetenschappelijke objectiviteit verzaken? Zetten we hier de poort niet open voor subjectieve persoonlijke meningen?

In zeker opzicht wel. Maar ik kan niet inzien, dat dit een bezwaar zou zijn.

Voordat ik deze stellingname nader toelicht, moet ik echter nog een tweede reden noemen, waarom dat-gene wat de universiteit in het verleden heeft gedaan om het sociaal verantwoordelijkheidsgevoel te wekken, naar mijn mening in onze tijd niet meer voldoende is, althans veel moeilijker effectief wordt.

En dat is nu juist weer het verschijnsel van de specialisatie. Hoe algemener de wetenschapsbeoefening van aard is, des te nauwer is het contact met de centrale levensvragen. Duidelijk blijkt dit wel uit de oorspronkelijke positie en structuur van de moeder aller wetenschappen: de wijsbegeerte. Met de voortschrijdende differentiatie en specialisatie verwijderd de wetenschapsbeoefening zich echter steeds verder van het centrum en tenslotte dreigt zelfs het gevaar dat degene die in de verst vooruitgeschoven loopgraven belandt, zich de lange weg van centrum

naar periferie niet duidelijk meer helder voor ogen blijft stellen en zelfs het centrum dreigt te vergeten.

Hoe verder derhalve de specialisatie is voortgeschreden, des te vager en zwakker wordt het verband met de centrale levensvragen en des te moeilijker wordt het ook het sociaal verantwoordelijkheidsbesef in de wetenschapsbeoefening te betrekken.

Wil derhalve de universiteit trouw blijven aan haar oude geestesgesteldheid, dat zij naast het intellectueel geweten ook het sociaal geweten wakker roept, dan zal zij naar nieuwe wegen en middelen moeten zoeken, omdat de oude niet meer voldoende resultaat afwerpen. Als redenen voor dit onvoldoende worden noemde ik:

ten eerste: het veranderen van de statische samenleving in een dynamische, met als gevolg, het afbrokkelen der tradities en dus de onmogelijkheid daarop zonder meer een beroep te doen wat de inhoud van het verantwoordelijkheidsbesef betreft,

ten tweede: de voortschrijdende specialisatie, die de wetenschapsbeoefening steeds verder van de centrale levensvragen voert.

En hiermede zijn wij gekomen aan onze laatste vraag:

Welke nieuwe wegen staan de universiteit ter beschikking om zoveel mogelijk steun te geven aan de mens die in verantwoordelijkheid wil handelen. Een steun-geven, dat, zoals wij hebben gezien een tweeledig aspect vertoont;

a. de verheldering van de problematiek van de keuze van de handelende mens, zowel wat haar principiële als empirische grondslag betreft.

b. Het versterken van het sociaal verantwoordelijkheidsbesef in het algemeen en t.a.v. de huidige concrete situatie.

M.a.w. wij staan voor de vraag, die wij formuleerden als:

Op welke wijze kan de universiteit helpen?

We hebben dit antwoord al even aangeroerd, toen wij de vraag bespraken: In hoeverre de universiteit kan helpen. We zullen daar bij aanknopen en zo de afgebroken draad meteen weer opnemen.

Wij noemden twee oorzaken waardoor de universiteit genoopt wordt haar onderwerp in toenemende mate te betrekken op de centrale levensvragen, die de mens in onze tijd opnieuw met nadruk worden gesteld:

1. het afbrokkelen der tradities, waardoor het wekken van een formeel verantwoordelijkheidsbesef niet meer voldoende is.
2. de ontwikkeling van de specialisatie, waardoor het verband

tussen wetenschapsbeoefening en het algemeen maatschappelijke en culturele leven steeds lossen wordt.

Welke tegenmaatregelen kunnen nu hiertegen genomen worden? Ten aanzien van het eerste punt, het wekken van verantwoordelijkheidsbesef, echter niet alleen in formele, doch ook in inhoudelijke zin, wees ik reeds op de noodzakelijkheid, dat het universitaire onderwijs niet moet schuwen concrete sociale en culturele problemen aan de orde te stellen, en nog ruimer genomen, de situatie van de in verantwoordelijkheid handelende mens, zowel principiëel als concreet-empirisch.

Maar we hebben daarbij tegelijkertijd een tegenwerping gemaakt, waarvan we echter de nadere bespreking hebben uitgesteld. Ik kom daar nu op terug.

Het bezwaar dat we hebben opgeworpen, tegen het in verband brengen van de wetenschapsbeoefening met centrale levensvragen, was als volgt geformuleerd: Houdt dit niet in de wetenschappelijke objectiviteit verzaken?

Zetten we de poort niet open voor subjectieve persoonlijke meningen? En het antwoord luidde: in zeker opzicht wel. Maar ik kan niet inzien dat dit een bezwaar zou zijn.

Dit moet nog nader aangetoond worden.

In de eerste plaats wil ik er dan op wijzen, dat pure objectiviteit toch altijd min of meer een fictie is, en dus als zodanig toch niet aanwezig. De mens kan alleen *streven* naar objectiviteit, meer niet. Altijd werkt echter in het streven naar objectiviteit de persoonlijkheid van degene, die naar dit ideaal streeft. En persoonlijkheid wil altijd ook zeggen: subjectiviteit. Het is m.i. van het grootste belang dat elke wetenschappelijke werker zich van deze situatie bewust is en zich van zijn eigen subjectiviteit zoveel mogelijk rekenschap geeft. Meer kan niet van hem gevraagd worden, doch ook met minder kan niet worden volstaan.

Deze houding lijkt me daarom zo belangrijk, omdat zij de waaan voorkomt, dat men werkelijk alle subjectiviteit achter zich zou hebben gelaten en tot een zuiver objectivisme zou zijn gekomen. En dit laatste kan nooit anders dan schijn zijn; en elke schijn, die als zodanig niet bewust is en daarmee onmaskerd wordt, leidt altijd tot geestelijk despotisme. Men propageert dan nl. een subjectieve mening aan het mom van objectiviteit. De angst voor het invoeren van subjectiviteit is dus overbodig. Men voert nl. geen subjectiviteit in, die is er al. Zij was alleen niet altijd even sterk bewust, soms misschien zelfs geheel uit het bewustzijn verdwenen. Maar in elk geval, het argument van het

invoeren van subjectiviteit in de wetenschapsbeoefening indien men deze verbindt met het stelling nemen in centrale levensvragen, kan nooit een ernstig bezwaar zijn, mits men zich deze subjectiviteit bewust zij. De werkelijk aanwezige objectiviteit zal er slechts door winnen.

In de tweede plaats mag men aannemen, dat degenen die in de wetenschap en haar beoefening ingeleid wensen te worden, tot de jaren des onderscheids zijn gekomen. Het kan voor hun geestelijke vorming geen kwaad indien zij met bepaalde subjectieve overtuigingen geconfronteerd worden. En zij behoeven het immers niet eens te zijn met deze opvattingen. Men vraagt toch niet van de student dat hij het op tentamen of examen met zijn leermeester eens moet zijn; slechts wordt van hem verlangd, dat als hij een afwijkende mening heeft, deze op wetenschappelijk niveau kan formuleren en verdedigen. Hij lijkt me zelfs een voordeel voor hen die in de wetenschapsbeoefening worden ingeleid, nu en dan eens met duidelijke subjectieve meningen geconfronteerd te worden.

Men leert dan de persoonlijkheid zien, die achter het streven naar objectieve kennis en inzicht staat, en men wordt geprikkeld tot het kiezen van een eigen positie. Het lijkt me wel noodzakelijk, dat bij deze gang van zaken de student volop gelegenheid krijgt te gelegenertijd ook op college zijn mening naar voren te brengen, ja, zelfs daartoe wordt gestimuleerd. Het lager onderwijs brengt de laatste tijd sterk de waarde van het goed geleide „klassegesprek" naar voren, maar ook verschillende vormen van voortgezet onderwijs zien de waarde er van in.

In het bedrijfsleven en in allerlei vormen van adult-education, past men meer en meer de systematisch opgezette en geleide discussiemethode toe. Ik zie geen enkele reden waarom de universiteit een uitzondering zou moeten maken.

Met het voorgaande wordt natuurlijk niet bedoeld dat elk college-uur de vorm van een debating-club zou moeten aannemen, evenmin dat op elk uur de samenhang van het behandelde met actuele levensvragen naar voren zou moeten worden gebracht, en daarmee de subjectiviteit prioriteit zou worden verleend, integendeel, het streven naar objectiviteit blijve domineren, doch het dient niet absoluut gesteld te worden en nu en dan ruimte te laten voor de zeer persoonlijke visie inzake de samenhang van wetenschap en de problemen van de in verantwoordelijkheid handelende mens.

Nu is er echter één groot bezwaar bij dit alles. En dat is de

ontwikkeling van de specialisatie. Ik heb wel deze specialisatie als tweede argument aangevoerd om opnieuw het verband tussen wetenschap en centrale levensvragen met nadruk aan de orde te stellen, maar tegelijkertijd vormt de ontwikkeling van de specialisatie zelf een grote belemmering om deze noodzakelijkheid te realiseren. De afstand van centrum tot periferie is dikwijls te groot geworden. De ene tak van wetenschap is hier ontegenzeggelijk in een gunstiger positie dan de andere, maar zelfs de theologie en de wijsbegeerte en ook reeds de sociale wetenschappen in stricte zin bezitten een differentiatie en daarmee een specialisatie die de beoefenaar vrij ver van de centrale vragen afvoert.

Hier dringt zich nu, naar mijn mening, opnieuw het probleem van „een studium generale” op.

Maar ik hoop duidelijk te hebben gemaakt, dat het bij „het studium generale” dat ons thans als noodzaak verschijnt niet gaat om „algemene verstandelijke vorming”, maar om „algemene mensvorming”, en dat in deze zin, dat het gaat om steungeving aan de *handelende mens*, die telkens weer in verantwoordelijkheid zijn beslissingen moet en wil nemen.

Ik stel er prijs op om dit aspect van het handelen telkens weer op de voorgrond te plaatsen, daar ik bang ben dat het anders toch telkens weer het veld moet ruimen voor het theoretische schouwen, dat onze opvattingen omtrent wetenschapsbeoefening zo lang heeft beheerst. Dit gevaar is, dunkt me, zelfs nog eenzijdig in de overigens zeer voortreffelijke omschrijving van het begrip „general culture”, die vastgesteld is op de „Conferentie van rectoren en vice-chancellors te Cambridge, gehouden van 19—27 Juli 1955. In het eerste nummer van de tweede jaargang van het tijdschrift „Universiteit en Hogeschool” vinden we op pg. 19 en 20 de volgende omschrijving: Men verwacht van het behartigen van de „general culture” het volgende effect: „to nourish the mind, to develop the powers of judgment and the karakter of the student and to arouse within him a sense of enquiry which will enable him to take an interest in the world and people of his time”.

Ik kan het geheel met deze formulering eens zijn, doch wil er, misschien ten overvloede, op wijzen, dat *to take an interest* hier m.i. niet mag worden opgevat, als „een met interesse kijken naar”, maar als een „mee willen handelen”, opdat een ieder zo zijn deel aan verantwoordelijkheid op zich zal nemen.

Er worden m.i. aan het verantwoordelijkheidsgevoel van ieder mens voortdurend hogere eisen gesteld, omdat de samenleving

steeds gecompliceerder, steeds minder doorzichtig wordt en de directe persoonlijke contacten steeds meer plaats maken voor onpersoonlijke relaties.

Ik heb er in mijn Amsterdamse intreedere op gewezen, hoe men in onze tijd wel klaagt over een „afnemend verantwoordelijkheidsbesef”. Maar ik heb daar tevens tot voorzichtigheid in deze gemaand. Het is nl. moeilijk in dit opzicht tot een objectieve vergelijking met vroegere tijden te komen. Maar wel is het mogelijk te spreken van een dikwijls blijken van een „onvoldoend verantwoordelijkheidsgevoel”. Maar dit is geheel iets anders. Het zou b.v. kunnen zijn dat het gemiddeld verantwoordelijkheidsgevoel in onze tijd even sterk is als in de tijd van onze Germaanse voorouders. En dan kan het toch voor onze tijd radicaal onvoldoende zijn en dus slechts gebrekkig functioneren. M.i. doet *deze* situatie zich inderdaad voor: er is sprake van een relatieve achteruitgang van het verantwoordelijkheidsbesef.

Maar als het verantwoordelijkheidsbesef niet toereikend is voor de situatie waarin men zich bevindt, krijgt men het gevoel van „er toch niet tegen op te kunnen” en dan kan — secundair — een werkelijke verslapping van het verantwoordelijkheidsgevoel intreden, en dus een absolute achteruitgang.

Ook dit komt m.i. voor. En deze situatie wordt weer verergerd door een onvoldoend verstandelijk inzicht in de concrete problematiek van onze gecompliceerde samenleving. Wat onze tijd nodig heeft is een versterkt verantwoordelijkheidsbesef, gesteund door een versterkt inzicht in het functioneren van de samenleving en haar onderdelen, een verantwoordelijkheidsbesef, dat niet alleen werkt in de persoonlijke verhoudingen der overzichtelijke primaire gemeenschappen, maar dat ook kan functioneren in de rationeel opgebouwde, gecompliceerde secundaire groeperingen met hun zakelijke verhoudingen.

Ik heb getracht aan te tonen dat het mede de taak van de universiteit is aan de ontwikkeling van dit versterkte verantwoordelijkheidsbesef, steunend op een zo helder mogelijk inzicht, mede te werken. Laten we toch niet uit het oog verliezen dat slechts een zeer gering percentage van haar studenten na afloop van de studie de zuivere wetenschapsbeoefening als beroep zal kiezen. Verreweg de meesten zullen een functie in het maatschappelijk leven ambiëren en ook verkrijgen. En van de wijze waarop zij deze functies uitoefenen, en van de mate waarin daarin hun verantwoordelijkheidsgevoel tot uiting zal komen, zal veel van de verdere ontwikkeling van onze cultuur afhangen.

Zonder twijfel is de wetenschappelijke vorming aan de universiteit slechts een van de factoren die de mensvorming in dit opzicht steun kunnen geven. Daarnaast moeten vele andere genoemd worden als het gezin, de kerk, de samenleving zelve, het studentenleven als zodanig, maar ook het universitaire onderwijs heeft hier zijn bijdrage te leveren.

Een van de middelen daarbij kan „het studium generale” zijn, mits dit zich richt op dit wekken van verantwoordelijkheidsgevoel door middel van het ontwikkelen van inzicht in de concrete problematiek van onze tijd en de plaats die de wetenschappelijk gevormde mens daarin inneemt. De student zal daarbij steeds het besef moeten hebben, dat hijzelf en zijn wetenschappelijke vorming bij deze problematiek rechtstreeks betrokken zijn; het gevoel van „*mea res agitur*”. Dit zal kunnen geschieden wanneer het studium generale de centrale levensvragen aan de orde stelt, in hun gebonden zijn aan de huidige concrete situatie, en het gehele wetenschappelijke bedrijf, ook, ja juist in haar specialisatie, op deze centrale problemen tracht te betrekken, zo, dat docent en student gezamenlijk de problematiek doordenken en naar een oplossing zoeken. Op deze wijze zal een algemene vorming kunnen worden nagestreefd die levensecht is en daardoor functionneert, en waarin tevens de speciale studiegebieden, beschouwd als onzelfstandige onderdelen van het omvattende geheel, zijn opgenomen.

In April van dit jaar hield Dr. Ph. J. Idenburg een radio-toespraak voor de V.P.R.O. in de serie „Leven in de cultuur”. Wij vonden deze voordracht belangrijk genoeg om haar — met een kleine wijziging in de aanhef — in ons tijdschrift op te nemen.

Red.

OPVOEDING EN ONDERWIJS IN DEZE TIJD

DOOR

DR. PH. J. IDENBURG

De plaats en de taak van onderwijs en opvoeding in het kader van onze cultuursituatie is slechts te belichten vanuit een bepaalde kijk op de problemen, waarvoor het „leven in de cultuur” ons vandaag stelt.

Ik vind daarbij een vruchtbaar uitgangspunt in de gedachten-

wereld van de Engelse geschiedschrijver Toynbee. Toynbee heeft een tweetal begrippen ingevoerd, die wij tegenwoordig — vertaald — ook in Nederlandse verhandelingen nog al eens tegenkomen. Hij spreekt van de „uitdaging”, waaraan een cultuur kan worden blootgesteld. Hij wijst daarnevens op de noodzaak om op zulk een uitdaging een „creatief antwoord” te vinden. Ik stel U voor dat wij de gevaren, welke ons in deze tijd bedreigen, en de oplossingen, welke wij daarvoor zoeken, met deze beide termen benoemen.

Met welke uitdaging heeft de mensheid en heeft ook ons volk thans te maken?

Onze cultuur wordt belaagd door de ongebonden veelheid van krachten, welke op haar inwerken. Zij dreigt daardoor tot een onoverzichtelijke chaos te verworden. In historisch perspectief gezien kan ik het ook aldus zeggen. Met de Renaissance is de wereld voor de mens open gegaan en hij is met een enorme energie en met een scherp verstand begonnen haar te onderwerpen. Maar de mens heeft zich in die ruimte verloren. Zijn bestaan is gedesintegreerd; van zijn levenskern losgeraakt. Wij ontmoeten de tekenen daarvan allerwegen in onze beschaving.

Letten wij maar op de samenleving der volken. Wij weten, dat het parool: „één wereld of geen wereld” diepe waarheid bevat. Maar de weg tot samenbundeling vinden wij heel moeilijk.

Zien wij verder op ons eigen volk. Is hier op geestelijk gebied nog enige samenwerking mogelijk; een gezamenlijke keuze van positie in de noodsituatie onzer cultuur? Ik wil U wel zeggen dat de uitspraak van de Tweede Kamer, welke het algemeen programma bij de televisie afwees, mij ernstig doet twijfelen.

Beschouwen wij de ontwikkeling der wetenschap dan blijkt de specialisatie onverbiddeijk voort te gaan.

Zo ontbreken ook binnen ons volk meer en meer de gemeenschappelijke gedachten op het stuk van levensbeschouwing en ethiek. Er is bij velen vertwijfeling over de veelheid van kerken en theologische inzichten. Op ethisch gebied wordt de huidige mens geconfronteerd met een verscheidenheid van gedragspatronen, welke alle houvast verloren doet gaan.

Deze alom optredende desintegratie is de diep-ernstige uitdaging, welke deze tijd stelt aan de cultuur.

Het antwoord, dat wij zoeken, kan slechts liggen in de samenbinding *in vrijheid en verantwoordelijkheid*. Het is niet het enige antwoord, dat wordt gegeven. De totalitaire bewegingen geven

het in andere zin. Ze leggen de eenheid dwingend op, op alle levensgebieden. Dit antwoord is evenwel niet creatief maar dodend. Immers het herstelt de eenheid ten koste van het eigen bestaan der delen. Het creatieve antwoord, *de integratie*, eerbiedigt het leven der delen en tracht ze op *hoger* niveau samen te brengen. Daardoor krijgen ze een nieuwe zin en bestemming.

Dit betekent dus dat het in de wereld zal gaan om de samenwerking van vrije volken.

Het beduidt dat wij — nationaal — geen afstand willen doen van de gedachte, dat ons volk toch nog iets meer is dan een conglomeraat van richtingen, zich verdringend rond de subsidiebron.

In de wetenschap zal er naast de vele specialismen nog een nieuwe variant moeten komen: die van de generalist, die zich specialiseert in het verbindende. De creatieve kracht van de integratie van wetenschappelijke arbeid begint zich reeds te openbaren.

Op het punt van levensbeschouwing en ethiek moeten wij komen tot het gesprek der richtingen. Heeft U wel eens opgemerkt dat mensen van verschillend inzicht tegenwoordig niet meer van gedachten wisselen? Men neemt de verschillen eenvoudig als onveranderlijke gegevenheden. Alsof het niet *mensen* zijn, die de uiteenlopende visies dragen, mensen, die altijd opnieuw kunnen beginnen!

Nog een afsluitende opmerking omtrent dit creatieve antwoord moge volgen. Wij zullen het dus in de integratie moeten zoeken. *Het kernpunt dezer integratie is de mens*. Onze cultuur is geworden een cultuur van de feiten, de dingen, de beginselen, de techniek, de praestatie. Waarnaar wij zoeken is de humanisering der cultuur.

Maar nu hebben wij voldoende aandacht geschonken aan het uitgangspunt om met vrucht het terrein van onderwijs en opvoeding te betreden.

Daarbij zou ik tegen een veelvoorkomend misverstand willen waarschuwen. Velen verwachten van onderwijs en opvoeding wonderen. Zij menen dat hier de plaats is, van waaruit de wereld bewogen kan worden. En als deze beweging dan uitblijft, wordt de critiek op het onderwijs door de teleurstelling gescherpt.

Daarom is mijn eerste opmerking: meen niet dat onderwijs en opvoeding buiten de cultuur staan. Ze zijn er met huid en haar in betrokken. Dit betekent: ook hier de onverbonden veelheid; ook hier de noodzaak van samenbinding.

Laat mij trachten dit voor U concreet te maken, mij beperkend tot het onderwijs en de opvoeding, voorzover deze daarvan uitgaat. Daarbij volg ik de lijn van buiten naar binnen en begin met onze onderwijsorganisatie in haar geheel.

Dan herhaal ik een oude klacht: dat wij in Nederland wel een stel scholen hebben, maar geen schoolstelsel. Er is een veelheid van typen en studiemogelijkheden maar in vele gevallen is de „aansluiting” slecht geregeld. Erger echter is dat in de menigvuldigheid der onderwijsmogelijkheden de ordenende gedachte ontbreekt. De huidige structuur is het resultaat van historische groei, niet van een weloverwogen planmatigheid.

Een onverbonden veelheid vertoont zich voorts tussen de scholen onderling. Ons onderwijs is naar levensbeschouwelijke richtingen opgesplitst, zoals ons volk in zijn geheel. Het is in Nederland mogelijk op te klimmen van de kleuterschool tot de academische graad zonder ooit een andersdenkende te hebben ontmoet. Dit is niet slechts mogelijk, het wordt door velen als normaal beschouwd en mensen, die zó zijn opgeleid, menen als intellectueel nog op een leidende plaats in onze samenleving te mogen rekenen ook! Ons onderwijs werkt door de afsluiting der schooltypen voorts de sociale gescheidenheid in de hand. Het is geen uitzondering maar regel dat een jongeman, die het gymnasium of de h.b.s. doorloopt, nog nimmer een leeftijdsgenoot heeft ontmoet, die de ambachtsschool bezoekt. En dan: ook scholen van eenzelfde type en dezelfde richting, zijn opzichstaande eenheden, elk autonoom onder de leiding van het hoofd. Er is *toezicht* maar nauwelijks *gezag* over deze veelheid, waarin ieder, binnen de grenzen der wet, doet wat goed is in zijn ogen.

Wij treden nu in gedachten de school binnen. Daar vinden wij stellig elementen van samenbinding en gemeenschapsbeleving. En toch is daar, vooral bij het voortgezet onderwijs, reeds de schaduw van het zakelijk rationalisme der maatschappij. Want de school is niet enkel opvoedingsinstituut. Zij is het maatschappelijk selectieorgaan bij uitnemendheid. De leerling is er in de strijd om het bestaan betrokken en hij streeft ernaar te behoren tot de sterksten, die die strijd overleven. Dit is een invloed, welke de opvoedingstaak der school bedreigt.

Ik kom tot methode en inhoud van het onderwijs zelf. Zij vertonen het beeld, dat wij sedert de Renaissance zagen ontstaan: het naar buiten, op de veelheid der dingen gerichte, weten; het redelijk meester worden over de wereld; de aandacht voor de praestatie in tegenstelling met die voor het „zijn”. Wat wij missen is: de mens in het centrum. Het is opmerkelijk hoe gering beroep er gedaan wordt op de creativiteit van de leerling. De zaakvakken zijn nummer één; de expressievakken zijn bijvakken. De onderwijsmethode is overwegend die van het doceren, het bij-

brengen van gegeven waarheden; hoe weinig die van het gesprek en het stimuleren van zelfstandig denken en eigen onderzoek. Veel originaliteit en mogelijke creativiteit worden verstikt onder een massa wetenswaardigheden. En dat gaat zo tot de universiteit door! Is het dan zo te verwonderen dat ons onderwijs gehoorzame veelweters aflevert? Maar wanneer ik ze op sollicitatiebezoeken vóór mij zie, moet ik denken aan de kinderen, die ze geweest zijn. Zouden ze als kleuters ook niet de frisheid, de originaliteit en de phantasie gekend hebben, die leeftijd eigen? Men heeft hun perifere eigenschappen getraind: hun intellect, hun geheugen, maar aan hun kern zijn ze niet toegekomen; aan het hart vanwaar, naar de Bijbel zegt, de uitgangen des levens zijn.

Het is duidelijk: van aldus gericht onderwijs kan geen creatieve bijdrage worden verwacht in de nood van onze cultuur. Integendeel, het werkt de desintegratie in de hand.

Het is verheugend dat in de onderwijswereld de bezinning in gang is. Er zijn telkens weer onderwijzers en leraren, die de sleur doorbreken. En wat de opbouw van het onderwijs aangaat, ook ministers!

Na Minister Rutten heeft thans Minister Cals ons een schets voor een onderwijsstelsel gegeven, dat naar bepaalde gedachten en behoeften als een eenheid is opgebouwd. Zeker, het is een plan, geen stel wetsontwerpen. Maar de visie moet nu eenmaal aan de daad voorafgaan. Hier is althans een conceptie, waarmede te werken valt.

Er leven bij ons onderwijs andere gedachten van samenbinding. Ik noem die van schoolgemeenschappen en scholengemeenschappen, waarin scholen van verschillend type in grote eenheden worden samengevoegd of daartussen althans nauwe samenwerking wordt tot stand gebracht. Binnen zulke gemeenschappen zal het probleem van de differentiatie der leerlingen over de hun passende opleidingen gemakkelijker kunnen worden gerealiseerd. De contacten tussen de leerlingen uit verschillend sociaal milieu of met uiteenlopende maatschappelijke bestemming, zullen dienstbaar zijn aan de overwinning van de tegenstelling van standen en klassen. Zou dit de schoolvorm der integratie zijn?

Deze initiatieven verdienen, naar mijn mening, inderdaad alle waardering en steun. Maar ik vrees dat ze slechts incidenteel tot resultaten kunnen leiden zolang onze onderwijswetgeving niet de mogelijkheid opent tot het instellen van vormen van hogere leiding, welke zich over groepen van scholen van hetzelfde of uiteenlopend type uitstrekt.

In de schoolsfeer is veel aan het veranderen. Maar de tegenstelling tussen de paedagogische en de maatschappelijke eisen is niet weggenomen. Het onderwijs zal op dit punt voor zijn leerlingen moeten strijden. Het zal tegenover de eis der selectie moeten stellen het beginsel van differentiatie der leerstof naar de gaven en belangstelling der leerlingen. De school zal het samenwerken niet, zoals voorheen, moeten verbieden, maar moeten bevorderen. Daarmede dient zij de samenleving op een wijze, welke beantwoordt aan haar meest actuele behoeften.

Het zwaarst is de weg, welke tot vernieuwing van de methode van het onderwijs voert. Toch is men ook op dit punt overal bezig. Bij het v.h.m.o. zien wij — ondanks vele tegenwerkende omstandigheden — telkens weer pogingen tot bevordering van zelfwerkzaamheid en van integratie van leervakken. Maar ze zijn afhankelijk van het enthousiasme van enkele leraren, die er hun vrije tijd voor offeren en de nodige leermiddelen zelf moeten maken. Wij hebben dringend behoefte aan een research-centrum voor het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs. Ik weet eveneens van invoering van creatieve vakken bij deze tak van onderwijs, maar ook hoe moeilijk het is hiervoor het op overladen programma nog plaats te vinden.

Tenslotte: de inhoud van het onderwijs. Ik mag U herinneren aan hetgeen ik in 't begin heb gezegd omtrent het maatschappelijk integratiestreven. Het is de taak van het onderwijs zijn bijdrage te leveren tot het wekken van inzicht in de problemen der wereldorde. Het is belangrijk dat de leerlingen meeleven in de ontwikkeling der Europese samenwerking. Het is nodig dat ze inzicht krijgen in wezen en waarde der Europese cultuur en de plaats van ons land daarin. Laat de school haar leerlingen toch vooral begrip bijbrengen voor het leven en denken van de „andere” Nederlanders, die in richting en bedrijf van hen verschillen. Laat er over geestelijke zekerheden gesproken worden in een sfeer van eerbied voor persoonlijke vrijheid en keuze. Dat is toch de enige manier om te komen tot een levend geloof en een, als echt erkende en aanvaarde, moraal.

Het minste, dat men nu van de Regering mag vragen is, dat zij voor zulk een veelzijdige vernieuwing de mogelijkheden schept.

Voor het creatieve antwoord van ons onderwijs in de nood van onze cultuur ontbreekt thans de ruimte. Het is teleurstellend dat velen, die voor niets banger zijn dan voor staatspaedagogiek, niet zien dat de staat hier met velerlei dwangmaatregelen de

heroriëntering der cultuur bemoeilijkt. Ik vraag niet meer maar ook niet minder dan dat de staat niet in de weg staat aan wat onze cultuur aan regenererende krachten opbrengt, dat hij vrijheid laat voor een humanisering der school.

KLEINE MEDEDELING

EEN MERKWAARDIG VOORBEELD VAN SOVJET-PAEDAGOGIEK

DOOR

J. W. VAN HULST

In Oost-Berlijn verscheen in 1953 van de Russische paedagoog A. S. Makarenko een werk, getiteld *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Als het voorwoord van dit boek inderdaad betrouwbaar is, dan behoort Makarenko tot de zeer vruchtbare paedagogische auteurs. Op zichzelf is dit niet zo bijzonder, want in de Sovjet-Unie wordt onvoorstelbaar veel paedagogiek gestudeerd. Wellicht is het zelfs zo, dat de Sovjet Unie staat of valt met de aldaar niet geleerde, maar gepredikte paedagogiek. Immers, waar alleen de staat het opvoedingsdoel bepaalt, daar moet de opvoedkunde bijzonder belangrijke diensten bewijzen, om dit doel te bereiken. Dat daarbij van enige zelfstandigheid van deze wetenschap geen sprake is, behoeft geen betoog, daar in Rusland geen enkele wetenschap zelfstandig is. De totalitaire staat erkent slechts hulpwetenschappen. Iedere geringe afwijking van dit standpunt zou betekenen, dat de communistische regering dynamiet ging leggen onder haar eigen staatsbestel. Iedere wetenschap heeft slechts tot taak de staat te steunen ter realisering der staatsideologie. Daarmede is in wezen iedere echte wetenschapsbeoefening uitgesloten, althans voor zover het de geesteswetenschappen betreft.

Moge het op zichzelf dus niets opzienbarends hebben, dat een bepaald Russisch paedagoog een vruchtbare pen heeft, het is wel opmerkelijk, dat Makarenko, reeds meer dan 25 jaar, door zijn vele lezingen en geschriften leiding geeft aan de Russische onderwijzers. Er zijn slechts weinig voorbeelden van bekend, dat Russische paedagogen geruime tijd als toonaangevend kunnen gelden. Verreweg de meesten van hen verdwijnen, na enkele belangrijke publicaties, in de vergetelheid. Het feit, dat Makarenko het meer dan een kwart eeuw heeft uitgehouden, moet, aan Westeuropese norm gemeten, vermoedelijk tegen hem getuigen.

Op het eerste gezicht is dat zeker niet duidelijk. Maar de paedagoog die zich wil handhaven, moet bereid zijn de weg die hij vandaag predikt, morgen met alle beschikbare energie te verloochenen. De weg; niet het doel. Want het opvoedingsdoel wordt in het gehele paedagogische denken volledig buiten haakjes gebracht. Iedere paedagoog, die, om wat voor reden dan ook, moeite heeft, om vrijwel van jaar tot jaar zijn opvoedkundig handelen zó om te buigen en te verbuigen als het staatsbelang in iedere nieuwe situatie

van hem eist, verdwijnt na enkele jaren in een enorme stilte, ook al genoot hij een vrijwel algemene bekendheid of zelfs populariteit. De spelers op het toneel der paedagogiek verschillen in dit opzicht zeker niet van hen, die op het politieke toneel hun uit het hoofd geleerde rol opzeggen. Zonder enige twijfel moet dus Makarenko een grote plooibaarheid van geest bezitten (om het nog eufemistisch uit te drukken), om zoveel jaren de mogelijkheid tot publicatie te behouden.

Zijn „Ausgewählte pädagogische Schriften“ bieden voor niemand die enigermate met de paedagogische denkbeelden in de Sovjet Unie op de hoogte is, nieuwe gezichtspunten. De honderden bladzijden verkapte of openlijke propaganda bieden een weinig boeiende lectuur, die nog vergald wordt door de sterke militaristische inslag. Wat te denken bijvoorbeeld van een paedagogiek die het volgende poneert:

Aber im militärischen Leben, besonders im Leben der Roden Armee, gibt es viel Schönes, das die Menschen begeistert, und in meiner Arbeit überzeugte ich mich immer mehr von der Nützlichkeit militärischer Formen. Die jungen Leute verstehen es, diese Formen auszuschmücken, sie kindertümlich zu machen und angenehm zu gestalten. Bis zu einem gewissen Grade war mein Kollektiv militärisch angehaucht. Zunächst ist seine Terminologie der militärischen ähnlich, wie zum Beispiel bei der Bezeichnung „Abteilungskommandeur“.

In deze toon houdt de schrijver het enkele bladzijden vol, waarbij wij in 't oog moeten houden, dat deze pagina's voorkomen in een hoofdstuk, dat tot titel heeft Probleme der Sowjetischen Erziehung in der Schule, terwijl de ondertitel luidt: Erziehungsmethoden. Toch is het niet om deze bladzijden, dat wij Uw aandacht voor dit boek vragen. Makarenko geeft ons namelijk ook een volledige beschrijving van het paedagogisch handelen van een Russisch onderwijzer in een bepaalde situatie; en dit handelen valt onder zijn snerpende critiek. Speciaal dit ene geval wil ik thans aan een analyse onderwerpen. Wij geven eerst de situatie-schets.

In een Russische school mist een der kinderen drie roebel. Het is zeker, dat de dief zich in de klas moet bevinden; het lukt de onderwijzer, om, zonder dat iemand het merkt, de dief op te sporen. De onderwijzer heeft met de jongen, die het geld gestolen heeft, een gesprek onder vier ogen. Hij ontdekt dan de achtergronden van de diefstal en komt tot de conclusie, dat de overtreding, die in de relatie van onderwijzer tot kind ontdekt werd, ook tot deze relatie beperkt moet blijven. Het meisje krijgt haar drie roebel terug, maar noch zij, noch de klas verneemt wie de dader is geweest. De verhouding tussen de onderwijzer en de jongen wordt zo goed, dat deze jongen na het bewuste gesprek betere prestaties levert dan voorheen. Tot zover het voorgevallene.

Makarenko gaat van dit voorbeeld uit, om in de scherpste bewoordingen het gedrag van deze onderwijzer te hekelen; hij noemt deze handelwijze het tegenovergestelde van Sovjet-paedagogiek. De aanpak van de onderwijzer noemt hij „kerstfeestachtig“, terwijl hij bovendien smaalt over „das christliche Allesverzeihen des Lehrers“. Natuurlijk laat hij het niet bij zijn „negatieve“ critiek, maar hij geeft ook „positief“ aan, hoe de onderwijzer had moeten handelen en in welk opzicht hij zo erbarmelijk te kort geschoten is:

Er (de jongen n.l.) durchlebte nicht das Gefühl der Verantwortlichkeit vor dem Kollektiv; seine Moral beginnt sich in den Formen individueller Berechnungen, auf den Lehrer ausgerichtet, zu bilden. Das ist nicht unsere

Moral. In seinem Leben wird der Junge mit sehr vielen Menschen zusammen-treffen. Seine sittliche Persönlichkeit wird sich doch nicht in zufälligen Kombinationen mit deren Anschauungen bilden. Und wenn er einem Trotskisten (= navolger van Trotsky) begegnen sollte, über welke in ihm gefestigten Mittel des Widerstandes gegen den Einfluss einer solchen Begegnung verfügt er? Die Moral eines vereinzelden Bewusstseins ist im besten Fall die Moral eines „guten“ Menschen, aber zumeist ist es die Moral eines Doppelzünglers.

Es handelt sich jedoch nicht nur um den Jungen. Ausserdem ist die Klasse vorhanden, das heisst ein Kollektiv, aus dessen Mitte ein Mitglied gestohlen hat. Nach Meinung des Beraters war es nicht nötig die Schülerschaft der Klasse durch das Vergehen des Jungen zu erziehen. Sonderbar. Weswegen liegt dazu keine Notwendigkeit vor?

Ook in deze toon volgen nog enkele bladzijden, maar ik bespaar U citaten. Alleen reeds het geciteerde zou voor ons aanleiding kunnen wezen, om enkele principes in deze Sovjet-paedagogiek te analyseren. Toch doen wij dit zeer bewust niet. Want waarom zouden wij de kloof die de volkeren scheidt, — en ook de paedagogische kloof blijkt toch zeer wijd en diep te zijn —, nog dieper maken? Zijn ook wij hier niet geroepen om zo mogelijk datgene te ontdekken, wat wij als positief kunnen waarden?

Dan mag ik er toch ongetwijfeld in de eerste plaats aandacht voor vragen, dat ook in de Sovjet Unie, ondanks alle volledig doorgevoerde partij-propaganda, en ondanks de meest stringente staatspaedagogiek, blijkbaar nog steeds onderwijzers gevonden worden, die weet hebben van de relatie van mens tot mens, en die niet bereid zijn de enkeling in hun klas op het altaar der massa te offeren. Het voorbeeld dat Makarenko geeft, is toch het duidelijkst bewijs, dat hier en daar toch nog onderwijzers arbeiden, die er nog enige notie van hebben, wat er in een kinderziel omgaat.

Nog veel merkwaardiger vind ik het echter, dat Makarenko het paedagogisch handelen van deze onderwijzer in verband brengt met een christelijke allesvergevende liefde en zelfs met het kerstfeest. Zelfs een communistisch paedagoog, die het bestaan heeft om een kwart eeuw lang zijn overvloedige geschriften te publiceren, — en aan het begin van mijn opstel toonde ik aan, wat dat betekent! —, heeft blijkbaar nog het vermogen, om een bepaald paedagogisch handelen als christelijk te herkennen. Hij ziet zelfs, dat de diepste oorsprongen van dit handelen een relatie moeten hebben met Bethlehem. Bij de oudere generatie moet dus nog, zij het verdrongen, maar nochtans zeer reëel, een besef leven van wat het christelijk geloof kan betekenen in de omgang van mens tot mens, en wat kerstfeest kan betekenen voor een onderwijzer die bij een leerling diefstal ontdekt.

Voor Makarenko is zo'n standpunt nog steeds de moeite van het bestrijden waard. Vermoedelijk leven wij, die aan de „goede“ kant van het ijzeren gordijn wonen, in de veronderstelling, dat de christelijke levenshouding, en dat speciaal de christelijke levenshouding in de school, in Rusland geen probleem meer is.

Makarenko bewijst ons, zijns ondanks, het tegendeel: het is een probleem, waar nog steeds mee geworsteld wordt. Zelfs na 35 jaar Sovjet-paedagogiek blijkt, dat het meest totalitaire stelsel, dat de wereld ooit aanschouwd heeft, nog niet zo volledig totalitair is, dat er geen sprankje van het mens-zijn meer over is. En wat nog niet totaal dood is, kan altijd weer opnieuw tot leven en tot bloei komen. Misschien vraagt U mij, of ik niet te veel waarde

hecht aan een enkel voorbeeld. Ik kan daar slechts op antwoorden, dat ik dit voorbeeld zie als een teken; juist omdat het op het terrein der paedagogiek ligt. En dat is voor mij altijd nog belangrijker dan het terrein der politiek. Laat mij daarom eindigen met een wedervraag: Doen wij er juist in deze tijd niet goed aan op deze tekenen te letten?

BOEKBEOORDELINGEN

Het aanvankelijk meetkunde-onderwijs, publicatie no. 5 van de Werkgroep Wiskunde van de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs. Uitgave: J. Muusses, Purmerend.

Deze publicatie bevat een vrijwel volledig verslag van de vier inleidingen welke tijdens de weekend-conferentie van bovengenoemde werkgroep in november 1954 te Amersfoort zijn gehouden en begint met een voorwoord van Prof. H. Freudenthal.

Overzicht van de inhoud:

1. *Naar een dynamisch middelbaar meetkunde-onderwijs*, door Ph. Ronsmans, leraar aan het Athénée Robert Catteau te Brussel. De heer Ronsmans betoogt, dat het zeer wenselijk is een taalkundige voorbereiding van het wiskunde-onderwijs te geven (voorwaardelijke bijzinnen, begrippen als implicatie, aequivalentie). Verder bespreekt hij o.a. het werken in groepsverband en pleit hij voor een „open wiskunde”, die meer aansluit bij de moedertaal der leerlingen, het logisch begrip van hun niveau en hun dagelijkse ervaringen.
2. *De psychologie van het denken en het meetkunde-onderwijs*, waarin Prof. A. D. de Groot de betekenis van de theorie van Selz voor de meetkunde-didactiek bespreekt en begrippen als: structurering, omstructurering van figuren en de „motivatie” ter sprake brengt. Van belang is vooral ook het feit, dat nog eens op het inschakelen van de motoriek bij het aanvankelijk meetkunde-onderwijs gewezen wordt.
3. *Welke eisen mogen we bij het meetkunde-onderwijs aan de leerlingen stellen?* door Dr. P. Bronkhorst.
Terecht wijst inleider er in deze met praktische voorbeelden geïllustreerde inleiding op, dat bij een juiste instelling van de leerkracht op zijn leerlingen, het aantal meetkunde-onvoldoenden niet te groot mag zijn.
4. *Pakkend materiaal ter inleiding van meetkundige grondbegrippen*; bespreking der principes door P. M. van Hiele, gevolgd door een bespreking van het materiaal door Mevr. Van Hiele-Geldof. Kort gezegd: een overtuigende demonstratie van het feit, dat een nieuwe, frisse aanpak van het meetkunde-onderwijs (op verantwoorde wijze) mogelijk is.

Het is niet mogelijk, alle voor de wiskunde-leerkracht belangrijke didactische aanwijzingen, die dit werkje bevat, te vermelden. Hopenlijk echter zullen velen door lezing van dit zeer belangrijke verslag meer belangstelling gaan tonen voor het pionierswerk dat door de Wiskunde-Werkgroep van de W.V.O. is en wordt verricht.

C. BOERMEESTER.

De redactie heeft ontvangen:

Les études classiques; Facultés Universitaires de Namur, 23, 1, janvier 1955.

Dit nummer bevat de volgende artikelen:

- P. Moraux: La „mimesis” dans les théories anciennes de la danse, de la musique et la poésie;
 P. de Ravinel. S. J.: Cicéron, est-il un bavard?;
 M. Dessaintes: L'insertion ou rupture incidente de construction;
 P. Salmon: Bibliographie des travaux de M. Paul Cloché.

In de „partie scolaire” is een artikel opgenomen over „Homère pour ceux qui n'apprennent pas le grec”, dat afbeeldingen op een Griekse vaas behandelt.

H. W. F. S.

TIJDSCHRIFTEN

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

No. 8 (jrg. 39).

„Komt, laat ons voorlichten” door Aug. A. Boudens (critiek op een teveel aan sexuele voorlichtingslectuur, enz.); „Jaarverslag over 1954 van de stichting voor de Katholieke onderwijs-film” door Mr. N. W. A. Brink; „De houding bij het schrijven” door Ben Engelhart; „De paedagogische zijde van het zwakzinnigenprobleem en onze katholieke levensbeschouwing!” door A. van Tongeren; „Goed onderwijzen is geen hooi dorsen” door Fr. S. Rombouts (nr. aanl. van het 25-jarig jubileum van Pater dr. Joannes); „De doelstellingen der praktische opvoeding” (de mogelijkheid tot het bereiken van uiteindelijke doelstellingen) door G. Widdershoven.

No. 9 (jrg. 39).

„De doelstellingen der praktische opvoeding” door G. Widdershoven (de omvang en het doel der opvoeding van levensperiode tot levensperiode); „Een interessant proefschrift over humanistische paedagogiek in Nederland” door Br. Franciscus (naar aanleiding van een dissertatie van P. N. M. Bot); „Hoe men in Amerika lezen leert” door A. Wolffenbittel; „Leer uw kinderen spreken” door W. Schols; „De proefscholen in Friesland” door P. J. Terpstra; „Kinderkerkboeken” door Br. Ambrosius; „Kwesties van de dag” (over de nieuwe spelling: korte bijdragen).

Dux (red. dr. H. M. M. Fortmann, e.a.) Uitgave Katholieke Jeugdraad, Utrecht.

No. 7 (jrg. 22).

„De katholieke huwelijksschool te Amsterdam” door C. J. B. J. Trimbos enz.; „De jeugdbeweging” door ds. N. O. Steenbeek; „Maatschappelijk werk onder jonge emigranten” door ds. A. A. Wildschut.

No. 8 (jrg. 22).

„De encyclick en de jongere Vaticaansche documenten over de opvoeding” door Dr. H. M. M. Fortmann; „De pedagogische denkbeelden rondom 1930 en iets van haar voorgeschiedenis” door Dr. H. M. M. Fortmann; „De worsteling der paedagogiek” door dr. N. Perquin; „Staatsburgelijke opvoeding, propaganda en demagogie”.

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

No. 12 (jrg. 35).

Verschillende belangwekkende werkstukjes en modellen.

No. 1 (jrg. 36).

„Een stap in de goede richting” door Ab Meilink (de gemeente Amersfoort geeft f 100.000 voor handenarbeid); „Handenarbeid, hulp voor het verkeers- onderwijs” door W. P. Salverda; voorts werkstukken en modellen.

No. 2 (jrg. 36).

„Klei op de kweekschool” door J. E. van Praag; „Vrije expressie in het kindervacantiewerk” door Mieke Verhaaf. Voorts ontwerpen.

Ons Gezin (red. T. Duyvendak, e.a.) Uitg. „Comm. v. huish. en gezinsvoorzichting”.

No. 79 (jrg. 10).

Dit nummer is gewijd aan het boek „Het wiegekind, de kleuter en het boek” door M. E. Hoefsmit; „Verleide onschuld” (over Am. beeldromans) door J. F. Wentzel; „Pionierswerk?” door M. Macintosh (over de ontwikkeling van de kinderleeszaal in ons land).

No. 80 (jrg. 10).

Dit nummer is gewijd aan menselijke verhoudingen in het gezin en de achtergrond van het huishoudelijk werk.

„Samenleving van jong en oud” door O. van Andel-Ripke; „Zwemles en kinderverlamming” door J. F. Wentzel.

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

No. 9 (jrg. 6).

„Parent Education in Los Angeles” III, door A. Pikaar-Rebers; „De waarde van de foutenanalyse” door P. Post; „De ontzetting uit en ont-heffing van de ouderlijke macht, de onder toezicht stelling van minder-jarigen” door Mr. S. Slagter.

No. 10 (jrg. 6).

„Het kind met milieutekortten en de school” door A. J. Rietveld; „De strafrechtelijke behandeling van minderjarigen” door Mr. M. S. Slagter; „Verdwijnde vertelkunst” door T. van Buul; „Bij de dood van Jetses” door E. A. Alderts; „De voorbereidende klas bij het N.O.” door J. A. G. Boudier.

Opvoeding Onderwijs Gezondheidszorg (red. Prof. Jos. Gielen, e.a.) Uitg. „Parcival” Breda.

No. 9/10 (jrg. 6).

Dit nummer is gewijd aan de geestelijke volksgezondheid.

„School en geestelijke volksgezondheid” door drs. Jos. Aarts; „De taak van kerk en overheid voor de geestelijke volksgezondheid” door dr. H. Rutgers; „De scholen voor v.h.m.o. en de geestelijke volksgezondheid” door drs. Jos. Aarts; „Schoolgeneeskunde en geestelijke volksgezondheid” door G. v. d. Most; „Geestelijke volksgezondheid in de school in Vlaanderen” door dr. W. v. Hove; „Enkele gedachten over de samenwerking tussen gezin, school en jeugdwerk ter bevordering van de geestelijke volksgezondheid” door Mej. mr. B. C. v. d. Ingh; „Organisatie van de geestelijke volksgezondheid” door Dr. A. J. H. Bartels.

No. 1 (jrg. 7).

„De stand van zaken” VI — De school” door Prof. dr. Jos. J. Gielen (de school is niet alleen een onderwijsinstituut, maar voedt ook op); „Leermoeieheid bij de puber” door J. J. C. Marlet; „R.K. Observatie-centrum voor jongens „Beukenrode” Doorn” door Br. drs. Hugolinus; „Activiteiten bij ons taalonderwijs” door S. v. d. Stok.

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

No. 7/8 (jrg. 9).

„In Memoriam Albert Einstein” door K. Cuypers (over Einstein als pedagoog); „De ontoereikendheid der Nederlandse Letteren voor het litteratuuronderwijs” door F. Janssens (pleidooi om bij het onderwijs in de Ned. litteratuurgeschiedenis ook de buitenlandse stromingen niet te vergeten); „Geestelijke avitaminose” door Paul Morgen (bezwaren tegen buitenlandse litteratuur bij Ned. litteratuuronderwijs); „Ontdek Amerika” (enkele reis- en studiebeurzen voor de Verenigde Staten) door Fr. Closset.

No. 9/10 (jrg. 9).

„Op weg naar een opvoedingsstelsel voor onze tijd” door Fr. Closset; „Kunnen wij „beter denken’ leren?” door K. Cuypers; „Grote en kleine kleuters in eenzelfde klas?” door M. Houthuys-Kips; „Over documentatie-onderricht in een zesde leerjaar” door H. van Marcke; „Over het gebruik van de kaart bij het aardrijkskundeonderricht” door A. Vermeulen.

Dalton (red. Drs. P. Brinkman, e.a.) Orgaan v. d. Ned. Daltonvereniging.

No. 3/4 (jrg. 7).

„Iets over het daltoniseren op een Lagere school” door W. A. Steenberg; „Wet, K.B. en experiment in de nieuwe onderwijzersopleiding” door drs. P. Brinkman.

No. 5 (jrg. 7).

„Bevordering van de vrijheid” door Dr. W. P. J. Lignac; „Waarnemen door A. W. Wagner.

C. WILKESHUIS.

PROEFNEMING MET EEN SCHRIFTELIJK Z.G. „AAN-
 LOOPOPSTEL” IN VIER OPEENVOLGENDE KLASSEN
 VAN EEN U.L.O.-SCHOOL

DOOR

J. KUIKEN

In zijn „Psychologie van taal en taalonderwijs”, onderscheidt Rombouts in de spreektaal drie „lagen”. De onderste is de „gemeenzame omgangstaal,” die zich kenmerkt door een „overwoekering van de bezinning door het affect”. In deze laag beweegt zich de kindertaal en de taal der onontwikkelde volwassenen. De tweede „Schicht” is de „normale taal”, die meer expressief is, meer rijkdom en kleur vertoont dan de eerste, maar toch, wat zinsbouw betreft, daarbij aansluit. De bovenste laag tenslotte, is de „verzorgde taal”, of de cultuur taal. Het is de taal van de elite; zij is „geëigend een zieleinhoud gestalte te geven”. De taak van het onderwijs — en zeker op de U.L.O.-school — is, de leerlingen te helpen zich van de onderste laag op te heffen naar de middelste.

Voor de besten onder hen is dan de weg vrij naar nog hogere regionen.

De proefneming die hierna besproken wordt, had een driedelig doel. In de eerste plaats het introduceren van een methode van opstelmaken die m. i. veel belooft voor de praktijk van het stelonderwijs. Met behulp van deze vorm was het me voorts mogelijk een met affect geladen probleem ter oplossing voor te leggen aan kinderen van verschillende leeftijdsgroepen.

In de tweede plaats zou vergelijking van prestaties in opeenvolgende klassen misschien enige aanwijzingen kunnen geven omtrent het verloop van de ontwikkelingsgang door de taalniveau's. Interessant leek het mij de uitkomsten te vergelijken met uitspraken van b.v. Prof. Révész en Dr. Berger inzake het sprongsgewijze karakter van die ontwikkeling.

Tenslotte zou misschien iets blijken van de mate waarin de „bezinning (nog) door het affect wordt overwoekerd” bij kinderen van 12—18 jaar ongeveer, die een U.L.O.-school bezoeken.

Mijn ondervinding met het „vrije” opstel was van dien aard, dat ik begon te zoeken naar een andere vorm van opdracht en uitwerking. Het resultaat was het „aanloopopstel”. Het bestaat uit de taak een kort gegeven, dat een probleemstelling inhoud,

uit te werken en zo een oplossing van het probleem te verstrekken.

Een groot aantal kinderen die vroeger begin nog eind konden vinden, omdat hun algemene kennis en hun fantasie ontoereikend waren voor een eigen compositie, kwam nu tot aanmerkelijk betere resultaten in bepaalde opzichten. Vroeger leidde het terugvertellen van eigen belevenissen of gelezen verhaaltjes tot schijnresultaten, maar nu vond dat weinig waarde: immers er had weinig inspanning plaats, er was niet een grijpen boven het reeds bereikte peil uit, géén denkproces had plaats gehad t.g.v. prikkeling door de probleemstelling; de denктаak. In de commissie, ingesteld door de R. C. van het U.L.O.-examen die zich ten doel stelt genoemd examen te moderniseren heb ik dit „aanloopopstel” geïntroduceerd en te beginnen met 1956 zal een dergelijke opstelopdracht onder examen-opgaven Nederlands worden opgenomen. Inmiddels hebben proeven in verschillende plaatsen van Nederland — o. a. Deventer, Enschede, Groningen, Sneek, Den Haag, Hoofddorp en Dordrecht — uitgewezen dat in ieder geval de activiteit van de leerlingen door deze methode van opstellen zeer is toegenomen en in vele gevallen de gemiddelde prestatie eveneens. Genoemde proeven zijn genomen met de schriftelijke vorm, terwijl het mij is begonnen om de mondelinge, zowel als de schriftelijke prestatie.

Om echter het studiemateriaal volledig bij de hand te kunnen hebben, volgt hier het resultaat van de schriftelijke uitwerking van het volgende probleem:

— Twee jongens (eventueel meisjes) willen hun vakantie in België doorbrengen. Om geld te sparen „liften” ze van hun woonplaats, Amsterdam, af. In Rotterdam gekomen vinden ze een chauffeur van een vrachtwagen bereid hen tot voorbij Breda te brengen. s' Avonds, even over tien, arriveren ze in een klein dorpje ten zuiden van die stad. Even buiten dat dorpje rijdt de chauffeur zijn wagen het erf van een huisje op, een garage binnen, en zegt, als hij en de jongens uitgestapt zijn: „Ziezo, jongen, ik ben thuis, goeie reis verder”. Hij gaat het huis binnen en slaat de deur achter zich dicht. —

De opdracht luidde: Wat gebeurt er nu deze eerste nacht. Stel je voor dat je zelf die ene jongen of dat meisje bent. Ze zijn net zo oud als je zelf bent. Begin waar ik opgehouden ben en neem, als je wilt, deze zin tot begin: — Daar stonden ze nu, na tien, op een eenzame landweg, niet ver van de grens. —

Het opstel werd geheel (in één uur tijds) op school gemaakt; er was geen onderling contact.

Een verdeling in groepen, als ik de oplossingen op zichzelf in beschouwing nam, drong zich als vanzelf op. Vele l.l. lieten zich zo door hun emotionaliteit meeslepen, dat de onmogelijkste situaties ontstonden in hun fantasie; heel dikwijls hadden de verhalen een sterk criminele inhoud. Bij anderen vond ik een meer natuurlijke d.i. bestaanbare en waarschijnlijke oplossing. Op grond van die waarneming besloot ik tot een verdeling in drieën, nl.: Groep I: Affectief-crimineel; Groep II: Affectief niet crimineel; Groep III: zwak emotioneel meer natuurlijk.

Tous les enfants ont des imaginations héroïques: ils se voient accomplissant des actions d'éclat qui leur valent la reconnaissance et l'admiration publiques.
(LÉON FRAPIÉ: *Les contes de la Guerre*).

Klas I.

Groep I: *Affectief crimineel.*

Smokkelaars (17 ×)	}	78 %
Inbrekers		
Brandstichters		
Valse munters		
door „mannen” achtervolgd		
Smokkelaars helpen zelf stelen (1 ×)		

Groep II: *Affectief, niet crimineel.*

Spook zien	}	14 %
beurs met geld vinden		
ongeluk bijwonen		
in sloot vallen		
op egel vallen geheimzinnige voetstappen		

Groep III: *zwak emotioneel, natuurlijk.*

door boer onthaald	}	7 %
hut van takken gebouwd logeren		

Deze klas bestaat in hoofdzaak uit 12- en 13-jarigen. Voor 78 % dus zijn de oplossingen sterk emotioneel gekleurd met criminele inslag. Ze zijn vaak onwaarschijnlijk en onlogisch. In deze Groep I krijgt 70 % van de kinderen een beloning voor

hulp aan douane, politie of particulieren, in de vorm van geld of gratis reis door België. Van enige nachtrust is in die groep geen sprake. Slechts bij de zeer kleine groep III is de meest voor de hand liggende oplossing gekozen, zoals de korte aanduiding wel uitwijst.

Bekijken we de groep 14- en 15-jarigen in deze klas (10 + 2) apart, dan blijkt hier de verhouding gunstiger. Tot Groep I behoort nu nog 50 % der oplossingen (waarvan 50 % der kinderen een „beloning” ontvangt). De groep 12/13-jarigen komt er nu nog slechter voor te staan, nl.:

	Groep I	„Beloning”
12/13 jaar	83 %	70 %
14/15 jaar	50 %	50 %

waaruit geconcludeerd kan worden, dat leeftijdsverschil in dezelfde klas van invloed is op de prestatie en dat de aanwezigheid van „oudere” kinderen het klasgemiddelde omhoog trekt.

Klas II.

Groep I: *Affectief, crimineel.*

Smokkelaars	}	32 %
Inbrekers		
Voor dieven aangezien		

Groep II: *Affectief, niet crimineel.*

muisen in schuur	}	12 %
overreden in schuur		
„Indianen” gezien		

Groep III: *Zwak emotioneel, natuurlijk.*

hooiberg	}	56 %
herberg		
burgemeester		
open lucht		
particulier huis		
vrienden op gezocht		
2e „lift”		

Deze klas (30) bestaat in hoofdzaak uit 14- en 15-jarigen. Van deze klas kiest nog een minderheid oplossingen die tot Groep I behoren (32 %). De meerderheid (56 %) geeft reeds een meer natuurlijke, bestaanbare oplossing. De groep 13-jarigen in deze

klas was maar zeer klein (2), maar als we in aanmerking nemen dat dit groepje zich voor 100 % in Groep I klasseerde, dan wordt de situatie voor de 14/15-jarigen nog gunstiger; nl. 26 % behoort tot Groep I en 60 % tot Groep III. Vergelijken we nu eens de 14/15-jarigen in Klas I met dezelfde leeftijdsgroep in Klas II:

	Groep I	„Beloning”
14/15 { jaar klas I	50 %	50 %
14/15 { jaar klas II	26 %	28 %

Hier blijkt ten eerste dat de zelfde leeftijdsgroep in Klas I duidelijk achtergebleven is bij die in Klas II; de 14/15-jarigen in de eerste klas zijn zij, die op de L.S. één- of tweemaal gedoubleerd hebben, of in de eerste klas U.L.O. zijn blijven zitten. T.o.v. hun 12/13-jarige klasgenoten zijn ze vóór; t.o.v. hun leeftijdsgenoten in klas II, achter. In de tweede plaats blijkt, dat van de tot Groep I behorende tweede-klassers de mate van onwaarschijnlijkheid in de oplossingen is afgenomen; getuige de 28 % die menen dat politie en douane geldelijke beloningen verstrekken aan kinderen.

Voorlopig lijkt de conclusie gewettigd, dat de aanwezigheid van „jongere” kinderen in een klas het klasgemiddelde ongunstig beïnvloedt, en dat kinderen die „gedoubleerd” hebben, een eigenaardige „tussenpositie” innemen.

Klas III.

Groep I:

Smokkelaars (7 %)

Groep II:

Voor smokkelaars aangezien (7 %)

Groep III:

Bij politie gemeld	} 86 %
Open lucht	
Bij boer slapen	
Tent meegebracht	
2e lift gekregen	
Hooiberg	
Bij vrienden slapen	
In vrachtauto overnachten.	

Deze derde klas heeft een zeer heterogene bevolking. Ze telt slechts 20 l.l., in hoofdzaak 15- en 16-jarigen, doch ook nog drie ruim 14-jarigen, één 17-jarige en één 18-jarige. De laatste beide jongens zijn „kneusjes” van de M.S. en zonder hen zou de score van Groep III nog beter zijn geweest. Het element „beloning” was in deze klasgroep geheel verdwenen. Dat emotionaliteit hun echter nog parten speelt, blijkt b.v. uit het feit, dat 25 % der l.l. niet aan nachtrust denkt. Iets zeer merkwaardigs was hier het voorkomen van persoonsverwisseling (25 % der gevallen) Men begint in de 3e persoon, doch gaat dan plotseling over in de 1e persoon. Een bewijs van identitatie met de hoofdpersoon, maar ook van gering critisch vermogen. Bij de oudste van het stel vond ik, meer dan eens, een auto als denkend wezen ingevoerd. „De auto dacht, ik zal maar stoppen.” Spontane metonymia of verlaat praecausaal denken?

Klas IV.

Groep I:

Smokkelaars 5 % (10 %)

Groep III:

Jeugdherberg	} 95 $\frac{1}{4}$ % (90 %)
Kasteeltje	
Part. huis	
Boerderij	
Schaapskooi	
Open lucht	
Hooiberg Herberg.	

Wat leeftijd betreft is ook deze klas zeer heterogeen. Ze bestaat uit 16-, 17-, 18- en 19-jarigen voor resp. 30, 35, 20 en 15 %. Het percentage van 10 %, tot groep I behorende oplossingen, lijkt op een teruggang, is echter eigenlijk op 5 % te stellen. De knaap die voor de meest dwaze smokkelaffaire verantwoordelijk was, hoort helemaal niet bij groep I. Integendeel, deze knaap is zeer intelligent, vrolijk en geneigd tot spotternij. Hij heeft plezier in een zo dwaas mogelijk verhaal, schrijft kennelijk een parodie op jongensboeken, strips e.d. Voorwaar geen kenmerk van achterlijkheid. Hij gaf zijn opzet later ook lachend toe. Ik mag dunkt mij, dus gerust het percentage ondoordachte, door kinderlijke emotionaliteit onwerklijke oplossingen, op 5 % stellen.

Het opvallende feit in deze groep — een geselecteerde — is, dat de romantiek op hoger niveau terugkeert. Niet meer zo „ichbezogen” als bij de 12)13-jarigen; niet meer de bravourstukjes; maar een subtiele soort avontuurlijkheid doet zijn intrede.

De al te simpele, fantasieloze oplossing van een tweede „lift” komt hier niet meer voor; men voelt dat een behoorlijke nachtrust nodig is. Op die 5 % (10 %) van Groep I na, vinden we nergens meer storende onwaarschijnlijkheden, al moet men natuurlijk in het oog houden dat men met kinderen te doen heeft. Voor het eerst vond ik hier een geslaagde poging tot parodie (zie blz. 38) of tot geestigheid. De proefneming speelde in de tijd dat de zorg voor de openbare zedelijkheid in Tilburg nogal wat stof deed opwaaien. Een jongen (17 jaar) liet het verhaal zich afspelen bij Tilburg. De lifters, een jongen en een meisje, op weg naar familie in België, laat hij — 't was al laat! — langs de weg lopen en arresteren. Up to date! Trouwens, lifters van verschillende sexe komen in verscheidene oplossingen voor, maar telkens laat de schrijver (opzettelijk?) fijntjes uitkomen, dat hij weet „hoe het hoort”. Het leeftijdsverschil spreekt in deze groep weinig meer mee, reeds bij 16 jaar is immers het percentage Groep III-oplossingen tot bijna 100 gestegen; hetgeen bij de 18/19 jarigen absoluut het geval geworden is. Resumerend moge ik het volgende overzicht geven:

	Groep I	Groep III
Klas I	78 %	7 %
„ II	32 %	56 %
„ III	8 %	86 %
„ IV	5 %	95 %

Als ik de oplossingen anders groepeer, nl. naar leeftijdsgroepen, dan luidt het overzicht zo:

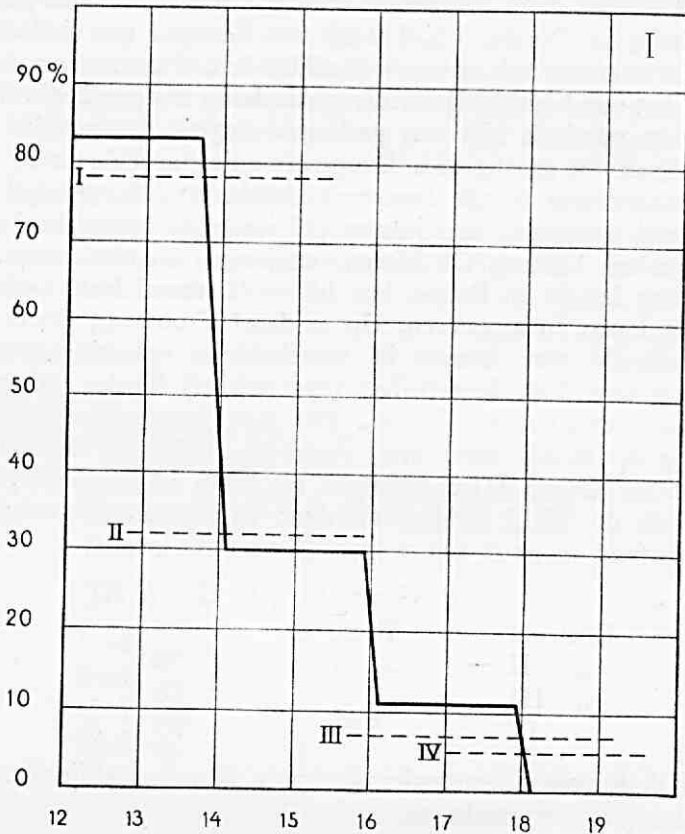
	Groep I	Groep III
12/13 jaar	84 %	6 %
14/15 „	30 %	52½ %
16/17 „	11 %	89 %
18/19 „		100 %

Of, op een heel andere wijze zichtbaar gemaakt: zie grafiek no. 1. De zwarte lijn laat de spronggewijze daling van het percentage Groep I-oplossingen zien.

De stippellijnen duiden het klassenniveau aan en de leeftijdsgroepen waaruit elke klasse bestaat.

Zo blijkt b.v. nog eens dat het niveau van klas I gunstig beïnvloed wordt door de daar aanwezige 14- en 15-jarigen; dat van klas II echter ongunstig door de in die klas zittende 12 en 13-jarigen.

Dat de niveau's van klas III en IV dicht bijeen liggen is hier-



Grafiek 1.

door te verklaren, dat de grote „sprongen” naar het meer critische denken op de „14-jaarlijn” en — een kleinere — op de „16-jaarlijn”, voor het grootste deel van de leeftijdsgroepen van die klassen aan de linkerkant liggen.

Ik heb de 12/13-jarigen als een groep beschouwd, evenals de 14/15-jarigen en wel om verschillende redenen.

In de eerste plaats vormen deze groepen in hoofdzaak een klasse; in de tweede plaats is het de ontwikkelingsphase die

meespreekt. Verkeren de 12/13-jarigen in de prae-puberteit; van de 14/15-jarigen mogen we verwachten dat de puberteit zich manifesteert in de resultaten.

In de derde plaats waren het de resultaten zelf die een indeling in leeftijdsgroepen 12/13 jaar en 14/15 jaar als de juiste aanwezen. Het volgende overzicht, waarin nu ook eens de sexe vermeld wordt, moge dit verduidelijken:

Leeftijd	Groep I	„Beloning”	
12	{ m. 89 %	} 84 %	75 %
	{ v. 60 %		67 %
13	{ m. 89 %	} 30 %	66 %
	{ v. 89 %		66 %
14	{ m. 29 %	} 30 %	40 %
	{ v. 28½ %		50 %
15	—		—

Wie het cijfermateriaal blijkt weinig verschil in prestaties tussen mannelijke en vrouwelijke leerlingen. De proefgetallen zijn niet erg groot, zodat we hoogstens van indicaties kunnen spreken.

Deze zijn echter merkwaardig genoeg.

De leeftijdsgroep 12/13 vormt inderdaad een eenheid, waarvan het gemiddelde voor Groep I-prestaties op 84 % komt te liggen.

Omdat het gemiddelde voor 14/15-jarigen 30 % was, en de veertienjarigen alleen reeds $\pm 29\%$ aanwezen, is duidelijk dat ook de groep 14/15 een eenheid vormt. De sprongsgewijze verbetering bij het inzetten van de puberteit blijkt hier nog weer eens, al wijst niets op een snellere verbetering bij de meisjes tengevolge van een vroeger intreden van deze ontwikkelingsphase bij hen.

Om nog even op de opstellen zelve terug te komen: uit de prestaties van de 12/13-jarigen blijkt iets van het typische verlangen naar avontuur van de puer, van zijn zelfoverschatting en de drang zich als held te gedragen.

Hij ontmoet een smokkelaarsbende, liefst in een ondergronds verblijf, waarvan hij de geheime toegangsweg bij toeval ontdekt heeft. Hij waarschuwt politie of douane, wordt door deze voor vol aangezien en mag dus volopmeedoen aan de overval op en de arrestatie van de bende. Ofwel, hij ontdekt, weer bij toeval, dat de boerderij, of de hooiberg de gecamoufleerde werk-

plaats is van valse munters. Weer herkent de politie in hem onmiddellijk haar steun en toeverlaat, men drukt hem een revolver in de hand en gezamenlijk, als oude strijdmakkers, trekken ze tegen de bende op. Later beloont de politie hem op de enige voor hem begrijpelijke wijze; de bedragen variëren van f 2,50 tot f 500,— per persoon. Soms ook biedt de dankbare douane hem een „gratis tocht” aan.

Deze geldelijke beloning is, dunkt me, weer typerend voor de nuchterheid die de puer, ondanks alle krampachtige heldhaftigheid, niet verlaat.

De behoefte zijn belangrijkheid te bewijzen doet hem een andere realiteit scheppen dan de wanhopig tamme van elke dag. Maar in die gefantaseerde realiteit is hij nuchter en zakelijk: deugd en dapperheid worden nuchter en zakelijk beloond; de misdadiger daarentegen — de stommeling — wordt in de luren gelegd.

Bij mijn pogingen enig verband te leggen tussen de prestaties van een leerling in het algemeen — het rapport als uitgangspunt nemende — en die tijdens dit onderzoek opgedaan, lukte het mij in het geheel niet enige correlatie te ontdekken. „Goede” zowel als „slechte” leerlingen zijn verdeeld over Groep I, vooral bij de jongste leeftijdsgroepen. Bij de 16 t/m 18 jarigen zijn het echter wel diegenen die wij „nog kinderlijk” noemen, die tot „Groep I-prestaties” komen, hoewel zij dikwijls juist een uitstekend rapport hadden.

Het ontbreken van dit verband tussen schoolprestatie en resultaat van het opstel kwam overigens niet onverwacht. In: „Taal en denken” schrijft Prof. Langeveld bv. dat zowel goede als slechte leerlingen „goede” opstellen schrijven en omgekeerd. Prof. Stuiveling zegt dat hij nooit opstellen laat maken voordat een leerling in de derde of vierde klas van de M.S. zit, omdat het eerder geen zin heeft. Op een bepaald moment maken 15/16-jarigen dan wel opstellen op het niveau van hun leeftijd.

Er bestaat een merkwaardig verschil tussen de inhoud de opstellen van de 15/16-jarigen en die der 17, 18, 19-jarigen. Het is of de 15/16-jarige die oplossing zoekt waarin hij zo weinig mogelijk van zich zelf hoeft te geven; hij stelt zich a. h. w. verdedt op. Hij verschafft de hoofdpersonen uit zijn verhaal behoorlijk onderdak en waagt zich niet op romantische paden met hen; waar men zo gemakkelijk tot confidenties komt. Hij neemt zijn toevlucht tot zeer prozaische dingen: men gaat in een hooiberg slapen of onder de blote hemel (want het is warm); men belt

een herbergier uit zijn bed of maakt een boer wakker en gaat dan rustig slapen. Bij de puers begint het dan pas! Moordenaars, inbrekers en brandstichters hebben kennelijk op hen gewacht om te komen opdagen!

De 17, 18, 19-jarigen maken er weer meer van. Wel geen schokkende avonturen, maar wel romantiek. Wel toevalligheden, maar geen onwaarschijnlijkheden, wel fantasie maar door kritisch verstand beheerst. Om een voorbeeld te geven: De beide jongens lopen de landweg af op zoek naar huis of boerderij waar nog mensen op zijn. In de verte zien zij vele verlichte vensters. Het blijkt een grote villa of een kasteeltje te zijn waar bruiloft gevierd wordt van de zoon des huizes. De Major Domus ziet hen voor twee der vele vrienden aan die uit alle delen van het land hierheen gekomen zijn. Zij laten zich dit heerlijk aanleunen en vermaken zich best op het feest. Aan eten en drinken ontbreekt het hun niet. Zij vermijden het echter angstvallig te dicht in de buurt van de bruidegom te komen. Het komt er in de feestroes niet op aan waar men zich ergens in het grote huis te slapen legt en 's morgens na het feest stappen de beide knapen al vroeg op, voordat de meeste andere gasten ontwaakt zijn.

Naderhand heb ik getracht aan de hand van stijl, spelling en interpunctie enkele wetmatigheden te ontdekken. Ik merkte elk opstel met geen of zeer weinig spelfouten met een +; dat met veel fouten tegen de spelling met een —. Zo ook juiste of bijna volledige interpunctie met een +; gebrekkige daarentegen met een —.

Om de stijl — vlotheid, zinsbouw — te kunnen waarden in vergelijkbare grootheden paste ik de volgende indeling toe. Volwassen — goed — en primitief. De eerste term spreekt voor zich zelf; met „goed” bedoel ik de stijl waarop niet veel aan te merken is, maar die nu eenmaal „kinderlijk” is. Men vindt b.v. veel zinnen die alleen uit een hoofdzin bestaan of uit een hoofdzin + één bijzin.

(„Hoogste zakelijkheid is de hoogste stijl”). Van „primitief” spreek ik, als eigenlijk van behoorlijke zinsbouw geen sprake is. Men zou ook van „babbeltijl” kunnen spreken. Om een voorbeeld te geven:

Jan zei tegen Piet, wat moeten we nou. Nu bij een bos aangekomen en vlak bij de grens liepen ze het bos in. Ik heb honger ik heb geen eten. Ik ook. „Kijk Jan, daar zijn dennenbomen, laten we daar een hut bouwen. Nou Jan

had al een scherp mes en sneed al enige takken af en vielen naar benden maar na een poosje had Jan al zo'n hoop takken dat Jan dacht ik zal maar naar beneden komen enz.

De formulering van de gedachten in taal blijft bij het denken zelf achter en moet in sprongen bijkomen.

Om het overzicht zo eenvoudig mogelijk te houden, heb ik dezelfde indeling in leeftijdsgroepen aangehouden.

Bovendien zijn spelling en interpunctie tot één geheel samengevoegd. Een + is gegeven als bij de beoordeling van Sp. en Int. beide onderdelen een + hadden; was één van beide — of waren beide — onderdelen met een — gewaardeerd, dan kreeg het geheel ook —.

Het resultaat was aldus:

Leeftijd	Stijl		Spelling en Int.	
	Goed	Primitief	+	—
12/13	47 %	53 %	40 %	60 %
14/15	46 %	54 %	41 %	59 %
16/17	52 %	48 %	81 %	19 %
18/19	V 25 %	38 %	75 %	25 %
	G 37 %			

als ik de „goede” stilisten eens apart onder de loupe neem, wordt het resultaat:

Leeftijd	Spelling en Interpunctie
12/13	73 % verdient +
14/15	80 % „ +
16/17	100 % „ +
18/19	100 % „ +

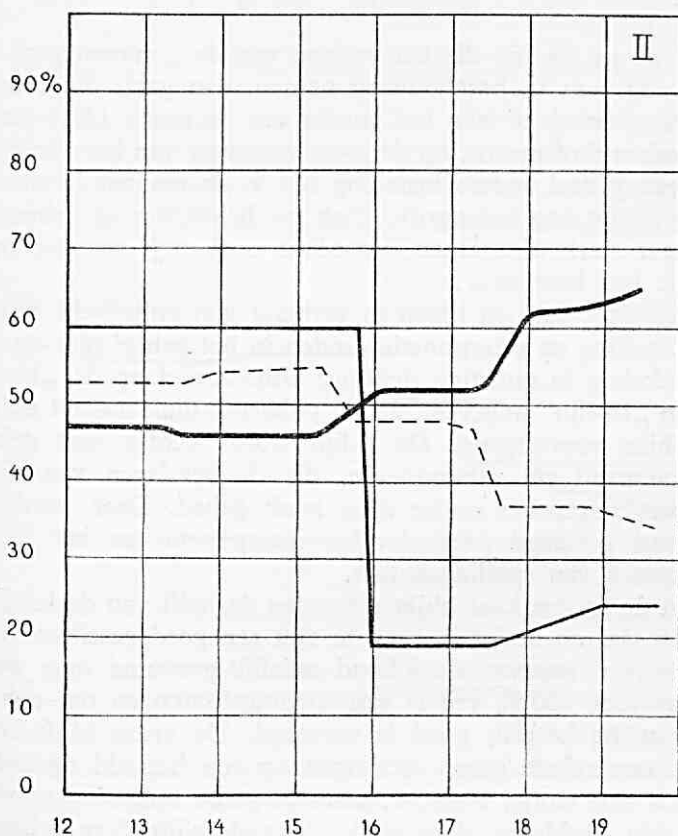
De „primitieve” stilisten geven het volgende beeld te zien:

Leeftijd	Spelling en Interpunctie
12/13	88 % verdient —
14/15	90 % „ —
16/17	33 % „ —
18/19	66 % „ —

In de eerste plaats valt op dat de „goede” stellers in meerderheid óók behoorlijk kunnen spellen en interpungeren en dat

er bovendien een regelmatige verbetering in prestatie is te constateren. De primitieve stilisten echter hebben ook van spelling en interpunctie weinig begrip; bovendien is van ontwikkeling weinig te bespeuren.

De stippellijn geeft het verloop van de percentages van de-



Grafiek 2.

genen die „primitief” stellen. Er is dus een zekere verbetering te constateren; van een naderen tot 0 is echter geen sprake.

De dunne curve geeft de percentages van degenen die niet behoorlijk kunnen spellen en interpungeren. Op de 16-jaarlijn is een grote verbetering ingetreden, die zich echter niet doorzet.

De vette curve tenslotte, laat zien hoe groot het percentage

van elke leeftijdsgroep is die het qua stijl tot de kwalificatie „goed” bracht; nl.:

12/13-jarigen	47 %
14/15- „	47 %
16/17- „	52 %
18/19- „	62 % (37 % + 25 %)

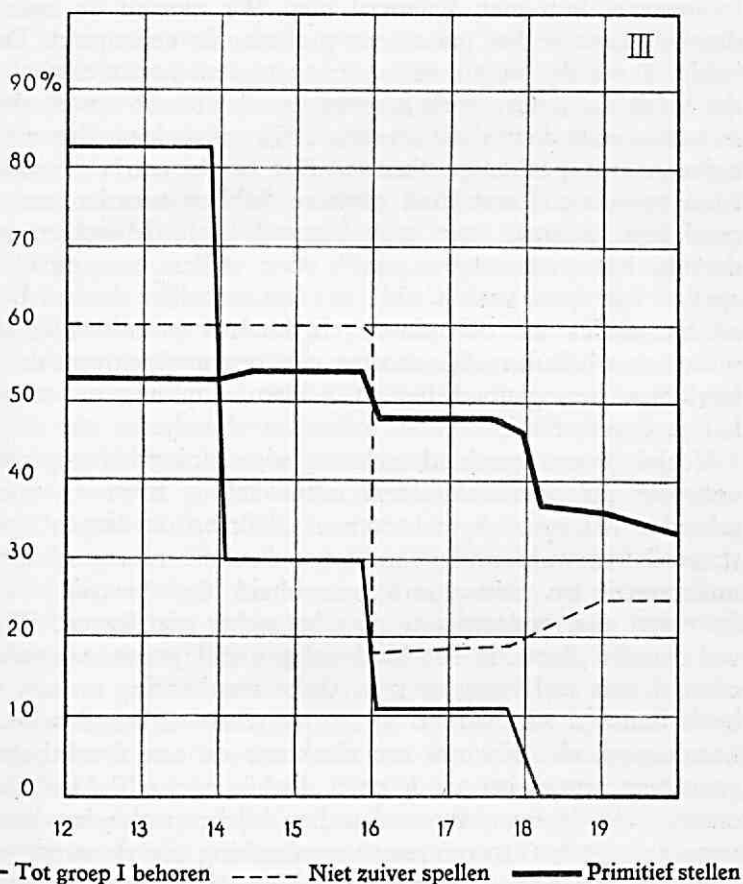
Als we nu de lijn die het verloop van de „oplossingen” aan- geeft nog eens in beschouwing nemen, dan geeft die een heel plotseling breuk te zien ten gunste van de groep 14/15-jarigen. Het leek wel of ineens, op de grens ongeveer van het 13e en 14e jaar, een geheel andere instelling t. o. v. de realiteit is ontstaan. De behoefte erg belangrijk, flink en heldhaftig te schijnen is blijkbaar sterk afgenomen, waardoor men zich rustiger op de situatie kan bezinnen.

Maar de cijfers en lijnen in verband met stilistische vaardig- heid, spelling en interpunctie duiden in het geheel niet op enige ontwikkeling in gunstige richting; althans niet op de „14-lijn”. Pas op „16-lijn” ongeveer, als de puberteit flink ingezet is, komt duidelijke vooruitgang. De 0-lijn wordt echter niet gehaald, wat niemand zal verwonderen, die de verslagen van diverse Examen-commissies onder ogen heeft gehad. Daar wordt aan- houdend geklaagd over slordige interpunctie en het te vaak voorkomen van spellingsfouten.

Aan de andere kant blijkt meer dan de helft van de leerlingen van 16 jaar en ouder in staat te zijn een goed gestileerd opstel te schrijven waarvan de inhoud redelijk genoemd mag worden en dat voor 100 % vrij is van spellingsfouten en dat ook, wat interpunctie betreft, goed is verzorgd. De vraag blijft echter:

Als een zekere groep leerlingen op een bepaald ogenblik in staat is een vlotte, logische, soms elegante oplossing te vinden voor een probleem, door welke oorzaak blijft deze groep dan toch voortsukkelen in stuntelige stijlvormen en slordige ver- zorging van de interpunctie? Als een jongen in staat is allerlei fantasieën die zich ongetwijfeld aan hem opdringen — denk maar eens aan de invloed van jongensboek, film en strip — terzijde te schuiven om een meer natuurlijke oplossing voor het hem voorgelegde probleem te zoeken, is hij dan nog niet in staat b.v. de werkwoordsvormen te beheersen, of het plaatsen van aanhalingstekens? Blijkbaar soms niet; dat bewijst de practijk van elke dag en dat tonen de vette- en de stipplelijn aan (fig. III) die op behoorlijke afstand van de 0-lijn blijven.

Men kan niet beweren dat men op de L.S. — en de U.L.O. doet er ook nog heel wat aan — niet zijn best heeft gedaan op het onderdeel „spelling” van het onderwijs in de Nederlandse Taal. Integendeel; het was bijna alles spelling wat de klok sloeg: invuloefeningen, dictees, theorie, invuloefeningen ...



Grafiek 3.

Van de hier onderzochte leerlingen kon van de groep 14/15-jarigen ruim 60 % der kinderen al behoorlijk en kritisch denken (ik neem hier een ruime marge voor twijfelgevallen van Groep II). Slechts 40 % der kinderen van dezelfde groep kon behoorlijk spellen etc. We moeten dus helaas wel (weer) constateren dat veel moeite op L.S. en U.L.O. tevergeefs is gedaan, en dat het enorme aantal „taalboekjes” dat uitgegeven is en wordt ook

al niet veel baat. De meeste zijn in elk geval niet zo goed als in het voorwoord gesuggereerd wordt.

Zouden wij niet de fout begaan van te grote opzettelijkheid? Wij maken, dunkt me, te veel *lessen* van alle mogelijke zaken; we willen de kinderen *lëren* stellen en *lëren* spellen. Ons pogen interesseert hun niet, helemaal niet. We moeten de zaak om-draaien. Laat ze het maar eens proberen in een opstel. Daarna bekijken we de fouten en ... betreuren die, met elkaar, want dát vindt die jongen toch jammer van dat mooie opstel, dat het zo bedorven is door al die „fouten”. Nu pas de losse zinnen om te oefenen; nu pas enige theorie. Dat is de natuurgeneeswijze. Men moet zich eerst flink gestoten hebben voordat men eens goed kijkt waaraan men zich bezeerd heeft. Misschien is zo-doende het percentage „goed” voor stellen en „plus” voor spellen wat op te voeren. Ook wat het eigenlijke denken betreft, nl. het vinden van de oplossingen, kunnen we misschien betere uitkomsten bereiken. We moeten niet te gauw geloven, dat onze leerlingen hun plafond bereikt hebben, c.q. nog niet rijp zijn het te doorstoten

Veelal levert een kind, gelet op zijn rijpingsniveau, niet de optimale prestaties. Als zijn ontwikkeling zover is voortgeschreden dat een zekere bezonnen „kijk op de dingen” geconstateerd kan worden, hoe komt het dan, dat t. o. v. spelling en interpunctie bv., zoveel onbezonnenheid blijft bestaan? Aan de ijver van ons, onderwijzers, kan het zeker niet liggen. Wat wij wel kunnen doen, is het kind gelegenheid geven, voortdurend creatief met taal bezig te zijn. Onze voorlichting en ons voorbeeld kunnen stimulerend en corrigerend werken daarbij. Het „aanloopopstel” lijkt mij een dankbaar en een vruchtbaar uitgangspunt, maar het vindt geen doel in zichzelf. Doel is: het creatieve in de mens centraal stellen bij het taalonderwijs. Vertrouwen, dat het streven naar vervolmaking van de vorm — een totaliteit waartoe o. a. ook stijl, spelling en interpunctie behoren — ook een kind zal prikkelen tot maximale inspanning en optimale prestaties, is m. i. niet misplaatst.

Uitbreiding van het aantal roosteruren voor „Nederlands”, waarop zo vaak aangedrongen wordt, heeft geen zin als we die besteden aan nog meer spellingsoefeningen, zinsontleding, Schöngesterei of een utilitaristische instelling op de handel.

Dan kunnen we nog beter met de jongens — en de Belgische Professor H. de Vos gaan voetballen.

DE MATHEMATICUS ALS WETENSCHAPPELIJK ONDERZOEKER EN ALS LERAAR

DOOR

P. M. VAN HIELE

Het komt mij voor, dat er ten aanzien van de wijze waarop het doorgeven van het vergaarde wiskundige denken zal moeten plaats hebben, dikwijls grote misverstanden optreden. Een belangrijke oorzaak daarvan ligt in het feit, dat iedere onderzoeker slechts een klein stukje toevoegt aan het materiaal, dat voorgangers al voor hem verzameld hebben, zodat het bij vele onderwerpen al zo lang geleden is, dat men zich daar voor het eerst mee bezig hield, dat men zich er geen goede voorstelling meer van kan maken, hoe zo'n eerste aanpak geschiedt. Een voorbeeld van een dergelijk onderwerp is de vlakke meetkunde, waarvan het onderzoek zeker al vijf duizend jaar aan de gang is. En toch zou de vraag, welke problemen aanleiding hebben gegeven tot het beoefenen van meetkunde en welke denkmoeilijkheden de eerste beoefenaars hebben moeten overwinnen, ons nu nog enige aanwijzingen kunnen geven, welke moeilijkheden de kinderen ontmoeten, wanneer zij voor het eerst met meetkunde in aanraking komen. De geschiedenis der meetkunde, zoals die ons bekend is, levert in dit verband niet al te veel op, omdat de wiskundigen de neerslag van hun denken meestal overleveren in de vorm van het door hen ontwikkelde mathematische apparaat. Hier ligt de kern van de moeilijkheden bij het onderwijs in wiskunde: Het rapport, waarin de mathematicus de uitslag van zijn onderzoek vastlegt, wordt steeds gegeven in een vorm, waarin hij die zulk een onderzoek verricht heeft, bondig alle resultaten kan terugvinden; van de begripsanalyse, die de wiskundige heeft moeten uitvoeren om tot dit resultaat te komen, is in zo'n rapport meestal niets terug te vinden. Het gevolg is, dat na hem komende onderzoekers de grootste moeite hebben om het resultaat van zijn werken te begrijpen en dikwijls een onvolledig beeld krijgen van de aard van het opgeloste probleem. Laat ik ter verduidelijking eens een voorbeeld nemen van een onderwerp uit de wiskunde, dat van jongere datum is dan de meetkunde, zodat wij meer oog hebben voor de daarbij optredende begripsmoeilijkheden.

Een dergelijk onderwerp is de kansrekening. Het is de laatste tijd meer in de belangstelling gekomen, omdat het vermeld wordt in het ontwerp-leerplan van Wimecos. De praktische problemen,

die aanleiding hebben gegeven tot de beoefening van de kansrekening zijn niet moeilijk te vinden. Deze zullen aanvankelijk stellig wel hebben gelegen in de bepaling van het risico dat men loopt bij het meedoen met verschillende kansspelen zoals dobbelen, kaarten, roulette, enz. De studie zal dan moeten beginnen met het leren kennen van de verschijnselen: Hoe ziet een dobbelsteen er uit, hoe werkt een roulette, hoe worden de kaarten geschud, hoe zijn de spelregels, in hoeverre heeft de deelnemer invloed op de uitslag en in hoeverre is hij van het lot afhankelijk? Vervolgens komt er een analyse van de in het onderzoek optredende begrippen: Wat is toeval? Wat is kans? Waarbij men niet altijd objectieve maatstaven kan aanleggen: Waarom verwacht ik, dat als een dobbelsteen „goed is”, hij even veel kans maakt om 6 aan te wijzen als 1? Wanneer zal men twee gebeurtenissen even waarschijnlijk noemen? Nadat men zo het terrein verkend heeft, en de relaties tussen de verschillende begrippen zijn opgespoord, gaat men over tot het tweede stadium: Men gaat de gevonden relaties ordenen, men stelt een aantal axioma's op, waaruit het verdere mathematische apparaat ontwikkeld moet worden. In het hier bedoelde geval van de kansrekening hebben wij nog duidelijk genoeg voor ogen, dat dit mathematische apparaat ongetwijfeld juist is, maar dat er nog onzekerheden bestaan, of dit apparaat wel in alle gevallen geschikt is om de verschijnselen te duiden. Nadat het mathematische apparaat opgebouwd is kan men overgaan tot het derde stadium: de probleemliquidatie. Men kan dan dus de in de praktijk voorkomende gevallen in een zo algemeen mogelijke mathematische vorm gieten en voor deze problemen de algemene oplossingen geven. Weer is bekend, dat het in vele gevallen niet eenvoudig is uit te maken, of het gegeven probleem uit de praktijk tot een bepaald type behoort en zo ja, hoe de gegeven oplossing geïnterpreteerd moet worden.

Wanneer men nu probeert de verworven kennis op anderen over te dragen, dan is het in het hierboven beschreven geval van de kansrekening duidelijk, dat men daarin niet goed kan slagen, als men zich beperkt tot de overdracht van het ontwikkelde mathematische apparaat. In dit apparaat zijn de begripsmoeilijkheden, die men op zijn weg ontmoet heeft, nauwelijks meer terug te vinden. Bij een overdracht van kennis, die zo plaats heeft, moet dus wel vermindering van inzicht het gevolg zijn.

Wanneer de mathematicus als leraar gaat optreden, wordt zijn positie ten opzichte van het kennisveld, dat hij gaat overdragen een geheel nieuwe. Terwijl hij door zijn gehele instelling, die

hem het vak van mathematicus heeft doen kiezen, geneigd is zich in het bijzonder te verdiepen in het derde stadium: de probleemliquidatie, zal hij nu weer terug moeten keren naar het eerste stadium: de analyse der verschijnselen en wat belangrijker is: de analyse der begrippen. Eensdeels heeft hij het nu gemakkelijker dan toen hij zijn studie begon, doordat de oplossing hem al bekend is; aan de andere kant moet hij zijn analyse van de begrippen nu uitbreiden tot de inhouden, die zijn leerlingen er aan geven en hij moet de weg zoeken om deze in overeenstemming te brengen met de aan noties verarmde begrippen, zoals deze in het tweede stadium zijn vermathematischeerd. Opgemerkt moet worden, dat wij dus drie verschillende begripsanalyses hebben te onderscheiden: *a.* een analyse van de begrippen, zoals zij optreden in het te bestuderen veld nog voor dit gemathematischeerd is, *b.* een analyse van de begrippen, zoals zij in het gemathematischeerde veld zijn opgenomen, *c.* een analyse van de begrippen, zoals die optreden bij de leerlingen, voordat het onderwijs in het bepaalde veld is begonnen. Het is vooral de laatste begripsanalyse, die van belang is voor het leerproces.

Pas wanneer de leerlingen een duidelijke voorstelling hebben van het veld, voordat dit door de wiskunde toegankelijk gemaakt zal worden, is het wenselijk ook de verworven kennis uit het tweede stadium aan hen over te dragen. De praktijk leert echter, dat men het geduld om dit gunstige tijdstip af te wachten, dikwijls niet kan opbrengen. Er zijn verschillende sentimenten, die zich daartegen verzetten. In de eerste plaats voelt de leraar een tegenzin om in de voorlopige verkenning allerlei begrippen vaag te laten, die in het tweede stadium toch zo scherp gedefinieerd worden. Bovendien voelt men zich er door gehinderd, dat men rekening dient te houden in dit eerste stadium met noties, die in het tweede stadium toch zullen worden afgekap. Maar de belangrijkste handicap is wel, dat men zich vaak niet bij machte voelt zich t.o. de leerlingen te uiten in een begripsveld, dat men door zijn eigen ontwikkeling al voor een veel volmaakter verwisseld heeft. In vele gevallen beseft men ook niet, dat men van een eigen, voor de leerlingen onverstaaanbaar, begripsveld uit redeneert. In het voorbeeld van de kansrekening zal zich een dergelijke situatie nu nog niet gemakkelijk voordoen, bij de veel oudere onderwerpen uit de wiskunde, zoals de vlakke meetkunde, wordt deze fout veel gemakkelijker gemaakt. Wanneer men bv. leerlingen de kennis van de gelijkvormigheid wil overdragen en men gaat daarbij uit van het principe van de ver-

menigvuldiging van figuren, dan heeft men te maken met een poging om direct het mathematische veld uit het tweede stadium in te voeren, waarbij men geen rekening houdt met het feit, dat de leerlingen al van zeer jong af met het begrip gelijkvormigheid in aanraking zijn geweest (vergroten en verkleinen) zonder nochtans het woord gelijkvormigheid daaraan gekoppeld te hebben. Een nauwkeurige analyse van de bij de leerlingen aanwezige begrippen had in ieder geval hier vooraf dienen te gaan.

Het is tragisch, dat Piaget, wiens onderzoekingen bij jonge kinderen ons zeer veel hadden kunnen leren over bij deze kinderen aanwezige begrippen, die later in de wiskunde optreden, en die ons ook wel inlichtingen in die richting verstrekken, in de ernstige fout vervallen is ook sterk vanuit een eigen gevormd volledig begrippenveld te redeneren, waardoor hij uit de antwoorden op zijn vragen dikwijls onjuiste conclusies trekt. Dit blijkt bv. als hij kralen van een glas in een glas van andere vorm schenkt en het kind dan meent, dat er na het schenken meer kralen zijn dan eerst. Hij vraagt dan: „D'où viennent les perles en plus?” Het blijkt ook voortdurend uit zijn commentaren, waarvan ik er hier een citeer: „La quantité du liquide n'est pas, en effet, pour lui ¹⁾ le produit des diverses relations de niveau, largeur, de verres plus ou moins nombreux, etc., puis que chacune de ces relations est envisagée à part et indépendamment des autres.” De juistheid van deze uitspraak behoeven wij niet in twijfel te trekken, hoogstens de daarin vervatte suggestie, dat dit voor volwassenen wel het geval zou zijn, maar de conclusie brengt ons zo heel weinig verder. We weten dus nu, dat het kind niet beschikt over het mathematische apparaat uit het tweede stadium, waarmee Piaget zelf problemen over hoeveelheid aanpakt, maar verwachtten wij dan anders? En wat weten we nu op grond van deze onderzoekingen over de ontwikkeling van het eerste stadium?

Maar wij behoeven er niet aan te twijfelen: Piaget is er zich volkomen van bewust, dat hij vanuit een volledig begrippenveld redeneert. Zijn „système opératoire”, waarin de „réversibilité” een zo belangrijke rol speelt en waaraan hij toetst, of een kind de door hem onderscheiden derde ontwikkelingsphase bereikt heeft, is in feite niets anders dan een gemathematiseerd veld. Wel kunnen wij het betreuren, dat wij nu zo weinig weten van het voor de opvoeding zo belangrijke eerste stadium (dat over-

¹⁾ Het kind in een door Piaget onderscheiden ontwikkelingsphase.

eenkomt met de eerste ontwikkelingsphase onderscheiden door Piaget) en wij kunnen ons er over verwonderen, dat Piaget de invloed van de opvoeding bij de tot standkoming van het gemathematiseerde veld niet in zijn onderzoek betreft. Hierdoor wekt hij de indruk, dat wij hier met een biologische ontwikkeling te doen zouden hebben, terwijl uit het onderwijs op latere leeftijd blijkt, dat de opvoeding de mathematische ordening toch wel in zeer belangrijke mate kan beïnvloeden.

Bij de onderwijzers en leraren ligt de zaak dikwijls geheel anders. Daar is men zich er vaak niet meer van bewust, dat men van het gemathematiseerde begrippenveld uit redeneert; door eigen opvoeding en bijzondere instelling is de kennis van het eerste stadium verloren gegaan. Voor vele onderwijzers is de oppervlakte van een rechthoek niets anders meer dan het product van lengte en breedte, voor vele leraren is congruentie niets anders dan een relatie tussen mathematische figuren en zij staan verbaasd, als men er hen opmerkzaam op maakt, dat dezelfde relatie in onze ervaringswereld een rol speelt, die in belangrijkheid die in de wiskunde vele malen overtreft. Wanneer men dus wil, dat de uitkomsten van het wiskundige denken behoorlijk geïnterpreteerd kunnen worden in de ervaringswereld, dan zal men van vele wiskundigen, die aan de opvoeding deelnemen, de instelling moeten wijzigen, zij zullen meer belangstelling dienen te hebben voor het eerste pre-mathematische stadium. Dit zal des te moeilijker zijn naar mate het onderdeel ouder is en de overdracht der wetenschap door de traditie meer gebonden is aan het tweede stadium, zoals bv. in de meetkunde, waar het al eeuwenlang zo gebeurt.

Maar ook wat het derde stadium betreft speelt de instelling van de mathematicus hem als leraar parten. Door opvoeding en aanleg is hij als het ware gedreven naar de probleemliquidatie. Hij heeft deze leren zien als de afsluiting van het werk. Is het dus een wonder, dat hij de overdracht van methoden, die dit tot effect hebben, gaat zien als voornaamste doel van zijn onderwijs? En toch is deze conclusie in de meeste gevallen onjuist. Wij hebben immers al gezien, dat de opvoeding in de eerste twee stadia: het analyseren en ordenen van de begrippen en het tot stand brengen van de logische ordening al een zeer moeilijke taak te vervullen heeft. De praktijk leert bovendien, dat die leerlingen, die de eerste twee stadia goed zijn doorgekomen, betrekkelijk weinig moeite meer hebben met de probleemliquidatie, daarbij de steun van de leraar in vele gevallen wel

kunnen missen. Verder is de frequentie, waarmee deze problemen zich in de praktijk voordoen dikwijls zo gering, dat de leerlingen meestal meer gebaat zijn met een goede instelling, die hen in staat stelt de oplossing op te zoeken en na te lezen dan met een moeizaam ingestampte en gemakkelijk weer te vergeten kennis van de oplossingen voor alle problemen. Voor zover het de probleemliquidatie betreft, zal de leraar dus over een uiterste zelfbeheersing moeten beschikken. Hij zal zich voortdurend moeten afvragen, of de problemen voor de opvoeding van het kind wel voldoende zin hebben en voor zover hij zich door zijn enthousiasme voor de oplossing er van laat meevoeren, zal hij zich, wat het resultaat van dit punt betreft, moeten controleren aan de hoeveelheid overgedragen enthousiasme en niet aan de hoeveelheid overgedragen oplossingsmethoden.

Wanneer de leraar, gedachtig aan de theorie van Selz, een studie gemaakt heeft van de denkmethoden, die van belang zijn voor de beheersing van een zeker begrippenveld, wanneer hij de probleemtransformaties die daarbij optreden, heeft nagegaan en wanneer hij dan tracht deze denkmethoden voor zijn leerlingen toegankelijk te maken, dan is er een belangrijke stap gezet in de richting van een verantwoorde didactiek. Dit betreft hier dan de steun, die de leraar kan verlenen aan de leerlingen, wanneer deze tot het tweede stadium zijn gekomen. Met de pogingen om bepaalde denkmethoden op leerlingen over te dragen toont hij immers zijn vertrouwen in de opvoedbaarheid van intellectuele prestaties¹⁾. Wanneer hij daarbij echter geen aandacht zou schenken aan het eerste stadium, dan zou deze werkwijze wel eens een averechtse uitwerking kunnen hebben. Want juist ten gevolge van de perfecte didactiek, perfect dan met betrekking tot de overdracht van het mathematische begrippenveld, wordt de noodzaak voor de leerling verzwakt om de daarin optredende begrippen in verband te brengen met die uit de ervaringswereld. Het mathematische begrippenveld is immers, als zijnde mathematisch, bijna geheel van de ervaringswereld geïsoleerd, afdwalingen van de leerling in het begin kunnen gemakkelijk door de leraar als niet ter zake dienende worden geëlimineerd en hij slaagt daar nu des te beter in, doordat zijn verbeterde onderwijstechniek de leerlingen spoediger in een toestand brengt, waarin zij een terugval op de ervaringswereld kunnen ontberen. Met andere woorden:

¹⁾ Prof. de Groot in *Het Aanvankelijk Meetkunde-Onderwijs*, uitg. J. Muusses, Purmerend.

Deze in wezen zeer juiste didactiek schept ook de mogelijkheid mensen op te kweken, voor wie de wiskunde geheel van de wereld afgekeerd is, juist zoals sommige mathematici dit wensen. Maar wij zullen ons toch moeten af vragen, of het bijbrengen van zulke wiskunde opvoedingsdoel mag zijn.

Ook zal men zeer voorzichtig moeten zijn, wanneer men zich gaat bezighouden met de overdracht van denkmethoden ten behoeve van het derde stadium: de probleemliquidatie. Inderdaad, voor die problemen, die door het kind opgelost moeten kunnen worden, zal het nodig zijn deze systematisch te leren aanpakken, maar het gevaar van overdrijving is nu zeer groot. Het feit, dat men over een verbeterde didactiek beschikt, die het mogelijk maakt een groot percentage der leerlingen ook door het derde stadium heen te helpen, mag toch nooit ten gevolge hebben, dat men onnutte leerstof op het programma handhaaft.

De theorie van Selz kan dus een gunstige en een ongunstige uitwerking op het onderwijs in de wiskunde hebben. De uitwerking is gunstig, wanneer zij toegepast wordt door een leraar, die er zich van bewust is, dat zijn onderwijs een onderdeel is van een groter geheel, dat de wiskunde moet aansluiten bij de ervaringswereld om nuttig te kunnen zijn bij het bestuderen van andere vakken. De uitwerking is echter zeer ongunstig, als hij de richtlijnen aangegeven in de theorie van Selz gaat gebruiken om zich in zijn onderwijs te kunnen uitleven als mathematicus: zich snel abstraheert van de ervaringswereld en zich overmatig verdiept in de probleemliquidatie.

VOOR VERLENGING VAN DE LEERPLICHT

DOOR

G. KLASSEN

Met belangstelling heb ik het artikel van Ir. J. Zuidweg gelezen: „Tegen leerplicht — Voor leergelegenheid” in Paed. Studiën van november '55. Ir. Zuidweg ziet m.i. het probleem van de verlenging der leerplicht wel enigszins eenzijdig (uit een bepaalde hoek!). Het „waarom” van dit probleem n.l. wordt in enkele simpele punten afgedaan — jeugdige personen van de arbeidsmarkt weg houden, jeugdigen van de straat houden, de school is beter dan

de fabriek — alle kwesties, die zich min of meer beperken tot bijkomende gevolgen. Verder constateert Ir. Zuidweg, dat verlengde leerplicht feitelijk niet anders inhoudt dan: meer onderwijs geven (kennis vermeederen). Hij vergelijkt het met het vroegere „herhalingsonderwijs”.

Gaarne zou ik de volgende opmerkingen willen maken:

1. Telkens weer wordt onze aandacht gericht op de „ongegrepen jeugd”, de „asfaltjeugd”, de „nozems”, op diè jeugdigen, die zich onttrekken (?) aan het geregelde en georganiseerde leven van de maatschappij. We kunnen constateren, dat vele verenigingen en groepen zich beijveren om althans een gedeelte van de massajeugd op te heffen uit hun „anti-gemeenschapshouding”. Ook kunnen we opmerken, dat ondanks deze pogingen (die zeer te waarderen zijn!) het probleem er niet door is en wordt opgelost.
2. Elk kind heeft bij de groei naar de volwassenheid helpers (opvoeders) nodig, want we weten uit ervaring, dat het kind er op eigen gelegenheid niet komt. Opvoeden is immers „een mens in wording te helpen . . .” (Prof. Kohnstamm).
3. De opvoedkundige hulp moet zich uitstrekken totdat de mens in staat is (min of meer) zelfstandig aan het maatschappelijke en culturele leven deel te nemen, m.a.w. tot de mens volwassen is. Eeuwenlang is het zo geweest, dat een jeugdige van 15/16 jaar in staat werd geacht deel te kunnen nemen als volwaardig lid aan het leven in „de grote wereld”. De tradities en spelregels van het leven waren a.h.w. door de ouderen aan de jeugd doorgegeven en de jonge mens kon zich met deze zelfde tradities en regels in grote lijnen in het verdere leven redden. Zijn wereld verschilde niet zo veel van de wereld der ouders.
4. Bezien we nu het onderwijs, dan merken we, dat het zich eigenlijk aan deze tradities heeft aangepast: naar school tot 14/15 jaar en dan heeft men naast het verworvene in het gezin voldoende (of te veel!) geleerd om zich in het leven verder te kunnen redden. Deze situatie heeft zich tot op heden gehandhaafd voor een groot deel van de Nederlandse jeugd.
5. De maatschappij is de laatste tientallen jaren enorm veranderd. De snelgroeiende en veranderende techniek heeft in een betrekkelijk korte tijd een maatschappij geschapen, die zo ingewikkeld en gespecialiseerd is geworden, dat vergelijking met de „oude” maatschappij heel moeilijk is geworden. Een jongmens van 14/15 jaar is niet meer in staat als zelfstandig lid deze wereld te betreden, m.a.w. een mens van 14/15 jaar is nog niet volwassen

voor de moderne wereld. Men hoort tegenwoordig spreken van een tweede puberteit, een „culturele puberteit” op ongeveer 21 jarige leeftijd, die doorworsteld moet worden om de volwassenheid te bereiken.

6. „Opvoeden is een mens in wording te helpen . . .”, tot hij volwassen is! We zijn er geloof ik toch wel van overtuigd, dat de volwassenheid niet begint in de buurt van 15 jaar en toch onttrekken we ons grotendeels aan de hulp bij de opvoeding voor al diegenen, die na de lagere school het leven ingestuurd worden. Midden in de groeifase naar volwassenheid (misschien wel op het meest kritieke moment), trekt de overheid zich terug, de overheid, die door middel van de leerplicht, de ouders dwingt een gedeelte van hun opvoedingstaak over te dragen aan anderen. En we vinden dat normaal, we weten dat het moeilijk anders kan, dat de ouders het alleen niet kunnen. Maar toch komt dan plotseling de volle zwaarte van de niet voltooide opvoeding weer te rusten op de schouders van het gezin.

7. Het gezin staat ineens voor een zeer zware taak: de jeugd te leiden door de kritieke jaren van puberteit en adolescentie in een sterk individualistische wereld. De ouders kunnen niet meer volstaan met datgene door te geven, wat ze zelf verworven hebben. De wereld draaide door en . . . snel! Hebben ze de ontwikkeling bij kunnen houden, zijn ze zo snel meegegroeid, dat ze de tegenwoordige maatschappij althans in grote lijnen kunnen overzien? Het lijkt me een onmogelijkheid, hetgeen dus betekent, dat ze een kind „niet meer klaar kunnen maken” voor het volwassen leven. Daarbij komt, dat het gezin een invloed in negatieve zin heeft ondergaan van de moderne maatschappij. De rust en regelmaat zijn verstoord; door de moderne arbeidsverhoudingen is de band tussen de gezinsleden lossier geworden, waardoor de rustige groei van de jeugdige leden niet wordt bevorderd. Al met al is het duidelijk, dat de positie van de niet verder studerende jonge mens op 14/15 jarige leeftijd zeer ongunstig is: ze worden pedagogisch a.h.w. aan hun lot overgelaten.

8. Op 15 jarige leeftijd begint dus de vrijheid (de ongebonden!) voor velen. Langzaam groeit het „losgeslagen” zijn (uit het losgelaten zijn). Na enkele jaren begint de maatschappij te bemerken dat hier een probleem ligt. Daar gaan ze „onze massajeugd”!! Ze volgen hun eigen weg, ze hebben hun eigen moraal en wetten en . . . de gemeenschap zit er mee. We kunnen dan wijzen op de talloze groeperingen, die gaarne de jonge mens tot steun willen zijn, om hen de overgang naar zelfstandigheid gemakkelijker te

maken. Maar wie eenmaal de vrijheid geproefd heeft, is moeilijk in de gebondenheid terug te brengen. En wie zal de jeugd dwingen lid te worden van „gemeenschapsgroepen”, wie geeft de jeugd het goede voorbeeld? De ouders? We behoeven alleen maar om ons heen te zien en we weten het antwoord.

9. De nood is groot! Er moet ingegrepen worden en „voorkomen is beter dan genezen”. Verplichte gebondenheid tot een latere leeftijd is het enige en ook logische middel dat uitkomst moet bieden en dit betekent dus onherroepelijk „*verlenging van de leerplicht*”. Maar dit betekent niët (zoals Ir. Zuidweg suggereert) een eenvoudige verlenging van de lagere school met desnoods een uitbreiding van het aantal vakken. Integendeel, de lagere school (en daar is ook nog heel wat aan te verbeteren!) moet de eenvoudige kennis geven, die nodig is voor de maatschappij, terwijl daarnaast bij het „vervolgonderwijs” de nadruk moet vallen op „de vorming”, vorming van de mens tot volwassene in de zuivere betekenis van het woord.

10. Wat deze vorming allemaal inhoudt is geen eenvoudig probleem en niet in enkele woorden te zeggen. Nodig zal zijn voor de mens: inzicht in de moderne maatschappij en in de verhoudingen van de mens in deze maatschappij. De culturele sector eist: het „leren” genieten van goede toneelstukken en films, het „leren” waarderen van goede boeken, het „leren” werken met diverse materialen, het „leren” bewerken van volkstuinjes, het „leren” beoefenen van verschillende sporten. Een ieder zoekt (en vindt!) het zijne.

Het uitwerken van een „leerplan” in bovengenoemde richting zal een moeilijke taak zijn, een taak waarbij samenwerking nodig zal zijn tussen psychologen, sociologen en praktijkmensen. Het zal een zwaren en dure (!?) taak zijn, maar we mogen vertrouwen, dat het geld, dat hiervoor nodig is, jarenlang een goede rente zal geven: levensgeluk voor velen!

KLEINE MEDEDELINGEN

Enige opmerkingen n. a. v. het artikel: „Over de verhouding van de psychologie tot de didactiek” van de Heer J. Jonges. (Paedagogische Studiën, december 1955).

Hoewel ik het, voor zover het de hoofdlijnen betreft, wel met de Heer J. eens kan zijn, meen ik toch, dat zijn argumentatie hier en daar mank gaat. Daarbij heb ik voornamelijk de bovenste alinea van pagina 371 op het

oog. Het komt mij voor, dat de Heer J. geen onderscheid gemaakt heeft tussen de verschillende soorten voorstellingen. Zo zegt hij o. a.: „De voorstelling is altijd een bevestiging van een bewering en kan dus nooit dienen tot verificatie”. Dit is een krasse bewering, die in haar algemeenheid zeker niet juist is.

Een leerling kan bijv. tijdens het oplossen van een meetkundevraagstuk menen: „Ik kan om dat parallelogram een cirkel construeren,” of, anders gezegd: „Dat parallelogram heeft een omgeschreven cirkel”. De oplossing gelukt echter niet, en nu vraagt hij zich af: „Was mijn bewering wel juist?” In de meeste gevallen slaat zo'n leerling dan aan het tekenen, de ene figuur na de andere. We kennen dat allen wel van de meetkundelers: talloze blaadjes met proef- of kladtekeningen. In dit geval zal niemand ontkennen, dat deze figuren tot steun van het denken dienen, dus een controle- en verificatiemiddel zijn. Wie iets meer gevorderd is, gaat echter anders te werk: hij „tekent” in de geest, hij stelt zich een parallelogram voor, „construeert” er een cirkel omheen, bijv. door twee overstaande hoekpunten en „ziet” dan, dat de andere hoekpunten niet op de cirkelomtrek liggen. Hij kan nog verder gaan, door het par. a. h. w. „omhoog te duwen”, alsof de hoekpunten scharnieren waren en hij „ziet” dan, dat wanneer het par. een rechthoek wordt, alle hoekpunten op de cirkelomtrek vallen. Nu is hij er zeker van: een parallelogram heeft in 't algemeen geen omgeschreven cirkel. Degeen die wel eens damt of schaakt, weet, dat men daarbij praktisch voortdurend steun zoekt bij de voorstelling, namelijk de voorstelling van de stand der stukken zoals die zou worden als deze of gene zet gedaan zou worden. Nu eens bevestigt, dan weer ontkent de voorstelling de oorspronkelijke bewering.

De fout in de hierboven aangehaalde zin zit in de woorden: „de” (de voorstelling), „altijd” en „nooit”. Er zijn immers verschillende soorten voorstellingen. Wanneer het alleen om herinneringsvoorstellingen gaat (wat uit de woorden van Kohnstamm wel af te leiden is, gezien de zin die de heer J. onderaan pag. 370 aanhaalt: „... voorstellingen die reproductieresten zijn van waarnemingen spelen vaak een belangrijke en nuttige rol. Bijv. als het er om gaat de een of andere bewering te verifiëren ...”) dan kan ik de Heer J. toegeven, dat deze *niet altijd* tot steun en verificatie dienen, maar zelfs dan is het woord „nooit” ontoelaatbaar.

Immers, bij elke bewering, waarbij objecten in het geding zijn, die op het moment van de bewering niet waargenomen kunnen worden, kan de herinneringsvoorstelling te hulp worden geroepen. Het zal van de graad van eidetische helderheid afhangen, of men ermee geholpen is.

Hier moet ik dan ook een andere uitlating van de Heer J. bestrijden, nl.: „alsof de voorstelling méér zou kunnen bevatten dan de bewering”. Kennelijk is hier dus ook de herinneringsvoorstelling bedoeld. Echter, ik meen dat zelfs deze, uiteraard meer of minder vage herinneringsvoorstelling inderdaad *mèer* bevat dan de bewering, namelijk de voorstelling zelf! Zij bevat het op dat moment niet-aanschouwde aanschouwelijke, het concreet-visuele, in tegenstelling tot de bewering, die als al of niet voorbarige conclusie steeds een abstractie is van bepaalde vaak ook weer abstracte gegevens.

Wanneer iemand beweert dat er op weg naar mijn huis vijf bruggen gepasseerd worden, dan kan ik mij deze weg voorstellen en als gevolg daarvan tot de conclusie komen: het zijn er vier. Alweer: de voorstelling is hier

een ontkenning van de bewering, doordat zij juist meer bevat dan deze. Des te klemmender is dit, wanneer wij te doen hebben met voorstellingen, zoals in het voorbeeld van de meetkunde-opgave. Hier bevat de voorstelling immers behalve het visuele element ook nog een zeer sterk *constructief* element. Ik draai, verander, beweeg, vergroot de figuur tijdens het voorstellen naar believen, al spreekt hier natuurlijk ook de geoefendheid een woordje mee. Maar ook hier, juist hier bevat de voorstelling aanzienlijk meer dan de bewering, namelijk mijn creativiteit, de lenigheid van geest, want deze hebben haar (de voorstelling) tot product.

Wat de verhouding tussen de psychologie en de didactiek betreft, daarin ben ik het in hoofdzaak met de Heer J. eens, al zou ik deze liever aldus geformuleerd zien: Beide wetenschappen zijn autonoom, staan principieel in nevenschikkend verband, maar beide kunnen optreden als hulp voor de ander, beide kunnen tijdelijk „hulpwetenschap” zijn. Inderdaad kan in de didactische situatie de psychologische vraag oprijzen, maar wanneer het de psychologie gelukt de vraag op bevredigende wijze te beantwoorden, dan zal (moet) dit antwoord de didactiek beïnvloeden. Het zij mij vergund hiervan een voorbeeld te vermelden. In de tijd dat ik meetkundeles gaf, (dus tijdens de didactische situatie) rees de vraag: wat gebeurt er toch in die hoofden wanneer ze zo aan het puzzelen zijn? Bestudering en analyse toonde aan, dat dit meetkundig denken enorm gestructureerd is, dat er ten minste 14 of 15 verschillende aspecten in zijn aan te wijzen. Toen dus deze vraag: Wat gebeurt er bij het denken? beantwoord was (en ik laat in het midden of zij reeds voldoende is beantwoord), stond ik voor de noodzaak onmiddellijk mijn didactiek te veranderen, de noodzaak een meer geleidelijke overgang naar dit soort denken te bewerkstelligen.

In dit verband mag ik wellicht ook nog de aandacht vestigen op een uitstekend artikel over ditzelfde onderwerp van Prof. Dr. H. W. F. Stellwag: „Over de verhouding van paedagogiek en psychologie”, in het Maandblad voor de geestelijke Volksgezondheid (9e jaargang, no. 6, juni 1954). Hierin zegt Prof. Stellwag o. a.: „. . . dat beide wetenschappen elkaar noodzakelijk moeten aanvullen in zoverre zij altijd twee aspecten vertonen van éénzelfde probleem. Maar dat wil ook zeggen, dat de practicus volgens beide methoden moet hebben leren werken en denken en dat hij in de praktische situatie beide tegelijk moet kunnen zijn, waar bij het accent, al naar gelang van situatie en probleem, een oplossing volgens het ene of volgens het andere aspect verlangt.” En even verder: „. . . want de pedagogische psychologie, die tot haar taak heeft de bestudering van het kind in de opvoedkundige situatie (die nu eenmaal de existentiële situatie van het kind is), kan niet anders dan een synthese zijn van beide.”

Het hangt geheel van de situatie af, wie van beide wetenschappen de ander dient, al zal de leerkracht uiteraard in de eerste plaats van de pedagogische situatie dienen uit te gaan. Hopenlijk leidt dit niet tot de prestige-kwestie!

C. BOERMEESTER.

Aangezien de Heer B. het met de hoofdlijnen en de hoofdzaken eens blijkt te zijn, zou ik slechts het volgende willen opmerken:

Ik zei: de voorstelling kan nooit dienen tot verificatie. Ik geloof nl. niet dat voorstellingen „reproductie-resten” zijn van de waarneming. Ik meen, dat zelfs de zg. „herinneringsvoorstellingen” òók projecties, constructies zijn in

de zin, zoals B. van „voorstellingen met een zeer sterk *constructief* element” spreekt. Zo meen ik ook, naar aanleiding van dezelfde zin van B., dat het zg. „visuele element” in de vòrstelling een totaal ander fenomeen is dan het „visuele element” in de wàarneming. Deze worden m.i. al te vlot identiek geacht.

Het voorbeeld van de weg met vier òf vijf bruggen: ik meen, dat het zò is: B. wèèt, dat er vier bruggen moeten zijn en daarom kan hij ze voorstellen. De voorstelling is een „gevolg” van dit weten en niet omgekeerd. Daarom kan die ander zich de weg met evenveel gemak voorstellen met vijf bruggen. De èèn houdt vol, dat het er vier zijn, de ànder, dat het er vijf zijn, beide menen dit uit hun voorstelling „af te lezen”. (Er schiet me plotseling te binnen, dat Sartre dit „quasi-observatie” noemt, ergens in l'Imaginaire.)

De vòrstelling kan blijkbaar niet uitmaken, wie gelijk heeft, dat kan alleen de waarneming.

Vanuit deze gedachtengang moest ik zeggen: de voorstelling kan nooit dienen tot verificatie.

JONGES.

NEW EDUCATION FELLOWSHIP

De N.E.F. organiseert te Utrecht van 26 Juli tot 8 Augustus 1956 een wereldcongres, getiteld: *Constructive Education and Mental Health in Home, School and Community*.

Voordrachten zullen worden gehouden o.a. door:

- Dr. John Bowlby - The Roots of Human Personality.
 Dr. El Koussy - Remaking the School for Mental Health.
 M. Roger Gal - New Education. Its Present Course.
 Dr. Marg. Mead - Changing Education in a Changing Society.
 Dr. Annie Romein - Wooden Schoes and other things. Dutch.

De volgende vijf punten zullen hoofdonderwerpen zijn:

1. Het verband tussen problemen van school en gezin.
2. De wijze waarop de lagere school kan bijdragen tot de individuele ontwikkeling en de sociale aanpassing van de kinderen.
3. De functie van de groep in het opvoedingsproces.
4. Adolescentie: hoe de school en de verdere opvoeding jonge mensen kunnen aantrekken en aan hun behoeften voldoen.
5. De opleiding en voortdurende vorming van leerkrachten tot hun taak, nl. het constructief opvoeden van kinderen.

Er zullen vaste discussiegroepen worden gevormd, die samengevoegd worden tot vijf secties, elk onder leiding van een Counsellor. Counsellors en groepsleiders zullen dagelijks bijeenkomen en een dagprogramma opstellen. Hierdoor zullen informatieve besprekingen tussen Counsellors en Groepsleiders en verschillende discussies tussen groepen onderling mogelijk zijn. Er zullen excursies gemaakt worden naar enkele scholen en inrichtingen, 's middags zullen opvoedkundige en psychologische films worden vertoond en er zullen enkele culturele avonden worden georganiseerd door de W.V.O.

in de stadsschouwburg. Tentoonstellingen zullen ingericht van kindertekeningen, leermiddelen en N.E.F.-boeken en tijdschriften.

De congreskosten bedragen al naar mate, waarin men aan het congres wil deelnemen, f 36, f 15, f 10, enz., respectievelijk 475 fr., 200 fr., 130 fr. enz. Secretariaat W.V.O.: Franz Schubertstraat 44, Utrecht.

BOEKBEOORDELINGEN

Dr. P. N. M. Bot: *Humanisme en onderwijs in Nederland*. Uitg. Het Spectrum Utrecht/Antwerpen 1955, 269 blz. geb. f 10,90.

Deze Nijmeegse dissertatie is te beschouwen als het vervolg op het in 1954 verschenen werk van Prof. Post: Scholen en onderwijs in Nederland gedurende de Middeleeuwen, dat we in de Mei-aflevering 1955 van dit tijdschrift bespraken en als zodanig reeds door Post aangekondigd. Bot blijkt in vele opzichten een goed leerling geweest te zijn: ook hij bezit een ruime belesenheid en heeft de grondigheid der bronnenstudie met zijn promotor gemeen. Toch mist hij de geladen zakelijkheid, die het werk van Prof. Post kenmerkt; zijn stijl kenmerkt zich door een wat overdadige eloquentie.

Bot onderscheidt in zijn eerste hoofdstuk: Humanisme en onderwijs twee stromingen, een transalpinische en een cisalpinische, tussen welke hij een scherpe tegenstelling ziet. Hij ontkent dat de zorg voor opvoeding en onderwijs een algemene karakteristiek van het Italiaanse Humanisme is geweest, doch meent dat vele, zeer vele Humanisten uit noordelijke contreien de „passio docendi” in het bloed zat (blz. 17, 18). Dit laatste kan men beamen, vooral op grond van het overtuigende bewijsmateriaal dat Bot bijeenbrengt. Maar de Italiaanse Humanisten tekent hij te ongunstig: Geerts' — hem bekend — werk: De humanistische paedagogiek in Italië had hem, op blz. 6 reeds, kunnen waarschuwen.

Hoofdstuk I en Hoofdstuk II: Algemene Methodiek en Didactiek achten we weinig belangrijk. Wat hoofdstuk II bevat, is uit iedere grote geschiedenis van opvoeding en onderwijs bekend. Veel interessanter is hoofdstuk III: Eloquentia en Eruditio, waarin hij na een uitnemend inleidend woord (blz. 73) de verhouding tussen beide bij de belangrijkste Humanisten: Vives, Agricola, Sturm, Erasmus, Murnellius nagaat. Men zou kunnen beweren dat Bot te veel gebonden blijft aan de linguïstisch-literaire stroming binnen het Humanisme, en te weinig aandacht schenkt aan de empirische wetenschapsbeoefening, waarvan hij het bestaan kent (zie blz. 85—86) doch waarvan de betekenis veelal onderschat wordt.

In de drie volgende hoofdstukken behandelt Bot het onderwijs in de klassieke talen: Latijn 1: De grammatica; Latijn 2: Stijlontwikkeling; Grieks — zeer lezenswaardige arbeid. Het slothoofdstuk is gewijd aan de vraag: Moralisten of Libertijnen? Dit hoofdstuk plaatst voor moeilijkheden door het ontbreken van begripsbepaling, welke omissie vooral hinderlijk is t.a.v. het begrip Libertijn. Men schrikt even van een zo categorische probleem-

stelling als op blz. 206. Waren de Humanisten „moralisten of ethische libertijnen, serieuze christenen of formalistische aestheten, edel denkende paedagogen of jeugdbedervers?" Het probleem is, zegt de schrijver zelf (blz. 228) „nog te weinig diepgaand onderzocht." Nederlandse Humanisten als *Coornhert*, *Spiegel*, *Roemer Vischer*, *Van Hout* golden als Libertijnen: kan men een man als *Coornhert* in tegenstelling plaatsen tot serieuze christenen of edel denkende paedagogen, al dacht hij, en zijn vrienden, wat ruim inzake levensbeschouwelijke problemen. Hij was, mag men zeggen, als ethisch libertijn moralist, maar toch zeker geen formalistisch aestheet of jeugdbederver? Maar misschien zal de schrijver zeggen: *Coornhert* valt buiten mijn beschouwing, ik richt mij tot: Humanisme en onderwijs. Accoord, maar hij spreekt van de Humanisten.

Ondanks onze bezwaren willen wij graag erkennen dat *Bot* een boek van waarde heeft geschreven. Dank zij de arbeid der Nijmeegse Universiteit komt er licht in onbekende perioden uit de historie van ons onderwijs. Wellicht vindt *Bot* nog gelegenheid tot aanvullende arbeid, speciaal wat betreft het laatste hoofdstuk.

VAN DER V.

Der Aufbau des Kindlichen Handelns von Kurt Gottschaldt, 2., verbesserte Auflage. Mit 38 Abbildungen und 12 Tabellen im Text. Johann Ambrosius Barth Verlag, Leipzig 1954, 220 S. Brosch. 9,60 D.M.

Voor ieder, die met het zwakzinnige kind te maken heeft — en daartoe behoort niet alleen de onderwijzer van het buitengewoon, maar ook wel die van het gewoon lager onderwijs — is het altijd een van de moeilijkste opgaven zich te realiseren, dat dit kind zich niet van het normale onderscheidt door alleen maar een verminderde intelligentie, maar door een geheel andere persoonlijkheid. Er is dus geen sprake van een kwantitatief maar van een kwalitatief onderscheid en dit brengt met zich mee, dat het buitengewoon onderwijs geen gewoon lager onderwijs in vereenvoudigde, gereduceerde vorm kan geven, maar een geheel andere eigen weg moet zoeken om zijn geheel andere doeleinden te verwezenlijken.

Dit ervaringsfeit steunt — als het gehele B.O. — slechts op een uiterst gering aantal wetenschappelijke onderzoekingen en de weinige, die er zijn, zoals die van Kurt Lewin en Kurt Gottschaldt, vonden — althans naar het mij voorkomt — in ons land slechts geringe belangstelling. Het is daarom verheugend, dat van de studie, die Kurt Gottschaldt in 1933 over deze materie publiceerde nu een 2e verbeterde druk verscheen.

De studie vermeldt als ondertitel: „Vergleichende Untersuchungen an gesunden und psychisch abnormen Kindern". Men zou kunnen opmerken, dat aan onderzoekingen als deze toch waarlijk geen gebrek is: immers het hele klassieke testonderzoek dankt hieraan zijn ontstaan en hield zich daar telkens en telkens weer opnieuw mee bezig. Dit testonderzoek is echter geheel en al gebaseerd op de normale ontwikkeling van het normale kind en zijn oorspronkelijke doelstelling was dan ook geen andere dan na te gaan of en in hoeverre een proefpersoon aan deze norm voldeed.

Voor de beoordeling van het afwijkende kind zelve is dit een zuiver negatief criterium, dat tekortdoet aan het positieve in de anderssoortigheid

van dit kind. Gottschaldt verwerpt het traditionele testonderzoek dan ook als voor zijn doel volkomen onbruikbaar. Niet alleen omdat het gebaseerd is op het normale kind, maar ook omdat het „sich als unmöglich und wissenschaftlich nicht mehr zu rechtfertigen (erwies), aus dem stückhaften Mosaik der Reihe von Einzelleistungen und Einzelverhaltensweisen, wie sie die Testprüfung ergeben musste, ein Gesamtbild der Seelichen Beschaffenheit eines untersuchten Kindes zu gewinnen. Diese Schwierigkeit ist prinzipieller Natur. Sie dürfte nicht durch eine andere Auswahl von Tests behoben werden.“

In de plaats daarvan stelt Gottschaldt zijn proefpersonen voor de oplossing van een aantal problemen, overeenkomend met die, welke Köhler gebruikte voor zijn klassieke experimenten met antropoiden. Hij dwingt het zwakzinnige kind daarmee niet tot een oplossing volgens het patroon van het normale, omdat het „sich von dem gesunden ja nicht nur durch geringere oder mangelhafte Leistungen unterscheidet, sondern das in der Andersartigkeit seiner Persönlichkeitsstruktur zu erfassen ist. Auch diese Betrachtungsweise ist heute noch selten im Schrifttum, obwohl sie letzten Endes die Voraussetzung aller therapeutischen und heilpädagogischen Förderung des schwachsinnigen und psychopathischen Kindes ist.“

De omvang van een bespreking als deze laat niet toe een resumé te geven van de resultaten, waartoe deze onderzoekingen leidden. Een dergelijk resumé brengt bovendien het gevaar mee, dat de nadruk dan weer te zeer zou vallen op het mindere i.p.v. het andere, de fout, waarvoor Gottschaldt waarschuwt in zijn inleiding en waarop ten onzent Langeveld de aandacht vestigde, toen hij in zijn rede voor de Hamburger Universiteit vroeg om „eine Anthropologie des Schwachsinnigen, die uns erlösen soll von den relativierenden Komparativen vom Typus „weniger intelligent, mehr naiv, weniger differenziert“ usw., und die uns den schwachsinnigen Menschen als eine in sich sinnvolle Form der menschlichen Existenz zeigen muss.“¹⁾

In zekere zin ontkomt Gottschaldt zelf niet aan deze fout als hij in zijn samenvatting van alle onderzoekresultaten de prestaties van idioten, imbecillen, debielen en normalen in een 4-tal curven uitdrukt en dan concludeert dat „das Gesamtniveau der schwachbefähigten und tiefstehender Kinder mit zunehmendem Alter nicht wesentlich steigt, wenigstens im allgemeinen nicht so steigt, dasz das Leistungsniveau der jüngeren gesunden Kinder erreicht wird.“

Dat is nu eigenlijk precies, wat we niet moeten hebben en als conclusie van deze studie dan ook niet verwacht hadden. Voor ons, orthopaedagogen, gaat het in alle geval niet in de eerste plaats om dit vergelijkenderwijs *mindere*, maar om het in zich zelf positieve *andere*, waarin vooral voor het „leren“ — of zo men wil voor de gewoontevorming — zeer bruikbare aanknopingspunten liggen om te komen tot arbeidsopvoeding en sociale aanpassing.

Met bijzondere belangstelling zien we uit naar de „aus den hier gegebenen Anfängen erwachsenen Psychodiagnostiek“, die binnenkort van dezelfde schrijver het licht zal zien.

V. LIEFLAND.

¹⁾ Zeitschrift für Heilpädagogik, Sept. 1952.

ENKELE DENKBEELDEN
OVER GESCHIEDENIS-ONDERWIJS IN ONZE TIJD
OP MIDDELBARE SCHOLEN

DOOR

J. H. RINGROSE

Indien men er zich toe zet om een overzicht te krijgen van het geschiedenis-onderwijs op de middelbare scholen in ons land, stuit men onmiddellijk op een aantal moeilijkheden, die door hun aard symptomatisch zijn voor de huidige situatie. Opvallend bijvoorbeeld is het feit, dat er bijzonder weinig publicaties van didactische en methodologische aard beschikbaar zijn. Een tijdschrift, ingesteld op het geschiedenis-onderwijs voor de middelbare school, telt, bij mijn weten althans, ons land niet¹⁾. Een studie-groep van docenten in de geschiedenis is evenmin te vinden. Alleen de leerboeken, en in het bijzonder de vrij talrijke nieuwe daarvan, kunnen een indruk geven van de werkzaamheden op het hierbedoelde terrein²⁾. Maar het spreekt vanzelf, dat een dergelijke indruk uitermate oppervlakkig blijft, al kan erkend worden, dat speciaal de „Voorwoorden” de bedoelingen en dus de denkbeelden van de auteurs enigszins verraden.

Zijn er verschillen tussen de nieuwere en vroeger verschenen leerboeken? Zó gesteld, is deze vraag te algemeen; onder de oudere leerboeken schuilen stellig publicaties, die net zo goed

¹⁾ Behartigenswaardige opmerkingen o.a. in:

„Paedagogische beschouwingen van een buitenstaander over het Geschiedenis-onderwijs”, door A. Romein in „Het Schoolblad” 1951.

„Geschiedenis”, door J. Jonges en J. van Mourik, 1948.

„Suggestions on the teaching of history”, door C. P. Hill, 1953.

„History textbooks and international understanding”, door J. A. Lauwerijs, 1953.

Een waardevol Duits tijdschrift voor M.O.: „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht”, Uitg. E. Klett, Stuttgart.

²⁾ Bijvoorbeeld:

J. Moora en H. Klompmaker: De wereld van vroeger en nu (W. Versluys N.V., Amsterdam).

G. E. van der Strate: De Moderne Geschiedenis (J. Noorduyt en Zn, Gorinchem).

Novem: Wereld in wording (G. B. van Goor en Zn, 's-Gravenhage).

J. Meijer: „Keten der geslachten” (Meulenhoff, Amsterdam).

Paedagogische Studiën, XXXIII.

nu hadden kunnen verschijnen¹⁾. En omgekeerd. Wel valt op te merken, dat de nieuwere boeken minder eenzijdig geconcentreerd zijn op de politieke geschiedenis. Aan de praehistorie wordt meer plaats ingeruimd; de 19e eeuwse geschiedenis wordt meestal niet zo breedvoerig meer behandeld. En zo zijn er nog wel enkele verschuivingen te noemen.

Het „nieuwe” zou men verder kunnen zoeken in de pogingen om zelfwerkzaamheid te introduceren, veelal in de vorm van vragen en opdrachten naar aanleiding van de tekst. Ook valt een duidelijke tendens te constateren om de tekst te verluchtigen dan wel te „veraanschouwelijken” door illustraties en grafieken. Soms is de „taal” van de tekst eenvoudiger, levendiger geworden.

Al deze nieuwigheden ten spijt, valt toch moeilijk te raden in hoeverre de wijze van lesgeven werkelijk veranderd is. Men kan echter op grond van bepaalde gelijkgebleven elementen van „het leerboek in de geschiedenis” wel vermoeden, dat we in dit opzicht waarschijnlijk nog in het teken staan van die opvatting, die het lesgeven in dit vak in hoofdzaak nog als iets „episch” opvat. Met dien verstande, dat toch ook een streven schijnt te bestaan om de leerling meer in te schakelen, getuige de reeds vermelde vragen en opdrachten. — Het accent valt echter kennelijk nog steeds op het vertellen en uitleggen van leerstof, die in het leerboek in meer of mindere mate is vastgelegd. En ook de zg. zelfwerkzaamheidstaken kunnen over het algemeen als weinig meer dan een variatie op ditzelfde thema worden beschouwd. De leerstof wordt in ieder geval vrijwel steeds in strikt chronologische volgorde aangeboden; de taken sluiten hier nauwkeurig bij aan en zijn meestal direct betrokken op de successievelijk aan de orde gestelde onderwerpen en hoofdstukken²⁾. Wanneer

¹⁾ Nog steeds de moeite van het bestuderen waard is de serie „Experimenten” naast het „Beknopt Leerboek der geschiedenis” door M. O. Albers. Verder heeft het werk van A. de Vletter (Historie) nog altijd zijn originaliteit behouden. Voor de lagere school verschenen intussen eveneens leerzame publicaties, o.a. van P. Bakkum en J. Jonges (Geschiedenis van Nederland), van J. Kaspers (Geschiedeniswerkboeken), terwijl de gezamenlijke uitgave van Mevr. A. Romein—Verschoor en Mevr. J. Prins-Werker eveneens belangwekkend is: „De Ned. Geschiedenis in perioden”.

²⁾ Verschillende van deze modernere leerboeken verkrijgen echter juist hierdoor een enigszins halfslachtig karakter. Weliswaar beoogt men zelfwerkzaamheid, maar meestal blijft het bij een parafseren van de in de tekst op traditionele wijze gegeven leerstof: dus toch een handboek, maar enigszins „verzacht” door min of meer geslaagde opdrachten, die eigenlijk tot exploreren zouden moeten uitnodigen van datgene, wat echter in de tekst reeds als resultaat (van andermans exploratie) gegeven is.

men in de praktijk van het lesgeven andere wegen bewandelt, dan blijkt dat in elk geval nimmer uit voorwoord of leerstof-bewerking, althans niet in dier voege, dat men zou kunnen spreken van een principieel andere wijze van lesgeven. Natuurlijk sluit dit geenszins de mogelijkheid uit, dat men incidenteel wel eens „iets anders doet”, en dit andere bovendien op een wat andere wijze behandelt.

Toch is de vraag gerechtvaardigd of we het gehele probleem van de methodiek nu eindelijk niet eens wel principieel onder ogen moeten gaan zien. Is die sterke nadruk op het epische wel steeds te verdedigen? En hierbij kan in het bijzonder gedacht worden aan het geschiedenisonderwijs voor de lagere klassen, waar de kinderen weliswaar graag luisteren, maar waarbij toch ook andere niet minder dwingende desiderata gesteld kunnen worden, waaraan het onderwijs voldoen moet, wil het geslaagd genoemd kunnen worden. Valt er niet nog meer te bereiken dan datgene, wat met het (ongetwijfeld onmisbare) boeiende verhaal, met kaartjes tekenen en invullen, met platen bekijken e.d. in het kind ontwikkeld wordt? En is die strikt chronologische volgorde, waarmee de docent de historische werkelijkheid zonder veel omhaal presenteert, juist voor deze jongere leerlingen wel de meest doeltreffende wijze van leerstofaanbieding? — En wanneer kritisch onderzoek twijfel zal doen rijzen t.a.v. al deze vraagstukken, wat kan er dan tegenover geplaatst worden? Of beter: welke aanvulling is dan gewenst, en hoe valt deze te realiseren?

De beantwoording van deze reeks vragen vereist eigenlijk een uitgebreid theoretisch onderzoek. In het kader van dit artikel lijkt het ons effectiever een en ander op een meer praktische manier te benaderen, en wel door in de eerste plaats een schets te geven van zo'n andere wijze van lesgeven. Echter, een wijze van lesgeven, die niet slechts bedoeld is als een incidentele poging om het eens anders dan anders te doen, maar die integendeel zoekt naar een werkelijk andere methode.

Met welke psychologische gegevens houdt de docent bij de introductie van zijn leerstof rekening? De puer is uit de sprookjeswereld gekomen in de arbeidswereld van kennen en doen. Hij is vooral gericht op de buitenwereld; de belangstelling voor de techniek is groot. Hij verzamelt, catalogiseert en klassificeert gaarne. Hij is vatbaar voor het regelmatige en wetmatige, mits de feiten een vooral utilitair karakter dragen. We zien een vrij snelle groei van het abstractievermogen, van de spontane zelfcorrectie, van het vermogen tot analyse, synthese en conclusie,

van het objectieve denken en van de drang tot explorerend, verkennend zelfstandig onderzoek. Hij voelt voor werk in groepsverband, en wenst vooral prestaties te leveren en te zien. Hij neemt niet meer op gezag aan, maar wil de zin van zijn werk zien. Hij wordt geboeid door een probleem; hij wordt gefascineerd door het vreemde en verre, het buitengewone. Dat, wat dichtbij is, „kent hij al” ¹⁾.

Bouwstoffen te over dus, om juist een geschiedenisles interessant te maken, mits men „de feiten” nu juist niet kant en klaar opdist. Ook hier geldt het desideratum de leerstof avontuurlijk te „maken”, maar niet slechts in de zin van „kleurig, romantisch”. Neen, er moet wat te ontdekken én te begrijpen zijn, er moet wat gepresteerd worden! Voor de leraar gaat het erom, dunkt ons, de leerling datgene, wat wij „verleden” noemen als een werkelijkheid te doen ontdekken. Meer nog: hem de middelen te leren om dat verleden voor hem te ontsluiten, en er zo steeds verder in door te dringen. Met alleen vertellen en al doende historische kaartjes tekenen of teksten aan de hand van vragen uitdiepen, komt men er niet. Men moet naar de bronnen teruggaan, en de kinderen zelf leren deze bronnen te vinden en te hanteren.

Het verleden als werkelijkheid ontdekken, hoe doet men dat? Door het werkelijkheidskarakter te laten blijken aan het heden. Voor deze leeftijd bestaat er m.i. geen andere weg dan via het heden. En dan ligt het b.v. voor de hand om hen, in klassen-groepsdiscussies, te confronteren met z.g. historische resten. „Wat in ons hedendaagse bestaan is niet door „ons” bedacht of gemaakt,” in deze trant kan men met vrucht een gedachtenwisseling openen om de kinderen bewust te maken én van veel dat ons heden kenmerkt, én van „resten, overblijfselen” uit een kennelijk ander heden, dat er thans niet meer is. Met andere woorden; via de ontdekking van een (historische) „rest” wordt de aandacht gekeerd naar een niet steeds meer grijpbare werkelijkheid: een tipje wordt opgelicht van de sluier, die over wat achter ons ligt, hangt. — De volgende stap beoogt een nadere uitwerking hiervan: wat voor soorten van resten zijn er alzo? De groepjes kunnen tot een voorlopige inventarisatie komen van

¹⁾ Zie „Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare schoolleeftijd” door M. J. Langeveld, in het bijzonder de hoofdstukken „De puerale periode” en „De psychologie van de middelbare schoolklas”. Bijzonder boeiend is: „De grote jongen”, door Dr. N. Beets, 1954.

geschreven en niet-geschreven overblijfselen (van volledigheid moet men uiteraard afzien) ¹⁾.

Bijzonder verhelderend en het begrip „rest” in hoge mate concreterend kan het nu zijn om gezamenlijk een historische tentoonstelling te organiseren van thuis aanwezige „resten”. De animo hiervoor is steeds verbazend groot, en het is soms ongelofelijk waar de leerlingen mee aan komen dragen: echte middeleeuwse houten beeldjes, praehistorische speerpunten, harnassen, kandelaars, maar ook een overvloedige hoeveelheid kitsch (bv. beeldjes van Wagner, de Venus van Milo, namaakprenten). — Tegelijkertijd kan het lonend zijn de groepjes op te dragen kaarten te vervaardigen, waarop ingevuld moeten worden de hen bekende historische resten in de gemeente of stad. Bij de voorbesprekingen van dergelijke activiteiten doemt ogenblikkelijk het probleem van de onoverzichtelijkheid op: hoe al die verschillende soorten van resten uit elkaar te houden, en te ordenen?

Als vanzelf wordt gezocht naar maatstaven om datgene, wat bij elkaar hoort, nu ook bij elkaar te plaatsen. Natuurlijk kan dit belangrijke ordeningsproces slechts in grove lijnen geschieden; men zal met middelen moeten opereren, die de echte wetenschapsman stellig zullen doen glimlachen. Maar het komt niet in de eerste plaats aan op die wetenschappelijke nauwkeurigheid en verfijning; het punt, waar het om gaat is aan de behoefte om op historische wijze te classificeren, op voor kinderen van deze leeftijd begrijpbare en zinvolle wijze te voldoen. Zij moeten m.a.w. zélf tot periodiseren komen, en daarna een chronologische volgorde van de periodes ontwerpen. — De docent kan dit voor zijn vak essentiële vraagstuk op verschillende manieren aanpakken. Hij kan bv. een groot aantal illustraties verzamelen, die resten uit duidelijk verschillende perioden van de Vaderlandse Geschiedenis afbeelden en deze door elkaar, en zonder schriftelijk commentaar op een of twee boards plakken. De opdracht luidt: wat behoort bij elkaar? En daarna: wat kwam eerst, daarna, nog later enz.?

De keuze van de illustraties is natuurlijk van veel belang ²⁾. Er moeten afbeeldingen voorkomen, die de leerlingen uit hun lagere schooltijd min of meer bekend zijn. Verder moeten de

¹⁾ Zeer instructief: J. M. Romein: „Apparaat voor de studie der geschiedenis”, 1949.

²⁾ Met vrucht kan men hierbij gebruik maken van A. Groen en E. Wolthuis: „Door oor en oog en hand naar denken en expressie”, en van Noordhoff's Collectie afbeeldingen voor de Algemene Geschiedenis.

„resten” enigszins vergelijkbaar zijn, of tenminste een denkbeeld geven van bepaalde „vorderingen” in de beschavingsperioden. Daarnaást zijn andere beschavingsuitingen (kleding, kunst), die wellicht minder duidelijk een voor deze kinderen sprekende ontwikkeling aangeven, maar die weer wel typerend kunnen zijn voor een periode, zeker ook op hun plaats.

De grote lijnen, Praehistorie (steen-, brons- en ijzertijd), Romeinse tijd, Middeleeuwen, Nieuwe, Nieuwste en Moderne Tijd komen er onherroepelijk uit. Sommigen kennen ook de namen van deze tijdvakken al en jongleren zelfs met jaartallen. — Een volgend punt van gewicht is dus: in welke volgorde moeten deze tijdvakken ten opzichte van elkaar geplaatst worden? De haastigen weten het wel, maar, zo laat zich het probleem niet-temin stellen, is die successie nu wel juist? Waar let je eigenlijk op bij zo'n indeling? En dan komt het hoge woord er uit: op de vooruitgang in techniek, in beheersing van de natuur dus. Maar dan wordt het toch de vraag of de (vroeg) Middeleeuwen wel ná de Romeinse tijd mogen komen. De lagere school leert het inderdaad zo: eerst de Romeinen, daarna de (donkere) Middeleeuwen; en dus zal het wel juist zijn. Na de groepsactiviteiten volgt nu een klasgesprek over deze brandend geworden kwestie. En al heel spoedig komt de vraag op: waardoor deze (ogenschijnlijke) achteruitgang; en is ontwikkeling dan wel altijd vooruitgang? De Volksverhuizingen worden erbij gehaald, maar een intelligente leerling wijst onmiddellijk ook op de atoombom, die ónze hoge beschaving teniet kan doen. En dan komt daar zo maar, in een eerste klas, het probleem op van de noodzaak om niet slechts de uitwendige, maar vooral ook de inwendige natuur te beheersen. En dus ook voorzichtig te zijn met het hanteren van indelingsmaatstaven in de geschiedenis van de mensheid.

De tijdvakken zijn nu gevonden en hebben hun naam gekregen. Over de jaartallen, en de jaartelling moet ook het nodige gedacht worden. En met het oog op de hierboven vermelde opdracht om een historische kaart samen te stellen van de gemeente en om een tentoonstelling in te richten, komt tevens de behoefte op om elk tijdvak een voor dat tijdvak karakteristiek teken, symbool te geven (Praehistorie: pijl en boog; Romeinen een zwaard; Middeleeuwen een kruis enz.). Opmerkelijk daarbij de behoefte aan uniformiteit te zien optreden: altijd haast wenst een klas na het met elkaar over deze tekens eens geworden te zijn, overleg te plegen met de andere klassen om tot één nomenclatuur te komen. — Dat wat tot nu toe geleerd werd, kan fraai toegepast worden op de inrichting van de expositie.

Wat nu? Een klassegereprek beslist steeds, dat we met „het oudste”, dus met de praehistorie moeten beginnen. Maar hoe? En wát willen we eigenlijk weten? Na de gegeven inleiding behoeft men niet bang te zijn voor een motivering; de nieuwsgierigheid is geprikkeld, men wil nu wel eens zien, wat er in dat duistere verleden eigenlijk gebeurde. Zonder veel moeite wordt uitgesproken, dat we willen weten, hoe de mensen toen leefden, hoe zij eruit zagen, hoe en waarmee zij werkten, hoe het land er toen uitzag, allemaal net als bij de aardrijkskunde. Ja, maar toch met dit verschil, dat deze „historische” mensen niet meer leven en dat we dit alles alleen maar kunnen leren kennen via de beschikbare overblijfselen. En dan zijn we daarmee dus weer teruggekeerd naar het beginpunt.

In principe kan „de praehistorie” op dezelfde wijze worden benaderd als hiervoor werd beschreven t.a.v. het verleden-als-geheel. De leraar kan bijvoorbeeld een aantal losse boards vervaardigen, waarop hij afbeeldingen van resten van de in de praehistorie optredende tijdvakken plakt. Daarbij kan hij echter een stap verder gaan: naast een afbeelding van een schedel, kan hij werktuigresten plaatsen, daarnaast eventuele afbeeldingen van andere beschavingsuitingen (kunst; begraven), en tenslotte van planten en dieren die in een bepaald tijdvak leefden. Deze boards worden, uiteraard na een enkele inleidende les over de geschiedenis van de praehistorische opsporingen, door elkaar de leerlingen voorgelegd. Aan de hand van een nauwkeurige opdracht dienen zij thans te worden geraadpleegd: van elk tijdvak moeten „de kenmerken” genoteerd worden (hoe zag de mens er uit; wat voor soort werktuigen kon hij maken, uit welk materiaal; hoe bewerkte hij die werktuigen; op welke middelen van bestaan wijzen de gemaakte voorwerpen; wat valt over de kunst, de wijze van begraven, de godsdienst te zeggen; hoe zag Nederland, Europa er in dat tijdvak ongeveer uit, welk klimaat, flora en fauna?). Vervolgens moet getracht worden de juiste volgorde van de boards (tijdvakken) te vinden, waarbij eveneens nagegaan wordt in welke opzichten de volgende periode „verder” is gekomen dan de vorige (uitvindingen bv.). Al deze activiteiten kunnen weer het best groepsgewijs ontwikkeld worden; het probleem is dermate boeiend, dat men werkelijk geen kind aan deze leerlingen heeft. Het werken in groepen verhoogt de animo in hoge mate, de critische zin wordt erdoor versterkt; de resultaten komen er gemiddeld beslist op een hoger plan door te staan.

Meent een groep klaar te zijn, dan kan deze zichzelf controleren

door het verkregen resultaat te vergelijken met een schema op een bord, dat de leraar daarop geschreven heeft. Tegelijkertijd kunnen de namen, de jaartallen en bekende vindplaatsen genoemd worden. Tenslotte wordt het geheel in een groot schema vastgelegd. — Tijdens al deze werkzaamheden is er amper gelegenheid voor de docent om te observeren, om groepsgewijs en soms ook wel klassikaal „wat te vertellen”. Men kan verwijzen naar bepaalde voorwerpen, die op de eigen tentoonstelling geëxposeerd werden. Meer nog: men kan lichtbeelden vertonen, een spreker van een oudheidkundig instituut of een praehistorische afdeling van een museum uitnodigen om een inleiding te houden. En pas ná e.e.a. vastgelegd te hebben, is het m.i. lucratief om naar een museum te gaan. Voor een bezoek aan een museum moet de leerling voorbereid worden; de didactische expositie is namelijk niet de sterkste zijde van het museum: Alles is er al kant en klaar geordend, er valt niets meer aan te ontdekken. Het bezoek moet daarom helaas meer in het teken staan van herkennen.

Langzamerhand is het ook tijd geworden om de balans op te maken. De kennismaking met de praehistorie geeft daar alle aanleiding toe; zij vormt niet alleen de basis van „de” gehele menselijke ontwikkeling, maar niet minder ook kan de bestudering ervan een hechte grondslag leggen voor een echte historische houding en aanpak van de leerling¹⁾. Nu kunnen vragen aan de orde gesteld worden in deze trant: waardoor duurde de praehistorie eigenlijk zo lang; wat is het belang geweest, zelfs voor ons mensen in deze tijd, van de verschillende uitvindingen; waardoor werd de mens geprikkeld tot telkens nieuwe uitvindingen; waar moeten we de oorsprong(en?) van de mens zoeken enz. — Het begrip ontwikkeling kan natuurlijk niet echt grondig behandeld worden; wel echter kan het, op de wijze geïntroduceerd als hier het geval is, als een levend probleem gevoeld en gezien worden. Als een vraagstuk, waar je voortdurend op letten moet. En dan is men immers tot een van de kernpunten van de historie genaderd!

Aan de hand van een aantal taken, zoals die thans zoveel in de nieuwere leerboeken voorkomen, taken die in vrijwerkuren en als huiswerk in vrij snel tempo gemaakt moeten worden, wordt e.e.a. nog weer eens schriftelijk en mondeling vastgelegd. Het leerboek wordt daarbij geraadpleegd en juist dit gecondenseerde

¹⁾ Zie ook H. Kühn: „Das Erwachen der Menschheit”, en „Der Aufstieg der Menschheit”, Fischer-bücherei (1953, 1955) en D. P. Dobson: „The teaching of Pre-History in schools”, 1950.

handboek kan in dit stadium van het onderwijs daardoor de zeer nuttige functie vervullen van een houvast te geven na een weliswaar avontuurlijke, maar soms toch ook verwarring stichtende exploratie. — De wijze, waarop de aldus verworven kunde en kennis getoetst wordt, laten we thans in het midden, hoewel daar veel interessants over te zeggen zou zijn.

Nu de praehistorie achter de rug is, volgt de vraag: welke periode volgt logischerwijs nu? Een blik op de historische kaart van de gemeente of op de eerstgenoemde boards (die immers een overzicht gaven van de in ons land geïnventariseerde en voorkomende historische resten) wijst aan: de Romeinse tijd. Dus niet de Egyptenaren, Grieken, Etrusken, of wat de gebruikelijke leerboeken op de praehistorie laten volgen. Neen, de Romeinen. — En daar is geen ontkomen aan: voor de leerling spreekt een andere volgorde niet aan.

De entrée tot de Romeinse beschaving (en zoals we straks zullen zien ook tot de daarvoor liggende) vindt dus plaats via de van Rome uit gezien zeer perifere vondsten van die beschaving, namelijk van die in ons land. Welnu, deze dienen dan ook besproken, geanalyseerd, geklassificeerd te worden, min of meer op dezelfde wijze als hiervoor geschiedde met de praehistorie. Alleen, alweer met andere grote verschillen. Want nu kan het gebruik van 't schrift ontdekt worden (door de leerlingen), en de resten van bouwwerken, van werktuigen, van wegen en bestaansmiddelen, en van hun taal ook: allemaal tekenen van een duidelijk „hogere” beschaving. De docent kan dit onderdeel naar believen uitwerken, hij kan vergelijkingen treffen met de beschaving van de Germanen (die ook binnen de praehistorie betrokken werden), hij kan de grens laten ontdekken tot waar de Romeinse vestigingen zich in ons land uitstrekten, tenslotte moet hij op de vraag komen: maar waar komen deze Romeinen eigenlijk vandaan; hoe kwamen zij hier; hoe kwamen zij aan hun hogere beschaving en hoe weten wij daar iets van?

Dit nu is het beginpunt van weer een nieuwe exploratie, die een groot veld zal gaan bestrijken. De Romeinse archaeologie komt er aan te pas; thans worden „resten” van heel andere aard gevonden, die ons iets kunnen zeggen over dit stuk verleden: munten, geschriften, Pompei, beeldhouwwerk. — De aandacht wordt op het oude Italië, het oude Rome zelf gericht. De kaart van het Imperium Romanum toont aan, welke gebieden ertoe behoorden, welke beschavingen, welke volken een bijdrage tot de Romeinse cultuur gegeven hebben. En in *dit* kader kunnen

dan de Egyptenaren, Babyloniërs, Joden, Etrusken, Grieken aan bod komen, waarbij het vooral gaat om te onderzoeken welke bijdrage zij leverden (uiteraard kan men dan bij het ene volk wat dieper ingaan op diens voorgeschiedenis dan bij het andere). — Van belang wordt het nu ook de lotgevallen van deze volken, vooral t.a.v. de Romeinen, te beschouwen.

En daarmee worden wéér nieuwe elementen geïntroduceerd om de menselijke geschiedenis te ordenen en te begripen: lotgevallen, veroveringen, oorlog en vrede; van belang is ook, dat „de mens uit het verleden” steeds meer tekening gaat krijgen. Grote figuren treden op de voorgrond, die met naam en toenaam bekend zijn, en die mede geholpen hebben om de ontwikkeling lijn en kleur te geven. Biografieën worden boeiende lectuur, en ook de vertelstof krijgt langzamerhand mede door deze omstandigheid een ander aspect. Allerlei bij de praehistorie enigszins onduidelijk gebleven kanten van menselijk leven en streven kunnen nu scherper belicht worden: staatsinrichting en -bestuur; sociale omstandigheden (bv. de slavernij); vestigingsvormen e.d. Natuurlijk, dit alles moet elementair blijven, en zeker dient men ook een diepgaande bespreking van godsdienstige, politieke, juridische overwegingen in een bepaald tijdsbestek en bij bepaalde historische figuren na te laten. Niettemin zijn „ontmoetingen”, korte en eenvoudige confrontaties hiermee stellig met vrucht te arrangeren. Juist een benadering als hier aangegeven is (vergelijking met de praehistorie en terugblik op de lotgevallen van enkele voor de Romeinen belangrijke culturen), juist die leidt haast vanzelf naar de ontsluiting van de meer gecompliceerde vormen van menselijk-historisch samenleven, denken, handelen en naar de vragen over de oorzaken hiervan.

Bij deze behandeling wordt natuurlijk gedacht aan zoveel mogelijk veraanschouwelijkingen van de onderwerpen van onderzoek: historische platen- en aardrijkskundige atlas; historische (vertaalde) teksten of artikelen; filmstroken en wat dies meer zij. Ook het verhaal is van gewicht, doch in het bijzonder het gesprek. En ook nu blijft het van duidelijke betekenis om een en ander vast te leggen, liefst via uitwerken van werkboekopdrachten en het daarbij steeds raadplegen van een leerboektekst.

Een volgend onderdeel van de Romeinse tijd kan gewijd worden aan de vraag: „wat hebben wij van de Romeinen geleerd; wat hebben zij ons, mensen van deze tijd mogelijk gemaakt?” Hier is de opmerking misschien op zijn plaats, dat een dergelijke

vraagstelling voor de leerlingen levend kan zijn, mits men hen eerst confronteert met „de toekomst”. Wat weten we eigenlijk al van die toekomst af (de kinderen blijken er heel wat van af te weten en raken niet uitgepraat over ruimtevaart, en andere science-fiction-zaken). Maar, zo laat zich nu de vraag stellen, waardoor wordt die toekomst mogelijk gemaakt? Wie werken nu al aan die toekomst, zonder haar waarschijnlijk zelf mee te zullen maken? Ja, dat zijn wij, dat is onze generatie. Inderdaad: men behoeft het woord generatie niet opzettelijk te noemen om er toch al het algemene begrip van in het geding te brengen. Zelfs is het mogelijk, even onze verantwoordelijkheid voor die toekomst aan te stippen, maar dan ook tegelijkertijd achterom te kijken en ons te realiseren in hoeveel opzichten wij de voorgaande generaties dankbaar mogen zijn dat wij thans zo kunnen leven als wij leven (och kom, waarom het heden zo zwartgallig af te schilderen voor deze nog hoopvolle jongelingen?). En zo, via via via, kan de klas in vogelvucht onderzoeken wat we alzo aan de verschillende tijdvakken te danken hebben, ook aan de praehistorie immers, en nu — wat uitgebreider — tevens aan de Romeinen, en dus aan de Egyptenaren, Grieken, Joden enz. — Hiermee preludeert de docent op motieven, (in het bijzonder t.a.v. de verantwoordelijkheid die wij als de in het hier en nu levende generatie dragen) die in hogere klassen uitgebreider en vooral dieper ter sprake moeten worden gebracht.

En tenslotte: wij weten nu het een en ander over de Romeinen, over hun beschaving, over Hannibal, Julius Caesar en Spartacus, over Augustus en Marcus Aurelius, en anderen, maar wij weten ook, dat er een einde gekomen is aan deze beschaving. Wij weten dat, omdat wij op dit ogenblik kennelijk niet meer onder Romeinse heerschappij staan, omdat er ueberhaupt geen Romeinen meer zijn (inderdaad: deze waarheden als koeien moeten duidelijk vastgesteld worden!), omdat de in ons land gevonden historische resten wijzen op een andere, jongere beschaving die op de Romeinse is gevolgd. Een kort exposé van deze andere resten diene om dit feit onomstotelijk te bewijzen; deze overblijfselen wijzen bovendien op een „lagere” beschaving. Wat is er gebeurd, en hoe is dat allemaal in zijn werk gegaan? En is het overal tegelijk en op dezelfde wijze zo gegaan met die Romeinse beschaving en heerschappij? En waar zijn de Romeinen gebleven?

Het hoofdstuk van de volksverhuizingen vormt een uitermate boeiend chapter; Felix Dahn komt op de proppen, een beschrijving van Attila of Alarik doet de harten sneller kloppen. Het hele

kaartenhuis stort in elkaar: wat komt nu? — Wij echter zullen de lezer niet verder meevoeren op deze hem stellig al te bekende wegen; maar ook dit hoofdstuk is methodologisch bijzonder vruchtbaar en kan op zijn beurt een weer andere bijdrage leveren voor een verbreding en verdieping van een zelfstandig te verwerven en hanteren historische kennis en kunde van de leerling.

Laten wij ons na deze beschouwingen mogen zetten tot een samenvattende verantwoording van een aanpak, die naar wij menen, in menig opzicht afwijkt van de traditionele. Welke verschillen vallen op te merken? En welke argumenten kunnen te berde worden gebracht, die deze andere benadering van het geschiedenisonderricht plausibel maken?

De verschillen liggen duidelijk in de volgende punten: een niet strikt chronologische afwikkeling van de leerstof; een eveneens niet strikt, althans niet onmiddellijk volgen van de historische perioden; een veel grotere nadruk op de vaderlandse, ja zelfs lokale geschiedenis, waaraan de algemene vastgeknoopt wordt en niet omgekeerd, gelijk meestal het geval is; een wijze van doceren, die zich niet in de eerste plaats toelegt op het epische, maar die daarbij en bij voorkeur het zelfdenken, -zoeken en -toepassen aanwakkert en waar veel groeps- en klassediscussies aan te pas komen; een voortdurend en met opzet confronteren van verleden en heden, in het bijzonder door steeds weer van de „resten” van dat verleden uit te gaan; een aanbieding van de leerstof, waarbij niet direct naar volledigheid wordt gestreefd, ook en vooral niet van de historische ordeningsbegrippen en -middelen, maar integendeel: een leerstofbehandeling, die — doelbewust overigens — successievelijk en van voor de kinderen in die successie zinvolle situaties en problemen uit, deze begrippen en ordeningsmiddelen introduceert en leert hanteren; een benutten en putten uit (zoveel mogelijk direct raadpleegbare) historische bronnen, in musea en archieven, via afbeeldingen (platen en filmstroken) en uiteraard ook aan de hand van teksten; een andere functie van het (zo mogelijk uitvoerige en van opdrachten voorziene) leerboek, namelijk meer als hand- dan als werkelijk l  erboek. — En zo zou er nog meer te noemen zijn ¹⁾.

Waarom nu dus al deze „rompslomp”? In de allereerste plaats om dit onderwijs effectiever, vormender te doen zijn. Hoe boeiend het traditionele onderricht ook kan zijn, hoe onvergetelijk een

¹⁾ Interessant in dit verband is het artikel van H. Mahl: „Geschichte als Denkfach”, in „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht”, Juli 1955.

leraar, die de gave van het woord bezit een figuur of episode kan schetsen (trouwens, dit alles is bij de geschetste methode eveneens van veel belang), werkelijk „historisch” denken leert het kind er slechts in bescheiden mate door. Stellig dient „het epische” om de leerling een historische houding voor te leven. Daarbij kan de leraar nog een stap verder gaan dan hij meestal doet: hij behoeft niet stil te blijven staan bij een levendige beschrijving van iets of iemand, nog meer intrigeert hij door telkens weer te stappen in de „detective”-houding van de „eigenlijke” historicus, die de hem ter beschikking staande overblijfselen uit het verleden aandachtig onderzoekt en interpreteert. Met steeds weer hetzelfde probleem voor ogen: wat steekt er achter, waar zijn deze resten de uitdrukking van geweest? enzovoorts.

Wat de schrijver van deze beschouwingen echter in het bijzonder nastreeft is: de leerling de hem aanspreekbare middelen aan de hand te doen om nu verder zelf als „historicus” werkzaam te zijn. Maar dan is het nodig zich bij de leerstofaanbieding aan te passen bij de habitus, bij de ontwikkelingsfase van de leerling. Welnu, dat is hier gepoogd: aansluitend op hetgeen de puer in het algemeen boeit en kenmerkt (zie de alinea over de psychologische gegevens van de puer), lag het voor de hand om groepswork mogelijk te maken; om daarbij vooral via een observatie van de uiterlijke verschijningsvormen te komen tot inventariserend en klassificerend ordenen (maar dat doet de historicus in zijn wetenschappelijke praktijk in een bepaald stadium van onderzoek ook!); om voortdurend van het voor dit kind bekende (dus lokale en nationale) uit te gaan en pas later een uitbreiding van oriëntatie te zoeken naar het meer algemene en het meer abstracte en vergelijkbare. Stuk voor stuk duiken daarbij als vanzelf nieuwe problemen op, die telkens om oplossing vragen, en waarvan de oplossing gevonden kan worden tendele met reeds bekende en verworven kunde en kennis. Maar telkens weer, bij nieuwe en gecompliceerder historische problemen moet ook gezocht worden naar nieuwe, completerende methoden van ordenen en interpreteren. In de meeste gevallen zal de aard van de zich ontwikkelende historische leerstof de opvolging van deze problemen bepalen. Maar het valt te bezien in hoeverre men zich inderdaad mag laten leiden door deze historische volgorde; waarschijnlijk zal men welbewust bepaalde probleemstellingen, die nog te moeilijk en te onvatbaar zijn voor kinderen van een zekere leeftijd, of niet of maar heel eenvoudig moeten attaqueren en deze dus uitstellen tot een later stadium. M.a.w. er bestaat dringend

behoefte aan een verantwoorde historische problemenvolgorde, die aan de ene kant in staat is om in successie van moeilijkheidsgraad bepaalde historische werkelijkheden te ontsluiten, en die anderzijds aansluiten op de ontwikkeling van het kinderlijk denken. Dit zeer belangrijke vraagstuk kon in het raam van dit artikel nauwelijks ter sprake komen ¹⁾).

Deze beschouwingen zijn uiteraard weinig meer dan een prelude op een thema, dat nog op een degelijke doorwerking, door-denking vooral, wacht. Toch, zo menen wij, heeft het zin om thans reeds enkele tonen aan te slaan, in het bijzonder om — hoe weinig uitgebalanceerd ook — uitdrukking te geven aan de andere toonzetting, ja zelfs aan een tendele ander rythme dat o.i. het geschiedenisonderwijs in het algemeen behoeft, en wel vooral het geschiedenisonderwijs voor de onderbouw van de middelbare school ²⁾).

Wij hebben immers de taak de kinderen in deze kenteringstijd de gelegenheid te bieden zich op betrouwbare, eerlijke wijze zelfstandig te oriënteren in de werkelijkheid zoals die zich thans aanbiedt. Wij moeten daarom die werkelijkheid voor hen ontsluiten in zoveel mogelijk aspecten. D.w.z. zij moeten tenslotte leren, hoe zij deze ontsluitingen zelf tot stand kunnen brengen. Ook de historicus heeft hierin zijn taak, want, men weet het, een generatie zonder historisch besef en respect is „barbaars”, en betekent een gevaar voor de toekomst, ja zelfs voor het heden ³⁾. In een tijd als deze zijn we ons dit gevaar maar al te zeer bewust geworden. Tegelijkertijd echter is het duidelijk

¹⁾ Bijzonder instructief in dit verband is: „Verkenning van de „Terra Incognita” tussen practijk en theorie in middelbaar (scheikunde-)onderwijs” 1955, door J. de Miranda, Hoofdstuk II (Wetenschapstheoretische analyse van het didactische probleem), hoofdstuk XI (Paedagogisch-psychologische beschouwing van de opbouw van een scheikunde-leergang) en de samenvatting (Final observations and summary).

Zie ook Dr. J. Romein: „Theoretische geschiedenis”, 1946.

A. Spieler: „Stufen des geschichtlichen Bewusstseins”, in „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht”, Juli en Augustus 1955.

²⁾ Het uitermate belangrijke vraagstuk van de samenwerking met andere vakken en vooral van de integratie, is hier niet aan de orde gekomen. Het dramatiseren bv. is van grote betekenis, maar ook met de docenten in Nederlands, de moderne talen, tekenen en handenarbeid, ja eigenlijk met elke andere vakleraar kan in hoge mate samengespeeld worden.

³⁾ „Wohin ich gehöre, wofür ich lebe, das erfahre ich erst im Spiegel der Geschichte. Wer nicht von dreitausend Jahren sich weiss Rechenschaft zu geben, bleibt im Dunkeln unerfahren, mag von Tag zu Tage leben”, K. Jaspers in „Vom Ursprung und Ziel der Geschichte”, 1950, blz. 334.

geworden, dat dus de traditionele historische vorming, althans die van de middelbare (en ook lagere?) school tekortschiet. Zij moet levendiger, dieper gegrift worden, een stuk innerlijke verworvenheid zijn. Die overweging nu is de eigenlijke drijfveer om dan ook te zoeken naar een beter, vormender historisch onderricht. En in dat licht, hopen wij, wil de lezer de hiergeschetste denkbeelden wel bezien.

TAALLERAREN LEGGEN EEN BASIS VOOR EEN INTERNATIONAAL CONGRES VAN TAAL-DIDACTICI

DOOR

Dr. H. BONGERS

Inleiding.

La Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes gaat een Internationaal Congres houden met als onderwerp: „De Grenzen van het Vreemde Talenonderwijs.” Wij hebben in de weekbladen van AVMO en Genootschap de aankondigingen er van gezien. Men schijnt over het *hoe* niet meer in het onzekere te verkeren en gaat zich nu bezighouden met de vraag hoever men gaan kan. De Vereniging van Leraren in Levende Talen heeft haar laatste jaarvergadering geheel gesteld in het teken van voorbereiding op dit congres en alle vraagpunten over het „hoe” terzijde geschoven en zich bedacht op de vraag: „Hoe ver?”

De sectieleden hebben gediscussieerd over drie pagina's vragen naar wat voor de vreemde talen bij ons secundair onderwijs bereikbaar werd geacht op het gebied van de uitspraak, grammatica, woordenschat, spelling, literatuur etc.

Uit de grondstelling, waarvan de ontwerper van de vragen uitgaat, is het duidelijk dat hij ideeën heeft opgedaan aan de Universiteit van Michigan. Men zou echter van iemand die dat voorrecht heeft genoten, mogen verwachten dat hij kans ziet vragen te ontwerpen ter discussie in de sectievergaderingen, die de sectieleden meer met de neus op de problemen drukken en dat hij zich niet door het programma van de *Fédération Internationale* laat verleiden de kern van de zaak waarom het gaat uit het oog te verliezen.

De Grondstelling.

Het document begon aldus:

„Uitgaande van de stelling dat men een vreemde taal kent, zodra men het volledige klanksysteem en de volledige grammaticale structuur van de beschaafde omgangstaal binnen een beperkt vocabularium mondeling, zowel receptief als productief, als automatismen beheerst, dient te worden nagegaan in hoeverre dit ideaal op de verschillende schooltypen voor de gemiddelde leerling „binnen de grenzen van het bereikbare' ligt.”

Het cursief gedrukte is een vrije vertaling van een uitspraak van Charles C. Fries ¹⁾, een uitspraak echter, welke geheel uit haar verband is gelicht. Zij is afkomstig uit *“Teaching and Learning English as a Foreign Language”* en is te vinden op bl. 3. Fries geeft daar een definitie van wat hij, in dat werk, zal verstaan onder het *leren* van een taal, nadat hij is begonnen met te constateren dat er op dit punt zoveel stoute en boude beweringen te beluisteren zijn, b.v. “. . . who have learned to speak ‘perfectly’ eight or ten different languages,” “. . . mastering Chinese during the voyage from San Francisco to India,” “. . . learning Arabic in six weeks,” “. . . thoroughly equipped in Italian in fifteen hours a week for less than two months,” etc. Op de vraag: „Wat zullen wij dan in dit boek verstaan onder het *leren* van een taal?” geeft hij dit antwoord:

“In learning a new language, then, the chief problem is not at first that of learning vocabulary items. It is first, the mastery of the sound system, to understand the stream of speech, to hear the distinctive sound features and to approximate their production. It is, second, the mastery of the features of arrangement that constitute the structure of the language. These are the matters that the native speaker as a child has early acquired as unconscious habits; they must become automatic habits of the learner of a new language. Of course these things cannot be learned in a vacuum. There must be sufficient vocabulary to operate the structures and represent the sound system

¹⁾ Charles C. Fries, Professor in de Engelse taal aan de Universiteit van Michigan te Ann Arbor en directeur van het *English Language Institute* aldaar. Houdt zich intensief bezig met de problemen van het onderwijs in het Engels (aanvangsonderwijs) aan *“Latin American Students”* (Mexicanen). De laatste jaren komen er in Ann Arbor vele leraren en aanstaande leraren uit Japan, China, India, Indonesia, enz. en ook uit de Europese Fulbrightlanden om er de methodiek van de *“Oral Approach”* te bestuderen. Van de hand van Fries zijn een studie waard: *“Teaching and Learning English as a Foreign Language”* (Un. of Mich. Press; 1945, 8e dr. 1952); *“An Intensive Course in English for Latin-American Students”* (Eng. Lang. Inst. revised Ed., 1951); *“The Structure of English”*, (Harcourt, Brace; New York, 1952). Zie ook zijn artikel *“American Linguistics and the Teaching of English”* in *“Language Learning”*, Vol. IV, No. 1 en 2, 1955.

"in actual use. A person has "learned" a foreign language when he has thus "first, within a limited vocabulary, mastered the sound system (that is, when he "can understand the stream of speech and achieve an understandable production "of it) and has, second, made the structural devices, (that is, the basic arrangements of utterances) matters of automatic habit."

Dat Fries hier helemaal niet bedoelt wat de ontwerper van de vragen zegt, n.l. dat men dan een vreemde taal zou kennen, blijkt uit hetgeen hij er op laat volgen:

"This degree of mastery of a foreign language can be achieved by most "adults ¹⁾, by means of a scientific approach, with satisfactorily selected and "organized materials, within approximately three months. In that brief time "the learning adult will not become a fluent speaker for all occasions, but he can have laid a good accurate foundation upon which "to build, and the extension of his control of content vocabulary will then "come rapidly and with increasing ease."

Het is dus vreemd om datgene wat Fries, zij het met een zeer intensieve methode, in drie maanden tot stand weet te brengen, als 'ideaal' te stellen voor ons 5- of 6-jarig secundair onderwijs en zich af te vragen in hoeverre dit ideaal op de scholen van de in Nederland voorkomende typen 'binnen de grenzen van het bereikbare' ligt.

De Vragen.

Laat ons nu de vragen bezien:

A. HET SPREKEN EN VERSTAAN

1. De klankleer.

a. Moet er bij het aanleren van de klanken worden gestreefd naar een fonemische, of naar een fonetische beheersing?

b. Indien men dient te streven naar een fonemische beheersing van de klanken, in hoeverre is deze dan bereikbaar, 1) op het produktieve, 2) op het receptieve vlak?

c. Indien men zich tot doel stelt een fonetische beheersing van de klanken, hoever kan men dan gaan, 1) produktief, 2) receptief?

d. Wat zijn de grenzen van het bereikbare inzake de produktieve beheersing van de verschillende klankcombinaties in de vreemde taal?

¹⁾ Zijn studenten.

e. Idem, inzake de productieve beheersing van de klemtoon, de intonatie, en het ritme?

f. Welke graad van automatische beheersing van het klanksysteem acht men bereikbaar op de verschillende schooltypen?

2. De Grammaticale Structuur.

a. Vallen de grenzen van de produktief-mondelinge beheersing van de elementen van buigings- en vormleer (bij het spreken) samen met die van de receptief-mondelinge beheersing daarvan (bij het mondeling verstaan)?

b. Zo ja, welke zijn dan de elementen van buigings- en vormleer die uiteindelijk zowel produktief als receptief-mondeling moeten worden beheerst?

c. Zo neen, welke elementen uit de buigings- en vormleer moeten dan uiteindelijk 1) produktief-mondeling, 2) receptief-mondeling worden beheerst?

3. De Woordenschat.

a. Is het mogelijk de grenzen aan te geven van het voor produktief-mondeling gebruik noodzakelijk geacht vocabulaire en idioom? Zo ja, welke zijn dan die grenzen?

b. Idem, voor receptief-mondeling gebruik? Zo ja, welke zijn dan die grenzen?

c. Welke betekenissen van de onder *a* en *b* bedoelde woorden en idiomen moeten 1) produktief-mondeling, 2) receptief-mondeling worden beheerst?

d. Zijn de situaties (sociaal, cultureel, literair, enz.) waarmee men de leerlingen confronteert, op enigerlei wijze bepalend voor de grenzen van de woordenschat en het idioom op 1) het produktief-mondelinge, 2) het receptief-mondelinge vlak? Zo ja, in hoeverre?

e. Wordt er op enig schooltype een speciale woordenschat (b.v. termen uit de letterkunde) geëist voor produktief- en/of receptief-mondeling gebruik? Zo ja, is deze dan te begrenzen?

Overeenkomstige vragen stonden op de formulieren betreffende het lezen en schrijven, het vertalen en de letterkunde. Zij waren op gelijke wijze onderverdeeld over grammaticale structuur, woordenschat, spelling, etc. Het komt mij echter voldoende voor

slechts bovenstaand stel in beschouwing te nemen. Het overige kan dan aan het voorstellingsvermogen van de lezer worden overgelaten.

De Quintessens genegeerd.

Bij aandachtige beschouwing van bovenstaande vragen moet men er over vermeld staan dat tweehonderd *leraren in de kunst met een buitenlander communicatie te houden door middel van een in het land van de partner gangbaar stelsel van mond- en keelgeluiden*, zich ter voorbereiding van een internationaal congres van broeders in die kunst enige uren bezinnen op wat volgens Fries het essentiële van die kunst is, en zich daarbij bezig houden met drie pagina's vragen waarin deze kunst niet wordt aangeduid, laat staan genoemd.

Gaat U maar na: Voor het onderzoek naar de 'grenzen van het bereikbare' op het gebied van *spreken en verstaan* heeft men veertien vragen nodig waaronder *geen enkele* vraagt naar het bereikbare in het gebruik van de taal als communicatiemiddel. Er wordt wel gevraagd in welke mate de leerlingen klanken en elementen van buigings- en vormleer (over syntaxis wordt niet gerept) kunnen leren beheersen en of het mogelijk is een voldoende vocabularium bij te brengen, maar de enige vraag die de kern van de zaak raakt: „*Kunnen wij de leerlingen de vreemde taal leren spreken, zodanig dat ze zonder moeite spreken en zonder moeite verstaan worden, en kunnen we ze leren luisteren en verstaan, zodanig dat ze de vreemde klankenstroom kunnen volgen en begrijpen zonder dat zij aandacht behoeven te schenken aan klanken en syntaxis, doch al hun aandacht kunnen bepalen bij de gedachteninhoud van wat zij horen?*” deze vraag wordt niet gesteld. Zelfs voor lezen en schrijven wordt ze — *mutatis mutandis* — niet gesteld . . . zelfs voor het vertalen niet.

Wat dient het Onderwerp van een Onderzoek te zijn?

Terecht kiest men als uitgangspunt de Friesiaanse stelling dat het bij het vreemde talenonderwijs in de eerste plaats gaat om a) het verstaan van de vreemde klankenstroom, b) het draaglijk imiteren van die klankenstroom, c) vlot gebruik van woordvormen en zinswendingen als een volmaakt onbewust verloopend proces.

En uitgaande van deze stelling zijn er slechts twee vragen relevant, doch die eisen dan ook een zo snel mogelijke oplossing:

1) Wat zijn de beste manieren om de kinderen die vereiste vertrouwdheid met het klankstelsel van de vreemde taal te doen verwerven?

2) Wat zijn de meest rationele en effectieve manieren om een klas van 25—30 kinderen vaardigheid bij te brengen in het hantieren van de morphologie en de syntaxis van de taal, d.w.z. hoe kan men het kind een feilloos doch onbewust functionnerend gevoel doen verwerven voor de betekenis die een zin heeft onafhankelijk van zijn lexicale inhoud, voor veranderingen in die betekenis bij veranderingen van rangschikking, en hoe kunnen wij zorgen dat de kinderen de vaardigheid in het hanteren van vormen en zinsstructuur verwerven als "a matter of automatic habit?"

De antwoorden op deze vragen verkrijgt men niet op sectievergaderingen van enige uren, ook niet op een internationaal congres van enige dagen. (Er zouden al enige dagen mee gemoeid zijn om termen en begrippen vast te leggen zodat iedereen dezelfde zaak bij dezelfde naam noemde en wist waar de ander het over had). Het zoeken naar antwoorden op deze vragen is een zaak voor experts, voor mannen die al jaren lang in deze richting researchwerk hebben verricht. Als men die als sprekers kan krijgen, heeft men kans op een vruchtbaar congres. Dat zou waarschijnlijk veel geld kosten en een lange voorbereiding. Het resultaat zou echter zijn dat het vreemde talen-onderwijs op het vasteland van Europa een kans kreeg een beslissende stap vooruit te doen. Wie daar belang bij heeft moet ten slotte het geld willen offeren. Nu wordt het weggesmeten.

De Aanvangs-woordenschat.

Het bepalen van de in de grondstelling genoemde kleine woordenschat welke voor dit allereerste aanvangsonderwijs nodig is, kan men in alle gevallen aan de docent overlaten, al naardat hij dat onderricht wil baseren op acteren, gesticuleren en manipuleren in de klas, op een of ander verhaaltje, of op een geschapen situatie.

De Vragen nader beschouwd.

Laten wij thans het hierboven afgedrukte stel vragen aan een beschouwing onderwerpen.¹⁾

¹⁾ De antwoorden op een groot deel van de vragen van het schema zijn een kwestie van persoonlijke opinie, afhankelijk van gerichtheid en enthousiasme.

A. HET SPREKEN EN VERSTAAN

1. De klankleer.

a. *Moet er bij het aanleren van de klanken worden gestreefd naar een fonemische, of naar een fonetische beheersing?*

Dit wil zeggen: „zullen we de leerlingen de vreemde taal laten spreken met een sterk Nederlands accent of niet?”

Deze vraag komt, evenals de grondstelling, van overzee. Fries, met zijn Mexicanen, Gurrey aan de Goudkust, Gatenby in Ankara, Morris in Palestina en Ceylon, West in India, Hornby in Iraq, etc. hebben gewerkt met en voor leerlingen, voor wie het uitspreken van Engelse klanken buitengewoon moeilijk is. Dit is te meer het geval, omdat zij meestal les hebben van inheemse leraren, die met dezelfde moeilijkheden te kampen hebben. In vele gevallen hebben die dan ook een accent, dat hun Engels moeilijk verstaanbaar maakt, tenzij men er aan gewend is. Voor dit soort leerlingen is men gekomen tot de gedachte: Is het nu werkelijk zo'n onoverkomelijk bezwaar wanneer de leerling of de student het Engels niet zuiver uitspreekt? Zolang er geen kans op misverstand bestaat, kunnen we dan niet tevreden zijn met een min of meer ruwe benadering van de Engelse klank? Kunnen we niet tevreden zijn met "I'm going by baas", in plaats van "by bus"? etc.

Dit probleem bestaat in Nederland niet. Dat wil niet zeggen dat er onder onze leerlingen niet zijn, wier uitspraak van het woord "back", of van "well", of "bus", te wensen over laat, doch voor verreweg het grootste deel van onze leerlingen ligt een vrij dichte benadering van de uitspraak van de docent binnen de mogelijkheden. Als dat valt onder de definitie van een "fonetische beheersing", dan moet daarnaar worden gestreefd.

b. *Indien men dient te streven naar een fonemische beheersing van de klanken, in hoeverre is deze dan bereikbaar, 1) op het produktieve, 2) op het receptieve vlak?*

Deze vraag vervalt.

c. *Indien men zich tot doel stelt een fonetische beheersing van de klanken, hoever kan men dan gaan, 1) produktief, 2) receptief?*

Afgezien van de vraag hoe men dat zou moeten afmeten en bepalen, hangt dat af van de persoonlijke instelling van de docent. De een stelt aan een goede uitspraak veel hogere eisen dan de ander en besteedt er ook veel meer moeite aan. Er zijn er die

op dit punt opzienbarend veel bereiken en zo ver kan men gaan. Hier vallen echter geen dwingende voorschriften te geven.

De vraag, of hier verschil moet worden gemaakt tussen actief en passief; d.w.z. of de kinderen moeten zeggen [ai sʊd hæv 'pɔ:t sou], doch in staat moeten zijn iemand te *verstaan* die zegt: [ai'sdʊ'pɔ:tsou], moet ontkennend beantwoord worden. Dit probleem treedt op indien het aanvangsonderwijs al te zeer gebaseerd is op het gedrukte woord. Dit heeft tot gevolg dat de leerling zelf een spellings-uitspraak bezigt: [ai-hæv'si:n], i.p.v. [aiv'si:n], hetgeen meebrengt dat hij voortdurend moet „vertalen”, d.w.z. dat hij zich telkens moet afvragen: „Wat bedoelt die spreker?” Dan wordt de hem toegevoegde taalinhoud pas bewust via het klankbeeld dat hij zelf van die Engelse taalinhoud heeft en meestal ook nog via de Nederlandse formulering van de uitgedrukte gedachte; m.a.w. van het volgen van een gesprek komt weinig terecht. Binnen zekere grenzen moet de leerling dezelfde uitspraak bezigen als degenen die hij moet kunnen verstaan. Ook Fries is deze mening toegedaan:

“In learning a new language then one must not become impatient to expand his vocabulary and attain fluency, *Accuracy of sound, of rhythm, of intonation, of structural forms, and of arrangement, within a limited range of expression, must come first and become automatic habit before the student is ready to devote his chief attention to expanding his vocabulary. The ‘accuracy’ which is advocated here does not mean the so-called ‘correctness’ of the common handbooks, the spelling pronunciations often advocated there . . . The accuracy stressed here refers to an accuracy based upon a realistic description of the actual language as used by native speakers in carrying on their affairs, the exact reproduction of all parts of whole utterances as they appear in the normal conversation of native speakers. Contractions and ‘reduced’ forms are just as accurate and as ‘good’ as full forms; they are more accurate in the speed of usual conversation and discourse.*”

d. *Wat zijn de grenzen van het bereikbare inzake de produktieve beheersing van de verschillende klankcombinaties in de vreemde taal?*

Ook dit is een van de problemen waar Fries mee worstelt. De ontwerper van de vragen bezigt „klankcombinaties”, doch bedoelt “clusters”, of „medeklinkercombinaties”. *Clusters* vormen in Ann Arbor een belangrijk probleem. Fries, en zijn medewerker Lado, besteden speciale aandacht aan het feit dat hun Mexicanen en ook de talrijke Indonesiërs, Chinezen, Philippino's enz., die naar de Universiteit van Michigan komen, grote moeite hebben met sommige combinaties van 2 of meer medeklinkers in een woord: (*black, street, bald, correctness, feasts, sixths, laboratory*

indien uitgesproken ['læbrətri]. Dit kan in Ann Arbor van belang zijn, in Nederland is het dat niet. Wie *angstschreeuw* kan zeggen, is voor een paar clusters niet vervaard. Er zijn in het Engels weinig woorden die clusters bevatten, die voor Nederlandse bestudeerders van het Engels moeilijkheden opleveren. Moeilijk zijn b.v. [ðz] in *clothes* [klouðz], wat vaak voorkomt, en [ps] of [sps] in *fifths*, *sixths*, etc. die de leerlingen minder vaak in de praktijk tegenkomen. *Bändchen* en *Mäuschen* bieden m.i. de moeilijkste clusters in het Duits en die zijn voor onze kinderen best te leren, evenals de weinige ongewone clusters die in het Frans voorkomen: b.v. die in woorden als *accroître*, *désespoir*, *pluie*, *plaignîmes*, etc. Vraag A-1-d vraagt naar grenzen van het bereikbare in deze. De vraag is wat zonderling; het antwoord is: „een correcte uitspraak van alle in het Frans, Duits en Engels voorkomende clusters, is de grens van het bereikbare en het doel waarnaar men moet streven.

Het is niet juist gezien en in tegenspraak met de lering van Fries, om de moeilijkheden die Fries met Mexicanen heeft, op Nederlanders te willen overdragen. Fries gaat pas over problemen spreken als hij de fonologie, de structuur, de vormleer en het idioom van moedertaal en vreemde taal grondig met elkaar vergeleken heeft. Uit een dergelijke vergelijking van het Nederlands met Frans, Duits en Engels komen heel andere vragen te voorschijn. Om bij de klankleer te blijven, is onze opvatting omtrent het bereikbare of het nastrevenswaardige op het punt van het afleggen en aannemen van bepaalde assimilatie-gewoonten veel belangrijker voor Nederlanders dan die clusters waar Fries mee tobt.

e. *Idem*, inzake de produktieve beheersing van de klemtoon, de intonatie, en het ritme?

In deze vraag vinden wij een echo van wat hierboven van Fries is aangehaald over *accuracy of sound, of rhythm, of intonation*, etc. Het antwoord op de vraag is, dat de grenzen van het bereikbare liggen bij de volkomen natuurlijke accurate uitspraak en voordracht.

f. *Welke graad van automatische produktieve beheersing van het klanksysteem acht men bereikbaar op de verschillende schooltypen?*

De formulering van deze vraag is nog minder gelukkig dan die van de andere. Voor al deze zaken maakt het weinig verschil tot welk type een school behoort. Op Gymnasium, MMS en HBS zal men dezelfde zorg aan de uitspraak willen besteden en er dezelfde eisen aan stellen.

2. De Grammaticale Structuur.

Nu komen wij aan de vragen over de structuur van de taal. Deze vragen worden ingeleid door de subtitel: „*De Grammaticale Structuur*” doch er wordt geen enkele vraag over de structuur gesteld. Dit heeft echter blijkens de subtitel en blijkens de inleiding van de vragenlijst ¹⁾ wel in de bedoeling gelegen. Onder het schrijven is men dat vermoedelijk weer vergeten en dus heeft men het wel over buigingsleer en vormleer, maar niet over *structure patterns* of *syntax-schema's*.

a. *Vallen de grenzen van de produktief-mondelinge beheersing van de elementen van buigings- en vormleer (bij het spreken) samen met die van de receptief-mondelinge beheersing daarvan (bij het mondeling verstaan)?*

b. *Zo ja, welke zijn dan de elementen van buigings- en vormleer die uiteindelijk zowel produktief- als receptief-mondeling moeten worden beheerst?*

c. *Zo nee, welke elementen uit de buigings- en vormleer moeten dan uiteindelijk 1) produktief-mondeling, 2) receptief-mondeling worden beheerst?*

Hier wordt dus gevraagd:

„Vindt U dat de leerling alle elementen van vorm- en buigingsleer (en voegt U daar dan bij: alle zins-schema's), die hij *verstaat*, ook zelf, actief, moet kunnen gebruiken? En zo niet: wilt U dan even opgeven welke hij *wel* zelf moet kunnen gebruiken en welke hij alleen moet kunnen *herkennen* als hij ze hoort?”

Een antwoord op deze vraag is niet te geven. Het vereist een inventarisatie van de syntax-schema's en van de woordvormen, en een discussie over het al of niet wenselijke van actieve beheersing van elk daarvan. Deze inventarisaties bestaan bij mijn weten voor Frans, Duits en Engels niet ²⁾.

¹⁾ Het betreffende stuk van de Inleiding luidt:

„Men zou het probleem aldus kunnen stellen: In hoeverre ligt dit ideaal „op de verschillende schooltypen voor de gemiddelde leerling binnen de „grenzen van het bereikbare?”

„Voor het beantwoorden van deze vraag is het nodig vast te stellen *in welke „mate men de klanken en de structuur van de vreemde taal op onze scholen „voor V.H.M.O. kan leren beheersen, en of het mogelijk is een voldoende „vocabularium bij te brengen.”*

²⁾ Palmer inventariseerde de Engelse Syntax-schema's. Ik weet echter niet of dat werk in zijn geheel toegankelijk is.

Op elk niveau van beheersing wordt meer verstaan dan men actief kan bezigen. Een en ander wordt echter beïnvloed door het feit, dat men in conversatie minder ingewikkelde structuren gebruikt dan wanneer men schrijft. Zo komen b.v. zinnen als „*De paus, die ernstig ziek is geweest, heeft gisteren voor de radio gesproken*”, of andere niet-restrictieve bijvoegelijke bijzinnen, in gesproken taal niet voor.

Verder is deze kwestie sterk afhankelijk van de manier waarop de stof wordt aangeboden. Wanneer men de taal behandelt als een sociaal gedrag, dan ligt de zaak anders dan wanneer men haar beschouwt als een codificatie¹⁾. Brengt men taalgebruikende gewoonten bij, maakt men de taalhantering tot een zaak van „*automatic habit*”, dan is de kloof tussen het actief- en het passief beheerste minder wijd dan wanneer men uitgaat van taalregels die men mondeling en/of schriftelijk laat toepassen.

3. De woordenschat.

a. *Is het mogelijk de grenzen aan te geven van het voor produktief-mondeling gebruik noodzakelijk geacht vocabulaire en idioom? Zo ja, welke zijn dan de grenzen?*

b. *Idem, voor receptief-mondeling gebruik? Zo ja, welke zijn dan de grenzen?*

Hier staat dus: „Moet de passief beheerste woordenschat voor het mondeling gebruik van de taal groter of kleiner zijn dan de actief beheerste en hoe groot moeten ze elk zijn?” Ik vraag me af of deze gedachtengang juist is. We brengen geen woordenschat bij voor actief of passief „gebruik”, doch de woordenschat ontstaat door waarneming (= passief taal-„gebruik”). De woordenschat welke passief wordt verstaan, zal de woordenschat die voor actief gebruik gereed ligt, altijd overtreffen. Wat normaliter bereikt wordt, is bij benadering misschien op te geven, hoewel dat o.a. afhankelijk is van wat men onder een woord verstaat en vooral van de aandacht die een bepaalde docent aan de uitbreiding van de woordenschat wenst te besteden.

Ik meen dat men in het eerste leerjaar doorgaans komt tot plm. 900 woorden en hun allermeest voorkomende afleidingen en samenstellingen²⁾. Het is echter van veel meer belang hoe men die woordenkennis aanbrengt, dan of het er 100 meer of minder zijn.

¹⁾ Samenstel van regels en voorschriften.

²⁾ D. w. z. met de gebruikelijke boeken. Bij een *oral approach*-methode kan het aantal in het eerste jaar minder zijn, doch de leerling leert er meer mee doen.

Van zeer groot belang is m.i. ook de eis dat alle boeken voor het eerste jaar een woordenschat bijbrengen die uit vrijwel dezelfde woorden bestaat. Als „*Francia*” en „*La France et sa Langue*” in het eerstejaarsboekje beide ruim 1100 woorden invoeren en zij hebben maar 657 woorden gemeen, dan is dat een wan-toestand. 85—90 % correlatie is gewenst.

In het tweede jaar kan men onder normale omstandigheden niet verwachten dat de woordenschat even snel groeit als in het eerste. Ik meen dat er in het tweede jaar ongeveer 600 woorden worden bijgeleerd.

In de hogere leerjaren meen ik dat er per jaar ongeveer 400 bij kunnen komen. Doch dat zal individueel sterk verschillen, al naar gelang de leerling veel of weinig leest, hoe hij leest en hoe zijn interessen gericht zijn.

Ik meen dat men van ruim duizend woorden actieve beheersing moet eisen en dat de andere woorden in het zinsverband moeten worden verstaan. Men kan deze eisen hoger stellen, iedereen moet daar vrij in zijn, doch het lijkt mij niet raadzaam als einddoel aan te sturen op een actieve woordenschat die kleiner is dan 1300 met zorg uitgekozen woorden. Een actieve woordenschat van 1500 woorden is ruimschoots bevredigend.

Bij onderzoek aan 4 verschillende scholen (HBS-sen) bleek mij dat het aantal woorden dat in de hoogste klasse in zinsverband werd herkend (meestal gegeven in de voornaamste betekenissen) ongeveer 2500 was. Een grens van het *bereikbare* is hier al evenmin op te geven als een grens van het „noodzakelijk geachte.”

Een grens te stellen aan de *idioom-kennis*, is iets geheel onmogelijks. In de eerste plaats: Wat is een idioom? In de tweede plaats hebben wij van idiomen geen inventaris en is er geen keuze te maken. Idiomen komen weinig voor. Er zijn er niet veel die vaker worden aangetroffen dan 25 keer op een miljoen woorden tekst. Iedere docent moet zelf bepalen, wanneer hij in een tekst een idioom tegenkomt, of hij actieve of passieve kennis er van zal eisen of niet.

Non-experts kunnen zich overigens even weinig een voorstelling maken van wat wordt aangeduid met een vocabulaire van 600, 1000, 1500 of 2000 woorden als van wat men aanduidt met 20 kati, 600 pikul of 1500 stone. Op Algemene Vergadering en Congres zijn er dus slechts hoogst enkelen die dit punt kunnen bediscussieren. De vraag: „Hoe maken we zo'n woordenschat *geläufig* — *a matter of automatic habit*” — is een discussie waard. Het andere heeft weinig zin.

De kwestie is van bijzonder belang voor samenstellers en gebruikers van leerboeken waarmee men de woordenschat kan uitbreiden, doch hoe uitgebreid die moeten zijn en hoe die moeten worden ingericht, kan niet in een vloek en een zucht worden uitgemaakt door volkomen onvoorbereide sectieleden.

c. *Welke betekenissen van de onder a en b bedoelde woorden en idiomen moeten 1) produktief-mondeling, 2) receptief-mondeling worden beheerst?*

Hier wordt eenvoudigweg gevraagd op te geven, welke semantische variëteiten van de woorden die de kinderen actief of passief moeten kennen, „er bij horen” en welke niet. Deze vraag is onbeantwoordbaar.

d. *Zijn de situaties (sociaal, cultureel, literair, enz.) waarmee men de leerlingen confronteert, op enigerlei wijze bepalend voor de grenzen van de woordenschat en het idioom op 1) het produktief-mondelinge, 2) het receptief-mondelinge vlak? Zo ja, in hoeverre?*

De woordenschat ontwikkelt zich uit het werk, uit het herhaaldelijk waargenomene en ten slotte verwerkte. Verder ontwikkelt hij zich door de voorbereiding en het houden van inleidingen of „speeches” en dergelijke. Een woordenschat of de grenzen daarvan vooraf te willen bepalen voor „situaties waarmee men de leerling confronteert”, stelt de zaak op haar kop. Om op sociaal, cultureel, literair of enig ander gebied te willen spreken en verstaan is eenzelfde kern-woordenschat nodig. Elk gebied heeft echter een eigen milieu-vocabularium, dat zich uit en in het werk ontwikkelt.

De ene leerling kan echter met eenzelfde woordenschat veel meer doen dan de andere. Allerlei factoren spelen hier een rol, b.v. of de leerling getraind is in het hanteren van de vreemde taal als een zaak van „automatic habit”, verder in welke mate hij zekere vermogens bezit die functies zijn van zijn intelligentie.

e. *Wordt er op enig schooltype een speciale woordenschat (b.v. termen uit de letterkunde) geëist voor produktief- en/of receptief-mondeling gebruik? Zo ja, is deze dan te begrenzen?*

Op een gymnasium zal volgens het voorgaande, een woordenschat in de minder frequente regionen, wat anders getint zijn dan op de mms. Van die minder frequente woorden zal men er op het gym. wat meer kennen. Het aantal termen uit de letter-

kunde, dat bij een literair gericht onderwijs bezit wordt van de leerlingen, is niet zo groot dat men er veel aandacht aan behoeft te schenken, laat staan het aantal begrenzen. Het aantal handelstermen op de HBS-A zou ik wel binnen de perken willen houden, omdat handelscorrespondentie geen punt van het leerplan uitmaakt.

Hier zullen we het bij laten. Het overnemen en bespreken van de vragen over Vertalen, Lezen en Schrijven, zou geen nieuwe perspectieven openen: ze komen op hetzelfde neer en snijden al even weinig hout. Er gebeuren hier bedenkelijke dingen. Men heeft zich op de Algemene Vergadering van de Vereniging van Leraren in Levende Talen met een ring door de neus rond laten leiden en weinig bijgedragen tot een basis voor een Internationaal Congres van Taaldidactici waar Nederland een reputatie zou kunnen vestigen. Het essentiële van het Vreemde Talen-onderwijs is niet genoemd, het wezen van een levende taal eenvoudigweg genegeerd. Als deze dingen op het congres niet krachtig worden uitgesproken, blijft men op het vaste land van Europa, wat het Vreemde Talen-onderwijs betreft, in het moeras zitten.

KLEINE MEDEDELINGEN

CURSUS „SPELLEIDING EN RÉPERTOIRE”

Het Werkcentrum voor Leketoneel en Creatief Spel organiseert ook in 1956 weer zijn reeds traditioneel geworden Paascursus op de Pietersberg te Oosterbeek, en wel van Dinsdag 3 (aanvang 11.00 uur) tot Zaterdag 8 April (sluiting plm. 17.00 uur).

Deze cursus is vooral gewijd aan de spelleiding van het leketoneel, aan het interpreteren van een speltekst, en aan de repertoire-keuze.

Er wordt in drie groepen gewerkt, onder leiding van Ben Albach, Ben Groeneveld en Lou Hoefnagels. Meerdere lessen worden besteed aan het improviseren van décors, costumes en requisieten.

Lezingen zullen worden gegeven door o.a. Hella S. Haasse en Gabriël Smit. Zowel voor hen die leiding geven in jeugdbeweging en volksontwikkelingswerk als ook voor onderwijskrachten is deze cursus van belang.

De prijs voor deelname bedraagt f 47,50 per persoon. Men melde zich aan bij het bureau van het Werkcentrum voor Leketoneel en Creatief Spel, Nieuwe Herengracht 217, Amsterdam-Centrum, telefoon 66275. Er kunnen 54 personen aan deze cursus deelnemen. Leden van het Werkcentrum of van bij het Werkcentrum aangesloten organisaties hebben voorrang, mits ze vóór 15 Maart inschrijven.

ZOMERCONFERENTIE

tot praktische bestudering van culturele samenwerking met het Oosten te Haarlem - van 26 juli tot 10 augustus 1956, georganiseerd door de Conference of Internationally-minded Schools (C.I.S.)

Het doel van deze conferentie is tweeledig: ten eerste een vraagstuk te bestuderen dat in onze tijd van het grootste belang is, opdat wij de jongeren kunnen helpen meer begrip te krijgen voor andere volkeren, ten tweede een aantal mensen die in verschillende landen bij het onderwijs betrokken zijn in staat te stellen elkaar te ontmoeten, en gezamenlijk te werken en ontspanning te zoeken in een prettige omgeving. Bij vorige conferenties is een dergelijke opzet altijd prachtig geslaagd.

Er zullen enige lezingen gehouden worden door deskundigen van buitenaf, maar het meeste werk wordt gedaan in kleine studiegroepen, zodat de deelnemers elkaar op de hoogte kunnen brengen van hun kennis, hun ervaringen en ideeën, op de meest vruchtdragende wijze. Welke talen er gesproken zullen worden hangt af van de wensen der deelnemers. De voornaamste zijn Engels, Frans en Duits.

De eerste dag van de conferentie wordt besteed aan een excursie om kennis te maken met dit deel van Holland. Tijdens de conferentie worden de Zondagen en een aantal middagen vrij gehouden om de deelnemers gelegenheid te geven er op uit te gaan naar eigen verkiezing. De avonden worden adwisselend besteed aan studie en vermaak.

Aan de conferentie kunnen uitsluitend deelnemen zij die minstens drie jaar op enige wijze bij het onderwijs werkzaam zijn, maar er zijn een paar plaatsen beschikbaar voor studenten of leerlingen van Kweekscholen die zich voor dit onderwerp interesseren. Deze laatste kunnen een reductie krijgen, evenals docenten die om financiële redenen er van af zouden moeten zien de conferentie bij te wonen.

Kosten: (hierbij is de excursie van de eerste dag inbegrepen) f 195,—. Er zijn enkele één-persoonskamers beschikbaar bij particulieren in de omgeving, tegen een extra-bedrag van f 25,—. Aanvragen zullen worden behandeld in volgorde van binnenkomst.

Voor volledige inlichtingen en een inschrijvingsformulier wende men zich tot het Secretariaat van de conferentie: c/o Mevr. M. H. de Vaal-Muller, Bureau Culturele Zaken, Afdeling Onderwijs - Stadhuis Haarlem. De leiding van de conferentie berust bij: de Heer D. F. L. Pritchard, B.A., M.A. (Ed.), 3, South Drive Leighton Park School, Reading, Berkshire, England.

BIBLIOGRAFISCHE NOTITIES

- Allport, G. W., *Becoming; basic considerations for a psychology of personality.* 8°. IX, 106 blz. New Haven, 1955; Yale University Press.
- Barbara, D. A., *Stuttering; a psychodynamic approach to its understanding and treatment.* 8°. XIII, 304 blz. New York, 1954; Julian Press, Inc.
- Bebie-Wintsch, Erika, *Die Bewegung als Unterrichtshilfe in Rechnen und Geometrie; 1. bis. 6 Schuljahr mit 31 Unterrichtsbildern* von E. Labhart. 8°. 84 blz. Erlenbach-Zürich, z.j. Rotapfel-Verlag.

- Beck, J., Der entwicklungsgemässe Erst-Lese-Unterricht. 8°. 24 blz. München, z.j. Verlag Albert Wandl.
- Bot, P. N. M., Humanisme en onderwijs in Nederland. 8°. 269 blz. Utrecht, 1955; Het Spectrum.
- Brändle, J., Das Problem der Innerlichkeit. Hamann - Herder - Goethe. 8°. 94 blz. Bern, 1950; A. Francke AG Verlag.
- Brubacher, J. S., Eclectic philosophy of education; a book of readings. 8°. VIII, 520 blz. New York, 1953; Prentice-Jall, Inc.
- Bruekner, L. J. and F. E. Grossnickle, How to make arithmetic meaningful. 8°. V. 513 blz. Philadelphia, 1947; The John C. Winston Comp.
- Burger, A. W., De betekenis van de leer van J. P. Pavlov voor de hedendaagse Sowjet-paedagogiek en -kinderpsychologie (informatieve Literatuurstudie). Losse Paed. Studiën. Groningen, 1955; J. B. Wolters.
- Burks, Barbara Stoddard; Dortha Williams Jensen; L. M. Terman o.a., The promise of youth; follow-up studies of a thousand gifted children. 8°. XIV, 508 blz. Genetic studies of genius; vol III. Stanford (Cal.), 1930; Stanford Univ. Press.
- Carnois, A., Le drame de l'infériorité chez l'enfant. 8°. 321 blz. Lyon, 1955. Emm. Vitte.
- Cohen, A. K., Delinquent boys; the culture of the gang. 8°. 202 blz. Glencoe (Ill.), 1955; The Free Press.
- Cole, Luella, The improvement of reading; with special refence to remedial instruction. 8°. XI, 338 blz. New York, 1945; Farrar & Rinehart.
- Destunis, G., Einführung in die medizinische Psychologie. (Für Mediziner und Psychologen) mit 20 Abbn. 8°. X. 218 blz. Berlin, 1955; W. de Gruyter & Co.
- Düring, E. von, Grundlagen und Grundsätze der Heilpädagogik; Vorlesungen für Lehrer, Erzieher und Studierende aller Fakultäten. 8°. 347 blz. Erlenbach-Zürich, 1925; Rotapfel-Verlag.
- Duyckaerts, Fr., La notion de normal en psychologie clinique; introduction à une critique des fondements théoriques de la psychothérapie. 8°. 206 blz. Paris, 1954; J. Vrin.
- Harnack, G. A. von, Wesen und soziale Bedingtheit frühkindlicher Verhaltensstörungen; mit Abbildn. und Tabn. 8°. 88 blz. Basel, 1953; S. Karger.
- Hurlock, Elizabeth, B., Adolescent development. 8°. 1st. éd. X, 566 blz. id. 2^o ex. - 2nd. éd. XIII, 590 blz. New York, 1949-'55. MacGraw Hill Book Comp.
- Jeffreys, M. V. C., Beyond neutrality; five essays on the purpose of education. 8°. XII, 60 blz. London, 1955; Sir J. Pitman & Sons.
- Jeugd; Aug.-Sept. nr. van het tijdschrift Wending, 10e jrg. 1955; met medewerking van Prof. Dr. P. J. Bouman, Dr. C. J. Dippel, Mevr. E. J. Dippel-Schreiber e.a. 8°. 122 blz. 's-Gravenhage, 1955; Boekencentrum N.V.
- Jordan, C. W. and E. M. Fisher, Self-portrait of youth; or: The urban adolescent; with a foreword by Prof. W. O. Lester Smith. 8°. XI, 176 blz. Melbourne, 1955; W. Heinemann.

- Karaschewski, H., *Ganzheitliches Rechnen auf allen Stufen der Volksschule*. 8°. Tl.I- Wegweiser i.d. Praxis des ersten und zweiten Schuljahres. 95 blz. Dormund, 1951; W. Crüwell.
- Kenward, J., *The suburban child*. 8°. IV, 142 blz. Cambridge, 1955; Univ. Press.
- Kirk, S. A., M. B. Karnes and W. D. Kirk, *You and your retarded child; a manual for parents of retarded children*. 8°. VIII, 184 blz. New York, 1955; McMillan Comp.
- Kugelmass, I., *The management of mental deficiency in children*. 8°. XII, 312 blz. New York 1954; Grune & Stratton.
- Livie-Noble, F. S., *The school psychologist*. 8°. 256 blz. London, 1949; G. Duckworth & Co.
- MacFarlane, J. W., Lucile Allen and Marjorie P. Honzik, *A developmental study of the behavior problems of normal children between 21 months and 14 years*. 8°. VII, 222 blz. Berkeley, 1954; Univ. of California Press.
- Maspetiol, R., M. Soulé; J. Guillemaut, *L'Education de l'enfant sourd par les parents, avant l'école*. 8°. VIII, 192 blz. Paris, 1955; Les Editions soc. françaises.
- Médici, Angéla, *l'Ecole et l'enfant*. 8°. XI, 148 blz. Paideia, 4e section. Paris, 1955; Presses Univ. de France.
- Michaels, J. J., *Disorders of character; persistent enuresis, juvenile delinquency and psychopathic personality*. 8°. X. 148 blz. Springfield, Ill. 1955; Ch. C. Thomas.
- Munn, N. L., *The evolution and growth of human behavior; a revision of psych. development*. 8°. XII, 524 blz. Boston, 1955; Houghton Mifflin Comp.
- Ogren, G., *Trends in english teachers' training from 1800; a survey and an investigation*. 8°. 213 blz. Stockholm, 1953; Esselte Aktiebolag.
- Pfahler, G., *Der Mensch und sein Levenswerkzeug; Erbcharakterologie*. 8°. 423 blz. (mit 16 Tafeln). Stuttgart, 1954; E. Klett.
- Sarason, S. B., *The clinical interaction; with special reference to the Rorschach*. 8°. XII, 425 blz. New York, 1954; Harper & Brothers.
- Spranger, E., *Gedanken zur Daseinsgestaltung; ausgewählt von H. W. Bähr*. 8°. 191 blz. München, 1954; R. Piper & Co.
- Stellweg, H. W. F., *Selectie en selectiemethoden; een inleidende studie in het aansluitingsvraagstuk L.O. en V.H.M.O.* 8°. XI, 490 blz. Groningen, 1955; J. B. Wolters.
- Strafbejegening, *een studie over de toepassing van de jeugdgevangenis; door een werkgroep van het studie- en doc. centrum van het Ned. gevangeniswezen*. 8°. 121 blz. 's-Gravenhage, 1955; Staatsdrukkerij- en Uitgeverijbedrijf.
- Strebel, Gertrud, *Schulreifetest; eine Beitrag zur Theorie und zur pract. Erfassung der Schulreife*. 247 blz. 1955. Solothurn, 1946, '55. St. Antonius-Verlag.

- Studies, Genetic, of genius; ed. by L. M. Terman.
 Vol. I. – Mental and phys. traits of a thousand gifted children. 2nd. ed. 8°. XIII, 648 blz. 1926.
 Vol. III. – The promise of youth; follow-up studies of a thousand gifted children. 8°. XIV, 508 blz. 1930. Stanford, California; Stanford Univ. Press.
- Suehsdorf, Adie, Facts of life for children; by the child study association of America. 8°. 96 blz. geill. New York, 1954; The Bobbs-Merill Comp.
- Syswerda, A. H., De ruimtevoorstelling bij het kind volgens J. Piaget en B. Inhelder. Synthese en critiek. 8°. 44 blz. Losse Paed. Studiën. Groningen, 1955; J. B. Wolters.
- Travers, R. M. W., Educational measurement. 8°. XIX, 420 blz. New York, 1955; The McMillan Comp.
- Vogel, G., Psychotherapie und Pädagogik; der Weg der Psychotherapie im Hinblick auf ihren pädagogischen Gehalt. 8°, 116 blz. Grundfragen der Pädagogik; Hrt. I. Freiburg I.B., 1954 Lambertus-Verlag.
- Yoakam, G. A., Basal reading instruction. 8°. XII, 357 blz. New York, 1955; McGraw-Hill Book Comp., Inc.

BOEKBEOORDELING

Dr. W. J. Bos en Drs. P. E. Lepoeter: *Wegwijzer in de meetkunde I*; Meulenhoff, Amsterdam, 1954, 198 p., geb. f 4,90.

Uitgaande van het criterium „de klas kan verder” hebben twee leraren van het Rijnlands Lyceum te Wassenaar het eerste deel gepubliceerd van een serie wiskundeleerboeken „voor alle richtingen van V.H. en M. onderwijs”.

In een (voor leraren gratis verkrijgbare) toelichting leggen zij er vooral de nadruk op, dat ze met deze serie de zelfwerkzaamheid willen bevorderen. Ook willen zij het zo inrichten dat ook de middelmatige leerlingen „verder kunnen” en dus niet verdwalen, omdat ze onbegrepen uitleg opschrijven. Volgens de schrijvers moet wel allerlei klassikaal gebeuren, maar differentiatie kan liggen in het huiswerk.

De opgaven doen zeer fris aan (staan ook in rode letter temidden van de tekst). Cursief wordt aangegeven, waarop nog eens extra voor de middelmatige leerlingen de nadruk wordt gelegd.

Omdat het boek zoveel mogelijk in de spreektaal gehouden wordt, zijn sommige betogen wel iets te wijldopig en zijn sommige zinnen bepaald te lang.

Dit boek gaat nogal diep; er komt b.v. een opsomming van de typen van logische bewijsvoering in voor.

Het boek is met enige houtgravures van M. C. Escher verlucht.

H. W. F. S.

GEZAG EN VRIJHEID ¹⁾

DOOR

Prof. Dr. H. W. F. STELLWAG

In tijden van politieke en economische crises, na catastrophale gebeurtenissen als oorlogen en revoluties, ontstaat een hernieuwde belangstelling voor opvoeding en onderwijs. Deze belangstelling uit zich gedeeltelijk in technisch-organisatorische maatregelen, merendeels echter leidt zij tot een principiële heroriëntering ter zake van de doelstelling van onderwijs en opvoeding en haar samenhang met de overheersende politicologische en ideologische denkbeelden. De opvoeding wordt nadrukkelijk geformuleerd te zijn: de vorming van de jonge mens tot lid der gemeenschap, tot mens en staatsburger. De achter deze formulering liggende vraag is dan die naar de juiste staatsvorm. Het nieuwe regime zal niet aarzelen zijn eigen inzichten als de enig juiste en rechtvaardige te propageren. En dat in felle tegenstelling tot denkbeelden, die, voordat de catastrofe kwam, de overhand hadden. En zoals men de opvoeding de bevoegdheid toekent om een toekomstig paradijs te realiseren, zo stelt men haar ook verantwoordelijk voor de onheilen, die onder een ander regime zijn ingericht, onheilen die men rechtstreeks uit methodisch en principieel verkeerd gerichte opvoeding afleidt.

Na de Eerste Wereldoorlog werd in Duitsland het autocratisch, disciplinaire onderwijs mede verantwoordelijk gesteld voor de funeste militaire mentaliteit, die de wereld in de oorlog had gesleept. Een sterk progressieve stroming drong het onderwijs binnen en bewerkte een radicale schoolhervorming, waarbij vooral de activiteit en verantwoordelijkheid der leerlingen gestimuleerd werden. Het was alsof de beginselverklaring van het beroemde jeugdcongres op de Hohe Meissner in 1913 zich van de school had meester gemaakt, alsof de jeugd haar beginselverklaring — „de jeugd wil naar eigen bepaling, op eigen verantwoordelijkheid, met innerlijke waarachtigheid, haar leven vormen” — op de school had kunnen invoeren. Lang duurde dat niet; reeds in 1923 begint de partijpolitiek in jeugdbeweging en school door te dringen. We weten hoe het toen gegaan is: in een politiek stuurloos Duitsland slaagde het Nationaal-Socialisme er in vooral de jeugd van

¹⁾ Naar aanleiding van Prof. Dr. Richard Strohal, *Autorität, Ihr Wesen und Ihre Funktion im Leben der Gemeinschaft*. Freiburg/Wien 1955.
Paedagogische Studiën, XXXIII.

het Führer-ideaal te doordringen en tenslotte het gehele onderwijs naar Nationaalsocialistische beginselen te hervormen ¹⁾.

Onmiddellijk na de Tweede Wereldoorlog kwamen Engelse en Amerikaanse opvoedings- en onderwijsautoriteiten naar de platgebombardeerde, desolate Duitse steden om als missionarissen in onherbergzame oorden temidden der barbaren de blijde mare der vrije opvoeding te brengen. De nieuwe opvoeding zou een opvoeding zijn tot democratie, tot staatsburgerlijke verantwoordelijkheid en internationale samenwerking, zoals Engeland en Amerika die voorstonden. Dit betekende dus opnieuw een strijd tegen de disciplinaire, militaristisch gerichte Duitse opvoeding, die men ook nu weer voor de catastrofe verantwoordelijk stelde. Het systeem waar de onderwijzer leider en middelpunt is, zou volgens moderne paedagogische opvattingen vervangen worden door groeps- en individuele methoden. In de nieuwe schoolgebouwen, met buitenlandse hulp gefinancierd, verschenen tafeltjes en stoeltjes in plaats van banken, om aan deze voor de Duitsers nog wat onwennige gedachten materiële kracht bij te zetten. Men wilde de zaak van de kant der bezetting echter grondig en volledig aanvatten, vandaar dat in de opleiding van kleuteronderwijzeressen, in de cursussen voor aanstaande moeders, een flinke portie kinderpsychologie werd gedoceerd. Deze heeft echter in de Angelsaksische landen een nogal sterke Freudiaanse inslag. Door de jonge moeder, de onderwijzeres, de onderwijzer, met de gedachte vertrouwd te maken, dat frustratie in de vroege jeugd de basis vormt voor latere agressiviteit, uiteindelijk leidend tot de formatie van een Hitler, zou het Duitse volk eindelijk voor de funeste gevolgen van zijn disciplinair systeem de ogen geopend worden. Men trok te velde tegen de disciplinaire opvoeding, in naam der mensheid. Dit idealisme was echter te weinig gericht op de psychologie van het Duitse volk, te zeer afzijdig van de realiteit dan dat het succes zou hebben. De onderwijzeres zette de kinderen braaf in groepjes aan de nieuwe tafeltjes en stoeltjes, zoals de nieuwe democratische orde dat nu voorschreef (Befehl ist Befehl!), maar dat verhinderde haar niet om als strafregels op het bord te schrijven: „Ich darf während der Stunde nicht lachen und nicht sprechen”. Men slikte gewillig moderne paedagogische en psychologische theorieën in de grootst mogelijke hoeveelheid — om de achterstand in te halen — in zijn hart hield de Duitser in het algemeen echter vast aan zijn ideaal van stramme discipline.

¹⁾ Men zie b.v. E. Spranger, *Pädagogische Perspektiven*, 1951, p. 25.

Maar ook van Duitse zijde wilde men zich op de opvoeding herbezinnen. Hoe meer men met de Angelsaksische denkwijze in aanraking kwam, des te meer werd in de Duitse paedagogische wereld het verlangen wakker naar een nieuwe fundering, een principiële confrontatie van Duits en Angelsaksisch denken, waaruit een ook voor de Duitse geest aanvaardbare heroriëntering zou kunnen voortvloeien. Het is opvallend nu de Duitse wetenschappelijke paedagogische vakliteratuur weer in grote getale op de markt verschijnt, hoe uitzonderlijk rijk haar bijdragen zijn. Van de hand van de van ouds vermaarde Duitse paedagogen verschijnt boek na boek, artikel na artikel. Een voortreffelijk paedagogisch tijdschrift, „*Zeitschrift für Pädagogik*”, werd in 1955 opgericht. „*Bildung und Erziehung*” blijft daarnaast gedegen van inhoud. Litt, Spranger, Flitner, Bollnow, Weniger, Petzelt, Schwerdt — om maar enkele namen te noemen, die typisch Duits zijn in hun denken, maar niet Duits in de gehate betekenis van het woord — publiceerden gedegen en interessante werken en artikelen. De confrontatie van Duitse met Angelsaksische geest heeft plaats in Symposia, waarbij een Duitser en een Engelsman hetzelfde onderwerp bespreken. Een concrete illustratie van deze boeiende procedure vindt men in het Septembernummer van *Bildung und Erziehung*, 1955, waarin een verslag is opgenomen van de lezingen, gehouden op de Brits-Duitse Conferentie in Königswinter, April 1955. Het is interessant om de benadering te zien van éénzelfde onderwerp als b.v. „*Anthropologie und pädagogische Theorie*”, door Prof. Lauwerys uit Londen en Prof. Bollnow uit Tübingen.

Ook het vraagstuk van de verhouding tussen politiek en paedagogiek is in de Duitse wetenschappelijke paedagogische literatuur voortdurend aan de orde; ook die tussen paedagogiek en sociologie. O. Kroh behandelde op hetzelfde congres het onderwerp: „*Der Einfluss der geänderten gesellschaftlichen Verhältnisse uf das Erziehungsdenken der letzten Jahrzehnte*”. De Engelse bijdrage leverde Dr. W. B. Inglis uit Edinburgh over: „*Politische Veränderungen und Pädagogik*”.

Het Septembernummer van „*Die neue Volksschule, 1955*” is geheel gewijd aan het onderwerp: „*Die politische Erziehung in der Schule*”, verslag van de „*Tutzinger Tagung für politische Bildung und Erziehung*”, waarvoor Flitner, Schulze, Weniger, Wilhelm, e.a. hun bijdragen hebben geleverd. Het zou thans te ver voeren hier dieper op in te gaan, maar principieel beslissend is de uitspraak van Prof. Wilhelm in zijn referaat: „*Der Demo-*

kratisch und Sozial gerichtete Staat", dat de democratie op de verantwoordelijkheid der burgers is gegrondvest. En dus: „Es gilt neue Fundamente für subjektive Verantwortlichkeit zu legen". De volgende vraag is dan naar de bijzondere paedagogische opgaven, die uit de staatsgedachte als democratische gemeenschap voortvloeien. Hoe zal men deze in schoolverband en in schoolopvoeding kunnen realiseren? De school zal een oefenschool moeten zijn voor de latere democratische taak; daartoe zal de instelling van klassevoogden, zelfbestuur der leerlingen, gemeenschap van leraren en leerlingen kunnen bijdragen. Men zie ook Weniger's: „Die Forderungen der Pädagogik und die politische Bildung", in dit zelfde nummer ¹⁾. Minder onstuimig dan in de 20-er jaren onder invloed van Kerschensteiner en Gaudig, en met veel meer kans op realisatie, treffen we dezelfde denkbeelden aan, die destijds in Amerika door Dewey, in Zwitserland en Frankrijk door Claparède en Ferrière en Bovet, in België door Decroly en in ons land door Kees Boeke minder krampachtig ingang hebben gevonden.

Zal het in Duitsland nu weer gaan als in het verleden? Zal de democratische levenshouding, die thans voor de Duitse school gepropageerd wordt, niet als import jammerlijk verkwijnen, daar niet aan haar een stevige „bodenständige" onderbouw wordt gegeven, een die de Duitse geest bevredigt en aan zijn nooit ophoudend vragen antwoord biedt? Dit kan alleen maar geschieden op een wijze en volgens een methode, waaraan de Duitse geest autoriteit toekent; dit is een tot op de bodem voerende, principieel-systematische, strak-methodische uiteenzetting. Bovengenoemde vooraanstaande Duitse paedagogen zijn in dit opzicht hard aan het werk en leveren zeer waardevolle bijdragen. Het is misschien niet direct evident, dat ik de studie van Prof. Dr. R. Strohal, Hoogleraar en momenteel Rector Magnificus aan de Universiteit van Innsbrück, over: *Gezag* in dit verband bespreek, maar ik geloof dat deze, juist omdat zij een zuiver wetenschappelijke studie is, tot verheldering van de probleemstelling aanmerkelijk veel zal kunnen bijdragen, misschien in deze vorm zelfs meer dan wanneer zij nadrukkelijk op paedagogische actualiteiten zou zijn afgestemd. De titel van dit werk, dat in 1955 verscheen (Verlag Herder, Freiburg/Wien) luidt: „Autorität", met als ondertitel: „Ihr Wesen und Ihre Funktion im Leben der Gemeinschaft, Eine psychologisch-pädagogische Darstellung".

¹⁾ Men zie ook de International Review of Education, Vol. II, no. I, 1956, in de rubriek Book Reviews, pag. 92: "Politics and Education". Dit nummer bereikte mij eerst na het ter perse gaan van dit artikel.

De ondertitel geeft aan, dat het onderwerp ruim gezien en gesteld is en een antwoord kan inhouden op de door mij bovengangeduide problemen. Maar ook voor het meer beperkte aspect, de fundering van het opvoedersgezag, dus vanuit zuiver paedagogisch oogpunt, is deze studie uiterst waardevol. De schrijver heeft zich ten doel gesteld het gezag naar wezen en verschijning, paedagogisch-psychologisch te belichten, empirisch dus en theoretisch. „Welke belevenissen zijn het in welke de autoriteitsbetrekking zich uit?” is de empirische vraagstelling. Het systematisch-theoretische onderzoek richt zich op de principes, waarop de eis tot gezagserkenning berust. Het probleem „Autorität” heeft dus twee aspecten: een onderzoek naar het feitelijke gezag, „die tatsächliche Autorität”, en een naar het, „Wesen der berechtigten Autoritätsforderung”. Onder het eerste vallen vragen naar de gezagsrelatie, de verschillende vormen van gezag, de betekenis van persoonlijke eigenschappen voor gezagsuitoefening, de uitingen van gezagserkenning, de indeling der „tatsächliche Autorität”, het verwerven en verliezen van gezag. In hoofdstuk IX is de schrijver tot het principiële onderzoek genaderd: het vraagstuk der gezagsbevoegdheid, „Das Wesen der berechtigten Autoritätsforderung”. Hoofdstuk XII is voor de theoretische paedagogie wel het meest essentieel: „Von der Unentbehrlichkeit der Autorität und von ihren Gefahren. Autorität und Freiheit”. Hoofdstuk XIV is psychologisch, liever nog ontwikkelingspsychologisch: „Das Schicksal der Autoritätsbeziehung im Laufe der individuellen Entwicklung”.

Het zij mij vergund enkele gedachten uit dit waardevolle boek nader toe te lichten.

De onderscheiding tussen feitelijke en „berechtigte” autoriteit is zeer vruchtbaar voor de analyse van het phaenomeen; een persoon kan autoriteit uitoefenen zonder als autoriteit ambtelijk of rechtelijk te zijn aangewezen. Verhelderend is in dit opzicht de Latijnse onderscheiding tussen potestas en auctoritas. In dit verband wordt herinnerd aan de bekende passage uit de Res Gestae van Augustus: Post id tempus auctoritate omnibus praestiti, potestatis autem nihilo amplius habui quam alteri qui mihi quoque in magistratu conlegae fuerunt.

Hoe is een autoriteitsrelatie geconstitueerd? Aldus, dat oordelen of wensen van een persoon (of van een groep van personen) als bestaand worden aagenomen en door anderen eigen gemaakt, waarbij een gevoel van *vertrouwen* doorslaggevend is; het vertrouwen motiveert a.h.w. de autoriteitsverhouding. Principieel van belang is echter, dat de persoon in kwestie de wens of het

oordeel van de gezagspersoon daadwerkelijk zich eigen maakt. De feitelijke autoriteit wordt niet bepaald door eigenschappen van de gezagshaber, maar door het feit dat er mensen aanwezig zijn, die tot hem in een autoriteitsrelatie staan; de motivering van de erkenning van het gezag door deze personen is een van de belangrijkste kenmerken, want hierdoor onderscheidt zich de autoriteitsrelatie van suggestie (onbewuste beïnvloeding), van het imponeren (dat dient om zelf tot gelding te komen), van betovering en dwepende overgave. Want in al deze verschijnselen ontbreekt wat de echte autoriteitsrelatie constitueert: het *goed gefundeerde* vertrouwen. In dit opzicht verschilt „prestige”, dat dicht bij „imponeren” staat, van autoriteit. „Vertrouwen” sluit een geloof, een *oordeel* in, maar ook andere elementen spelen hierbij een rol, gevoelens, wensen, en in het algemeen iets, wat men als instelling zou kunnen karakteriseren.

Zijn er eigenschappen, die speciaal autoriteit verwekken? Deze vraag heeft in feite een sociaal-psychologisch uitgangspunt. Het hangt er van af, welke „aanklang” een bepaalde eigenschap in een groep mensen vindt; soms hebben negatieve eigenschappen, als b.v. domheid, autoriteit. Over het algemeen staan onzekerheid, onbeholpenheid, de autoriteit in de weg. Er zijn anonieme autoriteiten met een enorm geldingsgebied: de pers, de mode.

De feitelijke autoriteit kan naar de gebieden, waarop zij functioneert worden verdeeld: praktische, theoretische, aesthetische, ethische; voorts naar qualificaties, b.v.: ouderdom, wijsheid, levenservaring; of naar de kring der personen, b.v.: geslacht, beroep.

Voor het verwerven en behouden van autoriteit zijn geen regels te geven, de factoren zijn sociaal bepaald. De kring der aanhangers kan veranderen, daardoor veranderen hun idealen en verliest een bepaalde autoriteit aan invloed. Het autoriteitsverlies kan langzaam of plotseling optreden, b.v. wanneer van het autoriteitsgeloof iets verlangd wordt wat niet kan. Zo kan door groot-spraak de gevestigde autoriteit gaan wankelen. Ook kunnen andere personen in de kring treden en het eerste gezag afbreuk doen.

Verlies van autoriteit behoort op het gebied der opvoeding tot de normale verschijnselen, nl. waar de organische groei de ziel van het kind van een vroegere trap vrijmaakt, dan treedt een andersoortige autoriteitsbetrekking in de plaats van de afgebroke. De ware opvoeder zal als doel hebben de verdwijnende autoriteit weer op te vangen, in dat geval zelfs „de andere persoon” moeten zijn.

Bleven we tot nu toe in een beschrijving van de empirische vormen van gezag, waarbij zeer interessante dingen naar voren kwamen, maar waar een ordening zich toch vrij gemakkelijk laat vinden, de vraag naar de fundering van de aanspraak op autoriteit lijkt bijkans onoplosbaar — zo men haar niet een religieus of metaphysische achtergrond kan geven — want *alle* feitelijk en ambtelijk gezag verwijst naar hoger feitelijk of principieel gezag. Wat is dus het uiteindelijk hoogste gezag, dat de onvoorwaardelijke verplichting der erkenning vanuit zichzelf stelt? Het antwoord is vanuit religieus oogpunt ondubbelzinnig. Vanuit zuiver filosofisch standpunt heeft Plato het op overtuigende wijze aangevat. Brentano zou volgens het oordeel van de schrijver in de moderne tijd een psychologische aanvulling hebben gegeven door zijn evidentietheorie: „richtig wertendes Lieben” is wat in zich als „berechtigt erlebt wird”. Het „waardevolle”, het „goede”, is de grondslag der verplichting, iets dat per se nagestreefd moet worden.

Op deze interessante filosofisch-ethische problematiek wil ik hier niet nader ingaan. De opvatting van de schrijver is, dat de filosofische waardering wankel blijft en dat alleen de religieuze overtuiging de rechtvaardiging van het gezag kan bieden. Speciaal de religieuze overtuiging, die een persoonlijke God als drager ziet van het uiteindelijk en laatste gezag, een instantie dus, die niet zelf onderworpen is aan plicht of gebod, die zelf de oorzaak is van al het zijnde. Maar zou men niet in een persoonlijke God geloven, dan toch wijst de gezagsuitoefening naar een hoogste principe, een laatste instantie, waaraan het zonder meer verplichtend is te gehoorzamen.

Het correlaat van plicht is echter *vrijheid*, want het wezenlijke van plichtsvervulling is gelegen in het feit, dat men de mogelijkheid heeft haar *niet* uit te voeren. De autoriteit is gefundeerd in het zedelijk gebod; ze heeft een taak, een opgave of een ambt, dat ze moet vervullen, dus, daaruit voortvloeiend het recht eisen te stellen, die door een bepaalde kring als verplichtend zullen worden erkend. Het gezag verwezenlijkt zich door middel van een hiërarchie van ambtsdragers als ouders, staat, kerk, leraren, opvoeders, wier gezagsbevoegdheid uiteindelijk af te leiden is uit de „letzte Quelle des Sollens”. Maar de aanspraak op autoriteit impliceert, dat alleen iets goeds of waardevols de inhoud van het gebod kan zijn. Zelfs een indifferente opdracht moet een waardeverwerkelijking inhouden: „Eine echte Autorität die etwas Schlechtes fordert, ist undenkbar”, maar zij zelf is weer

verplicht aan een nog hogere autoriteit, t.a.v. wie zij verantwoordelijkheid op zich genomen heeft. De gezagsdrager behoeft geen aanhang te hebben om bevoegd gezag te hebben, maar principieel is dat hij zelf een hogere autoriteit erkent. Elke autoriteit gaat dus op het hoogste principe terug en heeft t.a.v. deze verantwoordelijkheid. Haar is door dit hoogste principe gezag verleend om een bepaalde taak te volbrengen en ze heeft dus het recht gehoorzaamheid dienaangaande te eisen.

Principieel is dit alles vrij eenvoudig. Er zijn echter tal van nuances, die in de practijk moeilijkheden kunnen geven. We discussiëren thans niet over de vraag naar de hoogste instantie en haar bevoegdheid. In vele gevallen echter wordt autoriteit niet verleend, maar men groeit in haar in. Een duidelijk voorbeeld hiervan is de ouderlijke autoriteit.

Het meest essentiële kenmerk in het autoriteitsphaenomeen is het vertrouwen, dat de samenhang brengt tussen de factische autoriteit en de ambtelijke. Bij een theistische levensbeschouwing vallen beide autoriteitsbegrippen samen. Phaenomenologisch echter gaat het bij beide om verschillende soorten van vertrouwen. Naast het gevoel van vertrouwen moet t.a.v. de ambtelijke autoriteit het feit van verplicht te zijn aanwezig zijn. De verbinding te weeg te brengen tussen beide vormen van gezag is een aanlokkelijke paedagogische taak: *dit is het opvoeden tot gezag.*

Men meent wel, dat er tegenspraak zou zijn tussen autoriteit en de intellectuele en morele vrijheid van de afzonderlijke mens. De tegenstelling is echter slechts schijnbaar, want juist door een bepaalde afhankelijkheid kan een bepaalde vrijheid ontstaan.

Bovendien hebben wij in feite nooit de keuze tussen ondergeschiktheid onder een autoriteit en volledige vrijheid, maar de keuze tussen de een of de andere groep van autoriteiten. De individuele vrijheid wordt echter niet ingeperkt door een ambtsautoriteit, die op de *hoogste* instantie steunt. Belangrijke conflicten kunnen ontstaan, als twee feitelijk erkende autoriteiten botsen. Vertrouwensbetrekkingen worden dan verstoord. In paedagogische situaties ziet men dit veelvuldig optreden, wanneer b.v. de autoriteit van de ene leraar in conflict komt met die van een andere. In dergelijke conflicten kan echter paedagogisch iets zeer waardevols liggen, nl. een impuls tot innerlijke verheldering en verdere ontwikkeling, een gelegenheid om los te komen van bindingen. De psychische ontwikkeling is in dit complex van grote betekenis; de autoriteit van de ouders geldt in het jonge kind onbeperkt, zij begrenst de primaire levensruimte van het

kind. Een afhankelijkheidsbetrekking evenwel tussen de ouders en het hulpeloze kind bestaat reeds lang voor men van autoriteit kan spreken. In de prille jeugd vinden we slechts de momenten van suggestie, fascineren, imponeren, soorten van vertrouwen dus op verschillend niveau. Ten laatste volgt vertrouwen op grond van de motivering van de erkenning der autoriteit. De autoriteit der ouders is voor het kind een theoretische en praktische. Het neemt de oordelen der ouders over en gehoorzaamt hen. Ook als het ongehoorzaam is, blijft het in de toestand der autoriteits-erkenning.

De natuur van het jonge kind is op autoriteitserkenning aangelegd, hierdoor krijgt het rust en zekerheid. Daarnaast ontwikkelt het zijn eigen zelfstandigheid, b.v. in het spel, en zijn eigen wilsfunctie.

De schooltijd brengt een nieuwe, ambtelijke, autoriteit in het leven van het kind, waardoor conflicten kunnen ontstaan. De autoriteit van het gezin wordt door het kind gevoeld als steun, hulp, geborgenheid. Het gezag der school vertegenwoordigt echter een harde realiteit. Ook in deze theoretische en praktische autoriteit stelt het kind volkomen vertrouwen. Tegenover vroegere autoriteiten verandert de houding. De zelfbepaling neemt echter gestadig toe. In de adolescentie-periode wordt de autoriteitsbetrekking dubieus. De autoriteitsverhoudingen, die tot nu toe het meest nabij stonden, worden het zwaarst getroffen. Op deze leeftijd wil men zijn eigen autoriteiten kiezen en zich onderwerpen in een vrijwillige gehoorzaamheid. Daarna volgt in de ontwikkeling een rustige fase. Het karakter der bevoegde autoriteit wordt duidelijk.

Tenslotte brengt de bespreking der autoriteitscrisis vraagstukken van sociologische aard aan de orde. In het gezin vindt een gezagsverandering plaats; de patriarchale vorm van gezinsgezag is snel aan het verdwijnen. Waarden, die men vroeger in het gezin belichaamd zag, worden er niet meer in gezocht. De band tussen de gezinsleden wordt ogenschijnlijk minder diep, de moderne mens vervlakt. Door de mechanisering van het moderne leven, van het verkeer, de nieuwsdienst, wordt de verinnerlijking gestoord. Op alle gebieden van de menselijke samenleving werkt het principe der rationele organisatie: „Dieses Erbstück der Aufklärungszeit birgt die Tendenz in sich Gebiete zu ergreifen, die wegen ihrer innigen Verbindung mit der Sphäre der menschlichen Persönlichkeit, mit der individuellen Verpflichtung und Verantwortlichkeit des Menschen der Vereinheitlichung wider-

streben". De mens komt in een positie, dat hij de diepere waarden niet meer kan zien. Het rationalisme weet met de diepere bindingen niets aan te vangen. Het gezin is gesecculariseerd, de religie verdwijnt. De autoriteit van het gezin neemt af, omdat men in haar fundering, in de hoogste autoriteit niet meer gelooft. Het wordt beschouwd als een „Zweckgemeinschaft, in welcher Autorität nur insofern gilt, als sie eben tatsächlich anerkannt wird".

Literatuur en film, pers (alle feitelijke autoriteiten!) tonen, welke afmetingen dit verval al heeft aangenomen en werken dit nog verder in de hand.

Nu is dit alles, zo betoogt de schrijver, eng verbonden met driftmatig-emotionele persoonlijkheidslagen. Een autoriteit is bezig zich te vestigen op suggestieve momenten, die uiteindelijk tot vernietiging van de persoonlijkheid leiden. Ook de autoriteit van de school verzwakt doordat zij niet langer gezien wordt als een inrichting, waar de persoonlijkheid wordt gevormd, maar als een instituut, waar men voor een financieel voordelig beroep wordt voorbereid.

Aan de andere kant kan de vernieuwingsbeweging in de school tot een betere verhouding kinderen-leraren leiden en sterkere verantwoordelijkheid door zelfwerkzaamheid in de hand werken.

In een hoofdstuk „Opvoeding tot gezag" worden nog zeer belangrijke gedachten naar voren gebracht. Autoriteit wordt t.o. de opvoeder voorondersteld, door het wekken van een attitude, die overname van wensen en oordelen tot gevolg heeft, dus gehoorzaamheid. De volgende stap is echter het kind te brengen tot critische beoordeling der autoriteit en dus tot overwinning van autoriteiten. „Erziehung zur Autorität" is dus „Erziehung zur Freiheit". Ik moe met deze weergave volstaan.

Men zal opmerken, dat men verschillende paedagogisch-theoretische uitspraken of concreet-paedagogische observaties ook wel elders is tegengekomen. Er is in dit boek vanzelfsprekend veel, wat herinnert aan de opvattingen van paedagogen, die op dezelfde wereldbeschouwelijke basis staan als de auteur. De fundering van de paedagogische situatie in het gezag, is een gedachte, die in ons land dank zij het werk van Langeveld, Perquin e.a. niet onbekend is. Ook de functie van het vertrouwen is als constituens der opvoedingssituatie door onze Nederlandse paedagogen herhaaldelijk gereleveerd, om van buitenlandse, als Flitner, Häberlin en vele anderen, nog te zwijgen. Verschillende gedachten uit het laatste hoofdstuk van Strohals werk vinden we in een vorm, die door haar literaire qualiteiten misschien nog

meer aanspreekt, in G. Marcell: „Le Mystère Familial”, opgenomen in zijn prachtige bundel: „Homo Viator”. In deze zelfde bundel treffen we ook een phaenomenologische analyse aan van het vertrouwen, die voor een schets van de vertrouwenssituatie in de opvoeding alle elementen levert: „L'Espérance”, met zijn haast magisch werkende samenvattende formule „J'espère en Toi pour Nous”.

De uiteenzettingen over vrijheid en gebondenheid, wat men feitelijk het kernstuk zou kunnen noemen van Strohal's systematische studie, heeft ons weer even doen denken aan Langevelds uitnemend artikel „Education and the freedom of man” waarin het „keuzemoment”, de zedelijke beslissing als het eigenlijk menselijke centraal is gesteld. En tevens bedenken we hierbij dat Flitner het eigenlijk menselijke als „Freiheit im Geiste,” nader bepaalt, en de opvoeding ervan omschrijft als „Geistige Erweckung en „Erweckung des Gewissens und Glaubens”.

Dit wat het zuiver paedagogische betreft. Strohal ontwikkelt aan een essentieel paedagogisch probleem geïllustreerd, gedachten, die ons opheffen tot de hoogste niveaus der paedagogische reflectie. Op de filosofische fundering, de sociologische implicaties van het gezagsprobleem, op de tekening van de gezagscrisis als waardecrisis, wil ik op deze plaats niet verder ingaan, hoe interessant zijn uiteenzettingen ook mogen zijn.

De totale uitwerking van dit boek op ons is een gevoel van diepe bewondering voor de onovertroffen grondigheid, de volledigheid en systematiek in de opzet, vooral ook voor de rustige stijl en de methodische zuiverheid. Voor dit laatste ben ik de auteur nog het meeste dankbaar; daarnaast voor de verrassende aspecten en samenhangen, die de zorgvuldige analyse openbaart.

De Duitse geest heeft zo concreet pijnlijk in het jongste verleden verraad gepleegd aan de hoogste autoriteit, het principe der zedelijkheid, het door hem zelf geconstitueerde ethische postulaat van het Unbedingte. Hij heeft het wezen der autoriteit in schijn-autoriteit trachten te verkeren en de vleikunsten van overreding en propaganda officieel in dienst van zijn machtsdrift gesteld. De schijn en de mening boven inzicht en overtuiging te stellen — rhetoriek en propaganda boven filosofie en waarheidsdrang, het is een verleiding waarvoor tallozen bezwijken. De funeste gevolgen van deze val hebben we meegemaakt in het groteske. Is de verleiding in het heden kleiner, omdat de

tegenstellingen vermoemd zijn en de partners in de toenmalige strijd zo nu en dan stuivertje verwisselden?

Nooit is vermoedelijk deze existentieel-menselijke antagonie en haar consequenties duidelijker geschetst dan door Plato in de *Gorgias*. Wie echter leest deze dialoog? Tòch, zou politiek als schoolvak worden ingevoerd, dan zou men de daarin ontwikkelde problematiek centraal moeten stellen. Laat men niet zeggen, dat ik met een probleem uit de oude doos aankom. Ik las zojuist in „*The International Review of Education*”, Nr. 4, 1955 een artikel van Earl James McGrath, Kansas City: „*American Education and American Politics*”, waar in de inleidende passage gezegd wordt, dat de impasse waarin de Amerikaanse opvoeding zich bevindt in hoge mate het gevolg is van een tekort bij de paedagogen, in het ontwikkelen van een organisatie en van een programma voor *politieke actie*.

Velen zullen dit wellicht voor Nederland ook willen onderschrijven. Vanuit het gezichtspunt van tactiek en juiste middelen kan men met deze opvatting tot op zekere hoogte meegaan. Wat zijn echter „juiste” middelen? Die, welke tot het „doel” leiden? Hoe wordt dit „doel” bepaald? Is juistheid slechts post factum als efficiëntheid te constateren? „*If it does the trick*”? Maar volgens het Europees, Grieks en Duits idealisme is er dan ook nog de kwestie van principe, van „Unbedingtheit”, van onvoorwaardelijkheid.

Welke kant zal het Europese denken en de Europese opvoeding opgaan? Is gezag een technisch middel om op efficiënte wijze bepaalde wenselijke praktijken te organiseren, een functie van een goed georganiseerde gemeenschap? Of is ook dit gezag „ontleend” en „verleend” en pas *bevoegd* gezag, mits in een hoogste, boven-empirische instantie, gefundeerd?

Iedere paedagoog moet hier voor zichzelf kiezen. Om echter te kunnen kiezen in vrijheid, moet hij zich los kunnen maken van de fascinerende en hypnotiserende invloeden, die van propagandistische humbug en onzuivere terminologie uitgaan. Dit is niet eenvoudig. Een boek als dit kan helpen. Het heeft méér gezag over de Duitse geest dan buitenlandse import zich daar ooit kan verwerven. De autoriteit van dit boek is voor ons, om in de terminologie van de schrijver te blijven, niet alleen zoals voor de Duitsers een factische, maar ze is op grond van haar voorbeeldig zuivere wetenschappelijke grondslag een „be-rechtigte”.

JAN LIGTHART HERDACHT

DOOR

G. OOSTERKAMP

„Het was Woensdag 16 Februari 1916 dat Jan Ligthart de eeuwige rust inging” 40 jaar geleden!

„Ongetwijfeld stond Ligthart als de lichtende figuur aan het begin dezer eeuw om voor jaren en jaren de weg te wijzen voor het onderwijs in ons land.

Maar niet minder als pedagoog was hij de man, die op de geest, de sfeer der school zijn stempel heeft gedrukt als weinigen vóór hem vermochten en slechts enkelen na hem dit konden doen.

Vele eisen der nieuwere pedagogiek vonden in hem een ijverig propagandist; maar niet bij propageren bleef het; in de eerste plaats gaf hij zich daadwerkelijk aan de toepassing in de praktijk in de school” (P. F. van Overbeeke).

Ligthart bond de strijd aan tegen de kennisvergoding, tegen het verbalisme (het geven van woorden zonder inhoud). Duidelijk liet hij dit uitkomen in de volgende woorden:

„Zaakonderwijs — dat is, je leerlingen bij de werkelijkheid brengen, zó, dat ze haar zien, de werkelijkheid van het nabije of het verre, in plaats of tijd, op zinnelijk of geestelijk gebied. En daartoe gebruiken we de dingen, de modellen, de afbeeldingen, maar naast en zelfs bij dat alles toch ook de woorden. En daartegenover staat: formalistisch onderwijs, waar geen leven in zit en dat geen leven wekt”.

.....

Wat vordert zaakonderwijs?

„De vatbaarheid van de leerling om te begrijpen, te gevoelen en . . . de kunst van de meester om die vatbaarheid in werking te brengen.

De gevoelige plaat moet er zijn: èn 't zonnelicht en anders krijg je nooit een fotografie.

De hele kunst van onderwijzen bestaat in het wekken der geesten, zodat de leerlingen — kleine en grote — zelf de stoffelijke en geestelijke realiteiten gaan zien en ervaren. En wie zulk onderwijs geeft — kleuteronderwijzeres, onderwijzer, leraar, predikant, professor — die geeft goed zaakonderwijs.”

Welke kritiek had Ligthart op veel onderwijs?

„Onze gehele school, lagere en hogere, zit vol van pakhuis-kennis. Kisten en balen vol worden geladen en overgeladen. Dat goedgee leeft niet, 't is alles netjes ingepakt ter verzending.

Hoeveel studenten in de letteren komen in aanraking met de ziel der dichters, verklankt in hun taal? Ze „leren“ literatuur, zoals onze kleine studentjes in de lagere school leren”:

„Op de kleigrond worden verbouwd, tarwe, haver, bonen, suikerbieten, vlas, cichorei, enz.” Hebben ze die, al is 't in de schooltuin bij de botanieles, ooit leren kennen? Neen, nimmer, tarwe niet, haver niet, bonen niet, suikerbieten niet, vlas niet, cichorei niet, en enz. ook niet. „Hoefst ook niet, als ze het maar kunnen opzeggen.”

Daartegen bond Ligthart de strijd aan.

„Niet tegen het opzeggen, maar tegen het enkel opzeggen. Tegen de vernis-beschaving. Tegen de schijn-cultuur”.

Mede ter bestrijding van het verbalisme gaf Ligthart „Het volle leven” voor het zaakonderwijs in de eerste leerjaren.

„De stof hiervoor kan slechts ontleend worden aan de Natuur in haar volle omvang. De Natuur, dat is het Al. Uit dit al-omvattende gebied dienen we te kiezen. En bij die keuze zoeken we onderwerpen, die

1e de omgeving van het kind belichten,

2e voorbeelden op het volgende onderwijs en ten slotte op het leven,

3e het oog openen voor de samenhang tussen de verschillende gebieden van natuur en mensenleven.

We komen op drie verschillende, doch nauw samenhangende terreinen, nl. op:

a. 't gebied der natuur, het grote en enige grondstoffenmagazijn voor ons allen;

b. 't gebied van de arbeidende maatschappij, waarin die grondstoffen verwerkt worden,

c. 't gebied der verbruikende maatschappij, waar wij in verkeren.

Natuur, Nijverheid en Verbruiksleven vormen de drie schakels. Kennismaking met de laatste, voert langs de middelste altijd naar de eerste. We behoeven dus maar met de omgeving van het kind te beginnen, om door deze geleid te worden naar de

natuurvoorwerpen, die uit de overgrote hoeveelheid meer in 't bijzonder onze aandacht verdienen."

Dit onderwijs vertoont overeenkomst met de later door Decroly ontworpen centres d'interêt. Ligthart en Decroly brachten leerstof-eenheden in de school en stemden die af op de mogelijkheid tot activiteit bij de kinderen.

Het muntte uit door: *a.* de kinderlijke belangstelling als uitgangspunt te nemen; *b.* de boeiende, eenvoudige, echt kinderlijke manier van behandeling; *c.* het totaliteitskarakter: geen afzonderlijke voorwerpen maar complexen, totaliteiten, levensgehelen; *d.* de kinderlijke activiteit door handenarbeid als leervorm toe te passen.

Ligthart's zaakonderwijs is door de school „doodgepraat”.

C. Wilkeshuis heeft de gang van dit onderwijs o.i. zo juist geschetst in de volgende woorden:

„Ligthart was een didacticus van buitengewoon formaat, en tē meer komt men onder de indruk van zijn genialiteit, wanneer men weet dat hij niet het apparaat van een wetenschappelijke kinderpsychologie tot zijn beschikking had staan, maar louter en alleen op zijn buitengewone intuïtie was aangewezen. Welnu, Ligthart had óók oog voor de kinderlijke activiteit, en hij wou de leerlingen laten zingen en kleiknijpen en boter maken en stenen bakken. Maar de school besliste anders.

Wél ging ze aan Ligthart niet geheel voorbij; ze hing de platen, die hij bij zijn methode had gegeven, juist ter stimulering van het actieve onderwijs, aan de wand, en dan werd er op een bepaald uur van een bepaalde dag van de week zo'n plaat voor de klas gebracht, en werd er natuurlijk naar aanleiding van die platen verteld.”

Zo kwam alles in de sfeer van het intellectualisme terecht, en verdorde daar, en van de kinderlijke activiteit bleef weinig of niets over.”

Men is tot het inzicht gekomen, dat het milieu-onderwijs door de onderwijzer zelf moet worden opgebouwd. Boekjes met uniforme stof zijn daarvoor niet te gebruiken.

We moeten echter niet uit het oog verliezen, dat Ligthart's zaakonderwijs de voorloper is geweest van hetgeen men thans heemkunde noemt. Zoals Barten zegt „snijdt heemkunde een veel ruimer arbeidsveld aan, ze is veel meer ingesteld op het kloppende, bloedwarme leven en geeft de onderwijzer gelegenheid datgene voor te zetten, wat hem het meest geschikt toeschijnt.”

Leren door doen

was een van Ligthart's beginselen, waardoor hij èn het intellectualisme èn het verbalisme bestreed en tegemoet kwam aan de activiteitsdrang van het kind.

Ligthart was een propagandist voor de arbeidsschool; hij was een medestander van Dewey. Beiden maakten van de school een werkgemeenschap; beiden wensten *handenarbeid* als leervorm, niet als leervak.

„Onze handenarbeid in de school” — zegt Ligthart moet in dienst staan van het *leren en spelen* der kinderen, hij moet hun *het onderwijs verhelderen, veraangename, vergemakkelijken* en hen *een handje helpen bij het eigen geknutsel en hun spel*.

Leren door ervaring.

„Vertrouwende naturen, die door ervaring geleerd hebben dat hoofdzakelijk ervaring leert, weifelen geen ogenblik. Zij durven, neen zij willen tijd verliezen, omdat zij weten, dat alleen hierin de tijd gewonnen wordt. Qui perd, gagne is in deze hun overtuiging. En met die overtuiging zijn ze de hartgrondige bestrijders van het verstompemde napraten en de onwankelbare kampioenen voor de weg der ervaring en daarmee voor de handenarbeid.”

„Leren door ervaring, leren door doen, leren door meeleven dat is de beste methode. Hiermee wil ik — aldus Ligthart — niet zeggen dat *het levende woord* bij het onderwijs contrabande moet zijn. Geenszins. Indien het maar het *levende woord* is.

Wie zijn geschiedenis verhaalt met een aanschouwelijkheid, met zulk een helderheid van voorstelling, met zulk een deelnemende belangstelling, dat de kinderen in het verhaal opgaan, die *volgt* de methode der ervaring, die *doet* zijn leerlingen meeleven.

En wie een schoolwandeling houdt met over alles en nog wat babbelende kinderen, meer snoepend dan oplettend, of een leerbezoek aflegt waarbij niet wordt meegeleefd of een stuk handenarbeid doet verrichten zonder het hoofd er bij te gebruiken, die volgt met nieuwe middelen een veroordeelde manier.

De ervaring zit meer in het *deelnemende* medeleven, dan in de aanschouwelijkheid der daad op zich zelve.

Doch het verrichten, het doen, en dus de arbeid van ogen en oren en benen en handen, en dus ook de handenarbeid, geeft meer kans op zulk een medeleven.

En daarom aanvaard ik (Ligthart) hem gaarne als *middel*, om te beter mijn doel te bereiken.

Als *middel*, dat naast een *zekere concentratie in de leerstof*, een uitnemende hulp kan bieden, om het onderwijs prettiger, gemakkelijker en vooral ook vruchtbaarder te maken.

Handenarbeid in dienst der Opvoeding *is*, of *kan*, althans zijn, een groot onderdeel van het grote leermiddel der Ervaring. En hij bestaat uit: betasten, ontleden, vervaardigen, dus steeds uit een *verstandelijk* doen.

De wijze, waarop Ligthart in de school en daarbuiten (schooltuintjes) aan handenarbeid deed, heeft hem een plaats bezorgd in de rij der werkschoolpedagogen en de promotors der „*école active*” naast Fröbel, Montessori, Dewey, Kerschensteiner, Ferrière, Decroly.

„*Een zekere concentratie in de leerstof*”.

Ligthart wilde „het in het leven bijeenzijnde” zoveel mogelijk bijeenhouden. Hij streefde naar natuurlijke concentratie en wenste geen concentratie, waarbij de leerstof in verschillende kringen om één middelpunt is gelegd.

In aansluiting met het overige onderwijs werd getekend, geknipt, geboetseerd, getimmerd, gerekend.

„Naast de eenheid der geestelijke functies staat bij Ligthart de eenheid in de verschillende onderricht-stoffen. Daarom wil hij aardrijkskunde en plant- en dierkunde in nauwer samenwerking brengen, weet hij zijn kleitegeltjes met de vierkantsmaten in verband te brengen.

Men spreekt hier van concentratie, maar juister beeld zou men gebruiken, indien men het zo voorstelde, dat de verschillende delen als dooraderd zijn door één synthetische gedachte. Het is geen mathematische eenheid, die hij wil, maar een organisch gegroeide” (Prof. Dr. R. Casimir).

„Het beginsel der concentratie wordt door de voorstanders van het Gesamtunterricht, centre d'intérêt, projectonderwijs, verder uitgebouwd, didactisch in vele gevallen gefundeerd beter, maar de ethische ondergrond, hem die (Ligthart) zijn werk deed stellen in dienst van en adoratie voor de eenheid in Gods schone Scheping, vinden we bij zijn navolgers niet steeds zo devoot terug” (P. F. van Overbeeke).

„Wij moeten hoger over de waarde van de mens, de waarde van elk mens leren denken.”

„Onderwijzers verwachten dikwijls alles en alles van de school, en de wetgevers en leiders alles en alles van het onderwijs. „Leren is het wachtwoord der eeuw, leren en leren en leren — ja, mits niet enkel uit de boeken, mits men bovenal het kind lere te leven, hem gunne te leven.

Wij leven maar zoveel wij *handelen*. Wij leven meer en dieper in hetgeen wij *kunnen* dan in hetgeen wij *kennen*, — meer bij het *doen* dan bij het *weten* en het is de *veelweterij*, die met de *kunst van te leven* een felle kamp heeft ondernomen — zo zelfs dat aan velen de heugenis van 's mensen oorspronkelijke rijkdom en aangeboren krachten begint te ontgaan.”

„Dat de mens iets zou kunnen *maken*, zonder het *na te maken*, iets zou kunnen *zeggen*, zonder het *na te zeggen*, iets *denken*, zonder dat anderen het hem *voorgedacht* hebben — dat ligt buiten de gedachtenkring van zeer vele mannen en vrouwen van het onderwijs, want in waarheid — de beschaving is bezig *de oorspronkelijkheid uit te wissen, de individualiteit te vermoorden*.”

„Bedenk het wel, o onderwijzers en onderwijzeressen, de kunsten en wetenschappen zijn geboren voor er scholen en hogescholen waren. Het is de mens, die de school schiep, — maar de school kan en mag de mens niet onderdrukken. Zij moet de mens dienen, niet belemmerend — daarom moet zij natuurlijk naar de levenseisen van het kind zijn ingericht. Is zij dat?”

Woord, aanschouwing en daad moeten samengaan.

„Het schijnt mij toe, dat Fröbels opvoeden door doen, door scheppend doen, niet vrij was van een eenzijdigheid, die haar geen onbeperkt succes kon waarborgen.

Wanneer onze ontwikkeling alleen beheerst werd door hetgeen we deden, en dan nog wel door hetgeen we deden met eigen beeldend vermogen, zou het er met de ontwikkeling treurig uitzien.

Fröbel mocht zich verklaren tegen Pestalozzi's *beginsel van aanschouwing*, hij kan toch niet blind zijn voor het feit, dat een overgroot deel van ons geestelijk bezit alleen door aanschouwen wordt verworven.

En hij mocht terecht *de alleenheerschappij van het woord* bestrijden, hoe zou hij heel het rijke materiaal van de geschiedenis

der mensheid, heel de wijsheid van het voorgeslacht onder het bereik der leerlingen brengen zonder dat gesmade woord?

Een opvoeding, die met terzijdestelling van woord en aanschouwing, alleen de scheppende daad als middel aanwendt, moet noodzakelijk tot geestelijke armoede leiden, hoezeer dan ook door samentrekking der geestelijke krachten op beperkt gebied karaktersterkte mocht worden gewonnen.

Woord, aanschouwing en daad moeten samengaan, aanhoren, zien en nadoen zijn onmisbaar, zal het kind niet, wat het aan intensiteit van karakter wint, moeten inboeten met een al te beperkte geestelijke horizon. Hiermee is natuurlijk de superioriteit van het doen niet geloochend, slechts zijn alleenheerschappij veroordeeld."

Aanschouwelijkheid.

„De hele wereld omringt ons in aanschouwelijkheid. De hele natuur leert alléén door aanschouwelijkheid. De hemelen vertellen Gods eer — in de zichtbare majesteit der sterren.

Maar wij zien niet. We moeten leren zien. En dat doen we niet met de ogen. Alleen door *middel* van de ogen. We zien met de ziel. Die zou ogen doen uitgroeien, als ze er niet waren. De hongerende, de dorstende ziel zou de organen formeren, om haar honger en dorst te stillen, als ze die niet had. En daarom moet de ziel gewekt worden.

Goed onderwijs richt zich van hart tot hart en niet van hoofd tot hoofd. Eerstens vóór alles: het hart levend maken. En dit neemt het hoofd in zijn dienst.

Denken is de bevrediging van een behoefte. De behoefte, dus het verlangen, dus het begeren gaat vooraf. Wek de ziel en laat het kind los. Dan zal het u leeg vragen. Dan zal het de wereld leeg vragen.

Hoe wekken we de ziel? Door het kind in levende aanraking te brengen met de stof, door arbeid. Maar ook door het te vertellen. Dat middel werkt dikwijls nog veel krachtiger. Het woord is een explosiemiddel."

Van een zegen een vloek

Van verstrekkende betekenis is dit artikel van Ligthart. „Hierin uit zich" — aldus Prof. Dr. R. Casimir — „zijn diepe ergernis over de harteloze en dwaze dril, waaraan onze kinderen worden blootgesteld; de pijlen van zijn geestige spot wonden, maar de

menslievende mens brengt er een zacht licht in; en ook in dit artikel, een van zijn meest profetische en revolutionnaire, geeft hij tegelijkertijd weer de weg tot opbouw; hij geeft een voorbeeld, hoe een examen zou kunnen zijn."

„De boekdrukkunst is een zegen voor de mensheid. Maar de schoolmeesterij heeft er een vloek van gemaakt

Wat doen de schoolmeesters? Ik bedoel niet bij uitsluiting de onderwijzers der lagere school. Neen, de schoolmeesters bij lager-, middelbaar- en hoger-onderwijs, en ook die bij geen enkele tak van onderwijs, want de hele maatschappij zit overal vol schoolmeesters. Wat doen die schoolmeesters nu?

Die zeggen: omdat het zo gemakkelijk is, die kennis in een boekje te bewaren, laten wij ze jullie uit het hoofd leren. Je hebt ze nooit nodig in je leven, maar dat hindert niet. *Als* je ze nodig hadt, zou je ze vanzelf wel onthouden, precies als bijvoorbeeld de straatnamen uit je woonplaats. Maar omdat je ze nooit nodig hebt, en daardoor vergeet, laten wij je die dingen zo vaak repeteren, dat ze er niet meer uit kunnen."

School en Leven.

„De maatschappij met haar eisen stelt een bepaalde leerstof, de gehele werkelijkheid omringt ons, en moet, zij het min of meer onvolkomen, gekend worden, opdat wij ons in haar terecht zullen vinden.

Daarom kan de opvoedkunde niet alleen vragen wat het kind begeert, maar moet zij zich ook voor ogen stellen dat de gemeenschap iets van het kind vraagt.

Ligthart's hele pedagogische streven gaat er dus op uit een synthese te brengen tusschen de eisen van het kind en die der gemeenschap. Hij wil een hogere eenheid bouwen van de subjectieve en de objectieve factor.

Als pedagoog zal hij dikwijls in die objectieve factor een wijziging trachten te brengen en pleiten voor andere eisen, als praktisch schoolman is hij bezonnen genoeg om zich te houden aan het feitelijk gegevene en het praktisch gevraagde.

Zijn leerplan staat daarom niet geheel buiten het werkelijke leven, eist geen geheel nieuwe schoolorganisaties, maar kan in het tegenwoordig systeem opgenomen en ingevoerd worden. Ligthart is daarom in de opvoedkunde ook geen baanbreker of revolutionerend pedagoog.

Zoals hij in het ethische altijd aangetoond heeft, dat de waar-

achtige opvatting dat opvoeding en het begrip van wat wij aan het kind verschuldigd zijn niets anders is dan een eenvoudig *Christendom*, zo ziet hij in zijn didactiek ook niets anders dan een uitwerking van eenvoudige beginselen" (Prof. Dr. R. Casimir).

Ligthart schreef in „In Zweden“:

„Laten we de pedagogiek eenvoudig houden. 't Zijn maar eenvoudige mensen, die haar moeten toepassen“.

Ligthart's systeem.

In Zweden werd Ligthart door een journaliste gevraagd: „En wat is nu eigenlijk uw systeem?“

„Mijn systeem? Mijn systeem?“ Die vraag was nu toch moeilijk in een kort onderhoud te beantwoorden. „Mijn systeem? mijn systeem? Ik heb geen systeem.“ „Nu ja, wat is dan het kenmerkende van Uw streven?“

„Ik“ — aldus Ligthart — „vroeg mijn ondervraagster — we zaten gezellig aan het venster te praten — of ze kon lezen in de gevel van 't mooie gebouw aan de overzijde. Neen, want daar viel niets te lezen.

Maar hadden die stenen dan niets te vertellen, die rode bakstenen, die grijze zandsteen, die witte kalkstrepen en ook die spiegelruiten, en Ze keek, maar schudde ontkennend het hoofd.

Weet u wel, waar die rode stenen vandaan komen? Neen. En die spiegelruiten? Neen. Maar u hebt toch op school geleerd van Ach ja, maar dat had ze maar zo geleerd, omdat ze het leren moest, omdat ze het opzeggen moest. Dat leerde je alleen voor je examens.“

„Juist, maar alles wat u leerde, was om u heen, en u zag het niet. En nu is mijn systeem, om te maken dat u het wèl ziet. Dat is alles.

Kent U die bomen daar? Neen, nooit van gehoord. Dat mag U niet zeggen. U hebt toch botanie geleerd? Ach ja, natuurlijk, maar toch die bomen

Daar had je het weer. Alles geleerd, en niets te weten.

En nu is mijn systeem, te zorgen, dat U het wel weet.“

Ligthart als onderwijshervormer.

Vele eisen der nieuwere pedagogiek vonden in Ligthart een ijverig propagandist.

Omgevingskunde, in die dagen reeds een kwestie van de eerste orde, de voorloper van de hedendaagse heemkunde, vindt in hem een pionier; zijn zaakonderwijs vond zijn rechtvaardiging in de verstarring van het aanschouwingsonderwijs.

Zijn strijd tegen niet-begrepen en niet-verwerkte kennis plaatst hem in de rij van de beste hervormers van deze tijd.

Zijn handenarbeid als leervorm geeft hem een ereplaats naast de huidige werkschool-pedagogen.

Het beginsel der concentratie kwam voort uit zijn beschouwing van de eenheid in Gods schepping.

De totaliteitspsychologie en de denkpsychologie kende Ligthart niet, maar zijn praktijk bevatte elementen, waaruit blijkt, dat hij reeds intuïtief enige wetmatigheid dezer nieuwe wetenschappen toepaste. (Naar P. F. van Overbeeke.)

Ligthart zag de noodzaak van onderwijsvernieuwing.

„Onze school moet een verjongingskuur ondergaan.

.....
 Overal zijn de tekenen van verjongd leven, overal spruiten bloesems en twijgen.”

Steeds streefde hij naar het verband tussen school en leven.

„Voortgekomen uit het Leven, moet onze School aan de aanraking met het Leven telkens nieuwe kracht ontlenen”.

DE COMPREHENSIVE SCHOOL IN ENGELAND,
 WALES EN SCHOTLAND

Dit is de titel van een publicatie juist bij Wolters verschenen als „Mededeling van het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam”, waarin een Nuts-commissie bestaande uit: Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, W. H. Brouwer (rapporteur), Ir. W. C. de Rhoter en Dr. P. H. Schröder na een bezoek aan Britse comprehensive schools verslag uitbrengt van haar bevindingen.

De comprehensive school is een poging om elk kind onderwijs

te verschaffen, dat past bij zijn individuele capaciteiten, interesses en behoeften en om aan kinderen die bij het verlaten der lagere school wegens ontoereikende intelligentietest- en schoolprestaties niet konden worden toegelaten tot moeilijke middelbare scholen (grammar schools) later nog een kans te geven. De comprehensive school is in oorsprong Brits, maar het probleem dat ze tracht op te lossen, is niet aan landsgrenzen gebonden: vele Nederlandse gezinnen kennen het maar al te goed, zij het in wat andere maar zeker niet minder onaangename vormen en wie het niet in eigen gezin ervaart, kent het uit zijn naaste omgeving. Hij hoort van Jan, die het op de h.b.s. „niet zo best" maakt, die de moed wat opgeeft, steeds slechter rapporten thuisbrengt, moet blijven zitten, later misschien nog eens doubleert en die dan ten slotte zonder diploma de school verlaat, nog vóór zijn leven goed begint door sommigen — ten onrechte — reeds als een mislukkeling beschouwd. Zou hier niets aan te doen geweest zijn als de school wat soepeler had kunnen zijn en Jan werk had kunnen geven, dat hij „aankon", dat hem interesseerde en dat hij werkelijk nodig had?

En zoals aan gene zijde van het Kanaal de vraag gerezen is, of er onder hen die niet in aanmerking komen voor toelating tot de grammar school, misschien kinderen zijn met goede aanleg en of er geen maatregelen genomen kunnen worden, waardoor deze toch hun kans kunnen krijgen, zo heeft men hier te lande dergelijke vragen gesteld o.a. met betrekking tot h.b.s. en gymnasium. Daarbij denkt men dan vooral aan kringen uit welke tot deze scholen zelden of nooit kinderen doordringen, doordat ze opgroeien in een milieu dat ongunstig is voor studie en voor vorming der theoretische intelligentie en doordat ze een lagere school in hun buurt bezoeken die het peil van het toelatingsexamen niet bereiken kan.

Het waren juist deze Nederlandse vraagstukken, die de auteurs er toe brachten na te gaan, hoe men elders deze problemen tracht op te lossen.

De comprehensive school is in haar zuiverste en meest algemene vorm een school die alle kinderen uit een bepaald gebied met sociaal gevarieerde bevolking na het verlaten der lagere school opneemt en die elk het onderwijs kan geven dat hem individueel past. Ze ontvangt dus alle kinderen, rijk en arm, meer of minder intelligent, met veel of met weinig schoolkennis. Gewoonlijk is ze gehuisvest in een groot gebouw, dat plaats biedt aan zeer veel leerlingen, b.v. 800, 1200, ja zelfs is er één voor 2000!

Daarin worden alle soorten „voortgezet” (dat is bij de Britten „middelbaar”) onderwijs gegeven. Vergelijking met het Nederlandse onderwijs is wat lastig, maar men zou kunnen zeggen dat de comprehensive school „omvat” het v.g.l.o. of 7de en 8ste leerjaar, het nijverheidsonderwijs voor meisjes, het technisch onderwijs voor jongens, het u.l.o., en het gymasiaal en middelbaar onderwijs.

Bij haar onderzoek interesseerden de commissie twee vragen en wel in de eerste plaats de vraag of de Britse comprehensive school er in slaagt haar doel te bereiken en in de tweede plaats of een werkelijk het hele voortgezet onderwijs en alle sociale lagen der bevolking omvattende comprehensive school in Nederland, succes zou kunnen boeken. Ter beantwoording van deze vragen bezocht de commissie behalve comprehensive schools ook enkele andere scholen en kwam zo in aanraking met verschillende geleidingen van het Britse onderwijsstelsel, dat zich van het onze vooral onderscheidt door een grote soepelheid. Lagere en middelbare scholen van enige omvang zijn verdeeld in parallelklassen bestemd voor leerlingen met verschillende aanleg en schoolkennis de z.g. „streams”; zo heeft elk leerjaar wel een klas voor intelligente, een voor middelmatige en een voor de minst intelligente leerlingen. Als een leerling tekort schiet, wordt hij zo mogelijk verplaatst naar een lagere „stream” van hetzelfde leerjaar; zitten blijven vindt niet plaats. Naast verplichte vakken zijn er keuzevakken, zodat er een grote differentiatie komt in het onderwijs. In verband daarmee is er bij het middelbaar onderwijs eveneens veel differentiatie in de eindexamens. De leerlingen kunnen in overleg met de school de vakken kiezen waarin ze examen willen doen en ook kunnen knappe leerlingen in een vak een moeilijker examen doen dan minder knappe (er zijn zelfs drie niveaus). De universiteit accepteert velerlei eindexamens voor toelating tot academische examens. Voor de ene universitaire studierichting worden andere minimum eisen gesteld dan voor de andere; ook is er enig verschil tussen de universiteiten onderling.

De comprehensive school ontvangt alle leerlingen, die de lagere school doorlopen hebben en verdeelt ze meestal direct in verschillende „streams”, afgaande op de ontvangen inlichtingen (waarbij ook examen- en testresultaten). Deze indeling is echter slechts voorlopig en wordt vooral in de loop van het eerste jaar, maar — zij het in mindere mate — ook in volgende jaren gecorrigeerd n.a.v. de prestaties der leerlingen.

Er wordt naar gestreefd het overstappen van de ene afdeling

in de andere zo gemakkelijk mogelijk te maken. Overplaatsing naar een moeilijker afdeling blijft echter lastig.

Als ouders hun kinderen op goede grammar schools (zo iets als lycea) kunnen krijgen, prefereren ze deze in de regel boven comprehensive schools. In zulke plaatsen hebben comprehensive schools daardoor weinig „intelligente” kinderen.

In enkele geïsoleerde streken is de comprehensive school als enige mogelijkheid om alle kinderen passend middelbaar onderwijs te geven van harte aanvaard en telt ze naast kinderen van middelmatige en van beneden-middelmatige intelligentie ook een normaal aantal „knappe” leerlingen.

Zulke scholen krijgen dus een „fair chance” om te tonen wat het nieuwe schooltype presteren kan. Ze slagen er naar het oordeel der commissie wel in om elke leerling ongeveer het onderwijs te verschaffen dat past bij zijn capaciteiten, interesses en behoeften. Van het begin af echter heeft ze daartoe de leerlingen naar hun theoretische intelligentie en hun schoolprestaties gesorteerd in vrij homogene klassen of onderwijseenheden.

De hoop, dat kinderen uit sociaal-economisch zwakke bevolkingsgroepen mits ze een behoorlijke erfelijke aanleg hebben, in de comprehensive school hun aanvankelijke achterstand bij andere klasgenoten in een paar jaar wel zullen inhalen, is zeker niet duidelijk in vervulling gegaan. Dit neemt niet weg, dat enkele dezer leerlingen hebben geprofiteerd van de kans die de comprehensive school hun gaf en die ze op een andere school niet zouden hebben gekregen.

Enige comprehensive schools zijn ontstaan door combinaties van scholen, die elk gehuisvest bleven in een afzonderlijk gebouw, waarbij een school onder een onderdirecteur soms toch een zekere mate van zelfstandigheid bewaarde. De commissie vraagt zich af, of dergelijke combinaties van scholen onder gunstige omstandigheden ook in Nederland niet goed zouden werken.

Misschien, dat hier evenals bij onze overburen de comprehensive school dadelijk het meest algemeen aanvaard zou worden in enigszins geïsoleerde gebieden.

Bij handhaving van ons starre eindexamensysteem zal een Nederlandse comprehensive school zich echter voor een onvergelijkelijk veel moeilijker opgave geplaatst zien dan de Britse.

KLEINE MEDEDELING

WERKCOMITÉ VOOR OPVOEDING TOT DEMOCRATIE

9e Pedagogische Studieconferentie, te houden op 26, 27 en 28 april 1956 te Amersfoort, in de Internationale School voor Wijsbegeerte.

Onderwerp:

„ORGANISATIE- EN DIFFERENTIATIE-PROBLEMEN BIJ HET ONDERWIJS NA DE LAGERE SCHOOL”

PROGRAMMA

Donderdag 26 April

10.30 u. Ontvangst — Opening.

11.— u. *Pedagogische en didactische consequenties van individualisering van het onderwijs.* — De grondslag van onderwijstdifferentiatie. Algemene inleiding — Dhr. W. Hogeveen, secretaris van het Werkcomité voor Opvoeding tot Democratie.

Discussie.

13.— u. Lunch.

14.30 u. *De „comprehensive school” in Engeland, Schotland en Wales.* Prof. Dr. H. W. F. Stellwag.

16.— u. *Discussie*, n.a.v. het Rapport van de Nuts-studiecommissie voor de Comprehensive School.

18.— u. Diner.

20.— u. Algemene bespreking van de organisatie van het voortgezet onderwijs en de mogelijkheden tot realisering van school- of scholengemeenschappen in Nederland.

Bereikte resultaten (o.a. Kindergemeenschap „De Werkplaats”). Noodzakelijke experimenten en research.

Vrijdag 27 april

Differentiatiemogelijkheden bij het onderwijs na de Lagere School. Forum-discussies n.a.v. het Rapport van het Werkcomité voor Opvoeding tot Democratie.

9.30 u. *De School voor de Arbeid* — voor jongens en meisjes, Nijverheids- onderwijs, V.G.L.O. en Bedrijfsschool.

Bespreking n.a.v. de inleidingen van dhr. C. J. M. H. Souren en dhr. P. Post.

13.— u. Lunch.

14.30 u. *Gedifferentieerde schooltypen voor algemeen vormend voortgezet onderwijs.*

M.U.L.O. — M.M.S. — H.B.S. — Lyceum (onderbouw) Symbiose-mogelijkheden.

Bespreking n.a.v. de inleidingen van dhr. D. de Boer en Prof. Dr. G. Wielenga.

18.— u. Diner.

- 20.— u. *Education for Democracy — Democracy in Education.*
Some aspects of schoolorganisation in the United States.
Mr. D. A. Nylan, Director of Guidance, Public Schools,
Seattle, U.S.A.

Zaterdag 28 april

- 9.30 u. *Mogelijkheden tot praktische differentiatie bij het lager onderwijs, waarop het voortgezet onderwijs kan aansluiten.*

Verslag over bereikte resultaten, toegelicht door vertegenwoordigers van het Dalton-onderwijs, het Montessori-onderwijs, het Persoonlijkheids-onderwijs, de Vrije Scholen, de „Werkplaats”, van „gewone” scholen en „opleidingsscholen”, en eventuele andere experimenteerscholen.

Algemene slotbesprekingen, mede n.a.v. het „Grondplan voor een praktische synthese tussen klassikaal en individueel onderwijs”. (zie „Onderwijsvernieuwing”. Rapport Werkcomité voor Opvoeding tot Democratie).

13.— u. Lunch en Sluiting.

Iedere morgen 11.— uur: koffiepauze. — 's Middags 3.30 u. theepauze.
Algemene congresleiding: dhr. D. de Boer, Voorzitter van het Werkcomité voor Opvoeding tot Democratie.

Leiding Forum-discussies: Prof. Dr. B. C. J. Lievegoed, Hoogleraar in de sociale pedagogiek.

Secretariaat: dhr. W. Hogeveen, Tuinwijklaan 5, Haarlem.

Tel. 02500—35149

Postgiro 657513, t.n.v. Secr.-penn.

Werkcomité v. Opv. tot Dem. — Haarlem.

De kosten van het gehele congres zullen bedragen:

logies en volledige verzorging f 18.—

congreskosten, 2 rapporten, discussie-nota's enz. f 7.—

Totaal f 25.—

Indien een gedeelte van het congres wordt bijgewoond, wordt verhoudingsgewijs korting verstrekt. (Gebruik van linnengoed der School event. f 1.— extra.)

BOEKBEOORDELINGEN

Het V.H.M.O. in Noord Brabant. Uitgave van
het Provinciaal Bestuur in Noord Brabant (1955).

Deze 55 blz. tellende brochure bevat tabellen en grafieken over het aantal scholen, leerlingen, schoolsoorten en richtingen bij het V.H.M.O. in Noord-Brabant. Ook de klein-seminaria zijn in de statistieken opgenomen. Vergelijkingen van de groei van het V.H.M.O. in Noord Brabant en in Nederland tonen ons een sterke relatieve groei, speciaal van de lycea, de M.M.S. en het R.K. onderwijs in Noord Brabant, die tot 1953 nog steeds aanhoudt. De gegevens lopen tot en met 1953.

J. K.

Hermann Strehle, *Mienen, Gesten und Gebärden*. Ernst Reinhardt Verlag, Basel, 1954. 174 blz., ingen. Zw. fr. 13, geb. Zw. fr. 15.

Over de uitdrukkingvormen van het lichaam schreef Strehle een aardig werkje, dat niet alleen onze kennis van dit, nog altijd te weinig bestudeerde gebied vermeerdert, maar dat tevens aanspoort tot eigen waarneming en verdieping. Het richt zich niet alleen tot de vakpsychologen, maar evenzeer tot een ruimer publiek: allen die met mensen in aanraking komen op grond van hun beroep en een snel oordeel over hun medemensen nodig hebben. Gevaren liggen hier natuurlijk wel! Het werk wordt besloten met een groot aantal karakteristieke afbeeldingen en een daarop steunende analyse van een serie portretten. De oorlog was oorzaak van het feit, dat te oude cliché's moesten worden gebruikt, wat de duidelijkheid niet ten goede komt.

W. C. Menninger und M. Leaf, *Psychotherapie für Jedermann*. Ernst Reinhardt Verlag, Basel, 1954. 190 blz., ingen. Zw. fr. 8, geb. Zw. fr. 10.

Bovenstaand werk is een vertaling uit het Amerikaans en geeft een vlotte, niet te diepgaande inleiding in de psa. Of er in Duitsland en Zwitserland behoefte bestaat aan een dergelijk werk, naast de vele andere, durf ik niet te beoordelen. De verwarring in de wetenschappelijke begrippen zal er zeker niet minder door worden: de amerikaanse titel luidt: *You and psychiatry*, de duitse ziet U hierboven en de inhoud is, op een paar bladzijden na, een behandeling van Freuds systeem.

Dr. N. F. NOORDAM.

Wilhelm Keller, *Psychologie und Philosophie des Willens*. Ernst Reinhardt Verlag, Basel, 1954. 348 blz. ingen. Zw. fr. 16, geb. Zw. fr. 18,50.

Het werd langzamerhand tijd, dat er eens een groter werk verscheen over de wil vanuit modern anthropologisch standpunt. Veel van het vroegere materiaal is immers verouderd en komt aan de eigenlijke kern van de wil niet toe. Dit geldt b.v. van de onderzoeken van Ach, die juist aan de wilsmomenten als spontaneïteit, eigen doelstelling, motivering enz., voorbijgaan. Na een filosofische uiteenzetting over het willen en het begrip vrijheid, volgt de eigenlijke kern van het boek, de analyse van de wilsmomenten. Hierna komt een kort hoofdstuk over de ontologie van het willen. Van bijzonder belang lijken mij de uiteenzettingen over het driftleven, die zich keren tegen de deterministische opvattingen van vele psychologen en van de „Mythische Wesen” in de psa. Terecht meent de schrijver, dat we niet kunnen zeggen: de mens heeft een aantal driften, die leven in ons en ze drijven ons. Driften zijn immers geen zelfstandige grootheden en Keller spreekt dan ook liever van een *Triebhaftigkeit* als dynamisch moment van de persoonlijkheidsstructuur. Met deze opvatting stelt hij zich ook tegenover alle driftelingen van het dualisme van Freud af tot het 18 drift/instinctsysteem van McDougall. Als hij dan van algemene grondtendenzen of categorieën gaat spreken en deze baseert op bezit, contact en macht, hiermee zich aansluitend bij de bekende kloostergeloften, vraag ik me toch af, of hij zich niet beter had kunnen houden aan het viertal van Von Monakow. In elk geval komt de religieuze tendens in de laatste alles

omvattende categorie, nl. de in de mens wonende drang naar vorming en vervulling van zijn Zijn (Pfänder) niet genoeg uit. Deze enkele critische opmerkingen doen overigens niets af van de grote waardering die ik voor dit boek heb.

Dr. N. F. NOORDAM.

Drs. D. Fokkema en Jr. van der Meulen, *De Nieuwe Kweekschool*, Leergang voor Opvoedkunde en Psychologie. J. B. Wolters, Groningen, 1955.

Van deze serie, bestemd voor de Openbare en Prot. Chr. kweekscholen, beleefde het deeltje *Algemene Didactiek, I*, een tweede druk. Terecht: het is een acceptabel geheel, met over het algemeen goede uiteenzettingen en behoorlijke opdrachten voor de leerlingen. Men kan tegen enkele termen bezwaar hebben (het verschil tussen onderrichts- en vormingsdidactiek b.v. is mij niet duidelijk en ook zijn enkele hoofdstukken wat te behavioristisch naar mijn smaak) dat neemt niet weg, dat het als geheel geslaagd is. Misschien kunnen de schrijvers het boek voor een volgende druk eens zuiveren van Anglicismen als motivatie en van verschillende slecht lopende zinnen.

Het nieuwe deeltje *Bijzondere Didactiek, II A en II B*, resp. voor Openbare en Bijzondere scholen, dat de stof geeft voor de tweede en derde klas L.O., vertoont dezelfde deugden en tekortkomingen (geen duidelijk verschil tussen stil lezen en stillezen, uitdrukkingen als in de margina, lezen bij oogvullen, enz.) maar als eerste poging is het zeker geslaagd. Het is ook geheel „bij” wat de opgegeven litteratuur betreft en terecht m.i. worden ook boeken in de moderne talen de leerlingen uitdrukkelijk aanbevolen. Dit is een van de middelen om de toekomstige onderwijzer uit zijn enghartig cultureel en nationaal element te verlossen en de gehele opleiding op een hoger peil te brengen. In dit opzicht vind ik het dan ook jammer, dat in het deeltje voor de Op. kweekscholen geen hoofdstuk voor komt over godsdienstonderwijs, bijbelkennis of hoe u het noemen wilt. Dat dit op de openbare school een ander karakter moet dragen dan op de bijzondere, is te begrijpen, maar het geheel te negeren, dat gaat toch wel te ver.

Dr. N. F. NOORDAM.

TIJDSCHRIFTEN

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

No. 10 (jrg. 39).

„De doelstellingen der practische opvoeding” V, (door G. Widdershoven) (Christelijke contra naturalistische pedagogiek); „De worsteling der pedagogiek” door Fr. S. Rombouts (nr. annl. van een Dux-artikel van Dr. N. Perquin, over de fenomenologische methode in de pedagogiek, en de „volwassenheid” als doel van de opvoeding), „Tweetaligheid en onderwijs ook op de Nederlandse Antillen” door fr. S.R.; „De kinder- of schoolmis” door H. Duif; „In onderling overleg naar een betere situatie, nieuw geluid over toelatingsexamens” door „Kommissie regeling toelatingsexamen”; „Verschuerens modern woordenboekje en andere spellingsuitgaven” (over de A-, B- en C-spelling); „De proefscholen in Friesland” door P. J. Terpstra (over de resultaten van de Friese proefscholen).

No. 11 (jrg. 39).

„De doelstellingen der practische opvoeding” VI, door G. Widdershoven („Het specifieke doel der christelijke opvoeding is de ware christen”). „Dreigende gevaren van de kant der psychologie” door Fr. S. Rombouts (tegen slapheid en verwekelijking door onjuist toegepaste psychologie); „Niet te aanvaarden konkluzie” door fr. S. R. (handelt over de mening van prof. J. L. Pauwels, als zou op de school de voorkeursspelling voorgeschreven zijn); „De Nieuwe” door Willy Driessen (stukje opvoedingspraktijk); „Schoolrijpheid op Flores” door J. Swinkels, S.V.D. „Entre Nous” door A. J. van Hoof (over aanvankelijk leesonderwijs); „Hoe doen ze dat in Amerika” door A. Wolffenbuttel (mededelingen over een bezoek aan Amerikaanse scholen); „Slechts redding door een nieuw alfabet?” door J. A. Klück.

No. 1 (jrg. 40).

„Terugblik op het kongres Jeugd 1955” door Fr. S. Rombouts („de school in staat van beschuldiging gesteld”); „De fenomenologische methode” door G. Widdershoven (over deze methode in het algemeen en haar toepassing op de pedagogiek in het bijzonder); „Posthuum schrijven aan Dik Trom” door Aug. A. Boudens (over de overdreven avontuurlijkheid van verscheiden moderne kinderboeken); „Schoolrijpheid” door G. Strelbel; „Een nieuw alfabet als redding uit de spellingmisere” door H. v. d. Poel; „Weg met het woordenboek!” door Dr. P. C. Paardekooper.

No. 2 (jrg. 40).

„Wat moet van de school worden verwacht?” door Dr. N. Perquin, s.j. (uit de rede van Dr. N. Perquin op het congres „Jeugd '55”); „De ontleding van het begrip volwassen” door G. Widdershoven; „Schoolrijpheid” (II) door G. Strelbel; „Een nieuwe wereldtaal: Picto” door Fr. S. Rombouts (een internationaal beeldschrift); „Engels en Frans” door J. J. Luyben.

Dux (red. dr. H. M. M. Fortmann, e.a.) Uitgave Katholieke Jeugdraad, Utrecht.

No. 10/11 (jrg. 22).

„Kwalificaties” door dr. Nic. Perquin, s.j. (men moet voorzichtig zijn met kwalificaties, want de fouten van kinderen liggen vaak bij het gezin); „Jeugdzielzorg 1955” door Dr. H. M. M. Fortmann; „Proeve van Eucharistische catechese” door Prof. J. A. M. Weterman; „Jeugdwerk voor invalide kinderen” door Henri Kerkhoffs; „Over gezinsspiritualiteit” door prof. dr. A. Kriekemans; „Staatsburgerlijke opvoeding en „demagogie”” door W. M. A. Peters.

No. 12.

Dit nummer bevat een aantal bijdragen over de betekenis van de fantasie in het proces der opvoeding. „Ik zie ik zie wat jij niet ziet” door dr. H. M. M. Fortmann; „Oproep tot fantasie aan de opvoeders” door dr. N. Perquin „Spel en fantasie” door Herbert Jansen; „De jonge mens in de beeldende kunst” door drs. J. van Wesseem.

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

No. 3 (jrg. 36).

Tal van aardige ontwerpen en werkstukjes. — „Handenarbeid op de nieuwe kweekschool” (I), door Jac. Oskam.

No. 4 (jrg. 36).

Dit nummer bevat tal van aardige suggesties voor kerstversiering. Buitendien: „Bouwstijlen op de lagere School” door J. van Helden.

No. 5 (jrg. 35).

„De rechtvaardiging van de handenarbeid” door Maks Kliphuis. Voorts tal van interessante werkstukken op het gebied van handenarbeid.

Ons Gezin (red. T. Duyvendak, e. a.) Uitg. „Comm. v. huish. en gezinsvoorzorg”

No. 11 (jrg. 10).

In dit nummer worden enige facetten van de film naar voren gebracht. „Epidemie van de haast” door Clara Lennart.

No. 12 (jrg. 10).

In dit nummer geven tal van artikelen en gedichtjes voortreffelijk een kerstsfeer.

No. 1 (jrg. 11).

„Wat bindt ons nog aan het oude land?” door O. v. Andel-Ripke; „Waarmee kunnen herstellende kinderen in bed bezig zijn?” door . . .; „Mensen en bedrijven” door J. F. Wentzel (Kon. Verkade-fabrieken N.V., Zaandam); enz.

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

No. 11 (jrg. 6).

„De erfelijkheid van geestelijke eigenschappen” door Wilh. J. Bladegroen; „De waarde van vertellingen voor het onderwijs en de opvoeding” door T. van Buul; „Mozaiek in de kleuterschool” door C. J. Dijkers; „De Kinderrechter” door Mr. S. Slagter.

No. 12 (jrg. 6).

„De erfelijkheid van geestelijke eigenschappen” door Wilh. J. Bladegroen; „De waarde van de vertelling voor het onderwijs en de opvoeding III” door T. van Buul; „De kinderrechter” door Mr. S. Slagter; „Zo een en ander van het paedagogisch erf” door P. Post (over het biologie-onderwijs).

No. 1 (jrg. 7).

„Het biologie-onderwijs in de lagere leerjaren” door S. J. Bauer-Hoope; „De praktische vorming van de aanstaande onderwijzer” door J. D. Brinksma; „Het kinderdorp Pestalozzi” door M. de Weger.

Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg (red. Prof. Jos. Gielen, e. a.) Uitg. „Parcival”, Breda).

No. 2 (jrg. 7).

„Belang van de opvoeding voor de ontwikkeling der internationale verstandhouding” door Drs. Rafaël Windey; „Wat moet onze basis zijn?” door J. J. Notten (in de school moet een inter-kinderlijke situatie de basis vormen van het onderwijs: vooral de „beurt voor de klas” is van belang); „Autistisch gedrag bij het kind” door J. J. C. Marlet; „De Sanatoriumschool Berg en Bosch” door B. Fijnaut.

No. 3 (jrg. 7).

„De stand van zaken,” VII, Algemeen vormend vakonderwijs door Prof. Dr. Jos. J. Gielen; „St. Nicolaas en het kwade geweten” door J. J. C. Marlet; „De St. Maartensschool te Nijmegen” door Zuster Josine (over de school voor lichamelijk gebrekkige kinderen); „Leerstofkernen” door Th. L. M. Bouwman; „Sierschrift” door Ben Engelhart en Chris Brand.

„Een goed begin” door drs. Jos. Aarts (over de kleuteronderwijswet); „Het schoolresultaat en het intelligentiequotient” door A. J. Swaak, arts (het I.Q. een weinig betrouwbare maatstaf voor het bepalen van de schoolresultaten); „Sla mij maar over” door J. J. Notten (men moet in het algemeen geen zwakke leerlingen een beurt voor het bord geven); „Het paedagogisch instituut St. Jozef te Nijmegen” door Zr. Francesco; „Bel eens een keertje op” door Jos Detony (over telefoononderwijs).

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

No. 1 (jrg. 10).

„Objectiviteit” door R. van Cauwelaert (algemene beschouwing); „Historische objectiviteit en onderwijs in de „geschiedenis” door L. Flam; „Over medisch Schooltoezicht” door Dr. W. Deveen; „Een kijkje in enkele Engelse scholen” door Frans Meert; „Vreemde talen leren volgens weinig orthodoxe methodes” door R. Metzemaekers (met behulp van zg. fonoplaten).

No. 2/3 (jrg. 10).

„De vrije meningsuiting van de ambtenaar” door R. Merecy; „De opleiding en selectie van de leraars voor het middelbaar onderwijs, vroeger en nu” door prof. dr. R. L. Plancke; „Pedagogische proefneming in het atheneum te Koekelberg; „Het onderwijs in het Grieks” door Georges Lurquin; „Filosofie in het middelbaar onderwijs” door L. Flam (nr. aanl. van Dr. J. G. Vogel: „Filosofische propadeuse aan V.M.H.O.-Leerlingen); „Het onderwijs in de gezondheidsleer in het middelbaar onderwijs” door dr. J. Decléyre.

Dalton (red. Drs. P. Brinkman, enz.). Uitg. J. B. Wolters te Groningen.

No. 6 en 1 (resp. jrg. 7 en 8).

„De verhouding tussen onderwijs en opvoeding” door prof. dr. H. Nieuwenhuis; „Vrijheid en discipline in opvoeding en onderwijs” door prof. dr. H. M. J. Oldewelt.

No. 2 (jrg. 8).

„Impressie van de Daltonconferentie te Oosterbeek” door W. A. Steenbergen; „Meer contact door Zr. M. Luyk (over uitwisseling van taken door Daltonschoolen, enz.); „De verhouding tussen onderwijs en opvoeding” (verslag van een discussie naar aanleiding van een rede van prof. dr. H. Nieuwenhuis).

Psychologische achtergronden (red. Dr. Ph. M. van der Heijden). Uitg. J. B. Wolters, Groningen.

No. 25/26 (jrg. 6).

Dit nummer van „Psychologische achtergronden” bevat de lezingen, die in mei 1955 op de Volkshogeschool „Overcinge” te Havelte werden gehouden over het vraagstuk „de aanpassing van de mens aan de zich wijzigende maatschappelijke structuur” (referaten van prof. dr. H. Nieuwenhuis, drs. J. Maaskant, prof. dr. J. Th. Sniijders, Dr. Ph. M. v. d. Heijden). Verder: „Over de onderwijzer” door A. de Graaf, psych. drs.; „Uitkomsten van en beschouwingen over het psychologisch onderzoek op de lagere school t.b.v. de keuze der opleidingsrichting.”

C. WILKESHUIS.

WAARDERINGSCIJFERS OP DE LAGERE SCHOOL

DOOR

A. SLOT

Onvrede, zowel met de waarderingscijfers als met het cijfer-rapport, beide volgens de schaal 0—10, zoals deze op zeer veel scholen in ons land worden aangetroffen, komt niet alleen voort uit het onjuist hanteren van de cijferschaal door de onderwijzer en de miskennis van het leervak als — complex van functies—. Zij wortelt vooral in het niet of slechts gebrekkig zien van *de zeer betrekkelijke waarde* van het cijfer en in het doorslaan er van naar de andere kant: het sterk overschatten er van, met als gevolg een onjuiste instelling t.o.v. dit cijfer. Door allerlei oorzaken kan het voorkomen dat cijfers, opzettelijk of onopzettelijk in 't geheel niet of slechts bij benadering kloppen met de daarvoor geleverde prestaties. Afgezien daarvan leveren reeds al die cijfers, gegeven om ze zoveel mogelijk identiek te laten zijn aan de waarde van de prestaties, immers al evenzo vele interpretaties op van ouders en leerlingen. Door misverstand of een te simplistische voorstelling van de cijfer-betekenis en door onwetendheid van allerlei factoren, die van invloed zijn bij het geven er van, komt men zo tot conclusies, op zich zelf misschien logisch beredeneerd, maar in werkelijkheid niet in overeenstemming met de betekenis, die aan dit hoger of lager cijfer gegeven dient te worden. Het cijfermateriaal wordt vaak te materialistisch en te rationalistisch gezien, i.p.v. dat men ook rekening houdt met de lichamelijke en geestelijke habitus van het kind en met andere krachten, die hierbij hun rol spelen.

Moeten we waarderingscijfers handhaven? Gunning spreekt in zijn Verzamelde Opstellen 2 de wens uit: „— dat die abominabele cijfers spoedig een plaats mogen krijgen in het paedagogische rariteiten-museum”. — Ook Montessori wil ze afschaffen. De praktijk leert echter, dat het kind zeer op een rapport en op cijfers is gesteld. Prof. Kohnstamm schrijft hierover in „Persoonlijkheid in Wording”: „— Het kind voelt bij uitstek scherp zijn zwakte en ontoereikendheid aan alle kanten, daarom wil het steun hebben in het oordeel der volwassenen of het zijn taak naar behoren heeft volbracht. En met zijn simplistische geest wil het een klaar en duidelijk antwoord. Daarom kan ik niet zonder meer meegaan met Montessori en Gunning.” — Het rapport wordt gegeven voor het kind en de ouders. Vindt de leerling

het prettig en gevoelt het dit als een innerlijke behoefte, de ouders daarentegen hebben er recht op. Kind en ouders bekijken de mededelingen omtrent de schoolprestaties verschillend. Er is sprake van een complicatie. Het kind leeft vooral in het heden. Het gevoelt behoefte te weten, hoe nu de mensen uit zijn wereldje zijn prestaties beoordelen. Uit deze openbare positieve of negatieve waardering, blijkt, of en hoe de grote mensen met hem of haar tevreden zijn. Maar de volwassene ziet anders. Die houdt rekening met de toekomst. Voor hem is het heden een doorgangsfase naar later. De ouders zullen trachten in de schoolmededelingen aanwijzingen te vinden, omtrent de verdere school- en beroepskeuze. Zal dat kunnen, dan moet het rapport niet in de eerste plaats drager zijn van de individuele indruk van de leerkracht, maar zoveel mogelijk tegemoet komen aan de eis van objectieve gegevens voor een maatschappelijke prognose. Daarom lijkt het rapport zonder cijfers met enkel een omschrijving, me onbevredigend en onvoldoende. De opzet: het geven van cijfers te vermijden, omdat het meten van psychische intensiteiten uiterst moeilijk, zo niet ondoenlijk is, zij juist. Speciaal als dit wordt uitgedrukt in numerieke verschillen. Dr. P. B. Ballard zegt hierover: — „the idea of an absolute correspondence between a number and a degree of merit is a simply moonshine, it does not exist”. — We moeten ons hier hoeden niet te veel toe te geven aan het vertrouwen in metingen, zo fundamenteel verankerd in onze wereldbeschouwing en praktische ervaring. Geestelijke prestaties laten zich moeilijk exact beschrijven en identificeren. Stelt men zich echter op het standpunt, dat men moet afzien van de poging om tot psychische maateenheden te komen, terwijl we al heel blij mogen zijn, wanneer we tot zo iets als betrouwbare rangschikking, vrij van subjectieve beoordelingen, zouden komen, dan kan een cijferstelsel uitstekend dienst doen. Het kan voor de reproduceerbaarheid en doelmatigheid van groot belang zijn. Hierdoor wordt de schaal in z'n onderdelen logisch bepaald. Men leidt er gemakkelijker de niveaueverschillen uit af, al zullen er wel tekortkomingen aan blijven kleven, zoals conventie en willekeur. Bij een rapport met enkel omschrijving, bezigt elke leerkracht een zeer subjectieve terminologie. Het wordt omslachtig of onoverzichtelijk en het laat te veel ruimte voor grove interpretatie van zo willekeurig gekozen bewoordingen. De leerkracht vervalt tot weinig zeggende uitdrukkingen als: — wel aardig —, — het gaat wel —, — redelijk —, enz. Numerieke verschillen kunnen ook hiermee niet worden aan-

gegeven, maar zelfs de bepleite niveau-verschillen vallen bijna weg. Wat betekent nl. — redelijk —, vraagt het kind zich af. Het mist dan wat Prof. Kohnstamm het in het eerder geciteerde fragment juist wil geven: een klaar en duidelijk antwoord. En de ouders? Valt er in deze terminologie wegwijs te worden? Betekent na het — kan wel beter — van het eerste rapport, het — moet flink aanpakken — van het tweede rapport een vooruit- of achteruitgang?

In de schaal 1—10 is het cijfer 5 vaak het — enfant terrible —. Het drukt vaak twijfel uit. De leerkracht rekent het soms als — even voldoende —, ook al zegt de verklaring voor op het rapport, dat het — onvoldoende — is en omgekeerd. Gunning noemde het een — indifferent middencijfer; een oorkussen voor gemakzuchtige leerkrachten en een soort boerenbedrog tegenover de ouders. — Vele onderwijzers gevoelen geen behoefte in het cijfergeven lager te gaan dan de 5, daarmee aangevende, dat de leerling — onder de maat — bleef. Een dergelijke herwaardering is natuurlijk in strijd met de oorspronkelijke, op het rapport aangegeven betekenissen en verwarrend voor de ouders. In Amerika wordt wel de volgende Letterschaal gebruikt: A (= zeer goed), B., C., D. (= nog juist voldoende), F. (Failure = mis). De E. is er uit gelaten. Daarmee wordt aangegeven, dat de afstand D. tot F. wel zo groot is, dat F. ook inderdaad een onvoldoende is. Geen twijfelgeval en geen gradaties van onvoldoende. Onvoldoende betekent eenvoudig: het voldoet niet, zonder meer.

De leerkracht kan moeilijk uitgaan van objectieve normen, als maatstaf bij de beoordeling. De subjectiviteit speelt een grote rol, bijv. in de persoonlijke instelling van de onderwijzer, de leerstof, het leerplan enz. De intelligentieschatting en waardering van schoolprestaties is voornamelijk gebaseerd op vergelijking van de leerlingen in een bepaalde klas. Of de leerling — goed — of — slecht — is, hangt vooral af van het gemiddelde peil op dat tijdstip in die klas. Rapportcijfers zijn dus eigenlijk vergelijkingscijfers. Reeds in 1923 wees Dr. Bolkestein er op, dat men bij de beoordeling van leerprestaties de maatstaf zelfs opzettelijk aanpast aan de gemiddelde prestatie van de klas. Ook dit heeft complicaties en gebreken. Zo zegt L. M. Terman in zijn — Measurement of Intelligence —, dat onderwijzers kinderen, die ver boven of ver onder de norm vallen, dichter bij die norm zien. De intelligentie van oudere kinderen wordt gewoonlijk overschat, die van zeer superieure kinderen onderschat. En heeft een net, spontaan, blij kind niet een streepje voor op een

teruggetrokken, langzaam reagerend en weinig emotioneel kind? — Het cijfer wordt vaak bepaald door zeer verschillende prestaties voor de diverse onderdelen van een vak. Het vak Ned. Taal valt uiteen in spelling, w.o. vervoeging, mondelinge weergave, stellen en spraakkunst. Deze moeten apart worden geoefend en transfer hoeft hierbij niet op te treden. Bij de beslissing van een eindcijfer voor een bepaald vak zullen voor de onderwijzer niet alle prestaties van de onderdelen even zwaar meetellen en doet hij een subjectieve keuze. Een andere vraag is: Wat moet gewaardeerd worden? De aanleg, de kennis of de vorderingen? Alleen al — kennis — kan nog betekenen: parate kennis, begrip, beheersing vande stof in allerlei vorm van weergave en toepassing. Bovendien: de intelligentie alleen is onvoldoende. Het wils- en gevoelsleven moeten een gunstig klimaat scheppen voor de werking er van. Sfeer, suggestie en bezieling kunnen hierbij helpen. En hoe wordt gewaardeerd? Men kan in het zwart-wit schema de consequentie aanhouden: of goed of fout. Dit radicalisme, vooral bij Rekenen, kent geen clementie voor onderdelen, die goed gemaakt zijn, maar geeft het domme potlood het laatste woord. Kleine vergissingen of foutjes, soms aan 't eind van het vraagstuk bij de uitrekening er van, binnengeslopen, zijn de oorzaak, dat de onderwijzer het gehele antwoord voor — fout — rekent. Maar er kan ook een soepeler houding bij de correctie en waardering worden aangenomen. Gedeelten van opgaven worden dan voor — half goed — meegeteld. Dit kost meer tijd en inspanning van weerskanten: foutenanalyse, navrage en klassikale of individuele bespreking. De onderwijzer moet toch weten, wat hij waardeert en waar een vergissing of fout is binnengeslopen, te wijten bijv. aan gebrek aan kennis, oefening, combinatie-vermogen of opmerkzaamheid. — We kunnen spreken van beoordelingen op objectieve grondslag, in 't bijzonder op het terrein van de sterk mechaniseerbare en quantificeerbare vaardigheden. Het opstellen van meetmethoden hiervoor is reeds moeilijk. Nog moeilijker wordt dit voor die vakken, waar de persoonlijke smaak de doorslag moet geven, bijv. bij schrijven, tekenen enz. Zelfs bij deze subjectieve beoordelingswijze is er verschil in moeilijkheid. Bij tekeningen vergelijkt men zintuigelijke gegevens, bij twee opstellen hebben we te doen met een vergelijking van een waarneming en een herinnering. Behalve de nuchtere, feitelijke waarde, kennen we aan het cijfer ook en vooral een psychologische werking toe. Naast een didactische realiteit een pedagogische gedachte. Uit allerlei overwegingen

zoals beloning voor ijver en goede wil, bemoediging bij minderwaardigheidsgevoel of remmingen enz. kunnen de cijfers opzettelijk geflatteerd worden. Men stimuleert een timide of slechtere leerling meer, door hem ook eens een complimentje en een beter cijfer te geven. Dit is geen — voortrekken —. En omgekeerd kan een cijfer, dat beneden de geleverde prestaties en verwachting van de leerling bleef, een prikkel inhouden tot groter activiteit, tot nauwgezetter arbeid, beter concentratie of afremming van minder gewenste karaktereigenschappen. Het kan als een straf bedoeld zijn voor luiheid, nonchalance, wangedrag e.d. Dit drukken der cijfers heeft niet de bedoeling ze naar beneden te nivelleren, nog minder om de leerlingen opzettelijk achteruit te stellen.

De meeste invloed, die een leerling uitoefent bij de vaststelling van zijn waarderingscijfers ligt in de eigen intelligentie. Er zijn ook andere speciale invloeden, die in tegenstelling tot het I.Q., een overwegend temporair karakter dragen. Daar is allereerst de ontwikkelingsfase. Aan het begin van de schoolleeftijd kan de vraag rijzen, of het kind lichamenlijk, emotioneel en intellectueel wel schoolrijp is. In de hoogste klas zet de pre-puberteit in wellicht, bij de meisjes meestal één of twee jaar eerder dan bij de jongens. Komst, duur en heftigheid dezer innerlijke revolutie zijn persoonlijk en cultuur-historisch bepaald. Deze negatieve fase manifesteert zich o.a. in een afnemen van de schoolprestaties en vermindering van werkkraft.

Behalve de algemene psychische verschijnselen kennen we ook de speciale tekortkomingen, de partiële defecten: geheugenzwakte, woordblindheid, instabiele aandacht, enz. Daarnaast de moeilijkheden van temperament: apathie, nervositeit, antagonisme tegen een bepaalde onderwijzer of vak, enz. Onder de momentane gesteldheid kan verstaan worden een gesteldheid, die op bepaalde momenten en herhaaldelijk voor komt, zowel lichamenlijk als geestelijk. Als voorbeeld kunnen dienen: bepaalde weersomstandigheden, belangrijke aanstaande gebeurtenissen, vaste dagelijkse, wekelijkse en jaarlijkse invloeden, etc. Van deze laatste drie noemen we: *a.* de grotere denkcapaciteit in de morgenuren, *b.* kinderen die van ver moeten komen, kunnen in het begin van de schooltijden lichamenlijk vermoeid zijn, met als gevolg een geestelijke inzinking, *c.* het steeds weer even moeite hebben met het wennen aan geregelde schoolarbeid op de Maandagmorgen, *d.* een verslapping in het schoolwerk in de hete zomermaanden, *e.* het a.s. Sinterklaasfeest etc. Tot de

toevallige factoren, die van invloed kunnen zijn op het cijfer, behoren ziekte, letsel, heftige emoties, zorgen en vele andere. Naast de genoemde invloeden, die overwegend van psychische origine zijn, zijn er ook die betrekking hebben op de concrete uiterlijke vorm, waarin het kind zich aan ons openbaart. Schijnbaar van hoegenaamd geen belang, kunnen ze juist door de subjectieve instelling van de leerkracht dermate belangrijk worden, dat ze een zekere invloed uitoefenen bij 't bepalen van de cijfers. De verzorging, de algemene netheid en indeling van het schriftelijk werk spreken een woordje mee. Vooral bij die vakken, waarin het persoonlijke, kwalitatieve oordeel van de onderwijzer in het geding is, is de uiterlijke vormgeving een belangrijk element van de resultaatsbepaling, te meer omdat hetzelfde element meerdere malen in rekening wordt gebracht. — Ook heeft de leerkracht niet te maken met het kind als abstractie, maar met één kind in concreto. Het komt niet alleen tot hem in en door het werk, maar hij kent het in 't bijzonder in een unieke relatie. Daarbij kunnen uiterlijk, kleding, bespraaktheid, vormen en manieren, in gunstige zin, goede pleitbezorgers zijn voor een soepeler beoordeling. En zien we de leerling ook niet als deelhebber aan en vermeende vertegenwoordiger van een bepaald milieu, wat betreft welstand, intellect en sociale tendenties, daarbij verwachtende, dat deze leerling dezelfde veronderstelde kwaliteiten van dit milieu zal representeren? De onderwijzer laat zich bij de beoordeling vaak onbewust leiden door innerlijke drijfveren, of bepaalt meer bewust zijn houding hierbij, als het er om gaat, bepaalde vooropgestelde bedoelingen te verwezenlijken. De didactisch georiënteerde leerkracht laat zich leiden door wat de leerstof, methode en leerplan voorschrijven. Leerstof en onderwijs zijn primair. De leerling komt op het tweede plan, met alle gevolgen van dien. De pedagogisch georiënteerde leerkracht daarentegen houdt bij opvoeding en onderwijs eerst rekening met de noden en behoeften van elk kind. Het kind is primair. Elk kind staat tot hem in een individuele relatie. Zwakke leerlingen tracht hij te bemoedigen en te helpen. Voor hen is hij soepeler in zijn beoordelingen, ook bij de overgang. Laten doubleren vindt hij eigenlijk een misdaad voor het kind en als het beslist moet gebeuren, lijdt hij er zelf evenzeer onder. De oriëntering op deze subjectieve grondslag betekent pedagogische winst. P. B. Ballard zegt echter ook, dat we met onze correctie op dood peil staan. In onze subjectieve waardering zien we eerst het kind aan en dan het werk. De gedachte aan het kind, de

vormgeving van het werk en last but not least . . . de naam op het etiket . . . , hebben al bij voorbaat het cijfer gepreformeerd. We komen niet los van de bevooroordeeling, evenmin als men in het maatschappelijke en vooral culturele leven los komt van zijn sympathieën en antipathieën voor bepaalde personen, als schrijvers, dichters, schilders enz. De denkbeelden van de nieuwere psychologie bevorderen een proces van versubjectivering. De onderwijsvernieuwing pleit voor een veranderde gespecialiseerde houding tegenover het kind en voor differentiatie naar aanleg en tempo. Normen, waaraan leerlingen van een bepaalde klas op een zeker tijdstip moeten voldoen, worden minder exact gesteld, waardoor het geven van vergelijkings-cijfers wordt bemoeilijkt. Verder kan hierbij genoemd worden de gezindheid van de onderwijzer, t.o.v. het kind. Deze duidt op eigen karakter, humeur, prikkelbaarheid of verdraagzaamheid. En de onderwijzer kan de balans der waarderingscijfers, zowel naar de goede als de verkeerde kant laten doorslaan, als hij bepaalde bijbedoelingen heeft. Bewegredenen, die bij voorkeur de cijfers enigszins aan de hoge kant kunnen laten uitvallen, zijn: *a.* school in opkomst, *b.* schoolstrijd, *c.* een kind voor verdere studie toegankelijk laten en dus zoveel mogelijk laten overgaan, *d.* de rapporten zo goed mogelijk laten zijn, in verband met eventuele latere sollicitatie van de betrokken leerling, *e.* een kind op school willen houden. Zo ging in 1953 in mijn klas een bijna veertienjarige 5-deklasser, uit een achterlijk anti-sociaal gezin, die eigenlijk moest doubleren, toch over om hem nog een jaar in schoolverband en onder toezicht te kunnen houden (sociologische omstandigheid). Bedoelingen, met cijfers die opzettelijk iets lager zijn: *a.* Ouders dwingend duidelijk maken, dat ze zich moeten matigen in hun te hoog gestemde verwachtingen van hun kind, *b.* leerlingen langer op school houden (leerlingencontingent, aantal leerkrachten), *c.* kinderen van de hogere klassen bij voorbaat leren overschakelen op de doorgaans strengere, lagere waarderingscijfers van M.U.L.O. of H.B.S.

Het geven van waarderingscijfers in opéénvolgende klassen is afhankelijk van leerling, leerkracht en leerstof. Het beroep op de geestelijke functies van het kind blijft in de loop der schooljaren niet onveranderd. Wordt in de lagere klassen bij de geestelijk potentie vooral een appel gedaan op het geheugen, in de hogere leerjaren wordt het denken zwaarder belast, met meer abstractie, logisch denken, inzicht en het zelf verwerken van de stof. Onderdelen van vakken als rekenvraagstukjes, hoofdrekenen, stillees-

vragen, werkwoordsvorming en zinsontleding vormen het struikelblok. Het geheugen blijft een belangrijke, dienende rol spelen, maar de eigen concentratie, compositie en analyse van gedachten nemen een belangrijker plaats in. Schoolcijfers moeten met zeer grote voorzichtigheid gehanteerd worden, omdat de onderwijzers niet over uniforme maatstaven van beoordeling beschikken. Gelijke cijfers in verschillende klassen hebben dus géén identieke waarden, omdat ze niet op objectieve criteria zijn gegrond. Klassen met goede leerlingen en dus met een hoger gemiddelde klasse-prestatie, worden, gelijk reeds eerder werd betoogd, naar deze maatstaf strenger beoordeeld immers, dan klassen met zwakkere leerlingen. Door de heterogeniteit van klassen en onderwijzers heeft het cijfer een relatieve en geen absolute waarde. Prof. Dr. Révész zegt o.a. in zijn rapport over het onderzoek naar de bekwaamheid in 't rekenen der leerlingen uit het 6-de leerjaar der lagere scholen te Amsterdam in 1927: — Een bijzondere opgave was het, de resultaten van onze test-onderzoekingen met de schoolwaardering te vergelijken. Deze vergelijking heeft ons doen zien, hoeveel verschillende beoordelingsmaatstaven de verschillende onderwijzers voor de leerlingen aanwenden, hoe weinig uniformiteit in dat opzicht bestaat. — W. S. Monroe geeft in zijn — *Measuring the results of teaching* — de uitkomsten van zijn experimenten over Snelheid en Nauwkeurigheid, waarvoor hij statistische klasse-gemiddelden opstelde. Hierin acht hij het hoogst waarschijnlijk, dat als bijv. een klas beneden een normale snelheid van werken blijft of een abnormale onnauwkeurigheid aan de dag legt, dit niet toegeschreven dient te worden aan toevallige oorzaken, doch aan een constante of systematische oorzaak, die op alle leerlingen gelijk heeft gewerkt, en wel . . . de invloed van de onderwijzer. Door deze invloed nu kan het nauwkeurigheidsgemiddelde en dus ook het prestatiegemiddelde van een klas, bij de diverse leerkrachten successievelijk dalen of stijgen.

Tevens kan men zich afvragen, of een onderwijzer voor de rapportcijfers van de opeenvolgende rapporten in hetzelfde leerjaar verschillende normen aanhoudt. Bij een hiernaar ingesteld onderzoek bleek dit normverschil zo miniem, dat er nauwelijks van verschil kan gesproken worden. Het onderzoek bestreek 11 scholen, 28 leerkrachten, 45 klassen met 474 leerlingen. Totaal 5688 rapportcijfers. Van de 3 rapporten van het cursusjaar 1954/55, werden de vakken: Lezen, Schrijven, Ned. Taal en Rekenen onderzocht. De volgende uitkomsten werden verkregen:

Cijfers	3	4	5	6	7	8	9	Totaal	Gemiddelde
1-ste rapp.	—	37	175	634	771	259	20	12476:1896=	6,58
2-de rapp.	1	37	173	596	769	295	25	12560:1896=	6,62
3-de rapp.	2	38	180	595	757	293	31	12550:1896=	6,62

Voor elke onderwijzer apart werd een overeenkomstige uitslag verkregen.

Ook de leerstof zelf heeft invloed op het cijfer. In de loop van de schooljaren neemt het aantal vakken toe. Wordt aanvankelijk de nadruk gelegd op de hoofdvakken: lezen, rekenen en Ned. taal, later komen er o.a. de zaakvakken bij, die voornamelijk als bijvakken worden beschouwd. De hoofdvakken zijn en blijven de kern van het leerprogramma en zijn van doorslaggevende betekenis bij de overgang. Daardoor worden de prestaties in die vakken allicht ook kritischer en voorzichtiger bekeken. De zaak- en andere bijvakken zijn wel belangrijk, maar er zijn subjectiever normen bij keuze, verwerking en waardering van deze leerstof. Door vermeerdering en verandering van vakken kan een kind, door de gerichtheid zijner belangstelling, misschien beter aan zijn trek komen, met een gunstige neerslag in zijn cijfers. Wij moeten ons echter hoeden voor de gedachte, dat de onderwijzer bij 't waarden in deze zaakvakken, omdat ze een minder beslissende rol spelen, nu ook maar soepeler en royaler te werk gaat en hoger cijfers geeft. Dit werd onderzocht op dezelfde scholen in de klassen 5, 6 en 7, voor de hoofdvakken: lezen, rekenen en ned. taal en als zaakvakken: aardrijkskunde, geschiedenis en natuurlijke historie. Van de 172 leerlingen werden 988 cijfers gecontroleerd, gegeven door 13 leerkrachten. Het resultaat was als volgt:

Cijfers:	4	5	6	7	8	9	Totaal	Gemiddelde
Hoofdvakken:	11	51	132	209	82	9	3291:494 =	6,66
Zaakvakken:	17	44	171	142	92	28	3296:494 =	6,67

Deze beide rubrieken verschillen eigenlijk niet, wat het totaal aantal punten en het gemiddelde betreft, zowel voor de scholen gezamenlijk als voor elke school afzonderlijk. De verhouding is 100 : 100. Wel is de cijferspreiding bij de zaakvakken groter, zowel naar boven als naar beneden. De hoogste aantallen vierden,

achten en negens komen nl. bij de zaakvakken voor. Voor beide categorieën werd ook nagegaan welk cijfer het meest werd gegeven door die 13 leerkrachten. Van één onderwijzer behaalden 2 cijfers in de zaakvakken een gelijke score. De uitkomst luidde:

Het meest gegeven cijfer:	5	6	7	8
Hoofdvakken, aantal keren:	—	2	11	—
Zaakvakken, aantal keren:	1	7½	3	1½

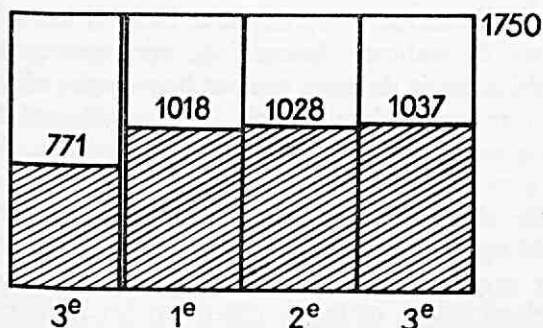
Zoals gezegd: een cijfersysteem is alleen gangbaar op het beperkte territoir van die ene school. Het maakt verschil of een leerling een volksschool of een standen- of een opleidingsschool bezoekt. Dan zijn de cijfers allerminst vergelijkbare grootheden. Ook het milieu van de schoolpopulatie spreekt een woordje mee: het gemiddelde I.Q., taalschat, dialectische moeilijkheden, enz.

De hoofdoorzaken van het doubleren moeten worden gezocht in de variatie van het verstand en het klassikale systeem. Dit laatste toch gaat uit van een aantal naïeve ficties, bijv. als zou bij toelating de chronologische leeftijd van 6 jaar als eenheidsmaat ook een eenheidskwaliteit garanderen, enz. Aan het gehele probleem van het zittenblijven zitten vele didactische, pedagogische en economische kanten. Zo blijkt bijv. uit de statistiek van het gewoon lager onderwijs van het Centraal Bureau, over de jaren 1949—1953, dat klas 1 het hoogst percentage zittenblijvers telt, klas 3 het laagste. Er kan veel gezegd worden over het vóór en en tégen van het doubleren. Over het algemeen is er de laatste jaren een tendens tot het aannemen van een soepeler houding van de onderwijzer t.o.v. de zwakke leerlingen en als gevolg daarvan een daling van het zittenblijverspercentage. Levert deze meer subjectieve houding, ook bewerkstelligd door vagere criteria, vaak pedagogische winst, didactisch gesproken schuilt in een al te gemakkelijk besluiten tot overgaan het gevaar, van een zich steeds doorzettende nivellering naar beneden. Vooral in het modelinge onderwijs komt dit het sterkst uit. Een lager klasse-peil vergt van de onderwijzer: een simpeler woordkeus en zinsbouw, rekening houden met een andere belangstelling, eenvoudiger probleemstelling enz. De betere leerlingen worden hierdoor te kort gedaan. Bezien we nog eens de uitkomsten van het Centraal Bureau voor de Statistiek, dan blijkt dat de meisjes het er in alle opzichten beter afbrengen dan de jongens. Door grotere gewilligheid en dociliteit worden ze wellicht in een

klas gemakkelijker getolereerd dan jongens. Die zijn eerder geneigd tot koppigheid, oppositie en onwil en worden daardoor sneller geëlimineerd. Is er winst bij doubleren? Men mag veronderstellen, dat door het laten zitten van de zwakkeren, de homogeniteit van de klas wordt versterkt. Er is echter een zeer grote intelligentie-spreiding, een groot verschil in prestatie en een grote heterogeniteit der vorderingen. Door dit alles zijn de klassen geen opeenvolgende doorgangshuizen, maar ze overlappen elkaar in sterke mate. Een zittenblijver zal vooral de eerste tijd in de klas een beter figuur slaan, al is er méér relatieve dan absolute winst. Maar in de praktijk blijkt het, dat hij daarna spoedig weer afzakt tot ongeveer zijn vorige plaats in de rangorde. Een onderzoek hiernaar werd ingesteld op 10 scholen, bij 23 leerkrachten en 54 leerlingen (37 jongens en 17 meisjes). Deze leerlingen doubleerden in diverse klassen (niet in klas 1). Alleen van die leerlingen zijn hieronder de cijfers verwerkt, die na het zittenblijven nog minstens een heel jaar bij dezelfde onderwijzer bleven. Nagegaan werd, hoe het cijferverloop was op de 3-rapporten in de doubleringsklas, van de onvoldoenden, gekregen op het eindrapport vóór het doubleren. Als onvoldoenden werden beschouwd: 3, 4 en 5.

Cijfers:	3	4	5	6	7	8	Puntentotaal	Gemiddeld
Eindrapport 1-ste jaar:	8	88	79	—	—	—	771:175	4,41
Doubleerde hierna.								
1-ste rapport 2-de jaar:	—	21	36	76	38	4	1018:175	5,87
2-de rapport:	—	13	41	73	41	7	1028:175	5,87
3-de rapport:	—	10	42	79	39	5	1037:175	5,92

In beeld gebracht de stijgingen van het puntentotaal:



Hieruit is op te maken, dat het gemiddelde der onvoldoende vakken op het eindrapport slechts 1,51 punt stijgt. Van de onvoldoenden blijven na het doubleren op de 3 rapporten resp. 32%, 30% en 30% bestaan. Bovendien moet men niet uit het oog verliezen, dat juist bij de waarderingen van zittenblijvers, van de kant van de onderwijzer allicht de subjectieve en gevoelsargumenten van nog meer betekenis zijn. Zal men zo'n betrokken leerling wellicht niet een beetje hoger willen aanslaan, omdat hij een zittenblijver is? En spreekt de wens, een kind liever niet voor de tweede achtereenvolgende maal te laten zitten, ook niet een woordje mee?

Mijn critiek op het huidige gebruikelijke cijferrapport richt zich zowel tegen de indeling er van, als tegen de manier, waarop het dienstbaar wordt gemaakt aan het belangrijkste doel: voorlichting voor de ouders. 1. *Te weinig cijferspreiding*: Normaal kent de school de waardering 1—10, corresponderende met even zovele op het rapport vermelde cijferbetekenissen. Maar hieraan houdt de onderwijzer zich niet. Hij is afkerig van het geven van zeer hoge en lage cijfers. Als het toch onvoldoende is, kan ik immers wel een 5 geven, dan weten ze het wel; waarom zal ik met zo'n extra laag cijfer het kind onnodig kwetsen? denkt menig onderwijzer. Waarom zal ik met een nog lager cijfer op hem een stempel van minderwaardigheid drukken? Als jong onderwijzer in een 5-de klas ener grote lagere plattelandsschool, gaf ik eens aan de jongen Jacob, op z'n rapport een 3 voor rekenen, hetgeen gezien de cijferverklaring op de voorkant van het rapportboekje nog veel te hoog was. Lager wilde ik niet gaan, omdat m'n voorganger deze knaap met een 5 had beoordeeld. Het personeel, waarbij hij in de voorgaande jaren had gezeten, was evenwel unaniem van mening, dat Jacob wel zeer slecht was in 't rekenen, zodat hij dus eigenlijk, alweer volgens de bedoelde verklaring, geen 3, maar wel een1 had moeten hebben. Evenwel kwam de vader, hevig ontdaan, zich bij het schoolhoofd beklagen over de onheuse bejegening, zijn zoontje aangedaan en eiste rehabilitatie, in de vorm van een hoger cijfer of anders . . . zou Jacob naar een andere school. Zo'n ongehoord laag cijfer was daar nog nooit gegeven en werd niet genomen. Het moest echter wel genomen worden, maar 't is die onderwijzer nooit vergeven, die zich toch eerlijkheidshalve zo objectief mogelijk had ingesteld op de betekenis der cijfers. Sindsdien heb ik geen drieën meer gegeven en heb ontdekt, dat eigenlijk niemand op de lagere school drieën of lagere cijfers op het rapport geeft. —

Ook maakte ik het mee, dat een jonge collega het presteerde, om aan een 4-de klas, die uit negen leerlingen bestond, die op één uitzondering na, eigenlijk alle op school min of meer als geestelijk minder bedeed bekend stonden, voor 9 keer 10 vakken = 90 vakken, ook 90 voldoende te willen geven. Hij wilde louter om gevoelsredenen niet lager gaan dan de 6—.

Het personeel ener school moet hierin een lijn trachten te trekken, om bij de overgangen enige continuïteit te verkrijgen in de cijferwaarde. En naar beneden en naar boven blijft de schaal ongebruikt. Uit een door mij ingesteld en hieronder nader uiteengezet onderzoek blijkt, dat de 1 en de 2 in het geheel niet worden gegeven. Het aantal drieën is praktisch ook nihil. Slechts één van de 30 leerkrachten hanteerde de 3. Zelfs 12 van deze 30 leerkrachten gaan niet lager dan de 5.

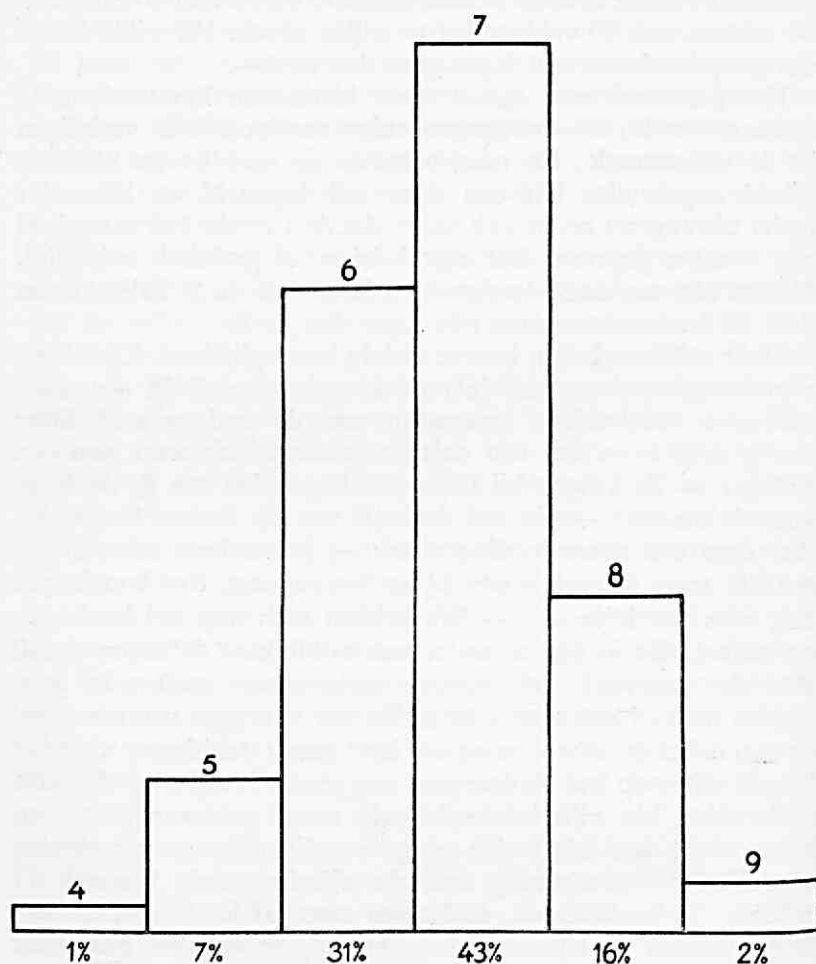
Maar ook naar boven is er te weinig beweeglijkheid. Zijn sleur, verstarring en dogmatiek hier de kwaadstichters? Of een tikje, overigens onschuldige, eigenwaan van de onderwijzer? Daar van getuigt misschien een onlangs gehoorde uitspraak van een collega: — Ze krijgen bij mij nooit hoger dan een 8, de 10 is voor de meester. — En wat denkt U van die andere leerkracht, die tegen één zijner leerlingen zei: — Je verdient ruimschoots een 10, maar ik geef je een $8\frac{1}{2}$ op het rapport, dan kun je ook nog eens wat klimmen. — We hebben toch nog wel leerlingen op school, die in één of ander vak uitblinken? Waarom de 10 dan niet gegeven? 50% van de onderwijzers geeft zelfs geen negens meer, 1 ook geen achten. En wat te zeggen van een geval op een naburige school, waar een kind moest doubleren, waar het laagste cijfer op het eindrapport nog een $6\frac{1}{2}$ was? Als elke onderwijzer de cijferbetekenis zelf maar gaat verminken en veranderen, hoe blijft dan enige voorlichting en vergelijking mogelijk? Het onderzoek naar de cijferfrequentie bestreek 11 scholen, 30 leerkrachten, 43 klassen met 497 leerlingen. Onderzocht werden de cijfers op het eindrapport van het cursusjaar 1954/1955, uitgezonderd die van het vak Handwerken, van Vlijt en Gedrag en op de Bijz. Scholen van het vak: Van buiten leren. De totaal-uitslag luidde:

Cijfers:	3	4	5	6	7	8	9	10
Aantallen:	4	46	263	1248	1720	651	75	2

Totaal der cijfers: 26942

Gemiddelde cijfer: $26942 : 4009 = 6,72$.

Minnen en plussen vielen bij de telling tegen elkaar weg. Enkele onderwijzers gaven nog hier en daar $\frac{1}{2}$ -en. Het gemiddelde cijfer kan daardoor gevoegelijk op 6,8 gesteld worden.



Als men de 3 en de 10 verwaarloost, die resp. een percentage haalden van 0,1% en 0,05%, krijgt men het bovenstaande histogram. Van alle cijfers samen was 8% onvoldoende, 92% voldoende. De vieren en de negens maken tesamen slechts 3% van het totaal uit. *Vrijwel alles cijfers (97%) zijn dus ondergebracht in 4 waarderingen.*

2. *Onlogische uitbouw der schaal:* Wordt de schaal naar beide zijden aldus ingekort, als zouden 10 cijfers te veel zijn, in het

restant der schaal wordt soms een onderverdeling aangebracht. Een 6 kan worden 6—, 6, 6+ of $6\frac{1}{2}$. De oorspronkelijke waarde 6 = juist voldoende, kan dan in vier variaties voorkomen. Door deze onevenredige overbelasting en hoge frequentie van de cijfers 5—8, ontstaat er een schaal in de schaal, waartoe het rapport formeel niet eens de mogelijkheid biedt. 3. *Veronachtzaming der structuur van het cijfer*: In één cijfer voor een vak kan men niet grootheden van verschillende soort verenigen. Een zo complexe eigenschap als rekenvaardigheid, is niet in één cijfer te noteren. Geheugen en intellect spelen elk hun rol. Voor hoofdrekenen worden andere functies mobiel gemaakt, dan voor cijferen. Ook hebben bij dit alles nauwkeurigheid en vlugheid geen gemene maat. Leerling A. bijv. maakt van 20 sommen er in 1 uur 80% af en die 16 zijn allemaal goed. Leerling B. maakt al die 20 opgaven af in een half uur, doch heeft maar 60% = 12 goed. De vraag, wie nu het hoogste rekencijfer moet hebben is zonder zin, als men maar, om bepaalde doelstellingen te verwezenlijken, bepaalde uiterste grenzen aanneemt, die nooit mogen worden overschreden. — Een opstelcijfer herbergt de waarderingen voor inhoud, stijl, en spelling, welke alle drie in hoge mate van elkaar onafhankelijk zijn. En zelfs dit gecompliceerde en gestructureerde opstelcijfer is nog maar een klein onderdeelje van het veel meer omvattende cijfer voor Ned. Taal. Nog een gezichtspunt levert de synthese-analyse. Waar taal door kinderen actief wordt gebezigd, hetzij mondeling in 't les vertellen, improviseren, klasseggesprek, of schriftelijk in bijv. opstel, moet er een vermogen zijn tot synthetische weergave van de inhoud. Geheel anders ligt dat bij de vragenanalyse bij taallessen, stillezen enz. Samenvoeging tot een cijfer is dus structuurverlies, waardoor wezenlijke verschillen worden uitgewist. 4. *Gemis van de karakterologische visie*: De ouders hebben niet alleen het recht, maar ook hebben ze er belang bij te weten, hoe het met hun kind gaat op school en welke perspectieven het biedt voor de toekomst. Willen de ouders volledig en goed ingelicht zijn, dan zeggen de eventueel ingevulde cijfers in de hokjes voor gedrag en vlijt vrijwel niets. Want daar is de 8 meestal favoriet. Schort er iets, dan komt er als een teken aan de wand een 6 of 7 te staan. Allerlei eigenschappen van een kind zouden vermeld kunnen worden in zo objectief mogelijk taal van de onderwijzer. Dat is echter niet gemakkelijk voor hem. Toch moet hij er naar streven, hetzij mondeling of schriftelijk, de ouders op de hoogte te houden van de belangstelling, aandachts-

bepaling, wil, doorzettingsvermogen, eerezucht, vlugheid, nauwkeurigheid, gedragingen, netheid, speciale begaafdheid, tekortkomingen e.d. van het kind. Het is logisch, dat sommige dingen beter besproken dan beschreven kunnen worden. Uit het contact hierover tussen onderwijzer-ouders, juist wat betreft het wezen van het kind, waarbij wederzijdse critiek niet uitgesloten behof te zijn, kunnen wellicht meer en betere gezichtspunten naar voren komen, in verband met naderende school- en beroepskeuze, dan het dorre cijfermateriaal die kan geven.

Daarom dient een verbeterd rapport, om tegemoet te kunnen komen aan de genoemde bezwaren, te voldoen aan de volgende eisen: 1. *Verdeeld in 3 groepen van vakken:* a. De vakken, waarbij speciaal een beroep wordt gedaan op het geheugen, op correctheid en routine. Het zijn die vakken ook, waarbij de onderwijzer objectiever normen kan aanhouden, omdat hij met meer quantificeerbare en mechaniseerbare vaardigheden heeft te maken. Het gaat hoofdzakelijk om het goed of fout. Hieronder vallen: technisch lezen, cijferen, stijlvormen en zuiver schrijven, topografie, feitenhistorie en kennis der natuur wellicht. b. Die vakken waarbij het zwaartepunt ligt in de intelligentie, in eigen inzicht, in zelfstandig abstract denken, critische ontleding en toetsing van eigen fantasie aan normen van waarheid of doelmatigheid. Hieronder vallen: begrijpend lezen, rekenvraagstukjes, hoofdrekennen, werkwoordsvorming en ontleding. c. De overige vakken, die overwegend een manuele of bepaald lichamelijke vaardigheid vragen. Het zijn: schrijven, tekenen, handwerken, handenarbeid, gymnastiek en ook zingen.

Een dergelijke indeling in drieën biedt het voordeel, dat er een scherpere afbakening komt tussen het kennen en het kunnen, waardoor er ook aan het eind van de lagere school een duidelijk beeld verkregen kan worden, van wat de leerling nu eigenlijk in zijn mars heeft, in verband met verdere studie. Vooropgesteld zij, dat een zekere begaafdheid in de intelligentievakken nodig is voor elke voortgezette studie. Worden echter speciaal goede resultaten geboekt in de *a*-vakken, dan opent dat wellicht de weg naar ULO, MULO en Lager Techn. Onderwijs. Valt het accent op de *b*-vakken, dan wijst dat wellicht op V.H.M.O., M.T.S. ed. 2. *Structurering van het vak:* De complexe kwaliteit van het vak en de ondoenlijkheid om de vorderingen hierin, uit te drukken in een cijfer, is reeds besproken. De hierbovenstaande voorgestane drie-groepensplitsing suggereert impliciet een uiteenvallen van het vak in onderdelen van verschillende structuur.

Het is duidelijk dat, wil een rapport overzichtelijk blijven, men alleen de belangrijkste functies kan noemen en waarderen.

3. *Schaal 0—3.* Verwijzende naar wat het onderzoek naar de cijferfrequentie aan het licht bracht, kan gepleit worden voor een praktische, sobere en hanteerbare cijferschaal, waarvan de betekenis is als volgt: 0 = begaafd, 1 = goed, 2 = matig, 3 = zwak. In tegenstelling tot de besproken Amerikaanse schaal, waarbij de uitzonderingspositie wordt ingenomen door de F., als cijfer voor een bijzonder geringe prestatie, wordt hier, ook symbolisch, de bijzondere plaats toebedeeld aan het hoogste cijfer. Zeker, het is belangrijk te weten, dat een kind in een bepaald vak onder de maat is, onvoldoende heeft. Maar is het niet minstens zo belangrijk, ja belangrijker in ons dichtbevolkte land te weten, waar de besten te vinden zijn? Bij welke leerlingen is intellect, nodig voor ons land, om daarmee sleutelposities en belangrijke posten te kunnen innemen in wetenschap, handel, techniek etc., opdat ons land door hun leiding en werkkraft, in voortschrijdende mechanisatie en industrialisatie, een betere plaats in de wereld moge innemen. Heeft ons land dan niet groter behoefte juist aan de uitblinkers? Dan moet die 0 op het rapport het karakter krijgen van iets bijzonders te zijn, wat niet inhoudt, dat dit cijfer als grote uitzondering gegeven dient te worden. De ouders moeten er op attent gemaakt worden, dat hun pupil op dit terrein over gaven beschikt, die later niet ongebruikt mogen blijven. Er zullen dus 4 waarderingen worden aangehouden en niet meer. Geen onderverdeling dus met plus, halve en min. Leken zien het cijfer te veel als abstractie, als een koud zwijgend cijfer zonder achtergrond. Hoe eenvoudiger derhalve de opzet, hoe minder gevaar voor overdreven opvattingen over zoveel punten vooruitgang of zoveel punten verlies. Het kind kan ook in 4 cijfers z'n prestaties voldoende gewaardeerd zien. Dat de cijfervolgorde precies tegenovergesteld is aan die op het huidige rapport, vindt z'n oorzaak in de vooropgestelde bedoeling, cijferleed en cijfervergoding zoveel mogelijk tegen te gaan. Het bekende punten-tellen en het op grond daarvan zo onoordeelkundig en gauw besluiten, dat, gezien het hogere totaal aantal punten op het rapport, Jan beter is dan Piet, met alle geestelijke konsekwenties die daaraan vast zitten, is dan vrijwel uitgesloten. Bij de omschrijvingen naast de cijfers zijn twee dingen opzettelijk vermeden: Ten eerste het begrip voldoende/onvoldoende. Elke leerling die zeer zwak is, maar die toch zijn best doet, voldoet altijd. Onvoldoende betekent: gediskwalificeerd zijn en het heeft

m.i. een te sterke onpedagogische gevoelswaarde. Ten tweede is om dezelfde reden het woord — slecht — niet gebezigd.

4. *Schriftelijk of mondelinge toelichting.* Twee leerlingen, die eenzelfde puntenlijst op het rapport mochten hebben, zijn daarom in school nog niet gelijk. Aanleg en tempo verschillen allicht. Karaktereigenschappen, 't gevoels- en wilsleven variëren zeer zeker. En vooral als prognose voor verdere studie of werkkring geeft een rijtje cijfers alleen, niet genoeg voor de ouders. Er moet een toelichting bij. Waarom werd de 8 op het eerste rapport voor Ned. Taal tot een 6 op het tweede rapport? Wat was daar de oorzaak van; onoplettendheid, gebrek aan inzicht, slordigheid of gewijzigde sociale omstandigheden? De onderwijzer moet trachten dit zo duidelijk mogelijk mede te delen aan de ouders, maar kan dit ook vaak alleen maar als hij contact heeft met de ouders en de milieu's kent, waarin het kind zich beweegt. Daarom heeft een mondelinge toelichting, een persoonlijk gesprek meer nut en is verduidelijkender, dan het geschreven bericht, hoewel dat ook z'n betekenis heeft. Komt huisbezoek aan de ouders vaak door allerlei omstandigheden niet tot zijn recht, dan kan gepleit worden voor het twee keer of vaker per jaar houden van een spreekuur door het personeel, waar de ouders in een vertrouwelijk gesprek met de betrokken leerkracht kunnen praten. Het beleggen van zulke aparte kontaktavonden kan bij voorkeur geschieden: a. de eerste, halfweg het cursusjaar, omdat de leerkracht zijn nieuwe leerlingen eerst wat moet kennen, b. de tweede, vlak voor het einde van de cursus. De ouders kunnen dan o.a. ingelicht worden over de naderende overgang. Met elke ouder kan nog op een speciale tijd worden afgesproken, b.v. van 19.40—19.50 uur. Persoonlijk heb ik deze druk bezochte kontaktavonden als zeer nuttig ervaren. Het regelmatig houden dezer bijeenkomsten moet geprefereerd worden boven toevallige occasionele ontmoetingen, want: 1. het is periodiek, dus systematisch, 2. het is effectiever. Ouders en onderwijzers kunnen zich voorbereiden, bijv. in het stellen van vragen, 't bewust overdenken van moeilijkheden, het bij voorbaat inwinnen van adviezen of inlichtingen, enz.

Een aantal factoren van de gehele waarderingsproblematiek werden naar voren gebracht. Vele andere facetten er van bleven onaangeroerd. De voorgestelde verbeteringen hebben niet de pretentie, het rapport volmaakt te kunnen doen zijn. Dit kan daarom al niet, wijl het onderwijs een zekere dynamiek en veranderlijkheid eigen is, die het voor verstarring dient te behoeden en waardoor het nodig is, vaststaande normen en aanvaarde

Ontwerp van een verbeterd rapport:

<i>Vakken met onderdelen</i>	<i>Cijfer</i>	<i>Toelichting</i>
A. <i>Lezen:</i> <i>Techniek:</i> <i>Declamatie:</i> <i>Rekenen:</i> <i>Cijferen:</i> <i>Nederlands:</i> <i>Stijl:</i> <i>Dictee:</i> <i>Zuiver schrijven:</i> <i>Aardrijkskunde:</i> <i>Topografie:</i> <i>Algemene Aandr.:</i> <i>Geschiedenis:</i> <i>Bijb. Gesch.:</i> <i>Vaderl. Gesch.:</i> <i>Kennis der Natuur:</i>		
B. <i>Lezen:</i> <i>Begrijpen:</i> <i>Rekenen:</i> <i>Vraagstukken:</i> <i>Hoofdreken:</i> <i>Nederlands:</i> <i>Werkwoordsvorming:</i> <i>Ontleding:</i>		
C. <i>Schrijven:</i> <i>Tekenen:</i> <i>Handwerken:</i> <i>Handenarbeid:</i> <i>Lich. Oefeningen:</i> <i>Zingen:</i>		

Opmerkingen over gedragingen en gewoonten:

criteria steeds weer te toetsen en te herzien. Wel kan men trachten, het rapport zo waardevol mogelijk te laten wezen en de betekenis van de cijfers voor belanghebbenden zo duidelijk mogelijk te maken.

OVERDRACHT VAN BEWUSTZIJNSINHouden

DOOR

J. G. VAN BUSSCHBACH

Een belangrijk facet van de opvoedingsdaad is de overdracht van bewustzijnsinhouden van de opvoeder naar de pupil. Het woord transfer is daarvoor in de laatste jaren steeds meer in gebruik genomen. De analyse van deze overdracht is een onderwerp van uitvoerige studie geworden en daarbij is een groot aantal bijzonderheden aan het licht gekomen, die van invloed zijn op het tot stand komen ervan.

Van dit uitgebreide studieterrein hebben wij een onderdeel nader bestudeerd en wel het probleem: Liggen aan deze overdracht van bewustzijnsinhouden uitsluitend zintuigelijke waarnemingen en hun verstandelijke verwerking ten grondslag of zijn hierbij nog andere factoren in het spel?

Dat aanschouwing in de meest uitgebreide zin onmisbaar is bij de opvoeding, en dat de verstandelijke verwerking van het aanschouwde voor een belangrijk deel het effect van de opvoeding helpt bepalen, behoeft niet nader belicht te worden.

Maar analyseren we de dagelijkse praktijk van opvoeding en onderwijs, dan ontmoeten we herhaaldelijk situaties, waarin de overdracht van bewustzijnsinhouden van de opvoeder naar de pupil verloopt op een bijzondere wijze, waarbij de zintuigelijke opname en de verstandelijke verwerking buiten geding schijnen te blijven. Een paar voorbeelden mogen dit verduidelijken:

Een leraar bij het M.O. had de gewoonte, allerlei vragen op algemeen gebied aan zijn leerlingen te stellen, teneinde hun algemene ontwikkeling te peilen. Één van zijn leerlingen bereikte daarbij herhaaldelijk opvallend goede resultaten en dit prikkelde de leraar, steeds moeilijker vragen te stellen, die ver boven verwachting vaak goed beantwoord werden. Dit spel ging zover, dat de leraar een vraag stelde, waarvan hij redelijkerwijze zeker was, dat de leerling het antwoord niet kon weten. Desondanks was dit goed. Toen hij daarna aan de leerling vroeg, hoe hij dat toch allemaal wist, was het antwoord: „Ik weet het zelf niet; ik zeg maar, wat mij het eerst invalt.”

Een ander geval betreft een onderwijzer in een zesde klas van een lagere school. Gedurende een aardrijkskundeles was hij bezig de topografie van Spanje en Portugal te overhoren. Hij deed dit

op de bekende wijze: hij wees plaatsen enz. op de kaart voor de klasse aan en de leerlingen schreven de antwoorden op. Op een zeker ogenblik wees hij aan de plaats Barcelona, maar het viel hem op, dat hij tegelijkertijd sterk dacht aan Oporto. Hij zei echter niets en gaf geen enkele aanwijzing in die richting. Nochtans zag hij tot zijn grote verbazing, dat twee leerlingen dicht bij hem de naam Oporto opschreven. Als we nu voor alle zekerheid de tweede leerling buiten beschouwing laten, (hij zou afgekeken kunnen hebben, hoewel daar weinig kans op was) dan blijft nog de merkwaardige coïncidentie, dat de eerste de foutieve buitenzintuigelijk overgebrachte bewustzijnsinhoud van de onderwijzer liet prevaleren boven de zintuigelijke indruk, die hij kreeg.

Naast deze voorbeelden uit de praktijk van het onderwijs volgen er nu twee uit het gezinsleven, waarbij de relatie moeder-kind de overwegende rol speelt. Mevr. L. Belinfante-Ahn schrijft in haar boek „Het Kindertekenen en het Volle Leven”: De meeste mijner huisgenoten hebben ieder voor zich ontdekt, mijn dochtertje reeds als zeer jong kind, dat herhaaldelijk de een van ons zegt, wat de ander denkt, ook al geven de uiterlijke omstandigheden daartoe geen aanleiding; en schrikken deed ik bepaald, toen Jantje op de dag, dat hij $2\frac{1}{2}$ jaar werd, hardop droomde, wat ik lag te denken, en wel betreffende een enkel, geheel op zichzelf staand feit.

Tenhaeff beschrijft in Tijdschrift voor Parapsychologie van Maart 1954 het volgende geval:

De familie D. A. W. te A. (man, vrouw en zoontje van bijna vier jaar) zat op een ochtend aan het ontbijt, toen mevrouw de zonderlinge gedachte kreeg: Stel je voor, dat er een tor of een ander insect in mijn broodje zat; ik zou het misschien niet eens opmerken en het verorberen. Toen werd plotseling de stilte verbroken door het zoontje, dat zei: „Pas op, Mama, dat er geen vlieg of ander beest in Uw broodje zit.”

In al deze gevallen kunnen wij constateren een opgedane kennis, die niet berust op voorafgaande aanschouwing of intellectuele overdenking, die er soms zelfs mee in strijd is, maar die zich ondanks met grote doordringingskracht manifesteert, zonder aantoonbare logische of rationele bindingen. Hier tekent zich een weten, dat boven het eigen associatieve weten uitgaat: een weten, dat niet geput wordt uit het eigen psychisme van de pupil, maar uit dat van de opvoeder en dat buiten zintuigelijk of logisch contact om, overgaat van de een op de ander.

Hoe interessant deze voorbeelden echter ook zijn, op zichzelf

zijn ze wetenschappelijk van weinig waarde, als we van het individuele geval willen overgaan naar het algemene.

Aangenomen, dat hier geen verborgen associatieve verbanden liggen, wat niet meer is na te gaan; aangenomen ook, dat de rapporten met de waarheid geheel in overeenstemming zijn, dan zijn in het gunstigste geval hiermee enige opmerkelijke verschijnselen geconstateerd en niet meer, waarbij met de toevalsfactor ernstig dient rekening te worden gehouden.

Het veelvuldig voorkomen van deze coïncidentie in verschillende opvoedingssituaties rechtvaardigt echter de mening, dat het de moeite loont, na te gaan, of dit verschijnsel in algemene zin nader is te onderzoeken, en of het als paedagogisch phaenomeen is aan te tonen. Een uitvoerige literatuurstudie toonde aan, dat hier geen nieuw probleem is aangeraakt. In de loop der historie vinden we herhaaldelijk plaatsen, waar sprake is van een vorm van kennis, die afwijkt van de normale. De verklaring hiervan moge verschillend zijn, de bij herhaling gevonden aanvaarding van het feit vormde een overweging te meer, om dieper op de zaak in te gaan.

Waren het oorspronkelijk de min of meer speculatief-wijsgerige stelsels, waarin dit gezichtspunt in verschillende omschrijving voorkwam, in de laatste jaren staan verschillende vooraanstaande psychologen niet afwijzend tegenover de aanname van een niet-zintuigelijk-georiënteerde kennis als verklaring van veel psychische uitingen.

De taak, die wij ons gesteld hebben, was niet, naast reeds bestaande theorieën een nieuwe te stellen, maar te onderzoeken, of deze vorm van transfer experimenteel kan worden geconstateerd in een zo zuivere vorm en in zo'n intensiteit, dat het probleem in algemene zin benaderd wordt, en dat een statistische verwerking van de uitslagen ten opzichte van de toevalsfactor verantwoord kan worden geacht. Van een poging, die wij daartoe deden, volgt thans een beknopte beschrijving.

De eerste verkenning van het te onderzoeken terrein toonde reeds aan, dat dit zeer gecompliceerd is en in verschillende sectoren uiteenvalt, die ieder op zichzelf een omvangrijk onderzoek vereisen.

In de gegeven voorbeelden kwam reeds tot uiting, dat er een scheiding gemaakt moet worden tussen de opvoedingssferen in gezin en school. In beide situaties kan het onderzoek zich richten, of trachten dit te doen, naar het cognitieve, het emotionele of het voluntatieve aspect van het proces. Bovendien moet er reke-

ning mee worden gehouden, dat er zowel wat leeftijd als wat geslacht der proefpersonen betreft variaties mogelijk zijn. Dit geldt zowel voor de opvoeders als voor de pupillen, al of niet in verhouding tot hun partners.

En aangenomen, dat er een zeker contact tussen opvoeder en pupil kan worden aangetoond, dan moet nog worden nagegaan, of eenzelfde onderzoek, gedaan in een andere dan de opvoedings-situatie ook andere resultaten geeft. Slechts met één van deze factoren kan begonnen worden, maar dit moet dan op een zo-danige wijze gebeuren, dat de proefopstelling voor alle andere sectoren ongewijzigd kan blijven, waardoor bereikt wordt, dat het aantal variabelen tot één beperkt blijft, juist degene, die het wezen van elke afzonderlijke sector uitmaakt.

Het onderzoek begon op lagere scholen met de vraag, na te gaan, of aangetoond kan worden, dat geheel buiten zintuigelijke waarneming om psychisch contact bestaat tussen leerkracht en leerlingen; in het bijzonder, of cognitieve bewustzijnsinhouden van de leerkracht zonder zintuigelijke overdracht van invloed zijn op die van zijn leerlingen.

Analyse van het gevraagde leidt tot de volgende considerata:

1. De leerkracht heeft zonder meer reeds een zo groot aantal en zo verschillende bewustzijnsinhouden, dat daar in het wilde weg niet mee te werken valt. Hij zal dus een vooraf bepaald aantal controleerbare opgaven moeten krijgen, waarop hij zijn aandacht kan richten.

2. Zintuigelijke contact moet uitgesloten zijn. Maar daarnaast moeten ook intellectuele factoren geëlimineerd worden. De opgaven moeten dus zo zijn, dat noch verstandelijke, noch geheugen-prestaties de uitslag kunnen beïnvloeden.

3. Een onderzoek in algemene zin vooronderstelt het loskomen van persoonlijke verschillen, waarbij een teveel van de een gecompenseerd wordt door een te weinig van de ander. Hoe groter het aantal proefpersonen is, hoe beter het normale benaderd kan worden.

4. De situatie, waarin de proeven worden genomen, moet zoveel mogelijk die zijn, waarin leerkracht en leerlingen gewend zijn. De proeven moeten dus genomen worden in de klaslokalen en in de normale schooluren.

5. Het is van overwegend belang, dat de proefleider paedagogisch en didactisch geschoold is, zodat hij zich geheel kan aanpassen aan het ontwikkelingspeil der leerlingen-proefpersonen, zowel wat de keuze der objecten als wat de wijze van uitleg en uitvoering betreft.

Het onderzoek geschiedde op de volgende wijze:

De proef wordt aan de leerlingen aangeboden als een raadsel-spel ter afwisseling van de gewone lessen.

De leerkracht richt, ongezien door de leerlingen, zijn aandacht op een bepaald object en de leerlingen „raden” waaraan de leerkracht denkt. Elke leerling raadt 30 maal, verdeeld over 3 series van 10.

Het object, waarop de leerkracht zijn aandacht vestigt, moet binnen zodanige grenzen liggen, dat het in de bevattings-sfeer der leerlingen ligt, het moet gekozen worden uit het arsenaal van voorstellingen, die de leerlingen zeer vertrouwd zijn. Hier zijn gekozen rekentekens, kleuren en dagelijkse woorden, liggende op een niveau, dat elke leerling van een 5e en 6e leerjaar van een gewone lagere school volkomen beheerst. Hierdoor wordt voorkomen, dat intellectuele ontwikkeling haar invloed kan doen gelden.

De leerkracht plaatst zich achter in het klaslokaal met de rug naar de klasse. Hij heeft een tafel voor zich. Teneinde afkijken onmogelijk te maken wordt zo nodig gebruik gemaakt van wandplaten e.d. om een hokje te maken. Teneinde gehoorswaarnemingen onmogelijk te maken schrijft de leerkracht tijdens de proef niets op. De leerlingen krijgen elk een doorlopend genummerd formulier, waarop de antwoorden worden ingevuld. Bovendien bevat dit formulier plaats voor de nodige persoonlijke gegevens.

Het doel van de proef wordt duidelijk en in bevattelijke woordkeus aan de leerlingen bekend gemaakt. Deze uiteenzetting is vooraf opgesteld en wordt aan alle klassen in gelijke bewoordingen gedaan.

Dan krijgt de leerkracht vijf kaarten, op elk waarvan één der figuren

+ 0 — : ×

duidelijk is aangegeven.

Hij krijgt deze kaarten met de blanco kant boven en legt ze, zonder de figuren te zien, met de blanco kant boven in willekeurige volgorde naast elkaar op zijn tafel. Tegelijkertijd krijgt hij vijf kleinere nummerkaartjes met de nummers 1 tot en met 5, die hij in willekeurige volgorde boven de figuurkaarten legt, met de beschreven kant boven. De proefleider weet noch de volgorde der figuurkaarten noch die der nummerkaartjes.

Nu worden aan de leerlingen vijf figuurkaarten getoond, geheel

gelijk aan die, welke de leerkracht onderstboven voor zich heeft. Hun wordt gezegd, dat de leerkracht tien keer één dezer kaarten zal keren en bekijken en dat zij moeten raden, welke van de vijf dit is. Als geheugensteun, op te vatten als uitschakeling van geheugenprestaties, worden de getoonde kaarten, geheel willekeurig over een schoolbord verspreid, duidelijk zichtbaar opgehangen.

De onderwijzer keert nu in willekeurige volgorde telkens één der kaarten, richt zijn aandacht daarop, en de leerlingen vullen op hun formulier in, welke kaart zij denken, dat gekeerd is.

Na de serie rekentekens volgen op dezelfde wijze de series kleuren en woorden.

Op deze wijze werden in lagere scholen te Amsterdam en te Utrecht tot nu toe onderzocht 47 klassen met 1580 leerlingen, die in totaal 47070 antwoorden gaven. Bij de beoordeling van het resultaat moet als uitgangspunt genomen worden het aantal goede antwoorden, dat op rekening van het toeval kan worden gesteld. Dit aantal is statistisch te bepalen. Boven en onder dit toevalsgetal ligt een eveneens te berekenen grensgebied, waarbinnen de invloed van het toeval nog zo groot is, dat het veronderstellen van een andere factor niet verantwoord is. Pas wanneer de werkelijke afwijking (de deviatie) dit grensgebied (de standaarddeviatie) ver overschrijdt, wordt de uitslag significant genoemd en kan men aannemen, dat er in meerdere of mindere mate een andere factor dan het toeval in het spel is. Ook deze waarschijnlijkheidsfactor kan berekend worden.

Volgens deze wijze van berekening was het resultaat van dit onderdeel van het onderzoek, dat een critical ratio bereikt werd van 4,07 d.w.z. boven het kansgetal. De toevalsfactor is bij deze afwijking 0,00005.

Deze uitslag wijkt zover af van het toevalsgetal, dat met aan zekerheid grenzende waarschijnlijkheid aangenomen kan worden, dat hier een bijzondere factor in het geding is geweest, die een richtende invloed gehad heeft op het kiezen der antwoorden door de leerlingen. Waar bovendien een zo groot aantal ongeselecteerde proefpersonen bij de experimenten betrokken was, waardoor de individuele factor geëlimineerd werd, kan gezegd worden, dat we hier een algemeen verschijnsel benaderen, dat zich bij toename van het aantal gissingen steeds duidelijker aftekent. Of deze richtende invloed in verband staat met de bijzondere relatie, die er bestaat tussen leerkracht en leerlingen, is hiermee nog niet aangetoond. Het zou kunnen zijn, dat kinderen van die leeftijd een bijzondere gevoeligheid bezaten, die zich ook in relatie tot een ander kan realiseren.

Om dit te onderzoeken, deden wij een serie proeven, geheel gelijk aan de vorige en met een gedeelte van dezelfde leerlingen, waarbij echter niet de bekende en vertrouwde onderwijzer, maar een voor de leerlingen geheel vreemde heer als „afzender” of agent optrad. Het resultaat van 21570 opgaven was hier een C.R. van 1,9, een uitslag, die hoewel positief, niet significant genoemd kan worden en waarbij het toeval nog een zo grote invloed op de uitslag heeft, dat er geen enkele gevolgtrekking uit afgeleid kan worden ¹⁾.

Het verschil in de relatie tussen de onderwijzer en de vreemde ten opzichte van de leerlingen tekent zich hier heel duidelijk.

Toch komt ook hier weer een vraag naar voren: Wordt het verschil in uitslag veroorzaakt door de vreemdheid van de tweede agent of door het ontbreken van de opvoedingsrelatie met hem? Om dit te onderzoeken, deden wij met dezelfde kinderen een gelijke proef, waarbij één der medeleerlingen van de klasse als agent optrad. De factor vreemdheid is hier dus uitgeschakeld.

Hoewel aangenomen wordt, dat kinderen gemakkelijker iets van elkaar dan van een volwassene overnemen, kwam dit bij de resultaten van deze proef niet tot uiting. 701 leerlingen maakten 21030 opgaven, met een C.R. van 0,9. Ook hier dus weer een uitslag, die geheel binnen de sfeer van het toeval is gebleven.

Het totaal der proeven in lagere scholen is 89.670 gissingen met een C.R. 4,25 en een toevalsfactor 0,00002.

Gelijke proeven deden wij ook in voortgezette scholen (V.G.L.O., U.L.O., M.O., N.O. en Kweekschool) in verschillende plaatsen van ons land. Hier werden 43.110 gissingen gedaan met een resultaat, dat geheel lag binnen de sfeer van het toeval. Of de eigen leraar, een vreemde of een medeleerling als agent optrad, maakte geen noemenswaardig verschil.

Dit resultaat wijkt opvallend af van dat van de proeven op lagere scholen. Aangenomen kan worden, dat er een uitgebreid complex van oorzaken en factoren op de achtergrond van dit verschijnsel ligt. Wij achten ons niet in staat om hierin klaarheid te brengen, willen slechts enkele veronderstellingen noemen. Als één der meest voor de hand liggende kan gelden het minder intensieve contact tussen leerkracht en leerling bij het systeem van vakleraar in vergelijking met dat van klasse-onderwijzer. Daarbij komt in het algemeen, dat bij de pubescent sprake is

¹⁾ Aan dit onderdeel werkten drie assistenten als agent mee. Geen van hen bereikte significante resultaten.

van een intensivering van de individuatie met als gevolg een verminderen van het psychisch contact met anderen. Bovendien kan er sprake zijn van groeiende ontwikkeling van het logisch denken, waardoor de spontane intuïtieve ingeving – en daar ging het bij deze proeven om – wordt belemmerd.

Ook is het mogelijk, dat de invloed van het huidige onderwijs niet stimulerend werkt op de vrijmoedigheid om volgens intuïtieve ingevingen te antwoorden. Het Westerse denken staat geheel in het teken van conclusies trekken uit praemissen en het onderwijs, in 't bijzonder het voortgezet onderwijs, draagt daarvan de duidelijke sporen.

Het opmerkelijke verschil in de resultaten van deze proeven tussen het lagere-schoolkind en de pubescent geeft een aanwijzing naar de mogelijkheid, dat de ontwikkeling van het logisch denken niet uitsluitend winst betekent en dat er bij verdringing van het intuïtieve reactie-vermogen een kennisbron uitgeschakeld wordt, waaraan een zekere waarde niet geheel ontzegd kan worden.

Van meer uitvoerige nabeschouwingen menen wij ons op dit ogenblik te moeten onthouden; de bijgevoegde cijfers mogen voor zichzelf spreken.

Zolang van deze psychische processen nog zo uiterst weinig bekend is, achten wij het niet verantwoord, uit deze experimenten vaststaande conclusies te trekken. Niets en niemand is gebaat met onverantwoorde supposities, die als vaststaande feiten worden voorgedragen. Wij wilden slechts het probleem stellen aan de hand van controleerbare gegevens en op deze wijze materiaal aanvoeren, dat misschien kan bijdragen tot betere kennis op dit gebied. Zoals reeds in het begin is gezegd, is tot nu toe slechts een klein deel van het terrein onderzocht.

Het onderzoek strekte zich tot nu toe uit over 2517 leerlingen (1316 jongens en 1201 meisjes) uit 87 klassen van verschillende scholen in verschillende plaatsen van ons land, terwijl 86 onderwijzers eraan meewerkten.

De contrôle van de statistische berekeningen geschiedde door de Duke University te Durham N.C. U.S.A. en, met medewerking van de Stichting ter bevordering van de Studie der Psychische Physica, door de Organisatie voor Toegepast Natuurwetenschappelijk Onderzoek. De Rijksuniversiteit te Utrecht stelde twee assistenten beschikbaar om op te treden als proefleider.

Thans worden soortgelijke proeven met jonge kinderen genomen. Zij vormen in veel opzichten het moeilijkste deel want, konden wij bij de beschreven proeven nog enigszins vastknopen

aan onderzoekingen van anderen, een onderzoek op grote schaal van kinderen van 6-8 jaar in groepsverband heeft nog niet plaatsgehad.

Een oorspronkelijk plan, om door middel van teken- of plakwerk het bezwaar van de invulling der antwoordformulieren te ondervangen, moest wegens gebleken onbetrouwbaarheid der uitslagen afgekeurd worden. In de plaats daarvan is een systeem in gebruik genomen met een minimum van afleidende factoren.

NADER UITGEWERKTE STATISTISCHE GEGEVENS

Splitsing der treffers in 3 series
(I figuren, II kleuren, III woorden)

	I	II	III	Totaal	N. per serie
<i>Lagere School:</i>					
					I 15800
agent ond.	3273	3354	3140	9767	II 15800
C.R.	+2.2	+3.8	+0.9	+4.07	III 15470
„ vreemde	1451	1503	1472	4426	7190
C.R.	+0.4	+1.9	+1	+1.9	
„ kind	1406	1402	1442	4250	7010
C.R.	+0.1	0	+1.2	+0.8	
Totaal	6130	6259	6054	18443	
C.R.	+1.8	+3.7	+1.7	+4.25	
<i>Voortgezette School:</i>					
agent ond.	1853	1891	1882	5626	9370
C.R.	-0.5	+0.5	+0.2	+0	
agent vreemde	505	483	502	1490	2540
C.R.	-0.1	+1.2	-0.2	-1	
„ kind	512	462	481	1455	2460
C.R.	+1	-1.5	-0.5	-0.6	
Totaal	2870	2836	2865	8571	
C.R.	-0	-0.8	-0	-0.6	
Tot. Generaal	9000	9095	8919	27014	
C.R.	+1.5	+2.6	+1.3	+3.14	

Algemeen Overzicht:

Agent	Onderw.		Vreemde		Kind		Totaal		Tot. Gen.
	L.S.	V.S.	L.S.	V.S.	L.S.	V.S.	L.S.	V.S.	
aant. klassen	47	40	20	9	20	9	47	40	87
„ proefpers.	1580	837	719	254	701	246	1580	937	2517
aant. gissingen	47070	28110	21570	7620	20130	7380	89670	43110	132780
treffers	9767	5626	4426	1490	4250	1455	18443	8571	27014
C.R.	+4.07	+0	+1.9	-1	+0.8	-0.6	+4.25	-0.6	+3.14

dezelfde klassen
in deze klassen was de C.R. 2.5
met de onderwijzer als agent

SPLITSING IN JONGENS EN MEISJES

Agent	Onderw.		Vreemde		Kind		Totaal		Tot. Gen.
	L.S.	V.S.	L.S.	V.S.	L.S.	V.S.	L.S.	V.S.	
<i>Jongens:</i>									
aantal proef- personen	839	477	356	158	349	152	1544	787	
aant. gissingen	25000	14310	10680	4740	10470	4560	46150	23610	69760
treffers	5199	2877	22 14	907	2064	870	9477	4654	14131
C.R.	+3.1	+0.3	+1.9	-1.4	-0.7	-1.5	+2.8	-1.1	+1.7
<i>Meisjes:</i>									
aantal proef- personen	741	460	363	96	352	94	1456	650	
aant. gissingen	22070	13800	10890	2880	10560	2820	43520	19500	63020
treffers	4568	2749	2212	583	2186	585	8966	3917	12883
C.R.	+2.6	-0.2	+0.8	+0.3	+1.7	+1	+3.1	+0.3	+2.8

KLEINE MEDEDELING

Dr. Josef Brambora:

KOMENSKÝ IN NEDERLAND

Van de vele landen, die de Tsjechische humanist en grondlegger der moderne pedagogie Jan Amos Komenský doorzwierf, sinds hij uit zijn geliefde vaderland verdreven was, heeft Holland, zijn laatste toevluchtsoord, hem de grootste gastvrijheid geboden.

In Holland heeft Komenský niet slechts de laatste veertien jaren van zijn leven doorgebracht, hij had het bij verschillende gelegenheden reeds eerder leren kennen. Tijdens zijn studietijd aan de hogeschool van Herborn – de school zelf was tot op zekere hoogte Nederlands, daar ze op het grondgebied van het graafschap Oranje Nassau stond, waarvan de Hollandse stadhouders de heersers waren – had Komenský driemaal een bezoek aan Amsterdam gebracht. Dit herhaalde verblijf in de jonge Hollandse burgerlijke republiek, die zich toen kort geleden van de feodale Spaanse overheersing bevrijd had, waren voor Komenský's maatschappelijke oriëntatie van grote betekenis. Holland, in die tijd een economisch sterkere en politiek machtiger staat dan Engeland, was hem door zijn sociale structuur sympatiek; hier hadden de stedelingen het overwicht, en in het kerkelijk leven gold als godsdienst van de meerderheid die religieuze konfessie, waarvan de kerkelijke leiding betrekkelijk democratisch was en waarbij de stedelingen de hoofdtoon aangaven – namelijk het calvinisme. Daartegenover hield het lutheranisme, de staatskerk in de Duitse, economisch minder ontwikkelde landen het patronaat over de nieuwe kerkelijke organisatie in handen van de feodalen, de vorsten en graven. Komenský was terdege van de strijd der Nederlanden voor onafhankelijkheid op de hoogte en sympatiseerde er mee. De economische opkomst van Amsterdam maakte een diepe indruk op hem; bovenal door het feit, dat Komenský zich hier van de samenhang tussen de schoolopleiding en het didactische proces enerzijds en de economische ontwikkeling der maatschappij anderzijds bewust werd en er naar streefde de algemene geestelijke ontwikkeling en de school zo te hervormen, dat deze niet achter de snelle economische ontwikkeling en de produktiebehoeften aanhinkten.

Evenmin echter ontgingen Komenský's aandacht de schaduwzijden van deze economische opbloei, de hardvochtigheid van het toen heersende maatschappelijke stelsel; immers, de armen werden op ondraaglijke wijze onderdrukt, en ook Komenský zelf moest de druk er van ondervinden. Dit was namelijk het geval, toen zijn mecenas, de Hollandse wapenfabrikant Lodewijk de Geer, die in Zweedse dienst stond, weigerde zijn panwetenschappelijk streven te steunen, omdat Komenský niet snel genoeg de geestdodende taak vervulde leerboeken te schrijven, waartoe hij zich tegenover De Geer verplicht had. De toen vijfendertigjarige Komenský bracht zijn gevoelens als volgt onder woorden: „Geweten en vrijheid, de kostbaarste gaven des mensen, zijn voor geen geld te koop”. En elders zegt hij: „Hard zijn ook de woorden over de opdracht, volgens welke ik mij, als men ze verstaat, verplicht heb, als was ik een knecht zonder eigen rechten.”

De aktiviteit der naar monopolies strevende, op winstbejag uit zijnde financiers en kooplieden stelde hij later nog aan de kaak, in de tijd, toen

hij aan zijn hoofdwerk „De rerum humanarum e mendatione” werkte, en wel in zeer nadrukkelijke en expressieve woorden: „Aan het tijdperk der verlichting moet deze schande van de eeuw vreemd zijn, dat een klein groepje mensen zich in de steden en landen monopolies verschaffen en daarmee anderen uit de handel verdrijven en hun het brood uit de mond willen nemen.”

Aan de andere kant dient het vermeld te worden, dat Komenský in de laatste jaren van zijn leven na de tegenslagen en ontberingen in Hongarije en Polen in Amsterdam zeer vriendschappelijk ontvangen werd. Reeds in het eerste jaar van zijn laatste verblijf in Amsterdam kon hij daar twee verzamelingen van zijn pedagogische geschriften uitgeven, namelijk een vrij kleine verzameling, die al zijn korte werken uit de tijd van zijn verblijf in het Hongaarse Sárospatok omvatte, en de grote verzameling van al zijn pedagogische werken: „Opera didactica omnia”.

Komenský ontwikkelde zijn pansofistische systemen echter verder. Hij werkte zijn oudere werken om en herschreef voor een gedeelte de werken, die in de Poolse plaats Leszno verbrand waren. In deze periode voltooide hij of begon hij ruim zestig werken, waarvan de meeste ook in druk verschenen, hoofdzakelijk te Amsterdam. Behalve de bovengenoemde verzamelingen werden in Amsterdam de volgende belangrijke werken uitgegeven: de bewerkte en uitgebreide „Physica”, het uitgebreide „Labyrint der wereld” en de nieuwe geschriften „De treurige stem”, „Unum necessarium” en de „Autobiografie”.

In onze tijd zijn vooral die werken aktueel, waarin Komenský zijn tijd voor is geweest met betrekking tot het vraagstuk van strijd tegen de oorlog, de werken, die vrede en begrip tussen de volken propageren. Dat waren de geschriften „De vredesengel” en het oudere, aan het Engelse parlement gewijde „Via lucis”. Gelijk reeds zo vaak te voren het geval was geweest, werd ook Komenský's Amsterdamse periode vergald door de talrijke kerkelijke polemieken, waarin hij door toedoen van enige van zijn tegenstanders verward raakte. De laatste jaren van zijn leven waren voor hem bijzonder zwaar, toen hij zag, dat hij zijn jongere medewerkers op kerkelijk en literair gebied alsook zijn eigen zoon overleefde en dat hij zijn projekten noch eigenhandig, noch in het werk van geschikte navolgers zou kunnen voltooien.

Hij werd in de Wallonische kerk te Naarden begraven.

Heden wordt zijn nagedachtenis in ere gehouden door de arts dr. Oosterhuis, de auteur van enige boeken over Komenský en de vertaler van zijn werken in het Nederlands.

BOEKBEOORDELING

„*Het persoonlijke en sociale leven der blinden*”, onder redactie van G Révész, met medewerking van Prof Dr W P C Zeeman, Prof Dr Carl Strehl en Joh Vis 1955, (240 blz.) (uitgeverij H. E. Stenfert Kroese — Leiden).

Het boek bestaat uit vier gedeelten.

1. Prof. Zeeman; „*Over het blindzijn*”. (Blz. 3—blz. 17).

Ontstaan, bouw en verrichtingen van het gezichtsorgaan worden behandeld. Vervolgens wordt getracht de blindheid en half-blindheid te definiëren, waarna dit hoofdstuk besloten wordt met een beschrijving van de oorzaken en de frequentie van de blindheid.

2. Prof. Révész: „*Blindenpsychologie*”. (Blz. 19—blz. 93).

Ter sprake komen de ruimte-waarneming der blinden, het haptische proces, de functie van de hand; de optische wereld en de blinden, het denken, de persoonlijkheid der blinden, de kunst der blinden en doofblindheid.

3. Joh. Vis: „*Inleiding tot de blindenpaedagogiek*”. (Blz. 95—blz. 183).

Na enkele bijzondere gevolgen besproken te hebben, komt de maatschappelijke, godsdienstige, sexuele, aesthetische en lichamelijke opvoeding aan de orde.

4. Prof. Strehl: „*Blindensociologie*”. (Blz. 185—blz. 238).

Hier volgt een beschrijving van de historische ontwikkeling van het blindenwezen, de wettelijke grondslagen voor de blindenopvoeding en blindenzorg in verschillende landen, de beroepsmogelijkheden en de huidige sociale wetgeving, inclusief die voor blinden in Europa en in de U.S.A.

In dit boek wordt in beknopte vorm een overzichtelijke uiteenzetting gegeven van het medische, psychologische, paedagogische en sociologische aspect van het blindenwezen. Zoals het „woord vooraf” vermeldt, zou dit een eerste poging zijn in de internationale literatuur. Hier zijn vier specialisten aan het woord, die door jarenlange ervaring met de blinde mens zijn vertrouwd geraakt en wier inzichten thans op klare wijze in dit goed verzorgde boek zijn neergelegd.

A. W. H.

RECTIFICATIE

De auteur van het in het aprilnummer verschenen artikel over Jan Ligthart is niet G. Oosterkamp maar J. Oosterkamp.

PROBLEMATIEK VAN DE EXPERIMENTEERSCHOOL
in het bijzonder bij het V.H.M.O.

DOOR

DR. J. KONING

In juni 1953 schreef Schermerhorn¹⁾ een artikel, waarin hij aandrang op een wet op de experimenteerscholen. Het is nu bijna drie jaar later en nog steeds is er geen schijn of schaduw van deze wet. Nog steeds wordt het niet noodzakelijk geacht voor het praktisch-didactisch en pedagogisch onderzoek en ontwikkelingswerk *in* de school een behoorlijk plan op te stellen of zelfs maar de suggesties van Schermerhorn op hun mérites te onderzoeken.

Voor degenen, die reeds in z.g. experimenteerscholen werken is deze toestand hoogst onbevredigend. Uit zijdelingse uitlatingen vernemen ze, zo nu en dan, dat het nuttig zou zijn als die gehele „experimenteerschool” maar werd opgeruimd. Mij zijn bv. uitlatingen bekend van onderwijsmensen, die hun blijdschap nauwelijks konden onderdrukken toen er onlangs een school, die trachtte te experimenteren, onderging. Verder stelt men mij voortdurend het tekort aan leraren voor ogen om dan haastig te laten volgen, dat het toch onmogelijk is met onbevoegde leraren te experimenteren en te besluiten met meewarig zijn hoofd te schudden over zoveel dwaze overmoed.

Deze houding tegenover degenen, die ernstig proberen midden-in-het-onderwijs te „experimenteren” verontrust mij, omdat ik weet, dat enkele van de bekwaamste onderwijskrachten hierdoor voor dit onderwijs op den duur verloren zullen gaan. Eén van de belangrijkste oorzaken van het tekort aan leraren is nl. *de onaantrekkelijkheid van een gebied, dat zich niet meer voor ontdekkingen leent.*

Zo'n gebied is het onderwijs geworden, als men het wetenschappelijke onderzoek hier negeert of althans niet stimuleert, maar stilzwijgend gadeslaat „of het ook zal mislukken”. Dan wenden originele geesten zich van een dergelijk gebied af en moet men het met de middelmatigen en minder-dan-middel-

¹⁾ W. Schermerhorn: „Liberalisatie van ons onderwijs” in „Wending” juni 1953.

matigen stellen ¹⁾. Terwijl juist hier de problemen extra moeilijk en ingewikkeld zijn.

Schijnbaar is deze klacht ongegrond. Immers, er zijn *pedagogische centra* verzezen en in wording, die zeer goed werk verrichten of trachten te verrichten, die alom cursussen ter bezinning organiseren. En er zijn de *pedagogische instituten* van de Rijksuniversiteiten, van het Nutsseminarium: zij werken en groeien en publiceren. Inderdaad.

Maar studie en bezinning, hoe noodzakelijk ook, is niet voldoende. Reflectie op de bestaande toestanden en maatregelen, beschrijving van gebruiken en methoden, van practijken en hulpmiddelen; theoretische doordenking van filosofische, psychologische en pedagogische grondproblemen is – hoe uiterst belangrijk ook – tenslotte slechts voorbereiding, grondwerk, „heierij”. En hoe noodzakelijk het inslaan van heipalen in de drassige grond van het Nederlandse schoolwezen ook mag zijn, het gaat tenslotte niet om de heipalen, maar om het huis, de school. De proef op de som moet komen uit de practijk.

En deze practijk kan *slechts* gevonden worden in de school, die het waagt te „*experimenteren*”.

Over deze experimenteerschool dan gaat het in dit artikel.

Over haar drievoudige functie, haar methodiek, haar bewijsvoering en haar verhouding tot de pedagogische centra en andere instituten.

Dit artikel kan slechts een verkenning zijn. Het wil een aanleiding zijn tot discussie. Daarom is het misschien hier en daar te éénzijdig. Dat kan niet anders. Degene, die „*experimenteert*” heeft een keuze gedaan. Die keuze is tegen handhaving van het bestaande à tout prix, tegen het toeschouwer-zijn in de strijd der pedagogische meningen, en vóór het nemen van risico, het in-de-waagschaal-stellen der traditie, het op-de-proef-stellen der intuïtie.

¹⁾ Er blijft nog een goed motief voor een originele geest over om leraar te worden, dat onlangs nog werd aanbevolen. Men zou zich als leraar nl. het beste kunnen voorbereiden op een later hoogleraarschap, omdat men bij het M.O. veel vrije tijd voor studie zou hebben.

Degene die dit schreef heeft òf van zijn taak een veel te gemakkelijke opvatting, (wat ik niet mag veronderstellen), of hij ziet de taak van de leraar als die van een gespecialiseerd vakman in een of andere wetenschap, die slechts en passant voor pubers predikt. Deze laatste opvatting van het leraarschap is, hoewel mogelijk, een gevaarlijke dwaling.

Die keuze houdt geen veroordeling in van hen, die *tenslotte* de beslissing nemen voorlopig bij het oude te blijven; wèl van hen, die bij het oude blijven, omdat zij traag van hart zijn. Het is dus wel een uitdaging, die noopt tot een nobele concurrentie en waarin de hoop op latere samenwerking is verborgen.

Dikwijls wordt dit niet zo gezien. De „experimentator” op pedagogisch gebied, — indien hij al niet voor een slappe idealist wordt uitgekreten — is toch steeds de zondebok, omdat hij sommigen, die liever in hun pedagogische slaap verder willen dromen, wakker heeft gemaakt tot de nuchtere realiteit. Hij is de man, die „de tucht bederft” en de „zedes ondermijnt” enz., enz. Deze reactie is psychologisch zeer goed te verklaren en het is moeilijk voor de „experimentator” niet in de tegenovergestelde fout te vervallen en zichzelf met zijn medestaanders als een elite te gaan afzonderen; en — zijn critisch vermogen verliezend — tot een simplistische radicaliteit te geraken, die in de éne streng gekoesterde idee de panacee voor alle opvoedingskwalen gaat zien.

Vervalt hij echter niet in deze fout, dan verkeert hij in een uiterst moeilijke positie. Hij bevindt zich op de grens van twee werelden. De éne, die hij heeft verlaten, verwenst hem om zijn voortdurende critiek, die de grondslagen aantast; de andere, de wereld der radicale vernieuwers, minacht hem om zijn gebrek aan moed en aan geloof in de idee.

In deze precaire positie mist hij bovendien nog de nodige wettelijke steun en ondervindt hij nauwelijks enige stimulans van de zijde der overheid.

Het is daarom verklaarbaar, dat er slechts weinig mensen te vinden zijn, die zich op deze plaats willen wagen en dat het eerste grote probleem van een experimenteerschool is: het vinden van de juiste mensen, die èn voldoende zelfcritiek èn geloof en moed hebben om het onveilige leven onder open hemel aan te durven. Het komt nog steeds voor, dat een leraar een experimenteerschool kiest, omdat hij meent, dat een bepaalde onderwijsmethode zijn eigen moeilijkheden zal wegruimen. Dit is een grote dwaling. Slechts zij zijn geschikt om te „experimenteren”, die ook zichzelf in de waagschaal willen stellen, en die bereid zijn hun eigen moeilijkheden zèlf op te lossen.

Zowel mensen met grote ervaring als jongeren met weinig ervaring kunnen dat en zijn dus geschikt als medewerkers. De geringere ervaring van de jongeren wordt gecompenseerd door hun openheid en hun soepelheid; de grotere ervaring der ouderen door hun rigiditeit en terugvallen in oncritische gewoonten.

Eén eigenschap is echter noodzakelijk voor alle medewerkers van een experimenteerschool: een grote liefde en belangstelling voor jongens en meisjes, *die uitgaat boven die voor het eigen vak*. Want dan alleen kan de *geduldige observatie* geleerd worden, die het uitgangspunt vormt van de proefnemingen en die voorbarige generalisatie uitsluit.

Het tweede probleem van de „experimenteerschool” is de „keuze” van de kinderen.

Om een idee te toetsen, een hypothese te beproeven — op onderwijs gebied — moet men werken met „normale” kinderen. Niet met kinderen, die op de één of andere wijze gehandicapt zijn en daarom door psychologen dikwijls naar een „experimenteerschool” worden verwezen. Geen enkele experimenteerschool ontkomt echter aan het lot steeds een betrekkelijk groot aantal dergelijke kinderen — althans in zijn begintijd — te moeten opnemen. Hierdoor wordt de uitkomst van het experiment reeds van den beginne af moeilijk interpreteerbaar.

De opvallende successen, die een experimenteerschool soms met moeilijk opvoedbare, of zg. minder intelligente kinderen heeft, bewijzen niet zo veel over de juistheid der gevolgde methode, omdat daar ongetwijfeld tegenover zullen staan de „gevallen”, waarin — zoals het dan heet — het gevolgde systeem voor het kind niet deugt en dit de school voortijdig verlaat.

Al dadelijk doet zich het selectieprobleem dus in bijzondere mate voor een experimenteerschool gelden.

Het derde en grootste — menselijke — probleem vormen dan nog de *ouders*.

Zij moeten bereid en in staat zijn het experiment te dragen. De school moet dus gedragen worden door een idee of door geloof. De idee mag echter niet worden tot een ideologie, want dan is geen echt experiment meer mogelijk. En het geloof? Wordt dat niet dikwijls aangevochten door de praktijk?

Het is m.i. een misverstand te menen, dat een onderwijs-experiment „neutraal en objectief” behoort te zijn en dat het tot een algemeen geldige en overal toepasbare methode moet leiden, wil het voor de overheid verantwoord zijn.

Neen, het gaat er juist om na te gaan, wat ouders en leraren, door een bepaalde idee op het gebied der educatie bezielde, met hun kinderen kunnen bereiken, als ze deze idee zo consequent mogelijk toepassen. De uitkomsten van een dergelijk experiment zullen afhangen van zeer vele onderling afhankelijke factoren en het is nu juist de bedoeling vast te stellen, welke voorwaarden

voor het slagen van het experiment noodzakelijk en voldoende waren. Het milieu der ouders en hun medewerking, de intelligentie en karakterontwikkeling van de kinderen, de energie en pedagogische bekwaamheid van de leraren en de filosofische en pedagogische „juistheid” van de idee zijn enkele van deze factoren. Te weinig wordt evenwel bij deze soort experimenten de invloed van de ouders in aanmerking genomen. Ik ken enkele frappante voorbeelden, waarin juist de ouders voortzetting van een veel kans van slagen biedende proefneming hebben verhinderd of een experiment hebben doen mislukken.

Daarom behoren de ouders meer dan in andere scholen betrokken te worden in het onderwijs.

Hierin liggen evenwel ook gevaren:

Want in de eerste plaats zijn de ouders meestal niet onderwijs-technisch onderlegd en dus niet bevoegd om te oordelen over de didactiek en methodiek der school. Het nauwe contact van de ouders met de school kan daarom bij mislukkingen leiden tot een voorbarig ingrijpen in het experiment, waardoor het zijn waarde voor de gemeenschap verliest.

En vervolgens vormen ouders en leraren een belangengemeenschap. Verdediging van het belang van de groep kan het noodzakelijk maken bepaalde uitkomsten van het experiment te verzwijgen. Tenslotte wordt juist een hechte gemeenschap dikwijls blind voor uitkomsten, die strijdig zijn met de voorlopig aangenomen theorie en dit leidt dan tot een foutieve interpretatie van de verkregen ervaring.

Tot de organisatie van een experimenteerschool zou dus moeten behoren een *critische instantie*, die niet tot de belangengemeenschap van ouders en leraren behoort en toch congeniaal is met deze samenleving, een *raad van advies*.

De mensen, die bij een experimenteerschool betrokken zijn zouden dus aan bepaalde voorwaarden moeten voldoen.

Nog eens kort samenvattend: de kinderen moeten „normaal” zijn; de leraren met geloof en moed bezielde, in staat en bereid tot liefdevolle observatie van kinderen; de ouders met de leraren samen het experiment steunend; de raad van advies; kritisch maar niet ongelovig.

Het is duidelijk dat men een dergelijke combinatie van mensen niet zo dikwijls vindt, en zo men die al vindt, dan verandert deze combinatie in de loop van enkele jaren toch grondig.

Hiermee is voor de meeste onderwijsmensen de zaak afgedaan. Een experimenteerschool is een te riskante zaak: „laat ons dus bij het oude beproefde blijven en van hier uit voetje voor voetje verder wandelen”.

Toch is er één zeer belangrijke reden, waardoor dit systeem faalt. Men kan niet tegelijkertijd ergens blijven en toch verder wandelen! Men giet geen nieuwe wijn in oude lederen zakken!

Een nieuwe wijn moet er geschonken worden, want de tijden veranderen snel.

Men herleze de critiek van Posthumus¹⁾, om te beseffen, dat van een voorzichtige verandering geen sprake meer kan zijn. Daarvoor is het te laat. De tijd dringt. Alleen een radicale oplossing kan nog helpen. Wij zijn met ons systeem in een doodlopend slop. Er zullen muren moeten worden gesloopt om een nieuw uitzicht te geven.

Dit mogen dan kreten zijn, die niet in een wetenschappelijk tijdschrift plegen voor te komen; het zijn geen kreten, die voortkomen uit een simplistisch oncritisch enthousiasme voor het nieuwe.

Radicaliteit kan voortkomen uit een te gering realiteitsbesef, dat al het onmogelijke voor mogelijk houdt. Maar het kan ook zijn, dat men de radicale weg kiest, omdat ze de enig mogelijke is, die niet naar beneden voert. Als ik de top van een berg wil bereiken, dan vind ik dikwijls geen pad meer, dat voorzichtig bewandeld kan worden.

Dan is er soms een loodrechte wand, die andere manipulaties van mij eist dan wandelen en stappen.

Zo'n radicale handeling van de laatste soort is de medewerking aan een experimenteerschool.

De taak van een experimenteerschool is dus — om even bij onze beeldspraak te blijven — het onderwijs „op hoger plan” te voeren.

Hier scheiden zich de geesten. Want wat is „hoger”? Voor de één is dit een school, die in kortere tijd een grotere hoeveelheid kennis „bijbrengt”; voor de ander een instituut, dat niet alleen het intellect, maar de gehele mens „vormt”; voor een derde een gemeenschap, waarin samenleven wordt „voorgeleefd”

¹⁾ K. Posthumus: Levensgeheel en School en „De Schiftende school” in „Wending” 1956.

en voor een vierde dit alles, geïntegreerd tot een levensvisie, door een geloof, hetzij in de God van Jezus van Nazareth, hetzij in een andere God.

En hier behoorde dan ook een gezonde wedijver te ontstaan tussen verschillende „experimenteerscholen” om metterdaad te laten zien, waartoe de verschillende concepties van „hoger plan” leiden. Helaas ontbreken „Christelijke” en „Katholieke” „experimenteerscholen” op het gebied van het V.H.M.O.

In tegenstelling met de „experimenteerscholen” heeft men zich in de traditionele scholen neergelegd op een plateau van overeenstemming omtrent zekere programma's en leerstofhoeveelheden, die eenmaal wettelijk waren voorgeschreven, en zoekt men niet meer naar een weg naar de nog verre top.

De taak van een experimenteerschool is eigenlijk *niet*: te „experimenteren”. Het woord experiment is overgenomen, via de psychologie, uit de natuurwetenschappen. Het past echter niet in de schoolsituatie. Het geeft verkeerde noties voor de leek, die bij experimenteren alleen aan „proberen” denkt.

Daarom zou ik een experimenteerschool liever een *school voor exploratie* noemen, want de wezenlijke taak van de medewerkers van een dergelijke school is niet: met kinderen, methoden of onderwijsvormen te experimenteren, maar juist deze methoden, onderwijsvormen, wijzen van gemeenschap te *ontdekken* in *schoolsituaties*.

De vervanging van het woord experiment door exploratie is niet alleen een kwestie van verbeterde woordkeuze, ze raakt iets van de kern van de zaak, waar het hier om gaat. Kohnstamm ¹⁾ geeft, nadat hij eerst het gebruik van het woord experiment bij Heymans gecritiseerd heeft, de volgende definitie:

„Het is essentieel voor een experiment, dat het een poging is, na wetenschappelijk verantwoorde voorbereiding, een gebeurtenis, *wier tot standkoming de onderzoeker beheerst*, maar over wier aard hij onvoldoende kennis heeft, zo nauwkeurig mogelijk gade te slaan met volkomen openheid voor de bijzonderheden.” Kohnstamm bespreekt dan het verschil tussen experiment en stelselmatige observatie.

Het cursief gedrukte gedeelte van de definitie is essentieel voor dit verschil. Men kan niet met zonnevlekken experimenteren, en ook het zoeken naar aardolie kan men geen experiment noemen.

¹⁾ Ph. Kohnstamm, c.s. Inleiding in de Psychologie 1955, blz. 30.

Wel kan men stelselmatig de zon observeren en systematisch in de aardkorst naar aardolie boren.

Kohnstamm wijst er dan op, dat in de geesteswetenschap het accent veel sterker ligt op de observatie dan op het experiment. Met de ernstsituaties van het leven is nl. geen experiment mogelijk!

Om dezelfde reden is nu ook een experiment op school onmogelijk, want de school is een „ernstsituatie”, de gewone school evengoed als een experimenteerschool. Deze laatste heeft weliswaar de taak het onderwijs „op hoger plan” te brengen door bv. een nieuwe onderwijsvorm in praktijk te brengen, maar haar voornaamste functie blijft toch de *educatie* van de haar toevertrouwde kinderen. Met de opvoeding van deze kinderen mag niet een experiment ondernomen worden zonder zich „vast te leggen op een reeds vooraf bepaalde afloop”. Het mag bv. geen „tijd” aan het kind kosten, de opvoeding mag niet langer duren; het examen moet op de normale tijd gedaan kunnen worden.

Een school, die echt zou experimenteren — in de zin door Kohnstamm bedoeld — zou, indien dit aan de ouders van te voren werd medegedeeld, geen enkele leerling krijgen. Maar nog op andere wijze is het werk op school geen experiment.

De gebeurtenissen op school: gebeurtenissen, waarbij kinderen en ouderen, als het goed is, samenwerken, worden nl. niet door de onderzoeker *alléén* beheerst en wel om een geheel andere reden dan door onbereikbaarheid (zoals bij de zonnevlekken). Het kind, de kinderen zijn er nl. óók nog. Zij beheersen mede de gebeurtenissen op school op een principieel onvoorspelbare wijze ¹⁾.

De verandering, die de onderzoeker teweegbrengt, zal hij niet dan na ernstige voorstudie in de school durven invoeren. Maar — tenzij hij meent, dat de „reacties” van de kinderen op de ontmoeting met hem steeds voorspelbaar zijn — voortdurend zal hij rekening moeten houden met de wijzigingen, die de kinderen in zijn „berekening” aanbrengen.

Daarom is een goede voorbereiding van een klassikale les zo moeilijk. Alle mooie schema's, die men van te voren maakt, en elke goed overdachte indeling kunnen illusoir worden door één indringende vraag van een leerling.

Als er een werkelijke ontmoeting van leraar en kinderen plaats

¹⁾ M. J. Langeveld o.a. in *Beknopte Theoretische Paedagogiek*: „De opvoeding is iemand, die *zelf* iemand zijn wil” enz. § 8.

vindt past het woord experiment in het geheel niet, zelfs van stelselmatige observatie kan dan niet meer gesproken worden, omdat het woord observatie een mate van niet-deelnemen-aan de situatie veronderstelt, die een werkelijke ontmoeting onmogelijk maakt.

Kohnstamm zegt dan ook terecht, dat deze „ernstsituaties” alleen door „observatie van buiten” en „retrospectie van binnen” bestudeerd kunnen worden.

Samenvattende: er zijn o.m. drie redenen waarom we het woord „experiment” liever uit de school bannen:

1. Men moet zich in de school toch zoveel mogelijk vastleggen op een reeds vooraf bepaalde afloop: er moet bv. hoe dan ook kennis „bijgebracht” worden.
2. De school is een „ernstsituatie”.
3. De onderzoeker beheerst principieel de gebeurtenissen in de school niet; de kinderen kunnen *tè* grote veranderingen teweegbrengen.

(Het is duidelijk, dat 1. en 3. tegenstellingen zijn, terwijl het woord ernstsituatie nader ontleed zou moeten worden).

Frappant is echter, dat hieruit blijkt, dat *vernieuwing* van het onderwijs in de praktijk en „experimenteren” niet identiek zijn, want enkele vernieuwers hebben — met de mond de „medewerking” en dus ook de tegenwerking van de kinderen aan het doel van de „nieuwe” school erkennende — toch reeds zo sterk een bepaalde afloop op het oog, dat moeilijk meer van experimenten in deze scholen gesproken kan worden.

Er is in deze vernieuwingsscholen dan ook geen „open verwachting” meer voor de uitkomst van hun „experimenten”. Evenmin zullen echter de traditionele scholen kunnen dulden, dat de onderzoeker-leraar zich tot grote veranderingen laat leiden door de kinderen, omdat ook hier een bepaalde afloop — meestal het slagen met hoge cijfers voor een examen — wordt nagestreefd. Ook hier kan van een „open verwachting” geen sprake zijn.

In een experimenteerschool, die haar naam met ere zou dragen moet men kunnen zeggen: Onze verwachtingen waren aldus, maar . . . het kwam verkeerd uit. Onze methode, aanpak, gemeenschapsvorming, enz. enz. was . . . *fout*.

Natuurlijk erkent iedere leraar die enig realiteitsbesef heeft, ook in de meest traditionele school, wel dat hij fouten maakt. Maar het is merkwaardig, dat hij bijna nimmer in het systeem,

de onderwijsvorm, de wijze van samenleven, meestal niet in de gebruikte methode, slechts een enkele maal bij zichzelf en zeer dikwijls de fout bij de leerlingen zoekt.

Er is niet minder dan een bekering voor nodig om hier de werkelijkheid te zien, zoals ze is en evenals Copernicus onszelf buiten het centrum te plaatsen. Slechts als men deze Copernicaanse wending kan meemaken, is men in staat *onderwijs exploratie* te bedrijven.

Dan begint men *niet* meer éérs de fout bij de leerlingen te zoeken en hem respectievelijk voor dom, lui en onbelangstellend uit te maken om vervolgens een strenge selectie te eisen, zodat men slechts intelligente, ijverige, belangstellende kinderen overhoudt. Dan gaat men eerst het systeem, de onderwijsvorm, de methodiek, de gemeenschapsvorming en zichzelf op mogelijke gebreken onderzoeken, voor en aler men een oordeel over de karaktereigenschappen van leerlingen in de schoolsituatie velt.

De „experimenteerschool” heeft aldus een drievoudige functie.

Allereerst is ze gewoon: een school, waar de kinderen moeten worden opgevoed en ingeleid, waar ze moeten leren samenleven en samenwerken en waar zekere kennis en kunde hun eigendom moet worden.

In de tweede plaats is ze echter een „proef”station, waarin alle systemen, methoden, werkwijzen, enz. worden beproefd op hun „bruikbaarheid” in de tegenwoordige wereldsituatie. Zo komt haar arbeid ten goede aan het gehele Nederlandse onderwijs en mogelijk aan het onderwijs in de gehele wereld.

Aangezien de wijze van beproeven afhangt van de definitie, die men geeft van „bruikbaarheid”, en van zijn visie op de wereldsituatie, is het nodig, dat er *verschillende* experimenteerscholen worden gesticht, die in nobele wedijver elkaars „tests” zullen observeren en critiseren.

Tenslotte behoort ze de plaats te zijn, waar de oudere generatie aan de jongere haar verworvenheden voorlegt — niet om deze oncritisch te observeren, noch ter vrijblijvende kritische kennisneming alleen — maar om in gezamenlijke arbeid te komen tot een nieuwe visie op deze wereld; waar dus de ouderen ook de jongeren beluisteren, hun openheid voor de toekomst ontwikkelen en hun toekomstig leiderschap stimuleren.

In een experimenteerschool behoort principiëel geen enkele werkwijze of doelstelling, maatregel of methode aan critiek te ontsnappen.

Het leerplan, de leerstof, de onderwijsvorm, de regels der schoolgemeenschap, de verhouding tussen leraren en leerlingen, de groepering der leerlingen, het qualificatiesysteem, de verhouding der leervakken, de opbouw van het rooster; de verhouding van leraren en leiding, van leiding, bestuur en curatorium, van school en maatschappij enz. enz. maar vooral de toetsingsmethoden, *dus ook de examens* moeten in principe veranderd kunnen worden.

Natuurlijk behoren deze veranderingen volgens een bepaald, van te voren in grote lijnen opgesteld plan te worden uitgevoerd.

De splitsing van de lengte van een lesuur van 50 min. in 45 min. + 5 min. is bv. een dergelijke verandering; de instelling van een schoolraad met bepaalde bevoegdheden een andere; de gehele of gedeeltelijke verwerping van het „klassikale stelsel” en de invoering van een systeem van „vrij werken” een nog veel omvattender verandering.

Ook kan men de methode van een vak wijzigen zonder de onderwijsvorm te veranderen; men kan de „bevordering” per drie jaar of ook halfjaarlijks doen plaats vinden of de overgang van de ene naar de volgende groep op ieder willekeurig tijdstip mogelijk maken. Men is gewend dan van „onderwijsexperimenten” te spreken. Dat zijn het echter niet.

Wielenga¹⁾ heeft gelijk als hij zegt: „De jonge onervaren leraar probeert, min of meer blindelings, telkens weer een andere methode, in de hoop eindelijk de rechte te treffen. Maar ook vele ouderen doen in de grond hetzelfde. Hoe belangrijk deze pogingen ook kunnen zijn voor de docent persoonlijk en voor zijn collega's (indien hij tenminste zijn bevindingen openbaar maakt), experimenten in de echte zin zijn het niet.

En daardoor missen zij de objectieve bewijskracht, welke ook anderen kan overtuigen en zodoende het onderwijs in zijn geheel van dienst kan zijn.”

„De enig juiste wijze van aanpak is een zorgvuldige, weloverwogen opzet van het experiment.”

Dit geldt ook voor leiders van experimenteerscholen. Ook door hen wordt wel eens „geëxperimenteerd” op grond van intuïtie, wordt een systeem gewijzigd zonder zorgvuldige voorafgaande studie. Daarom hebben de experimenten op deze scholen dikwijls geen objectieve bewijskracht.

Maar uit het vervolg van Wielinga's rede blijkt dan, dat hij

¹⁾ G. Wielinga: Het experiment in de didactiek, blz. 10 e.v.

deze objectiviteit voornamelijk zoekt in de statistische verwerking van „testresultaten”, al geeft hij toe, dat het terrein van de „objectieve” beoordeling nog nauwelijks ontgonnen is. Ik meen, dat Wielinga hier op een verkeerd spoor is.

Nimmer zal de vergelijking van twee onderwijssystemen, twee methoden, twee wijzen van samenleven door middel van statistische methoden kunnen leiden tot het bewijs, dat één van de twee „objectief” beter is dan de andere.

De ervaring in Amerika leert dit reeds. Maar afgezien hiervan: men kan twee systemen, methoden, enz. niet vergelijken als de doeleinden niet dezelfde zijn en als men niet geleerd heeft „tests” te construeren, die deze doeleinden direct toetsen.

Men kan natuurlijk wel het omgekeerde doen. Men stelt dan zelf bepaalde nauwkeurig omschreven doeleinden op, verklaart deze voor de opvoeding der kinderen noodzakelijk en construeert vervolgens opgaven, die het al of niet bereikt zijn van deze doeleinden trachten te bepalen.

Aan een dergelijke willekeurige handelwijze moet de experimenteerschool echter elke „objectieve bewijskracht” ontzeggen.

Zij moet zich er soms aan onderwerpen, haar resultaten worden dikwijls op deze wijze beoordeeld (echter zeer veel minder wetenschappelijk dan Wielinga voorstelt, nl. naar z.g. eindexamenresultaten). Maar het blijft een zeer willekeurige handelwijze; zo ongeveer wanneer men een jongen laat hardlopen en zijn „tijd” op de 100 m „afdrukt”, terwijl hij zich juist geïnteresseerd heeft in hoogspringen.

Het bewijs, dat een experimenteerschool moet leveren is geen statistisch bewijs. Het is ook geen experimenteel of een logisch bewijs.

Wielinga is op de verkeerde weg, als hij in navolging van de Amerikanen hier zijn heil zoekt in statistische methoden, omdat hij dan natuurwetenschap bedrijft op pedagogisch gebied. En dit is een ongeoorloofde grensoverschrijding.

Wielinga's opvatting van het experimenteren in de didactiek¹⁾ is nauwkeurig overwogen en hij gaat niet „over één nacht ijs”, als hij een experiment begint. Er is nodig: *a.* een specificatie van de gestelde doeleinden, *b.* van de middelen om deze te bereiken, *c.* van de methoden om de resultaten vast te stellen en *d.* van de wijze, waarop de andere factoren, welke in het proces een rol spelen, onder contrôle worden gehouden.

1) G. Wielinga: Het experiment in de didactiek, blz. 10 e.v.

Het lijkt alles zeer aantrekkelijk en geheel verantwoord. Maar . . . men moet het maar eens proberen! En dan blijkt het, dat al deze voorwaarden, die noodzakelijk vervuld moeten zijn om tot een verantwoord experiment te komen even zovele illusies zijn en gevaarlijke illusies zelfs. Specificatie van doeleinden bv. is juist voor de essentiële zeer belangrijke doeleinden niet mogelijk.

Ik bedoel hiermee niet bv. het begrip „algemene ontwikkeling”. Dat is inderdaad te vaag. Maar als we als doelstelling van het onderwijs in natuurwetenschappen bv. zien: „opvoeden tot de natuurwetenschappelijke houding t.o.v. natuur”, dan kan men dit doel wel nader analyseren ¹⁾, maar daarmee komt men van de wal in de sloot; de vele momenten van de natuurwetenschappelijke houding leiden er vanzelf toe, om nu stuk voor stuk deze momenten er uit te lichten (dit is o.a. door R. Tyler ²⁾ geschied) en methoden te zoeken om die momenten van de natuurwetenschappelijke houding afzonderlijk toetsen. Zo schiet men zijn doel geheel voorbij en is men verdronken in de analyse voor men het weet.

Een dergelijke opvatting van „experimenteren” is echter voor onderwijsautoriteiten zeer aantrekkelijk. Zij wekt nl. de illusie, dat het mogelijk zou zijn om bv. uit te maken welk systeem en welke didactiek het beste is. Het traditionele systeem en de traditionele didactiek zou slechts bv. op de wijze door Wielinga aangegeven, moeten worden vergeleken met een nieuw systeem of een nieuwe didactiek.

Het experiment brengt dan de beslissing! Blijkt de nieuwe didactiek een gunstiger „resultaat” op te leveren, dan zullen de onderwijsautoriteiten geneigd zijn deze didactiek sterk te stimuleren; in het omgekeerde geval wordt ze veroordeeld en gedoemd om te verdwijnen.

Zulke gedachten zweven ongetwijfeld in hogere onderwijskringen rond. Zij berusten op de fictie, dat het „experimentele bewijs” mogelijk zou zijn in pedagogicis. En dat is het niet.

In de eerste plaats al niet, omdat zelfs de zeer positieve uitkomst van een zorgvuldig overwogen experiment op een bepaald ogenblik in de geschiedenis een overtuigingskracht nul heeft,

¹⁾ Zie bv. Science Education in American Schools, 46th Yearbook, Part I National Society for the Study of Education, blz. 143 e.v. (1947).

²⁾ R. W. Tyler c.s., o.a. in: Appraising and recording student progress (1942).

als die uitkomst in strijd is met de heersende theorie. In de natuurwetenschappen kent men hiervan frappante voorbeelden.

Maar — men kan nu de tegenwerping maken — dat op den duur zo'n experiment de bestaande theorie dan toch maar ondersteboven werpt, en het daarom dus van groot belang zou zijn een dergelijk experiment te nemen.

Deze opmerking geldt voor een natuurwetenschappelijk experiment echter in veel sterkere mate dan voor een pedagogisch-didactisch experiment, omdat men veronderstelt, dat de natuur „onveranderlijk” is, terwijl op pedagogisch gebied deze onveranderlijkheid niet bestaat. De mensen en de schoolsituaties veranderen immers voortdurend, want ze staan in de geschiedenis. Bovendien zijn de pedagogische theorieën van geheel andere aard dan de natuurwetenschappelijke.

Er is evenwel een tweede, veel belangrijker reden, waarom het experimentele bewijs — al of niet met statistische methoden — op het pedagogische gebied van weinig waarde is en zeker geen beslissende en objectieve bewijskracht kan hebben.

Dat is de reden, die Kohnstamm aanvoert. In de school hebben we te maken met een „ernstsituatie”; een school is nu eenmaal geen laboratorium; men speelt er niet met de kinderen.

Men kan wel de ene groep met één methode en de andere met een andere methode bewerken en de uitkomsten vergelijken, maar . . . in beide gevallen moet de leraar dezelfde zijn! En dan zijn er slechts twee mogelijkheden: of de leraar *speelt* in beide gevallen of hij heeft een duidelijke voorkeur voor één methode en zal dan door deze methode ook de beste resultaten bereiken.

Nee, in ernstsituaties — en de school is immers geen speelplaats; ook op de experimenteerschool moet men de kinderen toch leren — kan men niet experimenteren in de door Wielinga bedoelde zin.

En daarom is de naam experimenteerschool principiëel te verwerpen.

Een school voor *onderwijsexploratie*, een school voor *pioniers*: dat zou de titel van de scholen moeten zijn, die we tot nu toe met de naam „experimenteerscholen” hebben aangeduid. Hun methode: „*observatie van buiten*” en „*retrospectie van binnen*”.

Van buiten: een observerende instantie, (raad van advies, zo men wil), pedagogisch-didactisch geschoold, verbonden met de Universiteit; waarnemend, critiserend, richting-gevend. „*Retrospectie van binnen*”: de leraar moet tijd en gelegenheid

krijgen deze retrospectie te beoefenen en nauwkeurig aantekening houden van zijn ervaringen.

Op deze wijze kan in vruchtbare samenwerking een voortgang op pedagogisch gebied bereikt worden en zal er visie en vaart komen, niet alleen in de „experimenteerschool”, maar ook in het dagelijks leven van de andere scholen, die van haar onderzoek profiteren.

De taak van deze pioniersscholen zou ik dan voornamelijk willen zien op de volgende gebieden:

- a. Exploratie van de aansluiting L.O.-V.H.M.O. en V.H.M.O.-andere scholen.
- b. Het zoeken naar methoden om de kinderen te leren „leren”.
- c. Het bevorderen van de ontwikkeling van nieuwe onderwijsmethoden.
- d. Het zoeken naar de mogelijkheden tot integratie van de verschillende vakken.
- e. Exploratie van geschikte onderwijsvormen voor verschillende leeftijden en vakken.
- f. Ontwikkeling van nieuwe toetsingsmethoden, waardoor de z.g. „imponderabilia” kunnen worden geschat.

Een dergelijk programma is voorlopig voldoende! De scholen zouden ieder een keuze moeten doen en een eigen terrein van onderzoek afbakenen.

Zou zou men zich kunnen voorstellen, dat een school zich bepaalde tot het onderzoek van het eerste punt: de aansluiting; een andere tot het laatste: de ontwikkeling van nieuwe toetsingsmethoden.

In dit voorbeeld is het al heel duidelijk: de beide terreinen vallen gedeeltelijk samen. Bovendien is, zoals Kohnstamm eerst en later Stellwag¹⁾ nog eens uitdrukkelijk hebben aangetoond, het vraagstuk der selectie tevens een vraagstuk der didactiek. En heeft de didacticus een goede methode gevonden, dan is de doeltreffendheid van deze methode nog weer sterk afhankelijk van de onderwijsvorm.

Al deze gebieden van onderzoek hangen dus ten nauwste met elkaar samen.

Elke verandering in methode, zelfs bij slechts één vak, sleept een reeks veranderingen met zich mee.

Het gaat er nu in een pioniersschool om de samenhang van

¹⁾ H. W. F. Stellwag: Selectie en selectiemethoden.

deze veranderingen te leren doorzien en de regels — of zo men wil de principes — vast te stellen, die voorwaarden zijn voor de opbouw van een schoolgemeenschap, waarin bepaalde opvoedingsdoelen geaccentueerd worden. Elke pioniersschool moet dus zijn eigen kleur, zijn eigen accent verkrijgen. Wie aldus de taak van de pioniersschool ziet, begrijpt nog eens te meer, waarom hier de term „experiment” minder goed past en ook waarom Wielinga's wijze van experimenteren hier geen zin heeft.

De naam *school voor onderwijsexploratie* kan ik misschien nog het beste toelichten door de methodiek van de ontwikkeling van een nieuwe onderwijsmethode in het kort na te gaan. M.i. moeten in deze ontwikkeling de volgende stadia worden onderscheiden:

1. Voorstudie van psychologie, vakwetenschap en didactiek.
2. Lesgeven volgens een bekende methode in de school.
3. Eerste bezinning op het doel, dat men wil bereiken.
4. Conceptie van materiaal en methodiek.
5. Gebruik van dit materiaal in de school.
6. Nauwkeurige observatie van de schoolsituatie, waarin dit materiaal wordt gebruikt (Observatie van „buiten”).
7. Retrospectie op deze situatie (Retrospectie van „binnen”).
8. Combinatie van retrospectie en observatie: analyse van de resultaten.
9. Foutenanalyse.
10. Correctie van materiaal en methodiek.
11. Vergelijking hiervan met andere werkwijzen.
12. Hernieuwde studie en bezinning op het te bereiken doel.
enz.

Dit voortdurende zoeken, deze wisselwerking tussen bezinning en handelen, tussen theorie en practijk eist de openheid van een ontdekker.

Uit dit voorbeeld wordt tevens duidelijk, dat dit onderzoek gecentreerd is op de school; het kan niet op een instituut worden verricht.

Het exploratiewerk moet altijd op het terrein zelf gebeuren. Zo is het bij de ontdekking van de wereld geweest, zo is het ook bij de ontdekking van het gebeuren in de school.

Alleen het vóórbereidende werk kan in pedagogische centra en instituten geschieden. Deze hebben zich in de eerste plaats bezig te houden met de scholing en herscholing van de docenten.

Ze moeten de bereidheid kweken het exploratiewerk te verrichten en een inzicht geven in de problematiek van de pioniersscholen. Ze moeten de observatoren leveren, de leden van de raad van advies scholen.

Aan deze centra en instituten moeten de pioniersscholen adviezen kunnen vragen; ze moeten de achtergrond vormen van het werk op deze scholen; ze hebben ook een coördinerende taak.

Zelf zullen de pedagogische centra en instituten het pedagogische en didactische onderzoek, dat hierboven in het kort is opgesomd, *niet kunnen en mogen verrichten* ¹⁾.

Niet mogen, omdat ze niet mogen ingrijpen in de gang van zaken op de pioniersscholen.

Niet kunnen, omdat de medewerkers van een pedagogisch centrum of instituut niet meer in de praktijk staan.

Het onderzoek in deze centra en instituten zal dus geheel anders gericht moeten zijn dan het onderzoek in de pioniersscholen ²⁾. Misschien is bij *dit* onderzoek wel plaats voor statistische methoden en statistische bewijzen.

Maar het bewijs dat de pioniersscholen moeten leveren voor de voortgang van het onderzoek en de „juistheid” van hun methoden is van geheel andere aard ³⁾.

Het is het bewijs van de ontdekker, die schone vruchten heeft meegebracht uit een nieuw-betreden land. Die vruchten kunnen worden vergeleken met appels en kersen. Men kan ze wegen en meten. Maar alle wegingen, metingen en vergelijkingen leveren geen bewijs dat de ontdekker het nieuwe land heeft bereikt.

Dat bewijs kan in strikte zin slechts geleverd worden door degene, die zijn sporen in het nieuwe land heeft gevolgd en dus zelf ook pionier wordt.

¹⁾ Wel zullen ze natuurlijk in nauwe samenwerking met de leraren in de pioniersscholen didactische onderzoekingen kunnen voorbereiden.

²⁾ Uit dit verschil in blikrichting zou kunnen voortvloeien, dat de pedagogische centra en instituten de pioniersscholen als „niet representatief” voor het Nederlandse onderwijs min of meer links lieten liggen. Dat zou een grote verarming betekenen zowel voor deze scholen als voor de pedagogische instituten.

³⁾ Over de aard van het bewijs, dat gegeven moet worden voor de „juistheid”, de doeltreffendheid of de „efficiency” van een bepaalde methode is nog weinig nagedacht. Een bespreking van de problemen, die hier liggen vraagt een afzonderlijk artikel.

LEERSTOF EN METHODE VAN HET VREEMDE-TALENONDERWIJS

DOOR

DR. J. G. RIEWALD

In het maart-nummer van *Paedagogische Studiën* heeft Dr. Bongers scherpe kritiek geleverd op het onderwerp van het inmiddels gehouden Internationaal Congres van de *Fédération Internationale d'Associations de Professeurs de Langues Vivantes* en op de wijze waarop de *Vereniging van Leraren in Levende Talen* dit onderwerp op haar laatste jaarvergadering in de Franse, Duitse en Engelse secties door middel van een vragenlijst aan de orde heeft gesteld. Deze kritiek brengt een interessant meningsverschil aan het licht tussen collega Bongers en het hoofdbestuur van *Levende Talen*, dat de gewraakte vragenlijst samenstelde. Het verschil van inzicht komt hierop neer dat de heer Bongers wil praten over het *hoe* van het vreemde-talenonderwijs, terwijl de samenstellers van de vragenlijst vastgesteld wensten te zien *wat* er op de verschillende schooltypen voor de gemiddelde leerling binnen de grenzen van het bereikbare ligt.

Het onderwijs in de moderne vreemde talen kan men zien als een samenspel van een viertal factoren, die men zou kunnen aanduiden met de termen leerstof, methodiek en didactiek, leerling, en leraar. Onder *leerstof* verstaan we de concrete inhoud van *wat* er geleerd moet worden; onder *methodiek en didactiek* het *hoe* van het aanbrengen van die leerstof, met de daarmee samenhangende problemen. De derde factor is de *leerling*: zijn geestelijk en cultureel niveau; de wijze waarop hij de leerstof assimileert; de grenzen van zijn opnemingsvermogen; zijn houding tegenover het „vak”; en de invloed van de grootte en samenstelling van de klas. Bij de bestudering van de vierde factor, de *leraar*, komen problemen ter sprake als de wetenschappelijke, pedagogische en praktische vorming van de docent; zijn persoonlijke geaardheid in verband met zijn didactiek; de grenzen van zijn aanpassingsvermogen, e.d. Deze zaken dienen alle aan de orde te worden gesteld en het is misschien ondoenlijk aan één ervan prioriteit toe te kennen. Het onderwerp van het Internationaal Congres: „*Quel niveau peuvent atteindre les connaissances passives et actives des élèves, en langues vivantes, au terme de l'enseignement du second degré?*” werd aan *Levende Talen*

van gezaghebbende zijde gesuggereerd, en aangezien de methodiek en de didactiek reeds op verschillende congressen onderwerp van bespreking zijn geweest, was ditmaal een discussie over de mogelijkheden wel op zijn plaats.

De ontwerpers van de vragenlijst van *Levende Talen* zijn uitgegaan van de gedachte dat men, alvorens het bereikbare te kunnen bepalen, eerst een duidelijk beeld moet hebben van de verschillende fonologische, grammaticale, en lexicale elementen van de leerstof, alsmede van de gradatie ervan. De discussies in de sectievergaderingen hebben aangetoond dat men over deze materie nog grotendeels in het duister tast als gevolg van het ontbreken van het noodzakelijk wetenschappelijk vooronderzoek. De juistheid van dit inzicht wordt op enigszins ontstellende wijze gedemonstreerd door de onlangs gepubliceerde verslagen van het in 1953 door de Unesco georganiseerde International Seminar op Ceylon.¹⁾ In dit boekwerk van 300 bladzijden wordt het voor het ogenblik uiterst urgente probleem, n.l. het wetenschappelijk vaststellen en graderen van de leerstof, slechts terloops aangeduid:

Just as it is necessary to carry out a count of the simplest grammatical items in order to find out which are the most commonly used ones and the most needed, so a count of the simplest sentence patterns and subsidiary structures should be carried out in order to discover which structures and patterns should be taught first, and in what order.... Research on the following points is badly needed: the usefulness of the commoner sentence patterns; the best order to teach them; the best intervals in a course to introduce them at different stages - beginners, middle, advanced, and for young pupils, for secondary school pupils and for adults.²⁾

In het door Prof. Gurrey uitgestippelde werkprogramma wordt echter een van de belangrijkste factoren bij het aanleren van een vreemde taal, n.l. de moedertaal, geheel over het hoofd gezien. Wat we op het ogenblik nodig hebben is een nauwkeurige descriptieve analyse en vergelijking van de betekenisvolle fonologische, structurele en lexicale elementen van de moedertaal en de te leren vreemde talen.³⁾ De apparatuur voor een dergelijke analyse wordt ons verschaft door de moderne taalwetenschap:

¹⁾ *The Teaching of Modern Languages: A volume of studies deriving from the International Seminar organized by the Secretariat of Unesco at Nuwara Eliya, Ceylon, in August 1953*, Paris, Unesco, 1955.

²⁾ *Op. cit.*, blz. 48; voor het grootste deel ontleend aan het preadvies van Prof. P. Gurrey.

³⁾ Op dit aspect van het onderzoek werd tijdens het International Seminar op Ceylon de aandacht gevestigd in het preadvies van Sra. Elena Picazo de Murrey uit Mexico City (*op. cit.*, blz. 56-57). De Didactiek-commissie van *Levende Talen* heeft dit vraagstuk inmiddels in studie genomen.

It is the linguist's job to bring to the educator the knowledge now in our possession of the *structure* of language – to bring systematically into awareness what the basic sounds, forms, and patterns really are.¹⁾

Indien bedoelde analyse volgens een uniform systeem wordt uitgevoerd, zal ze ons een duidelijk inzicht geven in de overeenkomsten en verschillen tussen de fundamentele, meest zinvolle patronen van de onderzochte talen. De hierop gebaseerde methoden zullen zich dan vanzelf meer concentreren op de verschillen dan op de overeenkomsten, omdat juist de verschillen (zoals „false cognates”, en afwijkende klanken, constructies en idiomen) de echte leermoeilijkheden opleveren. Een dergelijke parallelle analyse en vergelijking van het Nederlands en het Frans, Duits en Engels is op het ogenblik een uiterst urgente eis, aangezien zij een noodzakelijke voorwaarde is voor het opbouwen van volkomen efficiënte, d.w.z. wetenschappelijk verantwoorde en methodisch gegradeerde leercursussen. Het zou te veel plaatsruimte vergen het hier aangesneden probleem in details uit te werken. Een uitvoerig pleidooi voor een wetenschappelijk verantwoorde leerstofkeuze en een uiteenzetting over de hierbij te volgen werkwijzen kan men vinden in de nummers 174 en 184 van het tijdschrift *Levende Talen*.²⁾ Pas na het tot stand komen van zulk een wetenschappelijk verantwoorde, methodisch gegradeerde leerstof kan men met kans op volledig succes overgaan tot het experimenteel vaststellen van de meest doeltreffende methode.

Afgezien van het hierboven gesignaleerde verschil van inzicht, bevat het artikel van collega Bongers een aantal hele en halve onwaarheden, verdraaiingen en suggestieve beweringen, die in het belang van het vreemde-talenonderwijs in het algemeen, en het op handen zijnde research-werk in het bijzonder, aangewezen en weerlegd dienen te worden.

1. Wanneer Dr. Bongers beweert: „Men schijnt over het *hoe* niet meer in het onzekere te verkeren en gaat zich nu bezighouden met de vraag hoever men kan gaan”, kunnen wij hem met de meeste nadruk verzekeren dat zijn veronderstelling onjuist is.

¹⁾ Henry Lee Smith, Jr., *Linguistic Science and the Teaching of English*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1956, blz. 19.

²⁾ Dr. J. G. Riewald en Dr. G. Storms, „De wetenschappelijke basis van het onderwijs in het Engels”, april 1954, blz. 155–177; Dr. J. G. Riewald en Dr. A. J. J. de Witte, „Moedertaal- en Vreemde-talenonderwijs”, april 1956, blz. 177–187.

De omstandigheid echter, dat men over het *hoe* nog grotendeels in het onzekere verkeert – noodzakelijkerwijze moet verkeren – heeft de *Vereniging van Leraren in Levende Talen* er niet van weerhouden een minstens even belangrijk aspect van het vreemdetalenonderwijs, n.l. dat van de leerstof, en de concrete begrenzing ervan, aan de orde te stellen. Dat zij daarbij de methodiek en de didactiek geenszins verwaarloost, moge blijken uit het zo juist gepubliceerde verslag over het werk van de Didactiek-commissie.¹⁾

2. De heer Bongers meent voorts dat de vragen, die *Levende Talen* in de sectievergaderingen ter discussie heeft gesteld, de leden niet voldoende met de neus op de problemen drukken. Vanzelfsprekend was de voorgelegde vragenlijst *niet* geschikt om het *hoe* te bepalen. Dat is echter ook nimmer de bedoeling geweest. De bedoeling was: 1. te komen tot een inventarisatie van het weinige dat wij in strikt wetenschappelijke zin „weten” over de te onderwijzen leerstof; 2. zo mogelijk aan te geven wat van de wetenschappelijk „bekende” leerstof op de verschillende schooltypen optimaal door de gemiddelde leerling te assimileren is; 3. de leden duidelijk te confronteren met de bestaande lacunes in het wetenschappelijk vooronderzoek dat alle vreemde-talenonderwijs vooraf dient te gaan. Om dit doel te verwezenlijken was het nodig uit te gaan van de drie structurele aspecten van de taal, te weten het klanksysteem, het grammaticale systeem, en het vocabularium, en aan de hand hiervan het verstaan en spreken, het lezen en schrijven, alsmede het vertalen te analyseren. Voor zover ons bekend, is met deze vragenlijst voor het eerst een poging gedaan om aan de hand van de moderne structurele taalwetenschap tot een complete kwantitatieve inventarisatie en afgrenzing van de leerstof te komen. Uit de reacties in de verschillende secties is overduidelijk gebleken dat het drievoudig doel dat de ontwerpers van de lijst voor ogen stond, voor het grootste deel bereikt is.

3. De vragenlijst van *Levende Talen* ging uit van de volgende werkhypothese:

Men kent een vreemde taal, zodra men het volledige klanksysteem en de volledige grammaticale structuur van de beschaafde omgangstaal binnen een beperkt vocabularium mondeling, zowel produktief als receptief, als automatismen beheerst.

¹⁾ P. H. Breitenstein, „Het werk van de Didactiek-commissie,” *Levende Talen*, februari, april 1956, blz. 47-51 en 187-190.

Collega Bongers meent deze werkhypothese te kunnen identificeren met onderstaande uitspraak van Prof. Charles C. Fries:

A person has "learned" a foreign language when he has thus first, within a limited vocabulary mastered the sound system (that is, when he can understand the stream of speech and achieve an understandable production of it) and has, second, made the structural devices (that is, the basic arrangements of utterances) matters of automatic habit.¹⁾

Maar ziet collega Bongers dan werkelijk geen verschil tussen beide stellingen? Ziet hij niet dat de definitie van *Levende Talen* niet alleen nauwkeuriger is, maar ook met opzet veel ruimer is gekozen, dan die van Prof. Fries, zo ruim zelfs, dat zij zonder meer toepasselijk zou zijn op de beheersing van de moedertaal? Dit blijkt toch duidelijk uit de toevoeging „volledige klanksysteem” (dus met inbegrip van de fonetische varianten) en „volledige grammaticale structuur.” Fries daarentegen heeft kennelijk een veel beperkter taalbeheersing op het oog, hetgeen, behalve uit zijn commentaar (“... to approximate their production”; “... this degree of mastery...”; “... will not become a fluent speaker for all occasions...”) en zijn “phonemic approach”, overduidelijk blijkt uit de toevoeging “an understandable production” en “the basic arrangements of utterances” in de definitie zelf. Collega Bongers zal ons willen geloven wanneer wij hem bovendien verzekeren dat deze toevoegingen, blijkens de Michiganse praktijk, als eufemistisch moeten worden aangemerkt. Maar wat voor zin heeft het dan twee evident ongelijke zaken eerst met elkaar te identificeren, en daarna triomfantelijk anderhalve bladzijde lang te gaan „bewijzen” dat ze verschillend zijn? De bewering van Dr. Bongers:

Het is dus vreemd om datgene wat Fries, zij het met een zeer intensieve methode, in drie maanden tot stand weet te brengen, als ‘ideaal’ te stellen voor ons 5- of 6-jarig secundair onderwijs en zich af te vragen in hoeverre dit ideaal op de scholen van de in Nederland voorkomende typen ‘binnen de grenzen van het bereikbare’ ligt (blz. 81),

is derhalve volkomen ongegrond.

4. Volgens collega Bongers is de enige vraag die de kern van de zaak werkelijk raakt deze:

¹⁾ *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, University of Michigan Press, Ann Arbor, Mich., 1945; eighth printing, 1952, blz. 3.

Kunnen wij de leerlingen de vreemde taal leren spreken, zodanig dat ze zonder moeite spreken en zonder moeite verstaan worden, en kunnen we ze leren luisteren en verstaan, zodanig dat ze de vreemde klankenstroom kunnen volgen en begrijpen *zonder dat zij aandacht behoeven te schenken aan klanken en syntaxis, doch al hun aandacht kunnen bepalen bij de gedachteninhoud van wat zij horen?*

Hierbij kan worden opgemerkt dat het stellen van deze vraag geen enkele waarde heeft, aangezien zij, strikt genomen, slechts met „ja” of „neen” beantwoord kan worden. In beide gevallen zal men, om de problemen van het vreemde-talenonderwijs tot een oplossing te brengen, nog twee andere vragen moeten stellen, n.l. *wat er geleerd moet worden* (dit heeft *Levende Talen* gedaan) en *hoe dat geleerd moet worden* (deze vraag is voor Dr. Bongers primair). Dat Dr. Bongers toch wel iets van wat de vragenlijst als de „kern van de zaak” poneerde, aanvoelt, blijkt uit de door ons gecursiveerde passage „... *zonder dat zij aandacht behoeven te schenken aan klanken en syntaxis, doch al hun aandacht kunnen bepalen bij de gedachteninhoud van wat zij horen.*” Dit zelfde wordt korter en niet minder juist uitgedrukt door de woorden „... *als automatismen beheerst*” in de door Dr. Bongers bekritiseerde stelling van *Levende Talen*. Uit deze woorden blijkt zonneklaar dat de ontwerpers van die stelling wel degelijk oog hadden voor het bereikbare in het gebruik van de taal als communicatiemiddel. We durven zelfs te poneren dat zij daar misschien ruimer begrip voor hadden dan de heer Bongers zelf. De heer Bongers immers ziet de communicatiemogelijkheid van de taal blijkbaar beperkt tot het gebruik van een „stelsel van mond- en keelgeluiden”; de vragenlijst van *Levende Talen* (zie B. *Het Lezen en Schrijven*) wil daar echter ook het gebruik van het schriftteken toe rekenen.

5. Op blz. 83-84 van zijn artikel formuleert Dr. Bongers dan de vragen die volgens hem een zo snel mogelijke oplossing eisen. Deze vragen betreffen het *hoe* van het leren hanteren van het klankstelsel, de morfologie en de syntaxis van de vreemde taal. (Dr. Bongers schijnt deze dingen in een vacuum te kunnen bijbrengen, aangezien hij in deze vragen in het geheel niet spreekt over de factor vocabularium.) Daarna vervolgt hij:

De antwoorden op deze vragen verkrijgt men niet op sectievergaderingen van enige uren, ook niet op een internationaal congres van enige dagen.

Mogen we collega Bongers er ten eerste op wijzen dat, als hij met „deze vragen” zijn eigen twee vragen bedoelt, zij noch op

de sectievergaderingen van *Levende Talen*, noch op het Internationaal Congres van de *Fédération* aan de orde zijn gesteld? Mogen we er vervolgens op wijzen dat, als hij met „deze vragen” de vragenlijst van *Levende Talen* bedoelt, hij een open deur intrapt met te beweren dat men de antwoorden daarop niet op sectievergaderingen van enige uren verkrijgt? Herinnert hij zich niet wat de voorzitter van de Engelse sectie in zijn inleidend woord over deze kwestie gezegd heeft? Ik citeer:

Op de meeste van deze vragen is nog nooit een bevredigend antwoord gegeven, en het is de vraag of het mogelijk is er, gezien de huidige stand van het wetenschappelijk vooronderzoek, een antwoord op te geven. Toch zijn dit alle vragen die voor onszelf en voor onze leerlingen van het allergrootste belang zijn, en het wordt langzamerhand eens tijd ze in concrete vorm te stellen, afgezien van de mogelijkheid of ze, in dit stadium van onze kennis, kunnen worden beantwoord of niet. Een inventarisatie van de antwoorden zal ons niet alleen duidelijk tonen over welke zaken we het eens zijn, en over welke niet, maar ons tevens confronteren met zekere ernstige lacunes in het wetenschappelijk vooronderzoek dat alle vreemde-talenonderwijs vooraf dient te gaan.

Uit deze woorden blijkt dat het nimmer in de bedoeling van het hoofdbestuur gelegen heeft in enkele uren tot een oplossing van deze problemen te komen. Dat zou toch wel wat àl te naïef zijn geweest! De hoofdpzets was, zoals hierboven reeds uitvoerig is betoogd, door het stellen van een aantal pertinente vragen duidelijk te doen uitkomen wat reeds vaststaat en waar het wetenschappelijk vooronderzoek nog te kort schiet. Als wetenschappelijk gevormd man weet de heer Bongers dat het scherp formuleren van een probleem de eerste stap kan betekenen tot de oplossing ervan.

6. Volgens Dr. Bongers kan men het bepalen van de in de grondstelling genoemde kleine woordenschat, welke voor dit allereerste aanvangsonderwijs nodig is, in alle gevallen aan de docent overlaten. Zoals hierboven uiteengezet, is er in de grondstelling van *Levende Talen* in het geheel geen sprake van een kleine woordenschat voor het allereerste aanvangsonderwijs. Er wordt immers duidelijk gesteld: „Men kent een vreemde taal, zodra men . . .” Het hier bedoelde „bepaalde vocabularium” is dus in geen geval de kleine woordenschat voor het allereerste aanvangsonderwijs welke Dr. Bongers erin leest, maar het vocabularium waaraan iemand die een vreemde taal (c.q. zijn moedertaal) „beheerst” voor dagelijks gebruik voldoende heeft. Afgezien hiervan is de bewering van Dr. Bongers dat het bepalen van de

woordenschat voor het allereerste aanvangsonderwijs in alle gevallen aan de docent kan worden overgelaten, volkomen in strijd met zijn eigen bewering op blz. 90:

Van zeer groot belang is m.i. ook de eis dat alle boeken voor het eerste jaar een woordenschat bijbrengen die uit vrijwel dezelfde woorden bestaat. Als „*Francia*” en „*La France et sa Langue*” in het eerstejaarsboekje beide ruim 1100 woorden invoeren en zij hebben maar 657 woorden gemeen, dan is dat een wantoestand. 85-90% correlatie is gewenst.

Met deze uitspraak kunnen de samenstellers van de vragenlijst van *Levende Talen* het van harte eens zijn.

7. Bij punt A.1.a van de vragenlijst: *Moet er bij het aanleren van de klanken worden gestreefd naar een fonemische, of naar een fonetische beheersing?* tekent Dr. Bongers aan: „Dit wil zeggen: zullen we de leerlingen de vreemde taal laten spreken met een sterk Nederlands accent of niet?” Deze opmerking is in haar algemeenheid onjuist. Een fonemische klankrealisatie behoeft nog niet *per se* identiek te zijn met een sterk Nederlands accent¹⁾. Een voorbeeld moge dit verduidelijken. Stel dat het volkomen onmogelijk is een Nederlandse leerling, die van nature de huig-*r* uitspreekt, de gewone Engelse post-alveolare fricatief-*r* te leren, maar dat het wèl mogelijk is hem of haar een andere Engelse *r*, b.v. de gerolde tong-*r*, te leren. In dat geval zou deze leerling Engelse woorden als *red*, *ride*, *round* met een fonemische (d.w.z. distinctieve) *r*-klank kunnen uitspreken. Een dergelijke uitspraak zou voor een Engelsman verstaanbaar zijn, ofschoon zij hem enigszins eigenaardig (b.v. als Schots, of retorisch, maar zeker niet als *Nederlands* - gesteld dat hij deze taal kent) in de oren zou klinken.

8. Naar aanleiding van vraag A.1.d.: *Wat zijn de grenzen van het bereikbare inzake de produktieve beheersing van de verschillende klankcombinaties in de vreemde taal?* meent Dr. Bongers dat de ontwerpers van de vragen de term *klankcombinaties* bezigen, doch „clusters”, of *medeklinkercombinaties*, bedoelen. Deze veronderstelling is onjuist. De ontwerpers bedoelden precies wat er staat: *klankcombinaties*, d.w.z. combinaties van medeklinkers zowel als van klinkers. Wanneer we met Kenneth L. Pike onder „cluster” verstaan

¹⁾ Voor een definitie van het begrip „foneem” zie Kenneth L. Pike, *Phonemics: A Technique for Reducing Languages to Writing*, University of Michigan Press, Ann Arbor, Mich., 1947; third printing, 1951, blz. 63 vgl.

a sequence of two or more sounds; especially applied to vowel clusters, consonant clusters, vocoid clusters, or nonvocoid clusters,¹⁾

dan vallen de tweeklanken en drieklanken dus eveneens onder de „clusters”²⁾). Het feit dat deze klanken zich in distributie als één enkel foneem gedragen³⁾ staat los van hun leermoeilijkheid. Engelse klinkercombinaties als *ai, au, ai; ei, ou; iə, εə, əə, uə; aiə, auə* vormen bij het aanvangsonderwijs voor Nederlandse leerlingen wel degelijk uitspraakmoeilijkheden, als men tenminste iets meer nastreeft dan een louter fonemische realisatie. Deze constatering heeft niets te maken met het overdragen op Nederlanders van de moeilijkheden die Fries met Mexicanen heeft, zoals Dr. Bongers impliceert. Vanzelfsprekend zijn de „cluster”-moeilijkheden bij onze leerlingen anders gesitueerd dan bij de door Dr. Bongers geciteerde Mexicanen, Indonesiërs, Chinezen, Philippino's, enz. Dat wil echter nog niet zeggen dat ze er niet zijn. Ieder docent vreemde talen weet wel beter.

9. De kritiek van de heer Bongers op de vragen A.3.a en b betreffende het voor het produktief- en receptief-mondeling gebruik noodzakelijk geachte vocabulaire en idioom hangt geheel in de lucht. Wanneer hij stelt: „We brengen geen woordenschat bij voor actief of passief gebruik”, doch de woordenschat *ontstaat door waarneming* (= passief taal-gebruik)”, vecht hij tegen windmolens, want de geïncrimineerde term „bijbrengen” komt in deze vragen in het geheel niet voor. Hier maakt de heer Bongers weer dezelfde denkfout als de onder punt 6 gewraakte, doordat hij de samenstellers van de vragenlijst iets in de schoenen schuift wat zij helemaal niet beweerd hebben. Vervolgens: als deze term inderdaad zo verwerpelijk is, waarom bezigt de heer Bongers

¹⁾ Pike, *op. cit.*, blz. 235.

²⁾ Vgl. Pike's definities van *diphthong* (“A sequence of two vocoids; usually restricted to such a sequence when it serves as a single phoneme and when one element is more prominent than the other”) en *triphthong* (“A cluster of three vocoids, especially when they serve as a single phoneme”), *op. cit.*, blz. 236, 252-253.

³⁾ Om deze reden prefereert Pike voor tweeklanken de term „complex nuclei”, die hij definieert als „close-knit sequences of two vowels or of a vowel and a consonant, and so on, which in distribution act like a single nuclear phoneme” (*op. cit.*, blz. 62). Over de fonemische interpretatie van de tweeklanken en van de „consonant cluster” *ts* zie men overigens Dr. A. Cohen, *The Phonemes of English: A Phonemic Study of the Vowels and Consonants of Standard English* (Den Haag, Martinus Nijhoff, 1952, blz. 89 vgl.), en Pike, *op. cit.*, blz. 133, 149.

hem dan zelf, wanneer hij, blijkbaar zonder enige scrupules, een halve bladzijde verder schrijft: „Van zeer groot belang is m.i. ook de eis dat alle boeken voor het eerste jaar een woordenschat *bijbrengen* die uit vrijwel dezelfde woorden bestaat”? Overigens is dit louter een kwestie van terminologie: ieder docent levende vreemde talen weet dat een woordenschat wordt „*bijgebracht*” door *waarnemen* (= receptief taal-„gebruik”) en *hanteren* (= produktief taal-„gebruik”). De door Dr. Bongers gebezigde termen „passief” en „actief” zijn in dit verband natuurlijk minder juist.

Resumerend mogen we constateren dat het verschil van inzicht tussen Dr. Bongers en de samenstellers van de vragenlijst van *Levende Talen* in werkelijkheid minder groot is dan het op het eerste gezicht lijkt – ofschoon we niet aan de indruk kunnen ontkomen dat de heer Bongers het belang van een volgens wetenschappelijke methoden vastgestelde leerstof onderschat. Volgens Dr. Bongers moet men eerst weten *hoe* men te werk gaat (het kwalitatieve aspect) alvorens de grenzen van de leerstof te kunnen bepalen (het kwantitatieve aspect). Deze opvatting is o.i. moeilijk houdbaar. Wanneer er dan tóch van een zekere prioriteit sprake moet zijn, schijnt het voor de hand te liggen dat men eerst te weten tracht te komen *wat* men wil doen en hoever men moet gaan, alvorens te spreken over *hoe* men dat doen wil. Aangezien het *wat* van de leerstof van het vreemdetalenonderwijs nog maar zeer ten dele bekend is, vooral wat de grammaticale structuur betreft¹⁾, mag dit aspect bij het op handen zijnde research-werk zeker niet worden verwaarloosd. De studie van de methodiek en de didactiek behoeft echter niet op de uitslag van het wetenschappelijk onderzoek naar de leerstof te wachten. Een groot aantal algemene en bijzondere problemen van de methodiek en didactiek kunnen worden onderzocht nog vóór de elementen van de leerstof in wetenschappelijke zin „bekend” zijn. Het afsluitend stadium van het onderzoek zou dan bestaan in het experimenteel vaststellen van de meest efficiënte methoden voor het assimileren van de aldus vastgestelde leerstof.

¹⁾ Dit is onlangs nog weer zeer duidelijk geformuleerd door de heer D. M. van Willigen, voorzitter van de *Fédération Internationale d'Associations de Professeurs de Langues Vivantes*. In zijn preadvies voor de besprekingen in de sectie „Vocabulaire et Grammaire” van het dit jaar gehouden Internationaal Congres van de *Fédération* bepleitte de heer van Willigen de noodzaak van „analyser les structures de la langue parlée et dresser une liste de fréquence des phénomènes morphologiques et syntaxiques.”

KLEINE MEDEDELINGEN

STATISTISCHE VERWERKING VAN STUDIERESULTATEN
AAN DE RIJSUNIVERSITEIT TE UTRECHT

Het mag een algemeen feit heten, dat het toenemende aantal studenten alle Universiteiten en Hogescholen in den lande, voor een reeks van moeilijkheden stelt, zowel op het gebied van het onderwijs in engere zin als op het gebied van het Universitaire beleid in het algemeen. Ook aan de Utrechtse Universiteit is dat het geval. Enige tientallen jaren geleden, toen het aantal studenten nog relatief klein was, kon er nog een betrekkelijk groot contact bestaan tussen Hoogleraren en studenten terwijl ook het Curatorium, door de aanzienlijk kleinere omvang van de Universitaire gemeenschap, voor een gemakkelijker – en vooral overzichtelijker – taak gesteld was, dan tegenwoordig mogelijk is. Deze ontwikkeling zette weliswaar reeds lang voor de laatste oorlog in, maar leidde vooral daarna tot steeds dringender problemen, mede door het steeds zwaarder worden van vrijwel alle studierichtingen. Vele congressen, publicaties en artikelen, ook in de dagbladers, over de ook voor de Universiteit noodzakelijke „onderwijsvernieuwing” getuigen van deze problemen.

Het is duidelijk dat ook binnen de Universiteit al deze dingen geregeld het onderwerp van discussie zijn en dat de Universiteit naar oplossingen zoekt. Daarbij leeft te Utrecht de laatste jaren sterk de overtuiging, dat vòòr er over vernieuwing gesproken kan worden en ook vòòr er plannen voor uitbreiding van Instituutruimten e.d. gemaakt kunnen worden, men een duidelijk inzicht moet hebben in de huidige toestand. Niet alleen dient men te weten hoeveel studenten er jaarlijks worden ingeschreven, waar zij vandaan komen en uit welke maatschappelijke milieus zij afkomstig zijn en anderzijds hoeveel studenten er jaarlijks afstuderen, daarnaast is het een dringende noodzaak, inzicht te hebben in wat men het „studierendement” zou kunnen noemen. D.w.z. hoeveel van de eenmaal aan een studie begonnen studenten, studeren ook werkelijk af en hoe lang doen zij daarover? Hoeveel studenten staken de studie zonder hem voltooid te hebben? Hoeveel studenten „zwaaien om”, dat is veranderen van studierichting? Direct hiermee samen hangen vragen als: zijn er verschillen in studieresultaten tussen manlijke en vrouwelijke studenten, tussen studenten met een Gymnasium of een H.B.S. vooropleiding, tussen studenten van verschillende leeftijd, tussen studenten afkomstig uit verschillende maatschappelijke milieus, enz. enz.? En ook: valt er op al deze punten een ontwikkeling in een bepaalde richting waar te nemen; hoe verhouden de verschillende Faculteiten zich ten aanzien van dit alles tot elkaar?

Tot nog toe werd aan de beantwoording van deze en dergelijke vragen slechts op beperkte schaal aandacht besteed, terwijl de resultaten veelal slechts in een kleine kring bekend werden. In het vorige jaar werd echter door het Curatorium van de Utrechtse Universiteit besloten, een omvangrijk en algemeen statistisch onderzoek te laten doen naar het studierendement. Dit onderzoek kreeg een voorlopige afsluiting in het zojuist gereed gekomen rapport „Statistische Verwerking van Studieresultaten aan de Rijksuniversiteit te Utrecht”.

In dit rapport werden de studieresultaten, bereikt tot aan het eind van de cursus 1954/55, van alle studenten verwerkt die in de jaren 1946 tot 1954

aan de Utrechtse Universiteit hun studie aanvingen. De studenten werden daarbij ingedeeld naar faculteit en studierichting, terwijl van ieder werd nagegaan welke examens hij of zij in die periode had afgelegd en wanneer. Ook werd nagegaan hoeveel studenten de studie staaften, zonder deze voltooid te hebben. Al deze gegevens werden, gesplitst naar het jaar van aankomst van de studenten, getabelleerd en in grafiek gebracht. Met dit rapport beschikt Utrecht thans over een overzicht van studieresultaten, zoals eerder nooit in zulk een omvang is samengesteld. Het bevat een schat van weliswaar nog globale gegevens, die op tal van punten nog gedetailleerder onderzoek behoeven, maar geeft reeds thans een inzicht in het studierendement.

Zo blijkt dat ongeveer 30% van de studenten uit Utrecht vertrekken, zonder hun studie voltooid te hebben, 50% voltooid de studie binnen negen jaar, terwijl 20% daar langer voor nodig heeft. Deze percentages vertonen per Faculteit uiteraard verschillen. Van de Theologen verdwijnen er in de loop der jaren slechts 20% zonder de studie voltooid te hebben, maar van bijv. de Tandheelkundige studenten 45% en van de Sociologen zelfs meer dan 70%. Een deel van deze verdwenen studenten zet ongetwijfeld de studie elders voort, hoeveel kon echter niet nagegaan worden.

Interessant is de vergelijking van het percentage afgestudeerden in de verschillende Faculteiten, wat aan enkele gemiddelde cijfers gedemonstreerd moge worden. Na 5 jaar studeren zijn ongeveer 40% van de Theologen afgestudeerd, ruim 20% van de Juristen, maar nog geen 10% van een der andere Faculteiten. Na 7 jaar ligt de Theologische Faculteit nog steeds aan de kop, met ruim 60% afgestudeerden, dan volgen weer de Juristen met ruim 50%. In de Faculteit der Wis- en Natuurkunde vinden we op dat tijdstip 15% afgestudeerden en onder de Medische studenten ongeveer 3%. De andere Faculteiten hebben dan alle om en bij de 30% afgestudeerden. Na 9 jaar hebben de Juristen de Theologen net ingehaald; beide hebben dan tegen de 65% afgestudeerden. In de Wis- en Natuurkundige Faculteit vinden we dan ongeveer 40% afgestudeerden, evenals onder de Medische en de Tandheelkundige studenten, terwijl de andere Faculteiten na 9 jaar ongeveer 50% afgestudeerden opleveren. Deze percentages worden sterk beïnvloed door het percentage studenten dat verdwijnt zonder de studie voltooid te hebben. Daarom werden ook percentages berekend voor de groep die de studie niet voortijdig opgeeft. Het beeld wordt dan anders: na 9 jaar komen de Theologen dan pas op de vierde plaats met ruim 80%. De Faculteit der Letteren en Wijsbegeerte, de Juridische Faculteit en de Verenigde Faculteiten (Sociologie, Aardrijkskunde en Psychologie) vertonen dan hogere percentages. De Veeartsenijkunde en de Tandheelkunde beide ruim 75%, de Wis- en Natuurkunde 60% en de Geneeskunde tegen de 55%. Opvallend is hierbij dat alle Faculteiten na 9 jaar nog studenten hebben die wèl nog zijn ingeschreven maar nog niet afgestudeerd. Hoe dit geïnterpreteerd moet worden, blijkt uiteraard niet uit deze cijfers. Zeker is alleen, dat dit bepaald niet uitsluitend studenten betreft, die als mislukkelingen beschouwd moeten worden. Er werd trouwens bij de bewerking van het materiaal nog in het geheel geen rekening gehouden met allerlei de studie vertragende omstandigheden, zoals militaire dienst, werkstudentschap, ziekten enz.

Een verrassende uitkomst van het onderzoek is dat, in tegenstelling tot wat men verwachten zou, uit de getallen als zodanig bij geen enkele studie-

richting blijkt dat de studie na 1946 langduriger is geworden. In tegendeel blijkt er een tendens in vrijwel alle Faculteiten aanwezig, dat de opeenvolgende jaargroepen gemiddeld telkens iets sneller studeren.

Dit rapport is een eerste stap. Het ligt in de bedoeling allerlei details nader uit te werken. Zo bijv. het verschil in studieresultaten van vrouwelijke en manlijke studenten, het verschil tussen verschillende leeftijdsgroepen, of dat tussen studenten met Gymnasium en H.B.S. vooropleiding. Hierover worden in het thans uitgekomen rapport nog geen gegevens verstrekt. Wel werd het werk in deze richting al voortgezet. Om een indruk te geven, kunnen enkele punten genoemd worden. Bij de tandheelkunde blijken geen statistisch significante verschillen aangetoond te kunnen worden in de studiesnelheid van verschillende leeftijdsgroepen. Wel blijken studenten met een Gymnasium vooropleiding gemiddeld sneller het Candidaats-examen af te leggen dan studenten met een H.B.S. vooropleiding. Onder de vrouwelijke studenten blijken bij de Tandheelkunde meer uitvallers te zijn dan onder de manlijke. Na drie jaar zijn er gemiddeld 41 % vrouwelijke studenten verdwenen, zonder de studie voltooid te hebben, tegen 16 % van de manlijke.

Ook onder de Medische studenten blijken de Gymnasiasten gemiddeld sneller te studeren dan de H.B.S.-ers, terwijl onder de laatste groep het aantal verdwijners hoger is (na 4 jaar 18% gymnasiasten tegen 26% H.B.S.-ers). Ook bij deze gegevens moet men zich hoeden voor een voorbarige interpretatie. „Snel” studeren wil lang niet altijd zeggen „goed” studeren. Voorlopig kan niet meer gezegd worden, dan dat weliswaar onder Gymnasiasten en H.B.S.-ers een ongeveer gelijk percentage zeer snelle studenten gevonden wordt, maar dat er een groter percentage H.B.S.-ers is dat lang over de studie doet, terwijl dan in beide groepen het percentage studenten dat zeer lang over de studie doet, weer ongeveer gelijk is. Het is duidelijk dat dergelijke gegevens, met name ook voor de Universitaire voorlichting op de Middelbare scholen, van groot belang zijn.

A. C. RÜMKE.

SYMPTOMATISCH?

DOOR

Dr. J. ROELINK

In het maartnummer van dit tijdschrift was een artikel opgenomen van de heer J. H. Ringrose, getiteld „Enkele denkbeelden over geschiedenis-
onderwijs in onze tijd op middelbare scholen.”

Bij dit artikel wil ik graag een kanttekening maken. Niet bij de zakelijke inhoud - die verdient rustige overweging - maar bij de inleiding.

De schrijver van dit lezenswaardige artikel is nl. wat pessimistisch, als hij in die inleiding op zijn artikel stelt, dat het toch eigenlijk wel een beetje de dood in de pot is bij de geschiedenisleraren: bijzonder weinig publicaties van didactische aard, geen tijdschrift dat ingesteld is op het geschiedenis-
onderwijs en geen studiegroep van docenten in de geschiedenis (blz. 65).

Ik kan niet verklaren hoe het komt, dat de schrijver blijkbaar enige be-
drijvigheid van Clio's zonen ontgaan is; de bladen voor het middelbaar

onderwijs hebben geregeld, en de dagbladpers heeft bij enkele gelegenheden van deze bescheiden bedrijvigheid melding gemaakt. Als nu in een pedagogisch studieblad, zij het op voorzichtige toon, een zeker gebrek aan organisatie en didactische activiteit der Nederlandse geschiedenisleraren wereldkundig wordt gemaakt en deze symptomatisch voor de huidige situatie wordt genoemd, is het voor een goede diagnose toch wel gewenst die symptomen niet na vluchtig onderzoek als vaststaand te accepteren.

Mag ik daarom iets van de bedrijvigheid, die de heer Ringrose ontgaan is, releveren?

1. Onder auspiciën van het Ned. Centrum voor Onderwijs en Opvoeding werd in Amsterdam in 1950 een studiekering gevormd van geschiedenisleraren. Behandeld werden o.m. „Teleurstellingen bij het geschiedenisonderwijs” en „Mogelijkheden van zelfwerkzaamheid bij het geschiedenisonderwijs”. De kring werd gevormd door collega's van openbare, R.-K. en Protestantse scholen. Omdat deze groep plaatselijk was en bovendien slechts kort bestond, is het begrijpelijk, dat de heer Ringrose die niet gekend heeft. Deze groep heeft nuttig werk gedaan.
2. In de kring van de „Fraternité Mondiale” hebben de geschiedenisleraren activiteit betoond in Benelux-verband. Een delegatie van Ned. geschiedenisleraren, gevormd door enkele vertegenwoordigers van openbare, R.-K. en Protestantse scholen, vergezeld van een inspecteur van het I.O. en een schoolhoofd, nam deel aan de bespreking in Luxemburg in 1953, handelend over de vraag, hoe het geschiedenisonderwijs de Benelux-gedachte kan stimuleren. In 1954 ontvingen de Ned. collega's de Belgische en Luxemburgse in Baarn, in 1955 had de ontvangst in Brussel plaats. Dagbladpers en onderwijsbladen gaven hieraan bekendheid en uitvoerige rapporten werden gepubliceerd.
3. Sinds 1950 vergadert regelmatig in Utrecht een groep van elf leraren en twee hoogleraren in de geschiedenis ter bespreking van kwesties, het onderwijs in de geschiedenis op middelbare scholen rakende. Deze groep omvat alleen leraren aan Prot.-Chr. scholen, uit verschillende plaatsen.
4. Sinds 1952 bestaat een soortgelijke werkgemeenschap bij de R.-K. collega's, eveneens in Utrecht vergaderend.
5. De sub 3 en 4 genoemde groepen onderhouden sinds 1953 een officieel contact.
6. De sub 3 genoemde werkgroep belegde twee grote conferenties in het gebouw der Rijksuniversiteit te Utrecht, waar ongeveer 150 geschiedenisleraren aan deelnamen. De conferentie van 11 jan. 1954 besprak vragen van methode en stofkeuze; de 2e conferentie van 28 dec. 1954 besprak de exameneisen van het geschiedenisonderwijs. Vertegenwoordigers van het ministerie voerden hierbij het woord en het A.N.P. zorgde voor berichtgeving.
7. Dezelfde werkgroep gaf verschillende publicaties in het licht. We noemen daarvan de brochure „Bezinning”, die een doelstelling van het geschiedenisonderwijs geeft; vijf lesschetsen uit de verschillende tijdvakken der geschiedenis; een verslag van de sub 6 genoemde conferentie d.d. 11 jan 1954.
8. Wel niet op gezag van deze werkgroep, maar toch wel uit die kring verschijnen regelmatig artikelen over de didactiek en de methodiek van het geschiedenisonderwijs. We noemen daarvan „Bouwstoffen voor een berede-
neerde bibliografie van de didactiek van het geschiedenisonderwijs” (Chr.

Ped. Studieblad v. april 1953 en september 1955; de reeks wordt voortgezet en een reeks artikelen over „Enkele activeringsmogelijkheden bij het geschiedenisonderwijs op m.s.” (hetzelfde blad, aanvangend febr. 1956).

9. In internationaal verband zoekt de werkgroep contact door in het „Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht” de aandacht te vestigen op de activiteit in Nederland.

Collega's in het buitenland vinden het vreemd, dat er hier in Nederland geen centraal adres is, waartoe men zich wenden kan als men alle geschiedenisleraren in Nederland wil bereiken. Ze vinden ook de aparte organisaties van een R.-K. en een Prot. werkverband wonderlijk.

We zouden al een eind gevorderd zijn, als de geschiedenisleraren van het openbaar onderwijs ook een werkgroep zouden vormen. Want *alleen voor die groep* geldt, wat de heer Ringrose ten algemene stelt „Een studiegroep van docenten in de geschiedenis is niet te vinden”.

Wanneer die derde groep gevormd zou worden en deze zou contact zoeken met de bestaande R.-K. en Prot. groep, zouden deze laatste dat stellig op prijs stellen en zou vruchtbare samenwerking mogelijk zijn. Natuurlijk zijn er grote meningsverschillen over het geschiedenisonderwijs. De doelstelling, die de Prot. werkgroep opstelde, zal stellig niet in haar geheel door alle collega's van het openbaar onderwijs aanvaard worden. Geschiedenis is nu eenmaal een sterk „levensbeschouwelijk” vak. Maar ten aanzien van vele andere zaken, vooral van de methodiek, zal samenwerking heel wel mogelijk zijn. Zouden de collega's van openbare scholen zich voor bestudering van het geschiedenisonderwijs organiseren, dan zou de keten te sluiten zijn: contact met de R.-K. en Prot. groep, een contactcommissie, uit die drie werkgroepen samengesteld – en er is een instantie gevormd, via welke men alle leraren in de geschiedenis in Nederland kan bereiken. Voorlopig hangt de verwezenlijking daarvan af van de collega's bij de openbare scholen voor v.h.m.o. De uitgave „Novem”, door de heer Ringrose vermeld, kan ten bewijs strekken, dat zulke samenwerking alle z.g. verzuiling ten spijt, mogelijk is.

NASCHRIFT

Ik ben de heer Roelink erkentelijk voor zijn opmerkingen en aanvullingen. In feite was ik wel op de hoogte van verschillende van de door hem genoemde activiteiten. Dat ik deze niettemin niet vermeldde, vindt tendele zijn verklaring in de omstandigheid, dat mijn aandacht meer gericht was op werkzaamheden en publicaties van didactische en methodische aard. De meeste der tot nu toe verschenen artikelen hebben me teleurgesteld, doordat deze meestal de specifiek didactische problemen omzeilden en zich vooral bezighielden met de „levensbeschouwelijke” of ook wel politieke aspecten, of de vraagstukken van de zijde van een mogelijke leerstofbeperking benaderden.

Intussen stem ik van harte in met de door de heer Roelink geopperde denkbeelden in de laatste alinea van zijn betoog.

J. H. RINGROSE.

Het ligt in de bedoeling zo mogelijk een gecombineerd Juli/Aug.-nummer te laten verschijnen.

DE REDACTIE.

DIE PEDAGOGIEK AS 'N SISTEEM EN 'N PEDAGOGIESE SISTEEM *)

DOOR

C. K. OBERHOLZER

Die wyse van betiteling van hierdie onderwerp mag wellig sonderling aandoen, waarskynlik vanuit die staanspoor as 'n bietjie bedenklik voorkom en selfs na haarklowery klink. In hoogste waarskynlikheid mag die leser van oordeel wees dat die wyse van formulering daarvan 'n tipiese voorbeeld van wysgerige woordspelery verraai, en synde moontlik dit, dan mag dit by implikasie ook waarskynlik sonder inhoud wees. Wanneer na geduldige deurlees van die uiteensetting die vermoede wat by voorbaat gekoester is eventueel bevestig sou wees, sal die skrywer dit die leser nie ten kwade toereken nie. Dan rus die blaam óf op die skrywer, óf is dit nou maar eenmaal deel van alle wysgerige denkarbeid ook ten aansien van 'n pedagogiese problematiek om in newels verhul en met wolke van duisterheid omring te wees. Die skrywer wil alle verdiende blaam vir sy rekening neem.

In die geesteswetenskappe waartoe ook die opvoedkunde tuis hoort, is die taal een van ons onmisbare, maar ongetwyfeld een van die mees ontoereikende hulpmiddele. Ons is verplig om telkens agter die woord na die bedoelinge van die skrywer te soek. Om my bedoelinge so duidelik as moontlik te stel, asmede vir die so nodige korrekte onderskeidings te sorg ten einde nie langs mekaar verby te praat nie, wil ek graag by wyse van inleiding enkele verduidelikings maak, wat ek hoop geen verduistering sal wees nie. Hierdie inleidende verduidelikings mag aanvanklik die indruk wek dat hulle met die onderhawige tema so goed as geen verband het nie. Die leser sal spoedig, so word ten minste gehoop, agterkom dat hierdie oriënteringe die agtergrond vorm waarteen die betoog hang en verder dat die eventuele verskille wat mag bestaan en inderdaad ook bestaan, na verskille op hierdie gebied reduseerbaar is.

Dit gaan in hierdie voordrag nie om uitsluitel vir 'n bepaalde praktyk te kry of om diegene wat van die skrywer mag verskil

*) Voordrag by geleentheid van die Derde Kongres van die Suid-Afrikaanse Filosofiese Vereniging gehou te Stellenbosch, Julie 1955. Die dialogiese inslag is so ver moontlik verwyder.

van 'n cachét te voorsien nie. As wysgeer-pedagogieker soek ek die waarheid ook op die gebied van die pedagogiek en is pedagogiese verantwoording my hoofdoel. As Christen weet ek wat van my ook langs die weg van die opvoeding waartoe ek my as mens geroepe ag, verwag word. En omdat ek die waarheid vir doeleindes van wetenskap soek, daarom gaan en kan ek ook geen partikuliere stelsel bepleit of propageer nie. *'n Mens kan die pedagogiek beoefen sonder om van die mening uit te gaan dat daar behoefte aan hersiening en verbetering van die opvoeding tuis of op skool bestaan. Omgekeerd, indien daar aan ons stelsel van opvoeding baie haper, is dit 'n hoogsbedenklike aangeleentheid of die pedagogiek as 'n vorm van wetenskap ons 'n beter praktyk wat die opvoeding betref, sal kan verskaf.* Is die primêre skoolstelsel wat in enige provinsie praktyk is die uitvloeisel van wetenskaplike denkarbeid en is dit die produk van logies-steekhoudende konstruksies van die Superintendent-Generaal van Onderwys of sy voorgangers? Ek praat nie van onderwys en van onderrig nie, maar van opvoeding as wils- en gewetensvorming. Die ondervinding leer dat 'n mens nogal heelwat van die opvoedkunde kan weet en in weerwil daarvan 'n pragtige misoes van jou opvoedingswerk kan maak, dat omgekeerd iemand lofwaardige opvoedingswerk kan verrig sonder 'n jota of titel onderlegdheid in die opvoedkunde, dat 'n mens op albei gebiede ewe bekwaam of onbekwaam kan wees. Die leser voel dadelik aan dat ons met 'n praktyk waarby mense betrokke is enersyds en 'n teorie andersyds te doen het en dat daar selfs 'n gaping tussen beide moontlik is. Maar laat ons eers aan enkele ander sake die aandag skenk en hulle nader toelig.

Ons is mense, en daarby is ons mense in die wêreld. Ons menswees is 'n onafskeidelike, 'n onlosmaaklike deel van die kosmiese totaliteit. Die bewustheid van ons in-die-wêreld-wees voltrek hom in 'n bewuste besigwees met die wêreld en met onself. Hierdie bewuste besigwees met die wêreld en met onself gaan met veranderinge gepaard of dit geskied te midde van veranderinge. Om besig te wees, beteken om veranderinge teweeg te bring en veranderinge te ondergaan. Hierdie veranderinge is van tweërlei aard: daar is die konstant sig herhalende verskynsels van die fisies-chemiese wêreld en dié wat deur biopsigiese faktore gedra word. Ons wat mense is, vorm deel van hierdie dimensies; ons is onties daarin veranker. Die mens is ook die lot- en die deelgenoot van die benede-humane. Vanuit hierdie dimensies beteken dit 'n gegrepenheid deur die wetmatighede van die fisies-chemies-biologiese. Daar gebeur dinge met ons. Maar wat

die mens betref, is daar ook die vlak van die suiwer humane of die dimensies van die personale. Hieraan het slegs die mens deel sodat inderdaad gesê moet word dat ons in-die-wêreld-wees 'n besigwees met twee wêreldes is: die wêreld van die natuur en die wêreld van die kultuur, die wêreld van die faktiese en dié van die fakultatiewe, 'n gegewe wêreld en 'n mensgemaakte en deur menslike toedoen wordende wêreld. Ons meenswees as persoonwees is meer as faktisiteit, meer as gegrepenheid deur wetmatighede uit die dimensies van die benede-personale; die mens is ook fakultatiewe wese; hy is eksistensialiteit. Ons word nie net oorval deur feitlike gebeurtenisse nie, maar ons laat ook dinge gebeur. Ons het biologiese behoeftes en drifte, maar die biopsigiese het ons nie! Hierdie mensgemaakte wêreld wat die wêreld van die mens alleen is, getuig dat hy meer is as suiwere faktisiteit.

In ons besigwees met die wêreld, dit sy met die natuur of die kultuur, is en bly dit 'n besigwees deur die mens. Hy is en bly die betrekkingpunt. Alles wat ons weet en doen, is menslike wete en menslike doenigheid. Die ondervinding leer dat ons die wêreld betrag en daarmee omgaan. Selfbesinning bring aan die lig dat hierdie omgang met die wêreld tweeledig is. Ons kan dit noem 'n kennende en 'n waarderend-willende omgang of besigwees met die wêreld en met onself. Die simpatieke Johannes Hessen stel dit op sy kenmerkende eenvoud en helderheid reeds in die aanvangsin van sy werk oor die waardefilosofie soos volg: „Der Mensch steht der Wirklichkeit bald wahrnehmend und erkennend, bald wollend und handelnd gegenüber”¹⁾. 'n Bietjie verder vervolg hy dan: „Wir alle werten. Wir können nicht anders. Wir können nicht leben, ohne zu werten. Wie zum Wesen des Menschen das Erkennen und das Wollen gehört, so auch das Werten. Wenn man den eigentlichen Schwerpunkt des menschlichen Wesens im Willen sieht, so ist damit zugleich gesagt, dasz zum innersten Wesen des Menschen auch das Werten gehört. Denn alles Wollen setzt ein Werten voraus. Wir können nur das wollen, was uns irgendwie als wertvoll und damit als erstrebenswert erscheint.”²⁾ Daar is 'n kennende en daar is 'n waarderende bewussyn, nie as twee geskeie funksies nie, maar as twee onderskeibare werk-wyses van die gees. Die kennende bewussyn kan ook die teoretiese bewussyn genoem word. Ons ken onself as oordelende, besinnende en selfbesinnende wesens wat dinge in ons, om ons en wat met ons gebeur, denkend wil deurvors. Nou is geen mens slegs toeskouer of teoretiese dwarskyker nie. Ons is ook deel-

nemers aan die drama wat lewe genoem word en dit in 'n baie sterker mate as wat ons toeskouers is. Daar is 'n waarderende bewussyn wat hoër en laer skat, wat meer en minder waarde heg aan dinge, wat bepaalde dinge wil sien gebeur en inderdaad ook laat gebeur, vanselfsprekend binne grense. Die mens neem sowel bevorderend as remmend- vernietigend aan die totaliteit van die dinge deel. Ons waarderende deelname onderlê ons willende deelname. Hierdie waarderende deelname vorm die motiefkrag vir ons aktiefwillende, verandering-teweegbrengende aandeel van die werklikheid. Ons willende deelname is 'n deur waardes in rangorde van voorkeur gemotiveerde deelname. Dit is geensins faktore van 'n newestellende nie, maar van 'n teëstellende aard wat gedragsmotiverende krag besit.

Die verstand soek na samehange tussen verwante en selfs nie-verwante verskynsels. Hy gaan ordenend, beskrywend, rangskikkend, newestellend, onderskeidend, verklarend en begrypend tewerk. Die verskynsels word bedwarskyk om hulle vir die insigsoekende denke logies-deursigtelik te maak. Dit bly steeds die ideaal om alle samehange tot logiese samehange te verwerk. Die verskynsels wat denkend deurskou word, is van tweërlei aard, naamlik die feitlike, die faktiese of die newestellende, *en* die fakultatiewe, die eksistensiële of die verskynsels van 'n teëstellende aard. Konsekwent moet in die gedagte gehou word dat die kennende bewussyn die verskynsels op sowel die niveau van die sub-humane as dié op personale vlak ondersoek. Deels is daar die verskynsels wat meganies, organies en psigies vertoon. Dit is verskynsels sonder die normerende invloed van die gees. Daar is ook die verskynsels van personale aard, dit wil sê dié wat die aanwesigheid van gees of van die noëtiese in sy normatiewe opset aankondig. Dit is 'n ander vraag of die verstand met sy hulpmiddels alle samehange tot logiese samehange kan verwerk.

Wat op hierdie stadium van belang is om in die gedagte te hou, is die feit dat die denkende bewussyn die werklikheid onveranderd laat. Die kennende as kennende kan uit hoofde van sigself geen verandering teweeg bring nie. Die verstand is 'n deurskouende vermoë wat samehange van 'n nogal diepsinnige aard skerpsinnig kan ontrafel en ontraaisel, hoewel hy self niks kan laat gebeur nie. Telkens word die wil in sy deur waardeteëstellinge gemotiveerdheid vereis. Om na te vors, selfs om te dink en te studeer, is nie 'n somaar vanself gebeurende nie. En aangesien hierdie waardeteëstellinge as wilsveroorsakende so verkillend kan wees, kan verwag word dat die oogmerke met die

navorsing om verskillende redes onderneem sal word. Iemand soos Scheler onderskei tussen ‚Bildungswissen‘, ‚Herrschafts-‘ of ‚Leistungswissen‘ en ‚Erlösungswissen‘³⁾. In die geval van die ‚Bildungswissen‘ wat in die Griekse denke op so ’n voortreflike wyse aangetref word, het dit oor die diepe vreugde van die wete gegaan. Die wete bied innerlike bevrediging en is lewensverrykend. Dit is waaragtige en belangelose wete, „Wissen um des Wissenswillen“. Maar let wel: by hierdie „um des Wissenswillen“ is daar nog steeds ’n wilsfaktor aanwesig, en wel dié van die belangeloosheid van die denkende deurskouing.

Die denkende deurskouing kan egter ook geskied nie ter wille van die innerlike vreugde nie, maar met die oog op die besondere waarde wat die resultate vir die praktyk van mensebestaan het. Dan gaan dit om die praktiese aanwendbaarheid van die verkreeë insigte en word dit „Herrschafts“- of „Leistungswissen“. Sodoende kry die denke ’n doel-dienlike karakter, te wete nuttigheid, gerief, genot, probleembeheersing, ekonomiese bevoordeling, en baie meer sulkes. Dan word die werklikheid nie meer onveranderd gelaat nie, maar vind daar ’n ingryping op die bestaande plaas, vanselfsprekend nie ’n ingryping deur die denke nie, maar deur die wil vir wie die denke dan ’n hulpmiddel word om daardie besondere oogmerke te kan bereik. Hieragter skuil noodwendig die waarderende bewussyn in sy doelstellende werksaamheid.

Dit wil voorkom asof die belangeloosheid van die beskouing teenoor die eventuele belanghebbendheid daarby vir die een of ander daarbuite liggende doel die kern van die saak is wat ons gaan besig hou. Is enige verbinding van wetenskap met ’n ander belang as dié van die ordenende en verklarende deurdenking van ’n verskynsel of verskynselereeks wel nog wetenskap? Iemand doos Langeveld skrywe buitengewoon skerpsinnig hieroor: „Het antwoord op deze vraag is afhankelijk van de inhoud, die men geven zal aan het belang der beschouwing zelf. Het belang der beschouwing kan geen ander zijn dan volkomen te doen wat haar wezen is: *te weten wat is*. (Ons kursiveer). De beschouwing heeft immers in de wetenschap niet plaats om zichzelfwil, men beschouwt niet om het beschouwen zelf, maar om het kennen van het objekt der beschouwing te bewerkstelligen en dit kennen neemt de gestalte aan van het weten in zijn diverse fazen van vermoeden, veronderstellen en stellen af tot afgesloten, systematisch geordend begripmatig weten toe.”⁴⁾ Ook hy is van oordeel dat die wetenskappe geen keuses kan maak nie vir ’n beskawing

wat vaste rigting nodig het. Hy sê byvoorbeeld verder: „Inderdaad: niet de wetenschap is aangewezen de keuzen te doen, welke een beschaving aktueel richten; en andermaal: inderdaad, de *zuivere* wetenschap heeft haar eigen, onmiddellijke waarde en door te zijn wat zij is, representeert zij konkreet wat fundamenteel mag heten voor de samenleving: de belangeloosheid en de waarachtigheid.” En tog ontstaan vir hom die vraag of in 'n sodanige omskrywing van die begrip „suiwere wetenskap” nie wellig 'n kontradiksie opgesluit lê nie, veral met betrekking tot die idee van 'n toegepaste wetenskap. In dié verband merk hy soos volg op: „Uit hoofde harer eigen en bijzondere taak, evenzeer als uit haar noodzakelijk relativisme vloeit voort, dat de wetenskap haar loutere waarheidsstreven slechts in de vrijheid van afirmatie en afwijzing kan volbrengen, maar uit haar onvolledigheid ter zake van het beleid van menselijk leven en samenleven vloeit de vraag voort naar andere krachten. Hoe echter is de verhouding der wetenskap daartoe? Verliest zij in ieder geval haar waardigheid? Verliest zij deze altijd, waar ze niet meer gericht is op de waarheid alleen? Zeker is, dat zij, gericht op de waarheid, *dus* ook gericht is op de toetsing van het mogelijke. Wie het mogelijke in zijn onderzoek betreft, heeft plaats ingeruimd aan de ontdekking, die tot het wezen behoort van alle waarheid zoeken. De ontdekker is stellig per se geen uitvinder, de uitvinder verlangt immers van te voren: te weten om de waarheid dienstbaar te maken aan het nut. De ontdekking echter is hoogstens per accidens nuttig. De ontdekker zoekt de waarheid en is op weg naar haar; de uitvinder zoekt het nut en verplaatst zich daarheen met de kracht der waarheid. Het is evident, dat de aantasting der waarheid om den wille van reële of vermeende nuttigheidswaarden nooit verenigbaar kan zijn met de wetenskap. Evenwel: de aantasting der waarheid is essentieel anders dan haar *onmisbaar middelaarschap* tot enig doel, dat buiten haarzelf ligt maar daarom nog niet met haar wezen in strijd is.”⁵⁾

Blykens die aangehaalde woorde van Langeveld word nog 'n faset van die onderhawige probleem sterk aangesny, naamlik dié van suiwere en toegepaste wetenskap. Terloops moet net daarop gewys word dat hy op ondubbelsinnige wyse laat deurskemer dat die toepassing van die ontdekkinge nie van die ontdekkinge afhanklik is nie, maar van die mens of die gemeenskap wat waardes huldig. Dit is nou maar eenmaal nie die taak van die wetenskap om keuses te maak nie. Aansluitend hierby moet dan ook daarop gewys word dat die wetenskap as sodanig die mees

onskuldige en ongevaarlike bedryf is. Dit is nie die wetenskap en die wetenskaplike ontdekkings wat ons bestaan bedreig nie, maar onself, die mens in sy waarderend-willende deelname aan die werklikheid en die lewe. Vir die wetenskap maak dit geen saak wat gebeur, of iets gebeur en of een enkele van ons ideale verwesenlik word nie. Vir ons wat mense is, maak dit wel deeglik saak wat deur menslike wil en opset in aantog is of in aantog gebring kan word. Treffend en haas onverbeterlik is deur de Rougemont oor die ongevaarlikheid van wetenskaplike ontdekkings soos volg geskrywe: „P.S. Nog een laatste woord.... hoe is het mogelijk dat ik het bijna zou vergeten! *De Atoombom is totaal niet gevaarlijk!* Ze is een voorwerp. Ontzettend gevaarlijk is de mens. Hij is het die de Atoombom heeft gemaakt en die zich voorbereidt, haar te gebruiken. Het ‚controleren van de Atoombom‘ is een zinneloosheid. Men wil commissies benoemen om haar aan banden te leggen! Dat is net alsof men zich eensklaps op een stoel werpt om deze te beletten, Chinese vazen te gaan stukgooien! Als men de Atoombom met rust laat doet zij niets, dat is duidelijk. Dan blijft zij kalm in haar kist liggen. Laat men ons dus niets wijs maken. Wat wij nodig hebben is een controle over den mens.”⁶⁾

Met betrekking tot die tema onder bespreking is dit van die uiterste belang dat deurgaans in die gedagte gehou sal word dat die mens meer is as denkende, ordenende, onderskeidende, rangskikkende, beskrywende, verklarende en begrypende wese. Daar is ook sy eksistensiële deelname, die mens as ‚entscheidendes Sein‘, die mens in sy goed- en kwaadwilligheid. Sy willende deelname word gedra en gemotiveer deur teëstellinge en wel deur waardes in rangorde van voorkeur. Beslissinge wat geneem word, vind hulle veroorsaking in ideologiese momente. Ek maak newestellinge, maar newestellinge wat ek maak, motiveer my nie. Ek bedryf die wetenskap, maar die wetenskap dryf my nie. My gedreweheid buitekant die dimensies van die animaal-vegetatiewe is ’n personal-ideologiese gedreweheid wat deur ’n waarde-rangorde wat ek huldig, onderlê word. Dit is die feite van waardering en beslissinge wat mense laat saamtrek en mense laat verskil. Alle mense waardeer, maar hulle waardeer verskillend. Alle mense dink en hulle dink volgens dieselfde logiese prinsipes. Mense met dieselfde verstandsgelalte waardeer verskillend, daarom is die keuses wat gemaak word ook so verskillend. Mense verskil nie soseer op grond van geslag, kleur, liggaamsbou, verstandsgelalte, temperament, belangstelling en aanleg nie, dus nie

op grond van biologies geërfde en erfbare kwaliteite nie, maar op grond van hulle toegeënde waardeteëstellinge wat geen erfbare groothede is nie. Mense met dieselfde verstandsgelalte, temperament, aanleg, ensovoorts, neem verskillend aan werklikheid en lewe deel, terwyl dié met dieselfde waardeteëstellinge as gedragsmotiverende aangeleenthede, dus mense met dieselfde rangorde van waardevoorkeur as bepalende faktore vir lewenshouding en gesindheid op dieselfde wyse aan die lewe deelneem, hoe uiteenlopend hulle ook mag wees wat betref liggaamsbou, verstandsgelalte, temperament, aanleg en belangstelling. Kinders oor die hele wêreld is vrywel oral dieselfde; kinders verskil wanneer hulle groot word en soos hulle groot gemaak word. Hiermee word nie te kenne gegee dat geërfde en erfbare potensies nie medebepalend is vir die aard van die grootwording nie. Wat egter daarvan gaan word, is nie daarvan afhanklik nie. Ons moet steeds in die gedagte hou dat ons met die mens as persoon, as geestelike wese, as eksistensialiteit, as absolute novum, as ek, as gesigsdraer, as beluisteraar, as waardewese, as ,entscheidendes Sein' te doen het. En dit bring my tot nog een belangrike opmerking wat gemaak moet word.

Alle lewe op benede-personale vlak is gekonfronteer met die werklikheid wat is, 'n enkele synsmodus. Inderdaad is dit geen gekonfronteertheid nie, want hierdie bestaan is 'n gevangeweese in die wetmatigheid van die rondomwêreld. Die dier lewe sy lewe blind. Hy is volledig ingepas in die hom omringende, on-eindig beter as die mens, daarom is die dier ook die meer volmaakte wese wat betref die feitlike wêreld. Hy het nie eers behoefte aan opvoeding nie! Die bekende van der Leeuw druk die posisie van die mens besonder treffend uit as hy sê: „Der Mensch ist nichts fertiges, ist immer im Werden, Er ist fortwährend in Bewegung, er geht immer hin und her zwischen Welt (Gott) und sich Wie ein Pendel bewegt sich unsere Existenz zwischen einem Noch-nicht-Sein das das Leben und einem Nicht-mehr-Sein, das den Tod bedeutet. Wir sterben alle Augenblicke. Die menschliche Existenz ist also überhaupt nicht ein, Sein'. Das Tier ist, der Gott ist. Dem Menschen ist aber eine blosze Möglichkeit gegeben. Er ist nicht einmal Mensch, er ist auf dem Wege der Menschwerdung. Seine Geburt als Mensch ist nie fertig. Sein Revier ist die Möglichkeit." 7) Die omvattende posisie van sy in-die-wêreld-wees kan in een enkele stelling saamgevat word: die mens as persoon beweeg as moontlikheid tussen die natuurgebondenheid van sy animale lewe en die idee van die mens.

Hierdie ‚idee van die mens’ is ’n waarde-idee. As sodanig is dit van ’n teëstellende, gedragsmotiverende en gedragsopeisende aard, dit wil sê: dit plaas die mens onder verpligtinge om nie maar enige keuse te maak nie. Die mens in sy gedurige en voortdurende onderwegwees na die idee van die mens beweeg in ’n werklikheid wat is, en bewegende in hierdie wêreld van feitlikhede gee hy uitdrukking aan ’n tweede wêreld, die een wat moet word. Die mens is dubbel gekonfronteerd. Met hierdie enkele opmerkinge moet tans tot die tema self oorgegaan word.

Die analiserende dwarskyker op die onderwerp in sy wyse van betiteling sal onmiddellik raaksien dat hier minstens twee sake op die spel is, naamlik die pedagogiek en ’n pedagogiese stelsel. Die moontlikheid van ’n tweeledigheid moet juis toegeskrywe word aan die feit van die dubbele omgangswyse van die mens met die werklikheid asmede sy dubbele gekonfronteerdheid daarmee. Die eerste vraag is oor watter werklikheid, verskynsel of verskynselereeks hierdie teoretiese en waarderend-willende omgang gaan. Hierop is slegs een antwoord moontlik: **die feit van die opvoeding**. In die mensgemaakte en deur die mens wordende wêreld tref ons aan verskynsels soos die sedelikheid, ’n regspraak, ’n godsdiens, ’n ekonomiese stelsel, vermaaklikheid, arbeid en sonder die minste twyfel ook opvoeding. Wie sedelikheid, regspraak, godsdiens, vermaak, arbeid, beplanning en opvoeding sê, veronderstel die mens, en wie mens sê, sê ook opvoeding. Opvoeding is ’n verskynsel onder en tussen mense, en onder en tussen mense alleen. Dit is dus ’n verskynsel op personale vlak, ergo: geen somaar vanself gebeurende en konstant sig herhalende op grond van wetmatighede uit die dimensies van die benede-personale nie. Dit is ’n verskynsel wat met menswees gegee is. As sodanig is dit ’n oerverskynsel en voor-wetenskaplik. Oral waar mense was, is en sal wees, is die verskynsel aangetref, word dit aangetref en sal dit aangetref word. Een van die raakste tiperinge van die mensbeeld is dat hy ’n wese is wat opgevoed het, opvoed en sal opvoed; opgevoed is, word en sal word; hom vir opvoeding geleen het, leen en sal leen; op opvoeding aangewys was, is en sal wees. Dit word herhaal: opvoeding is ’n oerverskynsel van voor-wetenskaplike aard, uit en op die dimensies van die personale, dit wil sê: dit is ’n deur gees bepaalde en dus genormeerde verskynsel waarby vanselfsprekend die werkende aanwesigheid van die benede-personale veronderstel word. Immers waar opvoeding is, bly dit ’n aangeleentheid van menswees as ’n in-die-wêreld-wees.

Dit sal nie moontlik wees om hier 'n ontledende oorsig van die verskynsel aan te bied nie. Dit is elders gedoen⁸⁾. Net enkele kenmerke moet genoem word: dit is 'n universele, inter-humane relasie wat hom afwisselend uit 'n omgangsituasie via die ontmoeting tussen sedelik-selfstandiges en sedelik-selfstandigwordendes voltrek. Dit is een waarby bewustheid, doelbewustheid, stelselmatigheid, opsetlikheid en toerekeningsvatbaarheid betrokke is. Opvoeding hou verband met en lê beslag op die lewe van besluitvorming van beide die opvoeder en die opvoedeling, vandaar dat **handeling** as situasiewisseling as een van sy uitstaande kenmerke beskou moet word. Dit is 'n praktiese aangeleentheid, nie in die sin van handvaardigheid of meganiese werktuiglikheid nie, maar van veranderinge wat deur keuses beslis en deur eie kraginspanning ten uitvoer gebring word. As ervaringsfeit onder en tussen mense kan oor hierdie fenomeen net soos oor ander empiriese verskynsels nagedink word. Dus: net soos daar oor fisies-chemiese, biologiese, sosiologiese, psigologiese, historiese, sedelike en oneindig baie ander verskynsels besin word, kan ook die opvoedingsverskynsel voorwerp van teoretiese deurgronding wees. Die geheel van uitkomst op basis van sistematiese deurgronding oor hierdie bepaalde verskynsel staan as die opvoedkunde bekend. 'n Mens kan hierdie wetensgebied ook kortweg omskrywe as die teorie of die leer oor die fenomeen van die opvoeding. Dit is 'n suiwer teoretiese aangeleentheid, die wil weet hoe dit is en wat dit behels, en nie die kunde as bekwaamheid om op te voed of die direkte aanbieding van voorskrifte hoe om op te voed nie.

Dit is van belang dat die term opvoedkunde slegs gebruik sal word om die teorie of die leer oor die opvoeding as 'n praktyk ook in sy ongeorganiseerde opset aan te dui. Die term opvoeding of pedagogie verwys steeds na die praktyk van bemoeienis van 'n volwassene met 'n volwassene-wordende. Die uitgang ,iek' in pedagogiek of ,kunde' in opvoedkunde verwys na 'n oorspronklike byvoeglike vorm wat as selfstandige naamwoord die Griekse epistemé, naamlik wetenskap, veronderstel. Die spraakgebruik ten opsigte van die woord pedagogiek is altyd enigszins misleidend en dubbelsinnig. Die Griekse ,paidagogia' of pedagoog dui dus op die beoefenaar van die praktyk van die opvoeding. Dit is letterlik die kinderleier, die begeleier en die beskermer onderweg. Hierdie daadwerklike saamgaan met 'n kind is geleidelik uitgebrei in meer geestelike sin, naamlik om leiding te gee by die geestelike grootmaking van 'n kind.

Uit die gesketste toedrag van sake kry ons in werklikheid twee soorte pedagoë, naamlik diegene wat die praktyk beoefen, en dié wat nie alleen met 'n studie van die leiding wat gegee word, besig is nie, maar ook die verskynsel as praktyk ondersoek. Die term pedagogiek word hier nie gebruik om die opvoeder van beroep of die beoefenaar van die praktyk aan te dui nie – die sogenaamde paidagogos – maar uitsluitlik in die sin van wetenskaplike besinning oor 'n konkrete menslike situasie. 'n Mens sou, om jou van 'n pleonasme te mag bedien, die opvoedkunde ook 'n praktiese geesteswetenskap kan noem. Dit is geesteswetenskap, want dit is gees, die personale, die eksistensiële wat hom in die opvoedingsituasie kenbaar maak. Dit is prakties, aangesien daarin die praktiese natuur van die mens in die situasie tot uitdrukking kom, dit wil sê die vermoë om bewus veranderinge tweeg te bring. Kortweg: daar is handeling by die situasie aanwesig.

Wanneer ons iemand wil aandui wat hom met 'n studie van die opvoeding as telkense konkrete en eg menslike situasie besig hou, kan van 'n pedagogicus of pedagogieker gepraat word. Die Duitsers praat in hierdie verband graag van 'n „Erziehungstheoretiker”. Hoe dit sy: die beoefenaar van die opvoedkunde of die pedagogiek is 'n opvoedkundige of pedagogieker, terwyl die man in die konkrete situasie die opvoeder of die pedagogos is. So gesien, kry 'n mens met drie moontlikhede te doen: iemand kan 'n opvoedkundige wees sonder dat hy die praktyk beoefen. Hy kan ook die praktyk beoefen sonder om in die leer oor die praktyk onderlê te wees en selfs kan weier om notisie daarvan te neem. Dersens kan hy die praktyk beoefen en selfs uitmuntende wete hê van die leer oor die bepaalde praktyk.

Dit behoef haas geen vermelding nie dat geen leer oor die opvoeding as 'n situasie-gegewene by magte is om die situasie te skep nie, net so min as wat die filosofie as 'n sisteem die filosofering kan voortbring, die natuurkunde die natuurverskynsels, die biologie die lewensverskynsels, die geneeskunde die genesing, die voedingsleer die voeding, ens. Opvoeding of pedagogie is vanselfsprekend ouer as die opvoedkunde of die pedagogiek, net soos voeding, genesing, kleding, ens. ouer is as die wetenskappe wat hierdie verskynsels ondersoek.

Tot dusver mag ons dit in hoë mate met mekaar eens wees. Wat die verdere betref, sal daar in hoogste waarskynlikheid verskille van sienswyse wees. Laat my toe om enkele sake nog 'n keer te stel soos ek hulle sien. Net die volgende word genoem: a. Die

opvoeding is 'n verskynsel wat hom in 'n konkrete en eg menslike situasie voltrek. Dit is 'n praktiese feitlikheid waarmee bedoel word dat daar handeling by betrokke is. *b.* Hierdie mense-met-mense-verskynsel behels denk-, maar veral wil en waarderings-momente. In elke opvoedingsituasie wemel dit eenvoudig van teëstellingsfaktore. *c.* In die opvoedingsdaad kom bepaalde behoortlikheidseise, sogenaamde „Sollensforderungen“ tot uitdrukking. Daar is 'n bepaalde werklikheid wat deur bemiddeling van die opvoedingsdaad moet word. Aan die idee van die mens, die idee van die hoogste goed, moet uitdrukking gegee word.

Met verwysing na hierdie stelling is beweer dat die opvoedkunde die leer oor hierdie konkrete, eg menslike situasie is. Hierdie leer of beskouing beoog belangelose en waaragtige wete, naamlik kenning van die verskynsel in sy situasie-gegewenheid. Die pedagogieker wil ontdekker wees, nie uitvinder nie, daarom kan die pedagogiek ook nie toelaat nie dat sy waarhede oor die verskynsel as behoortlikheids-vergestalting-deur-handeling aangesas word om wille van reële of vermeende nuttigheidswaardes en selfs menslike doeleindes met meer as nuttigheidsinslag. Anders uitgedruk: die pedagogiek mag nie toelaat dat deurskouing van die fenomeen aan die hand van 'n gehuldigde rangorde van waardevoorkeur sal geskied nie.

Met hierdie stelling is by die sentrale probleem van die tema aangeland. Kan die pedagogiek as die wetenskap van die teoretiese onderbou van 'n konkreet menslike situasie benader word vanuit 'n bepaalde rangorde van waardevoorkeur, dus met bepaalde teëstellings-aangeleenthede waarby ons waarderend-willende deelname of ons oogmerklike die norme vir die waarheid ook op die gebied van die pedagogiek sal wees? Nog sterker en duideliker gestel: moet ek met gegewens buitekant die opvoedingsituasie hierdie situasie benader, of moet ek dit deurskou aan die hand en in terme van sy eie gegewens, en wel dié gegewens wat deur die opvoedingsituasie geopen-baar word?

Op hierdie stadium van die uiteensetting is dit nodig om te vermeld dat die skrywer hom daarvan bewus is dat die leser in hoogste waarskynlikheid sal opmerk dat blykens die aangebode omskrywing van die term pedagogiek die teoretiese en die praktiese sfere te sterk as twee afsonderlike planete beskou word waardeer daar nie alleen 'n gaping tussen teoretiese deurdenking en handeling ontstaan nie, maar ook 'n kunsmatige skeiding tussen teorie en praktyk, en tussen wetenskap en lewe. Die skrywer wil van sy kant onmiddellik toegee dat hy teenoor kritiek van

hierdie aard glad nie onverskillig staan nie. Tog word die baie belangrike versoek gerig om die probleem suiwer te sien en om die nodige onderskeidinge te maak. Ons moet nie vra wat ons met die wetenskap en ook met die pedagogiek kan maak nie. Dit is prostituering van die wetenskap en aantasting van die belangeloosheid van die waarheid om wille van doeleindes wat nooit deur die wetenskap en ook nie deur die pedagogiek geformuleer kan word nie. Dit is juis op grond van gebrekkige onderskeidinge wat so dikwels in die pedagogiese wêreld gemaak word dat daar soveel misverstand, soveel vooroordeel en selfs onbillike veroordeling bestaan. Dit sal egter onvergeeflike pedanterie gepaard met skaamtelose brutaliteit van die kant van die skrywer wees as hy sou pretendeer dat hý die waarheid op hierdie gebied sou hê of dat hý die korrekte onderskeidinge maak. Ons is verplig om mekaar reg te help, want slegs sodoende dien ons 'n gemeenskaplike saak, naamlik die waarheid in sy belangelose waaragtigheid. Die leser mag sê dat die skrywer die dinge skei. Sy vrees is dat ons nie genoegsaam onderskei nie en dat ons so maklik vanuit 'n opvoedingstelsel as uitkristallisering van 'n lewensopvatting 'n opvoedkunde wil konstrueer, en terselfdertyd van die opvoedkunde die onmoontlike verwag, veral om voorskrifte te maak en doelstellinge te formuleer.

Die omvattende aangeleentheid wentel vir die gevoel van die skrywer om die vraagstuk van die benadering, 'n metodiese aangeleentheid dus. Een van twee weë is moontlik: óf om uit te gaan van die idee van die hoogste goed, óf van die verskynsel in sy situasie-gegewenheid. Wanneer die vertrekpunt in die idee van die hoogste goed geneem word, dan begin ons nie by wat is nie, maar by wat behoort te wees, wat deur menslike wil en opset moet word, en aanhoudend moet word. Die idee van die hoogste goed behels waardeteëstellinge, 'n bepaalde rangorde van waardevoorkeur, kortweg: 'n lewensopvatting as die totaal van denkbeelde met betrekking tot die lewenswaardevolle, die lewensverpligtende en die gedragsopeisende. Dan word uitgegaan van 'n bepaalde moraal of sedeleer, 'n partikuliere kultuurbegrip, bepaalde grondaksiomas en geloofsbeslissinge. Aan die inhoudelike hiervan moet via die lewe van keuses gestalte gegee word; bepaalde kleinode moet bewaar, bewaak en uitgebou word, en die beste middel om dit te kan doen, is die opvoeding. Om dit radikaal te stel: uitgaande van bepaalde behoorlikheidseise kom 'n mens dan in tweede instansie by die opvoeding, nie as konkrete en eg menslike situasie nie, maar as 'n doeldienlike funksie. Die

voorwerp van ondersoek word 'n middel in die diens van die oogmerklike. Vanaf wat behoort te wees, word geredeneer na wat is. En dit is tog 'n uitgesproke *metábasis eis allo genos*. Dan is dit ook onvermydelik om voorskrywend te moet optree: só behoort jy op te voed en sus behoort jy te handel. Dít moet jy doen, dát moet jy laat.

Wat hier in enkele woorde geskets is, vind 'n mens ook so dikwels op die gebied van die beoefening van die sedekunde of die etiek. Die vraag is dan nie een na die feitlike in verband met sedelike en sedekundige verskynsels nie, nie hoe handel die mens en hoe keur hy nie, dus: geen ontleding van die praktiese natuur van die mens en die beskrywende en verklarende ondersoek na die werkwyse van die sedelike bewussyn in sy funksie van sedelike beoordeling as toekennende aangeleentheid nie, maar hoe behoort daar gehandel en gekeur te word. Kortweg: hoe behoort ek my te gedra en wat is my pligte ten opsigte van 'n haas onnoembare aantal instansies.

'n Goeie voorbeeld van hierdie benaderingswyse op die onderhawige gebied tref 'n mens aan in die pedagogiek van die bekende Kohnstamm. Blykens sy wêreldbeskouingsdriehoek het hy geput uit die reservoir van datgene waaroor Christenmense en wel Wes-Europeane dit intuïtief met mekaar eens is. Bygevolg bly sy kennis van die basale fenomeen van die opvoedkunde, naamlik die opvoedingsituasie, hoewel nie onjuis nie, dan tog enigszins naïef. Telkens moet hy sy toevlug tot algemeen religieuse, filosofiese, antropologies-aksiologiese gesigspunte neem, terwyl sy gewens uit die opvoedingsituasie as sodanig met evidensie sou voortkom. Hy sien dan ook die oorsaak vir die bestaan van die verskeidenheid van pedagogieke myns insiens verkeerd. Die oorsake vir die verskeidenheid lê elders, naamlik: *a.* omdat daar van 'n filosofoem in plaas van 'n fenomeen uitgegaan word, moet daar uiteenlopend gepraat word en *b.* sodra 'n mens van geloofsbeslissinge uitgaan, meer nog: van oordeel is dat juis daarvan uitgegaan moet word, dan doen enorm breë verskille hulle voor wat in werklikheid geheel en al nie pedagogies is nie, maar nou daartoe geforseer moet word. Sodra daar van grondaksiomas, geloofsbeslissinge, lewensopvattinge en gemeenskapsbehoefes uitgegaan word **vir die konstruksie van die pedagogiek as 'n sisteem**, is 'n mens verplig om grondige ondersoek in te stel na die pedagogiese relevansie daarvan, asook na die egtheid van die pedagogiese inhoude.

Niemand sal die skrywer seker weerspreek nie wanneer beweer word dat uitgaande van die idee van die hoogste goed of van be-

paalde grondaksiomas, geloofsbeslissinge, ens. die benadering 'n persoonlike kleur dra. Wat my idee van die hoogste goed is, sal nie deur die mense agter die ystergordyn, in Tokio, Peking of Nu Delhi onderskrywe word nie. Ek sal ook nie hulle s'n as bestrewenswaardig en aanbevelenswaardig aanvaar nie. Dat hulle 'n ander rangorde van waardevoorkeur huldig en uit hoofde hiervan 'n ander rigting met die daad van die opvoeding inslaan as ek en my medestanders, is hulle saak, nie myne nie. Ek neem hulle hul standpunt nie kwalik nie. Hulle is in die praktyk van hulle opvoeding verplig om deur middel daarvan uitdrukking te gee aan wat hulle as behoorlik en menswaardig beskou. Wat ek hulle wél sal kwalik neem, is om wanneer ek vir die konstruksie van 'n pedagogiek as wetenskap my vertrekpunt nie in 'n bepaalde rangorde van waardevoorkeur neem nie, juis om die verskynsel nie geweld aan te doen nie, my dan van allerlei beskuldig, onder andere dat ek 'n kleurlose wetenskap opbou waarmee niks aan te vang is nie. Van die wetenskap word tog immers verwag om leiding te gee vir die lewe van keuses en die formuleringe van menswaardige doeleindes, veral in hierdie chaotiese tyds-gewrig!! En sou ek vra: watter lewenspraktyk, dan verrys daar 'n koor van stemme wat met die babelse spraakverwarring nogal nie ongunstig sal vergelyk nie.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat die skrywer die mening toegedaan is, dat uitgaande van die idee van die hoogste goed ons met pedagogiese sisteme of stelsels van opvoeding te doen kry. En omdat daar die mees uiteenlopende rigtinge van lewensopvatting bestaan, moet daar bygevolg ook die grootste verskeidenheid pedagogiese stelsels verwag word. Die geskiedenis vertel hiervan en die ervaring bevestig dit. Daar is 'n Christelike, 'n Calvinistiese, 'n Rooms-Katolieke, 'n Anglikaanse, 'n Mohammedaanse, 'n naturalistiese, 'n liberalistiese, 'n idealistiese, ens. ens. opvoeding. Almal is partikulier, maar in weerwil hiervan word op noodwendigheid en algemeengeldigheid aanspraak gemaak. Elkeen kom met 'n eie mensbeskouing, 'n eie waardebeskouing, 'n eie lewensopvatting en 'n eie doel van die opvoeding, 'n eie leerplansamestelling, 'n eie skoolorganisasie en -administrasie. Elkeen gee voor om die essensie van menswees en van menslike geroepenheid tot uitdrukking te bring; elkeen propageer sy saak en elkeen sien in die opvoeding een van die magtigste middele waarmee hy homself nie alleen kan handhaaf nie, maar deur middel waarvan ook uitdrukking gegee word aan die idee van menslike geroepenheid en dus die idee van die hoogste goed.

Waar lê die oorsprong van hierdie verskeie en onderskeie stelsels, en is hulle rasioneel verantwoordbaar? Hierop moet geantwoord word dat hulle beslis nie uit die studeerkamer of die laboratorium afkomstig is nie, maar uit die volle lewe in sy histories-ideologiese bepaaldheid. Pedagogiese stelsels wortel in stelsels van lewensopvatting, terwyl elke lewensopvatting kragtens sy aard 'n verbesondering in 'n bepaalde rigting vanuit 'n bepaalde blikpunt is, die kern waarvan deur die geheel van die persoonlikheid onderlê word. Dit het met soortlike differensieringe binne die eenheid van die menslike gees te doen. Dit aanvaar nasionale, religieuse, sosiale, staatkundige en historiese betreklikhede wat almal soveel veronderstellinge is, maar wat nou eenmaal nie die voorwerp van rasionele evidensie of van analitiese bewysvoering is nie. Dit erken sy begrensdhede, maar in weerwil hiervan ontwikkel dit sy konsekwensies, in die vertrouwe dat in elkeen van daardie veronderstellinge 'n logies-sluitende sisteem van waarhede as 't ware gepreformeër lê. 'n Opvallende eienaardigheid van die denke oor 'n lewensopvatting en dus ook oor 'n bepaalde opvoedingstelsel word aangetref in die aanspraak op universaliteit en volstrektheid wat meermale op die mees inkonsekwente wyse by sy verdedigers aangetref word. Die lewensbeskouende denke beweeg nou maar eenmaal in die sfeer van die irrasionaliteit en wel omdat elke lewensopvatting deur sodanige komponente gedra word. Wete of kennis en opvatting of beskouing is twee verskillende momente in die bestaanswyse van die mens. Die eerste is 'n waarderingsvrye verwerking van wat is; die tweede het steeds 'n voor- en 'n naklank in die resonansie wat dit by ons wek. Hierdie voor- en naklank is so begryplik, want hierdie denke handel nou maar eenmaal nie met 'n werklikheid wat is nie, maar wat moet wees en deur menslike toedoen tot stand gebring moet word. Hierdie werklikheid wat moet word, is onself, nie in ontologiese sin nie, maar van ons wese as persoon. Anders uitgedruk: daar moet gestalte gegee word aan die idee van die mens waarheen hy onderweg is. Geen rasionele denke is by magte om uitsluitel te gee oor waarom juis 'n bepaalde syn moet word en aanhoudend moet word nie; geen sodanige denke kan sy gehuldigde rangorde van waardevoorkeur as gedragsmotiverende grootheid uit eie krag ontwerp, verdedig of 'n ander van die geldigheid en die noodwendigheid waarop dit aanspraak maak, oortuig nie. 'n Mens bevind jou helaas aan die irrasionele selfkante daarvan. Dit is nou maar eenmaal so dat die lewe as normerende aangeleentheid baie sterker is as die leer

daaroor. Wie lewe nou inderdaad uit sy wetenskaplike insigte, en wie verrig opvoedingswerk op grond van sy onderlegtheid in die pedagogiek?

Oor 'n pedagogiese sisteem is genoeg gesê. Daar is nie 'n eenduidige pedagogiese sisteem nie, en daar sal ook nooit een wees nie. Die Afrikaans-sprekende het syne, ons Engelssprekende landgenote het hulle s'n. Hulle verskil, nie omdat ons verskillend dink nie, maar om rede van verskillende instellinge teenoor die lewe in sy opset van verpligting. Ons lewe uit verskillende eise van behoorlikheid. Dat daar byvoorbeeld aan die Suid-Afrikaanse opvoedingswese sowel tuis as op skool baie haper, sal wel deur elkeen gewonne gegee word. Aan wie s'n kleef geen gebreke nie? Ook die wêreld het behoefte aan 'n beter opvoeding. Hiermee word nie die eventuele almagsmoontlikheid van die opvoeding geproklameer nie; die grense daarvan word deur 'n mens se lewensvisie bepaal. Laasgenoemde gee ook uitsluitel oor die sin daarvan. Geen wetenskap ter wêreld kan oor die sin van hierdie menslike funksie finale uitsluitel gee nie, ewemin as oor dié van die geskiedsdrama. Dit is ons diepste oortuiging, ons opvattinge van menslike geroepenheid wat hier die deurslag gee. En laat my dit maar reguit sê: daar is probleme wat deur daardie konkrete en eg menslike verskynsel opgewerp word wat vir menslike ont-rafeling eenvoudig ontoeganklik is. Gelukkig dat geen mens ter wêreld net teoretiese dwarskyker is nie en dat ook geen mens sy diepste oortuiging in 'n brandkas kan wegsluit nie.

In die lig van wat nou net gesê is, word vermoed dat die leser onmiddellik sal opmerk dat alle vroeëre beweringe wat deur my gemaak is, nou pragtig ondergeploeg is en dat dit somaar 'n rookskerm was wat al die tyd opgewerp is. Dit kan ek nie aanvaar nie, want in die paar jongste beweringe is die opvoedingsfenomeen in sy situasiegegewenheid totaal verlaat en het die skrywer hom met werklikhede gaan besig hou wat gans en al daarbuite lê. Om oor die sin van die opvoeding na te dink, is geen besinning oor die situasie nie, maar oor die strekking van 'n menslike funksie wat met pedagogiese dienstigheid totaal niks te maak het nie. Ek was met religieus-antropologiese probleme-kwessies besig. Sodra ek daarmee na die fenomeen kom, dan vermink ek hom in sy gegewenheid. Om aan die hand van die lewensbeskouende denke 'n pedagogiek te konstrueer, is om 'n pedagogiese stelsel te eksposeer. Dit is heeltemal iets anders wanneer aan die hand van gegewens uit die opvoedingsituasie 'n pedagogiek gekonstrueer word en hieruit lewensopvattingsvraagstukke voort-

vloei as om vanuit sodanige vraagstukke 'n pedagogiek te ontwerp. Dit staan ook nie apriori vas dat in elke lewensopvatting 'n pedagogiese stelsel geïmpliseer is nie. Hoogstens kan enkele gesigspunte daaraan ontleen word. Uit geen enkele lewensopvatting kan primêre feite afgelei word nie. Die omgekeerde is waar. Die primêre feit vir die konstruksie van 'n pedagogiek is en bly die opvoedingsituasie wat uit geen opvatting afgelei kan word nie. Hierdie situasie is 'n feit wat geken, misken, of nie geken nie kan word. Die feit van die opvoedingsituasie is die grondgegewene van waaruit die pedagogiek onder andere sy antropologie moet opbou. Langeveld formuleer dit so: „Wat is het voor een wezen dat animal educandum heet?”⁹⁾ Dit is 'n wese tot wie se natuur hierdie onnatuur behoort, 'n wese wat sy natuur nie kan verwesenlik deur natuurlik te bly nie. Dienooreenkomstig lewe hy ook nie in 'n wêreld van vaste betekenis nie, maar in een wat oop is. Die groot gevaar wat enige pedagogiek loop, is om aan die hand van gegewens buite die situasie hierdie situasie te benader, en om die fenomeen wat hom daarin manifesteer tot 'n doeldienlike funksie te reduseer.

Die vraag ontstaan onwillekeurig of met die situasie as vertrekpunt 'n pedagogiek wat hieruit ontstaan genoegsaam om die lyf sal hê om as wetenskap te kan deurgaen. Hierop behoef seker geen antwoord gegee te word nie, want wie in waaragtige belangeloosheid wetenskap wil bedryf, sal hom baie sterker op probleemdenke as probleemoplossing ook ten behoeve van nuttigheidsoorweginge toelê. Dit is die eerlike oortuiging van die skrywer dat langs die weg van fenomenologiese ontleding van die opvoedingsituasie in sy oorspronklike gegewenheid daar inderdaad pedagogiek bedrywe word. Die aantal pedagogiekers wat hierdie weg volg, is baie gering. In hierdie opsig moet die baanbrekerswerk van Langeveld en ook dié van Perquin genoem word.

Die ruimte ontbreek om verdere aandag aan hierdie benaderingswyse te skenk en op die problematiek te wys wat vanuit die situasie opgewerp word. Elders is 'n proewe hiervan deur skrywer gegee.¹⁰⁾ Net nog enkele opmerkinge oor die begrip handeling wat in die situasie self so prominent beliggaam is, veral omdat 'n mens so geneig is om vanuit hierdie begrip na 'n toepassingsrelasie te gaan soek. In die opvoedingsituasie word daar gehandel waardeur 'n verandering intree en wel 'n verandering ten goede. Die idee van verbetering lê dus in die situasie opgesluit. Daar is diegene wat die pedagogiek dan wil omskrywe as die leer oor die opvoeding met die oog op sy verbetering. Die nie-fenomeno-

logies ingestelde sal so maklik beweer dat op grond van die handeling as 'n verandering ten behoewe van 'n verbetering die pedagogiek dan tog voorskrifte maak en wel hoe om verbetering te bring. Nou gaan dit in die pedagogiek nie om verbetering ten goede te omskrywe nie, maar oor handeling in hulle ingesteldheid op verbetering wat pedagogies aanvaarbaar is. Wat meer is: die besinning oor bepaalde verbetering ten goede behoef nog geen feitlike verbetering te wees nie. Die pedagogiek as normatiewe etiek hou hom besig met behoorlikheidseise, nie om uitsluitel te kry oor watter eise sal word nie, maar om die bestrewing van behoorlikheidseise pedagogies relevant te maak. Die klem val dus weer op die begrip handeling. Geen pedagogiek is moontlik wat wesenlik pedagogiek is, wanneer die teoretiese denke nie in voortdurende wisselwerking met die pedagogiese handeling staan nie. En geen pedagogiese handeling kan hom verantwoord wat nie telkens in die beskouing oorgaan nie. Om te wil weet hoe die dinge is, geskied hier steeds as 'n wil weet om te kan handel. Om te kan handel, moet 'n mens deur die kennis van feite heen. Nou kan oor hierdie handeling as wesenskomponent van die opvoedingsituasie nagedink word sonder daadwerklike deelname daaraan. Bygevolg is 'n nadenke oor opvoeding iets anders as die opvoedende handeling self. Anders gestel: die skematiese deurdenking van die opvoedingsituasie wat in die opvoedkunde plaasvind en 'n deel van die teoretiese onderbou daarvan uitmaak, is nog nie die aktuele opvoeding self nie. Vanselfsprekend sal iemand wat self in die aktuele realiteit van die opvoeding gedrenk is, 'n des te adekwater analise van die opvoedingsituasie kan maak as iemand wat van die opvoeding self niks weet nie.

Die pedagogiek is en bly 'n situasie-gerigte wetenskap en as sodanig moet die feit van handeling as eksistensiële beslissing in die blikpunt van die beskrywende en die ontledende bewussyn staan. As situasie-gerigte is dit egter nog geen situasie-riktende wetenskap nie. In die deurdenking van die opvoedingsituasie is daar van sowel situasie-gerigtheid as die feit van situasie-riktendheid sprake. Dit bly egter onderskeidende, beskrywende, verklarende en begrypende aangeleenthede, en bygevolg 'n teoretiese dwarskyk op die situasie. Dit is gebiedend dat in hierdie teoretiese dwarskyk die dinamiese, die eksistensiële, die personale, die normatiewe en die spesifiek normerende raakgesien sal word. Die pedagogiek is dus 'n dinamies-eksistensiële en 'n persoonal-normatiewe wetenskap, maar nog geen normerende wetenskap

nie. Normering voltrek sig in die aktuele situasie en het met die feit van die normering niks te maak nie. Trouens, wat deurgaans in die gedagte gehou moet word, is dat 'n normatiewe wetenskap 'n normbeskrywende en 'n normverklarende wetenskap is, maar nog geen normvoorskrywende een nie. Die normering kom uit die gehuldigde lewe van teëstellinge, en nie uit die beskrywende, onderskeidende, analiserende en newestellende denke nie. In die pedagogiek is ons uitsluitlik besig met die feit *dat* daar 'n situasiegerigtheid en situasierigtendheid aanwesig is. In die skematiese deurdenking daarvan is nog *geen sprake nie van watter rigting daar ingeslaan moet word*. 'n Mens kan behoorlikheidseise as konstitutiewe elemente in enige eksistensiële situasie onderken en onderskei, sonder om reeds 'n keuse te maak.

Wanneer beweer word dat die pedagogiek nog geen situasierigtende wetenskap is nie, word met die term 'rigtende' hier bedoel die onmoontlikheid om aan te dui wat presies gedoen moet word in presies watter geval. Op geen enkele gebied van die geesteswetenskappe kan dit die geval wees nie, eenvoudig omdat hier nie in 'n volledig-geordende veld beweeg word nie. Ons het nie met die konstant sig herhalende te doen nie, maar met die individueel-in-die-situasie-gebeurende. Uitgaande van die onafleidbaarheid van die situasie kan en moet die pedagogiek deur ontleiding van die situasie die problematiek openbaar en onder andere laat sien *dat* daar beslissinge moet val en *watter* keuses *pedagogies* aanvaarbaar sal wees. Dit moet die grondslae en die grondvoorwaardes aanwys waardeur 'n beroep op die inset van die persoon van die opvoeder gemaak word. Slegs hierdeur kan die praktiese karakter van hierdie wetenskap verstaan en gehandhaaf word. Die gevaar word steeds geloop om dit tot reseppengewery of tot 'n versameling van moralistiese aanwysinge te degradeer. Die pedagogiek handel nou eenmaal nooit en nêrens in die konkrete situasie nie. Die aktuele keuse wat gedoen moet word, is geen saak van die pedagogiek nie, maar van die pedagogos.

In aansluiting by die voorafgaande is Kohnstamm volkome juis waar hy skrywe dat die opvoedingsleer of die opvoedkunde net soos voedings-, siekte- en gesondheidsleer „komen daarin met vele andere ‚vakke’ uit het geheel der wetenskappe ooreen, dat zij door wetenschappelijke bezinning een voor-wetenschappelijk gebeuren dieper willen doorgronden en daardoor de gelegenheid willen bieden het doelbewuster en doeltreffender te vormen.” Hier is uitdruklik sprake van ‚de gelegenheid willen bieden’, niet meer, maar ook niet minder. De resultaten van

wetenschappelijke bezinning beletten rechtstreeks niemand zich averechts te voeden, zijn gezondheid te verniel, in de siekte te vluchten, als hij dit begeert. Ook de paedagogiek kan niet meer doen dan die resultate van stelselmatig nadenken aanbieden aan hen, die voor een opvoedingstaak zijn gestel." 11) Die resultate bied die geleentheid om hierdie gebeure doelbewuster en doeltreffender te vorm. Wanneer daar nou in die lig van diepere deurgronding van doelbewuster en doeltreffender vorming sprake is, dan dui dit uitdruklik daarop dat die insigte wat kragtens die diepere deurgronding aan die lig mag tree, op hierdie besondere gebeure van toepassing gemaak kan word. Die moontlikheid bestaan om die insigte aan te wend. Kohnstamm praat uitdruklik en by herhaling van geleentheid wat daar gebied word, maar ook van niks meer nie as geleentheid. Hulle kan aangewend of geignoreer word, en selfs wanneer hulle aangewend word, hou dit nog geensins die waarborg in dat die vorming volledig of doeltreffend sal wees nie. Sowel die feit van die aanwending as die aard van die resultate is van die bereid- en die goedwilligheid asmede van die bekendheid van die bevindinge en die toepassing van eventuele tegnieke van die persoon wat by en met hierdie gebeure betrokke is, afhanklik. Die pedagogiek as 'n sisteem is die geordende geheel van pedagogies-aanvaarbare insigte wat uit 'n ontleding van die opvoedingsituasie aan die lig tree; dit is 'n sisteem van kennis oor 'n eminent praktiese aangeleentheid in mensebestaan. As kennis bied dit die moontlikheid om, gegee die goedwilligheid van die opvoeder, daardie grondvoorwaardes vir pedagogiese dienstigheid toe te pas.

Om af te sluit: Wat is die lewenswaarde van die pedagogiek as 'n sisteem? Waarin lê sy onmisbare middelaarskap? Die vraag kan ook so gestel word: wat is die nut van 'n studie van die pedagogiek as 'n sisteem? Die feit moet nogeens onderstreep word dat verkreë insigte op basis van 'n sistematiese deurgronding van die opvoedingsituasie teoretiese aangeleentheid is en dit ook kan bly. Dit hang van die goedwilligheid van die opvoeder in die aktualiteit van die situasie af wat daarvan geen word of nie gaan word nie. Kort gestel: moet die versterking en uitbouing van die lewensopvatting van die opvoeder in kwessie los van 'n studie van die pedagogiek geskied of wellig deur die studie? Oor dieselfde vraagstuk is elders soos volg geskrywe: „Die skrywer is van oordeel dat die indoktrinering van 'n lewensopvatting baie selde tot die vereiste bereidwilligheid om toepassing te maak, sal lei. Vanselfsprekend is by elke pedagogiese situasie ook as voor-wetenskaplike gebeure kwessies van lewensopvatting be-

trokke. Wanneer dit egter oor die lewenswaarde van die pedagogiek as 'n sisteem van kennis gaan, kan nie vanuit 'n bepaalde lewensopvatting geredeneer word nie. Wat juis beoog word, is om 'n bepaalde lewenshouding as uiting van 'n bepaalde lewensopvatting te vorm sodat die opeisende krag van die lewensopvatting deur die lewenshouding kan spreek. Dit gaan dus oor die probleem van die vorming van die karakter van die opvoederspersoonlikheid en dit via die pedagogiek as 'n sisteem van kennis. Maar weereens: die uitbou van die pedagogiek as 'n sisteem van kennis beoog nie die propagering of die verdediging van 'n bepaalde lewensopvatting nie. Dit lê wel op die weg van die pedagogiek as 'n sisteem om onder andere rigtinge van lewensopvatting te bestudeer.

Herhaaldelik is beklemtoon dat vir die opbou van die pedagogiek as 'n sisteem die vertrekpunt in die verskynsel van die opvoeding geneem moet word. Diepgaande ontleding van die fenomeen is 'n allereerste vereiste. Hierdeur en hieruit alleen sal die omvattende problematiek van die pedagogiek aan die lig kan tree, soos onder andere antropologiese, waardefilosofiese, eksistensiefilosofiese, geskiedsfilosofiese en ideologiese probleemkwessies. Vir die teoretiese onderbou en dus die uitbou van die pedagogiek as 'n sisteem is 'n diepgaande studie van die problematiek in al sy fasette gebiedend noodsaaklik. Sodoende sal die ondersoeker met 'n veelheid, selfs botsende veelheid van beskouinge betreffende die plek en die taak van die mens, en dus ook van sinvolle mensebehandeling in hierdie kosmiese totaliteit kennis maak. Dit sal die agtergrond vorm vir die bestaan en die eventuele bestaansreg van die veelheid van pedagogiese sisteme. Die aandeel van lewensopvattinge soos hulle in prealabele beslissinge wortel, sal aan die lig tree. Kortweg: die ondersoeker maak langs newestellende weg met 'n veelheid en verskeidenheid teëstellinge kennis. As prakties-willende wese moet hy uit die veelheid 'n keuse maak, en sou hy reeds gekies het, sal dit hom tot grotere verknogting en meerdere bereidwilligheid tot gehoorsaamheid aan die gedragsopeisende in die eie lewensopvatting dwing.

'n Kennismaking met die veelheid lewensopvattinge en hulle aandeel in die bestaanswyse van die mens veral wat betref die bepaling van die rigting wat die bestaanswyse deur bemiddeling van die opvoeding moet inslaan, sal die onvermydelikheid van die partikuliere op die voorgrond bring. Die opeisende krag van die gehuldigde rangorde van waardevoorkeur met sy ingehoue moraal en die karakter van absoluutheid waarmee die sedelikheid werk, sal tot 'n verheldering van die eie sedelike bewussyn en sy

uitsprake lei. Die aandeel van gesag en vryheid in die kinderlike grootmaking behoort in sy volle implikasies aangevoel te word. Ook die persoonlike aandeel en die mede-aanspreeklikheid vir wat daar met 'n ander kragtens bemoeienis met hierdie ander gebeur, kan nie agterweë bly nie. Verantwoordelikebesef, toerekeningsvatbaarheid en medeskuldigheid sal hulle aan die persoon kenbaar maak. Hierdie dinge kan sy lewe van eksistensiële beslissinge nie ongedeerd laat nie. Sodanige beslissinge ook ten behoeve van 'n ander is óf die uitdrukking van die feit dat die waarheid reeds geword het en die mens in sy diens opeis, óf dat die waarheid in wording langs eksperimentele weg verkeer. Dit is in verbande van hierdie aard dat die betrokke oor sy plek en taak in hierdie wêreld begin kontempler. Sodoende ondergaan sy lewe van goed- en kwaadwilligheid besliste beïnvloeding. Die noodsaaklikheid van die goedwilligheid sal hom opeis, terwyl die eie kwaadwilligheid hom sal aankla.

By meditasie en kontemplasie kan dit egter nie bly nie. Daar moet gehandel word en wel in gehoorsaamheid aan die opeisende krag van die behoorlike. Anders gestel: meditasie sal tot aktiwasië lei. Uit die eksistensiële denkbeweging sal 'n wilsbeweging gebore word, nie alleen om in gehoorsaamheid aan die opeisende krag van die eie lewensopvatting te lewe nie, maar om ook die geleentheid aan te gryp en van die middele gebruik te maak waardeur sy lewe met ander, maar veral ander s'n met syne kan gedy. Sy goedwilligheid maak dan dat hy sal toepas wat deur sistematiese deurgronding van die verskynsel aan die lig getree het om hierdie gebeure doelbewuster en doeltreffender te vorm.¹²⁾

Literatuur waaruit aangehaal en waarna verwys is:

1. Hessen, J.: Lehrbuch der Philosophie, Band 11: Wertlehre, '48, p. 13.
2. Dieselfde, p. 24.
3. Kyk Scheler: Die Wissensformen und die Gesellschaft, 1926, pp. 64-69.
Ook: Die Formen des Wissens und die Bildung, 1925, 32 vv.
4. Langeveld: Verkenning en Verdieping, 1950, p. 272.
5. Langeveld: Dieselfde, pp. 273-274.
6. de Rougemont: Brieven over den Atoombom, p. 81.
7. v. d. Leeuw: Der Mensch und die Religion, 1941, pp. 25 en 58.
8. Oberholzer: Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, 1954, 3-35.
9. Kyk Langeveld: Beknopte Theoretiese Paedagogiek, 1952, p. 138.
10. Kyk Oberholzer: Aangehaalde Werk, veral hoofstuk 11.
11. Kohnstamm: Paedagogiek in Scientia, Deel I, p. 209.
12. Oberholzer: Teoretiese Onderbou van en praktiese Toepassing uit die Paedagogiek (Feesbundel Nel, 1955, pp. 140-141).

VOOR- EN NADELEN
VAN GROTE EN KLEINE SCHOLEN

DOOR

A. W. HAENEN

Inleiding.

Voor zover we hebben kunnen nagaan, vraagt het probleem van de kleine of de grote school, zowel hier als in het buitenland, al gedurende meer dan een halve eeuw om een oplossing. In 1891 verscheen in het tijdschrift „Haus und Schule” een uitvoerig artikel „Grosse oder kleine Schulsysteme in grossen Städten”. (1). De auteur verklaarde zich voor een school van 30 klassen op grond van o. a. de volgende argumenten:

- a. De ouders zouden de school beter leren kennen.
- b. De grote school biedt mogelijkheden tot differentiatie.
- c. Het systeem van vakleerkrachten kon dan ingevoerd worden.
- d. Grote besparing van uitgaven, vooral van leermiddelen.

In dezelfde tijd pleitte de bekende pedagoog Dörpfeld in zijn „Pädagogische Gutachten” voor de kleine school. De vierklassige gaf hij zelfs de voorkeur boven de acht-klassige en dit vanuit zuiver pedagogisch standpunt, o. i. het enig juiste uitgangspunt. (2).

Een scherpzinnig medestander van Dörpfeld en een heftig bestrijder van het bovengenoemde artikel in „Haus und Schule” vinden we in Aug. Lomborg (3), die in zijn boekje „Grosse oder kleine Schulsysteme” alle argumenten, die aangevoerd waren ten gunste van de grote school, grondig weerlegt. Op hun beschouwingen komen we later terug.

Ook in ons land blijkt Wouters (4) in zijn boek „Over opvoeding en onderwijs in verband met kleine en grote scholen”, zich voor de kleine school te verklaren. Hier echter ging het om de vraag, of en in hoeverre twee- en driemannsscholen achterstonden bij de zes- en zevenklassige school. Volgens de mening van Wouters was dat in geen enkel opzicht het geval.

Van de daarop volgende periode is ons over dit onderwerp weinig noemens- en lezenswaardige litteratuur bekend.

In het algemeen is trouwens over deze materie weinig in de grote bibliotheken te vinden en vermoedelijk is er dus ook weinig over gepubliceerd.

Het pedagogisch aspect van dit vraagstuk is over het algemeen

in ons land verwaarloosd. De grootte der scholen werd hoofdzakelijk bepaald door financiële omstandigheden, b.v. in hoeverre het Rijk bijdroeg in de salariëring der onderwijzers en in hoeverre de Gemeenten zelf de kosten moesten dragen van het onderwijs, door veranderingen in de leerlingenschaal en door de afschaffing in 1920 van het ambulante bij het openbaar lager onderwijs; maar ook in de beide laatste gevallen prevaleerde het financiële gezichtspunt bij de bepaling van de grootte der scholen. Geen pedagogische maar economische efficiency dus.

Het probleem bleef echter bestaan en hield de gemoederen bezig.

Belangrijk echter was in 1932 het adres van de heren Dr. C. P. Gunning en A. Feberwee aan H.M. de Koningin. De voornaamste publicaties en hun conclusies willen we nu in chronologische volgorde de revue laten passeren.

Overzicht der voornaamste publicaties in hun conclusies.

1932 Adres aan H.M. de Koningin, aan de Staten-Generaal en aan Gemeente- en Schoolbesturen, door Dr. C. P. Gunning en A. Feberwee, mede ondertekend door o. a. Prof. Dr. H. F. Colenbrander, Dr. A. J. Ketelaar, Prof. Dr. S. R. Steinmetz, terwijl adhesie betuigd werd door o. a. Prof. Dr. J. Waterink. (5).

De belangrijkste conclusies waren:

1. *grote woonbuurtscholen* met halfjaarsklassen onder leiding van *ambulante schoolhoofden*, hebben de voorkeur in de bevolkingscentra.

2. Overeenkomstige concentratie der openbare lagere scholen en der bijz. lagere scholen met gelijke richting buiten de bevolkingscentra tot 7- eventueel 24-klassige streekscholen is wenselijk. Door deze maatregelen kan de versnippering van het onderwijs tegengegaan worden.

In dit adres werd behalve op de kostenbesparing ook gewezen op enkele pedagogische voordelen van de grote school, o. a. het feit, dat door de halfjaarlijkse bevorderingen de „zittenblijvers” slechts een half jaar zouden verliezen.

Reacties op dit adres treffen we aan in het maandschrift „Gemeentebestuur” van 1932 (6). Mr. Dr. J. H. van Zanten blijkt in een artikel „Efficiency bij het lager onderwijs” ook voorstander te zijn van de grote school met halfjaarlijkse verhogingen en van het ambulante. Het belangrijkste is overigens ook

weer de besparing op gebouwen en hun onderhoud, de verwar-
ming, de leermiddelen, enz.

Prof. Dr. G. A. van Poelje blijkt een andere mening te zijn
toegedaan. In hetzelfde maandschrift verschijnt van zijn hand
een artikel met dezelfde titel: „Efficiency bij het lager onder-
wijs”, (7) waarin hij er op wijst, dat, wanneer men rekening
wil houden met een absoluut vrije keuze der ouders, de kleine
en zeer kleine scholen gehandhaafd moeten blijven, wanneer
daar de keuze op valt. Bovendien zouden, volgens hem, twee
scholen in één gebouw dezelfde voordelen bieden als de grote
school. (Men zie daarentegen het Rapport „Het Nieuwe School-
gebouw voor Kind en Gemeenschap”, blz. 219). Ook ziet hij
het belang van een ambulant hoofd, zelfs op grote scholen, niet
in. Hij meent, dat „toezicht, leiding en controle” bij een des-
kundig gemeentelijk schooltoezicht beter verzekerd is, dan bij
een groot aantal ambulante schoolhoofden.

- 1945 *Langs Nieuwe Paden*. (8). „Over doel en organisatie van het onder-
wijs.” Uitg. van de Bond van Ned. Onderwijzers, Afd. Rotterdam.
Aanbevolen wordt *in één gebouw drie scholen* met 26 lokalen
onder te brengen. Gedurende de eerste zes leerjaren is het pro-
gramma voor alle drie de scholen gelijk, m. a. w. in die eerste
zesjarige periode zijn er in hetzelfde gebouw van ieder leerjaar
drie parallelklassen. Aan het eind van het *zesde leerjaar heeft*
dan de differentiatie plaats, waarbij de ene school de a. s. l.l. voor
het M.O. opneemt, de tweede school zich belast met de verdere
vorming der U.L.O.-klantjes en de derde school zich ontfermt
over de kinderen, die een school voor N.O. gaan bezoeken.

Een ambulant hoofd wordt hierbij noodzakelijk geacht.

- 1947 *Rapport van de Commissie „Grote Scholen” Afd. Amsterdam*
N.O.V. (9).

Deze verklaart zich voor de *12-klassige school*, met een hoofd
„aan wie niet een vaste klas is opgedragen”. Hierover bestond
in de commissie geen eensgezindheid. Desiderata:

a. De voordelen, die men bij het bijzonder onderwijs van de
„grote scholen” heeft, zullen ook ten nutte van het openbaar
onderwijs gemaakt moeten worden.

b. Ten einde de bloei van het openbaar onderwijs zoveel
mogelijk te bevorderen, zal aan de ouders een vrije schoolkeuze
gelaten moeten worden.

c. Indien het niet mogelijk blijkt *twee 6-klassige scholen* naast of bij elkaar te handhaven, zullen ze geleidelijk tot *één 12-klassige school* moeten worden gevormd.

d. Het Centraal Bureau zal bij de plaatsing en overplaatsing der l.l. met de wensen van ouders en leerkrachten rekening dienen te houden.

e. Een efficiënte spreiding van schoolgebouwen is noodzakelijk. De plaats, die het hoofd *nu* in de school innemt vergeleken bij vroeger, wordt ook behandeld. (De autoritaire school is voorbij; de huidige school zou men de democratische kunnen noemen). Aan het hoofd zullen ook andere eisen gesteld moeten worden.

1949 *Rapport van de Commissie „Grote Scholen” van de Afd. 's-Gravenhage van de N.O.V. (10).*

De „Grote school” met *ambulant hoofd* moet uitzondering blijven. (alleen toe te staan als zij natuurlijk gegroeid is). Het ambulante hoofdschap acht zij een groot bezwaar. Zij geeft de voorkeur aan de 6 à 7-klassige school, aan vrije schoolkeuze voor de ouders.

1950 *Rapport „Het Nieuwe Schoolgebouw voor Kind en Gemeenschap”, Amsterdam. (11).*

Tegen een gecombineerde bouw van drie of meer scholen van dezelfde soort in één complex meent de commissie bezwaren te moeten maken. Zij is van mening, dat met de hier sterk levende wens naar een doelmatige spreiding van de scholen ernstig rekening moet worden gehouden. De commissie besprak voorts de mogelijkheid van de bouw van twaalfklassige en van dubbele zesklassige scholen. Tegen deze laatste bouw, welke vóór de oorlog veel werd toegepast, zijn in de praktijk bezwaren gerezen. Gebleken is nl., dat zelfs reeds bij geringe verschillen in de leiding of de aard van het onderwijs op zulke twee aaneengrenzende scholen, ten gevolge van de daardoor ontstane voorkeur van de ouders bij de aangifte van hun kinderen, zich moeilijkheden bij de plaatsing van leerlingen voordeden.

Deze leidden in vele gevallen tot nadeel voor de openbare school of tot een onevenwichtige klassebezetting. De commissie meent op grond van de eisen, welke zij voor de nieuwe schoolbouw heeft geformuleerd, de *voorkeur* te moeten geven aan de bouw van *twaalfklassige scholen*, met de daarbij vermelde lokalen van speciale aard.

Hierdoor zal een beter organisch geheel verkregen worden

en een rationeler gebruik van het gebouw en de leermiddelen, dan wanneer twee zesklassige scholen onder één dak worden gebracht met ieder haar eigen eisen ten opzichte van ingang, administratieve gedeelten, speelplaats, enz. en het noodzakelijke gezamenlijke gebruik van de lokalen met speciale bestemming. Voor de lagere school beveelt zij de twaalfklassige school aan, met hier en daar, als een geringe bevolkingsdichtheid daartoe aanleiding geeft een zesklassige; voor het kleuteronderwijs de zesklassige school met twee speellokalen.

Het probleem.

Het is wonderlijk, dat de voorkeur voor „grote scholen” vaak gebaseerd wordt op grond van argumenten als de volgende:

De grote school is economisch voordeliger, zij biedt meer mogelijkheden tot differentiatie en experiment; in sommige opzichten leidt zij tot werkbeparing; de openbare school is benadeeld t.o.v. de Prot. Christelijke school, enz.

Dit zijn argumenten, die met het wezen van de school niet of slechts in ver verwijderd verband staan. Een uitzondering hierop vormt de Amsterdamse Commissie, die van het kind is uitgegaan, maar die haar voorlopig schema niet volledig heeft kunnen uitdenken en uitwerken. Zelfs de pedagogische voordelen van de grote school worden niet gezien in verband met het doel, de taak en de functie van de lagere school. Als de afmetingen van een voetbalveld vastgesteld moeten worden, stel dat dit nog niet gedaan was, dan vraagt men zich toch af, op welke grootte van het veld dit spel het beste gespeeld kan worden. En het zou aan de schoonheid van het spel afbreuk doen, wanneer men b.v. zou besluiten tot terreinvergroting omdat daaraan een financieel voordeel verbonden was, namelijk de mogelijkheid van een groter aantal toeschouwers. Terecht zouden de ware voetballiefhebbers bezwaar maken tegen dit spelbederf. Als het economisch aspect een dwingend aanzien krijgt, dan moeten we de aangerichte schade niet verbloemen. Wie zich afvraagt, hoe een schoolgebouw er uit moet zien, wat zijn functie is, gaat na, welke de activiteiten zijn, die zich binnen dat gebouw behoren af te spelen, en deze vormen dan de basis voor zijn verdere beschouwing.

Zo zullen ook wij moeten uitgaan van het wezen der lagere school, haar doel, taak en functie om te kunnen beoordelen of en zo ja, in hoeverre de grote scholen de voorkeur verdienen boven de kleine. We willen ons dus niet op een financieel maar op een pedagogisch standpunt stellen. Dit betekent niet, dat we de

voorstanders van de grote scholen mogen verwijten, dat zij uitsluitend de economische kant in het oog gehad hebben, integendeel, velen hebben juist gewezen op de pedagogische merites van hun plan. Impliciet en misschien onbewust speelt toch een bepaalde opvatting over de school in hun conclusie mee.

Bovendien is het misschien niet eens raadzaam zich eerst expliciet uit te spreken over wat de grondstructuur van het wezen der lagere school behoort te zijn, daar dan mogelijk de controversen reeds hier zou beginnen. Met die waarschuwing voor ogen, willen we toch een poging wagen, taak en functie van de school te omschrijven om vervolgens na te gaan welk schooltype deze opdracht het best zou kunnen vervullen. Hierbij willen we dan voorop stellen, dat, indien we er al in zouden slagen voor die omschrijving een schema te ontwerpen, dat algemeen aanvaardbaar zou zijn, we toch voor de moeilijkheid geplaatst zouden worden, hieruit dwingend tot een bepaald schooltype te besluiten, hetzij de kleine, hetzij de grote school. We hebben nl. te maken met een groot aantal moeilijk of niet controleerbare variabelen, zoals milieuvloeden, karakter en niveau van het onderwijzend personeel, de leiding van de school, doelmatigheid van het gebouw, enz. De sociale vorming b.v., die o.i. een wezenlijk „bestanddeel” uitmaakt van de schoolopvoeding, komt volgens de één beter tot zijn recht op de kleine school, volgens de ander op de grote school. Op welke grond? Heeft men dat dan onderzocht? En geldt dat zowel voor de zes-jarigen als voor de twaalfjarigen? Of is voor de zesjarigen een kleine school en voor de twaalfjarigen een grote school meer geschikt? Geldt het gelijkelijk voor kinderen uit alle milieus? Of zou men alleen in de zwak-sociale volksbuurten aan kleinere scholen de voorkeur geven? Heeft men rekening gehouden met de grootte van de klassebezetting en met de eisen, die men in verband hiermede aan de leerkracht stelt? En welke voorkeur heeft het onderwijzend personeel zelf? Op welke school kunnen zij zelf het best hun werk verrichten? Heeft men ook onderzocht welke middelen tot het doel, hier de sociale opvoeding, moeten leiden en heeft men hiermede rekening gehouden bij zijn keuze?

En welke eisen wil men stellen aan de vakbekwaamheid en de persoonlijkheid van de onderwijzer? Wie zich voor een bepaald schooltype uitsprekt, veronderstelt stilzwijgend, dat aan bepaalde voorwaarden is voldaan. Aan welke voorwaarden? Men mag niet verwachten, dat, zonder onderzoek, een logische redenering tot een conclusie kan leiden, die niet alleen voor altijd

geldig zou zijn voor de kleine of voor de grote school, maar tevens voor alle omstandigheden, waarin die school verkeert. Het moet voor ieder onmogelijk zijn a priori een categorisch antwoord te geven op de vragen betreffende deze moeilijke en onbekende materie. Misschien kunnen de resultaten van een onderzoek richtinggevend zijn. Vermoedelijk is het aantal grote, d.w.z. 12-klassige scholen, groot genoeg om een onderzoek te rechtvaardigen. Daar de levenspraktijk ons echter voortdurend dwingt tot een beslissing, zijn we genoodzaakt die beslissing op veronderstellingen te bouwen, die wel goed gemeend, maar vaak weinig betrouwbaar zijn. Daarmee zal men dan ook ten aanzien van de hierna volgende beschouwingen en uitspraken rekening moeten houden.

Taak en functie van de school.

a. Het onderrichtend aspect.

De kinderen gaan naar school om te leren. En al draait de school niet uitsluitend om het kennen en weten, het aanleren van bepaalde „vaardigheden en kundigheden” is noodzakelijk voor ieder, die zich zelfstandig in de maatschappij wil handhaven en die zich verder wil ontwikkelen. De school is in de eerste plaats een instituut waar onderwijs wordt gegeven en waarvan dus de didactiek een essentiële factor is. In werkelijkheid is deze onderrichtende functie natuurlijk niet te scheiden van de opvoedende, zij kan dan ook als opvoedingsmiddel gezien en gebruikt worden, hetgeen vooral duidelijk is bij het modern georiënteerde onderwijs en de nieuwere didactiek.

b. Het sociale aspect.

Prof. Dr. H. Nieuwenhuis (12 en 13) ziet als taak van de school de overbrugging van het leven in de primaire groeperingen (gezin, familie, dorpsgemeenschap, speelgemeenschap van het kind) naar de secundaire structuren (organisatie, vereniging, bedrijf, politieke partij, club enz.) d.w.z. het met inzicht en verantwoordelijkheid deelnemen aan de activiteit van onze samenleving. Daarom zal ook de eerste klas nog in de spel- en gezins sfeer gehouden moeten worden, terwijl later meer het accent op de zakelijkheid van de secundaire gemeenschappen komt te liggen. We willen het kind dus opvoeden tot een gemeenschapswezen, tot een mens, die in de vele levensverbanden nuttig is en zijn plicht vervult.

c. *Het individuele aspect.*

Deze sociale opvoeding is niet los te maken van de karaktervorming. Gestreefd moet worden naar de ontwikkeling van de ontvankelijkheid voor waarden als schoonheid, goedheid, waarheid, edelmoedigheid enz. die als geestelijke grondslagen de opvoeding richting moeten geven. De vorming der persoonlijkheid moet harmonisch zijn, dus naast de intellectuele opvoeding moet aandacht geschonken worden aan de lichamelijke, esthetische, religieuze en morele vorming.

d. *Andere aspecten.*

De socioloog Prof. Dr. Sj. Groenman (14) heeft nagegaan, niet wat de taak van de school behoort te zijn, maar wat die functie momenteel de facto is.

Naast de kennisoverdracht, die hij ook nu nog als de belangrijkste functie der school beschouwt, noemt hij bovendien nog enkele functieveranderingen van de school op. Behalve in de persoonlijkheidsvorming en in de overbrugging van de primaire naar de secundaire groeperingen, vindt hij in de volgende opzichten functie-winst:

1. *Binding in de stadswijk.*

De lagere school is een factor, die bijdraagt tot de verhoging der solidariteit in een buurt; b.v. de ouderavonden, de gymnastiekzaal gebruikt voor buurtbijeenkomsten; de school is een oriëntatiepunt in de buurt, dient als stemlokaal, verschillende kinderen uit één gezin gaan op dezelfde school. In zekere zin wordt de stedeling dus weer dorpeling, heeft hij weer te maken met de overzichtelijke verhoudingen. Schoolvriendschappen tussen de kinderen brengen banden tussen de volwassenen. Dit is in de moderne tijd uitermate belangrijk, omdat immers de persoonlijke bindingen zozeer dreigen zoek te raken en de samenleving in hoge mate wordt verbrokkeld.

2. *Het consigneren van een leeftijdsgroep voor allerlei doeleinden.*

Een bepaalde leeftijdsgroep van de schoolbevolking wordt steeds meer ingeschakeld voor werkzaamheden, waarvan de doeleinden vaak in ver verwijderd verband staan tot de eigenlijke taak van het onderwijs, b.v. hulp bij de melkdistributie op school, schoolsparen, kinderpostzegelactie, enz.

3. Gezelligheid.

Men viert op school verschillende feestjes, o. a. St. Nicolaasfeest en Kerstfeest en brengt op deze wijze de gezelligheid in de school. Deze gezelligheidsfunctie is de school niet van nature eigen, al is het misschien psychologisch juist op deze wijze de overgang van het gezins- naar het schoolmilieu voor het kleine kind te vergemakkelijken. In het algemeen is er een neiging de gezinsfeesten naar buiten te brengen, ook naar kantoor, winkels, verenigingen, restaurants, enz. Het verwereldlijken van feesten met huiselijke intimiteit zal menigeen als stijlverlies beschouwen, als onnodige nivellering. Dat de school feesten heeft, komt stellig aan de saamhorigheid, aan het solidariteitsbesef en aan de „human relations” ten goede. Belangrijk is echter welke inhoud men aan die feesten geeft.

4. Bewaarplaats.

Thans denken wij aan de verzuchtingen der moeders tijdens de vacaties. Het woord „bewaarschool”, dat in de volksmond ook heden nog bij velen voorkomt en waarmee men een school voor voorbereidend onderwijs bedoelt, herinnert aan deze functie. Velen zullen het een ernstige denigratie van de school vinden, wanneer men haar met een bewaarplaats vergelijkt; toch kan, gezien het feit, dat vooral in volksbuurten steeds meer moeders zich om financiële redenen gedwongen achten er bij uit werken te gaan, bij een opsomming van de functies der school, deze (namelijk voor een deel van de dag de taak der ouders overnemen) niet gemist worden. Te meer, daar vele ouders beslist niet in staat zijn hun kinderen de gehele dag onder toezicht te houden, laat staan leiding te geven, terwijl het voor andere ouders, die daartoe wel in staat zijn, een te zware belasting zou betekenen.

Wij zouden als volgende functie-verandering of functie-winst er aan toe kunnen voegen: de *sociale en kinder-hygiënische zorg*, materiëel zowel als geestelijk, waaraan de school meewerkt. (Schoolarts, tandarts, school-sociaal werkster, voogdijraad, Pro Juventute, kinderpolie, schoolkindervoeding en -kleding, zwemschool, „heilgymnastiek”).

Het woord functie-winst wil niets zeggen van de opvoedkundige waarde van die nieuwe functies, het is slechts een aanduiding van de vermeerdering der activiteiten van de school. Zij zouden eerst op hun pedagogische merites getoetst moeten worden, wilden ze een normatief karakter krijgen. Dat doen we nu niet,

we nemen voorlopig de melk en de gezelligheid op de koop toe.

Onder de tien punten, die in het volgende gedeelte: „Voor- en nadelen der grote school” besproken zullen worden, zal men niet de onderwijsvernieuwing aantreffen. Wij menen, dat haar kansen op de beide typen scholen even groot zijn, zij het dan, dat men op de twaalf- en meerklassige scholen het voordeel van de werkbesparing heeft bij het vervaardigen van de leer- en hulpmiddelen, projecten, leerstofkernen, taken, enz., die specifiek genoemd mogen worden voor het moderne onderwijs. Wanneer men het noodzakelijk acht, kostbare toestellen te gebruiken voor de praktische uitvoering der nieuwe didactische inzichten, dan kunnen twee of meer kleinere scholen zich voor gezamenlijke rekening die apparaten aanschaffen. Uit de hieronder besproken punten moge ten overvloede blijken, in hoeverre de voor- en nadelen der grote school direct betrekking kunnen hebben op de onderwijsvernieuwing.

We zullen nu trachten na te gaan in hoeverre de grote school (10 of meer klassen) beter of slechter kan voldoen, zij het ook indirect, aan de eisen die haar, volgens het voorgaande, gesteld moeten worden.

Voor- en nadelen der grote school.

1. *Differentiatie.*

Door de Amsterdamse Commissie wordt in de eerste plaats gewezen op de mogelijkheid tot differentiatie, die zij vooral uit didactisch oogpunt als een groot voordeel ziet. Inderdaad wordt door de hieruit voortvloeiende selectie de spreiding naar intelligentie in de klas minder groot en is het dus beter mogelijk de leerstof aan te passen aan de individueel verschillende capaciteiten en behoeften der kinderen. Het is uit pedagogisch oogpunt echter zeer wenselijk, dat kinderen van verschillende afkomst, geaardheid, aanleg, intelligentie, enz., elkaar leren kennen en met elkaar in eenzelfde verband leren omgaan, zoals dat trouwens in de gemeenschap der volwassenen ook verlangd wordt. Bovendien is zo'n indeling vrij simplistisch en geschiedt ze naar grove en onbetrouwbare criteria. De zuivere aanleg kent men niet, slechts haar fenotypische manifestatie, dus vermengd met vormingsfactoren. Bovendien moeten we bedenken, dat we hierbij rekening moeten houden met de meta-stabiliteit van de intelligentie, waarop Kohnstamm gewezen heeft. En

waarom te differentiëren naar intellectuele ontwikkeling en niet naar affectieve ontwikkeling of karakter, „rijpheid”, tempo enz.? Misschien omdat er nog steeds meer vraag is naar intelligentia dan naar gevoelsontwikkeling en misschien omdat men meent de intelligentie te kennen en te kunnen meten, hetgeen niet het geval is. (Zie Langeveld. 15).

Er zijn echter nog enkele andere bezwaren aan verbonden.

a. Weliswaar zal de differentiatie geschieden op grond van de leerprestaties of van het intelligentie-quotient (of van beide), maar in de praktijk blijkt dat deze selectie tegelijkertijd een scheiding betekent in groepen van in sociaal opzicht minder en meer bevoorrechten. Daarvan zijn niet alleen de kinderen zich bewust maar ook de ouders; menig kind voelt zich achteruitgezet wanneer het in de „domme klas” geplaatst wordt en bij de ouders is vaak grote overredingskracht nodig, als de school zo'n plaatsing door wil zetten.

b. In de praktijk is gebleken, dat de invloed der ouders vaak mede beslissend is ten aanzien van de plaatsing der kinderen in de „domme” of in de „knappe” klas. Ieder wil zijn kind het liefst bij de „nette kinderen” hebben. Zo kan het gebeuren dat een minder begaafde jongen, maar uit een „goed” milieu, in de „goede” klas geplaatst wordt, waardoor dus aan het principe der differentiatie afbreuk wordt gedaan.

c. Vooral in de sociaal-economisch zwakke volksbuurten zullen de kinderen de stimulerende invloed van hun meer presterende schoolkameraden missen. „Kan men van een boom nog vrucht verwachten, als de bloesem afgesneden is?” zegt Lomberg (3).

Ook B. Palland (16) wijst op het feit, dat bij dit onderzoek is gebleken, dat kinderen uit een zwak-sociaal milieu op scholen die ook door kinderen uit „betere” milieus bezocht worden, beter tot hun recht komen dan wanneer zij op z.g. pauperscholen gaan.

Duidelijk blijkt hieruit de mogelijkheid van het „zich optrekken” aan de beter gesitueerden.

d. Er zijn maar weinig onderwijzers, die er prijs op stellen aan zo'n school met de leiding van een „slechte” klas belast te worden. Hoewel het werk veel moeilijker is, voelen ze die

opdracht toch als een diskwalificatie tegenover de collega die de „knappen ” heeft.

De beroepsvreugde heeft te lijden en aan opvoeding en onderwijs wordt schade berokkend.

Men mag dan uit didactisch oogpunt hier een voordeel zien, wat overigens nog zeer betwistbaar is, de sociale- en karaktervorming komen ongetwijfeld minder tot hun recht. Onze mening is dan ook, dat een differentiatie in parallelklassen niet als een voordeel voor de grote school aangemerkt kan worden. (Dit neemt niet weg, dat wij wel voorstanders zijn van differentiatie *binnen* de klas, waar het sociale contact tussen de groepen blijft bestaan). Ten aanzien van het zwakbegaafden-probleem zij in dit verband verwezen naar het A.N.O.F.-rapport over deze materie (17).

2. Parallelklassen.

Door gelijkwaardige parallelklassen te nemen, worden enerzijds de bezwaren, die aan de differentiatie kleefden ondervangen; anderzijds kan niet geprofiteerd worden van het didactisch voordeel, dat de differentiatie mogelijkerwijze zou kunnen opleveren.

Uit pedagogisch en uit didactisch oogpunt zijn aan de parallelklassen enkele voordelen verbonden.

a. De onderwijzers van deze klassen kunnen met elkaar en met het hoofd de resultaten van hun werk bespreken, samen de te volgen richtlijnen op didactisch gebied uitstippelen en in verschillende andere opzichten elkaar tot steun zijn. Vooral de jonge, onervaren onderwijzer kan bij dit systeem veel hulp ontvangen van zijn oudere collega.

b. Ook is het door deze samenwerking mogelijk, en dit vooral op vernieuwingsscholen, projecten, leerstofkernen en taken uitvoeriger en grondiger uit te werken. Bij het project-onderwijs kan een leerkracht één onderdeel verzorgen, terwijl zijn collega van de parallelklas een ander onderdeel voor zijn rekening neemt. Bij de leerstofkern kan de ene onderwijzer de kern zelf samenstellen, terwijl de ander de oefeningen en de taken maakt. Een stillees-les met daarop betrekking hebbende taken behoeft slechts voor één klas gemaakt te worden om ook te kunnen dienen voor de andere klas(sen).

c. De mogelijkheid van interne overplaatsing naar een parallelklas, wanneer b.v. een leerling in een bepaalde klassestructuur of bij een bepaalde onderwijzer niet te handhaven is. Zo'n over-

plaatsing kan in sommige gevallen een zeer nuttig effect opleveren, nl. een grotere zelfontplooiing van het kind en verbetering van zijn schoolprestaties.

d. De mogelijkheden, om iedere leerkracht die leeftijdsgroep aan zijn leiding toe te vertrouwen, waarvoor hij het meest geschikt is, zijn groter. Ook dit is vanzelfsprekend bevorderlijk voor de opvoeding en het onderwijs in de gehele school.

3. *Halfjaarsklassen.*

Halfjaarlijkse inschrijvingen in de vorm van maart- en septemberklassen kunnen het mogelijk maken het hele jaar verlies dat een zwakke leerling lijdt wanneer hij blijft zitten, te reduceren tot een half jaar. Dat is niet alleen een pedagogisch voordeel, maar het is bovendien een aanzienlijke financiële besparing. Een begaafde leerling kan eventueel een half jaar overslaan, al zal dit slechts zelden wenselijk zijn. Deze mogelijkheden vervallen, wanneer zich in één gebouw twee zelfstandige zesklassige scholen bevinden, waarvan de één maart- en de ander septemberklassen heeft, daar de ene school in zulk een geval altijd een leerling zal verliezen ten gunste van de andere.

4. *Leermiddelen.*

Uit financiële overwegingen zal men één stel klassikale leesboeken voor de verschillende parallelklassen gebruiken. De hieruit voortvloeiende grotere slijtage mag geen bezwaar benoemd worden, daar de school nu eerder overgaat tot het aanschaffen van meer moderne en aan de tijd aangepaste leesboeken. In vele scholen zijn de leesboeken immers verouderd, zowel ten aanzien van de spelling als van de inhoud.

5. *Vakonderwijs.*

Op de grote school zijn meer mogelijkheden de leerlingen te laten profiteren van speciale begaafdheden en bevoegdheden der onderwijzers. Wij denken b.v. aan zang- en muziekonderwijs, tekenen, handenarbeid, enz. We willen hier opmerken, dat men er overigens vooral voor moet waken, niet te ver deze weg op te gaan, opdat het onderwijs op de lagere school niet gaat ontaarden in een vaklerarensysteem, zoals bij het V.H.M.O. bestaat. Het gehele onderwijs moet zoveel mogelijk in één hand blijven; met uitzondering van de lichamelijke opvoeding, het tekenen en het zingen, zullen de vakken op didactische gronden

zoveel mogelijk verband met elkaar moeten hebben. Door een te veel aan vakleerkrachten worden de leerlingen in aanzienlijke mate onttrokken aan het oog van de eigen klasseonderwijzer. Een ander nadeel van een te ver doorgevoerd vakleerkrachten-systeem is de achteruitgang van de schoolorde. Bovendien is een vermindering van het verantwoordelijkheidsbesef voor de eigen klas bijna niet te voorkomen. Tenslotte stelt men het kind voor de moeilijkheid zich voortdurend aan een andere leerkracht aan te passen, hetgeen op die leeftijd bezwaren oplevert.

6. *Het ambulante hoofd.*

Het is nu wel een communis opinio, dat men het hoofd van een tien- of meerklassige school niet met de zorg van een eigen klas mag belasten. De aanstelling van een ambulant hoofd moet in zo'n geval noodzakelijk geacht worden. Daaruit vloeien de volgende mogelijkheden voort:

a. Door deze grotere vrijheid kan hij een nauwer contact vestigen met de leerkrachten en beter coördinerend optreden.

b. Er is meer gelegenheid tot overleg en besprekingen van pedagogische en didactische problemen. Het gevolg hiervan kan o. a. zijn een grotere eenheid in pedagogische en didactische aanpak, wat gunstig is voor het ontwikkelingsverloop der kinderen.

c. Hij kan een nauwer contact onderhouden met de ouders en met buitenschoolse instanties, die eveneens met de zorg voor de leerlingen belast of in het kinderleven betrokken zijn in sociaal en kinderhygiënisch opzicht, zoals: Pro Juventute, de schoolarts, de school-sociale werkster, de voogdijraad, de kinderplichtie, de zwemschool, de speeltuin, enz.

Dit contact en de administratie en correspondentie die hieruit voortvloeien kosten, zoals ieder begrijpen zal, zeer veel tijd.

d. Hij heeft meer tijd voor allerlei orde-maatregelen en voor organisatorische arbeid. Voorkomen dient te worden, dat het ambulante hoofd gedegradeerd wordt tot administrateur, een gevaar, dat op de grote en vooral zeer grote school (meer dan 14 klassen) niet denkbeeldig is. Aan elk ambulant hoofd van een grote school behoort een hulp beschikbaar gesteld te worden, die een deel van zijn administratie en het typewerk verricht. In dit verband wijzen wij op hetgeen T. Raymont (18) opmerkt: „On the other hand it may be doubted whether any school should

be so large that its head ceases to be a teacher and becomes a distant figure, combining some of the characteristics of a priest with some of those of an administrative officer" (pag. 195).

Een van de gevaren, die er voor het onderwijs aan het ambulante kleven, is, dat het hoofd langzamerhand het contact met de praktijk van het lesgeven en orde-bewaren verliest en daardoor tot een verkeerde beoordeling kan komen van zijn personeel. Over het bezwaar, dat hij zijn leerlingen minder zou kennen dan zijn collega aan de kleine school, wordt verschillend geoordeeld. Persoonlijk kennen wij ambulante hoofden die hun leerlingen, ondanks het grotere aantal, beter kennen.

In verband met de strijd, die vroeger gevoerd werd tegen het ambulante, willen we opmerken, dat de bezwaren die men toen aanvoerde, in het algemeen niet inherent waren aan het wezen van de lagere school, maar aan het karakterbeeld, aan de persoonlijkheidsstructuur van het ambulante hoofd. Het is heel moeilijk om voor dat ambt de juiste persoon te vinden. (dit niet op te vatten als enige discriminatie der schoolhoofden). O. i. zou hij o. a. over de volgende eigenschappen moeten beschikken, zonder daardoor een „wonder-organisator-pedagoog" te worden, zoals Prof. van Poelje het uitdrukt.

1. Hij moet met tact de vele en onderling vaak zeer uiteenlopende leden van zijn personeel kunnen leiden en tussen hen een natuurlijke sociale binding kunnen scheppen.

2. Hij moet een goed organisator zijn, de grote lijnen kunnen zien, het overzicht kunnen behouden over de vele en veelvormige activiteiten en in staat zijn van zijn school een harmonisch structureel geheel te vormen.

3. Een verantwoord pedagogisch en didactisch streefprincipe moet hem helder voor de geest staan.

4. Hij moet een rustige, evenwichtige, gerijpte en invloedrijke persoonlijkheid zijn, wie het weinig moeite zal kosten, zijn ideeën bij zijn medewerkers ingang te doen vinden.

Zijn denkbeelden zou hij het personeel niet moeten opleggen, maar uit de schoolvergadering te voorschijn moeten laten komen.

5. Door pedagogische, didactische, of persoonlijke kwaliteiten, moet hij een *natuurlijk prestige* bezitten; anders loopt de school gevaar, dat de facto een ander haar leidt.

6. Hij moet openstaan voor nieuwe ideeën en voldoende initiatief hebben, opdat de school een dynamisch geheel vormt en het gevaar van sleur- en routinewerk vermeden wordt.

7. Hij moet veel kunnen overlaten aan de klasse-onderwijzer opdat ook diens verantwoordelijkheidsbesef tot zijn recht komt.

8. Zijn vakbekwaamheid, zowel in theoretisch als in praktisch opzicht, moet groter zijn dan die van de gemiddelde onderwijzer; het is wenselijk, dat hij op de hoogte is van de moderne stromingen in de pedagogiek en didactiek, hetgeen b.v. zou kunnen blijken uit het bezit van een diploma pedagogiek, onderwijsvernieuwing e.d. Het bezit van zo'n akte is echter niet voldoende. Slechts de combinatie met de hiervoor genoemde eigenschappen kan een goede gang van zaken garanderen.

7. *Het schoolgebouw.*

Dr. Ph. J. Idenburg geeft aan de grote school de voorkeur, vooral op grond van de mogelijkheid, dat men nu op economisch verantwoorde wijze een schoolgebouw zo kan inrichten en gebruiken, dat het het beste kan voldoen aan de eisen, die er aan gesteld worden.

Hij verwijst naar de „Platoonschool”, die acht en veertig halfjaarsklassen omvat. Er zijn vaklokalen voor handenarbeid, muziek, tekenen, lokalen en speelplaatsen voor lichamelijke oefening, sport, spel, ruimte voor schoolvergaderingen, bijeenkomsten, naast de lokalen voor de traditionele leervakken als lezen, taal, rekenen enz. (Zie W. R. Steenberg 19).

Inderdaad zal de vorming van „grote scholen” meer gerechtvaardigd zijn, als het schoolgebouw zal beschikken over een ruimere accommodatie dan de meeste schoolgebouwen van thans. We delen hierin geheel het standpunt van de heer P. Bakkum (20), die op heldere wijze de functie van het schoolgebouw heeft uiteengezet in een serie artikelen, verschenen in „Paed. Studiën”. Vanuit opvoedkundig en onderwijskundig standpunt bezien, kunnen we de eisen, die gesteld moeten worden aan een schoolgebouw, dat op pedagogisch verantwoorde wijze zal kunnen functioneren, samenvatten in een vijftal categorieën, nl. ten aanzien van:

1. de groep van gewone klasselokalen;
2. de groep van speciale lokalen voor bepaalde activiteiten: gymnastiekzaal, schoolzaal, speelwerklokaal, handenarbeid- en handwerklokaal;
3. gemeenschappelijke ruimten als: ingangshal, gangen, garderobes, toiletten;

4. de z.g. administratieve ruimten: kamer voor het hoofd van de school; voor het personeel en de oudercommissie; voor het geneeskundig schooltoezicht; berging van leermiddelen; keukentje;

5. het schoolterrein.

Bakkum merkt terecht op, dat moderne scholenbouw een nauwe samenwerking veronderstelt tussen architect, hygiënist en onderwijsdeskundige. Het schoolgebouw moet het kind meer bieden dan alleen maar een onderdak, waar het onderwijs ontvangt. Wij zijn het echter met het rapport „Het nieuwe schoolgebouw voor kind en gemeenschap” van de studiec commissie te Amsterdam (11) eens, wanneer zij opmerkt, dat „in de zeer grote scholen, zoals men die op verschillende plaatsen in het buitenland kent, waarin het kind zich als het ware verliest en het saamhorigheidsgevoel moeilijk kan worden ervaren, de meer intieme sfeer, die voor de individualisering van het onderwijs zo zeer gewenst is, niet tot zijn recht zal kunnen komen.”

Naar het oordeel van de commissie zal bij een maximaal twaalfklassig schoolgebouw het beste resultaat worden bereikt. Wij willen hier ook wijzen op het rapport, dat in 1946 door het Engelse Ministry of Education is uitgegeven (21). Hierin streeft men er naar de school maar vooral de scholengemeenschap tot een „community centre” en centrum van culturele ontwikkeling te maken. Men meent, dat, wanneer men in de nieuwe grotere wijken een plaatselijk burgerschap wil opbouwen, die wijken dan een eigen kern moeten hebben, een sprekend middelpunt met vergaderruimte, mogelijkheid voor cursussen (adult education), lees- en studiezalen. De sociale betekenis van de school voor de gemeenschap zou in het gebouw tot uitdrukking moeten komen. In de grote steden kan dan de wijkgedachte verwezenlijkt worden en de school, volgens een uitspraak van wijlen Prof. Kohnstamm „het centrum van de gemeenschap” worden. Men vergelijk hiermee de opvattingen van Jacks, die in deze richting nog verder gaat. (22).

Zeker zullen ook hier vele moeilijkheden overwonnen moeten worden. Men zal moeten zorgen voor een gelijkmatige en efficiënte spreiding der grote scholen. Onderzocht zal moeten worden in hoeverre kinderen in een andere buurt op school gaan, dan waar ze wonen. Men zal moeten nagaan of de afstand tussen school en huis niet te groot wordt, waardoor men het kind kan noodzaken te veel drukke verkeerswegen over te steken.

8. *De kasmiddelen.*

Niet onbelangrijk voor de grote school is het doorgaans goed voorziene ouderfonds. Allerlei uitstekende en nuttige, maar vaak kostbare leer- en hulpmiddelen kunnen nu aangeschaft worden, zoals een filmprojector, een epidiascoop, een bandrecorder, een stencilmachine.

9. *De sociale opvoeding.*

Het zal voor het hoofd van een kleine school in het algemeen gemakkelijker zijn een gevoel van saamhorigheid en een intieme sfeer te scheppen dan voor zijn collega aan de grote school. Dat de sociale opvoeding bevorderd zou worden door het leven in een groot georganiseerd verband, menen we te moeten betwijfelen. De voedingsbodem voor de ontwikkeling van het sociale gevoel is de kleine kring, in de eerste plaats het gezin, verder de familie en de klassegemeenschap. Pas wanneer het sociale contact in deze levensverbanden gezond is, zal het kind zich met vertrouwen aan grotere levensgemeenschappen kunnen wijden. De sociale vorming gaat zeker niet in omgekeerde richting. Voor de ontwikkeling van het gemeenschapsbesef is het voor het kind wenselijk, dat de groep overzichtelijk is, zowel wat structuur als grootte betreft. Zelfs voor vele volwassenen geldt de regel, dat bij een te groot worden van de groep, waardoor niet elk lid alle andere leden kent en de structuur onoverzichtelijk wordt, het saamhorigheidsgevoel vermindert, het verantwoordelijkheidsbesef jegens de groep minder wordt. Hiermede hangt de z.g. „dubbele moraal” samen: men is eerlijk tegenover zijn huisgenoten, in club of vereniging, maar t.o.v. de staat, de gehele gemeenschap, neemt men het niet zo nauw, want „dat merkt toch niemand!” De persoon of personen die schade van zo'n oneerlijkheid ondervinden zijn in de miljoenen leden tellende gemeenschap niet direct aanwijsbaar en daarom is de stem van het geweten in dit geval zwakker dan in het eerste geval. Wanneer dit voor volwassenen geldt, hoeveel te meer klemt dit dan voor kinderen! De groep mag dus niet te veel leden tellen. Als aan deze voorwaarde voldaan is, dan is het eerder mogelijk, dat de kinderen zichzelf als verantwoordelijke leden van de schoolgemeenschap leren zien, een deelgenootschap dat dus morele verplichtingen oplegt.

Het moet een nadeel genoemd worden, dat op de grote school gezamenlijke bijeenkomsten niet mogelijk zijn. Bij feesten, zoals het St. Nicolaasfeest en het Kerstfeest en op nationale gedenk-

dagen wordt het als een bezwaar aangevoeld, dat niet alle kinderen tegelijkertijd op de bijeenkomst aanwezig kunnen zijn.

10. *Het ordeprobleem.*

Reeds in 1893 heeft Lomborg (3) duidelijk aangetoond, dat de ordelijkheid omgekeerd evenredig is met de grootte van de school. Het gevaar voor rommeligheid en meer lawaai neemt aanzienlijk toe op de grote school. Tekortkomingen, onregelmatigheden, verkeerde handelingen der leerlingen buiten de klas komen veelvuldig voor en zijn moeilijk op te merken, daders van ongerechtigheden moeilijker op te sporen. De wiskundig juiste evenredigheid $250 : 5 = 500 : 10$ is niet meer juist, wanneer de termen van het eerste lid respectievelijk slaan op aantal l.l. en leerkrachten van een kleine school en die van het tweede lid op aantal l.l. en leerkrachten van een grote school; hier hebben de beide leden der evenredigheid geen gelijke waarde. Aan de andere kant echter wordt er bij de pedagogische vernieuwing ernstig naar gestreefd het kind een juist gebruik van zijn vrijheid te leren maken. Daarvoor moet het ook vrijheid geschonken worden, zelfs om de op de school geldende voorschriften in uitzonderlijke gevallen te overtreden. De opvoeder moet echter wel de maat weten van de vrijheid die het kind gegeven wordt. Het op de juiste wijze gebruik maken van die vrijheid is de kinderen zeker te leren. Dit hebben we reeds gezien bij het moderne onderwijs, waar met taken gewerkt wordt. Hier hebben de leerlingen ook vrijheid van beweging, nl. het raadplegen van de onderwijzer, de mede-leerling of de bibliotheek, vrijheid van spreken en samenwerken, van afwerken van de taak t.o.v. de volgorde der vakken en de tijdverdeling. Zoals de didactiek hier een krachtig middel vormt om de verantwoordelijkheid voor het eigen handelen te wekken en te ontwikkelen, zo kan ook die vrijheid bijdragen tot de algemene orde in de school en in die zin kan dan zelfs het vermeende nadeel voor de grote school een voordeel blijken te zijn.

Dat dit grotendeels afhankelijk is van het onderwijzend personeel en vooral van het hoofd der school behoeft geen nader betoog (23).

Voor- en nadelen der kleine school.

Na deze bespreking van de voor- en nadelen der grote scholen, heeft het weinig zin een zelfde beschouwing te wijden aan de voor- en nadelen der kleine scholen, daar deze reeds impliciet in

het voorgaande zijn aangegeven. Men zie ten overvloede het schematisch overzicht op blz. 237 en 238.

Er zijn echter omstandigheden, waarin de kleine school o.i. uitgesproken voordelen biedt.

a. In minder dicht bevolkte wijken, ondervangt een kleine school het bezwaar van de grote afstanden, die afgelegd zouden moeten worden, om de dichtstbijzonde grote school te bereiken. Bovendien biedt zo'n kleine school meer kansen om de innerlijke samenhang van de wijkbevolking te bevorderen (Zie blz. 223 onder d. „andere aspecten” no. 1).

b. In de wijken, die het minst gunstig zijn in sociaal-economisch en in moreel opzicht, in de uitgesproken „pauper”-buurten, moet het contact tussen school en huis veel intensiever zijn. Een nauwkeurig en voortdurend toezicht is noodzakelijk en moet dus mogelijk gemaakt worden. Deze kinderen vooral hebben behoefte aan morele steun en sociale opvoeding, die ze thuis merendeels missen. Voor hen in de eerste plaats is het van essentieel belang, dat ze zich in het schoolverband voelen opgenomen, dat iedereen hen kent en zij ook de anderen kennen, dat zij zich in de school geaccepteerd, vertrouwd en geborgen voelen. Dit alles is voor hen niet mogelijk op een grote school, waar zij het onderwijzend personeel spoedig „uit de hand” zouden lopen en waar dus van hun vorming weinig terecht zou komen. In dit verband moeten wij denken aan de opvattingen van Dörpfeld. Hij prees zelfs de vier-klassige school, waar steeds twee leerjaren in één klas verenigd waren en waar dus gecombineerd onderwijs werd gegeven, hetgeen hij niet alleen een pedagogisch maar ook een didactisch voordeel achtte. Voor een kleine school (zes klassen) met zo'n verwaarloosde kinderbevolking zou een ambulante hoofd geen overbodige weelde betekenen.

Het buitenland.

Hieronder laten we nog een enkele opmerking volgen omtrent de situatie in enige andere landen.

1. Zwitserland.

Schoolcomplexen blijken op den duur geen bevredigende oplossing te geven. Algemeen is het streven naar schooleenheden van 4 tot 12 klassen, op doelmatige wijze over de stadsdelen verspreid. In „Die Schulen in West-Europa” (24) lezen we,

dat Zwitserland *in tegenstelling tot vele landen* een tendens naar *kleinere scholen* vertoont, op materiële en ideële gronden. Kleinere scholen zouden goedkoper zijn. Men wil bovendien het ideaal van de „Wohnstuberziehung“ in de zin van Pestalozzi zo veel mogelijk benaderen.

2. Engeland.

De opvatting der onderwijsautoriteiten is, dat de kleinst toelaatbare school de driemansschool is. Er is een duidelijke tendens in de richting van het stichten van grote scholen met bibliotheek, filmzaal, werk- en eetzaal, enz. Daartoe zijn reeds verschillende kleine scholen samengevoegd tot grotere.

T. Raymont (18) echter, professor in de pedagogiek in Zuid-Wales, zegt: „Het vraagstuk van het optimale maximum (n.l. van het aantal l.l. per school) is een oude puzzle, waarvan de oplossing nog niet in zicht is, omdat hier zoveel afhangt van zaken, waarover de meningen uiteenlopen“. Stelt men zich op het standpunt, dat het hoofd elke leerling persoonlijk moet kennen, dan zal in de meeste gevallen het aantal l.l. de 300 niet mogen overschrijden. Op Raymonts waarschuwing t.a.v. het gevaar van degradatie van het hoofdschap tot een combinatie van „priest and administrative officer“, wezen wij reeds eerder.

3. West-Duitsland.

In 1950 was in West-Duitsland:

19,2 % der scholen één klassig.

25,3 % tweeklassig.

15 % drieklassig.

11 % vierklassig.

4,6 % vijfklassig.

4,4 % zesklassig.

5,4 % zevenklassig.

14,1 % achtklassig.

1 % negenklassig.

Alle scholen waren zonder parallelklassen.

„Von den Volksschulen in Westdeutschland sind 45 % ein- oder zweiklassig. Obwohl diese Schulen gewisse organisatorische Schwierigkeiten und Nachteile bieten, möchte man sie doch nicht zu grösseren Schulsystemen zusammenlegen, einerseits um jeden Dorf seine Bildungsstätte zu erhalten, andererseits weil die kleine Schule besondere Möglichkeiten eines lebendigen, heimatgebundenen Gesamtunterrichts und gemeinsamer Erziehung gibt.“

Es wird aber der Plan erwogen, in den kleineren Dörfern nur die Klassen 1 bis 6 bestehen zu lassen und die Klassen 7 bis 9 in einem grösseren Dorf zu einer Zentralschule mit Kernunterricht und Kursen zusammenzufassen, so dass verschiedene und erweiterte Bildungsmöglichkeiten für die Altersstufe von 12 bis 15 Jahren gegeben wären. Solche Pläne sind in Niedersachsen und Hessen schon ziemlich weit gediehen.

Man beginnt auch, in kleinen Städten auf dem Lande *Gesamtschulen* zu schaffen, die alle Schulstufen und Schularten umfassen und ein Bildungszentrum für die Landbevölkerung bedeuten. Eine solche Schule entsteht zur Zeit im Jugendheim Seeheim südlich von Darmstadt. (24, blz. 325).

4. Denemarken.

Hier is een duidelijk streven waar te nemen om vooral op het platteland grote „centrale scholen” te krijgen. Zo zijn er gemeenten, die gezamenlijk één school hebben, welke dan ook van de moderne hulplokalen als aula, wasgelegenheid, vaklokalen, enz. zijn voorzien. Ook in de hoofdstad treft men scholen aan met meer dan 2000 l.l., hetgeen echter vaak een gevolg blijkt te zijn van gebrek aan schoolruimte. (25).

5. België.

Ook hier zijn thans grote, moderne scholen gebouwd, met aula, turnzaal, cantine, enz. Of hier echter gesproken kan worden van een algemeen streven in deze richting konden wij uit de ons ter beschikking staande gegevens niet opmaken.

Overzicht.

Duidelijkheidshalve laten wij hier nog een schematisch overzicht volgen van de voordelen die men in het algemeen de grote en de kleine school toeschrijft.

Ten overvloede wijzen wij er op, dat niet alle hierna volgende punten door ons worden onderschreven of gelijke waarde zouden bezitten. (Zie Conclusie).

Voordelen grote school.

1. Er kunnen parallelklassen gevormd worden, waardoor de leerkrachten dier klassen elkander kunnen helpen en kunnen samenwerken.

2. Mogelijkheid tot interne overplaatsing.

3. Meer mogelijkheden tot differentiatie in klassen naar intelligentie-verschillen.

4. Meer kans op vakleerkrachten. Speciale begaafdheden der leerkrachten kunnen meer tot hun recht komen.

5. Er is meer kans, dat de voordelen van het ambulantisisme tot hun recht komen.

6. Bij ziekte van een der leerkrachten zal men minder vaak genoodzaakt zijn (in deze tijd van personeelsschaarste) de leerlingen naar huis te zenden, daar er altijd wel leerkrachten zijn, wier leerlingen juist les hebben van een vakleerkracht.

7. Er zijn meer mogelijkheden om buitenschoolse activiteiten in schoolverband te beoefenen, schaak- of damclub, voetbalclub, in sommige gevallen zelfs op het onderwijs te betrekken. Wij denken b.v. aan een schoolorkest(je), toneelclub e.d.

8. Besparing op leermiddelen.

9. Meer mogelijkheden voor speciale ruimten, zoals: aula, toneel, wasgelegenheid, kleedkamers, vaklokalen, grote schooltuin, enz.

10. Een rationeler gebruik van het gebouw in economische zin.

11. Meer kasmiddelen, waardoor men eerder een piano, filmprojector, epidiascoop, bandrecorder, stencilmachine, bronnenboeken, e. d. en een grotere schoolbibliotheek kan aanschaffen.

12. Meer mogelijkheid tot experimenten.

13. Geen wrijving tussen de hoofden zoals in het geval van enkele kleinere scholen in één gebouw mogelijkerwijze zou kunnen voorkomen en ook voorkomt.

14. Minder versnippering van het onderwijs.

15. De school kan een cultuurcentrum worden.

Voordelen kleine school.

1. Er is voor de ouders meer schoolkeuze.

2. Er is een doelmatige spreiding over de verschillende stadsdelen.

3. De kinderen zullen in de regel een minder lange weg naar school behoeven af te leggen, en lopen dus minder risico, slachtoffer van het verkeer te worden.

4. De grotere spreiding van de intelligentie in één klas zal bij modern onderwijs voor de intellectueel minder begaafden een voordeel zijn; zij zullen o. a. tot betere leerprestaties komen.

5. Doordat er geen differentiatie naar klassen mogelijk is, hebben de sociaal-zwakkeren de gelegenheid zich „op te trekken” aan de beter gesitueerden.

6. Het ordeprobleem is eenvoudiger.

7. Er is een intiemere sfeer, de kinderen kennen de „juffrouwen” en de meesters, ze weten wie aardig zijn en wie niet. Ze hebben een beter overzicht. Het gevoel van geborgenheid en veiligheid, dat nog steeds een fundamentele behoefte van het kind is (en niet alleen van het kind) is groter.

8. Meer kans op „community spirit.”

9. Bij feesten en excursies kan de gehele schoolbevolking tegelijk daaraan deelnemen, hetgeen ook het sub. 8 genoemde bevordert.

10. De „Wohnstubenerziehung” kan benaderd worden.

Conclusie.

Het is in dit bestek niet mogelijk de gehele problematiek, die met het vraagstuk van de grote en kleine scholen samenhangt, in extenso te behandelen. Uit het voorgaande moge echter voldoende gebleken zijn, dat voorlopig op de vraag aan welke school de voorkeur gegeven moet worden, aan de kleine (± 6 klassen) of aan de grote school (± 12 klassen) geen categorisch antwoord gegeven kan worden. Een uitgebreid onderzoek naar de situatie op de reeds bestaande grote scholen, naar de pedagogische en didactische voordelen, die reeds gerealiseerd zijn en naar de bezwaren die zich ongetwijfeld doen gevoelen, is noodzakelijk. De onderwijs- en opvoedkundige waarde van de grote school zal nauwkeurig getoetst moeten worden aan de bestemming van de school in het algemeen. En bij de beoordeling van de middelen, die aangewend moeten worden, om het zuiver pedagogische doel te bereiken, zal voortdurend rekening gehouden moeten worden met de inzichten van de moderne kinderpsychologie. Wanneer we nu onze conclusie baseren op de spaarzame gegevens, die ons op het ogenblik ter beschikking staan, menen we,

1e. dat de zeer grote school, waaronder we de school willen verstaan die meer dan veertien klassen telt, niet aan te bevelen is, daar zij niet of zeer onvoldoende tegemoet komt aan de behoefte der kinderen naar overzicht en vertrouwdheid, die zo noodzakelijk zijn voor een evenwichtige en rustige psychische ontwikkeling. Het lijkt ons zeer moeilijk om in zo'n groot verband de z.g. „community-spirit” op te wekken.

2e. dat de twaalf-klassige school de voorkeur verdient boven de zesklassige op grond van de sub 1, 2, 4, 7, 9, 11 van het overzicht genoemde mogelijkheden.

Er zal dan echter voldaan moeten worden aan de volgende voorwaarden:

a. Er moet een bekwaam ambulante hoofd zijn. (Zie blz. 230 en 231 „Eigenschappen”).

b. Vorming parallelklassen zonder differentiatie. Wel differentiatie binnen de klas.

c. Het bezwaar, dat aan de grote school kleeft, nl. de geringe kans voor de ontwikkeling van de z.g. „community-spirit”, zal zoveel mogelijk opgeheven moeten worden door speciale maatregelen. Alle kinderen, vanaf het eerste leerjaar, moeten een duidelijk inzicht hebben in de structuur van de school, ligging der klasselokalen, welke kinderen daar les krijgen, enz., men zal een voortdurend contact tussen de klassen onderling moeten onderhouden en er in het algemeen naar moeten streven, dat ieder kind een helder overzicht heeft over het geheel en zich daarin thuis voelt.

3e. dat in enkele gevallen de kleine school aan te bevelen is: o. a. in minder dicht bevolkte wijken en vooral in buurten, die sociaal-economisch en moreel slecht aangeschreven staan. (Zie blz. 235). Dit zou geval voor geval onderzocht moeten worden.

4e. dat de accommodatie van het gebouw van vele grote scholen grondig herzien moet worden, daar in de ouderwetse huisvesting vele voordelen der grote school verloren gaan.

Litteratuur.

1. „Grosse oder kleine Schulsysteme in grossen Städten”. Haus und Schule. 22 Jahrg. 1891.
2. F. W. Dörpfeld. Zwei Pädagogische Gutachten, Gütersloh 1899. (Die vierklassige und die achtklassige Volksschule.)
3. A. Lomborg. Grosse oder kleine Schulsysteme. Langensalza 1893.
4. D. Wouters. Over opvoeding en onderwijs in verband met kleine en grote scholen. Driehoek. Bussum 1912.
5. Dr. C. P. Gunning en A. Feberwee. Adres aan H.M. de Koningin 1932.
6. Mr. Dr. J. H. van Zanten. „Efficiency bij het lager onderwijs” in „Gemeentebestuur” 1932.
7. Prof. Dr. G. A. van Poelje. „Efficiency bij het lager onderwijs” in „Gemeentebestuur” 1932.
8. „Langs Nieuwe Paden”. Over doel en organisatie van het onderwijs. Bond van Ned. Ond. Afd. Rotterdam 1945.
9. Rapport van de commissie „Grote Scholen”, Afd. Amsterdam N.O.V. 1947.
10. Rapport van de commissie „Grote Scholen”, Afd. 's-Gravenhage, N.O.V. 1949.
11. Rapport „Het nieuwe Schoolgebouw voor Kind en Gemeenschap”. Amsterdam 1950.

12. Prof. Dr. H. Nieuwenhuis. Een noodzakelijke verandering in de taak van de school, Groningen 1954.
13. Prof. Dr. H. Nieuwenhuis. Schoolopvoeding. Paed. Stud. 1948. p. 16 e.v.
14. Prof. Dr. Sj. Groenman. Functie-veranderingen van de school. 1955. Groningen. (in: De Wereld der Mensen)
15. Prof. Dr. M. J. Langeveld. „Enkele voorlopige opmerkingen over theorie en phaenomenologie der intelligentie”. (in feestbundel Prof. Dr. J. Waterink). Amsterdam 1951.
16. B. Palland. „Een intelligentie-onderzoek op een tiental Amsterdamse scholen”. Mededeling 25 van het Nutsseminarium.
17. Rapport der A.N.O.F.-commissie ter bestudering van het probleem der zwakbegaafden. 1955.
18. T. Raymont. Modern Education. Carbis Bay Cornwall 1946.
19. W. A. Steenbergen. „De kleine en de grote gschool”. Ons Onderwijs (jan., feb., juli/aug. 1954).
20. P. Bakkum. De functie van het schoolgebouw. Paed. Stud. 1953.
21. Rapport „Community Centres” uitgegeven door het Engelse Ministry of Education 1946.
22. Jacks. Total Education.
23. J. van Mourik. De grote school als werkgemeenschap. Paed. Stud. 1948. p. 79.
24. E. Hylla en W. L. Wrinkle. Die Schulen in West-Europa. Bad Nauheim 1953.
25. International Yearbook of Education, 1949. Parijs 1950.

VRIJ WERKEN OP DE MIDDELBARE SCHOOL

DOOR

Tj. A. BERGSTRA

(Montessori-Lyceum, Rotterdam)

1. De onderwijsvernieuwing dient haar streven aan met bepaalde leuzen. Iedere beweging, hoe ook gericht, doet dat. In het geval van de onderwijsvernieuwing zijn het onder andere de volgende:
de leerlingen laten werken naar eigen aard en in eigen tempo;
bevordering van de zelfwerkzaamheid, spontaneiteit van werken door onmiddellijke aansluiting bij de eigen belangstelling van de leerling.
2. Wij weten allen, dat de klassikale les naast de vele onmiskenbare voordelen, die hij biedt, niet aan de eisen, die in deze leuzen vervat zijn, kan tegemoet komen. Immers de leerlingen zullen altijd gedwongen zijn, in een door de leraar aangegeven tempo mee te lopen. De zelfwerkzaamheid wordt in de klas

alleen maar in zijn verfijndste en moeilijkste vorm vereist: die van actief meeluisteren, wat maar weinig kinderen bereiken. Tenslotte is de stof van een les misschien op de spontane belangstelling van een deel van een klas uitgezocht, verder dan deze gedeeltelijke bevrediging van de spontaneïteit komt ze niet.

Om het samen te vatten: de klassikale les kan uit haar aard niet genoeg tegemoetkomen aan de eis tot individualisering, die in verband met de onder 1 genoemde leuzen gesteld wordt.

3. De klassikale les is de gebruikelijke werkwijze in de instructie. Hij is de maat van de eventueel nog bestaande andere instructiemethoden. Aan zijn natuurlijk einddoel, het eind-examen, zoals we dat kennen, wordt iedere andere wijze van doen gemeten. De kwaliteit van eindexamenresultaten opzich-zelf kan dus niet als beoordelingsmaatstaf worden gebruikt in een vergelijking van de vrij-werk-methode met die van de klassikale les. Deze beweringen hebben twee belangrijke consequenties:

a. de toepassing van het vrij werken zal worden beïnvloed door aan zijn beginsel vreemde storingen, die het gevolg zijn van vergelijking met het in alle geesten overheersende patroon van de klassikale les.

b. de beoordeling van de resultaten van het vrij werken mag alleen maar geschieden naar de norm van de idealen, die de docent, die de methode hanteert, zich stelt. Persoonlijk kies ik er die van 1) voor. Ze zullen blijken, rijkelijk hoog te liggen.

Wat ik hier schrijf mag niet worden gezien als een blijk van gebrek aan waardering voor de klassikale les; er komt hem van rechtswege een zeer belangrijke plaats toe.

4. Verderop in deze beschouwing hoop ik nog in het kort terug te komen op de wereld van overwegingen, die eigenlijk aan een goed begrip van het vrij werken ten grondslag liggen. Het woord vrijheid wekt een aantal associaties, die aan de qualificatie „vrij werken” pretenties meegeven, die door hem, die ze bezigt, niet van de hand gewezen mogen worden. En pretenties lopen veelal, zoals men weet, uit op onbetaalde rekeningen.

Als hoofddeel van mijn taak hier zie ik het verslag geven van een vrij-werk-methode, die ik nu enige jaren toepas en bij welke opzet ik bewust achter het theoretiseren een punt gezet heb. Met in mijn achterhoofd de onder 1) genoemde leuzen, ben ik aan het werk gegaan en alleen aan de in die leuzen vervatte pretenties beoordeel ik, wat er uit gekomen is.

5. Ik ben uitgegaan van de volgende definitie van vrij werken (en als alle definities heeft ze dus een zeker element van willekeur): een methode, waarbij ieder kind de stof in eigen tempo doorwerkt en waarbij de keuzevrijheid van de leerstof door het kind alleen wordt beperkt door de aan de stof eigen systematiek.

Onder „de stof” versta ik niet alle leerstof, maar het gedeelte van de gehele stof, dat ter behandeling op deze wijze is gekozen.

6. Het blijkt dat, wil ik aan deze eis voldoen, er allereerst nodig is:

- a. materiaal, dat voor vrij werken geschikt is;
- b. een program, dat aan de leerlingen duidelijk voor ogen stelt wat ze in een zeker tijdsverloop dienen te doen.
- c. een nauwsluitend proevensysteem;
- d. controle door de leraar of een kind rustig zit te werken of zit te suffen of zijn huiswerk voor een ander vak te doen;
- e. bereidheid van de leraar tot hulp, gevraagd of zo nodig ongevraagd;
- f. bij hulp geven aanvoelen hoever men moet gaan.
- g. steeds nagaan of achterblijven geen gevolg van luiheid is.

ad a: materiaal is de naam, in de kringen der Montessori-lycea gebruikt voor alle geschriften en voorbeelden, die men de leerlingen in handen geeft, om ze er zelf mee te laten werken. Dit kan over het algemeen niet een der leerboeken van de gebruikelijke soort zijn. Die schrijven in te volwassen taal en zijn bedoeld als handleiding naast de les. Het door vrij werken vereiste materiaal moet meer als het ware tegen de leerling praten en meer proberen de pratende leraar te vervangen. Dit betekent, dat een heel andere schriftelijke overdracht van de stof nodig is; daarenboven moet de stof zoveel mogelijk aan in het emotionele wortelende belangstellingskernen appelleren. Tenslotte moet er de mogelijkheid zijn van een zo vrij mogelijk te kiezen volgorde, zodat iedere leerling binnen zekere grenzen kan uitmaken wat hij op een bepaald moment gaat doen. Dat de aan de stof eigen systematiek voor ieder vak deze wijze van doen aan zekere beperkingen onderwerpt is vanzelfsprekend.

Om zulk materiaal te krijgen, zal er in de toekomst nog het nodige geëxperimenteerd moeten worden. De eerste weg tot het opdoen van ervaring is wel, dat de leraar, die met de kinderen wil vrij werken, zelf de hand aan de ploeg slaat en het materiaal gaat maken. Als hij het in een vorm giet, die gemakkelijk partiële

veranderingen toelaat, kan hij het in de loop van de tijd naar bevind van zaken veranderen, altijd met als uitgangspunt voor zich de door hem aanvaarde beginselen. Dit materiaal maken verzwaaert natuurlijk wel de taak van de leraar. Zonder extra werk zullen we echter geen inzicht krijgen in de verschillende didactische mogelijkheden. Teamwork lijkt me een goede weg, omdat zich in gesprekken over deze kwesties, mits goed gevoerd, betere opinies kunnen baan breken.

ad b: de leerlingen moeten kunnen zien waar hun gang door de stof op uitloopt. Dit is maar in beperkte zin waar. Ik wil hier mee zeggen, dat ergens aangeduid moet zijn, waar de leerling uit zal komen, als hij een bepaalde weg inslaat. Dat voorlopige einddoel kan natuurlijk nooit anders dan schematisch tot zijn bewustzijn gebracht worden, omdat hij in feite nog niet weet wat het behelst, maar door een aanlokkelijk symbool of door een aantrekkelijke of suggestieve naam kan het hem toch naderbij komen. Behalve deze verlokkende zijde van het program is er de taak vastellende, waaraan ieder kan aflezen, hoever hij op een bepaald tijdstip moet zijn of hoeveel hij in een bepaalde periode moet presteren. Een zo omschreven program noemt men op de Montessorischolen een werkkaart. Ze vertoont de stof naar de onderwerpen, die in een zekere structuur gebracht zijn.

ad c: Geen onderwerp kan als afgedaan worden beschouwd, dat niet blijkens een proef inderdaad is verwerkt. Iedere leerling moet dus zoveel mogelijk gelegenheid krijgen, een proef af te leggen. In principe mag een proef overgedaan worden. Uit de praktijk is me gebleken, dat het al te vaak doubleren van een proef echter meer kwaad aan stagnatie met zich sleept, dan goed aan groeiende stofbeheersing. Vandaar, dat ik tegenwoordig maar eenmaal toesta te doubleren en dan een volgende poging uitstel tot het volgend kwartaal. Men zal hiermee zijn proevenstelsel moeten individualiseren. Practisch gaat dat bij mij zo: ergens hangt een lijst, waarop kan worden ingevuld, wie wanneer welke proef wil doen. Ik neem de aanvragen over en zorg, dat er een proef komt. Een vaste kartoteek met een genoegzaam aantal variaties bij hetzelfde niveau (dit om het verrassingelement, dat iedere proef moet hebben, te behouden) is evenzeer nodig als de bereidheid, een avond te gaan zitten om een stel nieuwe proeven te maken (dit om het proevenmateriaal fris te houden).

Het aantal met succes gedane proeven beslist erover hoever de leerlingen op het eind van een zekere periode is. Hij kan nu naar kwaliteit en quantiteit beoordeeld worden. Heeft hij weinig proeven gedaan, dan is wat hij gedaan heeft, behoudens de sporadische gevallen van herhaald mislukken, minstens van voldoende gehalte geweest en het kan vaak zelfs op veel hogerpeil gestaan hebben. Hoe nu de onderling niet zo gemakkelijk coördineerbare grootheden kwaliteit en quantiteit moeten worden samengesteld tot een totaal beoordelingscijfer, dat is een probleem, dat ik straks nog in wijder verband ter sprake hoop te brengen.

ad d: Wo Alles schlaeft und Einer spricht ... we kennen het grapje. Bij het vrij-werken wordt evenwel die ene geacht een deel van de tijd te zwijgen. Gaat hij dan ook slapen? Of gaat hij zijn huiswerk voor een ander uur (zijnde correctie) maar alvast doen? Van de docent wordt een grote waakzaamheid gevraagd, want hij moet kunnen verantwoorden of de leerlingen inderdaad bezig zijn met zich in de stof vooruit te worstelen. Een kind kan braaf zitten overschrijven, maar daar heeft het de aanwezigheid van de docent niet voor nodig. Het kan zitten woordjes te memoriseren, maar dat kan thuis ook. Het kan wegdazen en zodoende door zijn rustige houding opvallen. Zo'n vrij-werk-uur moet de leerling de kans geven iets op te steken van wat eigenlijk studeren is. Bij een moeilijk ¹⁾ stuk wiskunde of een moeilijke vreemdtalige tekst moet hij op de grens van zijn kunnen en niet-kunnen staan en dat is de plaats waar de vrijwerkdocent zijn functie heeft.

ad e: Hij moet namelijk helpen, in de eerste plaats als een kind hem iets komt vragen en ook als hij zelf ziet, dat een kind tijdenlang passen op de plaats maakt, omdat het te hoog gegrepen heeft.

ad f: Dat hulp vragen is nog een probleem apart. Sommige kinderen komen te gauw en de docent moet dat doorhebben en hen terugsturen. Of de docent moet met een gedeeltelijke uitleg volstaan (varierende van een potloodstreep of de opdracht: „zoek dat en dat woord op” tot de hele uitleg op de laatste conclusie na.) Maar het kan voorkomen, dat een kind spoedig ontmoedigd is en dan moet er weer eens erg volledig worden geëxpliceerd. Er is hier geen andere code dan die van de liefde en de casuïstiek.

¹⁾ Onder moeilijk versta ik hier „moeilijk relatief ten opzichte van de mogelijkheden en het ogenblikkelijke niveau van het betreffende kind”.

ad g: Er is bij dit werken in individueel tempo de verleiding, het maar wat langzaam aan te doen. Dat ontdekken we ieder voor zich al bij introspectie. De vrijwerkdocent moet voortdurend met het probleem bezig zijn: „kan hij niet sneller of doet hij het alleen maar niet?”

De punten d, e, f, g komen neer op de volgende noodzaak: die van observatie. Observatie is dan ook het slagwoord in de kringen van hen, die aan de uitbouw van vrij-werk-methoden bezig zijn. Capaciteit tot observatie is iets, wat waarschijnlijk zal stoelen op een meegekregen aanleg tot subtiel inschieten op mensen, maar dat toch ook bij velen wakker gemaakt kan worden en ontwikkeld, als ze eerbied hebben voor het fenomeen tegenover zich, kritiek op zichzelf kunnen verdragen en niet sentimenteel zijn.

7. Wat zijn nu de voordelen van deze wijze van werken? Voorzover de onder 1) genoemde doelstellingen beter tot hun recht komen spreken ze vanzelf. Bij het punt van de spontaneïteit moet evenwel straks nog een kanttekening gemaakt worden.

Verder zijn er geen spek-en-bonen kinderen meer. Ieder kan op zijn eigen niveau mee, al ligt dat dan soms ook rijkelijk laag.

De leerlingen werken op eigen kracht. Ze ploegen zich zelf door de weerbarstige stof en dit stimuleert het groeien van zelfstandigheid en initiatief. Het milieu van vrijheid, dat een vrij-werk-klas biedt, noopt tot het op zich nemen van een eigen verantwoordelijkheid met betrekking tot indeling van het werk enz. Deze opvoedende werkzaamheid grenst onmiddellijk aan zijn dialectisch tegendeel, dat we onder het hoofd nadelen zullen bespreken.

Dan is er de dwang tot nauwgezette observatie, die uit het voorafgaande duidelijk is en veel klemmender is dan bij de klassikale les. Als de leraren aan deze dwang dankbaar gehoor geven, lijkt me dat alleen maar pedagogische winst.

Bijproducten zijn nog: men kan een klas laten doorwerken als de docent er eens niet is; in tijd van ziekte is deze (overigens beperkte) vliegwielpaciteit niet te versmaden. En men kan klassen met docent en al combineren. Voor de leraarsopleiding, de onderlinge vorming van collega's, die zo in de infrastructuur van elkaars omgang met vak en jeugd kunnen doordringen en de visie van de docent op de aanpak door de leerling van het vak van een ander liggen er grote mogelijkheden. Terwijl ook het ordeprobleem hierdoor een ander gezicht krijgt.

8. En de nadelen? Er ontstaat spreiding in de vorderingen, waardoor een overschakeling op klassikaal werken (wat wel eens nodig is b.v. door het optreden van een nieuwe, op vrij werken niet ingeschoten docent) tot een pijnlijke operatie wordt. Verder is de huiswerkcontrole met de traditionele middelen bijna niet te volbrengen. Ieder is nu eenmaal op zijn eigen baan bezig en neemt zich voor zijn eigen portie huiswerk te maken en vertelt de leraar, dat hij dat doen zal. Maar doet hij het? Om het na te gaan zou de leraar van ieder kind apart het uitgezochte pakket huiswerk moeten noteren en dan zich later per steekproef van de goede uitvoering vergewissen. De steekproef is even bruikbaar als in de klassikale les, maar het noteren van in de 20 individuele huiswerkopgaven zou zo veel van de docententijd kosten, dat het ondoenlijk is. Evenwel, op dit punt moet verder naar een oplossing gezocht worden.

Eén nadeel, dat hier altijd vermoed wordt, is er niet. Practisch iedereen vraagt mij, of het nu niet erg onvoordelig is, inplaats vrn eenmaal voorgoed aan de hele klas de moeilijkheden uit te leggen, evtueel genoodzaakt te zijn allen individueel hetzelfde te vertellen. Mijn ervaring leert me, dat dit alleen voorkomt bij niet functionerend materiaal. Men bedenke wel, dat de mensen ook geestelijk onder elkaar zoveel variatie bieden, dat wat voor de een grote moeilijkheid biedt, voor de ander iets is, dat in het voorbijgaan wordt meegenomen, terwijl bij dezelfde mensen de situatie bij een ander intellectueel obstakel precies omgekeerd kan zijn. De leerlingen komen dan ook lang niet met iedere moeilijkheid allemaal. Een verdere factor in de vermindering van het aantal vraaggevallen is gelegen in de mogelijkheid kinderen naar anderen toe te sturen, die wat verder op dezelfde baan gevorderd zijn. Vooral, wanneer men groepen van verschillende jaren gecombineerd heeft, kan dit een goed instrument zijn, heilzaam voor de geholpene en de helper. Natuurlijk kan een klas te vol worden voor vruchtbaar vrij werken, maar is er ook voor de klassikale les al een sein op onveilig gaan staan.

De vrijheid, waarvan ik zoeven sprak bij de voordelen, kan het tegendeel van de toen gesignaleerde zegenrijke uitwerking hebben, wanneer de leerling een te groot veld van keuze wordt gegeven. Voor ieder individu zal er wel een pedagogisch optimum aan vrijheid bestaan, dat voor hem het beste is. Wie een groter vrijheid krijgt dan hij verdragen kan, wordt er niet beter van maar gaat er aan ten gronde. Wordt dan ook het beginsel, dat aan het vrij werken ten grondslag ligt, automatisch toegepast,

dan gaan alle voordelen verloren. Observatie door de docent blijft geboden, benevens onderscheidende toepassing van de beginselen van het vrij-werken.

Tenslotte blijft er een groot nadeel over: de atomisering van de klas. Als ieder voor zichzelf werkt, of hoogstens twee- of drietallen werken samen, dan is er op zo'n tijd geen klassesfeer. Er is geen gemeenschap, zoals die bij een klassikale les kan ontstaan om het samen verwijlen bij een allen interessierend probleem. Dit grijpt verder om zich heen dan men op het eerste gezicht denkt. En wel naar een van de aspecten van de onder 1) genoemde uitgangspunten. De belangstelling, waar de daar genoemde spontaneiteit aan ontspringen kan, komt bij veel mensen eerst aan de oppervlakte door een gemeenschappelijke belevenis. Hier vooral schiet deze vorm van vrij werken tekort tegenover zijn eigen beginselen.

9. Het is geen geringe taak, de voordelen te behouden en de nadelen te elimineren. Vooral het laatstgenoemde nadeel, dat als een doorn in het vlees van de methode zelf steekt, biedt moeilijkheden. Immers, een groep die men eenmaal heeft laten divergeren, laat zich nauwelijks meer ongestraft convergeren. Daarom is m.i. de vrij-werk-methode niet als een totale vervanging van de klassikale te propageren. Maar als een complement op de klassikale methode zou ze moeten worden gecultiveerd, ook op de scholen, die zich niet in dienst van de zich noemende onderwijsvernieuwing stellen. Tenslotte worden de klachten over de huidige staat van het onderwijs in alle kringen van het V.H.M.O. gehoord.

Wat ik hier beschreven heb is nog maar een begin. Het dient (en verdient) nog naar alle kanten te worden bestudeerd. Naar zijn objectieve zijde, wat betreft het maken van het geschikte materiaal, en naar zijn subjectieve zijde, wat betreft het vormen van de docenten tot mensen die naast het klassikale werk ook het vrij werken kunnen bedienen. „Het komt op de mennekes aan”. Beter gezegd, althans voorlopig: de mensen die het vrij werken als methode beoefenen moeten zich zelf en elkaar eerst nog vormen. Veel gesprek en overleg en kritiek is daarvoor nodig. Er zou misschien ook van overheidswege wat tijd voor beschikbaar gesteld kunnen worden. Dan zou er een waardevolle bijdrage aan het V.H.M.O. kunnen ontstaan.

Omtrent vele opvattingen van de z.g. progressieven bestaat nogal verschil van mening. Een aantal begrippen, dat als het ware

de geesten leidt, wordt vaak zonder erg concrete inhoud gehanteerd en brengt de progressieven wel eens terecht in een slechte reuk. Ik noem begrippen als arbeidsvreugde, vorming, initiatief, zelfstandigheid, spontaneïteit, creativiteit, vrijheid, gemeenschap. Aan dit arsenaal ontleende ik de leuzen, die ik in het begin aanhaalde en later gebruikte als grondslag voor mijn definitie van vrij werken. Als zulke mooie woorden uit de ideeënwereld naar de praktijk worden gehaald, dan ondergaan ze een zekere ontluistering. Maar ze krijgen door het verband met de werkelijkheid een meer omlinjende betekenis. In deze realisering mogen ze als pasmunt aangeboden worden aan hen, zeker niet de minsten onder ons onderwijzsmensen, die woordenpraal verafschuwen. Men bedenke echter, dat bij iedere realisering van ideeën noodwendig een verzakelijking optreedt, die bij anderen steeds weer de roep om nadere vernieuwing levend zal houden.

10. Ik moge besluiten met een enkel voorbeeld, dat deze situatie belicht. Voorheen (*6ad c*) had ik al beloofd nog even de kwestie aan te roeren, hoe men het bij het vrijwerken klaarspeelt, de oordelen omtrent kwaliteit en quantiteit te coördineren tot een beoordeling, die antwoord geeft op de vraag: „hoe staat die leerling er nou voor?” Nu is het zo, dat een geschoolde observatietechniek nog meer onderling onverrekenbare aspecten aan het licht brengt, zoals: toewijding (misschien met het oude vlijtcijfer uit onze schooljaren verwant) dispositie voor het betreffende vak, waardoor een rapportbeoordeling dreigt te worden tot een punt in een meerdimensionale ruimte inplaats van op een eendimensionale schaal. Wanneer men de leerling op z'n allersubtielst recht zou willen doen, ware dit dan ook de ideale weg. Maar die weg is niet begaanbaar. Kind noch ouders zouden zich op hun gemak voelen zonder wat men gemakshalve met een gemakkelijke term een „concreet cijfer” pleegt te noemen. En dit omdat (zie *3a*) het patroon van de klassikale traditie aller denken beheerst, maar ook, omdat een kind, ondanks alle dankbaarheid voor de goede kansen, die het individualiseringsproces hem biedt, op een moment zijn relatieve positie tussen zijn soortgenoten wil kennen.

Het antwoord op de vraag „hoe bepaal ik de cijfers?” kan dus, dat is uit het vorige wel duidelijk, niet geschieden door het nemen van een gemiddelde uit een rij getallen. Er is nodig, dat men in veel gevallen een knoop doorhakt. Eerst komt een korte opsomming naar de aspecten en dan volgt de totaaluitspraak, die dus wezenlijk niet op een berekening, maar op een *beslissing*

berust. Hier moet de leraar op een andere wijze zitten wikken en wegen, dan wanneer hij de cijfers middelt. Het komt mij voor, dat dit aan het knoop doorhakken voorafgaande gepeins wat subtieler is dan de berekening. Maar het eind is, dat de leerling „zijn” cijfer krijgt, net als overal. De vereenvoudigende verzakelijking maakt ook hier tenslotte het werken mogelijk. De smart om het onvolkomene blijft. Ondertussen kan op een nieuw veroverd bruggehoofd het terrein worden geconsolideerd en daar kunnen ook zij aan meedoen, die weinig voelen voor het werken vanuit weidse pedagogische perspectieven.

KLEINE MEDEDELINGEN

In het kader van het Negende Wereldcongres van de New Education Fellowship zullen in de Stadsschouwburg te Utrecht de volgende plenaire zittingen worden gehouden. Deze zijn — voor zover er plaats is — ook voor niet-deelnemers aan het congres toegankelijk:

- | | | |
|------------|-------------------|---|
| 27 juli | Dr. John Bowlby | The Roots of Human Personality. |
| 28 juli | Dr. Annie Romein | Wooden Shoes and other Things Dutch. |
| 30 juli | Dr. El Koussy | Remaking the School for Mental Health. |
| 2 augustus | Dr. Margaret Mead | Changing Education in a Changing Society. |
| 3 augustus | Dr. Roger Gal | New Education — Its Present Course. |

De plenaire avondzittingen vangen aan te 20.00 uur.

De prijs van losse kaarten voor één voordracht bedraagt *f* 2,50; voor de gehele serie van 5 voordrachten *f* 10,—.

Spoedige voorbestelling is met het oog op het beperkte aantal plaatsen gewenst. Uitsluitend door overmaking van het verschuldigde bedrag op Postgiro 2679 van de Rotterdamse Bank te Utrecht t. b. v. N.E.F.-congres 1956.

De bestelde kaarten worden een week voor het begin van het congres aan de belanghebbenden toegezonden.

Vriendelijk verzoek op het giroformulier nauwkeurig te vermelden hoeveel toegangsbewijzen voor welke voordracht worden gewenst.

STICHTING „AMSTERDAMS SCHRIFTMUSEUM”

Van de stichting „Amsterdams Schriftmuseum” ontvingen we een beschrijving, waaruit we het volgende ontlenu. Doelstellingen zijn:

a. voor Amsterdam en Nederland een cultuurhistorisch museum vestigen in de Muiderpoort, over welk gebouw het dus gaarne de beschikking wil hebben. Aan de ene zijde van de poort de negen afdelingen van het Schriftmuseum en aan de andere zijde „de zaal der duizend handschriften”, waar in de loop der jaren de handschriften van beroemde personen kunnen worden bijeengebracht.

b. In het zelfde gebouw een wetenschappelijk pedagogisch centrum vestigen. Daar kan de wetenschap zich bezig houden met het probleem der schrijfstoornissen, het bestuderen van het schrift als hulpmiddel bij de opvoeding van (moeilijke) kinderen en nog tal van andere verschijnselen, die ter bestudering liggen op het grote gebied van het schrift en schrijven.

c. Jaarlijks organiseren van nationale schrijf-, teken- en kleurwedstrijd.

Voorts wordt nog gewezen op de internationale tentoonstelling „4000 jaar schrift en schrijven”, georganiseerd door het Koninklijk Instituut voor de Tropen in samenwerking met het Amsterdams Schriftmuseum, die van 10 December 1956 tot 10 Maart 1957 in het Koninklijk Instituut voor de Tropen te Amsterdam wordt gehouden.

Secretaris van het Amsterdams Schriftmuseum is de heer P. E. A. Lindeman, Corn. Krusemanstraat 39, Amsterdam.

VAKANTIECURSUS 1956

uitgaande van het Mathematisch Centrum voor leraren in de wiskunde en andere belangstellenden, te houden op maandag 27 augustus en dinsdag 28 augustus te Amsterdam.

Als thema is gekozen: *De wetenschappelijke grondslagen der elementaire wiskunde.*

Programma

Maandag 27 augustus

- 10.45 uur Opening
Prof. Dr. G. H. A. Grosheide F. Wzn.: Axiomatiek en meetkunde;
- 13.30 uur Dr. B. van Rootselaar: Intuitionisme en rekenkunde;
- 15.00 uur Prof. Dr. F. van der Blij: Continuüm en reëel getal.

Dinsdag 28 augustus

- 10.00 uur Prof. Dr. F. Loonstra: Abstracte algebra en klassieke algebra;
- 11.15 uur Prof. Dr. W. T. van Est: Groepentheorie en getallenleer;
- 14.00 uur Prof. Dr. A. C. Zaanen: Moederne opvattingen van oppervlakte en inhoud;
- 15.30 uur Prof. Dr. R. Timman: Wiskunde en fysische werkelijkheid.

Sluiting.

Van iedere voordracht wordt een syllabus verstrekt. De deelnemingskosten bedragen f 2.50.

Deelnemers gelieven dit bedrag liefst vóór de aanvang der cursus, onder vermelding „Vakantiecursus 1956”, op postgirorekening No. 462890 t.n.v. het Mathematisch Centrum over te maken.

Waar de cursus in Amsterdam zal worden gehouden zal nog t.z.t. aan de belangstellenden worden medegedeeld.

Administratie M. C.

De deelnemers worden verzocht zich vóór 1 augustus bij de administratie van het M. C. op te geven.

BOEKBEOORDELINGEN

N. F. van der Zeyde, *Verwaarlozing en „Verwahrlozing“*; over het begrip psychopathie in verhouding tot het begrippenstelsel van de paedagogiek. Uitg.: J. B. Wolters, Groningen-Djakarta, 1956, 82 p., f 3,25.

Wie boeken leest over orthopaedagogiek meent vaak eerder met medici te maken te hebben dan met opvoeders. Begrippen uit tot op zekere hoogte verwante disciplines zoals psychiatrie en sociatrie, die een eigen werkteerrein, een eigen problematiek en een eigen denkrichting hebben, worden in de regel ongewijzigd overgenomen en blijken dan ongeschikt om specifiek paedagogische situaties te beschrijven. Het is duidelijk dat de orthopaedagogiek over een eigen terminologie moet kunnen beschikken of de vreemde termen een paedagogische zin moet geven.

In het Xe nummer der Acta Paedagogica Ultrajectina tracht de schrijfster nu de begrippen „verwaarlozing“, „Verwahrlozung“ en „psychopathie“ vanuit een specifiek paedagogisch standpunt te benaderen. Zij gaat de begripsontwikkeling na en komt tot de conclusie, dat het begrip „Verwahrlozung“ los raakt van de situatie van het kind en van de handeling opvoeden, waardoor het als paedagogisch begrip onbruikbaar is, terwijl de term „verwaarlozen“ een paedagogische realiteit aanduidt en „verwaarlozing“ een reëel paedagogisch probleem is. Ook van het begrip „psychopathie“ tracht de auteur een paedagogische her-interpretatie te geven. De in de literatuur gevonden kenmerken van psychopathie, zoals ongewone verhouding tot de gemeenschap, zwakte en een in-aedquaat werkend geweten zouden geïnterpreteerd kunnen worden als het ontbreken van norm en eenheid in de persoon en er zou een direct verband gezien kunnen worden met een bepaalde opvoedingsstaat. Herhaaldelijk is er op gewezen, dat een vroege liefdesverwaarlozing een gevoel van zwakte en eenzaamheid kan geven, een breuk in het verbondenheidsgevoel. Als dit defekt niet hersteld wordt, blijft de mens in een defekt gemeenschapsleven en normbesef staan. Zonder het psychiatrische begrip psychopathie en het paedagogisch begrip bindingloosheid nu gelijk te stellen, meent schrijfster dat een genetisch verband waarschijnlijk is.

De stof in deze publicatie is zakelijk en nuchter behandeld en helder uiteengezet.

A. W. H.

„*The teaching of Mathematics to students between 16 and 12 years of age in the Netherlands*“, door Dr. L. N. H. Bunt. (J. B. Wolters — Groningen, 1955; 98 blz.).

Deze uitgave is deel IX van de „Acta Paedagogica Ultrajectina“. Dit werkje is het verslag, dat uitgebracht is door een Nederlandse sub-commissie van „the International Commission on Mathematical Instruction“ (I.C.M.I.), ten behoeve van een door dit laatste lichaam ingesteld onderzoek naar het wiskunde-onderwijs in verschillende landen. De bovenvermelde leeftijds-grenzen zijn voor Nederland vrij ongelukkig uitgevallen; zij begrenzen immers twee aanzienlijk verschillende gebieden: 1e de „top“ van het voortgezet onderwijs (ongeveer 16—18 jaar); 2e de „basis“ van het universitair

onderwijs (18—21 jaar). Twee terreinen, die apart behandeld dienen te worden, daar zij elk hun eigen eisen stellen en die bovendien onverbreekelijk verbonden zijn aan het wiskunde-onderwijs dat vooraf gaat, resp. volgt. Daarom beperkt dit verslag zich tot het geven van een overzicht van wat wettelijk vereist is voor de eindexamens van de verschillende typen v.h.m.o. en voor de akten I.o., K I en K V, alsmede voor de diverse universiteiten.

Bij de opleiding voor K I mis ik de vermelding, dat rekenkunde alleen mondeling geëxamineerd wordt.

Voorbeelden van examens en een opgave van studieboeken dienen ter verdere oriëntatie.

Wie dus meent met een didactiek-boek in aanraking te komen (hetgeen de titel m. i. suggereert), zal teleurgesteld uitkomen.

Voor het gestelde doel echter een mooi, volledig overzicht.

C. BOERMEESTER.

BIBLIOGRAFISCHE NOTITIES

maart 1956.

- Bailey, Edna W.; Anita D. Laton; and Elizabeth L. Bishop. Studying children in school; 2nd ed., 4^o. VIII, 182 blz.; New York, 1939; McGraw-Hill Book Comp. Inc.
- Becker, H.; and R. Hill. Family, marriage and parenthood; 2nd ed.; with.... of Marguerita Steffenson. 8^o. X, 849 blz.; Boston 1955; D. C. Heath. Comp.
- Beit, Hedwig von. Symbolik des Märchens; Versuch einer Deutung. 8^o. 792 blz. (mit tabn.); Bern, 1952; A. Francke, A.G.
- Beleving en uring; overdruk van „Vernieuwing van opvoeding en onderwijs”; jan. '53. 8^o. 40 blz.; Purmerend, 1953; Muusses.
- Billet, R. O. Fundamentals of secondary-school teaching; with Emphasis on the Unit method. 8^o. XVI, 671 blz.; Boston, 1940; Houghton Mifflin Comp.
- Bleckmann, K. H. Der Schlaf des Kindes; Biologie-Psychologie-Pathologie-Therapie; mit einem Vorw. von Prof. Dr. O. Bossert; mit 39 Abbn. 8^o. 213 blz.; Göttingen, 1955; Verlag für Mediz. Psychol.
- Busemann, A. Der Aufzähl-Test (AZT); Untersuchungen über die Erlebniswelt gesunder und neurotischer Kinder. 8^o. 174 blz.; München, 1955; Ernst Reinhardt.
- Busemann, A. Höhere Begabung; Vorgesdanken zur Begabtenauslese; 2e.... Aufl. 8^o. 148 blz.; Ratingen, 1955; Aloys Henn.
- Crémieux, A. Les difficultés alimentaires de l'enfant; les anorexies mentales infantiles et juvéniles. 8^o. IV, 91 blz.; Paris, 1954; P.U.F.
- Decroly, O.; et Mlle Monchamp. L'Initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs; contr. à la pédagogie d. jeunes enfants et des irréguliers. 6e ed. 8^o. 165 blz.; Neuchatel. 1950; Delachaux et Niestlé S.A.

- Doss, Helen. Aan kinderen geen gebrek. 8^o. 273 blz.; Arnhem, 1955.
- Dottrens, R. L'Enseignement de l'écriture; nouvelles méthodes; 50 figs. 8^o. 150 blz.; Neuchatel, 1931; Delachaux et Niestlé S.A.
- Ekman, Gösta. Konstruktion und Standardisierung von Tests. 8^o. 19 blz.; Göttingen, 1955; Verl. für Psychol.
- Frijling-Schreuder, E. C. M. Preventie van neurotische gezinsrelaties. 8^o V, 180 blz.; Assen, 1955; van Gorcum en Comp
- Haer, B van der. Je beroep - een eigen keuze. 8^o 162 blz.; Arnhem, 1955; Van Loghum Slaterus.
- Hoffmann, E. Pädagogischer Humanismus. 8^o. 364 blz.; Zürich, 1955; Artemis-Verlag.
- Inleiding in de psychologie; door Dr. Ph. Kohnstamm, J. Linschoten, Dr. M. J. Langeveld, Dr. B. J. Kouwer, Dr. D. J. van Lennep en B. G. Palland. 8^o. X, 467 blz.; Groningen, 1955; Wolters.
- Kinderen uiten zich (samengesteld door de werkgroep voor aesthetische vorming W.V.O.). 3e dl., 8^o. Vijf jaar werkschuit. 64 blz.; Purmerend, 1955; Muusses.
- Langeveld, M. J. Studien zur Anthropologie des Kindes. 8^o. X, 137 blz.; Tübingen, 1956.
- Lievegoed, B. C. J. Het arbeidsveld der sociale pedagogie; rede uitgesproken bij de aanvaarding.... Rotterdam 12 mei 1955. 8^o. 32 blz.; Utrecht, 1955; W. de Haan.
- Lowy, L. Adult education and group work; with a forew. by H. B. Trecker. 8^o. 224 blz.; New York, 1955; Whiteside, Inc.
- Lüdecke, B.; und W. Arnold. Ich wähle meinen Beruf; das Berufberatungsbuch für Jungen. 8^o. 222 blz.; Stuttgart, 1955; Seewald und Schuler.
- Lüdecke, Barbara; und W. Arnold. Was werde ich? Die Berufsberatung für junge Mädchen. 8^o. 214 blz. geill.; Stuttgart, 1955; Seewald und Schuler.
- Mayntz-Pflaum, Renate. Die moderne Familie. 8^o. VIII, 111 blz.; Geschlechtsleben u. Gesellschaft; Hft. 1; Stuttgart, 1955.
- Molden, O. Erkenntnis und Aktion; Vorträge und Gespräche des europäischen Forums Alpach 1955; mit 21 Abbn. 8^o. 224 blz.; Wien, 1955; Ullstein.
- Müller-Guggenbühl, F. Amerikanische Schulen; ihr Wesen und ihre Problematik. 8^o. 64 blz. Psychologische Praxis; Hft. 17. Basel, 1956; S. Karger.
- Oeser, O. A.; and S. B. Hammond. Studies of social behaviour, carried out in Australia by staff and students o. t. Dep. of Psych. University of Melbourne. 2 vol.
- vol. I - Soc. structure a. personality i. a. city. 8^o. XXII, 344 blz.
- vol. II - Soc. structure a. personality i. a. rural comm. 8^o. XIII, 279 blz. London, 1954.
- Routledge and Kegan Paul Ltd.

- Parsons, T.; and R. F. Bales. Family, socialization and interaction process; in coll. with J. Olds, M. Zelditch Jr. and Ph. E. Slater. 8°. XVII, 422 blz.; Glencoe (Ill.), 1955; The Free Press.
- Pedley, R. Comprehensive schools to-day; an interim survey; with new critical essays by R. Pedly, H. C. Dent, H. C. Shearman e.o. 8°. VI, 56 blz.; London, 1954; Councils and educ. press.
- Pestalozzi, J. H. Brieven over de opvoeding van het jonge kind; gericht aan J. P. Greaves Esq. 8°. 155 blz.; Amsterdam, 1955; Wereld-Bibliotheek.
- Rooy, H. van. Casework en maatschappelijk werk; sociologische achtergronden; 2e.... dr. 8°. 152 blz.; Assen, 1955; van Gorcum en Comp. N.V.
- Rijksen, P. Sociale en psychologische aspecten der gezinsonvolledigheid. 8°. VIII, 208 blz.; Assen, 1955.
- Secheyaye, M. A. Symbolische Wunscherfüllung; Darstellung einer.... psychother. Methode und Tagebuch der Kranken. 8°. 196 blz.; 1955. Bern. Intern. Universities Press, Inc.
- Stampfli, Lucie. Die unvollständige Familie. 8°. 200 blz. Beiträge zur Soziologie und Sozialphilosophie; Bd. 5. Zürich, 1951; Regio Verlag.
- Stinissen, J. Collectieve intelligentietest; met een inl. van Prof. Dr. J. Nuttin. 8°. 182 blz. Studia psychologica. Leuvense Univ. Uitg.
- Tappe, F. Soziologie der japanischen Familie; Grundanschauungen, Ethik und Recht des japanischen Familiensystems. 8°. 154 blz. Schriften d. Inst. f. christl. soz. wissensch. a. d. Westfäl. Wilhelms-Universität Münster; Bd. 2.; Münster, 1955.
- Terman, L. M.; B. T. Baldwin; Edith Bronsot a.o. Mental and physical traits of a thousand gifted children. 2nd ed. 8°. XIII, 648 blz. Genetic studies of genius: vol. I; Stanford (Cal.), 1926; Stanford Univ. Press.
- Thorndike, R. L.; and Elizabeth Hagen. Measurement and evaluation in psychology and education. 8°. VIII, 575 blz.; New York, 1955; J. Wiley and Sons.
- Wegener, F. C. Guide for students in history and philosophy of education; 2nd rev. 4°. VII, 106 blz.; Dubuque (Iowa), 1953; WM. C. Brown Comp.
- Weizsäcker, V. von. Menschenführung; nach ihren biologischen und metaphysischen Grundlagen betrachtet. 8°. 84 blz.; Göttingen, 1955; Van Den Hoeck und Ruprecht.
- Wereld, De, der mensen; soc.-wetenschappelijke opstellen aangeboden aan Prof. Dr. J. J. Fahrenfort, ter gelegenheid van zijn afscheid als hoogleraar in de volkenkunde a. d. Universiteit v. Amsterdam. 8°. V, 395 blz.; Groningen, 1955; J. B. Wolters.
- Winch, R. F.; and R. McGinnis. Marriage and the family. 8°. XIV, 578 blz.; New York, 1954; H. Holt and Comp.
- Zullinger, H. Ueber symbolische Diebstähle von Kinder und Jugendlichen. 8°. 16 blz.; Biel, z. j.; Instit. für Psycho-Hygiene.
-

TIJDSCHRIFTEN

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

No. 3 (jrg. 40).

„De Zielzorg” door Br. Eymard de Galan; „Verwarring in de praktijk der opvoeding” (door het stellen der volwassenheid als specifiek doel der opvoeding) door G. Widdershoven; „Naar een eigentijdse didactiek” door Adr. Verhiel; „Middeleeuws spreken” door Dr. P. C. Paardekooper; „De zangles in een schoolklas” door Fr. Van Loosbroek; „Ordering in de spellingchaos door konsekwentie” door Fr. S. Rombouts (alleen vaste regels kunnen redding brengen); „De zondagse mis” door Br. Ambrosius.

No. 4 (jrg. 40).

„Ontwikkelingstrappen in de volwassenheid” (nr. Dr. Hubert Henz: Die seeliche Entwicklung im Erwachsenenalter) door Fr. S. Rombouts; „De autonomie der opvoeding” door G. Widdershoven; „De zangles in een schoolklas II” door Fr. Van Loosbroek; „Engels en Frans” (vervolg) door J. J. Luyben; „Missielectuur voor de jeugd” door Br. Sigurd.

Dux (red. dr. H. M. M. Fortmann, e.a.) Uitgave Katholieke Jeugdraad, Utrecht.

No. 1—2 (jrg. 23).

Dit nummer bevat een serie art. over de functie der poëzie in de opvoeding. Inleidend art. van de redactie: „Poëzie is geen luxe”; „De jeugdigen betreden het pad der poëzie; wat zij van de dichter vragen”, door Dr. N. Perquin S.J.; „Tussen tophit en Vondel” door Michel van der Plas; „Dichter en volkslied” (voordracht voor de Raad van de Nederlandse Volkszang in Den Haag, 18 nov. '55); „Volksjeugd en poëzie” door Frans van Schaik; „Kritiek op het literatuuronderwijs” (bij het mo en vmo) door Lambert Tegenbosch; „Jeugd, poëzie en kerk” (wegen tot het kerklied) door Th. J. M. Naastepad; „Zingen is meer dan zingen” (poëzie in de kerk) door Ds. W. Barnard en Ad den Besten; „Minnepoëzie voor de jeugd” een lekepraatje door Jos Panhuys.

No. 3.

Ook dit nummer is geheel gewijd aan de functie der poëzie bij de opvoeding. Drs. W. de Hey schrijft over „De poëtische expressie der jeugd” (een beschouwing aan de hand van enige publicaties); J. F. de Jong over: „Poëzie voor de volksjeugd”; de artikelenreeks wordt besloten met „Een commentaar op het Duxnummer „Poëzie en opvoeding” door Th. Govaart, (overgenomen uit „De Nieuwe Eeuw”).

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

No. 1 (jrg. 7).

„Het biologie-onderwijs in de lagere leerjaren” door S. J. Bauer-Hooper; „De kweekschool” door J. D. Brinksma; „Het kinderdorp Pestalozzi” door M. de Weger.

EEN NATIONALE RAAD VOOR HET ONDERWIJS

DOOR

Drs. C. J. M. H. SOUREN

I

Nadat bij Koninklijk Besluit van 25 september 1918 een afzonderlijk Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen was gecreëerd, werd op 29 november van datzelfde jaar door zijn eerste bewindsman, Dr. J. Th. de Visser, een wetsontwerp ingediend tot instelling van een Onderwijsraad. Dit ontwerp is op 15 januari 1919 ongewijzigd aangenomen, waarna de Raad reeds op 23 juni 1919 werd geïnstalleerd.¹⁾

Het idee van een permanent Adviescollege dat, volgens artikel 4 van het genoemde wetsontwerp aan de Minister van O.K. en W. „desgevraagd of eigener beweging advies geeft omtrent vraagstukken van algemene strekking op het gebied van het aan de zorg van diens Departement toevertrouwd onderwijs”, vond steun in het rapport van de Bevestigingscommissie Bos, van 11 maart 1916, waarin de oprichting van een Onderwijsraad werd aanbevolen als waarborg voor een rechtvaardige toepassing van de financiële gelijkstelling tussen het openbaar en het bijzonder lager onderwijs.²⁾

In zijn Memorie van Toelichting op het wetsontwerp bracht De Visser deze reden echter pas als tweede argument voor de instelling van een Onderwijsraad, die niet alleen het l.o. doch ook de andere takken van onderwijs binnen zijn werkingssfeer zou dienen te betrekken.

Als voornaamste reden gaf de Minister op „dat de instelling van een algemeen college van advies voor de zaken van het onderwijs, de eerste stap zal moeten zijn om tot verbetering van het onderwijs in zijn verschillende geledingen te geraken”. En deze verbetering scheen hem alleen mogelijk „wanneer het Departement van O.K. en W. begint gestadige voeling met en voorlichting te zoeken bij personen, die geacht kunnen worden de tegenwoordige onderwijs- en opvoedkundige vraagstukken te beheersen en die in staat zijn te midden van velerlei inzichten de elementen van waarde voor de volksontwikkeling op te sporen, te schiften en voor te dragen. Het is daarom gewenst, dat de Regering de steun krijgt van een Onderwijsraad, die zich dan uitsluitend zal bezig hebben te houden met de voorbereiding

van de maatregelen van algemene strekking, nodig om het onderwijs pedagogisch op peil te brengen en bij voortduring te houden".

Blijkens zijn jaarverslagen heeft de Onderwijsraad zich echter niet ontwikkeld, zoals door De Visser op de eerste plaats is bedoeld, doch is deze raad het college geworden dat slechts t.a.v. zijn tweede taak aan de verwachtingen heeft beantwoord. ³⁾ „In meerdere tienduizend adviezen aan de Kroon, Minister en Gedeputeerde Staten verzekerde de Onderwijsraad een uitgewogen en constante werking van de financiële gelijkstelling", zo merkt Mr. C. Schelfhout op in een artikel over de Onderwijsraad. En deze schrijver, die enkele jaren secretaris van de Raad was, komt aan het slot van zijn beschouwing tot de conclusie dat die adviezen, welke de meest uiteenlopende onderwerpen betroffen, „tezamen niet bijdroegen tot de vorming van een werkelijk onderwijsbeleid." ⁴⁾

II

In de ruim dertig jarige periode die er, sedert het tot stand komen van de gelijkstelling achter ons ligt, heeft het Nederlandse onderwijs een enorme kwantitatieve ontwikkeling doorgemaakt. Bestaande schooltypen vonden grote verbreiding, nieuwe schooltypen ontstonden, het onderwijsbudget werd alleen al in de voorbije tien jaren méér dan verdubbeld. Met deze kwantitatieve vooruitgang hield de kwalitatieve ontwikkeling echter geen gelijke tred. Het onderwijs heeft de wijzigingen die de wetenschappelijke inzichten hebben ondergaan en de structurele veranderingen die zich in de maatschappij voltrokken, niet kunnen bijhouden, met het gevolg dat het schoolwezen in onze tijd naar vorm en inhoud onvoldoende is aangepast, zowel aan de behoeften van de hedendaagse jeugd, als aan de gewijzigde en zich nog steeds wijzigende samenleving. Hierdoor ontstond een situatie, welke velen in onze dagen met zorg vervult en hen doet streven naar een goed gefundeerd, vooruitziend onderwijsbeleid, waaraan het tot nog toe blijkbaar heeft ontbroken.

Men hoede zich echter voor te grote verwachtingen, die in vrij brede kring leven omtrent de mogelijkheid, welke de Overheid met haar regelende bevoegdheid bezit om tot een organisch, goed functionerend en op de eisen des tijds afgestemd onderwijsbestel te geraken. Stellig is het onderwijs grondwettelijk een zaak van de aanhoudende zorg der Regering en heeft de Overheid de taak, de verantwoordelijkheid welke daaruit voortvloeit te aan-

vaarden. Een belangrijk deel echter van deze taak is het scheppen van mogelijkheden voor de burgers om hun persoonlijke opvoedingsopdracht te volbrengen. En naast de wettelijke voorzieningen die het onderwijs en zijn organisatie rechtstreeks tot voorwerp hebben, dient de zorg van de Overheid er daarom op te zijn gericht te bevorderen dat het volk zelf zich op eigen verantwoordelijkheid bezint en de consequenties daarvan aanvaardt. „Want” – zo zei Minister Cals bij de behandeling van de onderwijsbegroting 1956 in de Tweede Kamer ⁵⁾ – „al heeft de Overheid haar eigen verantwoordelijkheid, deze is, wat haar realisatie betreft, nauw verweven met en afhankelijk zelfs van de wijze, waarop de anderen, met hun hogere rechten en plichten, hun primaire verantwoordelijkheid opvatten en verwerklijken. Met andere woorden: het volk moet de Overheid het juiste *tegenspel* leveren”, om – zo zouden wij aan deze ministeriële woorden wilen toevoegen, tot een goed *samenspel* te komen tussen de Overheid en de, in de maatschappij, bij het onderwijs direct en indirect betrokkenen.

Ongetwijfeld heeft het in de laatste jaren, t.a.v. een kwalitatieve verbetering der bestaande onderwijssituatie, noch aan activiteiten bij de Overheid, noch aan belangstelling en initiatief in het particuliere vlak ontbroken. De band tussen alle groeperingen die zich met onderwijs en onderwijsvernieuwing bezig houden, evenals tussen deze en de maatschappelijke instanties, die belang hebben bij goed onderwijs, laat echter nog veel te wensen over, zodat er een gebrek aan bezinning op een gemeenschappelijk streven naar en aan eensgezindheid in het verkrijgen van de juiste vormgeving van het Nederlandse onderwijs moet worden geconstateerd. De Overheid ziet zich, voor de bepaling van haar beleid, hierdoor gedwongen bij tal van particuliere instanties te rade te gaan, hetzij rechtstreeks, hetzij via commissies van soms zeer heterogene samenstelling. Dit heeft geleid tot een toestand die Minister Cals de verzuchting ontlokte „dat het weleens zo is, dat men door de verplichte adviezen van vele commissies, instanties en raden weleens radeloos wordt, omdat er niet kan worden doorgetast op het moment, dat men zelf – na rijp beraad – de overtuiging heeft gekregen: dit of dat moet gebeuren.” ⁶⁾

Het is dan ook de hoogste tijd dat de Overheid een maatschappelijke „partner” krijgt, in de vorm van een adviescollege, dat niet alleen in staat is haar op de hoogte te houden van de verscheidenheid in zienswijzen die er t.a.v. de oplossing van onder-

wijsvraagstukken in particuliere kring bestaat, doch dat tevens zal trachten door intern beraad en overleg met zijn „achterland” tot overeenstemming van zienswijze te geraken, waardoor zowel de bepaling van het beleid als de uitvoering er van ten zeerste zullen worden bevorderd.

III

Hiermede zijn wij weer teruggekeerd op ons uitgangspunt: de Onderwijsraad, die immers door De Visser primair werd gezien als een adviescollege, dat tot taak had „de Regering van voorlichting te dienen omtrent de grote lijnen, waarlangs de onderwijsorganisatie zich thans en in de toekomst moet bewegen”, doch dat in hoofdzaak geworden is wat de Bevredigingscommissie er mee had bedoeld: een evenwichtsorgaan der financiële gelijkstelling.

Gelet op het bestaan van de Onderwijsraad en de oorspronkelijke bedoeling er van, is het begrijpelijk dat er de laatste tijd – nu men steeds meer de noodzakelijkheid van een algemeen adviserend lichaam op onderwijsterrein gaat inzien – stemmen zijn opgegaan de genoemde raad na hervorming als zodanig te laten functioneren. Hiernaar gevraagd in het Voorlopig Verslag op de Onderwijsbegroting 1956 zegt de Minister echter in zijn Memorie van Antwoord aan de Tweede Kamer dat voorstellen tot het geven van een bredere grondslag aan de Onderwijsraad van hem niet zijn te verwachten. 7)

Deze bewindsman acht het blijkbaar het beste dit orgaan, waarvan hij de verdiensten volmondig erkent, in zijn vorm en werkwijze en zijn verhouding tot de overheid te handhaven, zoals het zich in de loop van zijn ruim 35-jarig bestaan heeft ontwikkeld. Met de handhaving van deze raad, werkende in de legislatieve overheidssfeer, zijn wij het niet alleen eens, maar wij zijn bovendien – op grond van verschillende argumenten – de overtuiging toegedaan dat dit college niet de juiste instantie zou zijn, om dienst te doen als adviesorgaan in de zin als hierboven is uiteengezet.

Op de *eerste plaats* diene men goed in het oog te houden dat de Onderwijsraad een overheidsinstelling is, waarvan het – gelet op de wijze waarop de vrijheid van onderwijs in ons land is gerealiseerd – niet gewenst is dat zij zich rechtstreeks op onderwijsorganisatorisch en nog minder op pedagogische-didactisch terrein begeeft. En dit zal toch nodig zijn om als tegenspeler van

de Overheid op te kunnen treden bij het tot stand brengen van een op de eisen des tijds afgesteld onderwijsbeleid.

Wel heeft minister De Visser de oprichting overwogen van een rijksinstituut voor pedagogiek, dat nauw met de Onderwijsraad verbonden had moeten zijn. Van zulk instituut is echter niets gekomen. De toenmalige bewindsman heeft blijkbaar al spoedig ingezien dat dit toch niet zou passen in de Nederlandse opvattingen over de vrijheid van onderwijs en deze raad heeft zich dan ook steeds slechts in het juridisch-administratieve vlak bewogen.

Op de *tweede plaats* geschiedt de benoeming van de leden van de Onderwijsraad uitsluitend op grond van hun deskundigheid in onderwijszaken. Zij kunnen niet als representanten uit bepaalde kringen en organisaties worden gezien en plegen, bij het opmaken van hun adviezen, geen overleg met het „achterland". Hierdoor is het deze raad niet mogelijk bij te dragen tot de vorming van een algemene opinie, omtrent de oplossing van de hedendaagse onderwijsproblemen, waaraan juist zo'n grote behoefte bestaat met het oog op het voeren van een doelgericht onderwijsbeleid.

Op de *derde plaats* zij opgemerkt, dat dit college de minister in de vertrouwelijke sfeer adviseert. Slechts bij uitzondering is de raad dan ook, heel in het begin van zijn bestaan, met zijn adviezen in de openbaarheid getreden, doch reeds in 1920 besliste Minister De Visser dat de functie van de raad geen publiciteit verdroeg⁸⁾. Aldus werd het werk van dit orgaan een interne aangelegenheid tussen Regering en Onderwijsraad en het hoeft geen nader betoog, dat ook dit de bevordering van een algemene opinie in onderwijskringen niet ten goede kan komen.

Ten slotte blijkt uit het reeds vermelde wetsartikel, dat de raad de minister van O. K. en W. alleen maar kan adviseren t.a.v. het onderwijs, dat aan zijn zorg is toevertrouwd. Hetgeen betekent dat de hele sector van het landbouwonderwijs en de bemoeienissen die andere departementen met de opleiding van jeugdigen hebben, buiten zijn werkingssfeer vallen. Dit hoeft geen hinderpaal te zijn voor het uitbrengen van tal van juridisch-administratieve adviezen, doch bemoeilijkt wel de medewerking aan de opbouw van een sluitend en goed gestructureerd onderwijsgeheel, waaraan onze tijd zo dringend behoefte heeft.

Bovenstaande argumenten overwegende, moet het zeer bezwaarlijk, zo niet onmogelijk worden geacht, de Onderwijsraad aldus te hervormen, dat hij – naast het legislatieve aspect – óók

het pedagogisch-didactisch en onderwijsorganisatorisch aspect in zijn adviezen zou betrekken op een wijze dat de Regering voldoende vanuit de maatschappij in haar onderwijsbeleid zou worden gesteund. Hiervoor zou immers zijn karakter van Overheidsorgaan, dat de Minister „binnenskamers” adviseert, moeten worden prijsgegeven, terwijl in de loop der jaren juist is gebleken dat deze raad als zodanig, in het kader van de gelijkberechtiging tussen het bijzonder en openbaar onderwijs, steeds tot ieders tevredenheid heeft gefunctioneerd.

Het verdient daarom verre de voorkeur de Onderwijsraad als legislatief overheidsorgaan te laten voortbestaan. Op de vraag echter of hij dan ook zijn juridisch-administratieve werkzaamheden, op dezelfde wijze als tot nu toe het geval was, moet blijven verrichten, zal nog nader worden teruggekomen.

IV

Het handhaven van de Onderwijsraad in zijn historisch gegroeide positie, heeft tot consequentie dat er, ter voorziening in de behoefte die de Overheid heeft aan steun vanuit de maatschappij bij de bepaling en uitvoering van haar onderwijsbeleid, een afzonderlijk lichaam dient te worden gecreëerd. Daar het in de bedoeling ligt dit lichaam te doen voorzien in de lacune, die er t.a.v. het beleid juist op organisatorisch en pedagogisch-didactisch terrein in het Nederlands onderwijs bestaat – een terrein waarop staatsinmenging minder gewenst is – zou het tot stand moeten worden gebracht door het particulier initiatief en in de privaatrechtelijke sfeer. Als zodanig kan het, in de vorm van een adviescollege, dienst doen als *trait d'union* tussen de overheid, de maatschappij en de in onze dagen zo verbrokkelde onderwijswereld.⁹⁾

In deze „*Nationale Raad voor het Onderwijs*” dienen niet alleen deskundigen uit de verschillende sectoren en onderscheiden richtingen in het onderwijs te worden opgenomen, doch moet ook een plaats worden ingeruimd voor een vertegenwoordiging van de ouders, van die kringen van het maatschappelijke leven welke belang hebben bij een voorspoedige ontwikkeling van het gehele Nederlandse onderwijs en van deskundigen op het terrein der met het onderwijs verband houdende wetenschappen. Wordt dit college daarbij bovendien erkend en gesteund door de Overheid en de Volksvertegenwoordiging, dan kan inderdaad van een *nationale* raad voor het onderwijs gesproken worden.

Wij stellen ons voor dat in deze nationale raad samensprekingen plaats vinden over de grote onderwijsproblemen, die dringend om een gezamenlijke aanpak vragen. Door onderling overleg, in voortdurend contact met het „achterland” en aangevuld door studie en onderzoek, indien dit nodig zal blijken, tracht men tot overeenstemming te komen over de oplossing van een bepaald vraagstuk, dat door dit adviserend lichaam hetzij uit eigener beweging, hetzij op verzoek van de overheid aan de orde is gesteld. En het advies dat aldus tot stand komt, wordt niet alleen ter kennis van de overheid gebracht, doch het wordt ook openbaar gemaakt met het oog op de vorming van een algemene opinie in het land over de oplossing van de behandelde kwestie.

Is een onderwijsorganisatorisch of pedagogisch-didactisch advies op deze wijze gereed gekomen en in particuliere kring aanvaard, dan is het onderwerp er van rijp voor legislatieve vormgeving. Deze vormgeving kan door het Departement van O. K. en W. geschieden, doch zou ook door de Minister aan de Onderwijsraad kunnen worden opgedragen. Waarschijnlijk verdient het laatste de voorkeur, maar dit overheidsorgaan zal dan eerst, zowel wat zijn samenstelling, als zijn functionering betreft, aan dat werk moeten worden aangepast.

De samenwerking tussen de Overheid en de onderwijswereld verloopt momenteel zeer moeizaam en gebrekkig. Wanneer echter deskundigen uit de verschillende delen en richtingen van het onderwijs en uit de bij het onderwijs belanghebbende maatschappelijke groeperingen elkaar in de nationale raad gevonden hebben en het overleg onderling, met het „achterland” en met de overheid, zoals dit hierboven in grote trekken is geschetst, eenmaal op gang is gekomen, zal hierdoor ongetwijfeld de mogelijkheid bestaan, met meer continuïteit en effectiever dan tot nu toe het geval was, de ontwikkeling van ons nationaal onderwijsbestel op verantwoorde wijze in nieuwe banen te leiden.

V

In deze verhandeling over het samenspel tussen *enerzijds* de instanties in de maatschappij, die belast zijn met het bestuur en de uitvoering van, of belang hebben bij het onderwijs en *anderzijds* de overheid, hebben wij trachten aan te tonen, dat een Nationale Raad voor het Onderwijs geen doublure is, of zelfs kan zijn van de Onderwijsraad, doch dat beiden in dit samenspel een duidelijk onderscheiden en elkaar aanvullende taak hebben. Evenmin behoeft men bevreesd te zijn, dat deze

nationale adviesinstantie het werk van de *Pedagogische Centra* overbodig zou maken. Het zou ons te ver voeren daar uitvoerig op in te gaan, maar om eventuele misverstanden te voorkomen, menen wij goed te doen aan de verhouding tussen deze beiden ook nog enkele woorden te wijden.

De *Pedagogische Centra* der drie onderwijsgroeperingen verrichtten, reeds in de nog betrekkelijke korte tijd van hun bestaan, baanbrekend werk in eigen kring en de geregelde samenspreking onderling zal het succes van dit werk nog vergroten. Hun activiteit is echter „naar binnen” gericht, d.w.z. naar verbetering van de dagelijkse schoolpraktijk, hoofdzakelijk door middel van voorlichting aan leerkrachten en schoolleiding en met behulp van het geleide experiment. Wanneer zij tezamen in nationaal verband optreden, doen zij dit binnen de sector van het onderwijs en een door hen uitgebracht advies is een advies van het onderwijs. Wij hebben hier dus, óók wanneer de verticale opbouw der *Centra* is voltooid, met typische onderwijslichamen te maken, in welke zin zij in onze tijd als onmisbaar moeten worden beschouwd.

De nationale raad daarentegen, dient zich primair „naar buiten”, naar de maatschappij en naar de overheid toe, te richten. Nationaal gezien opereert hij in het maatschappelijke vlak. Bij het samenstellen van een advies werkt hij niet alleen met het onderwijs samen, maar „hoort” hij principiëel alle belanghebbende maatschappelijke groeperingen. In zijn adviezen spreekt daarom de maatschappij over het onderwijs. Vandaar de naam: „Nationale Raad voor het Onderwijs”.

De zelfstandigheid van de *Pedagogische Centra* mag dan ook niet door het instellen van een dergelijke raad worden aangetast. Zij hebben een eigen taak binnen het kader van het onderwijs en er dient een belangrijke plaats in het nieuwe nationale lichaam aan hen te worden toegekend. Ten eerste omdat hierdoor hun werk ten behoeve van het kind gereder weerklank vindt in het gehele maatschappelijke vlak, waardoor dit nog vruchtdragender zal worden. Ten tweede omdat deze *Centra*, vanuit de praktijk van het onderwijs, niet te onderschatten bijdragen tot het samenstellen van adviezen kunnen leveren en bij uitstek zijn geschikt om de realisering van de daarin vervatte voorstellen in de schoolwereld te bevorderen.

De voornaamste taak, die oorspronkelijk aan de *Onderwijsraad* was toebedacht, nl. de voorbereiding van wettelijke maatregelen „nodig om het onderwijs pedagogisch op peil te brengen en bij voortdoring te houden”, bewoog Kohnstamm in 1919 reeds tot

een artikel waarin hij waarschuwde voor teleurstellingen, indien de Onderwijsraad niet van meet af zijn voorstellen zou kunnen gronden op de gegevens, welke de wetenschappelijke paedagogiek kan verschaffen omtrent het verloop van de geestelijke ontwikkeling van het kind, omtrent de verschillende stadia der opvoedbaarheid en niet langer op staatkundige postulaten, zoals in de 19de eeuw was geschied.¹⁰⁾

De nauwe samenwerking met de Pedagogische Centra geeft mede al een zekere garantie dat de, op grond van ervaring verkregen gegevens die in de nationale raad zullen worden uitgewisseld, kunnen worden aangevuld en eventueel gecorrigeerd door studie, experiment en onderzoek, zodat het gevaar waarop Kohnstamm in het genoemde artikel attendeerde, in dit nieuwe adviescollege vermeden kan worden. En deze garantie wordt nog in aanzienlijke mate verhoogd indien de wetenschappelijke background van Pedagogische Centra en nationale raad door iedere richting zo zou worden georganiseerd, dat alle aspecten van de hedendaagse onderwijsproblematiek op objectieve en methodische wijze kunnen worden benaderd, zoals dit in katholiek verband reeds sedert kort, met behulp van de Centrale voor Studie en Research t.b.v. Opvoeding en Onderwijs, is mogelijk gemaakt.¹¹⁾

VI

De situatie in het Nederlands onderwijs is sedert 1920 aanzienlijk gewijzigd. De problemen, waarvoor wij ons heden ten dage zien gesteld, zijn nog veel omvangrijker en ingewikkelder geworden, dan na de eerste wereldoorlog het geval was en er dreigt een situatie te ontstaan waarin men, met de grotendeels verouderde beleidsapparatuur, niet meer in voldoende mate richting kan geven aan de zo nodige kwalitatieve ontwikkeling van het onderwijs.

Daar staat tegenover dat wetenschappelijke inzichten en hulpmiddelen ter benadering van de onderwijsproblematiek aanzienlijk zijn vermeerderd. Bovendien hebben de verschillende richtingen in de periode van consolidatie, volgende op het tot stand komen van de gelijkstelling, elkaar leren begrijpen en respecteren en is men steeds meer gaan inzien, dat – met volledige erkenning van het pacificatie-beginsel en met behoud van zelfstandigheid in eigen kring – samenwerking van alle richtingen in het particuliere vlak, in nauw contact met de maatschappij en met de overheid, mogelijk en noodzakelijk is.

Een samenwerking die succesvol kan zijn, mede omdat – door de ontplooiing van de organisaties van leerkrachten en schoolbesturen, de groei van ouderverbanden en de nog steeds toenemende belangstelling voor het onderwijs in alle sectoren van de maatschappij – alle belanghebbenden hierin een maximum aandeel kunnen leveren. Getuige de uitlatingen van recente datum in artikelen, inleidingen, Handelingen van de volksvertegenwoordiging en ministeriële nota's¹²⁾, is de tijd rijp om de idee van deze positieve samenwerking aan de opbouw van een nationale onderwijsbestel, te realiseren, waarmede een nieuwe fase in de ontwikkeling van het Nederlands onderwijs zal zijn ingeluid.

Geraadpleegde geschriften.

1. Wet, houdende instelling van eenen Onderwijsraad. 21 febr. 1919. S. 49.
Besluit tot regeling van de inrichting en de werkwijze van den Onderwijsraad. 18 dec. 1919. S. 816.
2. Rapport van de Staatscommissie, ingesteld bij K.B. van 31 december 1913. („Staatscommissie-Bos” of „Bevredigingscommissie”).
3. Jaarverslagen van de Onderwijsraad.
4. „De Onderwijsraad” in: het Schoolbestuur. Nrs. maart en mei 1956.
5. Handelingen Tweede Kamer:
Vaststelling Hoofdstuk VI der Rijksbegroting voor het dienstjaar 1956.
6. Idem.
7. Memories van Antwoord op Voorlopige Verslagen Onderwijsbegrotingen 1955 en 1956.
8. Brief van Minister de Visser, van 17 april 1920 aan de Onderwijsraad.
9. J. H. Derksen in de Handelingen Eerste Kamer: Vaststelling van Hoofdstuk VI der Rijksbegroting voor het dienstjaar 1956.
10. Prof. Ph. Kohnstamm: „De Onderwijsraad”.
Weekblad voor Gymnasiaal en Middelbaar onderwijs van 12 maart 1919.
11. Dr. L. v. Gelder: Het Schoolblad.
12. Minister J. Cals: Tweede Onderwijsnota.

Zie verder o.a.:

- Drs E. Pelosi, s.j.: „De Onderwijsraad”. Dagblad „De Tijd”, 2 febr. 1955.
F. Sarneel: „De Onderwijsraad”. Dagblad „De Maasbode”, 3 maart 1955.
Dr. Ph. Idenburg: „Het Structuurplan voor het Nederlands Schoolwezen”. Wending, november 1955.

PEDAGOGISCH LEVEN IN ENSCHEDE

(Manifestatie en achtergrond)

DOOR

J. A. SELLENRAAD

Enige jaren geleden maakte de redactie van Ped. Studiën de volgende opmerking:

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

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

(Ped. St. 29e jaargang, 1e afl. januari 1952 bl. 31).

Indertijd heeft me deze opmerking getroffen, niet zozeer om de hoopvolle weerklank ervan in eigen gemoed, maar om de positieve wijze, waarop in het tweede gedeelte zo eenvoudigweg werd gezegd: „Het lijkt daarom gewenst, dat bevoegde instanties aan dit probleem ernstige aandacht besteden.”

Dat was een klank, die hoop gaf op een nieuwe ontwikkeling. Want wat is er al niet voor nodig en hoeveel werk moet er niet worden verzet, om in het gewone maatschappelijke leven enige aandacht te kunnen vragen voor pedagogische vraagstukken.

Zeker, er zijn praktische werkzaamheden, in het bijzonder onder de misdeelden, die belangstelling wekken.

Maar de achtergronden ervan zijn veel minder of in het geheel niet spektakulair en liggen ver buiten het gezichtsveld van hen, die tot de bevoegde instanties gerekend moeten worden.

De weg naar een erkenning is lang en de moeilijkheden zijn vele.

Een pedagogische dienst.

Het is daarom met bijzondere vreugde te kunnen mededelen, dat de industriegemeente Enschede de stoot heeft gegeven tot het instellen van een zelfstandige gemeentelijke dienst onder de naam Pedagogisch Centrum.

De gemeenteraad nam daartoe op 10 oktober 1955 het besluit en stelde als datum van oprichting 1 januari 1954, daarmee tevens het voorafgegangene werk erkennende.

Het lijkt me goed een en ander te signaleren en iets van de

achtergronden en de historie mede te delen, vooral omdat dit P.C. een voorbereiding heeft gehad van meer dan 25 jaar.

Verantwoording van de naam.

De naam pedagogisch centrum is in ons land niet nieuw; zowel in gemeentelijk als in particulier verband komen we die tegen.

Dit moet voor de pedagogische wereld een oorzaak van grote verheugenis zijn, immers deze centra hebben de pedagogiek eindelijk uit haar afgeslotenheid in de openbaarheid gebracht. Dat is een begin van een geheel nieuwe fase, die zal leiden tot een steeds grotere differentiatie, met maatschappelijke functies in het vooruitzicht.

Zo is het bekend, dat het departement van maatschappelijk werk de aanstelling bevordert van zogenaamde sociaal-pedagogen en deze titel gangbaar maakt.

Ook wordt reeds gesproken over bedrijfspedagogiek.

Het T.I.V.O. (Twents Instituut voor Opvoeding) wijdde er in 1949 zijn 9e congres aan.

En nu heeft de gemeente Enschede een eigen pedagogisch centrum ingesteld.

Over het algemeen is het goed bij een dergelijke instelling de vraag te overwegen, of de vlag de lading dekt.

Het begrip pedagogiek is zeer omvangrijk en men zal gaarne weten, welk onderdeel in een bepaald instituut wordt verzorgd of door een titel wordt bedoeld. Er is behoefte aan een pedagogische nomenclatuur, teneinde bij de voortschrijdende en toenemende pedagogische activiteit moeilijkheden en teleurstellingen te voorkomen.

Zo zou een pedagogisch centrum voor het onderwijs, zoals we tot heden in Nederland gekend hebben, wellicht beter didactisch-pedagogisch centrum genoemd kunnen worden, omdat het hoofdaccent op de didactiek en de onderwijs-research ligt.

Voor zover daarbij opvoeding ter sprake komt, beperkt die zich meestal tot in en om de school. Hiervoor lijkt me de algemene naam pedagogisch eigenlijk te groots, te veelomvattend.

De sociaal-pedagogen, die vanwege het ministerie van maatschappelijk werk worden aangesteld, hebben in het bijzonder tot taak, de nazorg voor b.o.-leerlingen te verzorgen. Dat zij pedagogogen zullen moeten zijn, spreekt in zoverre vanzelf, dat het maatschappelijk werk, door hen verricht, een pedagogische inslag heeft en deze mensen in elk geval pedagogisch geschoold behoren

te zijn. De titel nazorg-pedagoog zou m.i. beter zijn dan sociaal-pedagoog, omdat ook normale kinderen, jeugd en volwassenen sociaal opgevoed moeten worden.

De industrieën kennen reeds de bedrijfspedagogiek en zullen dus van bedrijfspedagogen kunnen spreken. Men weet dan, waar men aan toe is.

In Enschede is de algemene naam pedagogisch centrum bewust gekozen. Hier gaat het om de pedagogiek in haar volle omvang en het is de bedoeling, de verschillende onderdelen ook met passende namen te etiketteren. De pionierstijd, waarin één man het gehele terrein bestreek, is voorbij; de tijd van de differentiatie is aangebroken. Bij de naamgeving zal daar rekening mee moeten worden gehouden.

Een andere vraag is, of al dit werk onder het begrip pedagogiek valt.

Als het alleen over kinderen gaat, is er geen verschil van mening. Maar bij de jeugd boven het 17e levensjaar wordt het al anders. Die kan bepaald een hekel hebben aan de gedachte, nog te worden opgevoed. Eigenlijk is het altijd met die opvoeding moeilijk gesteld; men kan wel zeggen: ik ga rekenen, schrijven, les geven, bouwen, maar niet: ik ga opvoeden. Want dan zou men reeds daardoor alleen de situatie bederven. En aangezien het bij opvoeding altijd om een situatie gaat, is voorzichtigheid in deze geboden. En toch spreken we van sociale pedagogiek, bedrijfsopvoeding, leiding, invloed, mind-changing, opvoeding van ouders en van andere toepassingen der pedagogiek.

Het is waar, dat men zich bij ouderen niet als pedagoog moet aandienen. Dat woord heeft iets schoolmeesterachtigs. Maar het gaat niet om de naam, doch om de inhoud.

Een mens is nooit te oud om te leren; iedere ontmoeting kan invloed hebben. Hoe jonger men is, hoe sterker die invloed, maar ook bij het ouder worden kan men innerlijk door een ontmoeting iets ondergaan. En dan dienen we ons niet te beperken tot ontmoetingen met mensen, ook ontmoetingen met dieren en dingen kunnen bijdragen tot onze vorming.

Al deze invloeden zijn van pedagogische aard. Zelfs kan men gedurende het gehele menselijke leven spreken van pedagogische situaties, wanneer men hieronder verstaat het scheppen van een omgeving, waarin de mens zich thuis voelt en waarin voldaan wordt aan zedelijke, esthetische en waarheidsnormen.

Zelfs bij het inrichten van tehuizen voor ouden van dagen zal op deze wijze de pedagogiek een taak te vervullen hebben; de

ligging aan een verkeersweg, de conversatiemogelijkheid, het organiseren van bijeenkomsten en andere problemen vragen van bestuur en leiding dezer tehuizen veel pedagogisch inzicht, om van de dagelijkse bemoediging en tactische omgang maar te zwijgen. Voor de afgedankte bejaardentehuizen in Friesland wordt zelfs een taak gezien bij de selectie en de „opvoeding” van zogenaamde hopeloze gevallen (NRC 10.1.'56).

Men dient er tegen te waken, de pedagogiek terug te dringen tot wat men de agogiek noemt: het overdragen van normatieve waarden. Zo zijn er kringen, die onder pedagogiek eigenlijk uitsluitend agogiek verstaan; maatschappelijk werk zou volgens deze meningen niets met pedagogiek te maken hebben.

In dergelijke gevallen verliest men uit het oog, dat ook de beïnvloeding van het milieu van betekenis kan zijn voor het menselijk gedrag en zijn achtergronden.

Immers, het gaat hierbij niet alleen om de normativiteit der opvattingen, maar tevens om het scheppen van de mogelijkheid deze normen in praktijk te brengen.

Een pedagoog zou een onuitstaanbaar wezen zijn, wanneer hij niet anders vermocht te doen dan anderen de normen voor te houden. Op die manier zou een moraalprediker de beste pedagoog zijn. Niets is echter minder waar dan dat. Juist hier ligt de oorzaak van het verderfelijke misverstand, dat de pedagogen zulk een slechte naam heeft bezorgd. Ze zouden de mensen zijn, die alleen maar weten, hoe het hoort, meer niet; ze heffen de vinger omhoog, om te zeggen, wat een mens moet doen of moet laten.

Het is juist deze houding, die ergernis wekt. Want de ervaring leert, dat de mensen heus wel weten, hoe het moet; ze *doen* het alleen *niet*.

Toen ik nog jeugdleider was, zeide me eens een jonge man: „ik ben niet gekomen om van u te horen, hoe het moet.” Waarom hij dan wel gekomen was, zei hij niet, maar hij had me geconfronteerd met een situatie, die ik verzuimd had tot pedagogische situatie te maken.

Want in de pedagogiek gaat het om het treffen van praktische maatregelen, teneinde de toepassing van normatieve beïnvloeding mogelijk te maken.

Inderdaad heeft men bij kinderen deze situatie meer in de hand dan in de maatschappij met volwassenen het geval is.

Dat wil echter niet zeggen, dat de pedagogische verantwoordelijkheid hier ontkend zou worden; integendeel, het is reeds

gebleken uit de instelling van een personeelsleiding in de bedrijven.

Wel stond bij de invoering hiervan niet de pedagogiek op de voorgrond, omdat het bedrijfsbelang primair was en men vanuit de economische hoek langs sociaal-psychologische weg dit belang wenste te bevorderen door een menswaardiger omgang en een even menswaardige omgeving te scheppen, maar uiteindelijk naderde men daarmee toch weer het pedagogisch aspekt. Zij, die zich de taak van personeelsleiding zien opgedragen, zullen toch pedagogisch geschoold moeten zijn, opdat de maatregelen, door direkties genomen, pedagogisch verantwoord worden toegepast.

Een economisch uitgangspunt krijgt onverwachte gevolgen in een geheel andere richting.

Daarbij zal in het bijzonder de studie van de *Einfühlung* meer en meer op de voorgrond komen, omdat het kunnen luisteren en medeleven tot een der voornaamste eisen zal worden. En waar het hierbij gaat om het bestwil van de ander, zal pedagogisch denken voor deze functionarissen niet gemist kunnen worden.

Eerste opdracht van alle pedagogiek zal zijn, met de ander solidair te kunnen worden om gezamenlijk een oplossing te zoeken uit de moeilijkheden.

Geen oplegging van eigen standpunt, hoe zuiver ook gegrond, noch een opleggen van cultuur kan pedagogisch verantwoord heten. De mens, die ons ter ontmoeting gegeven is, is in vele gevallen geworden, wat zijn omgeving van hem gemaakt heeft. Daarmee rekening te houden, is de eerste taak van elke pedagoog, om het even, of hij met jongeren of met ouderen te maken heeft.

Om een enkel voorbeeld te noemen:

Toen ik als Rotterdammer in Twente kwam, organiseerde ik eens een ontwikkelingsavond voor boeren met als spreker een kandidaat-notaris over het onderwerp: het kadaster. In de zaal gekomen om de spreker in te leiden, zag ik een veertigtal boeren zitten, zonder boord en op klompen, elk met een borrel voor zich op de tafel.

Toen ik hiervan later op een landelijke vergadering mededeling deed, viel het me op, hoe verwijtend men stond tegenover het feit, dat ik er niet onmiddellijk tegen was opgetreden.

Ook hier zag men de pedagogiek teruggedrongen tot de agogiek, zonder ook maar enigszins rekening te houden met het milieu dezer mensen.

Uit het bovenstaande moge volgen, dat de taak in het Ensche-

dese pedagogisch centrum breed wordt opgevat en dat het zeker *niet* gaat om een werk op korte termijn.

Meer dan 25 jaar arbeid in Twente heeft ons een rijke ervaring gegeven. De velerlei facetten, die dit werk vertoont, zullen een staf van medewerkers vragen, waarbij aanleg en interesse van ieder hunner een belangrijke rol zal spelen. Op de achtergrond zal voor al deze werkers moeten staan de pedagogische verantwoordelijkheid, al spreken we dan ook niet bij elk onderdeel van pedagogiek, maar ook van vorming en van volksontwikkeling. Het gaat bij dit alles om mensen en hun vorming en dus in wezen om pedagogische arbeid.

Wil men het doel van ons ped. centrum in enkele woorden samenvatten, dan zou men kunnen zeggen: een bijdrage te kunnen leveren tot bevordering van het geluk der mensen. Niemand kan de ander het geluk, de innerlijke vrede geven. Maar we kunnen wel inzicht proberen te wekken en daardoor nadelige remmingen wegnemen, methoden van opvoeden verbeteren. Dat doel geeft werk te over.

Historie.

Uiteraard is dit gemeentelijk pedagogisch centrum te Enschede niet uit de lucht komen vallen. Het heeft gedurende vele jaren een groeiproces doorgemaakt, om thans uiteindelijk erkend te zijn.

Het begin is te vinden in de arbeid van de gemeentelijke inspectie van het l.o.

Behoorde tot het gewone werk het schoolbezoek, de onderwijsvernieuwing, de bevordering van contact tussen huis en school, de voorbereiding van benoemingen bij het l.o., veel commissie- en bestuursarbeid, er kwam ook direct pedagogisch werk bij als het behandelen van moeilijkheden bij kinderen en ouderen, het blijven zitten, kwesties tussen gezin en school e.a.

Bovendien was in de voormalige gemeente Lonneker, door wijlen T. v. d. Blink, het ontwikkelingswerk voor jeugd en volwassenen tot bloei gebracht.

Het avondonderwijs à la carte genoot landelijk bekendheid en telde ruim 1000 cursisten. In de dertiger jaren waren er nieuwe taken bijgekomen: een clubhuis voor de jeugd te Glanerbrug, dat 's avonds stampvol met jongeren was; werklozen bouwden een openluchttheater, waarin zelfvervaardigde toneelstukken, handelend over de Twentse historie, werden opgevoerd; de eerste autotochten door het mooie landschap van Twente werden uitgevoerd, teneinde de stedelijke bewoners de weg naar

buiten te leren; er was een gemeentelijke commissie voor de volksontwikkeling met elf afdelingen in de buurtschappen.

Voor het openbaar onderwijs kwam een ouderraad tot stand en voor het jeugdwerk een jeugdraad.

Het was te betreuren, dat de financiële depressie uit die jaren de gemeentelijke bijdragen deed verminderen en tenslotte intrekken. Wanneer dit niet ware gebeurd, zou het gehele werk toonaangevend zijn geworden, hetgeen nu niet mogelijk werd.

De samenvoeging van de gemeenten Enschede en Lonneker in 1934 deed het aantal dagelijkse beslommeringen nog toenemen en het andere werk op de achtergrond raken.

Inmiddels was op pedagogisch gebied in 1933 iets bijzonders gebeurd: de Vereniging voor Pedagogiek in Enschede was opgeheven en had het T.I.V.O. (Twents Instituut voor Opvoedingsvraagstukken) ten doop gehouden.

Had de eerstgenoemde vereniging meer de naam van onderwijzersvereniging, waardoor de belangstelling van buiten die kring uiterst miniem was, het Twents Instituut voor Opvoedingsvraagstukken, zoals het toen nog heette, wilde een ruimer kring bereiken. Het begon daarom onmiddellijk met een jaarlijks herfstcongres en opende tevens de mogelijkheid tot opleiding voor de akte Pedagogiek M.O., welke onder leiding kwam van de hoogleraren Gunning, Casimir en Brugmans.

Voor de eerste twee hoogleraren toonden bijzondere genegenheid voor dit Twentse werk. Prof. Gunning kwam nog op hoge leeftijd naar Twente om er te spreken, terwijl hij zijn aldaar gehouden referaat over Conflict en Compromis, een studie over het optreden van de christelijke pedagogiek in de antiëchtheidse wereld, als artikel afstond aan de Bijdragen van het T.I.V.O. in 1934.

Later stond Prof. Casimir zijn gehele bibliotheek van 4000 delen aan het T.I.V.O. af.

In 1940 stichtte het T.I.V.O. een cursus voor kleuterleidsters, later uitgegroeid tot een bloeiende kweekschool.

Na 1945.

Na de oorlog begon zich nieuw leven te vertonen op alle terreinen van het pedagogisch leven. Van vele kanten, van scholen, ouders, jeugdorganisaties, clubhuizen, deed men een beroep op Inspectie en T.I.V.O., die nauw samenwerkten, het eerste ambtelijk, het laatste meer initiatiefnemend.

De Inspectie van het Onderwijs.

Aangezien het werk zich steeds meer begon uit te breiden, werd om hulp gevraagd. Deze werd door het gemeentebestuur verleend in de benoeming van een tweetal ambtenaren:

- een sociaal-pedagoog en
- een consulent voor de jeugdzorg.

De naam van de inspectie werd uitgebreid en luidde voortaan: Gemeentelijke Inspectie van het Onderwijs en de Vorming Buiten Schoolverband.

In het gebruik gaf deze titel moeilijkheden, doordat het begrip inspectie minder geschikt was voor een gemakkelijke entree bij speeltuinen en jeugdorganisaties.

Zo kwam in 1955 het pedagogisch centrum tot stand, waarin verenigd zijn of worden de inspectie van het onderwijs, de schoolpsycholoog, de didactische medewerker, de consulent voor de jeugdvorming en de volksontwikkeling.

Voorts is een projectie- en een administratieve afdeling in het pedagogisch centrum aanwezig.

Thans is er gelegenheid het werk naar behoren uit te bouwen. De samenwerking tussen de onderscheiden facetten is reeds gebleken zeer vruchtbaar te zijn.

De eerste periode van het pionieren is nu voorbij, de tweede is aangevangen.

Organisatie.

Het P. C. te Enschede is momenteel samengesteld uit de volgende functionarissen:

1. een directeur,
2. een gemeentelijke inspecteur van het onderwijs,
3. een consulent voor de jeugdvorming en de volksontwikkeling, terwijl het binnenkort uitbreiding verwacht met
4. een schoolpsycholoog en
5. een schoolpedagogische medewerker (andere naam voor schoolmaatschappelijk werker, zoals die elders in den lande reeds werkzaam zijn). De sociaal-pedagoog (nazorg-pedagoog) is inmiddels overgegaan naar een particuliere instelling.

De administratie bestaat uit:

6. een hulp voor de directeur,
7. een hulp voor de inspecteur,
8. hulp voor de schoolpedagogische werker,

9. een administrateur-technicus, die in deze combinatie voor-
treffelijk werk kan verrichten ter voorbereiding van een didac-
tische afdeling: het vervaardigen van foto's voor projectie-
doeleinden, het aanschaffen, beheren en distribueren van
filmprojectie-apparaten, het organiseren van tentoonstellingen,
het voorbereiden van een pedagogisch museum in dienst
van de bevolking,
10. hulp voor de consulent van de jeugdvorming,
11. een typiste.

Er is voortdurend contact tussen de topfunctionarissen, terwijl regelmatig studie-uurtjes gehouden worden voor zo mogelijk alle personeelsleden. Want allen moeten doordrongen zijn van de achtergronden van hun werk, opdat hun houding en manieren daarvan ook naar de buitenwereld getuigenis kunnen afleggen.

Het optreden naar buiten dient parallel te lopen met de bereidheid tot dienen, zoals die van een pedagogisch centrum verwacht wordt.

En waar alle pedagogiek toch een bijdrage wil leveren tot de mogelijkheid van menselijk geluk, zal dit inzicht bij alle leden van het P. C., dus ook bij de administratieve afdeling, levend moeten zijn.

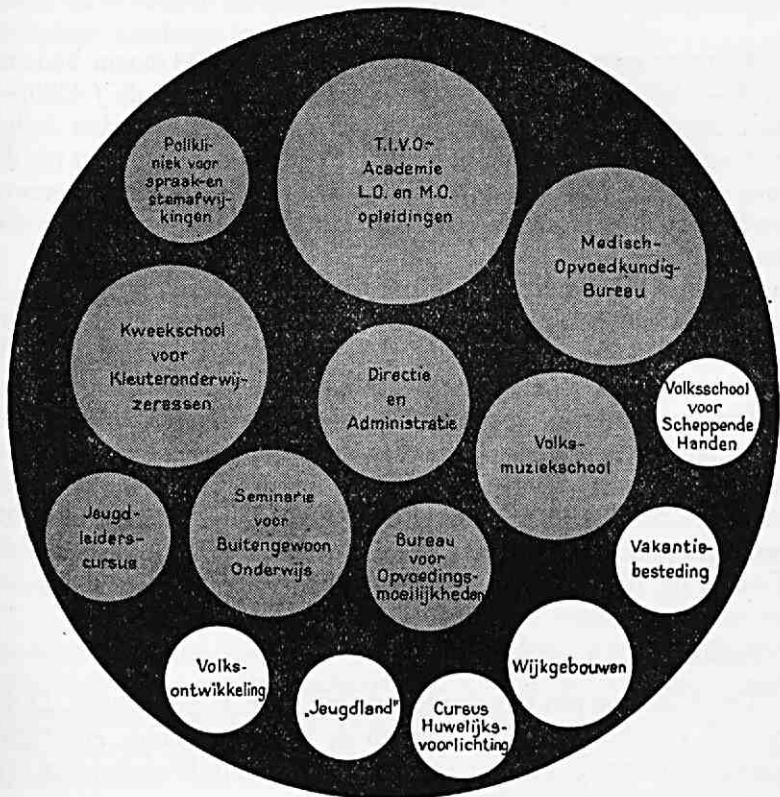
T.I.V.O.

Na 1945 kwam ook het T.I.V.O. eerst recht tot ontplooiing. Gebrek aan medewerking van de zijde van het onderwijs deed de voorzitter in 1945 een vergadering bijeenroepen met het plan het werk neer te leggen indien geen hulp kwam opdragen. Maar het lukte. Er kwam een nieuwe secretaris die zodanig door het werk gegrepen werd dat hij er geheel vergroeid mee raakte en later zelfs directeur werd.

De letters T.I.V.O. zijn tot roepnaam geworden en zullen gehandhaafd blijven; de betekenis was eerst: Twents Instituut voor Opvoedingsvraagstukken later: Twents Instituut voor Opvoeding. Thans is de naam gekozen: T.I.V.O. (Algemene Stichting voor Cultureel en Maatschappelijk Werk). Het bleek namelijk dat verschillende subsidiekwesties beter konden worden afgehandeld op het culturele en het maatschappelijk vlak dan op het pedagogische, waarmee echter niet gezegd mag zijn dat het pedagogisch aspect hier niet zeer belangrijk kan zijn.

De Stichting wordt door een algemeen bestuur geleid terwijl

de onderstichtingen ook elk een eigen autonoom bestuur hebben. Het dagelijks beheer is in handen van de directeur, die wordt geholpen door een administratieve afdeling. Er is een curatorium voor de jaarlijkse verantwoording.



TIVO-ACTIVITEITEN

Gearceerde cirkels: reeds aanwezig. Overige cirkels: in voorbereiding.

Het T.I.V.O. beheert thans:

1. een academie, waaraan studie mogelijk is voor pedagogiek en binnenkort ook voor andere middelbare akten;
2. een kweekschool voor kleuterleidsters met 120 leerlingen;
3. een jeugdleiderscursus te Enschede;
4. volksmuziekscholen in Twente en in de Achterhoek van Gelderland;
5. een polikliniek voor spraak- en stemstoornissen;
6. een medisch-opvoedkundig bureau.

In voorbereiding zijn:

volksscholen voor scheppende handen;
 een stichting voor de volksontwikkeling;
 werkzaamheden liggend op het terrein van buurthuizen e. a.

Wanneer men bedenkt, dat het T.I.V.O. in 1933 moeite had om f 100,— bijeen te brengen, de begroting voor 1945 de f 4000,— naderde en thans gestegen is tot bijna f 200.000,— dan krijgt men enige indruk van de groei van dit werk, dat, ontstaan uit de gem. inspectie van het l.o., vele opdrachten kreeg uit te voeren, welke niet in gemeentelijk verband, maar wel met gem. subsidie mogelijk waren.

Het bureau is gevestigd Hengelosestraat 40 in Enschede.

De historie heeft ertoe geleid, dat de huidige directeur van het gem. ped. centrum tevens algemeen voorzitter van het T.I.V.O. is, hetgeen een nauwe samenwerking bevordert.

Voorts zijn enkele topfunctionarissen van het P.C. vertegenwoordigd in besturen van de T.I.V.O. stichtingen, waardoor de eenheid bevordert wordt. Als men verder bedenkt, dat alle zuilen in het T.I.V.O. vertegenwoordigd zijn, dan kan men bij benadering een indruk krijgen van het integrerend werk, dat in Twente op dit gebied verricht wordt.

Publikaties.

Tenslotte nog een enkele mededeling over de publikaties. Door middel van het T.I.V.O. werden de reeds genoemde *Bijdragen* uitgegeven, terwijl voorts na enkele T.I.V.O. Herfstcongressen een uitvoerig verslag verscheen.

Het P. C. heeft in zijn korte bestaan reeds rapporten over het speeltuinwerk, het clubhuiswerk en de vakantiebezigheden 1955 uitgegeven, terwijl voorts op het programma staan: rapporten over de vrijetijdsbesteding; jeugd en film, het schoolvakantieprobleem; de natuurbescherming als deel der opvoeding, etc.

Huisvesting.

Het P. C. is thans nog gehuisvest in het stadhuis te Enschede, maar er wordt naar een ruimer onderkomen gezocht.

Het T.I.V.O. is in het bezit van een nieuw houten gebouw gekomen, volgens T.I.V.O.-plan gebouwd en door de gemeente

Enschede beschikbaar gesteld. Hierin is naast de kweekschool ook het beheersapparaat ondergebracht.

Alzo roeiende met de riemen die we hebben meen ik, als antwoord op de aanhef van dit artikel te mogen verklaren, dat door de bevoegde instanties te Enschede aan het gestelde probleem ernstige aandacht is besteed.

ouders en onderwijsvernieuwing

DOOR

A. E. TALENS—EBBENS

Op onze arbeidsmarkt vraagt men in het algemeen het eerst — en vaak meer dan naar de persoon zelf — naar diens diploma's. Deze schoolse waarden, welke aldus onwillekeurig boven menselijke waarden worden gesteld, vormen noodzakelijke wapens in de strijd om het bestaan. Zij zijn een onfeilbaar middel tot introductie en een haast onmisbare voorwaarde om in de wereld vooruit te komen. Vandaar dat de tegenwoordige strijd om maatschappelijke zelfhandhaving en zelfverheffing zich o.a. openbaart als een wedloop om deze „papierenen", aan het verkrijgen waarvan steeds hogere eisen worden gesteld.

In de scholen, die tot taak hebben de jonge mens op een maatschappelijke carrière voor te bereiden, weerspiegelt zich uiteraard de geest der maatschappij. Vooral op onze inrichtingen voor middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs lokt het einddiploma als einddoel en wordt van de leerlingen een vaak overstelpende hoeveelheid parate kennis vereist om dit einddoel te bereiken. Zodoende heeft de school in het algemeen geen tijd en gelegenheid om voldoende rekening te houden met de eigen aard en aanleg van het kind en van de jonge mens. Daardoor wordt het onderwijs niet op de persoonlijke behoeften van de leerlingen gericht, maar worden integendeel de leerlingen op algemene en vaak te hoog gestelde exameneisen *afgericht*, zodat dit onderwijs in plaats van een op-voedend een vooral op-leidend karakter heeft en op school vaak meer van massa-dressuur dan van persoonlijkheids-vorming sprake is.

Eenzijdige verstandswaardering en intellectuele overlading van het onderwijs hebben bovendien ten gevolge, dat op school te weinig aandacht wordt besteed aan de gehele ontplooiing van de jeugd, aan haar alzijdige ontwikkeling naar hand, hoofd

en hart, waardoor veel schoolse *ontwikkeling* eer tot *inwikkeling* en *verschrompeling* van de persoonlijkheid leidt.

En ten slotte legt het veeleisende onderwijs door huiswerk ook nog voor een groot deel beslag op het huisgezin, dat daardoor van zijn eigen wezen als centrum van opvoeding, ontspanning en bezinning is vervreemd en ongemerkt tot een verlengstuk van de school is gedegradeerd.

Door een en ander heerst er een voortdurend conflict tussen de gezonde verlangens van de jeugd en de ongezonde eisen van het opgeschroefde onderwijs. We zien dan ook, dat de natuurlijke onbezorgdheid, zonnigheid en levensblijheid van de jeugd dikwijls door cijferjacht, proefwerkzorg en examenvrees verloren gaan; dat de spanning op school, die in het huisgezin geen voldoende ontspanning vindt, zich wreekt in een overspannen en schijnbaar verworpen jeugd en dat de ziel van de opgroeiende mens op de weg naar zijn maatschappelijke carrière niet zelden onherstelbare schade lijdt.

De ouders en vooral de moeders van de schoolgaande jeugd hebben de hier geschetste toestand in het algemeen als een noodzakelijk kwaad leren aanvaarden en zich hierbij aangepast. Zij beklagen in stilte hun kinderen, bij wie de boog steeds gespannen staat en schipperen zo goed mogelijk door tussen het recht der jeugd op bewegingsvrijheid, ontspanning, buitenlucht en slaap, en de haar door de school opgelegde plichten. Op ouderavonden wisselen ze met het onderwijzend personeel van gedachten omtrent alles, wat in dezen hun gemoed bezwaart. Ze doen dit echter meestal op politieke wijze en in algemene zin, omdat ze vooral niet willen verraden, dat hun eigen kind amper en slechts ten koste van zijn gezondheid en goed humeur het onderwijs kan volgen. Immers: dan zouden ze aan de leraar de gevreesde conclusie kunnen ontlokken, dat hun Jan beter eens een jaartje kan blijven zitten, of dat hun Piet eigenlijk niet op een Gymnasium thuis behoort. En dan zouden deze Jan en Piet achterblijven in de wedloop op school, waardoor ze later gehandicapt zouden zijn in de wedloop van het leven!

Zo verzandt veel goed bedoelde samenwerking tussen school en huisgezin in een doelloos en leeg gepraat, waarbij het niet om de waarachtige belangen van het kind, maar om diens schoolse en vaak vermeende belangen gaat. Intussen varen deze ouders verder op het kompas van de geest des tijds, die ze door hun negatieve houding onbewust nog verder op de spits drijven.

Voor deze en dergelijke ouders belooft de huidige actie tot

onderwijsvernieuwing, die o.a. een vereenvoudiging van leerplan en examens beoogt, schijnbaar uitkomst. Zij opent n.l. de mogelijkheid, dat hun dochtertje, dat op de lagere school niet al te best mee kan komen en dat ze daarom maar voor de M.U.L.O. School hadden bestemd, nu toch evenals haar vriendinnen naar de H.B.S. kan gaan. En ze zien het door teleurstelling reeds verbleekte ideaal: hun zoon student! heimelijk weer scherper omljnd en dichterbij.

Door deze verkeerde opvatting van de ouders zou de thans nagestreefde vereenvoudiging van het onderwijs het ongewenste gevolg kunnen hebben, dat de toeloop van leerlingen naar H.B.S. en Gymnasium en ten slotte naar de Universiteit nog groter wordt en dat, tegelijk met de eisen van het onderwijs, het gemiddelde begaafdheidspeil der leerlingen zou dalen, waardoor de geest op school dezelfde blijft en de jeugd door de beloofde onderwijsvernieuwing allerminst gediend zou zijn.

Wil de vernieuwing van het onderwijs zich in het waarachtig belang van de jeugd en daarom grondig en naar de geest voltrekken, dan moet zij niet een aangelegenheid alleen van de regering en van onderwijsdeskundigen zijn, maar dan moeten de ouders daaraan hun positieve medewerking verlenen. Dan moeten deze de bedoelde vereenvoudiging van het onderwijs door een algehele vereenvoudiging van het leven ondersteunen en vanuit het huisgezin een geheel nieuwe geest brengen in de school en in de maatschappij.

Om deze roeping als ouders te kunnen vervullen moeten velen hunner allereerst zich zelf herzien, opdat zij vanuit een nieuwe geesteshouding, te midden van deze opgeblazene, onrustige en onwaarachtige wereld, een sfeer van eenvoud, rust en waarheid zullen scheppen in het huisgezin. In een zodanige sfeer voelt een kind zich in zijn element; hier zal het zich argeloos en vol vertrouwen kunnen ontplooien en openbaren. Daardoor zullen de ouders gelegenheid hebben om hun kinderen wezenlijk te leren kennen. Ze zullen dan ontdekken, dat elk kind met een eigen aard en aanleg ter wereld komt, dat het m.a.w. bij zijn geboorte de kiem van zijn persoonlijkheid en van zijn persoonlijke levensbestemming in zich draagt. Ze moeten dit aangeborene en wezenlijke in hun kinderen eerbiedigen en zorgen, dat deze persoonlijkheidskern zich in geleide vrijheid kan ontwikkelen. Hun opvoeding zij dus: het met aandacht en objectiviteit leiden van een geestelijk groeiproces, dat uitgaat van een reeds bepaald gegeven en naar een al vastgestelde bestemming

leidt. De jeugd hunner kinderen zij derhalve: een vrij en ongedwongen wassen, dat voor kwade uit-wassen wordt behoed om tot gave vol-wassenheid te komen. Dit evenwicht tussen vrijheid en leiding in de opvoeding eist, dat ouderlijk gezag door kinderlijk ontzag gerechtvaardigd wordt, zodat het goede voorbeeld van de ouders de beste opvoeding van de kinderen is en de beste opvoeding van de kinderen door de zelfopvoeding van de ouders gewaarborgd wordt.

Deze gezinsopvoeding vormt tevens de basis voor een juiste keuze van school en beroep. Deze keus moet dus in principe niet door uiterlijke factoren, door materiele of maatschappelijke overwegingen, maar door de persoonlijke aard en aanleg van het kind en van de jonge mens worden bepaald. In deze tijd, nu het leven tot een steeds ingewikkelder en geforceerder niveau wordt opgevoerd en met name het intellect hoogtij viert, wil dit zeggen, dat deze keuze van school en beroep in het algemeen op een eenvoudiger en eerlijker plan zal vallen en dat zij niet in hoofdzaak door de gaven van verstand, maar even goed door die van hand en hart zal worden vastgesteld. Dan zullen b.v. velen, die thans met moeite het onderwijs op H.B.S. of Gymnasium volgen, vlotte leerlingen van het M.U.L.O. zijn; of — een ander voorbeeld — dan zal de student, die nu op de T.H. te Delft een zielig figuur slaat, op de M.T.S. een bij zijn aard en wezen passende opleiding vinden, terwijl de M.T.S.-er van thans, die niet of ternauwernood zijn diploma haalt, zich op de Ambachtschool ten volle zal ontplooiën.

Op deze wijze zal er een einde komen aan de ongezonde en vaak onbewust door de ouders aangewakkerde concurrentiestrijd op school, die zijn voortzetting vindt in de maatschappij. Daardoor zal het gemiddelde begaafdheidspeil van de leerlingen op alle inrichtingen van onderwijs stijgen. Wanneer dan tegelijkertijd door vereenvoudiging van het onderwijs de eisen over de gehele linie zullen dalen, dan zal het klimaat worden geschapen voor een innige en oprechte samenwerking tussen huisgezin en school en voor een grondige en geestelijke vernieuwing van het onderwijs. Dan zullen ouders en leerkrachten elkaar ontmoeten op het terrein van de wezenlijke belangen van de jeugd, waar een bewuste gezinsopvoeding richting zal geven aan het onderwijs en het onderwijs zich wederkerig zal richten op de opvoeding, de zelfopvoeding en de persoonlijkheidsvorming van de jeugd.

Dit onderwijs zal, door zinvolle beperking van de thans haast

onbepaalde leerstof, aan de leerlingen datgene geven, wat in diens wezenlijke, van binnen uit gevraagde behoeften voorziet. Hierdoor zal schoolkennis tevens geestesvoedsel zijn, dat niet behoeft te worden opgedrongen, maar spontaan opgenomen, innerlijk verwerkt en in geestegroei, in geesteskracht omgezet zal worden. Aldus zal de jeugd niet meer genoodzaakt zijn zich bij het onderwijs aan te passen, maar zal het onderwijs voor de jeugd passend zijn.

Op deze wijze zal ook het diploma een meer reële en persoonlijke waarde krijgen. Het zal niet meer allereerst een wapen vormen in de strijd om het bestaan, maar een mijlpaal op de weg van zelfontplooiing en een betrouwbare aanwijzing voor iemands wezenlijke, voor hem bestemde plaats en taak in de samenleving zijn.

Dit op de persoonlijkheidsvorming gerichte onderwijs zal de gehele wordende mens, zijn gaven van hand, hoofd en hart, tot ontwikkeling brengen. Dit zal ten gevolge hebben, dat de jeugd zich zelf tijdig bewust zal worden van haar wezen en dus bewust haar eigen beroepskeuze zal kunnen bepalen. Deze keuze zal dan niet meer willekeurig en door traditie of standsvooroordeel beïnvloed zijn, zodat de tegenwoordige ongezonde voorkeur voor intellectuele arbeid zal verdwijnen en o.a. het thans zozeer ondergewaardeerde handwerk in ere zal worden hersteld. Dit zal tot een gezondere arbeidsverdeling leiden, waardoor veel onnodige en onvruchtbare concurrentie op school en in het leven zal verdwijnen.

Bovendien zal dit alzijdig ontwikkelend onderwijs ten gevolge hebben, dat door school en universiteit minder eenzijdig ontwikkelde en bloedarme intellectuelen worden opgekweekt en meer naar hand, hoofd en hart evenredig ontwikkelde, gave en volgroeide mensen worden gevormd. Deze mensen zullen niet meer met een hoofd vol kennis, maar on-handig en eng-hartig in het leven staan, doch kennen aan kunnen, theorie aan praktijk, en wetenschap aan wijsheid paren. Zij zullen onze samenleving, die thans topzwaar en wankel is door de ontwikkeling van het hoofd-alléén, een hechte basis en een wezenlijke inhoud geven. Zo zullen dus de ouders van de schoolgaande jeugd de huidige onderwijsvernieuwing rechtvaardigen en verdiepen en vanuit het huisgezin een nieuwe geest brengen in de school en in de maatschappij.

KLEINE MEDEDELING

OPLEIDING VOOR DE MIDDELBARE AKTEN
PEDAGOGIEK A EN B TE GRONINGEN

Onder auspiciën van de „Vereniging voor Pedagogisch Onderwijs aan de Rijks-Universiteit te Groningen” worden cursussen gegeven ter opleiding voor de Middelbare Akten Pedagogiek A en B.

Voor de A-akte wordt les gegeven in Pedagogiek, 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 woensdag 3 oktober.

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 kandidaat 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 vakanties vallen samen met de universitaire vakanties. 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 1956—1957 wende men zich tot het Pedagogisch Instituut der Rijksuniversiteit, Oude Boteringestr. 34, Groningen. Telefoon 34241.

BOEKBEOORDELINGEN

Gepke Boomsma, *Een project met de derde klas van de lagere school*. (Een jaar door Gelderland met achtjarige kinderen). Uitg. J. Muusses, Purmerend, 1955. 39 blz. Prijs f 1,25.

Dit lezenswaardige verslag is een beschrijving van de praktische toepassing der project-methode. Het project Gelderland verdeelt schrijfster in vier leerstofkernen, n.l.: Water, Handel en Verkeer, Onze Bossen en Gemengd bedrijf (veeteelt, landbouw).

In verband met deze kernen worden dan schoolwandelingen en reisjes gemaakt, waarna de indrukken en het verzamelde materiaal op oordeelkundige wijze geordend en verwerkt worden.

In een organisch samenhangend geheel komen tevens de vakken aardrijkskunde, biologie, taal, tekenen, handenarbeid, zingen, enz. aan de orde en worden in dit functionele verband beoefend.

De heer P. Post, wiens leerlinge mejuffrouw Boomsma was, heeft het boekje van een voorwoord voorzien.

A. W. H.

Minna Specht e. a. „*Kinderzorgen*”. Uitg. De Toorts, Haarlem. 173 blz. Prijs f 5,50.

Een veertiental oorspronkelijk los verschenen artikelen van psychologen, paedagogen en artsen, o.a. van Martha Friedländer, Hans Hajek, Hild. Hetzer, Gerdh. von Staabs, zijn in dit boekje gebundeld en uitgegeven onder de naam „*Kindernöte*”. Wie het vertaald heeft wordt niet vermeld.

Minna Specht overdriift in haar voorwoord, wanneer zij zegt, dat we in dit boekje zullen vinden „een neerslag van alle wetenschappelijke kinderpsychologie, die men in alle beschaafde landen bedrijft; een neerslag ook van alle ervaringen, die paedagogen en psychologen op grond van deze wetenschap verzameld hebben”. Misschien komt dat nog in de volgende delen, want dit boekje is deel I van een „*Psychologische Mozaïek*”.

De volgende opstellen komen er o.a. in voor: Waarom stottert mijn kind, wat doen we met onze bedplassers, over duimzuigen en nagelbijten, koppigheid in de kinderjaren, als pleegkinderen lastig worden. Geen geleerde diepte-psychologische uiteenzettingen, maar eenvoudige, duidelijke, paedagogische raadgevingen, die voor vele ouders, onderwijzers en jeugdleiders waardevol kunnen zijn.

A. W. H.

Leer uw kinderen spreken, II en III, door Br. Berthilo-Logger. Uitgave: Drukkerij van het R.K. Jongensweeshuis, Tilburg.

Met deze twee uitgaven heeft Br. Berthilo zijn toezegging bij het verschijnen van het eerste deeltje gerealiseerd.

Ook deze brochures komen niet in de plaats van de studieboeken, maar zijn bestemd voor ouders en onderwijzers en zijn algemeen oriënterend met een duidelijke didaktische inslag.

De onderwijzer wordt er door in staat gesteld om de meest voorkomende spraak- en stemgebreken althans te herkennen en hij leert hoe hij met zo'n „gestoord” kind om moet gaan.

Het zal hem na lezing ook duidelijk zijn, wanneer hij naar de logopedist moet verwijzen en aan de ouders kan hij tenminste enige adviezen geven.

In het tweede deel wordt slechthorendheid, doofstomheid, stotteren, broddelen en stamelen bij kinderen behandeld.

Bij het stotteren wordt b.v. het verband tussen stotteren en (verdrongen) linkshandigheid kort, maar duidelijk belicht, terwijl de hoofdstukken: Omgang met stotteraars en Raadgevingen aan ouders zeer instruktief zijn.

Dergelijke didaktische aanwijzingen treffen we trouwens herhaaldelijk aan in deze werkjes.

In deel III komen stem- en aan de spraak verwante afwijkingen aan de orde. Wie weet, dat Br. Berthilo gespecialiseerd is op dit terrein, kan deskundige voorlichting verwachten en wordt dan ook niet teleurgesteld.

Het geretardeerd sprekende kind wordt eveneens besproken, terwijl een belangwekkend hoofdstuk over agrammatisme ten slotte gevolgd wordt door een bespreking van het lees- en schrijfgestoorde kind. Wie enigszins georiënteerd is in de uitgebreide literatuur hierover, kan alleen maar bewondering hebben voor deze korte en heldere uiteenzetting van de dyslexie.

Al met al heeft Br. Berthilo met zijn drie brochures een goed werk verricht, waardoor de belangrijkheid van het spreken - en de auteur zal in de titel wel „goed” spreken bedoeld hebben - voor de ontwikkeling en de persoonlijkheidsvorming van het kind ook voor niet logopedisch geschoolden uitstekend wordt belicht.

N. VAN VEEN.

'n Ondersoek na die gebruik van enkele tegnieke van die opvoedkundige film as aanskouingsmiddel,
M. C. H. Sonnekus, Drs. Ped. Pretoria, 1955.

Als nummer 12 van de Opvoedkundige Studies onder redaktie van Prof. Dr B. F. Nel is bovenvermeld onderzoek verschenen. In het eerste hoofdstuk behandelt de schrijver het probleem van de relatie tussen de opvoedkundige film en het aanschouwingsonderwijs. Hij wijst er o.a. op dat de film een belangrijke faktor in de ekonomie van het leerproces is.

In de volgende hoofdstukken stelt de schrijver in drie klassen van een lagere school een onderzoek in teneinde de uitwerking van de opvoedkundige film op het denken van de leerlingen na te gaan. In de A-klas worden tijdens de les twee films vertoond met een duidelijke opdracht voor de vertoning; in de B-klas wordt een film vertoond tijdens de les zonder dat een opdracht verstrekt wordt, terwijl tenslotte in de C-klas geen film vertoond wordt maar alleen de les behandeld wordt. Na de lessen worden vragen ter schriftelijke beantwoording voorgelegd.

Een van de belangrijkste konklusies waartoe de onderzoeker komt, luidt: 'n Helder en ondubbelsinnige opdrag saam met twee vertonings van die film bring mee 'n verheffing van die totale leerprestasies van leerlinge. Die werking van die denke is met behulp van hierdie aanskouingstegniek verhef tot 'n hoër peil.

De onderzoekingen op het door Selz geëntameerde gebied van de „Erziehbarkeit von Intelligenzleistungen“ vinden nog steeds voortgang, de heer Sonnekust leverde een waardevolle bijdrage.

F. W. P.

TIJDSCHRIFTEN

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

No. 4 (jrg. 10).

„De opvoedende aspecten der Jeugdmisdadigheid“ (naar aanl. van het U.N.O.-congres 22 aug.—3 sept. '55 te Genève, over het Voorkomen van de Misdaad en de behandeling van de Misdadigers) door Kinderrechter M. Frère; „Horizonten achter de gewone“ I Rubio (Venezuela) door L. de Wachter; „De pedagogie van de exacte wetenschappen op een keerpunt?“ door K. Cuypers; „Moderne talen in de „Secondary Modern School“ door F. Meert; „Een Engelsman bekijkt de Amerikaanse School“ door L. v. S.; enige bijdr. over Klassepraktijk.

No. 5 (jrg. 10).

M. Dehairs schrijft over „De nood der Schoolgebouwen; R. van Cauwelaert over „Vakonderwijs“; J. de Cort over „Het probleem van de „Overlading“ bij het Middelbaar Onderwijs“ (pleidooi pro domo); Dr. E. J. Janssens over „De alsembeker der Muzen“ (naar aanl. van een uitvoerige tweede uitgave van W. Muschg: *Tragische Literaturgeschichte*); Frans Meert over het taalonderwijs: „Hoe van de levende taal een vak te maken“.

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

No. 2.

„Losser klasseverband bij het leren lezen in het eerste leerjaar” door J. A. Michels-Scholten; „Onderwijs in kennis der natuur in de l.s.” (een vertaling uit het sept. nr. van „Education abstracts” uitg. Unesco) met literatuuropg. door W. H. Brouwer; „De strijd om het kind” door R. Postuma; voorts een korte samenvatting van het art. „Het probleem van de prestatie in de opvoeding” (Ped. Stud. sept. '55) door B. Swanenburg.

No. 3.

„Boekenweek 1956” door J. D. Brinksma (bespreking van enkele werken op opvoedkundig terrein); „Inleiding in de Psychologie”, een bespreking van het gelijknamige werk door Dr. Ph. Kohnstamm, J. Linschoten, Dr. M. J. Langeveld, Dr. B. J. Kouwer, Dr. D. J. v Lennep, B. G. Palland (herziene uitg. v. „Leerboek der Psychologie” door Bigot, Kohnstamm en Palland) door B. Swanenburg; „Selectie en selectiemethoden” een inleidende studie in het aansluitingsvraagstuk l.o. en v.h.m.o., door Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, uitg. Wolters, besproken door P. F. v. Overbeeke; aantekeningen van Lize de Haan bij „Kleuterwereld en Kleuterschool” door C. Philippi Siewertsz van Reesema; „De tuchtelozen, ordeprobleem of maatschappelijk probleem” door M. C. J. Scheffer (naar aanl. van het gelijknamige boek van Evan Hunter); Chaweriem door Leonard de Vries, besproken door P. Post.

No. 4.

„Didaktische principes” door J. D. Brinksma; „Losser Klasseverband bij het leren lezen in het eerste leerjaar” door J. A. Michels-Scholten; De derde leerkring van de kweekschool” door J. D. Brinksma; „De kleuter voor de intrede in de l.s.” (naar een art. in het r.k. blad „Het schoolbestuur”) door A. Zurcher-Groenveld; voorts een bespreking v. d. publicatie v. h. Nutsem. over de Comprehensive Schools in Engeland, Schotland en Wales, en een critiek op de tekenmethode; „Op weg naar expressief tekenen” van A. Bergsma, door P. Post.

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

No. 6.

„Handenarbeid op de nieuwe kweekschool II” door Jac. Oskam; „Zelf boerderij-modellen maken” door H. v. Beelen; „Lepels uit bezemsteel” door W. Willemse; Werkblad voor de Paastafel door Luz de Jong.

No. 7.

„Handenarbeid op de nieuwe kweekschool III” door Jac. Oskam; „Toegepaste handenarbeid” door D. Ruting; voorts allerlei modellen voor Pasen en een werkblad over naaldwerk.

No. 8.

Bevat art. over linoleumsnijden (P. Wiersma), maskers (Bea Modderman), boerderijmodellen (H. v. Beelen), en een werkblad over beensnijden door B. Hylkema.

Ons Gezin (red. T. Duyvendak, e.a.). Uitg. „Comm. v. huish. en gezinsvoorzichting”.

No. 2 (jrg. 2).

„Verkeersongelukken” door O. v. Andel-Ripke; „Haast, dictator van deze tijd” door A. Talens-Ebbens; Gombatik, door Hil Bottema, enz.

No. 3.

„Gezellig oud worden” door O. v. Andel-Ripke; Over bomen, door Clare Lennart; „Kris Kras contra stripelectuur” door J. F. Wentzel.

No. 4.

„Ervaringen van een huisvrouw” door O. v. Andel-Ripke; voorts art. over knipwerk (Annabet Stam) verfstoffen, woninginrichting enz.

Opvoeding Onderwijs Gezondheidszorg (red. Prof. Jos. Gielen, e.a.) Uitg. „Parcival” Breda.

No. 5 (Jrg. 7).

„Het intelligentieonderzoek, zijn betekenis en waarde, met name voor de prognose I” door Drs. C. Schuitemaker; „Het R.K. instituut voor doofstommen” (over de methode van dit instituut) door J. van Eijndhoven, pr; „De plaats van de leerling in de klas”, door J. J. C. Marlet; „Over de betekenis van de opvoeding tot het gesprek” door W. A. Laarakker.

No. 7 (jrg. 7).

„Het schoolresultaat en het intelligentie-quotient” door G. Litjens en Th. Meijer; „Elke leerling is een mens” door J. J. C. Böckling; „Hoger op!” (over de oorzaken van ontslag en het uitblijven van promotie) door P. A. Eggermont; „De typenleer in verband met de schoolopvoeding” door J. J. C. Marlet; „De school voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden”, door P. Veltman.

Dalton (red. Drs. P. Brinkman, enz.) Uitg. Wolters, Groningen.

No. 3 (jrg. 8).

„Een terugblik op het Daltonplan”, door Albert Corlett (uit: *The New Era*, vol. 36, no. 7, aug. '55); een nieuwe rubriek „Pasmunt”, met korte didactische vondsten.

No. 4 (jrg. 8).

„Opening van de eerste Nederlandse Daltonschool voor Ulo” (toespraak door de heer D. J. E. Timmers); boekbespreking (*De wereld van het Kind*, door Helen Parkhurst, vert. D. M. v. Willigen) door P. v. d. Meulen; „De taak van de opvoeder in deze tijd”, gedachten bij de gelijknamige rede van Dr. H. Nieuwenhuis, door Drs. P. Brinkman.

C. WILKESHUIS.

IN MEMORIAM

DR. G. BOLKESTEIN

Lid van de redactie van *Paedagogische Studiën*,
1921-1923 en 1935-1939

Met groot leedwezen hebben wij kennis genomen van het feit, dat Dr. Bolkestein op 8 september is heengegaan. Wij willen in dit blad, waaraan hij gedurende enkele jaren actief heeft deelgenomen, een enkel dankbaar woord aan zijn nagedachtenis wijden.

De voornaamste feiten van zijn levensloop kunnen als bekend verondersteld worden: leerling van de Klokkenberg, onderwijzer, hoofd, leraar, Directeur, Inspecteur en Minister van Onderwijs. In onze kring is het ook genoegzaam bekend welke verlichte denkbeelden Bolkestein voorstond en hoe zijn legislatieve activiteit en invloed in verschillende takken van onderwijs bespeurbaar is. Er zijn weinig mensen te noemen in de geschiedenis van ons Nederlandse onderwijs, die de complete scala van kwekking tot Minister van Onderwijs hebben doorlopen, weinigen die van de wettelijke bepalingen en ambtelijke regelingen historisch en actueel zo op de hoogte waren. Zeldzaam was ook de combinatie van autoriteit, zowel ambtelijk als feitelijk, en zijn bescheidenheid. Zelden komt het voor, dat iemand zo sterk getekend is door het feit dat hij in ambtelijke verhoudingen leeft en toch geestelijk zo jong en fris blijft en voor vernieuwing open staat. Bolkestein verstond de kunst als geen ander leiding te geven en tegelijk zich op de achtergrond te houden, gedachten van anderen over te nemen, ze te realiseren, zijn naam eraan te verlenen, en tegelijk weer achter de eerste ontwerper als het ware schuil te gaan.

Persoonlijk heb ik hem niet gekend als lid van de redactie van *Paedagogische Studiën*, maar ik kan hem mij ook dan niet anders denken dan als overal: rustig, weloverwogen, deskundig, maar soms plotseling scherp en gevoelsmatig reagerend, wanneer sociale rechtvaardigheid of redelijkheid werd aangetast. In zulk een geval misschien iets te emotioneel, zoals toen hij in de vergadering van *Levende Talen* tegen het Duits pleitte als verplicht vak ¹⁾, of wanneer het blijven-zitten-vraagstuk aan de orde was. Maar juist deze felle emotionaliteit werkte zeer menselijk en sympathiek, nobel en integer.

¹⁾ Men zie *Paedagogische Studiën* 1947, pag. 37, H. Bartels, Het „Middelbaar Onderwijs” in het Schema-Bolkestein.

Een warme band van vriendschap en waardering verbond hem met Kohnstamm. Het was dan ook een plechtig en ontroerend moment toen Kohnstamm bij zijn promotie tot Eredoctoer aan de Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam zijn verdiensten voor het onderwijs in ons land en zijn belangstelling in wetenschappelijke beoefening der paedagogiek releveerde.

In de geschiedenis van het Middelbaar Onderwijs in ons land was Bolkestein zeer goed thuis. Zijn *Voorgeschiedenis van het Middelbaar Onderwijs* is tot nu toe de enige bron voor de studie van dit zeer verwarde en moeilijk te benaderen tijdperk van voor de M.O.-wet van 1863.

Paedagogische Studiën laat niet veel artikels zien van zijn hand. Slechts één, dat ook weer historisch is en als bron uiterst waardevol, nl. zijn Inleiding op de verzameling artikelen *De aansluiting tussen L.O. en M.O.* in 1934, dat ook als afzonderlijk nummer in *Losse Paedagogische Studiën* is verschenen. Hij geeft in deze Inleiding waardevolle, interessante en grappige details over de inrichting van de toelatingsexamens vanaf het ontstaan van het Koninkrijk.

In ditzelfde jaar verscheen het: *Rapport der Commissie ter formulering van een Voorstel tot wettelijke regeling der toelating tot de eerste klasse ener Hogere Burgerschool met vijfjarige cursus*, waarvan Bolkestein voorzitter en Van Veen secretaris was. Uit deze combinatie blijkt duidelijk hoe nauw zijn samenwerking was met het Nutsseminarium en Kohnstamm in deze jaren. De eisen hierin geformuleerd voor de Nederlandse taal, speciaal voor wat in de wandeling het Stilleesstuk heet, is het resultaat van de onderzoekingen van het Nutsseminarium gedurende de voorafgaande jaren. De critiek op het stillezen door P. A. Diels dat het te zeer naar de verstandelijke zijde van de geest gericht zou zijn ¹⁾ is op dit punt m.i. niet geheel billijk. Immers het was de onderzoekers juist te doen geweest om een vorm van examen, die tegelijk als *verstands*proef zou kunnen dienen. Tevens bleek het stilleesstuk didactisch zeer bijzondere mérites te hebben. Wij mogen Bolkestein dankbaar zijn dat hij het K.B. 1938 op zulk een voortreffelijke wijze heeft voorbereid, al ontveins ik mij niet dat de samenstelling van een stilleesstuk dat aan de eis voldoet in de praktijk op de grootste moeilijkheden stuit, en dat het zeer sterk aan het degenereren is geraakt.

¹⁾ P. A. Diels, *De opkomst van het Stillezen*, *Paedagogische Studiën*, 1934, pag. 227.

Dezelfde ietwat rationele instelling, die Bolkestein op dit gebied gekenmerkt heeft, vinden we terug in de formulering van de eigenschappen die iemand die geschikt zal worden bevonden voor Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs moet bezitten. Deze eigenschappen omvatten o.a. „het vermogen om zich nauwkeurig rekenschap te geven van hetgeen mondeling of schriftelijk tot hem komt; „.... de gewoonte om te werken met zelfcritiek en nauwgezetheid”. (Schema-Bolkestein, 1946). Dezelfde principes liggen ten grondslag aan de selectie voor het V.H.M.O. als voor het Universitair Onderwijs. Zij zijn door Rutten in de eerste Onderwijs-Nota overgenomen.

Ongemerkt zijn we hier bij het *Schema-Bolkestein* beland, zijn laatste zeer belangrijke schepping. Verschillende lievelingsdenkbeelden vinden in dit schema hun uitdrukking. Paedagogische Studiën heeft in 1947 twee nummers aan dit belangrijke ontwerp gewijd. Veel wat erin geïmpliceerd is heeft zich tot op de huidige dag niet kunnen realiseren. Maar het lijkt mij dat het Nederlands Onderwijs geen gezonde ontwikkeling tegemoet kan gaan wanneer de voornaamste denkbeelden niet tot uitdrukking kunnen komen in een meer soepel administratief geheel dan tot nu toe het „geheel der onderwijsvoorzieningen” omraamt. „Dat dit de nodige samenhang mist”, zoals de Nota Rutten uitdrukt, is Bolkestein's overtuiging van lange jaren. Dat concentratie van leervakken noodzakelijk is, is een eis van gezonde nuchtere didactiek. De noodzaak van een Algemene Middelbare School, door hem nog als vierjarig gedacht, is meer dan evident. De jongste ontwikkeling schijnt aan te duiden dat het ontbreken ervan catastrophaal gaat worden door een steeds stijgende toeloop naar het M.O. zonder een behoorlijke mogelijkheid tot differentiëring of determinering.

In dit geheel is het volkomen consequent gedacht dat Bolkestein's gedachten de laatste jaren gingen in de richting van een „Comprehensive School”. Hoewel om deze kwestie heen nog te veel rumoer en strijd der partijen is, geloof ik dat zij in bepaalde gevallen zonder enige twijfel aan bestaande moeilijkheden – paedagogische en administratieve – het hoofd zal kunnen bieden.

Ik ben mij bewust slechts een zeer beperkt beeld te hebben gegeven van de veelvuldige verdiensten van deze uitzonderlijk eminente en bescheiden mens. Zijn invloed op de gang van ons Nederlands Onderwijs zal nog lang merkbaar zijn. Zijn beeld leeft in dankbare en vriendelijke herinnering bij ons voort.

H. W. F. STELLWAG.

*Uit de afdeling Geestelijke Gezondheid van
het Nederlands Instituut voor Praeventieve
Geneeskunde te Leiden.*

SOCIOMETRISCHE VERKENNING IN JEUGDGROEPEN

DOOR

A. J. GOVERS

I

De belangstelling voor de menselijke ontwikkeling heeft in de laatste decennia aksentverschuivingen ondergaan, die aanleiding gaven tot nieuwe methoden van onderzoek. Een strikt individuele psychologie is niet in staat gebleken om op bevredigende wijze inzicht te geven in de psychische ontwikkelingsgang. Belangrijke facetten bleven onaangeroerd of werden slechts globaal benaderd door de gebruikelijke methodieken. Met name geldt dit voor de groepsbelevingen van het individu. De uiteraard sterk subjectief gekleurde informaties, die deze bij een individueel onderzoek verstrekt, laten nauwelijks enige konklusie toemtent zijn werkelijke sociale expansie. Het systematisch groeps-onderzoek wordt dan ook in toenemende mate als een noodzakelijkheid aanvaard. Uit de tegenwoordige bedrijfspsychologie b.v. is het groepsonderzoek niet meer weg te denken.

Geheel anders staat de kinder- en jeugdpsychologie er voor. De studie van groepsprocessen heeft hier nog nauwelijks de aandacht getrokken van wetenschapsbeoefenaars en practici. Temeer is dit verwonderlijk, omdat de school toch in het biezonder geïnteresseerd moet zijn bij dit onderwerp. In de leersituatie spelen groepsprocessen een belangrijke rol en de leerkrachten zijn dagelijks geokkupeerd met de sociale krachten, spanningen en manipulatiemogelijkheden, die hun pedagogische en didaktische taak tot een probleem maken.

Prof. Langeveld is in Nederland vermoedelijk de eerste geweest, die het belang van een systematische benadering van deze problemen heeft ingezien. Reeds in zijn in 1937 verschenen inleiding tot de pedagogische psychologie (1) pleitte hij met nadruk voor de bestudering van het relatiepatroon in de schoolklasse, ten dienste van de verdieping van het pedagogisch inzicht van leraren. Hij stelde voor een z.g. „kontaktnet” te tekenen (als uitgangspunt voor verdere studie van groep en groepsleden) waarvan de ge-

gevens door *observatie* verkregen konden worden. Daar deze aanpak echter ingrijpend verschilt van de sociometrische methodiek die wij willen bespreken, zullen wij er niet nader op ingaan.

Wat is sociometrie? De sociometrie dient zich aan als een methode voor groepsonderzoek, zowel bij kinderen als bij volwassenen. J. L. Moreno (een Weens psychiater van Spaanse origine) heeft aanvankelijk in Oostenrijk, maar later vooral in de Verenigde Staten, een techniek ontwikkeld om sociale structuren „exact” vast te leggen en weer te geven. In 1934 verscheen zijn hoofdwerk („Who shall survive?”), waarin deze techniek tot in details werd beschreven. Alle beoefenaars van de sociometrie, inmiddels haast een zelfstandige tak van wetenschap geworden, baseren in laatste instantie hun onderzoekingen op de grondgedachten van Moreno, die zij trachten te verfijnen en op verschillende gebieden toe te passen.

Een zekere overeenkomst met de psychoanalytische beweging is hierbij opvallend. Wij zien hoe de ideeën van één man de bron openen voor een stroom van wetenschappelijke activiteit, die geleidelijk op allerlei terreinen doordringt en waarvan het einde nog lang niet in zicht is. Zo goed als Freud dit deed, heeft ook Moreno ideeën, die reeds in anderen leefden, op zijn eigen wijze uitgebouwd tot een systeem. De parallel kan nog verder worden doorgetrokken. Met behulp van dit systeem wordt een greep gedaan naar gebieden die niet meer (of niet op deze wijze) toegankelijk zijn voor wetenschappelijke bewerking. Moreno heeft niet gearzeld ook metafysische problemen in zijn beschouwingen te betrekken en men kan duidelijk zien hoe hij zich op dit punt vertilt. Anders dan bij Freud (die pas op het einde van zijn leven en in een afzonderlijke publikatie de „hemelbestorming” waagde) zijn de geschriften van Moreno op tal van plaatsen onleesbaar door de etisch-religieuze spekulaties waarin de gedachtengang afbuigt. Dr. Ponsioen heeft hieraan een kritische bespreking gewijd (2). Voor ons is dit verder niet meer van belang, omdat wij uit de gedachtenwereld van Moreno slechts een enkel feit willen aanstippen, ter verduidelijking van het uitgangspunt der sociometrie.

Het is de grote verdienste van Moreno geweest, dat hij de sociale realiteit voor empirisch onderzoek toegankelijk heeft gemaakt, door enige reducties voor te stellen, die hij – en daarop berust zijn wetenschappelijk pionierschap – met grote suggestiviteit aanvaardbaar maakte. Hoewel op zijn theoretische concepties later scherpe kritiek is uitgeoefend, voornamelijk van sociologische

zijde (Gurvitch, Sorokin), hebben zijn methoden van onderzoek erkenning gevonden door hun onmiskenbare vruchtbaarheid. Voor Moreno is de essentie van de groepsstructuur: het netwerk van de persoonlijke, emotionele relaties tussen de groepsleden. De informele verhoudingen (sympatie en antipatie, aantrekking en afstoting) zijn voor hem de wortels van alle sociale gemeenschappen.

Teoretisch betekent dit een aanzienlijke vereenvoudiging van de realiteit. De gegevens die het onderzoek van de groep oplevert, blijken daarentegen toch minder selectief te zijn, m.a.w. er wordt in feite méér onderzocht dan alleen de gevoelsverhoudingen, hetgeen vooral de analyse van het keuzeproces in de sociometrie kan verduidelijken.

Om niet vooruit te lopen, baseren we ons nu verder op Moreno's aanvankelijke doelstelling: het sociometrisch onderzoek beoogt het patroon van de emotionele relaties tussen de leden van een groep te bepalen.

De vraag was: hoe kunnen deze relaties zo objectief mogelijk worden vastgelegd? Observatie van groepen (Moreno heeft zeer veel geobserveerd) leidde om verschillende redenen niet tot een bevredigend resultaat. Daarom ontwierp Moreno een onderzagingstechniek, waarbij ieder groepslid wordt verzocht aan te geven met wie van de anderen hij prefereert samen te zijn in bepaalde situaties.

Er wordt dus een introspektieve keuze gevraagd: kies binnen de gegeven groep diegenen uit, tot wie je je het meest aange trokken voelt.

Door deze keuzen in een tabel samen te vatten, verkrijgt men een rangorde van alle groepsleden. Het aantal keren, dat iemand gekozen is, bepaalt de plaats in deze rangorde. De z.g. „sociometrische score” is eenvoudig het resultaat van de *optelling* van alle keuzen die op een bepaalde persoon zijn uitgebracht. De plaats, die men door de hoogte van deze score in de groep inneemt, wordt de „*sociometrische status*” genoemd.

„Sociometrische status” is een begrip, dat voorlopig alleen op papier bestaat. Of dit begrip ook een reële, psychologische betekenis bezit, zal nog moeten worden onderzocht. Wij willen daartoe weten wat in de levende sociale werkelijkheid correspondeert met „hoge” of „lage” status, of de personen die als zodanig uit de bus komen, gemeenschappelijke kenmerken bezitten. Over dit soort onderzoek zullen wij in het 2e artikel nadere mededelingen doen.

Het bepalen van de sociometrische *score* (en het vaststellen van de sociometrische status) is niet het enige doel van de sociometrie. Het is wel het meest uitgewerkte onderdeel. De score is een optelling („gemeten” wordt er niets!), die slechts het aantal door anderen gewenste relaties met het betrokken individu weergeeft – niet de kwaliteit of de intensiteit van deze relaties. Kwalitatief kunnen de relaties, die bij een optelling als eenheden worden behandeld, zeer verschillend zijn. Bij de scoring wordt van deze verschillen geabstraheerd, terwille van de statistiek. Dit houdt natuurlijk een gevaar in, dat overal bestaat waar kwalitatieve verhoudingen in kwantitatieve „gegevens” worden omgezet. Moreno heeft dit gevaar van het begin af onderkend. Ook in latere jaren bleef hij waarschuwen tegen de tendens van vele onderzoekers om uitsluitend de kwantitatieve zijde van het sociometrisch materiaal uit te werken.

Behalve de persoonlijke score, die elk individu behaalt, interesseert ons dus ook de *aard van de relaties*, die bij het onderzoek worden aangetroffen. Kan een sociometrische test daar iets over meedelen? Inderdaad is dat het geval. Op enkele uitzonderingen na, levert de sociometrie een systematisch overzicht van de (bestaande zowel als van de gewenste) relaties in een groep. Wederkerigheid, niet beantwoord worden van een behoefte tot aansluiting, de vermoedelijke graad van intensiteit van een relatie, dit zijn gegevens die bij elk onderzoek terugkeren. Een meer diepgaande kwalitatieve benadering van de relatie (vriendschap; aksent op de machtsverhouding; een relatie op grond van materiële motieven; medelijden van één kant; of troost zoeken bij elkaar) vraagt echter een voortgezet onderzoek.

Tenslotte geeft de sociometrie ook nog een kijk op de structuur van de *groep*. Door vergelijken van groepen kunnen overeenkomsten en verschillen tussen de relatie patronen worden vastgesteld. Het is gebleken dat de structuur, los van de individuen, karakteristiek kan zijn voor een bepaalde situatie. Zo verschilt b.v. de structuur van een kleuterklas sociometrisch opvallend van die van een lagere school klas. Groepen die pas bijeen zijn, vertonen een ander relatiepatroon dan groepen waarvan de leden elkaar reeds lang kennen. Een groep met een autoritaire leider is sociometrisch te onderscheiden van een groep waarin veel vrijheid wordt toegestaan, etc. Ook de aanwezigheid van bepaalde subgroepen (b.v. stads- en dorpskinderen) kan de sociometrische structuur aanzienlijk beïnvloeden. Vrijwel altijd is dit het geval wanneer de groep uit jongens en meisjes bestaat.

De inter-seksuele keuze is altijd geringer dan de keus binnen het eigen geslacht. In de grafische weergave van het relatiepatroon (het „sociogram”) is de kloof doorgaans duidelijk zichtbaar.

Samenvattend kunnen dus een *drietal doelstellingen* van de sociometrie worden onderscheiden:

1. De *sociometrische scores* hebben in elke groep een verdeling, waaruit de relatieve positie van de individuen in die groep valt af te leiden. De sociometrische status kan dan gezien worden als de mate waarin het individu door de groep wordt geaccepteerd (gewaardeerd). Men zou dit een bepaling van de populariteit kunnen noemen.

2. De (inter-) *individuele relaties* kunnen reeds na een kollektief afgenomen sociometrische test in verschillende typen worden ingedeeld. Bij het verder doordringen in de aard van deze relaties wordt ook gebruik gemaakt van de in 1) genoemde gegevens. Zo maakt het veel uit of een „lage-status-drager” contact wenst met een populair individu, dan wel zich uitsluitend richt op andere impopulaire figuren.

3. De *structuur van de groep op zichzelf*. Hierbij wordt allereerst gelet op de frekwentieverdeling van de scores. In sommige groepen is er een grote ophoping van lage scores, in andere groepen bewegen de scores zich merendeels rond het gemiddelde.

Verder is het aantal wederkerige relaties van belang voor de kennis van de groepsstructuur. Bij de vergelijking van sociogrammen kunnen bijzonderheden worden vastgesteld als klikjes, knooppunten en ketens van relaties. De groepsvorming in de puerale periode die bij jongens en meisjes vrij veel verschil vertoont, zou wellicht aan deze bijzonderheden gedemonstreerd kunnen worden. Bij de meisjes meer het streven naar een kleine hechte groep (klikvorming in het sociogram), bij de jongens veel grotere groepen (in het sociogram de z.g. schakelrelaties, a.h.w. kettingen die een groot deel van de groep verbinden). Zie fig. 3.

Alvorens over te gaan tot bespreking van de methodiek, kan de vraag gesteld worden of de Nederlandse literatuur publikaties kent, die gebaseerd zijn op sociometrisch onderzoek in strikte zin. De oogst is gering.

Prof. Hart de Ruyter is – voorzover ons bekend – de enige Nederlandse onderzoeker, die een goed uitgewerkte sociometrische studie van een (kleine) jeugdgroep presenteerde (3).

Opzet en uitwerking van deze („oriënterende”) studie kenmerken zich door een intensief benutten van alle gegevens, welke door „een enquête” bij de leden der groep werden verkregen. Op welke wijze deze enquête is ingesteld, wordt niet vermeld. De gebruikte techniek zal echter vermoedelijk niet toegepast kunnen worden in grotere groepen (zoals de schoolklassen van 30-45 kinderen, die wij onderzochten).

Dit is wel het geval met de door Mej. A. J. Wilmink voorgestelde werkwijze. Zij heeft hiervan in het vierde artikel van haar reeks „De onderwijzer als paedagoog voor zijn moeilijke leerlingen” (4) op heldere wijze een populaire uiteenzetting gegeven, waarin de betekenis van de sociometrie voor het onderzoek van groepsinvloeden wordt gedemonstreerd.

Methode.

Het eenvoudigste zou zijn, indien we gewoon vroegen: Wie vind je het aardigst in deze klas (groep)? We doen dit *niet*, om de weerstanden, die tegen een zo direkt vragen naar sympathie (of antipatie) ongetwijfeld zouden rijzen, te omzeilen. Daarom wordt de vraag *indirekt* gesteld.

We kiezen voor elke te onderzoeken groep één of meerdere situaties, waarin samenzijn met anderen reëel kan voorkomen (een fantasie-situatie als b.v. een ideaal-gedacht weekendhuis, is ook mogelijk – maar dit vereist een speciale voorbereiding). Zulk een situatie, met het oog waarop de keuze uit de groeps-genoten gemaakt wordt, noemt de sociometrie een „criterium”. Hieronder volgt een overzicht van mogelijke criteria:

Kleuterschool

1. samenspelen in de tuin of op de speelplaats.
2. samen plakken, kleien, kleuren, prikken, etc.
3. plaats (naast wie) bij kringdans, zang etc.

Lagere school.

1. naast wie zitten?
2. met wie samenwerken? (indien geoorloofd!).
3. met wie spelen in speelkwartier?
4. wie zou je uitkiezen, om op je verjaardag te komen?

Inrichting.

1. naast wie zitten aan (eet)tafel?
2. wie op een vakantiereis meenemen?
3. met wie een karweitje opknappen?

Kamp.

1. met wie in de tent slapen?
2. met wie corvee doen?
3. wie zou je na het kamp te logeren willen hebben?

Er zijn echter nog vele andere denkbaar. Ook op het VHMO (ervaring ontbreekt ons daar) moeten de criteria natuurlijk aangepast worden aan niveau en interesse.

Behalve de criteria dient ook het *aantal keuzen* te worden bepaald. Dit is vooral een kwestie van overleg in verband met het doel van het onderzoek. Wanneer een statistische verwerking (en vooral bij vergelijking van groepen is dit van belang) wordt nagestreefd, is het vaak gewenst het aantal keuzen te *beperken* tot b.v. 3 of 5 per criterium.

De „3 × 3 techniek” wordt waarschijnlijk het meest gebruikt (dit betekent: er worden door de onderzoeker voor elk van de 3 uitgekozen criteria 3 namen gevraagd). In de hoogste klassen van de lagere school is het echter heel goed mogelijk om meer dan 9 namen te vragen. Onze ervaring was, dat in deze klassen 4 × 5 namen vlot en vrijwel zonder hapering werden verkregen. (Het 4e criterium was hierbij van een andere aard dan de 3 overige. Gevraagd werd n.l. met wie men *niet* wilde samenzijn in een bepaalde situatie).

Onbeperkte keuze biedt psychologisch enige voordelen. Uit de variatie in het aantal genoemde namen zijn konklusies te trekken. Het aantal *verschillende* namen, dat per individu wordt gegeven, zou men de „emotionele expansiescore” (Northway) kunnen noemen (natuurlijk zou deze score ook bij een gelimiteerde keuze op te stellen zijn, maar de verdeling zou dan steeds geknot wezen, daar de gelegenheid ontbreekt zich uit te vieren in een hele reeks namen).

Een reëel bezwaar tegen een beperkte keuze van enige omvang is, dat sommigen er door gedwongen worden méér namen te geven dan zij spontaan kunnen doen. De gegevens worden zodoende minder betrouwbaar.

Over 't algemeen geven wij aan de ongelimiteerde keuzemogelijkheid de voorkeur. Desgewenst kan men alleen de eerste drie, vier of vijf namen verwerken wanneer men de scores berekent. Bij bepaalde vormen van wetenschappelijke research kan een strikt voorschrijven van het aantal keuzenamen een vereiste zijn.

Het *afnemen* van de test vereist nog enige toelichting.

a. Allereerst moet er met nadruk op gewezen worden, dat de vragen steeds in de *voorwaardelijke wijs* zijn gesteld. Het gaat er dus b.v. *niet* om te informeren, met wie het kind meestal speelt tijdens het vrije kwartier, maar de vraag luidt: Wie *zou* je kiezen, als alles mogelijk was wat je wilde, als iedereen deed wat jij wou? (Het keuzeproces speelt zich dus af op een wensniveau; dit is een essentieel punt in de sociometrische theorie).

b. De onderzoeker moet erop wijzen, dat het een „geheime stemming” betreft, zodat men vrij kan kiezen.

c. Geen keuzen buiten de onderzochte groep. De groep moet dus beperkt blijven tot de proefpersonen.

d. Vanaf de 2e of 3e klas L.S. is het mogelijk om de test kollektief, schriftelijk af te nemen. Bij jongere kinderen moet het mondeling en individueel gebeuren.

Volgens Moreno zou het sociometrisch onderzoek – bij een korrekte uitvoering – nog aan een speciale voorwaarde moeten voldoen. Op grond van de resultaten moet een „herstructureering van de groep” plaatsvinden. De onderzoeker moet bovendien, bij de instructie vóór het onderzoek, uitdrukkelijk beloven, dat hij de gegevens zal gebruiken voor dit doel – dus in overeenstemming met de wensen van de proefpersonen. Moreno acht deze procedure van belang voor het welslagen van de proef, vooral bij kinderen. Hierdoor zou de proef een levensecht karakter krijgen, de verstrekte gegevens zouden nauwkeuriger en betrouwbaarder zijn.

Jennings, een der eerste medewerkers van Moreno, behoort tot de weinigen die deze voorwaarde van Moreno nog konsekvent toepassen. Uit haar praktische wenken krijgen wij een beeld van de uitvoering van dit systeem (5). Zo wordt aangeraden het in 't geheel niet gekozen kind te plaatsen naast zijn (haar) eerste keuze. Wederkerige keuzes moeten gerespekteerd worden en vooral ook afwijzingen (geen kind mag komen te zitten naast iemand die hem of haar verwerpt). Tot slot wordt nog als eis gesteld: Controleer of ieder kind een plaats heeft naast tenminste één van zijn (haar) aangegeven keuzes!

Jennings geeft hoog op over de resultaten van deze maatregelen. In sommige gevallen moeten (tijdelijke) moeilijkheden getrotseerd worden, maar na enige dagen of weken zou ook daar sukses niet uitblijven (i.c. verbetering van de sociale relaties).

Systematische hergroepering stuit in de praktijk echter her-

haaldelijk op grote bezwaren. Wij zijn geneigd deze bezwaren, in tegenstelling tot Jennings, als niet ongegrond te beschouwen. Het zou, om een voorbeeld te noemen, pedagogisch niet juist zijn in een schoolklas twee kinderen naast elkaar te plaatsen, die elkaar alleen maar van het werk houden, ook al is de sociometrische keuze wederzijds intensief.

Afgezien van de pedagogische argumenten, zou bovendien een strikt „rechtvaardige” oplossing van de verplaatsingspuzzle toch niet zo volledig kunnen zijn dat iedereen bevredigd werd. Het is niet mogelijk om aan alle regels tegelijk te voldoen.

Herstructurering van de gehele groep – ofschoon door Moreno met nadruk geëist – achten wij overbodig en ongewenst om de volgende redenen, die dit punt nog eens samenvatten:

1. Het nuttig effect is niet overtuigend aangetoond.
2. Pedagogische en praktische bezwaren worden te lichtvaardig terzijde geschoven.
3. Het onderzoek blijkt zonder hergroepering eveneens waardevol en voldoende betrouwbaar.
4. De instructie bevat ook de mededeling, dat men – *indien mogelijk* – met bepaalde wensen rekening zal houden.

Het voorbehoud waarmee deze belofte gegeven wordt, vinden de kinderen over het algemeen zeer begrijpelijk; alleen in de lagere klassen hoort men later – sporadisch – het verwijt, dat een belofte niet zou zijn nagekomen. Deze onjuiste verwachting kan dan achteraf gekorrigeerd worden.

Verwerking van de resultaten.

Het verdient aanbeveling om twee overzichten te maken, één in de vorm van een tabel (zie fig. 1) en één als grafische voorstelling (fig. 2 of 3). Deze overzichten noemt men resp. sociomatrix en sociogram. Het sociogram is, hoe attractief ook voor demonstratiedoeleinden, van de twee het minst onmisbaar! De sociometrische score (status) en de onderscheiden relatie-typen kunnen voor elk individu uit de overzichtstabel worden afgelezen. Slechts wanneer we de groepsstructuur willen zien (en willen vergelijken met andere groepen) is het noodzakelijk over sociogrammen te beschikken.

Sociomatrix.

Op fig. 1 zijn enkele keuzen in de kolommen genoteerd, die als voorbeeld kunnen dienen. Bart kiest b.v. het meest intensief Wim (zie horizontale kolom), nl. als eerste op elk der drie criteria.

FIG. 1 SOCIOMATRIX

↓ kiezers	→ gekozen								
	Bart	Bob	Rudi	Erik	Hans	Karel	Wim	Joop	etc.
Bart	.	.. 2		2,3,3	3,2,4*		1,1,1		
Bob	1,1,1	.		3,2,2	. 3.	.. 3		2, .	
Rudi	. 3,2	2,1,1	.						
Erik	1,1,1	2,3,2		.	3,2,3				
Hans	2,3,1			1,1,2	.				
Karel	1, 2	3,1,1				.			
Wim		2,1,1					.	1,1,2	
Joop							1,1,1	.	
etc.									
totaal voor elk criterium	4,5,8	7,5,9		6,7,7	3,4,3		4,6,4	1,2,1	
score	17	21		20	10		14	4	

* Hoewel slechts 3 keuzen per criterium werden toegestaan, kon Bart voor het 3^e criterium zijn broer Hans niet laten vallen, terwijl hij Erik evenmin wilde missen.

Bart kiest Erik als resp. 2e, 3e en 3e, minder intensief, maar even volledig. Bart geeft hiermee te kennen, dat hij met Wim en Erik resp. op trektocht wil gaan, naast hen aan tafel wil zitten (het betreft een inrichtingsgroep) en samen met hen een corvee wil opknappen. De meest intensieve keuze (kenbaar aan een rechthoekje) is gericht op Wim, die deze keuze echter niet beantwoordt. Dit laatste wordt aangegeven met een pijltje. Erik beantwoordt Bart's keuze wel (w. is een afkorting van „wederkerig”). Als derde mogelijkheid kunnen we met gw. aangeven, dat de relatie „gedeeltelijk wederkerig” is. Karel kiest Bob $3 \times$, maar wordt slechts $1 \times$ door Bob gekozen. Ook wanneer $2 \times$ kiezen met $1 \times$ beantwoordt wordt, gebruiken wij de aanduiding „gw”. Tenslotte kan wederzijdse onverschilligheid uit de tabel worden afgelezen (vooral van belang wanneer de keuzemogelijkheid onbeperkt is).

In de verticale kolom kunnen we aflezen door wie en hoeveel malen iemand gekozen is. Na sommeren vinden we dus onder de streep de sociometrische score (voor Bart: 17). Deze score is samengesteld uit drie componenten: de drie criteria. We mogen deze subscores (bij Bart: 4 voor crit. A, 5 voor B en 8 voor C) pas optellen wanneer de criteria onderling voldoende hoog correleren. Meestal is dit het geval. De sociometrische status van Bart (in deze groep) wordt bepaald door het feit, dat zijn score de op twee na hoogste is in de rangorde. Bart behoort dus tot de meest populaire figuren van zijn groep.

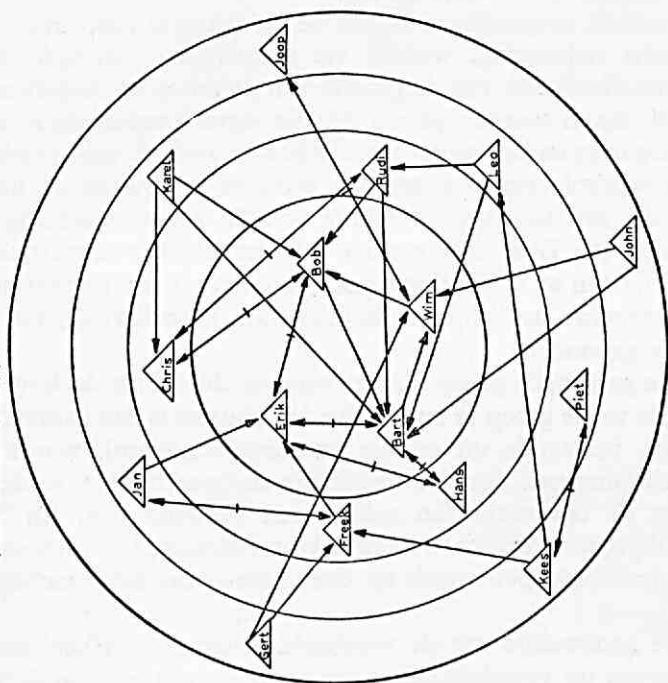
Sociogram.

De konstruktie van een sociogram is een tamelijk ingewikkelde en tijdrovende bezigheid. Om de beeldende kwaliteiten van het sociogram volledig tot zijn recht te laten komen, kunnen doorgaans niet alle gegevens worden verwerkt. Er moet dan een of andere selectie plaatsvinden. De onderzoeker is betrekkelijk vrij om te bepalen welke gegevens hij als de belangrijkste beschouwt.

Het samenstellen van een sociogram wordt eenvoudiger wanneer bij het onderzoek een ongecompliceerde techniek (b.v. 1×3 : op één criterium worden 3 namen gevraagd van elk groepslid) gebruikt is. In dit geval kunnen alle relaties, ook bij een groep van 40, in het sociogram worden getekend.

Welk soort sociogram men verkiest, hangt af van eigen smaak en voorkeur. In fig. 2 en 3 hebben wij twee verschillende vormen gegeven, die dikwijls voorkomen.

FIG. 2 SOCIOGRAM IN DE FORM VAN EEN SCHIETSCHIJF
(naar M. NORTHWAY)



Het „schietschijfdiagram” verdeelt de groep in 4 categorieën, die betrekking hebben op de statushoogte. De meest-gekozen individuen worden in de middencirkel geplaatst, de minst gekozenen („randfiguren”) in de buitenste cirkel. In de middencirkel vindt men ook Bart terug, daar fig. 2 op fig. 1 aansluit.

Om de verdeling in vieren te krijgen wordt de naamlijst, gerangschikt naar de behaalde scores, eenvoudig in vier kwarten onderverdeeld. De grenslijnen tussen de 4 banen van de schijf stellen dus de 3 kwartielen voor.

Een andere mogelijkheid is, om de verdeling te baseren op een statistische redenering, waarbij via vergelijking met een kansmodel, onafhankelijk van de grootte van de groep en de gebruikte techniek, lijnen worden getrokken die significantieniveaus aangeven. De hoge en lage scores worden beschouwd als van specifieke (sociaal-psychologische) betekenis, wanneer zij buiten de limiet vallen, die een bepaalde afwijking van de kansverwachting representeert (6). Daar deze methode momenteel weer aangevochten wordt (7), doen we er voorlopig goed aan ons aan een eenvoudiger, meer beproefde werkwijze te houden (i.c. kwartilering), tot iets beters is gevonden.

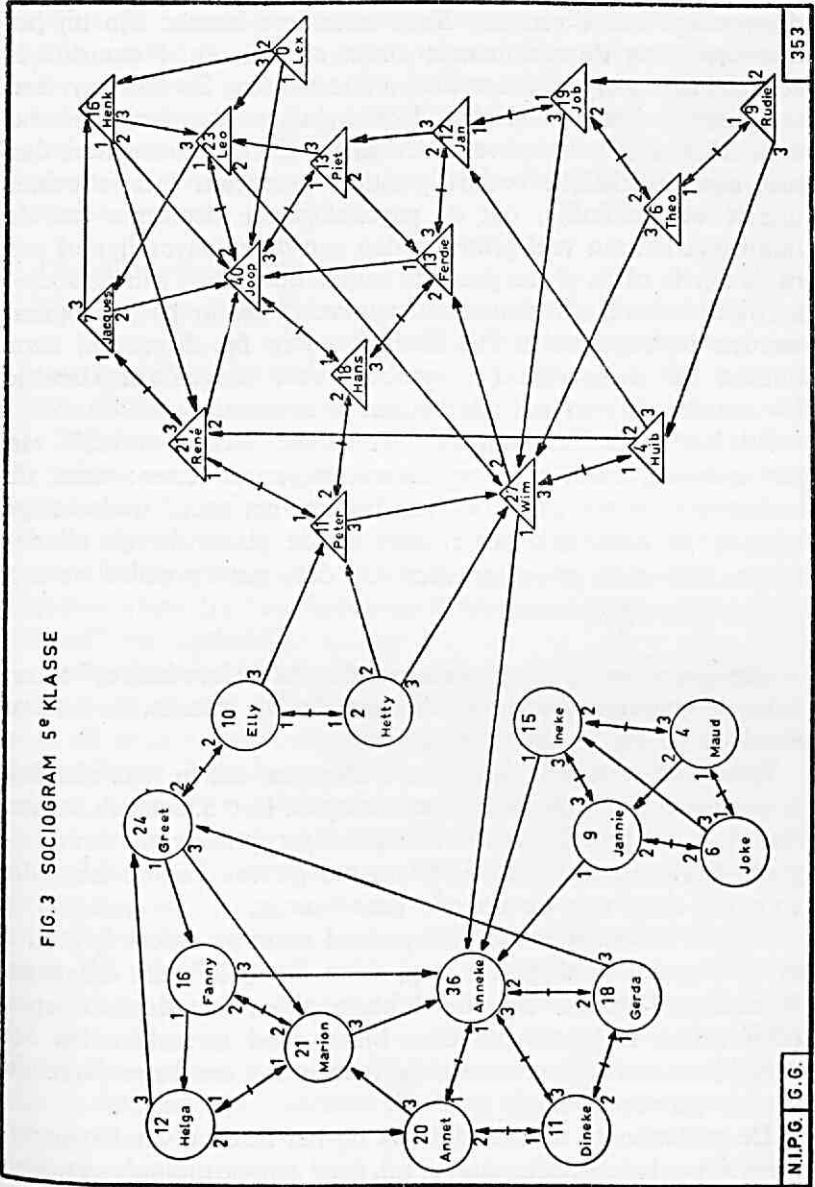
Bij een gemengde groep (d.w.z. wanneer duidelijke deelgroepen binnen de totale groep te onderscheiden zijn: zo is een kampgroep denkbaar, bestaande uit oudere en jonge kinderen), wordt het schietschijfdiagram door de middellijn in twee helften verdeeld, die voor de onderscheiden subgroepen bestemd zijn. Bij 3 of meer subgroepen maken we een sektorverdeling. De verhouding tussen de subgroepen wordt op deze manier duidelijk zichtbaar.

Bij de konstruktie van de voorbeeldsociogrammen hebben wij de gegevens op verschillende wijze verwerkt, om iets van de vrijheid te demonstreren die het samenstellen van een sociogram veroorlooft.

De groep die in fig. 2 is afgebeeld, is met de 3×3 techniek onderzocht; de groep van fig. 3 heeft per leerling 3×5 namen afgeleverd. Wanneer men alle gegevens, die op deze wijze verkregen worden, in de sociogrammen afbeeldt, zou dit aanleiding geven tot een wirwar van lijnen waar niemand wijs uit wordt. Vereenvoudiging is dus noodzakelijk.

In fig. 2 hebben wij de vereenvoudiging gezocht in het selekteren van de meest intensieve keuzen. De keuzen uit de 3 criteria werden gekombineerd en vervolgens „gewogen” (1e keus: 3 punt, 2e keus 2 punt, 3e keus 1 punt).

FIG. 3 SOCIOGRAM 5^e KLASSE



N.I.P.G. G.G.

353

Iets anders, maar principieel niet zoveel verschillend, is de werkwijze die onder een „intensieve keuze” elke dubbele of drievoudige keuze verstaat. Deze intensieve keuzen zijn bij het doorlopen van de sociomatrix direkt af te lezen. Natuurlijk is een element van willekeur niet uit te sluiten. Zo kan b.v. een veelgekozen individu slechts door weinigen intensief genoemd zijn. Men zou kunnen veronderstellen, dat het sociogram dan niet zijn „werkelijke sociale positie” weergeeft. Het is echter uiterst waarschijnlijk, dat de psychologische betekenis van de intensieve keuzen veel groter is dan van de enkelvoudige of pas in de 3e, 4e of 5e plaats gestelde keuze. Bovendien kan de sociometrische score, als aanvullend gegeven, ook in het sociogram worden ondergebracht. Dit hebben wij in fig. 3 gedaan, door binnen het driehoekje (= symbool voor jongen) of cirkeltje (= meisje) de som van alle keuzen te noteren.

Bij het vaststellen van de „werkelijke sociale positie” van het individu, moet men op diverse gegevens letten: naast de sociometrische score zijn ook van belang: het aantal wederkerige relaties, de intensiteit der relaties en de plaats die de relatiefiguren zelf in de groep innemen. Op deze punten zullen we nog uitvoerig terugkomen.

Het sociogram in fig. 3 geeft niet de „intensieve keuzes” weer, maar de gegevens van slechts één van de drie criteria. Bovendien werd de 4e en 5e keuze weggelaten.

Zodoende werd een sociogram verkregen, dat in feite identiek is met het eenvoudige sociogram, dat op de 1×3 techniek berust. Aan de hand van dit voorbeeld kan nu *het opstellen van een sociogram* nog even toegelicht worden, ten gerieve van de lezer die voor het eerst met de methode kennismaakt.

Aan de buitenzijde van elk symbool staan de cijfers 1, 2 en 3 bij de uitgaande pijltjes, die resp. de 1e, 2e en 3e keuze aangeven. Wederkerige relaties zijn de dubbele pijlen met dwarsstreepje. (Duidelijker is echter om deze lijnen rood te maken. Bij het vergelijken van sociogrammen heeft men dan een beter overzicht van de grondpatronen).

De wederkerige relaties zijn ook bij het tekenen van het sociogram al van belang. Men doet er n.l. goed aan, de individuen tussen wie (sociometrisch) zulk een relatie bestaat, dicht bij elkaar te plaatsen in het sociogram. Het uitzoeken van *alle* wederkerige relaties is dus het eerste werk na het samenstellen van de overzichtstabel. Ter wille van de helderheid en „leesbaarheid”, dienen

ook de andere lijnen zo kort mogelijk gehouden te worden; het aantal elkaar kruisende lijnen moet zoveel als doenlijk worden beperkt. Bij een eenvoudig sociogram (1×3) wordt de sociomatrix natuurlijk minder gekompliceerd. Bovendien is de totaalscore gemiddeld veel lager (10 of 12 is reeds hoog). Dit laatste zal al gauw als een bezwaar gevoeld worden. Immers, de spreiding van de scores is dan vrij gering. Meer ervaren onderzoekers geven daarom de voorkeur aan een techniek die gebruik maakt van meerdere criteria.

De antipatie-keuze.

De antipatie-vraag kwam even ter sprake bij de beschouwing over criteria in de sociometrie. Wij moeten hierover nog iets uitvoeriger zijn. Het voordeel van dit criterium is, dat het een differentiatie mogelijk maakt in het gebied van de lage scores. De behoefte aan een verdere gradatie wordt duidelijk, wanneer we kijken naar de frekwentiecurve van de scores. Deze curve is meestal behoorlijk scheef, waarbij de top ligt in het gebied van de lage scores. Er is meer kans op een lage dan op een hoge score. De psychologische betekenis van een lage score wordt hierdoor vager (in feite kan deze betekenis variëren van „onopvallend” tot „gehaat”).

Het praktisch nut van de samenstelling van een antipatielijst is voor de meeste groepen gemakkelijk aan te tonen, wanneer men de sympatiescore combineert met de negatieve score (soms der rejkities). Men kan uit beide scores een nieuw totaal samenstellen, maar het is gebruikelijker om ze naast elkaar te hanteren.

Uit de aanvullende gegevens zou een nieuw sociogram samen te stellen zijn. In de literatuur vindt men soms de term „antipatiesociogram”.

De bezwaren tegen de antipatiekeuze kunnen wij niet voorbijgaan. M. Northway (8) acht deze bezwaren zo groot, dat zij aanraadt dit criterium bij het routine-onderzoek niet te gebruiken. Er zou in de groep hierdoor een onaangename stemming ontstaan. Bovendien zouden de meeste kinderen niet actief geïnteresseerd zijn in deze kwestie, waardoor de vraag dus enigszins kunstmatig zou worden.

Onze eigen ervaring liep hiermee gedeeltelijk parallel. Er was inderdaad wel eens lichte deining over deze vraag. In één schoolklasse verzette een klein groepje leerlingen zich zeer bevestigend, naar zij beweerden op grond van morele overwegingen, tegen dit deel van het onderzoek. Wij hebben toen gezegd deze

weigering geheel te kunnen billijken en geen enkele dwang te willen uitoefenen. Achteraf bleek wel, dat dit verzet van één leidersfiguur (een overigens zeer positief en karaktervol meisje) uitging, die een zodanige invloed uitoefende, dat enkele kinderen de namen die zij reeds zonder bezwaar hadden ingevuld, weer doorschraptten. In een andere klas had één leerling, waarvan de overgevoeligheid bekend was, bezwaren, zonder dat het tot een weigering kwam.

Uit het onderling kommentaar der kinderen, na afloop van het onderzoek, klonken soms stemmen op, die een licht wierpen op de kunstmatigheid van de vraag. Enkelnen gaven te kennen, dat ze de zwarte schapen van de klas hadden ingevuld, degenen dus, die „men” vrij algemeen als antipatiek beschouwde. Maar hetzelfde sprak de vraag niet aan, zij begrepen ook niet waarom „men” afkerig was van de medeleerling, die zijzelf – statistisch – hadden helpen verwerpen.

Het toepassen van een antipatiecriterium is dus niet zonder bedenking. Er bestaat gevaar, dat op enigszins geforceerde wijze namen worden verkregen, die niet zonder meer aanvaard kunnen worden als een individuele keuze. Het gelukt meestal wel de beoogde kwalitatieve onderscheiding van de lage-score dragers uit het sympathie-sociogram teweeg te brengen, d.w.z. *daarnaast* een hoge antipatiescore betekent: afkeer, verwerping, terwijl een lage antipatiescore meer de onopvallendheid van deze individuen, een onverschilligheid tegenover hen weergeeft. Maar, zoals wij zagen, moet t.o.v. sommige hoge scores het voorbehoud worden gemaakt, dat klakkeloos napraten van de groepsnorm een ongewenste aksentuering kan aanbrengen.

Wij menen, dat bovengenoemd bezwaar grotendeels ondervangen kan worden door toepassen van de techniek der onbepaalde keuze (o-n). Wanneer geen uniform aantal namen wordt geëist, is er meer kans, dat de keuze persoonlijk zal zijn, een uitdrukking van de werkelijke gevoelens.

Samenvattend zouden we kunnen zeggen, dat de sympathiekeuze bij kinderen zelden moeilijkheden oplevert, voorzover men zich beperkt tot het verzamelen van keuzenamen. Kinderen vinden dit selekteren van hun sociale „Umwelt” een haast vanzelfsprekende opdracht, die geheel aansluit bij hun dagelijks leven. Slechts de kinderen, die van jongsaf gedwongen worden hun omgang met leeftijdsgenoten te onderwerpen aan het kritisch oordeel en de sanktie van hun ouders, kunnen hun keuze niet

zo spontaan en vrij verrichten als wenselijk was. Bij bepaalde criteria is dit zeer duidelijk merkbaar. Ook de (zelfs de onbewuste!) mening van de onderwijzer kan een zeer voorname rol spelen in het keuzeprocess.

Aanvullende onderzoeken, waarbij men de kwaliteit van de relaties peilt, of biezonderheden in de groepsstructuur tracht te verklaren, zijn minder gemakkelijk uit te voeren. Niet alleen omdat dit veel meer tijd kost dan het kollektief verzamelen van gegevens voor een sociogram, maar vooral ook omdat een interview bij kinderen vóór de puberteitsleeftijd dikwijls aan de oppervlakte blijft. Op dit ontwikkelingsniveau zijn de introspektieve vermogens nog vrij gering. De onderwijzer of groepsleider, die dagelijks met de kinderen omgaat, heeft hier ongetwijfeld een voorsprong. Hij is in staat om observatie te combineren met korte gesprekken en taktische informatie op de momenten dat het kind daarvoor het best toegankelijk is.

De antipatiekeuze stuit doorgaans evenmin op weerstanden als de sympathiekeuze. De gesignaleerde strubbelingen blijven een hoge uitzondering. Bij ons onderzoek van inrichtingsgroepen deed zich geen enkele moeilijkheid voor. De groepsleiding kreeg zelfs de indruk, dat de antipatievraag belangrijker werd gevonden en als natuurlijker werd beleefd. In de onderzochte schoolklassen, waar dit iets anders lag en de namen hier en daar kennelijk wat moeizamer werden vrijgegeven, trof ons toch de zeldzame overgave en ijver waarmee sommige kinderen een lange serie namen (8-12) op papier zetten, indien ongelimiteerde keuze werd toegestaan. Wanneer men deze kinderen gadeslaat, voelt men dat hier nu eindelijk eens „legaal” kan worden voldaan aan een behoefte, die door de volwassenen zelden wordt erkend. Het komt ons voor, dat dit een gezonde kant heeft.

Men zou kunnen veronderstellen, dat zich in de antipatiekeuze een stuk agressiviteit manifesteert, hetgeen dan bedenkelijke kanten zou hebben. Wij zijn deze mening niet toegedaan. Na een bestudering van de vergelijkende cijfers bleek ons, dat het aantal uitgebrachte antipatiestemmen per kind (over het algemeen) groter is naarmate zij zich in de pedagogische situatie meer beschermd weten. Onder invloed van een gevoel van onveiligheid worden negatieve uitingen eerder onderdrukt.

De bezwaren tegen de antipatiestemming aangevoerd, achten wij niet voldoende gemotiveerd om dit onderdeel te laten vallen. Interessante en waardevolle gegevens (ook met het oog op een

positieve beïnvloeding van de groep) zouden ons dan ontgaan.

In de hierna volgende afleveringen zullen wij nader ingaan op de interpretatie van de sociometrische grondgegevens en tevens gelegenheid vinden om enige bijzonderheden van eigen onderzoekingen mee te delen.

Literatuur.

1. M. J. Langeveld. Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare-schoolleeftijd, 1937, par. 85-88.

Zie ook Langeveld: De psychologische analyse van de schoolklas, in: Verkenning en verdieping, 1950.

2. J. Ponsioen. Sociometrie, de sociometrische revolutie. Een kritische studie over het werk van Moreno. Mens en Maatschappij, 1952, 27, no. 5.

3. Th. Hart de Ruyter en Mej. F. Koole. Een poging tot structuuranalyse van een schoolgroep van zeer moeilijk opvoedbare meisjes. Tijdschrift voor Buitengew. Onderwijs, 1952, 32, no. 6.

4. A. J. Wilmink. De onderwijzer als paedagoog voor zijn moeilijke leerlingen; IV, Sociometrie. Onderwijs en Opvoeding, 1954, 5, no. 7.

5. H. H. Jennings. Sociometry in group relations. Washington, D. C. American Council on Education, 1948.

6. U. Bronfenbrenner. The measurement of sociometric status, structure and development. Sociometry Monograph no. 6, Beacon House, 1945.

7. J. Criswell. Notes on the constant frame of reference problem. Sociometry 1950, 13, 93-107.

8. M. L. Northway. A primer of sociometry. University of Toronto Press, 1952.

DE PLAATS VAN DE VADERLANDSE GESCHIEDENIS IN DE LEERGANG VAN DE MIDDELBARE SCHOOL

DOOR

J. H. RINGROSE

Een vergelijking tussen de geschiedenislerboeken van de lagere en de middelbare school geeft ons direct een inzicht in de plaats, die de vaderlandse geschiedenis hier inneemt. Terwijl op de lagere school vrijwel alles om de historie van de eigen natie draait, constateert men hoezeer de zgn. algemene geschiedenis de voorrang heeft bij het middelbaar onderwijs in dit vak. De vaderlandse geschiedenis wordt daar op de een of andere wijze slechts ingevoegd. Dit is niet alleen het geval bij de leerboeken voor de hogere leerjaren, neen, reeds in de meeste leerboeken voor onze allerjongsten blijkt men in methodisch opzicht radicaal gebroken te hebben met de lagere school-opvattingen. De enige overeenkomst is, dat men meestal nog vasthoudt aan een min of meer nationalistisch getinte behandelingswijze.

De gedachte, die aan deze verschillen ten grondslag ligt, is niet zo moeilijk te gissen. De leerling van de lagere school is volgens deze mening kennelijk nog niet toe aan een meer internationaal opgezette leergang. Hij moet eerst maar eens de geschiedenis van zijn eigen land leren kennen. Merkwaardig is het nu wel, dat diezelfde leerling, die in de hoogste klasse van de lagere school nog vrijwel uitsluitend vaderlandse geschiedenis opgedist kreeg, meteen bij zijn entree in de middelbare school voor „vol” wordt aangezien. Bij de behandeling van de historische leerstof wordt hij snel ingewijd in de periodisering, om daarna even spoedig in aanraking gebracht te worden met „de prehistorie”, „de oudheid”, „de middeleeuwen” etc. in geheel Europa. Een geleidelijke overgang van de vorige naar deze onderwijsaanpak kan men in de meeste gevallen niet constateren.

Tot degenen, die tegen deze gang van zaken bezwaren voelden, behoort Dr. A. de Vletter, die blijkens zijn eigen aantekeningen reeds in 1919 in een bij Wolters verschenen geschrift „Over Geschiedenisonderwijs, Beginsel en Methode” zijn critiek formuleerde. Zijn nog altijd belangwekkende serie leerboekjes („Historie”) ¹⁾ vormt de positieve neerslag van zijn denkbeelden en leerzaam is het nu de verantwoording van de publicaties nog eens te lezen:

„Ons bezwaar tegen verscheidene, overigens voortreffelijke leerboeken is: hun streven naar algemeenheid, waardoor iets zwevends-vaags ontstaat, niet beantwoordend aan de kinderlijke behoefte aan het concrete”, schrijft de auteur daar op blz. 4 van zijn toelichting op het eerste deeltje. „Wij hebben er naar gestreefd het gebeuren en het leven van vroegere tijden met de leerlingen te bezien van uit één gezichtshoek, de *vaderlandsche*, en speciaal uit die van de plaats waar zich een groot deel der eigen geschiedenis heeft afgespeeld, dus uit de *Haagsche* gezichtshoek.” „Met een wellicht door sommigen gelaakte moed der eenzijdigheid hebben wij (dus) getracht de belangstelling der leerlingen te wekken en hun historisch besef te verlevendigen door het op de voorgrond stellen van het eigene, het locale, het concrete.”

Het is duidelijk, waar de betekenis van de Vletters critiek op de gangbare leerstofbehandeling gezocht moet worden. De Vletter heeft oog voor de didactische aspecten van het onderwijs in dit

¹⁾ Dr A. de Vletter: „Historie”, beknopt overzicht der algemeene en vaderlandsche geschiedenis van de oudste tijden tot de Franse Revolutie, met illustratiemateriaal, voor de lagere klassen van middelbare scholen”; 3 delen. 1933. Uitg. A. W. Sythoff's Uitg. Mij. Leiden.

vak. Hij houdt rekening met de belangstelling en capaciteiten van de leerling; hij wil een overgang bewerken tussen lagere en „vol“-middelbare school.

De Vletter wil de leerstof in deze geest tot aan de Franse Revolutie behandelen en bepaalt zich dus tot de lagere klassen, waar de verbindingen met de lagere-schoolleeftijd nog het sterkst zijn. Toch komt hij niet geheel los van de geijkte leerstofbewerking, waardoor hij helaas inconsequent wordt, hetgeen blijkt uit de volgende mededeling uit dezelfde verantwoording: „De opgenomen leerstof wijkt in het eerste deeltje (Oudheid) nagenoeg niet af van de over het algemeen gekozene; in het tweede deeltje (Middeleeuwen) al eenigszins; in 't derde deel (Nieuwe Geschiedenis) in sterke mate.”

Alvorens nu onze eigen gedachten over deze kwestie te formuleren, eerst nog enkele opmerkingen over het geschiedenis-onderwijs op de lagere school. De oriëntering in de tijd kan hier natuurlijk niet onmiddellijk in het nationale kader geplaatst worden. Hiervóór is de lokale historie het hoofdonderwerp en van hieruit dient de onderwijzer, gebruik makend van de vele traits d'union naar de gewestelijke en vaderlandse geschiedenis, deze nationale geschiedenis voor te bereiden. Maar ook de lokale geschiedenis is weer niet het eerste beginpunt voor het lagere schoolkind; de ontdekking van het begrip „vroeger” in zijn prilste vorm ontstaat zelfs niet door een behandeling van wat het meest concreet en nabij lijkt voor het jonge kind, de historie van zijn familie. Neen, het eerstnodige is een zeer globale, en het heel jonge kind direct aansprekende ontmoeting tussen het kind nu en het kind uit heel, heel vroeger tijden uit de prehistorie. Door deze contrastwerking wordt in één grote ervaring het begrip „vroeger” ontsloten, en eerst wanneer verschillende wijd uiteenlopende aanknopingspunten gelegd zijn, wordt het mogelijk te differentiëren. Een differentiatie, die natuurlijk op zichzelf telkens weer opnieuw van een groot globaal geheel moet uitgaan. De overgang van het ene oriënteringskader naar het volgende is een zaak, die zorgvuldig voorbereid moet worden: dat is een van de lessen uit de voorgaande beschouwing.

Het kind, dat op circa 12-jarige leeftijd op de middelbare school komt, is in hoofdtrekken nog concreet, realistisch ingesteld. Maar zijn abstractievermogen neemt toe. Hij kan eenvoudige

samenhangen begrijpen, mits deze maar van het voor hem aanspreekbare uitgaan. Het is alleszins aanvaardbaar, dat de vaderlandse geschiedenis nu niet meer alleen zaligmakend mag zijn. Maar eveneens is het duidelijk dat de sprong naar het algemene, naar een in hoofdzaak Europese of zelfs wereldgeschiedenis (met ergens in een hoekje ook nog vaderlandse zaken, die afgehandeld moeten worden) voor deze jonge middelbare scholieren veel te groot is. Daarom kunnen we meegaan met de Vletters opvattingen, maar dan zal de leraar daar juist in de laagste klassen mee moeten beginnen. Na enkele jaren, wanneer de 80-jarige oorlog aan de orde komt, moet het „losweken" van de strikt vaderlandse en nationalistische geschiedenis-benadering juist zover gevorderd zijn, dat de leerling zonder chauvinisme de voor de onafhankelijkheid van zijn land zo belangrijke gebeurtenissen, mede in zijn meer dan nationale aspecten en samenhangen kan meebelev en volgen.

Eerder hebben wij uiteengezet op welke wijze men in deze lagere klassen de geschiedenislessen kan opzetten ¹⁾. Wij beginnen van voren af aan met het nabije, met lokale en nationale geschiedkundige overblijfselen uit het verleden te ontdekken, te rangschikken en in perioden onder te brengen. En daarna, uitgaande van de alleroudste „resten", wordt de prehistorie van die lokale omgeving, van ons land behandeld. Maar nu moet de leraar, waar mogelijk, „de lijn doortrekken". Hij kan laten constateren, dat niet alleen hier en in ons land prehistorische vondsten gedaan zijn, maar dat deze over de hele wereld aangetroffen worden. Deze „sprongen" naar het buitenland moeten echter in het begin niet al te „systematisch" en nadrukkelijk behandeld worden. Meer in de geest van: hé, daar zien we dezelfde verschijnselen als hier optreden; daar was de toestand dus ongeveer net zo, al zie ik wel verschillen.

Een volgende aanloop in de richting van het „algemene" kan genomen worden, als de Romeinen hun invloed op ons gebied gaan uitoefenen. Opnieuw kan hierdoor bewust gemaakt worden, hoezeer „wij" afhankelijk waren (en thans, maar op een andere wijze, nog zijn) van wat in het „buitenland" plaatsvond. Inderdaad: dat begrip „buitenland", daar gaat het nu om, n.l. dat het

¹⁾ J. H. Ringrose: „Enkele denkbeelden over geschiedenis-onderwijs in onze tijd op middelbare scholen", Paed. Stud. XXXIII, 3, Wolters, maart 1956.

kind met de inhoud en betekenis daarvan al meer vertrouwd raakt ¹⁾. Zozeer, dat het steeds benieuwder gaat worden, wat zich daar afspeelt, en – volgende schakel – hoe dat op ons invloed uitoefende. En, nog een verdere schakel in het denken, hoe wij op onze beurt weer op de burenen, op Europa, ja op de wereld invloed uitoefenen.

Het aan de orde komen van de Romeinen, in het kader van de vaderlandse geschiedenis dus, geeft alle gelegenheid tot enkele leerzame „internationale en chronologische uitstapjes”. De Romeinen immers zijn zonder de Grieken niet denkbaar, en deze weer niet zonder de Perzen, de Phoeniciërs, de Cretensische beschaving.

Egypte, Mesopotamië, Israël kunnen in deze terugblik op de wording de voorgeschiedenis van de Romeinse beschaving, ter tafel worden gebracht. Elk van deze volken droeg bij aan de opbouw van de Romeinse beschaving, die op zijn beurt weer een flink stuk van onze beschaving hielp vormen. Men kan hier boeiende, instructieve lessen op touw zetten. Boeiend en instructief niet alleen, omdat de culturen van deze oude volken zo merkwaardig zijn, maar vooral ook om de ontdekking van velerlei internationale samenhangen en verschillen, in ruimte, doch vooral in tijd. Het spreekt vanzelf, dat de leraar er zoveel mogelijk op uit moet zijn, om deze samenhangen door de leerlingen zelf te laten ontdekken!

De historische blik verruimt zich, zij gaat verder en dieper reiken. Maar nog altijd is de beslissende denkstap van het vaderlandse naar het (Europese) algemene niet gezet. Deze wordt, menen wij, pas mogelijk, als deze buitenlandse invloeden en inmengingen meermalen opgetreden zijn in de behandeling van het verloop van de vaderlandse geschiedenis. Als nu verder steeds duidelijker gaat blijken, hoezeer dat verloop bepaald wordt door grote machten buiten ons, nog altijd niet zelfstandig geworden land (door het Frankische en door het Heilige Roomse Rijk, door Bourgondië en door Spanje), dan pas kan de leraar

¹⁾ Bij de leergang van de aardrijkskunde is eenzelfde gedachtengang m.i. de aangewezen, al gaat het hier uiteraard om een oriëntering in de ruimte. Zie voor enkele praktische, methodische kwesties in dit verband: J. H. Ringrose: „Enkele gedachten over middelbaar onderwijs in de aardrijkskunde in deze tijd”, Geogr. Tijdschrift. 1955, nr. 6. Wolters.

de rollen gaan omkeren. Dit telkens weer optreden van die buitenlandse machten (mogendheden, in een later stadium) frappeert door zijn herhaling, geeft aanleiding tot vergelijken en tot daarover nadenken. En eerst dan is de basis breed genoeg om de slotsom te trekken: willen wij onze geschiedenis goed begrijpen, dan moeten wij blijkbaar vooral letten op de geschiedenis van onze buurlanden. En hun geschiedenis hangt ook weer samen met die van hun buurlanden. De geschiedenis van bijna alle Europese landen is dus voor ons land belangrijk! Bij eventuele vragen van leerlingen kan eveneens vastgesteld worden, dat verder afgelegen cultuurcentra (China, Japan, Voor-Indië, Peru, Mexico) (nog) weinig of geen invloed op ons werelddeel en op ons land uitoefenen. En ook omgekeerd: wij niet op hen. Deze verschuiving van het vaderlandse naar het (Europees) internationale terrein kan dus op zijn vroegst aan het eind van de tweede of het begin van de derde klasse plaatsvinden. En aan de hand van dit nieuwe gezichtspunt, dit nieuwe oriënteringskader, zal de leraar nu voorlopig zijn geschiedenislessen in het teken van een Europees-georiënteerde nationaliteitenbehandeling moeten plaatsen. En dan vooral met het oog gericht op de geschiedenis van de daarin wisselend optredende grote mogendheden, in hun botsingen, in hun invloeden op de ontwikkelingsgang van de andere landen, in hun eigen ontwikkeling ook. Ook Nederland is nu langzamerhand onafhankelijk geworden, en is zelfs enige tientallen jaren zelf een „grote mogendheid” geweest. Ons lot in deze kan tot trots en bescheidenheid stemmen. Het lot van andere Europese grote mogendheden geeft eveneens heel wat stof tot nadenken. Het gehele probleem van het nationalisme wordt aldus zinvol voorbereid.

Vorbereid, nog niet werkelijk aan de orde gesteld, zoals in later jaren wel mogelijk, ja zelfs noodzakelijk is. Men moet vooral vermijden te hard van stapel te lopen. Een pas gewonnen inzicht moet „geoeffend” worden; zijn waarheid getoetst aan de loop der gebeurtenissen zelf, totdat blijkt, dat het alles niet helemaal meer opgaat. De nieuwe inzichten, die dan nodig zijn, moeten echter tevoren weer voorbereid zijn door „aanlopen” in de zin als hierboven omschreven werd. Binnen zo'n „oefenterrein”, een globaal, historisch geheel, een kwalitatieve leerstofeenheid zou men kunnen zeggen, kunnen bepaalde onderwerpen vrij diepgaand behandeld worden, al naar de belangstelling van leraar en leerling. Andere binnen zo'n eenheid voorkomende onderwerpen kunnen dan zonder veel schade meer summier worden

bewerkt; volledigheid zou hier uit den boze zijn. Deze exemplarische leerstofbehandeling is evenwel slechts dan verantwoord, mits men (naast een per leerstof-eenheid bepaalde hoeveelheid minimumkennis) de verschillende aspecten van een verworven historisch inzicht binnen dat bepaalde „oefenterrein” wèl volledig en grondig aan de orde laat komen. Ook de geschiedenis van het eigen land moet in dit verband, als exemplarisch geval, speciale aandacht hebben.

De grote ontdekkingen, de vestiging van koloniën in andere werelddelen dan Europa, de industriële revolutie met alle gevolgen daarvan: deze grote gebeurtenissen, vooralsnog aan bod gekomen binnen het kader van een op de landen van Europa geconcentreerde geschiedenisbehandeling dus, geven alle aanleiding tot volgende „aanlopen”. Te weten: tot denkexcursies naar het gebied van een wereldgeschiedenis-visie. Alweer wordt de horizon verruimd: gebeurtenissen ver buiten ons land, buiten Europa zelfs, kunnen ons werelddeel, ons land, onze directe omgeving, ja onszelf beslissend bepalen. En ook omgekeerd natuurlijk. Dat is ook vóór de 19e eeuw reeds meermalen het geval geweest; voor de leraar is het zaak hier nu ook telkens op te wijzen (koloniale oorlogen, Amerikaanse vrijheidsoorlog, Boksersopstand, etc.).

Werkelijk open voor een wereldvisie op de geschiedenisontwikkeling van de mensheid, is de jonge mens pas op zijn 16e, 17e jaar. Het is duidelijk, dat de geschiedenis van onze tijd dan hiervoor de bewijzen moet leveren hetgeen zij zonder enige moeite doet ¹⁾.

Ook nu is het weer het veelvuldig, vergelijkbaar optreden van déze interdependenties die hem – voorzover mogelijk zelfstandig – brengen moet tot de ervaring en het bewustzijn van de noodzaak, de mensheid in zijn ontwikkeling in wereldverband te zien. Juist in deze tijd en juist ook ten aanzien van zijn eigen land, zijn eigen omgeving en zijn eigen leven.

Met dit nieuwgewonnen inzicht moet de jonge adolescent nu nl. opnieuw beginnen de geschiedenis te benaderen, zij het met andere ogen en gewapend met de lessen der historie. Wat moet hij dan doen?

Hier nu, zo menen wij, duiken enkele essentiële problemen op, die alleszins de moeite van het overwegen waard zijn. Men is

¹⁾ Helaas!

nl. met een behandeling van de historische leerstof in bovenvermelde zin, niet klaar. Men zou het ook zo kunnen stellen, dat men nog één punt verzuimde: de *eigenlijke* algemene geschiedenis.

In de twee hoogste leerjaren zou de leraar, op grond van de reeds doorlopen leergang, enkele geschiedfilosofische vraagstukken aan de orde moeten stellen. Ook nu dient uiteraard een dergelijke moeilijke, maar noodzakelijke materie vóór alles pedagogisch verantwoord te zijn. Uitgaande van *déze* tijd (met de vele dringende vraagstukken, waar *ieder* van ons voor geplaatst is, dat werd immers juist geleerd, en waar ieder, doch nu zelfstandig moet kiezen, een antwoord op moet kunnen en willen geven) moet thans *nóg* eens de historische achtergrond en waarde van die *problemen* worden doordacht. Bij een verantwoorde behandeling van vrijwel alle hedendaagse vraagstukken van zijn eigen land en van „de hele wereld” zal het vaak noodzakelijk zijn tot ver in het verleden terug te keren, vergelijkingen te treffen en voorbeelden te zoeken, dit om vóór alles zich *kritisch* (dat wil zeggen: historisch verantwoord) in die vraagstukken te kunnen begeven. Op zoek naar een adequaat antwoord op wat *déze* tijd aan *déze* mensen vraagt.

Uit het bovenstaande betoog zal de lezer hebben begrepen, dat wij het onderwijs in de geschiedenis – en dat geldt eigenlijk voor alle onderwijs – in dienst stellen van een opvoedingsdoel. Ons oog is vooral gericht op de leerling, die ons is toevertrouwd en wie wij willen helpen in zijn volwassenwording. Wie wij dus de wapens willen geven om zich straks in deze wereld te oriënteren. Wij zien de geschiedenis als een middel om zich, in de tijd vooral, te kunnen oriënteren, en om zich daardoor kritisch te kunnen stellen tegenover het eigentijdse leven.

De geleidelijke ontwikkeling van deze historische oriënteringskaders, te beginnen met de lagere school en eindigend op 18-jarige leeftijd, vormde het hoofdonderwerp van deze uiteenzetting. Maar natuurlijk heeft deze gedachtengang consequenties voor de opbouw van een leergang, voor de wijze, waarop men de leerstof aanbiedt en deze laat verwerken (methodiek) en voor de opzet van een leerboek. Daarbij wordt de geschiedenis van het eigen land in overeenstemming met de zich veranderende en ontwikkelende visie telkens op een andere wijze en op een ander niveau benaderd en dus stellig niet alleen meer op basis van een strikt nationalistische interpretatie.

Het is op het ogenblik verder niet de tijd om thans nog in den brede te spreken over de bovenaangestipte consequenties van onze gedachtengang. Trouwens, men kan zelf gemakkelijk enkele van deze gevolgtrekkingen maken, terwijl een daadwerkelijke, algemener realisering daarvan in de vorm van een nieuw program, een nieuw leerboek en een andere methodiek een zaak zal moeten zijn van een samenwerking op grote schaal ¹⁾.

KLEINE MEDEDELINGEN

Het Werkcentrum voor Leketoneel en Creatief Spel organiseert met steun van het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen een grote cursus in vrije en gebonden dramatische expressie.

In deze cursus zal Nico G. Vlot de charade en andere spelvormen als aanknopingspunt voor vrije dramatische expressie in woord en gebaar van jonge kinderen doceren, Theo Vesseur het improviseren en dramatiseren van 12-16 jarigen, Lou Hoefnagels het uitwerken van te dramatiseren gegevens, voorts het maken van en het spelen met maskers, en Ben Albach de spelleiding van het stuk op reeds vastgelegde tekst en het interpreteren van spelteksten. Afzonderlijke lessen zullen worden gewijd aan de muzikale improvisatie als steun van het creatief spel (Cor Braam), de improvisatie van eenvoudige decors (Ad Pieters) en van costumes (Grethe la Croix).

De heer P. Post van het Nutsseminarium voor Paedagogiek zal een inleiding houden over de waarde van de creatieve expressie.

Door de docenten zal opgave van litteratuur worden gedaan en zullen suggesties gegeven worden voor integratie van de vrije dramatische expressie in het geheel van het onderwijs. De cursisten worden in groepen van ten hoogste twintig personen verdeeld om te voorkomen dat door de docenten te weinig aandacht kan worden besteed aan ieders problemen en prestaties afzonderlijk.

Ofschoon deze cursus dus vooral bestemd is voor kweekschool- en V.H.M.O.-leraren en voor onderwijzers bij het L.O., het V.G.L.O. en het (M.)U.L.O., kan hij ook gevolgd worden door personen die zich elders met pedagogisch werk bezighouden.

De cursus wordt gegeven te Amsterdam in de Gemeentelijke Kweek-

¹⁾ Bijzonder waardevolle suggesties zijn te vinden in: C. P. Hill „Suggestions on the teaching of history” (Unesco IX) 1953 en in J. A. Lauwerys „History Textbooks and international understanding” (UNESCO XI), 1953 - Verder, voor de lagere school, in: J. Jonges en J. van Mourik „Geschiedenis”, Wolters 1945. Een instructief Belgisch tijdschrift, dat veel belangstelling heeft voor didactiek en methodiek: „Geschiedenis in het onderwijs” (Uitg. Ontwikkeling Antwerpen). - Op geschiedfilosofisch gebied zijn de publicaties van Th. Litt onmisbaar. Interessant is verder: „Geschichtsunterricht in unserer Zeit”, Grundfragen und Methoden, 1951, Limbach Braunschweig.

school, Nieuwe Prinsengracht 89, op twee-en-twintig Zaterdagmiddagen van drie tot zes uur; hij begint op 13 oktober. De cursusprijs bedraagt in totaal f 30,— per persoon.

Opgaven gaarne zo spoedig mogelijk aan de directeur van het Werkcentrum, Nieuwe Herengracht 217 te Amsterdam, telefoon 66275, die desgewenst ook nadere informatie zal verstrekken.

De afdeling Mathematische Statistiek van het Mathematisch Centrum heeft, zoals reeds eerder is aangekondigd, de organisatie ter hand genomen van een *Oriënteringscursus over Statistiek*, voornamelijk bedoeld voor leraren en aanstaande leraren in de wiskunde, mede in verband met de mogelijke invoering van de statistiek als leervak in het Middelbaar en Voorbereidend Hoger Onderwijs.

De cursus, die eveneens toegankelijk zal zijn voor andere belangstellenden, zal in de maand oktober beginnen. Hij zal worden gegeven door *Prof. Dr. J. Hemelrijk* en andere medewerkers van de Statistische Afdeling op woensdagavonden om de veertien dagen.

Belangstellenden dienen zich zo spoedig mogelijk bij de administratie van het Mathematisch Centrum, 2e Boerhaavestraat 49 te Amsterdam op te geven, opdat nadere bijzonderheden kunnen worden vastgesteld en medegedeeld.

Het cursusgeld is vastgesteld op f 10,— voor één cursusjaar. Een syllabus zal aan de deelnemers worden uitgereikt.

De cursus zal voorlopig alleen in Amsterdam (in het Mathematisch Centrum) worden gegeven. Bij voldoende belangstelling kan worden overwogen een dergelijke cursus in een volgend semester ook in andere plaatsen te organiseren.

COMITE TER VOORBEREIDING VAN DE B.L.O.-TENTOONSTELLING 1956

De b.l.o.-groep van de afdeling Haarlem der Ned. Onderwijzersvereniging en de afdeling Haarlem van de Vereniging van onderwijzers en artsen, hebben het initiatief genomen tot het houden van een b.l.o.-tentoonstelling voor leerkrachten, behorende tot het gewoon en tot het kleuteronderwijs.

Deze tentoonstelling wordt gehouden van 22 oktober t/m 3 november a.s. in de Vleeshal aan de Grote Markt te Haarlem. Overdag is zij uitsluitend toegankelijk voor het onderwijzend personeel. Op de vrije schoolmiddagen en 's avonds is zij opengesteld voor andere groepen van belangstellenden.

In onderlinge samenwerking tussen de b.l.o.-scholen van de verschillende richtingen worden op de tentoonstelling stands ingericht van alle typen dezer scholen. Ook komen er afdelingen van die scholen voor b.l.o., die in Haarlem niet gevestigd zijn; epileptici, hardhorenden, slechtzienden, blinden, etc.

Voorts worden er afdelingen gevormd die een beeld geven van de taak van de schoolartsendienst, het schoolpsychologisch bureau en de jeugdpsychiatrische dienst bij de selectie, alsmede van de beroepskeuzevoorlichting, het een zowel als het ander met betrekking tot het b.l.o.

Tentoongesteld worden o.a. leermiddelen, afbeeldingen van het schoolleven, werkstukken, beeldgrafieken, enz.

HET ONDERWIJS NU

Naar aanleiding van een suggestie daartoe van het Hoofdbestuur van de Vereniging „Volksonderwijs” en de Vereniging der Nederlandse Onderwijzers, zal de V.P.R.O. in de maanden september t/m november een nieuwe cyclus uitzenden onder de titel „Het onderwijs nu”. Het ligt in de bedoeling om in deze uitzendingen ter verhoging van de belangstelling van ons volk voor het onderwijs in het algemeen, zich hoofdzakelijk te richten tot de ouders, al zal zonder twijfel ook in de onderwijskringen zelf voor deze serie interesse bestaan. De uitzendingen vinden plaats op vrijdagavond, van 20.40-21 uur.

MEDEDELING VOOR DE CURSISTEN VAN HET PAEDAGOGISCH SEMINARIUM VANWEGE DE NED. HERV. KERK TE UTRECHT

De Rector van het Paedagogisch Seminarium vanwege de Ned. Herv. Kerk verzoekt de cursisten hem zo spoedig mogelijk te berichten

- 1e of zij als cursist ingeschreven wensen te blijven; zo ja,
- 2e of zij al dan niet voornemens zijn de colleges te volgen.

Diegenen die vóór 22 oktober a.s. geen bericht hebben gezonden aan het secretariaat van het Seminarium: Laan v. Poot 348 te 's Gravenhage, zullen als cursist worden geschrapt.

*Uit de Afdeling Geestelijke Gezondheid van
het Nederlands Instituut voor Praeventieve
Geneeskunde te Leiden.*

SOCIOMETRISCHE VERKENNING IN JEUGDGROEPEN

DOOR

A. J. GOVERS

II

Wanneer de resultaten van een sociometrisch onderzoek in een overzichtelijke rangschikking voor ons liggen, hebben wij een gestructureerd beeld gekregen van de onderzochte groep. Globale indrukken kunnen hierdoor gepreciseerd worden. Dit geldt ook voor wie de groep goed kent, i.c. de onderwijzer of groepsleider. Iedere keer weer is het treffend, hoe degene die dagelijks met de groep omgaat, voor verrassingen komt te staan, wanneer hij serieus kennis neemt van de sociometrische doorlichting van zijn groep.

Het testapparaat.

Alvorens tot de bespreking van de interpretatiemogelijkheden over te gaan, moeten wij ons nog eens goed rekenschap geven van de doelstelling van het onderzoek. Gezien de vele punten van overeenkomst, zou men de sociometrische onderzoeksmethode een *test* kunnen noemen. Een test is een gestandaardiseerde situatie met het doel zo betrouwbaar mogelijke kennis te verwerven over bepaalde aspecten van een individu of groep. In deze situatie kunnen vragen worden gesteld, opdrachten gegeven en er kan worden geobserveerd. Ook de sociometrische test stelt vragen met het doel onze kennis van individu en groep te vergroten. Met evenveel recht als bij iedere andere test kan men dus het probleem opwerpen: in hoeverre is deze kennis betrouwbaar? Te incidentele resultaten zouden betrekkelijk waardeloos zijn. Betrouwbaar noemt men een test die bij herhaling een soortgelijke uitslag oplevert als de eerste keer. Eén of andere stabiliteitsindex moet ons hier dus te hulp komen.

Betrouwbaarheidsonderzoek t.a.v. de sociometrie, is in Amerika vrij regelmatig verricht. Een overzicht van deze onderzoekingen geeft het artikel van Mouton, Blake en Fruchter (1). De voornaamste konklusie luidt, dat de test bevredigend be-

trouwbaar is, zelfs wanneer men onder experimentele kondities alle factoren buiten werking stelt die tot een schijnkorrelatie aanleiding kunnen geven.

Enkele bijzonderheden mogen nog volgen:

1. De stabiliteit van de sociometrische keuzen wordt groter naarmate de groepsleden elkaar langer kennen. In het beginstadium van groepsvorming is er dus nog veel verandering.

2. De eerste keuze die gegeven wordt, is duidelijk bestendiger dan de tweede of derde keuze.

3. De totaal-scores (status) kunnen betrekkelijk konstant blijven gedurende een bepaald tijdsverloop, ook als de concrete keuzen een aanzienlijke variatie vertonen.

Dit laatste is vooral interessant als wij een niet onbelangrijke theoretische overweging in onze beschouwing betrekken. Sommige onderzoekers menen nl., dat wanneer de test na enige tijd in dezelfde groep wordt herhaald, de overeenkomst tussen de resultaten van de eerste en tweede keer niet al te groot mag zijn. In dat geval – zeggen zij – zou de test niet het gevoelige instrument zijn, in staat om de onvermijdelijke wijzigingen in de sociale relaties te registreren.

Aan de andere kant, is het zonder meer duidelijk, dat een zeer lage correlatie een gerechtvaardigd wantrouwen t.a.v. de test zou oproepen. Bij een pertinente onbetrouwbaarheid van de test kan men niet van de nood een deugd maken.

De konklusie 3^o fungeert nu a.h.w. als een kompromis tussen deze tegengestelde opvattingen: de sociale status blijkt vrij stabiel, terwijl de wijzigingen in de aparte relaties niettemin geregistreerd worden.

Een andere moeilijkheid bij het betrouwbaarheidsonderzoek is Moreno's speciale voorwaarde, welke in ons eerste artikel werd besproken: herstructurering van de groep als konsekwentie van het sociometrisch onderzoek. Hierdoor kan de situatie voor een hertest min of meer bedorven worden, omdat men factoren introduceert die een objectieve vergelijking kunnen vertroebelen.

De tweede kwestie die onmiddellijk aan de orde komt, wanneer een test op zijn mérites wordt onderzocht, is de vraag: wat onderzoeken wij eigenlijk?

Van welke aard is de kennis die wij verkrijgen?

Het zou natuurlijk plezierig zijn als wij een onafhankelijke toets bezaten om de waarde van de sociometrische gegevens na te gaan. Pogingen om tot een dergelijke verifikatie te komen (2), deden echter de problemen eerder toe- dan afnemen. Het is in dit bestek niet mogelijk om hierop uitvoerig in te gaan. Wel lijkt het gewenst één van de belangrijkste problemen te bespreken, om althans een indruk te geven van de moeilijkheden rond dit punt.

Men kan zich afvragen of de persoonlijke relaties, door de sociometrische test „vastgesteld”, nu ook in werkelijkheid bestaan. Teoretisch is deze vraag eigenlijk zinloos, want als wij ons de testinstructie weer voor de geest halen, zien wij, dat in feite niet op de aktuele kontakten wordt gemikt (de onderzoeker vraagt: wie *zou* je kiezen – indien er geen belemmeringen bestonden?).

Men mag dus veronderstellen, dat de verkregen keuzen, als uitdrukking van de sociale *behoeften*, gedeeltelijk op wens-niveau zullen liggen.

Natuurlijk kan men de overeenstemming tussen de sociometrische keuzen en het aktuele gedrag wel empirisch nagaan. Een dergelijk onderzoek is zeker niet van belang ontbloomt. Maar de resultaten hebben zoals uit het bovenstaande duidelijk moet zijn, slechts een beperkte waarde.

Vindt men een beduidende overeenstemming, dan is het de vraag – een vraag, die allereerst de theoretici aangaat – wat dit resultaat kan betekenen. Overwegingen als gevolg daarvan, zouden hoogstens kunnen leiden tot een herziening van de theorie waarop de test is gebaseerd. In geen geval mag men de uitslag als een geslaagde geldigheidstoets beschouwen. Aan de andere kant, wanneer een geringe overeenkomst zou blijken tussen sociometrische gegevens en sociaal gedrag, is er evenmin een eenvoudige konklusie mogelijk. Men kan dan hoogstens zeggen, dat het resultaat conform de (teoretische) verwachting is uitgevallen.

De waarde van de test is bij dit soort onderzoek niet in het geding. Wanneer de testvraag luidde: Noem de namen van hen met wie je het meeste omgaat of speelt, etc. zou direkte controle wèl mogelijk zijn.

Onderzoek naar de mate van overeenstemming tussen sociometrische keuze en aktueel sociaal gedrag is herhaaldelijk ver-

richt. De resultaten waren niet twijfelachtig. Voor het merendeel werden hoge korrelaties gevonden.

Nu is dit niet onbegrijpelijk, want de opdracht kan gemakkelijk zo geïnterpreteerd worden, dat bevredigde sociale verlangens evengoed het keuzeproces kunnen determineren als niet-bevredigde. M.a.w. de reële keus en de gewenste keus zullen vaak ongedwongen samenvallen.

De vraag: wat wordt er nu feitelijk onderzocht? is hiermee allerm minst opgelost. De theorie is nog gebrekkig en in de komende tijd zullen vele korrekties nodig blijken.

Aan het volgende praktische kompromis – toegegeven dat het vaag is – heeft men voorlopig o.i. nog het meeste houvast: *De gewone, van Moreno afkomstige sociometrische test registreert in een mengverhouding welke iedere keer weer anders is, zowel de gewenste als de werkelijk bestaande relaties in een groep.*

Dit vast te stellen, houdt de waarschuwing in, dat men uit theoretisch oogpunt slordige definities (als bijv.: „sociometrie bepaalt de structuur van de inter-individuele relaties in een groep”) moet vermijden of althans kritisch hanteren. Speciaal bij voortgezet onderzoek is het van belang de uitgangspunten nauwkeurig te formuleren. Na een systematisch onderzoek van het keuzemotief kan men verheldering verwachten van de bovenvermelde problematiek, al behoeft men zich bij jongere kinderen hierover geen illusies te maken.

De waarde van sociometrische gegevens kan overigens – zonder dat men dus precies de hoedanigheid van deze gegevens kent – heel goed worden aangetoond. Indien bijv. de keuze-status (score) in verband wordt gebracht met andere, van de sociometrie onafhankelijke gegevens (als persoonlijkheidsfactoren – al of niet door testonderzoek vastgesteld –; intelligentie; schoolprestaties; sociaal-ekonomische status van het huiselijk milieu, godsdienst, etc.), blijken er duidelijke samenhangen te zijn. Op deze wijze kan de sociometrie een waardevolle bijdrage leveren tot de kennis van het individu als groepslid.

Tevens komt men zo op het spoor van de socio-kulturele determinanties die aan de groepsconstellatie ten grondslag liggen en die bij iedere bijzondere groepsvorming mee een rol spelen.

Samenhang met andere gegevens.

De sociometrische score kan dus op zijn statistische samenhang met andere grootheden worden onderzocht.

Studies van deze aard zijn hoofdzakelijk in Amerika verricht.

Men maakte hierbij aanvankelijk gebruik van de scores van alle groepsleden. Langzamerhand zijn echter bezwaren tegen deze methodiek aan het licht gekomen; de resultaten bleken niet zelden te vaag. Meer sukses boekte men na een iets gewijzigde inkleiding van het onderzoek.

Het is daarbij gebruikelijk de sociometrische scores in categorieën in te delen. De categorie met de hoogste scores noemt men de „stars” (of favorieten, populairen; min of meer ten onrechte ook wel: leiders). De categorie met de laagste scores noemt men de „outsiders” (of impopulairen, verworpenen; het kunnen echter ook de onopvallenden zijn). Deze twee categorieën kunnen op verschillende punten worden vergeleken. Zo bleek bijv. de instelling t.o.v. de groep zeer uiteen te lopen, mede als gevolg van in sociaal opzicht positieve of negatieve karaktertrekken.

De stars waren in staat sneller en soepeler contact te leggen, zij waren sportiever, voelden zich meer verantwoordelijk voor de andere groepsleden, zij konden ook hun agressieve neigingen inhouden of beperkten de uiting er van tot hen die hier tegen waren opgewassen.

De outsiders daarentegen, hadden minder oog voor datgene wat een goede verstandhouding in de groep bevordert, zij legden moeilijker contact, traden zelden verzoenend op bij meningsverschillen en waren zeer weinig in staat tot initiatieven waarvan de groep als geheel profijt zou kunnen trekken.

Er bleek dus een vrij duidelijk verband te bestaan tussen sociometrische status en sociale aanpassing.

Een nauwkeuriger bestudering van deze problemen leerde echter, dat het bij deze „sociale aanpassing” vooral aankomt op de uiterlijke vorm ervan. De stars hadden over het algemeen de eigenschap zeer sensitief te zijn voor de gevoelens van anderen, zij konden deze trek uitbuiten en waren zodoende in staat hun eigen populariteit positief te beïnvloeden. Als psychologische groep bleken zij echter verre van homogeen.

Naast werkelijk altruïstische figuren, werden anderen aangetroffen die in de ban van hun geldingsdrang voortdurend streefden naar erkenning en applaus.

Northway en Wigdor (3), die met de Rorschachtest werkten bij het vergelijken van de sociometrische categorieën, geven hierover nadere inlichtingen. Bij dit onderzoek werden drie groepen gevormd: jongens en meisjes met een hoge sociom. status, met een lage status en een middengroep.

De groep met lage status bleek het meest gestoord. Er was weinig controle over de emoties, veel egocentrisme en impulsiviteit. Maar ook de groep met hoge status was gestoorder dan de middengroep: men trof er dikwijls individuen in aan die het qua uiterlijke aanpassing ver gebracht hadden, echter in wezen toch zeer egocentrische doeleinden najaagden. Verhoudingsgewijs was de middengroep de meest evenwichtige.

De stoornissen die in de hoge status-groep werden aangetroffen, waren meer van neurotische aard. In de groep die laag scoorde, vielen o.a. de schizoïde typen op, individuen met een van aanleg geringe mogelijkheid tot affektief contact. (Ons eigen onderzoeksmateriaal wees geheel in dezelfde richting).

Van de „Outsiders”, had Northway reeds in 1944 een gedifferentieerde beschrijving gegeven (4). Zij maakte toen een indeling in drie types:

a. de zgn. recessieve kinderen, die geneigd waren zich in zichzelf terug te trekken. Opvallend was bij dit type de zwakke vitaliteit, de algemene rusteloosheid, het gebrek aan drijvende kracht.

b. De sociaal ongeïnteresseerde kinderen, die weliswaar geen vitale stoornissen hadden, maar die zich niet druk maakten om sociale erkenning.

c. De sociaal-inkapabelen. Deze kinderen streefden zeer sterk naar een sociaal aanvaard zijn, maar door hun agressiviteit, pocherigheid, e.a. trekken, gooiden zij voortdurend hun eigen ruiten in.

Wanneer men deze gegevens overziet, krijgt men de suggestie van een dwingende individueel-psychologische samenhang. De sociometrische status lijkt een uitvloeisel van, symptomatisch voor een bepaalde, nu eenmaal aanwezige karakterstructuur. Sommige auteurs aksentueren daarom de mogelijkheid van een ander verband. Höhn en Koch (5) bijv. wijzen er op dat, hoewel de verschillen tussen stars en outsiders in persoonlijkheid en gedrag aanzienlijk zijn, sommige gedragskenmerken in een ander sociaal veld een enorme wijziging ondergaan. Zij onderzochten o.a. de veranderingen die optreden wanneer men debiele kinderen van het gewoon naar het buitengewoon lager onderwijs overbrengt.

Na ingeburgerd te zijn in de B.L.O. groep bleken deze kinderen bij heronderzoek een ander psychisch beeld te vertonen. Sociometrisch hoorden zij niet meer tot de outsiders, karakterologisch

bleek de wijziging uit een verminderde agressiviteit en negativisme, een hernieuwd zelfvertrouwen, grotere activiteit.

De schrijvers nemen aan, dat deze trekken grotendeels een gevolg waren van hun sociale positie, hun geïsoleerdheid in een groep normale G.L.O. kinderen. Deze gedachte is belangrijk, al moet men natuurlijk de restrictie maken, dat het tekortschieten in hun schooltaak eveneens repercussies geeft.

Volgens Höhn en Koch zijn de persoonlijke eigenaardigheden van de outsider dus zeker niet de enige oorzaak van zijn sociaal isolement.

Behalve de karakterstructuur, spelen ook andere factoren een aanwijsbare rol t.a.v. de sociometrische status. Observaties in schoolklassen en gesprekken met de onderwijzers, overtuigden schrijver dezes van het feit, dat reeds bij 9 à 10 jarigen een zekere mate van „standbewustzijn” optreedt. Wanneer hiermee geen rekening wordt gehouden bij de plaatstoewijzing in de klas, kunnen heftige conflicten een gevolg zijn, waar soms ook de ouders in betrokken raken.

Deze verhoudingen weerspiegelen zich in de sociometrische configuraties, in die zin dat er bijv. een kloof kan ontstaan tussen de kinderen wier ouders tot de iets beter gesitueerden behoren en de „armoekinderen”.

Kleding is al op de lagere school enorm belangrijk.

Kinderen worden soms afgewezen of genegeerd, omdat ze er „vies” uitzien („vies” is dikwijls alleen maar armoedig of pover). Zij voelen dit zelf en men mag aannemen, dat het belang dat veel kinderen aan nieuwe kleding hechten, nauw verband houdt met hun sociale positie in de gemeenschap der leeftijdsgenoten.

Is het dus voor de insider niet twijfelachtig dat de faktor „sociaal-ekonomische status van de ouders” de sociale positie van het kind in zijn groep meebepaalt, bij een breed opgezet onderzoek komt deze faktor minder duidelijk tot uiting dan men zou verwachten. Verschillende Amerikaanse onderzoeken gaven slechts matige korrelaties tussen genoemde faktor en de sociometrische score.

Dit geeft ons de gelegenheid om iets in 't algemeen op te merken over dit soort research. De controverse tussen research-resultaat en intuïtief inzicht kan men van twee kanten bekijken.

Ten eerste is het mogelijk, dat door de research bewezen wordt dat onze intuïtieve „kennis” onjuist en misleidend was.

Maar de tweede mogelijkheid (afgezien van een apert inkorrekte researchopzet) kan ertoe leiden dat wij ons voorlopig verzoenen met de slechts in schijn zo scherpe controverse.

Het verband tussen twee factoren in een zo complex geheel als de groepsstructuur is nu eenmaal niet rechtlijnig. Zo kan een bepaalde samenhang in één groep bestaan en in een tweede met andere samenstelling geldt juist het tegenovergestelde. Een duidelijk voorbeeld is het volgende: in één groep heeft men zeer veel interesse voor sport; een sportkampioen zal in zo'n groep uiterst populair zijn. In een groep waar de heersende mening over sport onverschillig of vijandig is, zal de sportheld daar-entegen geen prestige verwerven. Wanneer men nu, om grotere aantallen te verkrijgen, meerdere groepen samenvoegt, kunnen de positieve en negatieve samenhangen elkaar neutraliseren hetgeen de grootte van een korrelatie-koëfficiënt natuurlijk aanzienlijk beïnvloedt.

Deze gang van zaken is fraai aangetoond in een studie van N. Smelser aan de Harvard universiteit (6). Zes „leefgroepen” van een vrouwelijk studententehuis werden sociometrisch onderzocht. De keuze-status werd gekorreleerd met de persoonlijke opvattingen betreffende acht discussieproblemen (speciaal voor de vrouw van grote urgentie, als: Carrière of huwelijk? Mag de vrouw domineren of moet zij zich onderwerpen?). Resultaat: als men de zes groepen combineerde, was er geen enkele samenhang te vinden tussen keuze-status en welk van de acht standpunten (attitudes) dan ook. Ging men de zes groepen apart na, dan bleken alle korrelaties ineens wel van betekenis te zijn.

Dit impliceert *dat de normen en waarderingen binnen de afzonderlijke groepen als determinanten van de sociale status kunnen optreden*, zonder dat men dit aan de totaalcijfers kan aflezen. Het blijft dus van groot belang (en zeker geldt dit in de sociometrie) de konkrete situaties niet uit het oog te verliezen, ook al zoekt men naar algemene verbanden. Dit kan de probleemstelling aanzienlijk wijzigen.

In de beginperiode van het experimenteel sociometrisch onderzoek werd hiermee nog onvoldoende rekening gehouden. Men zocht naar verband tussen sociometrische status en: intelligentie, leeftijd, reken- en taalprestaties, praktische vaardigheden, socio-ekonomische status en uitkomsten van allerlei persoonlijkheidstesten. De op de gebruikelijke manier verkregen korrelaties bleken in de meeste gevallen van geen waarde te zijn. In Amerika

is men daarom al sinds jaren van dit soort research afgestapt. In Engeland niet. J. G. Thorpe publiceerde in 1955 nog een breed opgezet onderzoek (7) van 34 Londense schoolklassen, tezamen 980 kinderen. De sociometrische status werd o.a. in verband gebracht met de intelligentie, wat slechts een gemiddelde korrelatie van .15 opleverde. De resultaten in de afzonderlijke klassen liepen sterk uiteen. Helaas werden daarover geen verdere gegevens verstrekt.

In de Amerikaanse research wordt soms de nadruk gelegd op het verschil tussen intelligentie en schoolprestaties, mede in verband met de sociometrische gradaties. Men vond dat de kinderen die meer presteerden dan op grond van hun verstandelijk niveau verwacht kon worden, een duidelijk hoger status verkregen dan de minder energieke kinderen.

Wij waren zelf in de gelegenheid op een lagere school zowel de intelligentie als de leerprestaties te vergelijken met de uitkomsten van het sociometrisch onderzoek.

Wat de intelligentie betreft, werd als volgt te werk gegaan. De I.Q.'s werden in categorieën verdeeld. Van elk van deze categorieën werd de gemiddelde sociometrische score bepaald. Dit leverde bij vergelijking nauwelijks enig verschil van betekenis op.

Een geheel ander resultaat verkregen wij door de gemiddelde sociometrische score te berekenen van de drie taakgroepen, waarin de onderzochte klassen onderverdeeld waren.

Hierbij is een toelichting noodzakelijk. Op deze school bestond in de hoogste klassen een systeem van „gedifferentieërde taken”. De klasse was op grond van de leerprestaties door de onderwijzer in drie groepen ingedeeld, die gedeeltelijk verschillend werk maakten. Deze groepsindeling was aan de kinderen nauwkeurig bekend. Zij wisten dus hoe zij zelf en ook alle anderen door de onderwijzer „gewaardeerd” werden.

In vijf klassen gingen wij vervolgens na, hoe de sociometrische scores verdeeld lagen over de onderscheiden taakgroepen. Vier van de vijf klassen gaven een gelijksoortig beeld te zien. De „beste” groep behaalde een gemiddelde score $2 \times$ zo hoog als de middengroep, $3 \times$ zo hoog als de laagste groep (de kinderen dus, die het minst presteerden).

Dit resultaat bevestigt het vermoeden dat de schoolprestatie *onder bepaalde voorwaarden* een faktor is in de totstandkoming van de sociometrische status.

In één klas was het verschil tussen de drie taakgroepen minimaal. Daar de verhouding tussen onderwijzer en leerlingen in deze

klas als biezonder gestoord viel aan te merken, is de verleiding groot hierin de verklaring te zoeken. Men zou kunnen veronderstellen dat het waardeoordeel van deze onderwijzer niet telde voor zijn klas. Op grond van de nog geringe ervaring met het sociometrisch apparaat, moet men echter bedenken dat een dergelijke hypotese hoogstens een aansporing kan zijn tot verder onderzoek. In de literatuur hebben wij geen beschrijving van een vergelijkbare situatie gevonden.

Op een andere school gaf het verschil tussen de seksen een typisch aksent aan het verband tussen leerprestatie en sociometrische score. In een vierde klas bleek de gemiddelde prestatie bij tien diktees een significante korrelatie te vertonen met de sociometrische status, echter uitsluitend bij de meisjes. Nu is het een bekend feit uit de schoolpedagogiek dat meisjes ijveriger en oplettender zijn en meer ingesteld op de waardering van de onderwijzer. Het verband tussen sociaal prestige en schoolprestatie is vermoedelijk slechts via deze omweg verklaarbaar.

Leiderschap.

In het voorgaande hebben wij gezien, dat de sociometrische score met tal van factoren in verband is te brengen. Hierdoor wordt ons inzicht vergroot in de totstandkoming van deze score. Daarnaast wordt de betekenis van de onderscheiden status-kategorieën duidelijker. Stars, outsiders en figuren uit het midden krijgen door deze studies meer inhoud en omlijning. Wij weten nu dat hun schoolprestaties, hun aanpassingspatroon, hun sociaal milieu mee bepalend zijn geweest voor hun positie in de groep. Door de invloed van bepaalde factoren in 't algemeen na te gaan, ontstaat echter nog geen levendig persoonlijk beeld van de star of outsider. Dit zou alleen mogelijk zijn door uitgebreide karakterbeschrijvingen te geven.

Helen Hall Jennings heeft in haar boek „Leadership and isolation” (8) deze werkwijze toegepast. Zeer illustratief wordt aangetoond, dat geheel verschillende karaktertypen in aanmerking kunnen komen voor een gelijksoortige plaats in de sociale rangorde.

Het valt dan ook moeilijk gemeenschappelijke trekken op te sporen, die representatief zijn voor „de” leider en „de” geïsoleerde. Een zorgvuldig onderzoek van de keuze-motivering kan wat dit betreft echter verhelderend werken. Jennings verkeerde in de gelukkige omstandigheid met oudere meisjes (12-18 jaar)

te doen te hebben, die voor een deel (op grond van intelligentie, emotionele rijpheid en introspektief vermogen) in staat waren hun oordeel over elkaar uitvoerig te formuleren. Ook werkte mee het feit dat zij een gesloten inrichtingsgroep vormden, samen slapen, aten en hun vrije tijd besteedden; zij leerden elkaar daardoor intensief kennen.

Gemeenschappelijk aan de leidersfiguren bleek te zijn, dat zij een goed inzicht hadden in groepssituaties en door hun persoonlijke invloed in staat waren de sfeer in de groep te verbeteren. Zij beschermden de zwakkeren, toomden de agressieven wat in en trachtten tegenstellingen te verzoenen. Zij hadden een bijzondere feeling voor het moment waarop zij anderen moesten prijzen of bemoedigen. Hun kritiek of afkeuring vond gehoor, vooral daar zij in staat waren hun eigen al te emotionele impulsen te beheersen als dit niet goed was voor de groep. Hun eigen moeilijkheden werden alleen geuit in intieme gesprekken met de hartsvriendin, nooit werd de groep ermee belast. Zij konden tenslotte gemakkelijk contact leggen met zeer uiteenlopende karakters en konden het vertrouwen winnen door hun vermogen zich in te leven in anderen, door hun gave de juiste woorden te vinden om een ander op te beuren.

Deze opsomming moet men niet misverstaan als een te idealistische karaktertekening. Het gaat hier niet om de persoonlijkheidskern, maar om een *aspekt* van de persoonlijkheidsstructuur dat de voorwaarde vormt tot het leiderschap.

Wanneer de „leiders” goed bestudeerd worden, dan ziet men dat allerm minst altruïstische machtsfiguren meestal ook wel enkele van de bovengenoemde eigenschappen tot hun beschikking hebben. Zij hebben een beter overzicht van de groep dan de meeste anderen, nemen initiatieven die over het algemeen bij het behoeftepatroon van de groep aansluiten, zij hebben vaak de gave de motieven te doorzien van afwijkende gedragingen van hun volgelingen en zij tonen – ondanks hun hardheid – toch een zekere zelfbeheersing bij het hanteren van de recalcitranten.

Voor zover zij een stuk terreur uitoefenen, delen zij de verantwoordelijkheid meestal met enkele assistenten.

Het angstregiem wordt doorgaans gemotiveerd met het oog op het door allen (min of meer) aanvaarde groepsdoel.

Psychologisch is het duidelijk dat individuele structuren op zichzelf onvoldoende verklaring bieden voor het leiderschapsfenomeen. *Bepaalde sociale aspecten van de persoonlijkheid, die*

juist voor het groepsbeleven van uitzonderlijke waarde kunnen zijn geven de doorslag.

Deze „sociale begaafdheid” kan – zoals we hebben gezien – bij zeer uiteenlopende karaktertypen voorkomen en steunt dan ook in het konkrete geval op totaal verschillende drijfveren. Steeds vindt men echter de gerichtheid op de groep als geheel, een brede, omvattende oriëntering als een der voornaamste overeenkomsten tussen de verschillende leiderstypen.

Wegens gebrek aan plaatsruimte moeten wij ons t.a.v. dit onderwerp verder beperken tot enige korte punten.

Op enkele konsekwenties hiervan komen wij later nog terug.

1. Het komt in schoolklassen of internaatsgroepen vermoedelijk nooit voor dat één individu bij allen „geliefd” is. Ook al zou een kind met uitzonderlijke karakterkwaliteiten „objektief” redenen geven voor unanieme akseptatie, we zien het niet gebeuren. Dit feit wijst nogmaals op de relativiserende invloed van het keuzeprocess, waarvan een nadere analyse tot de belangrijkste opgaven van de sociometrie behoort.

2. Er zijn verschillende typen leiders. Niet alleen worden zij uit verschillende motieven gekozen, maar dikwijls ook door verschillende individuen. Soms vindt men een groep scherp verdeeld in twee of meer subgroepen, met een geheel eigen mentaliteit, belichaamd in hun leider als normdrager.

3. Een poging om leiderschap en populariteit te onderscheiden, verdient aanbeveling, ook al is er vooral in jeugdgroepen doorgaans een aanzienlijke overlapping. Sociometrisch kan men deze onderscheiding soms bevorderen door de vraag naar het leiderschap expliciet te stellen.

4. Het valt op dat leiders en populaire figuren in het sociogram vaak de meeste wederkerige relaties bezitten. Deze relaties behoeven niet altijd op vriendschappen te wijzen. Met deze interpretatie moet men uiterst voorzichtig zijn. Een belangenrelatie, een wederzijdse wens, kan ook hier de achtergrond vormen. Bovendien is er een statistische overweging: de kans dat een veelgekozen iemand kiest die hem of haar niet gekozen heeft, is vanzelfsprekend kleiner.

5. De sociometrie biedt tenslotte een belangwekkende mogelijkheid om na te gaan in hoeverre de „formele leider” door zijn volgelingen ook innerlijk aanvaard wordt.

Ter verduidelijking een voorbeeld.

Een onderwijzer van een grote klasse, had zijn leerlingen in 6 groepen ingedeeld. Elke groep werd door een „leider” gecontroleerd, die soms door de kinderen was aangewezen, i.v.m. zijn vermoedelijke geschiktheid voor deze taak.

In de praktijk werden deze leiders vrij aardig gehoorzaamd, waarbij een goed uitgewerkt systeem van groepsconcurrentie bevorderend werkte.

Een sociogram van deze klasse wees echter uit dat slechts twee van de zes leiders voldoende gedragen werden door de sympathie van hun groepsleden.

Sociometrisch was de leidersvraag niet in het geding, wat bepaalde voordelen bood: het oordeel van de onderwijzer werd niet direkt aan kritiek blootgesteld en evenmin behoeften de betrokken leiders zich bedreigd te voelen.

Dat de kinderen zich niet over het leiderschap als zodanig uitspraken, behoeft ons echter niet op een dwaalspoor te brengen (vgl. de overlapping in punt 3 genoemd). De onderwijzer trok dan ook spontaan de o.i. juiste konklusie, dat de door het sociogram geregistreerde „af-fektieve uitholling” van het leiderschap veelzeggend genoeg was.

Het keuzeproces.

Het keuzeproces in de sociometrie is een uitermate gekomplieerd verschijnsel. Hoewel de analyse van dit fundamenteel psychologisch „gebeuren”, wetenschappelijk nog tal van vraagtekens laat, zijn er toch wel enige voorlopige konklusies te trekken die ons houvast geven. Het blijkt niet verantwoord dit proces te reduceren tot de elementen sympathie en antipatie – het uitgangspunt van Moreno – als verder niet-herleidbare begrippen. De sympathiekeuze wordt door zeer verschillende motieven bepaald. Sympatie is dan ook een uitermate vaag begrip. Als bewustzijns-inhoud voor het individu misschien vaak het „laatste woord”, is het psychologisch (en vooral dieptepsychologisch) een vergaarbak van kwalitatief zeer uiteenlopende tendenties.

Meermalen wordt de sympathiekeuze bepaald door zuiver sociale mechanismen. Zonder voldoende kennis van de persoonlijkheid van de gekozene, kan een sterke voorkeur tot uiting komen op grond van nauwelijks bewuste motieven, samenhangend met sociaal belang of persoonlijk voordeel.

Antipatie kan gegrond zijn op van de omgeving overgenomen vooroordelen, sociale discriminatie, of ten onrechte verwachte bedreiging. Wij zagen reeds hoe een t.a.v. het persoonlijk sympathiegevoel uiterst perifere faktor als kleding een rol kan spelen in het keuzeproces.

De maatstaven die bij de sociale keuze gehanteerd worden zijn voor volwassenen en kinderen ongetwijfeld ten dele verschillend. In welke mate dit het geval is, zou een interessant doelwit voor studie kunnen vormen.

De sociaal-normatieve beïnvloeding van de kinderen door hun opvoeders compliceert deze zaak natuurlijk wel. Horowitz bijv. heeft in de Verenigde Staten het ontstaan van rassen-discriminatie bij kinderen onderzocht (9). Hij vond dat er op de kleuterleeftijd nog geen sprake was van enige rasvoorkeur. Bij iets oudere blanke kinderen groeit de afwijzing van negerkinderen als speelkameraadjes echter snel.

Het verbod van de ouders bleek hierbij een zeer grote rol te spelen. Spelen met negerkinderen was de meest voorkomende reden voor slaag!

Dat de opvoeders tot deze middelen hun toevlucht moesten nemen om hun sociale normen aanvaard te krijgen, bewijst hoezeer groepsvorming reeds bij kinderen een autonoom proces is, dat door de volwassenen moeilijk kan worden beïnvloed. Dit geldt ook voor een positieve beïnvloeding, als men bijv. sympathie wil aankweken voor een geïsoleerd kind.

Meer kennis van de wetmatigheden, die het sociale leven van kinderen beheersen, kan zowel theoretisch als praktisch van nut zijn. Theoretisch kan het inzicht vergroot worden in een nog zo weinig doorzichtig verschijnsel als het keuzeproces, wanneer wij meer weten van het ontstaan, tot een hechtere eenheid worden en weer uiteenvallen van groepen, maar ook als we het ingroeien van één apart individu in een reeds bestaande groep bestuderen.

Dit laatste tema wordt door Höhn en Koch (5) boeiend beschreven. De entree van een nieuweling in een bestaande groep (schoolklas) gaat bijna altijd gepaard met een voorlopig genegeerd worden. De nieuwe heeft nog geen plaats in de groep. Hij krijgt geen sympathiekeuzen, maar men wijst hem ook niet af.

Elke nieuweling is dus in het begin een randfiguur, een outsider, wel te onderscheiden van een ander soort outsiders die een nauwkeurig omschreven plaats in de groep innemen (n.l. die van het „zwarte schaap” – zij zijn kenbaar aan het grote aantal antipatiestemmen).

De nieuweling ontwikkelt vervolgens een activiteit die in zijn situatie volstrekt karakteristiek is: hij streeft er naar zich aan de groep aan te passen door de sociale waarderingen van de groep over te nemen. D.w.z. uit zijn keuzen blijkt, dat hij contact

wenst met de meest populaire individuen en dat hij degenen die algemeen negatief beoordeeld worden (de zwarte schapen) ook afwijst. Deze gang van zaken komt zo regelmatig voor, dat men van een „sociale wetmatigheid” kan spreken. – Tot zover de schrijvers van het artikel.

Het is nuttig om hier speciaal te letten op het keuzeproces. C is pas kort in de groep en heeft nog niet de gelegenheid gehad zijn medegroepsleden nader te leren kennen. Toch kiest hij en doet daarmee uitspraken die een positieve of negatieve beoordeling inhouden. Hij kiest A en niet B. Waarom? A is invloedrijk, B is een zwart schaap. Dit feit heeft hij in de eventueel zeer korte tijd dat hij van groepsactiviteit getuige kon zijn, onmiddellijk gevoeld. Hij kiest dus A niet uit een werkelijk gevoel van sympathie, noch verwerpt hij B omdat deze hem persoonlijk onaangenaam zou zijn. *Zijn keuze wordt bepaald door de dynamische verhoudingen in de groep.* C wil primair aanvaard worden door de anderen als groepslid, hij wil „erbij horen”. De veiligste weg daartoe, is zich voorlopig niet te koppelen aan een outsider, omdat hij dan het gevaar loopt mee uitgestoten te worden.

Als na verloop van tijd (bijv. een maand) opnieuw een sociogram van de groep gemaakt wordt, kan men volgens Höhn en Koch konstateren in hoeverre de ingroei van de nieuweling is gelukt.

Hij is zeker opgenomen in de groep, wanneer hij meer dan één wederzijdse relatie heeft ontwikkeld met figuren die zelf niet impopulair zijn. Is dit stadium nog niet bereikt, dan zijn er diverse mogelijkheden, waarbij het vooral van belang is of de ex-nieuweling zijn „greep” naar de kern al of niet heeft opgegeven. Mislukt kan men zijn aanpassingspoging pas noemen, wanneer hij zich erbij heeft neergelegd een outsider te blijven. Dit wordt in het sociogram zichtbaar aan het afwijzen van de stars en het zich aansluiten bij één of meer lotgenoten. Hij is nu zelf tot een „zwart schaap” geworden en heeft zich in een „egelstelling” teruggetrokken. Deze positie kan men doorgaans als irreparabel beschouwen.

Keren we nog even terug naar het keuzeproces bij de nieuweling die (tijdelijk) outsider is in de groep. Bij het ingroeiproces, hebben we gezien, richt de nieuweling bij voorkeur zijn keuzen op individuen die door de groep minstens gemiddeld gewaardeerd worden. Het komt er dan vaak niet op aan of deze uitverkorenen elkaar onderling ook aardig vinden; de nieuweling kan bijv. uit twee kernen die met elkaar concurreren of zelfs vijandelijk t.o.

elkaar staan, één of meer personen kiezen. Wanneer hij daaren-
tegen opgenomen is in de groep, zien we hier verandering in komen.

De greep naar één van de beide kernen wordt opgegeven. Bij de intree is opneming in de groep belangrijker dan de persoonlijke relaties. Is de opneming een feit geworden, dan komt er pas „ruimte” voor persoonlijke sympathieën, voor het opbouwen van vriendschapsverhoudingen.

Dit feit is belangwekkend als we het in verband brengen met een deel van Hutte's beschouwingen over „De invloed van moeilijk te verdragen situaties op groepsverhoudingen” (10). De menselijke behoefte om in harmonieuze groepen te leven, maakt dat een sterk disharmonische situatie als storend, als „moeilijk te verdragen” wordt beleefd. Zulk een situatie is bijv. het samenzijn met twee vrienden die elkaar onsympatiek vinden. Men tracht deze situatie te wijzigen, te vermijden, of indien het niet anders kan, wordt de vriendschap met één van de twee opgegeven. Hutte heeft experimenteel aangetoond dat deze verschuiving (poging om de niet te verdragen situatie op te heffen) ook plaatsvindt in groepen waarvan de leden elkaar nog niet kennen als zij bij elkaar komen. (Vriendschappen kunnen er dan niet zijn, wel sympathie „op het eerste gezicht”.) Bij onze nieuwelingen, die in een *reeds bestaande* groep trachten „er in” te komen, ligt de situatie anders. Alle energie moet worden besteed aan de opneming in de groep en in deze periode (die op zichzelf al een „moeilijk te verdragen situatie” vormt!) speelt de disharmonie bij het bepalen van de keuzen een veel geringer rol. De door Hutte gesignaleerde tendens treedt dan pas later op de voorgrond.

Literatuur.

1. J. S. Mouton, R. R. Blake en B. Fruchter. The reliability of sociometric measures. *Sociometry* 1955, 18, 7-48.
2. Mouton, Blake, Fruchter. The validity of sociometric responses. *Sociometry* 1955, 18, 181-206.
- G. Lindzey (Ed). *Handbook of social psychology I*, 1954. Chapter XI, p. 405-448, G. Lindzey en E. F. Borgatta: Sociometric measurement.
3. M. L. Northway, B. L. Wigdor. Rorschach patterns related to the sociometric status of schoolchildren. *Sociometry* 1947, 10, 186-199.
4. M. L. Northway. Outsiders. *Sociometry* 1944, 7, 429-433.
5. E. Höhn en M. Koch. Zur Psychologie des Aussenseiters. *Psychologische Rundschau* 1954, 5, 271-283.
6. N. Smelser. Sociometric structure and its correlates: Social class background and courtship-marriage attitudes. Unpublished honors thesis, Harvard University 1952.
7. J. G. Thorpe. An investigation into some correlates of sociometric status within schoolclasses. *Sociometry* 1955, 18, 49-61.

8. H. H. Jennings. *Leadership and isolation*, 2e ed., New York 1950. Zie vooral hoofdstuk 9.

9. E. L. Horowitz. The development of attitude toward the negro, *Arch. Psychol.* 1936, no. 194; gecit. bij Murphy, Murphy en Newcomb: *Experimental Social psychology* 1937.

10. H. A. Hutte. De invloed van moeilijk te verdragen situaties op groepsverhoudingen, diss. Leiden, 1953 (*Verhandelingen van het Ned. Inst. v. Praevent. Geneeskunde* XX).

EEN DIDACTIEK VOOR HET AANVANKELIJK LEESONDERWIJS

DOOR

B. SWANENBURG

Ik heb wel eens de indruk gevestigd, als zou ik het bestaan van zogenaamde woordblindheid ontkennen. Dit echter is zeer beslist niet het geval. Er verkeren mensen in ons midden, wier gebrek ongetwijfeld – al is het dan ook een volkomen verkeerde uitdrukking – met deze term kan worden aangeduid. Wat ik echter waag te betwijfelen, is, of de afwijking, die tot dit type leidt, zo frequent voorkomt als men ons de laatste jaren wel eens wil doen geloven; zo veelvuldig, dat het verantwoord zou zijn, dat zelfs kleinere gemeenten scholen voor leer- en opvoedingsmoeilijkheden stichten. Ik ontken stellig niet, dat vrij veel kinderen moeilijkheden hebben als zij moeten leren lezen. Ik ontken ook niet, dat een vrij groot aantal uiterst moeilijk tot zelfstandig lezen komt, maar ik waag het wel te betwijfelen of deze moeilijkheden van dien aard zijn, dat zij behandeling in speciale scholen vereisen. Ik vraag mij af, of het niet veeleer aanbeveling verdient pogingen in het werk te stellen deze kinderen te helpen in hun eigen vertrouwde klassemilieu. Ik wil zelfs de stelling poneren, dat het overgrote deel van hen, dat moeilijkheden ondervindt bij het lees- en taalonderwijs, slachtoffer is van een onjuiste didactiek van het aanvankelijk lees- en taalonderwijs. De term woordblindheid komt in de algemene belangstelling te staan in de tijd, dat de globale leesmethodiek ingang vindt. Ik heb mij afgevraagd of er misschien verband tussen deze twee feiten bestaat. In Amerika wordt in het algemeen lezen geleerd met een „globale” leesmethode. Het aantal individuen met leesmoeilijkheden in Amerika is ontstellend groot. Hier een duiding in de zelfde richting? Uit het voorgaande mag niet worden geconcludeerd, dat ik een tegenstander zou zijn van een globale leesmethodiek. Integendeel. Helaas wordt echter de globale lees-

methodiek maar al te vaak onjuist gehanteerd, terwijl ook lang niet iedere zogenaamde globale leesmethode verantwoord is samengesteld.

Laten wij eens nagaan voor welke moeilijkheden een kind, dat moet leren lezen, komt te staan. De allerbelangrijkste daarvan zal wel zijn, dat het kind volkomen abstracte symbolen moet leren verstaan en hanteren. „Een kind dat leert lezen maakt zich een conventioneel systeem van symbolisering eigen, – althans zo schijnt het oppervlakkig gezien. Wij spreken een bepaalde klank, een z.g. phoneem, en krijgen daarvoor een bepaald symbool, b.v. d te zien. Wij noemen dat „dee”; de Grieken noteren die klank niet als d, maar als δ en noemen die „delta”. Wij beelden een zachte sibilant af als z en noemen die „zet”. In elk geval: een ingewikkeld symboolsysteem ligt aan de notatie der klanken ten grondslag. Dit systeem is niet in het minst natuurlijk, maar volkomen conventioneel.

Maar bovendien: d, z, oe, enz. komen als zodanig niet geïsoleerd in ons taalgebruik, dus niet in ons spreken voor. Wij spreken in woorden, of beter nog, in woordgroepen.

De phonemen die wij noteren komen dus niet als zodanig geïsoleerd voor, maar slechts in zinvolle combinaties. Wij zeggen dus „krant” en noteren (of lezen) k, r, a, n, t. Het woord als betekenisdragend klanksymbool is aldus bij het spellen uit elkander gelegd in een aantal op zichzelf betekenisloze klanken, of bij het lezen: het wordt ons gepresenteerd in een aantal symbolen die elk een betekenisloze klank voorstellen: het eerste phoneem dat we horen wordt een k, het tweede een r, enz.: of bij het schrijven: het woord is uit elkander gelegd en wordt afgebeeld door een symbool k voor de eerste klank, een teken r voor de tweede, enz. Wat een ingewikkeld procedee wordt hier gevolgd: het woord is geïsoleerd (daarover straks) en in zijn phonemen ontleed; voor elk dezer phonemen treedt een symbool in de plaats.”¹⁾

Als wij met de methode Hoogeveen het kind willen leren lezen, moet het de eerste dag, dat het op school is het plaatje met de aap leren herkennen. Misschien kent het de aap als dat vrolijk springende dier uit de dierentuin. Misschien kent het ook een speelgoedaapje. Nu krijgt het een plaatje voorgezet met een aap, die maar twee dimensies heeft. In onze aanvangsklas zitten altijd nog

¹⁾ Dr. F. Grewel, Dr. V. W. D. Schenk en Dra. Wa. J. Bladergroen; Leeszwakke kinderen; blz. 12.

kinderen, die geen plaatjes kunnen bekijken, die plaatjes niet „verstaan”. Onder het plaatje komen dan nog die kriebeltjes, die wij letters noemen en waarvan juf zegt, dat daar aap staat. Deze lettertjes zijn zwart op een bruine ondergrond. Die zelfde kriebeltjes schrijft juf wit op het zwarte bord en dan staat er ook aap en de kinderen mogen ze in grijs op wit papier schrijven en alweer staat er aap. Het lijkt mij nogal heel wat, dat in die eerste dagen het kind tot de ontdekking moet komen, dat die springende aap, een speelgoedaap, het plaatje op de leesplank en die kriebeltjes van verschillende kleuren op verschillende ondergrond allemaal hetzelfde betekenen. Ik ben dan ook van mening, dat onze eerste zorg er op gericht moet zijn het kind van de betekenis van deze kriebeltjes, die wij letters en woorden noemen, te doordringen. Ligt hier misschien een parallel met het leren spreken? Een kind, dat praten leert, komt op een gegeven moment tot de ontdekking, dat ieder ding een naam heeft, die in een klanksymbool wordt vastgelegd. In zijn voorschoolse periode raakt het vertrouwd met die klanksymbolen en het leert ze hanteren. Populair voorgesteld zouden wij kunnen zeggen, als het het klankencomplex hoort, dat wij hier met *stoel* aanduiden, rijst in zijn geest een beeld op van het voorwerp, dat wij met deze klanken aanduiden: een ding waar je op kan zitten. Een kind, dat moet leren lezen, zal evenzeer symbolen moeten hanteren, zo, dat als het wordt geconfronteerd met deze symbolen er ook dan in zijn geest iets wordt opgeroepen. Zoals gezegd is, meen ik, dat onze eerste zorg bij het aanvankelijk leesonderwijs er op gericht moet zijn het kind zover te brengen.

Pas dan is het verantwoord – althans naar mijn mening – met dat wat wij tot nu toe leesonderwijs hebben genoemd te beginnen d.w.z. het kind de techniek van het lezen bij te brengen. Ik wil dus in het aanvankelijk leesonderwijs twee fasen onderscheiden:

1. kennismaken met het symbool en het leren verstaan daarvan;
2. het vermeesteren van de techniek van het lezen, wat tenslotte uitloopt in een kunnen verklanken van schriftelijk aangeboden taaluitdrukkingen.

M.i. dreigt er groot gevaar wanneer aan het onder 1 genoemde te weinig aandacht wordt besteed. En ik vraag mij af of hier niet de oorzaak ligt van zeer veel falen. En ik heb reden om deze gedachte te koesteren.

Op bladzijde 13 van bovengenoemde brochure wijst Grewel er op, dat wij bij het lezen en schrijven woorden isoleren, die in

werkelijkheid nooit geïsoleerd optreden. Als voorbeeld noemt hij o.a. „geemedekrant” voor: geef me de krant. Het is ongetwijfeld voor het kind een zeer grote moeilijkheid in de gesproken taal de afzonderlijke woorden te onderscheiden. Er zal een zekere geestelijke rijpheid moeten zijn bereikt, alvorens het kind tot deze analyse in staat is, of liever voor wij een kind kunnen leren de verschillende woorden in een gesproken zin te onderscheiden. Grewel noemt het isoleren van woorden uit hun verband een schoolse kunstgreep, die ons niet meer bevreedt, maar die in wezen toch wel een hele stap is in vergelijking met het naïeve kinderlijke taalgebruik. Wie een idee wil krijgen van de grootte van deze moeilijkheid moet maar eens een taal beluisteren, die hij zeer matig beheerst. Het zal hem uiterst moeilijk vallen afzonderlijke woorden te onderkennen. Ik ben dan ook van mening, dat onze leesmethodiek elementen moet bevatten, die bedoelen het kind te helpen deze moeilijkheden te overwinnen. Wij mogen echter niet uit het oog verliezen, dat al ons pogen gedoemd is te falen, wanneer de vereiste rijpheid bij het kind ontbreekt.

Wat hierboven over het onderscheiden van een woord in een zin is gezegd, geldt in nog sterkere mate voor afzonderlijke klanken in een woord. Ik meen op grond van mijn ervaringen te mogen zeggen, dat het bij tal van kinderen lang kan duren eer zij in staat zijn verschillende klanken – en dan zeg ik nog niet eens alle klanken – in een woord te horen. Zo lang echter een kind hiertoe niet in staat is, kunnen wij hem niet leren lezen. Op bladzijde 14 van de meermalen genoemde brochure zegt Grewell: „Analyse van de lees- en schrijf-situaties leert dat het volgende nodig is:

- 1e. Scanderen van de gesproken taal in woorden en van de woorden in hun onderdelen (lettergrepen);
- 2e. Uiteenleggen van woorden en lettergrepen in phonemen;
- 3e. Vormen van de relatie tussen symbool en phoneem (populair: letterteken en klank) en (bij het schrijven) toepassen van de relatie tussen phoneem en klanksymbool (= letterteken). Zoals bekend is, is het laatste veel moeilijker;
- 4e. Moeilijkheden met het samenvoegen der lettertekens tot een geheel (overzien van het totaal) of met het geleden van dat geheel; dus met het samenvoegen der lettertekens-klanksymbolen tot woorden, en in het bijzonder tot betekenishebbende woorden;
- 5e. Moeilijkheden met de samenvoeging van geïsoleerde woorden tot zinvolle betekeniscomplexen, d.i. tot zinnen met een bepaalde betekenis.”

Wat Grewel hier opsomt is de traditionele gang van zaken bij het aanvankelijk leesonderwijs. Vooral de moeilijkheden onder ten 4e genoemd zijn een struikelblok voor heel veel kinderen. Het is mij niet duidelijk waarop Grewel zijn bewering onder ten 3e, dat het toepassen van de relatie tussen phoneem en klanksymbool moeilijker zou zijn dan het vormen van de relatie tussen symbool en phoneem, baseert. Waarschijnlijk gaat hij hierbij af op ervaringen, opgedaan bij het traditionele aanvankelijk leestaalonderwijs. Mijn ervaringen wijzen echter zeer duidelijk in de richting van de omgekeerde opvatting, zoals hieronder ook wel blijken zal.

Gebruiken wij echter de analyse van Grewel als uitgangspunt voor ons verder betoog, met dien verstande, dat wij daaraan vóórten 1e nog toevoegen: het leren verstaan en hanteren van symbolen.

Wij hebben een aantal jaren geëxperimenteerd met het materiaal van de methode Hoogeveen. De leerlingen waren in het bezit van een leesplankje, dat als lotto werd gebruikt. De losse lettertjes waren vervangen door kaartjes waarop de woorden aap, noot, enz. geschreven waren in het lettertype van de schrijfmethode, die op de school in gebruik was. Bij de klassikale leesplank waren eveneens etiketten met de woorden in schrijffletters gemaakt. Bij de leesplaat werd de eerste dag een verhaal verteld waarin al dadelijk de namen van de belangrijkste figuren: aap, teun, wim, zus, jet werden genoemd. Na de vertelling werden deze figuren op de klassikale leesplank en ook op de individuele leesplankjes gezocht. Daarna zegt juf, dat zij de naam van aap heeft opgeschreven en zij laat het etiket met het woordje aap zien. „Wij zullen die er onder hangen, dan kun je lezen hoe die heet.” Het etiket wordt op de leesplank gehangen en enkele kinderen mogen „lezen”: aap.

De kinderen krijgen nu ieder een etiketje met aap, dat zij op hun eigen leesplankje leggen. Daarna zegt juf, terwijl zij op teun wijst: „Hier heb ik zijn naam ook”, en zij laat het etiket met teun er op zien. Het wordt op de plank gehangen en enkele kinderen mogen het weer „lezen”. Bij het etiket met wim zegt zij niets, maar hangt het zonder meer onder wim. Het wordt gelezen. Zo wordt gedaan met de etiketten van de allerbelangrijkste figuren. Daarna kan juf vertellen, dat dat ding, waar zij op zit, „stoel” heet en dat zij daar ook de naam aan zal hangen. Zonder iets te zeggen hangt zij nu ook een etiket aan de tafel en probeert of er kinderen zijn die dit woord lezen kunnen. Op deze wijze kan bij de kinderen het inzicht doorbreken, dat als aan een voor-

werp een kaartje met „van die kriebeltjes” hangt, daarop de naam van het ding staat en je die kriebeltjes dus lezen kan.

Telkens komen er enkele etiketten in de klas bij. Het gaat er niet om, dat die woorden worden ingeprent, maar dat het kind ze kan verklanken, als ze bij het voorwerp hangen. Op deze wijze hebben wij getracht het kind vertrouwd te maken met symbolen.

Reeds de eerste dagen staat op het bord een lesje:

hier is teun
teun met de aap
de aap zit op het dak.

Dit lesje wordt globaal gelezen. Ieder kind krijgt een leeskaart, waarop ook dit lesje in schrijffletters, zodat zij het ook kunnen overtrekken. Reeds na enkele dagen schrijven veel leerlingen het lesje na. De tweede zin:

teun met de aap

wordt na één of twee dagen uit het lesje gelicht en afzonderlijk gelezen. Dan komt de vraag:

„Wie kan er nog meer met de aap?”
„Wim, gijs, jet en zus”.

Het etiket wim wordt van de leesplank gelicht en op het woord teun in de zin: teun met de aap geprikt. Op hun eigen lesje doen de kinderen hetzelfde en de nieuwe zin

wim met de aap

wordt gelezen en geschreven.

Hierbij merken wij op, dat de zin geanalyseerd is in de zinsdelen: *teun* en *met de aap*. Hierdoor vermijden wij, dat het kind moet werken met woorden, die op zichzelf voor hem geen inhoud en betekenis hebben, zoals „met” en „de”. Bovendien bereiken wij, dat, wat het kind juist zo sterk als een eenheid „ervaart”: *met de aap* en wat ook zo sterk als een eenheid wordt gehoord, voorlopig nog een eenheid blijft.

Na de analyse komt onmiddellijk een synthese van twee bestaande zinsdelen: *wim* en *met de aap*, tot een nieuw geheel: *wim met de aap*. Als we zover zijn, wat in sommige scholen na enkele dagen reeds het geval is, dat de kinderen dit door hebben en zelfstandig soortgelijke zinnen mogen maken, treden grote individuele verschillen aan de dag.

De zelfde zin kan ook aan de achterkant worden afgebroken en wij krijgen dan bijv.:

teun met de bok.

Als er kinderen komen met een zin als
teun met does

komt op een geheel natuurlijke wijze het lidwoord los.

Veel kinderen hebben er echter moeite mee en blijven lange tijd vasthouden aan

teun met de does.

Als wij enige tijd – de lezer zal inzien, dat het hier niet de plaats is de gehele methode uitvoerig te bespreken – de drie zinnen van het eerste lesje hebben geanalyseerd en met behulp van de woorden van de leesplank nieuwe zinnen hebben opgebouwd. maken wij gebruik van de etiketteerwoorden in de klas. Hier ligt weer de bedoeling voor, het kind vertrouwd te maken en te leren werken met symbolen. Na de zin; *de aap zit op het dak*, schrijft juf daaronder de zin: *de aap zit op de kast*. Kast is één van de etiketteerwoorden. De kinderen hebben het alleen maar gelezen, terwijl het aan de kast hing. Nu moeten ze plotseling dit woord, *dat niet ingeprent is*, in een bekend zinspatroon lezen. Ik meen, dat hierdoor het kind ook gelegenheid krijgt het gestructureerde waarnemen te oefenen of misschien beter, te ontwikkelen. Het is n.l. gedwongen het woordje kast op het bord te vergelijken met de etiketteerwoorden in de klas en het met behulp daarvan te „ontcijferen”. Vrij veel kinderen kunnen dit zeer spoedig en lezen tal van zinnen met nieuwe woorden, als die woorden maar ergens in de klas te vinden zijn. Wij hebben die gedachte zelfs verder uitgewerkt: als de zin:

wim speelt met de bok

gelezen is, wordt er allerlei speelgoed in de klas gebracht. Dit wordt geëtiketteerd. Deze etiketteerwoorden worden niet ingeprent. Zij worden slechts een paar maal klassikaal gelezen. Nu verschijnen zinnen als:

wim speelt met de auto,
jet speelt met de pop,
zus speelt met de bal, enz.

Het is misschien goed er nog eens de nadruk op te leggen, dat het bij deze oefeningen dus niet begonnen is om het globaal leren herkennen van zoveel mogelijk woorden, maar om het leren verklanken van woorden en zinnen waarvan de betekenis op

enigerlei wijze kan worden „ontdekt”. Het gaat hier dus nog steeds om het leren verstaan van symbolen. Wij gebruikten zelfs een „woordenboekje”, waarin plaatjes van dingen, waarmee je spelen kunt, van dieren, en van dingen die je eten kunt. Naast elk plaatje stond de naam. De kinderen konden nu na enige tijd zinnen verklanken, waarin deze woorden voorkwamen en zelfs zinnen schrijven met behulp van het „woordenboekje”. Vanzelfsprekend treden hierbij grote individuele verschillen aan de dag. Sommige kinderen brengen het niet verder dan de bekende zinspatronen met een enkel nieuw woord, terwijl andere reeds enkele weken nadat zij op school zijn gekomen zinnen construeren met twee of meer bepalingen:

jet eet worst op de boterham.

Zo omtrent de vierde of vijfde week, nadat de kinderen hun intrede in de school hebben gedaan, blijkt dat bij enkelen het gestructureerde waarnemen zover ontwikkeld is, dat zij opmerken dat „die van juf en die van duif” eender zijn. Met een voorzichtige visuele analyse kan een begin worden gemaakt. Nu duurt het niet zo lang meer of wij ontdekken, dat sommigen ook gaan horen, dat in verschillende woorden de zelfde klank voorkomt: de auditieve analyse. Deze gaan wij nu ook leiden, maar wij bedenken hierbij, dat onze resultaten, evenals bij de visuele analyse, bepaald worden door de rijpheid van onze kinderen. Wij dienen ons er heel goed rekenschap van te geven, dat forceren noch drill zin heeft, ja, integendeel funest kan zijn. Wij zullen hier moeten accepteren, dat grote individuele verschillen optreden. Wij moeten komen tot een vorm van lossere klasseverband. Gedurende soms vrij lange tijd blijft er een vrij grote groep kinderen, die nog niet aan een auditieve analyse toe is en dus voorlopig nog niet zelfstandig kan leren lezen. Zo gauw er aanwijzingen zijn, dat bij enkele leerlingen de auditieve analyse doorbreekt, geven wij van tijd tot tijd speciale oefeningen. En om duidelijk te maken waartoe deze dienen meen ik goed te doen een enkel voorbeeld, dat ik ontleen aan onze experimenten, te geven.

In het begin van oktober vroeg een intelligente leerling in een september-klas:

„Juf hoe schrijf je „schrijft”?

Vóór juf het voor kon schrijven, greep ik in en vroeg:

„Weet je wel een woord, dat net zo begint?”

„Ja. *Schapen* en *school*.”

Bij dit kind was dus een duidelijke doorbraak: zij hoorde verschillende klanken, al kwamen zij dan ook nog niet allemaal, zoals zal blijken, even duidelijk los uit de Gestalt. De laatste drie letters gumde ik weg, zodat er overbleef „sch” en zei toen:

„Maak het nu maar af: „schrijft”.

Het kind stond enige tijd in gedachten en knikte met haar hoofdje, zoals iemand doet, die een rijtje woorden opzegt, dat hij voor zich ziet. Zij wees als het ware met haar hoofd de woorden aan. Plotseeling schreef zij de „r” neer. Zij had voor zichzelf opgezegd en ook vóór zich gezien: aap, noot, mies, wim, zus, jet, teun, vuur. Zij had de „r” gehoord en in de woorden op het leesplankje het representerende teken „opgezocht”. Daarna vroeg zij:

„Die van gijs of die van weide”

(Ik zei al, dat het een intelligent kind was.) Wij hebben hier dus weer met het zelfde verschijnsel te doen. Het kind analyseert het woord, „gebrekkig” nog, in klanken en zoekt de representerende tekens op het leesplankje. Na de „ij” schreef het kind een „t” de „f” kwam blijkbaar niet voldoende los. Ik sprak het woord nog eens uit, met enige nadruk op de f en vroeg:

„Waar hoor je die nog meer?”

Het kind:

„In juf en duif”.

De „f” werd neergeschreven. Ik meen, dat wij in dit voorbeeld een versnelde film van het proces van het leren lezen mogen zien.

Wij zullen dit slechts bij zeer intelligente kinderen zo kunnen waarnemen. Volgens mij gaat het er bij het leren lezen om, dat het kind hoort welke klanken er in een woord voorkomen en dat hem wordt geleerd met behulp van een „globaal-woorden-arsenaal” het voor het weergeven van deze klanken bestemde teken te vinden.

Wij zouden het ook zo kunnen zeggen: Het kind leert ons spellingssysteem hanteren; het leert, dat voor elke klank een bepaald teken – soms enkele tekens – wordt gebruikt. In tegenstelling met hetgeen Grewel, zoals hierboven gezegd, opmerkt, ben ik dan ook van mening, dat het kunnen schrijven van een nieuw woord voor het kind gemakkelijker is dan het lezen van ditzelfde woord. Als een kind, dat analytisch-synthetisch lezen heeft geleerd voor het eerst het woord boom moet lezen, als het de lees-

kunst nog niet geheel machtig is, dus in de fase, dat het spelt, geeft de synthese van de afzonderlijke klanken maar al te vaak heel veel moeite. Wij merken op, dat zo'n kind de afzonderlijke tekens verklankt:

b. oo. m.

Het woord is niet hetzelfde als de aaneengeregen afzonderlijke klanken. En zo lang een kind dan ook niet weet welk woord er staat, geeft het lezen moeilijkheden. Geheel anders ligt het, als het kind de opdracht krijgt *boom* te schrijven. Het weet dan welk woord er komen moet en als het in staat is de afzonderlijke klanken in dit woord te onderkennen, kan het de representerende tekens in het globaal-woorden-arsenaal opzoeken.

Voorwaarde is dan natuurlijk, dat het kennend en begrijpend het spellingssysteem hanteert.

Het heeft geen zin in te gaan op het feit, dat het natuurlijk als gevolg van zekere inconsequenties in dit spellingssysteem wel enige spellingsfouten maakt, bijvoorbeeld *weruken* voor *werken*.

Ik meen, dat onze experimenten hebben aangetoond, dat een kind, dat heeft geleerd onbekende woorden te schrijven, binnen zeer korte tijd (enkele weken) zelfstandig leest, ook als heeft het lang niet alle letters (klanken) geleerd.

Zo gauw bij enkele van onze kinderen de auditieve analyse blijkt door te breken, maken wij een voorzichtig begin met het leren hanteren van het spellingssysteem:

„Wie weet er een woord (van de leesplank), dat net zo begint als wit?”

De kinderen, die aan de auditieve analyse toe zijn, komen dan wel met: *wim*. Wit begint net als *wim*. *Wim* wordt nu geschreven. Eén van de kinderen krijgt nu de opdracht *wit* te schrijven.

Het begin van het woord verschijnt dus wel, zij het in dit begin vaak met enige moeite. Heel vaak zien wij dan plotseling als het ware een *aha Erlebnis*: achter *wim* wordt plotseling de *t* neergezet. „Waar hoor je die?” (Wijzend op de *t*). „In noot”. Dit is een voorbeeld van een oefening die bedoelt het kind inzicht in het spellingssysteem te geven. Dergelijke oefeningen kunnen wij in verschillende moeilijkheidsgraad bedenken. Een van de moeilijkste gevallen is bijvoorbeeld een woord als *lief*, waar de tekens voor de verschillende klanken uit drie verschillende woorden moeten worden gezocht n.l. *lam*, *mies*, *duif*. Geregeld doen wij

klassikaal enkele van deze oefeningen: schrijf eens op: lat, schaaf, schoen, enz. In het begin kiezen wij zeer gemakkelijke woorden, langzamerhand de moeilijkeren. Wij accepteren hierbij, dat een aantal kinderen het spellingssysteem nog niet kan hanteren. Door de klassieke nabesprekingen van de verschillende gevallen komen er telkens enkele bij, die het wel kunnen. Merkwaardig is, dat in een woord als schaaf de klinker zo vaak wegvalt. Bij onze experimenten kregen wij voor dit woord heel vaak schv. De v bleek dan gekozen te zijn uit vuur, welk woord dikwijls klinkt als fuur. Bij een individueel onderzoek van verschillende klassen bleek, dat een kind, dat in staat was de gedicteerde woorden fonetisch juist te schrijven, in de regel zelfstandig kon lezen. Het spreekt vanzelf, dat in werkelijkheid aan de oefeningen in het leren hanteren van het spellingssysteem heel wat meer aandacht wordt besteed dan uit het bovenstaande blijkt. Het artikel zou echter veel te uitvoerig worden indien wij hier te veel in bijzonderheden zouden afdalen.

Samenvattend zou ik willen zeggen: Bij leren lezen gaat het er om:

1. het kind vertrouwd te maken met symbolen, die wij letters en woorden noemen;
2. het kind, zo gauw het daar rijp voor blijkt, te helpen bij het leren onderscheiden van verschillende klanken in een woord;
3. het kind het voor die klanken gebruikte teken te leren vinden: hanteren van het spellingssysteem.

KLEINE MEDEDELING

OUDERS EN ONDERWIJSVERNIEUWING; EN VERDER . . . ?

Met veel instemming heb ik het artikel van Mevr. A. E. Talens—Ebbens in *Paedagogische Studiën* van september j.l. gelezen. In goed gekozen woorden is hier het conflict omschreven tussen een groot deel van de jeugd en de onwrikbare leerplannen van de meeste van onze onderwijsintellingen. Honderdduizenden passen niet in het schabloon van het leerplan waarin zij worden geperst; evenzovele honderdduizenden weten zichzelf er naar te vervormen; velen worden uitgestoten en vele anderen vinden op de weg naar de persoonlijke ontplooiing de hinder van dat deel van de geestelijke schoolbagage dat niet bij hun persoonlijkheid past en dat zij nimmer ten nutte zullen maken. Verschillende voelen zich in hun mogelijkheden onderdrukt.

„Onderwijsvernieuwing” suggereert verbetering te brengen. Het is het toverwoord dat alle hoop doet leven bij hen die hopen; het is het spookwoord voor de conservatieven, die overigens niet al te angstig worden, omdat zij denken „'t zal mijn tijd wel uitduren”. Daar komt dan nog bij dat we het begrip onderwijsvernieuwing zo heerlijk kunnen splitsen in onderdelen als de organisatievorm, de pedagogiek en de didactiek. We kunnen zelfs nog verder in details afdalen. De ervaring leert, dat naarmate men meer en meer in details afdaalt men in toenemende mate botst tegen heilige huisjes.

En ten slotte is onderwijs en dus onderwijsvernieuwing „onze (?) gemeenschappelijke zaak” en behoort het tot de „aanhoudende zorg” van de Regering. En daar zitten we met onze gemeenschappelijke verantwoordelijkheid. Allemaal zijn we in ons leven een periode „het lijdend voorwerp” van onderwijs; daarna ervaren we onze tekorten in de opleiding en vervolgens zijn we geïnteresseerd gedurende de periode dat ons nageslacht zich probeert in te passen in de leerplanschablonen. Alles is dermate moeilijk en ingewikkeld, dat wij als ouders dan gaarne de zaak aan „deskundigen” overlaten. Hoe heerlijk is het een „deskundige” te kunnen raadplegen over de mogelijke schoolsuccessen van zijn pupil. Het ontheft de ouder van zijn verantwoordelijkheid en bij mislukking ligt de fout bij de school. (?)

Voor de ouders heeft het weinig nut meer belangstelling voor het onderwijs te betonen dan nodig is om de vraag te beantwoorden: „op welke wijze speel ik mijn pupil het best een bepaald diploma in de zak?” Zo een ouder zich voor de onderwijsvernieuwing in een of meer aspecten interesseert, op welke wijze zou dan al de moeite die hij moet doen om ter zake kundig te worden, van nut kunnen zijn voor de vernieuwing van het onderwijs? De man *in* de school (deskundige?) zal hem dikwijls beschouwen als de leek. Bovendien beschikt de man in de school over een leerplan en boekenlijst om in vele gevallen een veto te kunnen uitspreken.

In de staatsmanak heb ik naarstig gezocht naar de organisatie op onderwijsgebied die de geïnteresseerde ouder de plaats en de weg kan wijzen om zijn aandeel bij te dragen in de onderwijsvernieuwing. Tevergeefs. We ontmoeten overal de specialisten waartussen de ouder niet thuis hoort.

De aanhoudende zorg van de Regering voor onderwijs maakt het blijkbaar mogelijk dat de Minister van Onderwijs, Z.E. J. Cals, verklaart, dat onderwijsvernieuwing allereerst een zaak van het volk is en daarmee van de ouders. De Minister verlangt van ouders en onderwijsdeskundigen, dat zij tot een structuur zullen komen waarbij zij in staat zijn, het gehele *hun* toevertrouwde terrein van het onderwijs deskundig te overzien en te presenteren. (Tweede onderwijsnota; boekvorm bl. 9).

Het wordt dus tijd dat de ouders tot een organisatie komen waardoor zij zich van hun taak zullen kwijten. Langs welke weg? Mag ik dit eens ter discussie stellen?

Het doel? Mevrouw Talens—Ebbens lijkt het mij te hebben omschreven in de laatste woorden van haar artikel:

Opdat vanuit het huisgezin een nieuwe geest in de school en in de maatschappij wordt gebracht.

R. BAKKER.

BOEKBEOORDELING

Dr. A. F. G. van Hoesel, *Zindelijk denken* (foutieve denkwijzen en oneerlijke discussiemethoden), Uitgeverij H. Nelissen, Bilthoven en „'t Groeit" te Antwerpen. Tweede, herziene druk, 160 blz., prijs f 5,50.

De schrijver stelt zich ten doel allen die geregeld deelnemen aan vergaderingen, conferenties, discussie-bijeenkomsten e.d. inzicht te geven in de verschillende typische denkfouten die zeer vaak (meestal onbewust, maar soms bewust) gemaakt worden. Vooral voor hen die discussies moeten leiden acht hij dit (terecht) van groot belang.

Naar mijn mening is de schrijver daar zeer zeker in geslaagd. Diegenen, die niet direct getraind zijn in het zg. wetenschappelijk denken, krijgen ongetwijfeld een helderder inzicht in het gebruik van de spelregels, die de eisen der logica in feite zijn, doordat de schrijver alles met voorbeelden illustreert, waarin de gemaakte fout gemakkelijk te herkennen is. Maar ook voor academisch gevormden, van wie dus verwacht mag worden, dat zij logisch kunnen en zullen denken, is het boekje zeer lezenswaard. Het is prettig een duidelijk overzicht te hebben van alle deraillementen die zich bij een discussie kunnen voordoen.

Terecht wijst de schrijver in het laatste hoofdstukje op de meestal negatieve rol van de emotionaliteit bij het logisch denken. Hoe zeer men zich bij het toepassen van de logica op de praktijk van het leven op glad ijs bevindt, bewijst de schrijver onbewust, waar hij zelf op één punt naar mijn mening derailleert.

Bij het gesprek op blz. 102, tussen Ir. A. en Ir. B., laat hij Ir. A. zeggen: „Ja, dat zeg je nu wel, en ik wil je natuurlijk niet ontmoedigen, maar eerlijk gezegd, ben ik daar nog niet zo zeker van. Jouw redenering komt eigenlijk op het volgende neer: omdat al het hoger personeel bij de I.K.A. drie weken vakantie heeft en alle ingenieurs ook, behoren alle ingenieurs tot het hoger personeel en dat lijkt me toch geen sterke argumentatie. Met evenveel recht zou je kunnen zeggen: omdat al het hoger personeel bij de I.K.A. schoenen draagt en alle voorlieden ook, behoren alle voorlieden tot het hoger personeel. Ik zou toch maar eens goed informeren, hoe dat eigenlijk zit, voordat je in dienst komt."

Dit antwoord van Ir. A. is natuurlijk op logische gronden evenzeer te weerleggen. Het dragen van schoenen is nl. een eigenschap voor (in West-Europa) nagenoeg *alle* mensen, dus ook voor de twee categorieën voorlieden en hoger personeel. Het hebben van 3 weken vakantie is echter een bijzonderheid van een zeer selecte groep mensen. Ik ben het dus met B. eens, als hij meent, dat het feit, dat hij ook drie weken vakantie heeft, de conclusie *waarschijnlijk* (niet zeker) maakt, dat hij tot die selecte groep behoort. Uit zijn gezegde: „Ik zou zo zeggen, dat zit wel goed," blijkt alleen die waarschijnlijkheid. Dit gaat bij die schoenen-dragende mensen niet op.

Op blz. 103 blijkt, dat B. zich gewonnen geeft, hetgeen kennelijk ook de bedoeling van de schrijver is, echter niet van

CHR. BOERMEESTER.

BIBLIOGRAFISCHE NOTITIES

- Aarts, J. Beknopt leerboek der algemene didactiek voor de tweede leerkring; 8°. 222 blz.; Ped. en psych. voor kweekscholen; 2e leerkr., 2e dl.; 's-Hertogenbosch, 1954. Malmberg.
- Adelmann, J. Methodik des Erdkundeunterrichts; 8°. 192 blz.; München, 1955; Kösel-Verlag.
- Albada, L. E. W. van. Intelligentie en lichamelijke gesteldheid; 8°. VI, 175 blz.; Elementen voor de kennis der volksgezondheid; nr. 6; Assen, 1956; v. Gorcum en Comp.
- Anger, H.; und R. Bargmann. Entwicklung, Analyse und Eichung der Frankfurter Wortschatztests; 8°. 41 blz.; Göttingen, 1954; Verlag f. Psychologie.
- Archambault, P. La formation morale de la jeunesse; 8°. XX, 116 blz.; Paris, 1955; P.U.F.
- Averill, L. A. The psychology of the elementary schoolchild; 8°. XII, 459 blz.; New York, 1950; Longmans, Green & Co.
- Bender, Lauretta. Psychopathology of children with organic braindisorders; 8°. XII, 151 blz.; Springfield (Ill.), 1956; Ch. C. Thomas.
- Bishop, Barbara Merrill. Mother-child interaction and the social behavior of children; 4°. VI, 34 blz.; Psychol. Monographs: gen. a. applied; Vol. 65, nr. 11; Washington, 1952; American psychol. ass.
- Boehm, Léonore. Les tendances nouvelles de l'éducation préscolaire aux Etats-Unis et leur aspects psychologiques; 8°. II, 231 blz.; Neuchâtel, 1952; Delachaux et Niestlé.
- Bordewijk, W.; H. E. Daamen; D. Fokkema en N. Nieuwenhuis. Kinderpsychologie en opvoedkundige psychologie; 8°. 2 stukken; I-VIII, 98 blz. 1954; II-VIII, 131 blz. 1956; De nieuwe kweekschool: leerg. v. opv.k. en psych.; dl. III; Groningen; J. B. Wolters.
- Bunt, L. N. H. The teaching of mathematics to students between 16 and 21 years of age in the Netherlands; a report to the intern. commission on mathematical instruction; 8°. XII, 98 blz.; Acta paedagogica ultrajectina, no. 9; Groningen, 1955; J. B. Wolters.
- Burks, Barbara S.; and Anne Roe. Studies of identical twins reared apart; with foreword... by L. M. Terman; 4°. VI, 62 blz.; Psych. Monographs: general a. applied; vol. 63, no. 5; Washington, 1950; American psychol. ass.
- Bush, R. Nelson. The teacher-pupil relationship; 8°. XX, 252 blz.; New York, 1954; Prentice-Hall, Inc.
- Cousinet, R. La vie sociale des enfants; essai de sociologie enfantine; 8°. 117 blz.; Paris, 1950; Les Editions du Scarabée.
- Dreger, R. Mason. Some personality correlates of religious attitudes, as determined by projective techniques. 4°. IV, 18 blz. Psychol. Monographs: gen. a. applied; vol. 66, nr. 3. Washington, 1952. Amer. psychol. Association.
- Froese, L. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik. 8°. 196 blz. Heidelberg, 1956. Quelle und Meyer.

- Gaier, E. L. Selected personality variables and the learning process. 8°. 28 blz. Psychol. Monographs; gen. a. applied; vol. 66, no. 17. Washington, 1952. Amer. psychol. ass.
- Gielen, J. J.; en S. Strasser. Grondbesinselen ener opvoedkunde voor de tweede leerkring. 8°. 260 blz. Ped. en Psych. voor Kweekscholen; 2e leerkr., 1e dl. 's Hertogenbosch, 1955. L. C. G. Malmberg.
- Gouin-Décarie, Thérèse. De l'adolescence à la maturité; causeries de Radio-collège (1953-54). 8°. 176 blz. Montréal, 1955. Corporation des edit. fides.
- Haesler, W. Enfants de la grand-route; étude psycho-soc. de marginalité cult. sur des enfants de 4 lignées de nomades en Suisse alémanique. 8°. 183 blz., tab. Neuchâtel, 1955. Delachaux et Niestlé.
- Have, T. T. ten. Speelfilms in de belevingswereld van jeugdigen. 8°. 246 blz. Soc.-paedagogische reeks; nr. 1. Purmerend, 1956. J. Muusses.
- Hillebrand, M. J. Zum Problem der Schulreife; (met medew. van) Hilde Helfrich, Dr. E. Nolte, Prof. Dr. Hildegard Hetzer u.a. 8°. 91 blz., 4 Tfn. München, 1955. E. Reinhardt Verlag.
- Hodgson, F. M. Learning modern languages. 8°. X, 100 blz. London, 1955. Routledge and Kegan Paul.
- Janse de Jonge, A. L. De mens in zijn verhoudingen; hoofdstukken uit de phaenomenologische psychologie. 8°. 219 blz. Utrecht, 1956. J. Bijleveld.
- Jugend in Frankreich; Zusammenarbeit zwischen dem deutschen Bundesjugendring und Conseil Francais des mouvements de jeunesse. 8°. 71 blz. München, 1955. Juventa-Verlag.
- Langeveld, M. J. De opvoeding van zuigeling en kleuter; een boek voor ouders en opvoeders; 2e...dr. 8°. 148 blz., 12 afbn. Amsterdam. 1949. H. Meulenhoff.
- Lebret, L.; et R. Bride. L'enquête urbaine; l'analyse de quartier et de la ville. 4°. VIII, 186 blz. Guide pratique de l'enquête sociale. Paris, 1955. P.U.F.
- Metzger, W. Frühkindlicher Trotz. 8°. 79 blz. Psychol. Praxis; Hft. 18. Basel, 1956. S. Karger.
- Mitzel, H. E.; and W. Rabinowitz. Assessing social-emotional climate in the classroom by Withall's technique. 8°. 19 blz. Psycholog. Monogr.: gen. a applied; vol. 67, no. 18. Washington, 1954.
- Mühle, G. Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens; Grundlagen, Formen und Wege in der Kinderzeichnung; mit 2 Tabn., 160 Abbn. auf 40 Tfn. 8°. VIII, 165 blz. München, 1955. J. A. Barth.
- Neuhaus, W. Der Aufbau der geistigen Welt des Kindes, 8°. 124 blz. Erziehung und Psychologie; nr. 1. München, 1955. E. Reinhardt Verlag.
- Parkhurst, Helen. De wereld van het kind; wat kinderen aan volwassenen over hun problemen te zeggen hebben; (vert. door D. M. van Willigen); ongel. door Prof. Dr. M. J. Langeveld. 8°. XII, 219 blz. Amsterdam, 1956, J. M. Meulenhoff.

- Pfister-Ammemede, Maria. Geistige Hygiëne; Forschung und Praxis; unter Mitarbeit v. M. Akkerhuys, G. Bally, K. Bash u.a. 8°. XII, 616 blz. Basel, 1955. B. Schwabe und Co.
- Piaget, J. Le mécanisme du développement mental et les lois du groupement des opérations; esquisse d'une théorie opératoire de l'intelligence. 8°. 71 blz. Archives de psychologie; no. 112, Déc. 1941. Genève, 1942. Naville et Cie.
- Pringent, R. Renouveau des idées sur la famille. 8°. 369 blz. Travaux et documents; cahier no. 18. Paris, 1954. P.U.F.
- Probst, E. Kinder und Jugendliche als Zeugen. 8°. 55 blz. Basel, 1945.
- Report of the mission to Burma. May 1951; by R. M. Tisinger, L. Hernandez and F. T. Fairey. 8°. 92 blz. Unesco educational missions, III.
- Rawson, W. The Werkplaats adventure; an account of Kees Boeke's great pioneer comprehensive school; its methods and psychology. 8°. IV. 153 blz. London, 1956. V. Stuart.
- Rey, A. l'Examen psychologique dans les cas d'encéphalopathie traumatique. (Les problèmes), avec 4 fig. 8°. 56 blz. Archives de psychologie; no. 112, Déc. 1941. Neuchâtel, 1942. Delachaux et Niestlé.
- Ribble, Margaret A. The personality of the young child; an introduction for puzzled parents. 8°. VI, 126 blz. New York, 1955. Columbia University Press.
- Rutten, F. J. Menselijke verhoudingen; met medew. van Prof. Dr. W. J. M. A. Asselbergs, Mej. C. W. M. Baltussen, Prof. Dr. J. J. P. van Bortel e. a.; 2e dr. 8°. 284 blz. Bussum, 1956. P. Brand N.V.
- Sanderson, H. Basic concepts in vocational guidance. 8°. XIV, 338 blz. New York, 1954. McGraw-Hill Bookcomp.
- Sears, Pauline Snedden. Doll play aggression in normal young children: influence of sex, age, sibling status, father's absence. 8°. IV, 42 blz. Psycholog. Monographs; gen. a applied; vol. 65, nr. 6. Washington, 1951. American psychol. ass.
- Sixma, J. De Montessori Lagere school. 8°. 138 blz. Moderne onderwijs-systemen; nr. 3. Groningen, 1956.

MEDEDELINGEN VAN HET PAEDAGOGISCH SEMINARIUM
VANWEGE DE NEDERLANDSE HERVORMDE KERK

Aan het Paedagogisch Seminarium vanwege de Nederlandse Hervormde Kerk te Utrecht zijn de navolgende kandidaten j.l. 15 oktober geslaagd voor het examen M.O. Paedagogiek-A: Mej. H. M. A. C. Naaykens, Arnhem; de heer M. Baaijens, Sneek; de heer N. F. van Woudenberg, Arnhem; de heer H. G. v. d. Meijden, Kampen; mej. K. Vos, Schiedam.

ENKELE OPMERKINGEN OVER DE DIDACTIEK VAN HET VAK REKENEN IN DE LAGERE SCHOOL

Inleiding op de 2e rekenconferentie van het Nutsseminarium,
gehouden op 5 september 1956

DOOR

J. JONGES

In kaum einem andern Fach wird noch heute so dogmatisch und ohne Bezug auf echte Kinderbeobachtung vorgegangen wie im Rechnen.

(Hansen, Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes, blz. 299).

Van alle lagere-schoolvakken, waarin de laatste 25 jaren veranderingen zijn gekomen, is het vak Rekenen misschien wel het meest zichzelf gebleven. Vooral van dat deel van het rekenonderwijs, dat gewoonlijk het „voortgezet rekenonderwijs” wordt genoemd geldt: plus ça change, plus ça reste la même chose. Zeker, sedert Thyse de „Examen idioot” schreef, zijn „kranensommen”, „werksommen”, de „metrieke kringen” en een bepaald type van „wagsommen” verdwenen. Zij waren slechts in zekere zin de laatsten der Mohikanen, een nieuwe stam kwam op in de gedaante van jeugdherberg-, benzinepomp-, gasmeter-sommen en zo meer. Men vond ze erg „practisch” en geschikt voor de jongens en de meisjes in de hoogste klas. Zij waren naar verschillende kanten verantwoord: naast luid- en stillezen kwam het ook hier weer op goéd lezen aan, er werd ook gerekend en het waren praktische problemen. De „romp” van de leerstof bleef, die zij was: kapitaalsommen, verhoudingen, breuken, oppervlakte en inhoud, winst en verlies, enz. Men gaf wel — onder wetenschappelijke druk — toe, dat de z.g. formele waarde wel niet zo groot was, als men altijd gedacht of beweerd had, maar voor de sommen, die moeilijk als „practisch” verantwoord konden worden — wat bleef er dan nog tenslotte van het rekenen over, nietwaar — bleef de vormende waarde voor „hèt” denken het toch nog altijd doen.

De nuchteren hielden het maar op het toelatingsexamen, dat maakte alle discussie overbodig. De „Toetsnaald” en dergelijke dicteren nog grotendeels het rekenonderwijs op de lagere school. En een reken-proefles in een der hogere leerjaren blijft nog steeds de toets voor de „goede” schoolmeester. De sommen dragen voor een aantal niet weinig bij tot meerdere glorie van het intellectuele

prestige van de onderwijzer. De vader-ingenieur zat toch maar vaak met de handen in het spaarzame haar, als zijn zoontje zijn hulp inriep bij de huiswerksommen-voor-het-toelatingsexamen.

Men zoekt het nu in „differentiatie” naar aanleg, dispositie en tempo, in A, B, C-taken, in niveau's en zo meer. Men zou dit een wijziging van de algemene didactiek kunnen noemen, maar in de speciale didactiek verandert er niets.

Sedert de denkpsychologische onderzoekingen is de didactiek van het aanvankelijk rekenonderwijs het meest veranderd. Moeten wij zeggen, dat er eigenlijk alleen maar een reorganisatie van de didactiek heeft plaats gehad? Zoals eertijds de Herbartiaanse leertrappen, schijnt nu de doctrine: aanschouwelijk-schematisch-onaanschouwelijk het rekenonderwijs te beheersen. Wij spreken niet meer van „trappen”, maar van „Schichten”, „niveau's” of „lagen”, en men kan vlot zeggen: dit is dat niveau. Dat in de didactische „toepassing” van de z.g. bewustzijns-niveau's de oorspronkelijke betekenis — afgezien van de al of niet houdbaarheid van deze theorie op zich-zelf — vaak geheel verloren gaat, had, of heeft men niet door. Bij de „denkpsychologisch verantwoorde” reken-methodes is deze verwarring schering en inslag. Wij zullen slechts een voorbeeld ter verduidelijking lichten uit een geschrift, dat bedoeld is als voorlichting van de Kweekschool-docenten, die de speciale didactiek van het rekenen op de lagere school in de tweede leerkring moeten doceren. Wij mogen toch wel veronderstellen, dat dit als „algemene didactische opinie” mag gelden en het is juist de laatste, die ik wil onderzoeken. Wij vinden daar: „Om tot het abstracte niveau van het denken op te klimmen moet men uitgaan van het concreet aanschouwelijke met als tussentrap het schematische” (blz. 10). Dit is dus een *didactische* interpretatie van een (psychologische) theorie over het denken. Hoe ziet nu deze nieuwe didactische *theorie* er in de *practijk* uit? Wij lezen verder:

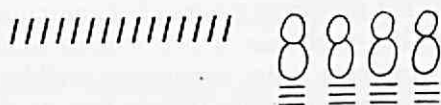
„Zo zal een opgave als $15 : 4$ door de leerlingen doorzien worden, wanneer men eerst 5 gelijke *voorwerpen* onder 4 kinderen verdeelt, waarbij het kind zich zal moeten realiseren, dat er een rest ontstaat, indien men een *getal* moet verdelen, dat niet tot de tafelproducten van de deler behoort.” (curs. van mij).

Dit is dan blijkbaar bedoeld met het aanschouwelijke niveau. Hier valt al dit op te merken: waarom moet het kind dat allemaal realiseren? Normaliter zal het kind *niet* realiseren, dat er een

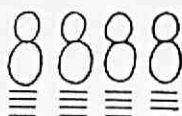
rest ontstaat, maar dat er een *tekort* is. Hoe dan verder? Loten, wie er deze keer dan maar drie krijgt? Of neemt de meester het maar over en buigt recht wat krom is, zodat de kinderen komen, waar de *rekenkunde* ze hebben wil, nl. bij „tafelproduct en rest“?

Wij gaan verder met de praktische didactiek:

„Op schematisch niveau wordt deze verdeling door een tekening van poppetjes en streepjes uitgebeeld, bijvoorbeeld:



Wij merken hierbij op: waarom noemt men dit „schematisch“? Waarom komt er niet — zie boven — dit uit:



Bovendien is dit niet een schema van de verdeling.

Want in de „verdeelscène“ komen de te verdelen — èn de verdeelde voorwerpen niet tegelijk voor. Het kan dus niet gelden als een notatie van de verdeel-scène. Het is m.i. een volslagen nieuw probleem.

Tenslotte volgt dan:

„Op abstract niveau wordt het aldus $15 : 4 = \dots$ ”

Wat is „hèt“? Blijkbaar een wonderlijke metamorfose! Men denkt blijkbaar aan drie (didactische) stadia, die doorlopen worden of men meent, dat het aldoor over *hetzelfde* gaat, er is alleen maar niveau-verschil. Deze suggestie wordt versterkt door de vaak gehoorde terminologie, dat $15 : 4 = \dots$ de „abstracte“ notatie zou zijn van de verdeel-scène. In wezen zou het aldoor hetzelfde drama zijn? M.i. hebben wij hier te doen met *drie verschillende* drama's of problemen en wel:

- een praktisch verdeelprobleem.
- een onduidelijk tekenprobleem (in tekening brengen van het eindresultaat van *a*, dan wel 15 streepjes op 4 rijtjes tekenen, of zo iets).
- een rekenkundig probleem.

Wij hebben hier m.i. te doen met een al te vlotte uit-leg of toepassing van de denkpsychologie, een schijn-didactiek. Wat als drie

momenten van één denkproces, d.w.z. *het denken over één bepaald probleem*, voorgesteld wordt, wordt hier verdeeld over drie verschillende problemen. Deze didactische kortsluiting wordt mede veroorzaakt, doordat men steeds in abstracto blijft spreken over het denken, waardoor de intentionaliteit van het denken verdonkere-maand wordt. De Keulse school meende, dat in het denken *over het probleem x* aanschouwelijke, schematische en onaanschouwelijke elementen optreden. Maar dan gaat het nog niet aan om in het denken over het probleem *p* alleen het aanschouwelijke, in het denken over het probleem *q* het schematische en in het denken over het probleem *r* het onaanschouwelijke element op te laten treden. De m.i. onjuiste theorie van de denkpsychologie, dat het „eigenlijke” d.i. abstracte denken zich tegenover het aanschouwelijke zou bevinden, maakte dat men de hogere laag telkens de „notatie” van de lagere kan noemen. $15 : 4 = \dots$ is geen abstracte notatie van een concrete situatie, rekenen is niet een abstracte notatie van welke concrete situatie dan ook, rekenen is een spel met getallen *met de rug naar de concrete situatie*. Rekenen is *doorredeneren* op het quantitative aspect van de werkelijkheid. $15 : 4 = \dots$ staat volkomen *naast* de levensruimte, het is een „geval” in de wereld-van-het-getal. Het verwijst niet naar iets, wat zich in de verte bevindt in dezelfde ruimte, het is geen „ooggetuigeverslag” van wat er in de levensruimte gebeurt. Er is nog wel iets voor te zeggen, dat $15 : 4 = 3$ rest 4 een notatie is, maar dan een notatie van *een ervaring in de getallen-wereld*. Het is de notatie van iets abstracts, liever: het is de wijze, waarop iets abstracts begint te bestaan temidden van de dingen in de levensruimte. Rekenen is zich begeven in de wereld van het — onbenoemde! — getal, een door de menselijke geest geconstrueerde wereld. De mens treft de levenswereld aan, maar de getallenwereld maakt hij zelf, die is fictief, imaginair. Daarom is „ver-delen” in de levenswereld totaal iets anders dan „delen” in de getallen-wereld, zij vereisen dan ook verschillende oplossingsmethoden.

Het tegendeel van wat het bovengenoemde geschrift, dat is dus de algemene opinie, even verder beweert is waar: „We hebben hierboven de drie niveau's genoemd, waarop het denken zich beweegt. Deze niveau's zijn *onderscheidingen, geen scheidingsen.*” (curs. van mij). In het didactische voorbeeld worden de niveau's juist gescheiden. Als men zich op de denkpsychologie beroept, dan moet men aantonen, dat *binnen het probleem* $45 : 4 = \dots$ aanschouwelijke-, schematische- en onaanschouwelijke elementen in het denken

over de oplossing optreden. Men stelt echter *drie problemen*, die men zonder nadere analyse onmiddellijk determineert als aanschouwelijk, schematisch en onaanschouwelijk niveau. Wie *inhoudelijk* over de geest of over het bewustzijn spreekt, raakt onherroepelijk in de knoop. Men verandert i.c. verbetert niets aan de zaak als men beweert, dat wij niet met scheidingen, maar met onderscheidingen te doen hebben, of de niveau's dynamiek toekent. Zij maken de verwarring slechts groter, en het wordt hoe langer hoe onbegrijpelijker.

Dezelfde verwarring van situaties doet zich voor rondom de z.g. „vraagstukjes, die niemand wil missen”. Men brengt ze naast de „denk-vormende waarde” — een al even vaag en ongeanalyseerd begrip — gaarne in verband met „de levenspractijk”, het vraagstukje moet „levenswaar” of „levensecht” zijn. Zo werd er eens critiek uitgeoefend op een vraagstukje, dat „zèlfs” in de Leidraad van de 3e Hoofdinspectie zou voorkomen, n.l.: „Gekocht een fiets voor f 125, een costuum voor f 112,50 en drie paarden voor f 625 per stuk. Hoeveel moet hij betalen?” De critiek richtte zich op die drie paarden van f 625 per stuk. Dat is niet levensecht, want paarden koopt men niet voor een eenheidsprijs van f 625. Het waren stedelingen uit het westen des lands en zij waren waarschijnlijk nooit op de Groningse paardenmarkt geweest, anders zouden zij weten, dat drie paarden wel degelijk „door elkaar” voor f 625 verkocht kunnen worden.

M.i. is de bedoeling van het vraagstukje helemaal niet levensecht te zijn. Een normaal kind, dat zich in de situatie zou verdiepen, zou moeten antwoorden: bij de rijwielhandelaar f 125, bij C. en A. f 112,50 en op de markt f 1875. De wezenlijke bedoeling van het vraagstukje is, dat de kinderen de vergelijking zullen opstellen: $x = 125 + 112,50 + 3 \times f$ 625, maar dan in de vorm van een „redenering” in de trant van:

Fiets	f	125,—	
Costuum	-	112,50	
3 paarden $3 \times f$ 625	-	1875,—	
Hij moet betalen	f	2112,50	

Dit alles heeft niets met enige realiteit te maken, het is zuiver scholastiek. Dit is geen „practisch rekenen”. Voor de boer zelf is dit practisch rekenen, omdat het ingebed is in zijn practisch-

economisch handelen. Het „vraagstukje” bevindt zich in een andere wereld, die door een kloof gescheiden is van de levenswereld, zoals de toeschouwersruimte in de schouwburg door een gordijn gescheiden is van de toneelruimte. Zij zijn niet alleen onderscheiden, maar ook gescheiden.

Men zou kunnen tegenwerpen, dat men als toeschouwer toch meè kan leven met het drama, dat zich daarginds op het toneel afspeelt. Maar kan ik zonder meer verwachten, dat al die 48 kinderen in een Haagse school de spanning beleven van het financieel-economisch aspect van het drama, dat zich daarginds verweg in Groningen op de markt en in de winkels afspeelt? Men kan weer zeggen: toch maken ze het sommetje. Waar men kinderen al niet toe kan krijgen!

Laten wij ons niet vergissen: Het G.B.I. (gezins-begrotings-instituut) vertoonde aan een aantal leerlingen van de primaire opleiding aan een paar N.O.-scholen een filmstrook van een „drama”, waarin een paar meisjes van die leeftijd een rol spelen. Het was een leuk verhaal, waar de meisjes kennelijk met grote belangstelling naar keken en luisterden. De „moraal” van het verhaal was — zoals voor het G.B.I. past: „wie spaart, heeft wat”. Na afloop werden een paar schriftelijke vragen gesteld naar aanleiding van het verhaal, geheel volgens de regels van de didactiek: eerst enkele reproductieve vragen, daarna enkele productieve vragen. Onder de laatste kwam o.a. dit vraagstukje voor:

Begroting kosten cadeautjes voor een jaar (b.v. St. Nicolaas)

Voor vader een	f
voor moeder een	-
voor	-
voor	-
enz.	Dat kost per jaar . f
Per week zou ik daarvoor moeten sparen .	f

In grote trekken schijnt de zaak toch didactisch wel in orde. Als er levens-echte vraagstukjes zijn, mogen wij dit er stellig een noemen. Het resultaat: van de 98 leerlingen, die dit werk maakten, konden er 24 behoorlijk uitkomen. Een aantal bracht het nog wel tot een totaalbedrag, bijvoorbeeld: f 8,90, maar dan beheersten zij niet de techniek van het delen door 52. Achteraf gezien, was deze situatie voor een aantal misschien nog niet levens-echt genoeg, te burgerlijk en alleen voor enigszins zorgvuldig opgevoede kinderen aanspreekbaar.

De kinderen in de eerste klas plegen — althans volgens Charlotte Bühler — in de sfeer van het sprookje, in de sprookjeswereld, te verkeren. De „didactische conclusie” schijnt het „rekenverhaal” te zijn. Doch wat gebeurt er? Het sprookje of het verhaal moet enig geweld aangedaan worden, want er moet straks gerekend worden. De op getallen ingestelde West-Europeaan flanst dus een „sprookje” in elkaar met een hoop quantitative aspecten. Het daardoor vervelende en druilerige verhaal wordt nu en dan onderbroken om een sommetje uit de kinderen te peuteren en dat lukt altijd. Er zijn genoeg ambitieuze kinderen, die vlug met de oplossing komen aandragen. Een aantal kinderen dubt misschien voort op het verhaal, nog een aantal vormt de toeschouwers van het troepje, dat uit de sprookjeswereld naar de getallenwereld rent, daar het sommetje oplost, met de uitkomst naar de school-wereld — het zwarte bord — rent, waarna allen zich weer vol verwachting verzamelen rondom de juffrouw in de sprookjes-wereld. Moeten wij zeggen: gelukkig, dat er slechts enkele leerlingen ambitie hebben om deze hordenloop telkens te ondernemen? Wie nauwkeurig een klas tijdens het rekenverhaal observeert, kan stellig niët zeggen, dat de didactiek de kinderen krijgt, waar zij ze hebben wil. Verreweg het grootste gedeelte „trapt” hier niet in, tenzij de juffrouw ze opjaagt.

Het reken-verhaal wordt als „aanschouwelijke basis”, soms ook als „motivering” didactisch verantwoord!

Het rapport stelt — terecht — de vraag, of het wel zin heeft nu reeds over de didactiek van het rekenen te spreken. Het vervolgt: „Dit moet met een volmondig ja beantwoord worden, op grond van het feit, dat er nu reeds verschillende aanwijzingen te geven zijn, die wanneer ze in de school worden toegepast, het rekenonderwijs in betere banen zullen leiden. *Dat zijn vooral de gegevens ons verstrekt door de denkpsychologie*” (curs. van mij).

In het aanvankelijk rekenonderwijs wordt dan de denkpsychologie blijkbaar op gelukkige wijze verbonden met de „complex-kwaliteit” van de waarneming. „Slechts door langdurige ervaring wordt deze complex-kwaliteit doorbroken en de structuur doorzien. Dit geschiedt het gemakkelijkst in concreet aanschouwelijke situaties (het geënceneerde inbegrepen) welke de natuurlijke belangstelling van het kind hebben” (bldz. 8 en 9). Deze psychologische constructie wordt dan „toegepast” in de didactiek van het aanvankelijk rekenen. Het verhaal zou

eentonig worden, als wij de voorbeelden bij de voorgaande bewering zouden gaan analyseren met het mes, dat in de bewering zelf verborgen ligt. Nogmaals het is geenszins de bedoeling een bepaald geschrift te becritiseren, maar de algemene didactische opinie, waarvan het een notatie is. Men kan er elke z.g. nieuwe rekenmethode op naslaan om te zien, hoe de in wezen nog steeds oude wijn in de nieuwe zakken met de z.g. nieuwe psychologische etiketten geperst wordt. (Alsof er na de denkpsychologie en de ontwikkelingspsychologie à la Bühler niets meer in de psychologie gebeurd is!).

Eveneens worden voor het aanvankelijk rekenonderwijs de z.g. rekenspelen — althans het manipuleren met „materiaal” in niet al te grote klassen, toegepast. In ieder geval dienen wij op te merken, dat „spelen” hier een zeer speciale betekenis heeft gekregen. Houden wij ons aan de betekenis, die bijvoorbeeld de anthropologisch-fenomenologische richting er aan geeft, nl. de omgang van het kind met de dingen, die nog van alles kunnen betekenen, dan is het de vraag, of het spel zo'n didactische betekenis voor het leren rekenen bezit, als men vaak doet voorkomen. Wij zijn geneigd te zeggen: als het kind speelt, rekt het niet en als het rekt, speelt het niet. Onder het materiaal is er stellig, dat rekenen vereist om er mee te kunnen omgaan, terwijl het voor het omgekeerde bedoeld is. Wij vermoeden dat sommige spelletjes en materialen volkomen naast het *leren rekenen* staan en dus geen didactische betekenis hebben. Dat komt omdat men *vanuit de rekenkunde* de spelen en het materiaal *geconstrueerd* heeft, d.w.z. men heeft er het rekenen in gelegd, opdat het kind het er weer uit kan halen. Vandaar, dat het kind al enigszins moet kunnen rekenen om het er uit te kunnen halen. In ieder geval is een nader onderzoek van de verhouding rekenen en spelen en van „het reken-materiaal” voor het aanvankelijk rekenonderwijs dringend gewenst, men gaat er op 't ogenblik wat al te vlot mee om in de didactiek.

Genoeg: dit is slechts een greep uit de notities, die wij maakten naar aanleiding van de observaties van de lessen, die onze kweelingen gaven in de leerscholen. Het pretendeert geenszins een analyse van het gehele rekenonderwijs, dat zou in onze situatie jaren vergen. Wij kunnen alleen vermoeden, dat tussenliggende en andere gedeelten „navenant” zijn. Als wij onze indrukken willen samenvatten, dan komt het ons voor, dat, als men het probleem van de didactiek nadert vanuit de denkpsychologie

of vanuit een vermogenspsychologie of vanuit de maatschappelijke behoeften of vanuit de rekenkunde, men een quasi-didactiek krijgt. Het kind komt nauwelijks in 't zicht of wordt er met de haren bijgeslept ¹⁾).

„Wie het kind verstaan wil, moet tot hem gaan zonder omwegen” ²⁾. Zou dit niet gelden voor de escapades van het kind in de getallenwereld? Het didactische probleem zouden wij dan zó kunnen formuleren: welke hulp moeten of kunnen wij het kind bieden bij de ontdekking en de verkenning van de getallenwereld? Dit is een nadere bepaling van het begrip: „leren rekenen”.

„Tout l'univers de la science est construit sur le monde vécu et si nous voulons penser la science elle-même avec rigueur, en apprécier exactement le sens et la portée, il nous faut réveiller d'abord cette expérience du monde dont elle est l'expression seconde” ³⁾.

Als wij vanuit deze visie het rekenen, d.i. *het werken met getallen*, trachten te begrijpen, dan is de rekenkunde geconstrueerd „sur le monde vécu”, d.w.z. het kwantitatieve aspect van de werkelijkheid. „Le monde vécu” heeft twee grondvormen n.l. als een *practisch hanteren* van een veelheid. Bijvoorbeeld: 100 appels moet ik op een andere wijze vervoeren dan 3 appels. Wij zien: de *kwantiteit* geeft aanleiding tot een *kwalitatief* ander gedrag.

Een zwaar voorwerp moet ik op een andere wijze hanteren dan een licht voorwerp, een lange lat op een andere wijze dan een korte. Het kwantitatieve openbaart zich in de meerdere of mindere hanteerbaarheid. Het hoge obstakel doet zich voor als „ongenaakbaar”, of als „onoverkomelijk”, het lage als „gemakkelijk”, of als „niets”. Evenzo is het gesteld met één, enkele of veel.

Ten tweede doet het kwantitatieve zich op een bepaalde wijze

¹⁾ Men zie ook bijvoorbeeld: „Naar een nieuwe didactiek in de lagere school”, deel 5-6, Rekendidactiek door Dr. H. Turkstra en J. K. Timmer. Hierin worden precies 100 onderwerpen aan de orde gesteld. In zegge en schrijve 3 komt het trefwoord „kind” voor en dan zijn we nog heel welwillend.

²⁾ Dr. M. J. Langeveld, Ontwikkelingspsychologie, 2e druk, blz. 31.

³⁾ Phénoménologie de la perception, M. Merleau-Ponty, Avant Propos, p. II en III.

voor in de *beschouwing*: als indrukwekkend, geweldig, verbijsterend, als teleurstellend, meelijwekkend, enz.

Vergl. op welke toon gezegd kan worden: „wat veel”, „hè, wat weinig”, wat een kànjer, wat petièterig, enz. Wat ons opvalt is, hoe onbepaald het kwantitatieve voorlopig is en hoezeer het vermengd is met het kwalitatieve, hoe de kennende en de emotionele verhouding tot de werkelijkheid nog concrescent zijn. Mogen wij veronderstellen, dat na een zekere gewenning, als het vreemde ons meer eigen en vertrouwd is geworden, m.a.w. als de emoties wat afgeëbd zijn, de kennende verhouding zich uit de concrescentie differentieert in de vorm van *ordenen* en *tellen* tot een zeker punt? Het is bekend, dat sommige primitieve volksstammen telwoorden bezitten tussen de 10 en 20. Daarboven is alles „veel”, d.w.z. onbepaald. Onze telwoorden gaan tot 12, daarna begint pas het systeem: $10 + 3$, $10 + 4$ enz.

Verder valt op te merken, dat in het ordenen en het tellen de mens zich al op iets anders richt dan op de individuele bijzonderheden van de dingen, n.l. op hetgeen telkens terugkeert, dus op een *bepaald aspect*. Men mag dit misschien een beginnende abstractie noemen, hoewel het aspect, dit kwantitatieve aspect er is in en doòr de objecten¹⁾. Wordt er in het tellen op een bepaald punt alle voorgaande objecten inbegrepen, dan zijn wij bij het *aantal* aangeland, dat zich toont als een bepaalde visuele gestalte, die — als zij geordend is — met één blik te omvatten en te herkennen is (vergl. bijvoorbeeld de domino-stenen).

Het telwoord heeft in de levenswereld dus twee betekenissen: het wijst de plaats in de rij aan en het voorgaande aantal, het heeft dus betrekking op het zijn van concreta. In de getallenwereld wijst het telwoord een *getal* aan, en dat is een *begrip*, liever: het telwoord is daar de incarnatie van het *begrip*.

¹⁾ Ook het *begrip* „abstraheren”, of „abstractie-proces” wordt te pas en te onpas in de didactiek gebruikt. Zolang de didactiek zich blijft baseren op de zg. bewustzijns-psychologie, blijft de verwarring, omdat de laatste zich niet altijd duidelijk uitdrukt en zich-zelf hier en daar tegenspreekt. In de bew.zijns psychologie betekent abstraheren: abstraheren van een bèeld, n.l. een waarn.- of voorst. beeld, een *begrip*. M.a.w. het object van de abstractie is niet de werkelijkheid, maar het bèeld van de werkelijkheid. In de didactiek worden beide verward, daar meent men vaak, dat het *begrip* van de dingen — waaronder de getalfiguren — geabstraheerd wordt, zoals een zeepbel, als hij „rijp” is, van de pijp opstijgt. Men kan van een stoel wel de rug „abstraheren” of de poten, nooit een *begrip*.

De *transformatie* van het aantal-beeld is het begrip of het getal. „Le monde vécu” levert ons dus de getalbegrippen tot ongeveer 12, meer niet. De mens, die het getal ontdekt heeft, gaat nu *doorredeneren* en „voortborduren” en zo ontstaat het getallensysteem of de wereld van het getal als een geconstrueerde fictieve of imaginaire wereld naast, onder, boven of in — of hoe men het ook uitdrukken wil — „le monde vécu” of de levenswereld. De grote getallen zijn „fictief” d.w.z. niemand heeft ooit 4387 als aantal aangetroffen, wel als „veel” of als „weinig” met een sterk kwalitatief voorkomen. En aan $\sqrt{-1}$ „beantwoordt” geen enkele realiteit. Beide zijn „constructies”.

De getallen in de getallenwereld lenen zich tot „bewerking”, optellen, aftrekken, vermenigvuldigen enz. Er zijn „grote” getallen en er zijn „kleine getallen”, er is een „meer” en een „minder” enz. Wat gebeurt hier? Wij gebruiken in de getallenwereld een taal, waarin wij onze ervaringen in die wereld noteren, vastleggen, die ontleend is aan de levenswereld. Wij spreken in zekere zin in „gelijkenissen”. Dit inzicht is m.i. van grote betekenis voor de didactiek, want wij kunnen niet verwachten, dat het argeloze kind daar meteen erg in heeft. Wij zeggen, dat 8 „meer” of „groter” is dan 6, maar dit „meer” en „groter” betekent in de getallenwereld iets anders dan in de levenswereld, waar zij zich openbaren in het aantal, terwijl zij in de praktische verhouding zelfs wel gelijk kunnen zijn. (bijvoorbeeld: „waar er zes in kunnen, kunnen er ook wel acht in”).

Het kind heeft op een gegeven ogenblik het verschil tussen de beide werelden door, als het het grapje: „wat is de helft van XII of van 8” dóór heeft. In de levenswereld is de helft van XII = VII en van 8 = 0. De moeilijkheid is nu — dunkt me — dat er in de geconstrueerde getallenwereld geopereerd wordt met begrippen: méér, minder, samen, delen, enz. maar nu ontstaat van het praktische-emotionele karakter, dat zij in de levenswereld bezitten. Er is wel gezegd, dat teveel aanschouwelijkheid het denken remt. Dit is in zoverre juist als men er mee bedoelt, dat een teveel opgaan in de praktische bezigheid het distantiëren bemoeilijkt.

Als men deze situatie niet voldoende door heeft, doet men in de didactiek telkens grensoverschrijdingen zonder zijn munt te wisselen, of met een ander beeld: men blijft met vakantie in Frankrijk Nederlands spreken. Dat betekent, dat wij het kind niet wezenlijk hulp bieden bij zijn verkenning van de getallenwereld, het komt van de wal in de sloot.

Rekenen is in zekere zin spreken in „gelijkenissen”, het is een „zijn — als”. De denkpsychologische didactiek ziet dit m.i. over het hoofd: zij maakt van „gelijkenis” — „gelijkheid”, identiteit en dan kan elk volgend niveau ook „notatie” van het vorige zijn.

De betekenis van didactiek als hulp aan het explorerende kind brengt met zich mee, dat wij ons moeten begeven naar de plaats, waar het kind zich bevindt, d.w.z. in zijn wereld. Maar het kind leeft niet alleen in zijn wereld, maar ook in de onze, d.w.z. een wereld, waarin ook het getal, het aantal, het nummer, het telwoord, enz. een rol speelt. Dat wil zeggen, dat de volwassenen dit alles ook in de nabijheid van het kind of t.o.v. het kind gebruiken. Bijvoorbeeld: „Wij zijn vandaag maar met ons vieren. Zullen wij met lijn 10 of met 1 naar de stad gaan? Meneer X woont op nummer 48”, enz. enz.

Stellig brengt het enigszins zorgvuldig opgevoede kind in dit opzicht al heel wat mee naar school. Men zal zeggen, er zijn ook in dit opzicht minder bedeelde kinderen, die niet eens tot 10 kunnen tellen. Maar er zijn er onder deze kinderen, die drommels goed weten, dat een ijsje van 15 ct groter is dan een van een dubbeltje, en dat de Cineac voor kinderen maar 40 ct kost. Hoe het ook zij, wij kunnen niets nauwkeurig hierover zeggen, want een systematisch onderzoek ontbreekt, en een en ander is slechts te hooi en te gras bij eigen en andere kinderen opgevangen. Maar op school beginnen de kinderen in ieder geval met het getal 1. Het didactische principe van de aansluiting aan de omgeving werd en wordt dan zó verstaan, dat er met eendjes, huisjes, boompjes en andere onbenullige dingen „gerekend” wordt.

Een poging, of een begin om het kind in zijn verhouding tot het kwantitatieve aspect van de werkelijkheid op te zoeken, vinden wij bij Hansen ¹⁾. Het is wat incidenteel en men zou gaarne een nader onderzoek op sommige punten wensen. Maar hij maakt enkele zeer behartenswaardige opmerkingen over het rekenonderwijs: „Es dürfte kein Zweifel bestehen, dasz nicht wenige Menschen selbst unseres Kulturkreises zum eigentlichen Zahlendenken überhaupt nicht vordringen. Das schnelle Vergessen des im Rechenunterricht Gelernten und die rechnerische Hilf-

¹⁾ Wilhelm Hansen, Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes; 2e dr., bldz. 309 e.v.

losigheid (zie de ervaring met de G.B.I. filmstrook) mancher Schulentlassenen sind im wesentlichen darin begründet, dass sie in der Schule nur mehr oder weniger unverstandene Schemata und Regeln der Mengenbehandlung eingepägt haben, den Zahlbegriff, aus dem diese begründet werden müssten, aber nie erfasst haben" ¹⁾.

En: „Wenn Kinder trotz vieler unterrichtlicher Bemühungen bei diesem vorzahligen, kontextgebundenen Mengendenken lange oder ganz stehen bleiben, so liegt die Ursache meist darin, dass auf Grund zu dürftigen Mengenumgangs oder *falscher Veranschaulichung* (curs. van mij) das Fundament zur Bildung des Zahlbegriffs nicht vorhanden war" ²⁾.

Hansen werkt die onjuiste veraanschouwelijking niet uit, even verder noemt hij het „Notlösungen". Wij zijn ervan overtuigd, dat een en ander vooral ontstaan is door een te vlotte toepassing van de denkpsychologie in de didactiek, waardoor de onderlinge verhouding tussen het onaanschouwelijke, het schematische en het aanschouwelijke volkomen scheef komt te liggen.

Wij zullen het kind op moeten zoeken, waar het zich bevindt. Hansen doet hiertoe een poging in de voorschoolse periode. Het is te verwachten, dat hij ook op het spelende kind stuit:

„Betrachtet man zunächst die Ergebnisse in den Grundschulklassen, so fällt hinsichtlich der zahlbestimmt erlebten Sachverhalte auf, dass das Kind in dem für dieses Alter noch zentralen Lebensgebiet des Spiels *kaum etwas zu rechnen findet*" (curs. van mij).

Er is wel gezegd: alle rekenonderwijs is taalonderwijs, maar in de didactiek heeft men hier over het algemeen weinig raad mee geweten. Dat is niet verwonderlijk, omdat de betekenis van de taal überhaupt voor de vorming of de verovering van het wereldbeeld door het kind didactisch onvoldoende is uitgewerkt of genegeerd werd. De taal als middel tot vastlegging van ervaringen kan nu eenmaal niet in een gedrukte methode worden vastgelegd. En de school is er over het algemeen op uit om zo vlug mogelijk aansluiting te zoeken bij een methode als een vastheid in de open wereld van de didactiek.

Toch vindt men hier en daar wel aanlopen, die in de richting

¹⁾ bldz. 310. ²⁾ bldz. 312 en 313.

gaan, bijvoorbeeld in het verslag, dat Post in 1949 in Paedagogische Studiën uitbracht over het aanvankelijk rekenonderwijs in een vrije proefschool¹⁾. Geïnspireerd door Decroly, schiepen daar „een milieu waar de aandacht voor het quantitative voortdurend geprikkeld wordt”: (bldz. 72) het dominospel, een ganzebord, de klok met arabische cijfers, de kalender, kring-spelen, een winkeltje. Plaatjes of tekeningetjes zijn niet nodig, maar de concrete omgeving levert het materiaal in rijke overvloed (bldz. 74). Ook de naaste schoolomgeving met dieren en planten en menselijk bedrijf bieden een quantitative rijke stof (bldz. 76). Post meent, dat elk schoolmilieu rijke variaties biedt, elke school kan voorzien worden van attractieve objecten. (bldz. 78). Wij kunnen hem niet helemaal hierin volgen: de meeste lokalen zijn didactische woestijnen, andere siertuinen, waar het verboden is zich buiten de paden te begeven. Maar misschien heeft Post toch gelijk: wij zijn blind (bldz. 78), „didactisch”-blind, voegen wij er aan toe, zoals er mensen zijn, die kleuren-blind zijn.

Al gebeurt dit niet expliciet, Post maakt — o.i. terecht — onderscheid tussen „getal” en het „quantitative aspect van de werkelijkheid”. Het getal is er „opeens” — m.i. ook terecht en helemaal niet volgens de denkpsychologische niveau’s i.c. stadia — en het staat in een cijfersymbool, abstract, los van iets dat werkelijk is en zin heeft (blz. 81). Het telraam, een bosje houten staafjes, en ook de „prentenboekjes”, die zo geliefd zijn bij de rekenmethodes, verlossen de kinderen niet uit de on-grijpbare abstracties (blz. 81).

M.i. is „verlossen” een slip of the pen, want het probleem van de rekendidactiek is juist: hoe helpen wij het kind zich oriënteren of thuis voelen in de getallenwereld en dat is precies het tegendeel van verlossen.

Tenslotte belandt ook Post in de „sometjes”: $12 = 6 + 6$, maar ook $12 = 4 + 4 + 4$ en $12 = 6 \times 2$, 4×3 enz., die ontstaan in de getalsontleding. Het is de getalsontleding die ons sommen, verschillen, quotiënten en producten levert (blz. 81). De kinderen gaan met het getal „experimenteren” en er zijn meer en minder „aantrekkelijke” getallen (bldz. 82).

Dit is nu precies wat wij bedoelen met de „getallen-wereld”, d.w.z. zoals in de levenswereld de dingen voorkomen, die zich

¹⁾ Paedagogische Studiën, zes-en-twintigste jaargang, derde aflevering, Maart 1949.

lenen tot exploratie en tot experimenteren, zo lenen in de getallenwereld de getallen zich eveneens tot exploratie en experimenteren. Zoals de kinderen in de levenswereld allerlei *ervaringen* opdoen, doen zij ook in de getallenwereld *ervaringen* op.

De functie van de taal is o.a.: vastleggen van ervaringen en zoals in het lees-taalonderwijs het „bordlesje” een verslag is van een ervaring, bijvoorbeeld: „In de herfst worden de bladeren geel en bruin”; zo is in de getallenwereld „12 is 7 en 5” of „12 is 4 maal 3” ook het vastleggen of het verslag van een ervaring, van een ontdekking. Daarom gaat $12 = 7 + 5$ vooraf aan het „sometje $7 + 5 = \dots$ ”. Zo kan men alle zg. optellingen, aftrekkingen, vermenigvuldigingen en delingen binnen de getallen van 1—20 als notaties van de getalsanalyse zien.

In zekere zin zouden wij rekenen de taal van de getallenwereld kunnen noemen. Voor de kinderen kàn rekenen betekenen: op avontuur of op verkenning gaan in de getallenwereld.

Van de vondsten daar gedaan, kàn de mens gebruik maken in de levenswereld, maar dat doen de volwassenen in hun economisch-technische wereld. De kinderen leven in een andere wereld, waar weinig gerekend wordt. Daarom is verreweg het grootste deel van de zg. „practische” vraagstukjes helemaal niet praktisch voor het kind. Maar zelfs als de volwassene „reken” in de levenswereld, rekt hij niet dàar, maar in de getallenwereld. De kruidenier, die de boodschappenrekening opmaakt, telt *getallen* op, gèen guldens, dubbeltjes of centen, d.w.z. hij verlaat a.h.w. voor enkele ogenblikken de ruimte achter de toonbank, begeeft zich in de mathematische ruimte, telt de getallen daar op, komt met de uitkomst in de ruimte achter de toonbank terug en zet er soms niet eens *f* voor. De klant begrijpt het zonder dat ook wel en tijd is geld. Hij moet geld teruggeven en dan *trekt* hij *niet af*, maar hij *telt* verder. Want in de *levensruimte* tellen wij en in de *mathematische ruimte* trekken wij af¹⁾. Daarom is ook het „reken-verhaal” een misplaatste grap van de volwassene, die een loopje met de kinderen neemt.

De situatie schijnt vrij hopeloos. Op de Kweekschool krijgt de speciale didactiek van het rekenen in de tweede leerkring de betekenis van beheersing van de leerstof van de lagere school,

¹⁾ De didactische vorm van het „winkeltjespelen” is dus m.i. een onjuiste didactiek om de kinderen aftrekken te leren.

d.w.z. sommen training. Zo leren op dit ogenblik ook de V.H.M.O.-ers in de 3e klas weer opnieuw de sommen maken, die zij eens op hun toelatingsexamen gemaakt hebben en zij zijn verwonderd, dat zij het toen wel konden en er nu zo'n moeite mee hebben. Terècht worden zij getraind, want zij moeten volgende week een reken-les geven in de 5e of 6e klas van de Leerschool. Daarmee is de cirkel gesloten. Dit geldt ook voor het aanvankelijk rekenonderwijs met zijn quasi-didactiek.

Kweekschool van het Haagsch Genootschap.

*Uit de Afdeling Geestelijke Gezondheid van
het Nederlands Instituut voor Praeventieve
Geneeskunde te Leiden.*

SOCIOMETRISCHE VERKENNING IN JEUGDGROEPEN

DOOR

A. J. GOVERS

III

Vriendschap.

De relaties tussen individuen, die door de sociometrie geregistreerd worden, kunnen in werkelijkheid kwalitatief zeer verschillend zijn. Wanneer kan er van vriendschap gesproken worden? Deze vraag kan niet worden beantwoord zolang onze kennis van het verschijnsel „vriendschap” nog in een voor-wetenschappelijk stadium verkeert. Systematisch onderzoek is op dit punt nog nauwelijks verricht.

De behoefte aan zuivere, belangenloze vriendschap is niettemin één der belangrijkste menselijke strevingen. Deze behoefte kan zich al op jeugdige leeftijd manifesteren.

Ter illustratie de volgende kleine geschiedenis.

Een intelligente 8-jarige jongen wordt onderzocht i.v.m. opvoedingsmoeilijkheden. Als hij na het onderzoek door zijn ouders wordt opgewacht, geeft hij een ontwijkend antwoord op de vraag hoe hij het vond. 's Avonds thuis, vertelt hij wat hem emotioneel het meest aansprak. „Ze vroegen me of ik vriendjes had en toen heb ik maar ja gezegd, want ik schaamde me zo”. De jongen had in werkelijkheid geen vrienden en voelde dit als een groot gemis.

Wij zijn wel eens geneigd om deze aangelegenheid als „bijzaak” te beschouwen!

Prof. Hutte formuleerde onlangs (1) vanuit bedrijfspsychologisch gezichtspunt de noodzakelijkheid om tot nadere bestudering te komen van vriendschappen in de jeugd. Hij veronderstelt dat arbeidsconflicten (spanningen in de topverhoudingen in arbeidsgemeenschappen) beter begrepen kunnen worden, als wij meer inzichten krijgen in de betekenis en het verloop van jeugdvriendschappen, „die zelden voldoende door ouders, jeugdleiders of leraren worden doorschouwd en aanvoeld”.

Wij kunnen ons afvragen of de sociometrie een bijdrage levert om deze leemte te vullen. Bij herhaling van de test in dezelfde groep kan het opvallen, dat de schijnbaar solide relaties van een bepaald kind plotseling een ingrijpende wijziging hebben ondergaan. Deze aanwijzing kan dan het uitgangspunt vormen voor een nadere exploratie. Het is echter mogelijk dat hierbij wordt ontdekt hoe weinig de relatie in feite te betekenen had. Men kan het sociogram op zichzelf niet beschouwen als een betrouwbaar instrument om in een groep de werkelijk bestaande vriendschappen te inventariseren.

In dit verband moet worden opgemerkt dat Prof. Langeveld in zijn studie over „Sociaalpsychologische ontwikkelingsverschijnselen van de puberteit” (2) het sociometrisch materiaal van Moreno niet op een juiste wijze gebruikt. Een wederzijdse relatie – als sociometrisch gegeven – behoeft immers lang niet altijd een vriendschapsrelatie te zijn en Langeveld interpoleert meermalen vriendschap, waar slechts sociometrische wederkerigheid wordt bedoeld. De kwaliteit van sociometrisch gekonstateerde relaties kan o.i. slechts op twee manieren worden bepaald: via interviewing of door nauwkeurige observatie.

Objektieve beoordelings-maatstaven zijn grotendeels illusoir. Zo is de duur van een relatie zeker niet op eenvoudige wijze in verband te brengen met de kwaliteit, evenmin als de frekwentie der kontakten of interakties. In Toronto (Canada) wordt het probleem van de omgang tussen vrienden de laatste jaren met een zeer verfijnde techniek bestudeerd. De resultaten van drie niet-gepubliceerde studies worden door Northway (3; pag. 32–33) kort samengevat.

Men vond dat de interactie van vrienden spontaner was, zich uitdrukte in meer geïntegreerd gedrag, en meer blijk gaf van ontspannenheid en onderling begrip. Hieruit wordt de voorlopige konklusie getrokken dat zij die vrienden hebben, zich zekerder voelen en een vrijer expressie vertonen, ook in sociale situaties waar hun vriend niet aanwezig is. Men mag vermoedelijk

aannemen dat de capaciteit om intieme vriendschappen te vormen een betere index is voor de individuele psychische gezondheid dan de sociometrische status. De niet zelden gehoorde uitspraak „hij is populair, maar hij heeft geen vrienden”, krijgt hierdoor een nieuw perspectief!

Sociale perceptie.

Tussen populariteit en gevoel van zelfzekerheid bestaat geen rechtlijnig verband.

De zelfzekerheid hangt niet uitsluitend af van de mate van aanvaard zijn door de groep. Integendeel, we hebben gezien dat onder de stars waarschijnlijk meer neurotisch gestoorde individuen voorkomen dan bij de middengroep, die over 't algemeen iets evenwichtiger figuren bevat. Nu is dit een konklusie, gebaseerd op een statistische vergelijking van genoemde categorieën. Voor het individuele geval hebben wij aan dergelijke uitspraken – zonder verder psychologisch onderzoek – nauwelijks enig houvast.

Dat het sociometrisch onderzoek echter eveneens aanwijzingen kan geven voor een gestoord of labiel zelf-(zekerheids-)gevoel, ondervonden wij bij een experiment dat in twee vijfde klassen van een grote opleidingsschool werd uitgevoerd. Hiertoe werd de sociometrische test *uitgebreid* met een onderzoek naar de perceptie van de eigen sociometrische status. Wij deelden de kinderen mee, dat wij hen op grond van de gesommeerde ontvangens keuzes (de scores dus) hadden ingedeeld in vijf categorieën van populair tot impopulair. Van ieder stond zodoende de status-kategorie vast. Gevraagd werd te raden in welke categorie zij terecht waren gekomen („verwachting”). De resultaten vatten wij samen in een tabel:

		Verwachting					Totaal	N = 64
		A	B	C	D	E		
Status-kategorie	A	1	7	1	1	-	10	
	B	1	5	8	2	-	16	
	C	-	6	11	1	-	18	
	D	-	2	12	1	4	19	
	E	-	-	1	-	-	1	

Kategorie E bestond uit één kind, dat in 't geheel niet gekozen werd. Kategorie D : 1 — 9 × gekozen. Kategorie C: 10–15 ×. Kategorie B: 16–21 ×. Kategorie A (stars): 22 × of meer.

Techniek: 3 × 5 (dus per kind werden 15 keuzenamen afgegeven).

De tabel laat zien dat nog geen 30 % van de kinderen tot een juiste voorspelling in staat was. Er bestond voorts een algemene tendens om het midden op te zoeken.

Op deze tendens vormden vijf kinderen een uitzondering: de vier D- kinderen, die zichzelf in categorie E indeelden; het ene kind dat zich voor een „star” hield, maar dat in categorie B viel. Tenslotte waren er zeven kinderen, bij wie de verwachting twee of meer (2 × drie) categorieën afweek van de werkelijkheid. Deze zeven kunnen nog in twee groepjes verdeeld worden: zij die zich te laag indeelden (1 × A — C, 1 × A — D, 2 × B — D) en zij die zich te hoog indeelden (2 × D — B, 1 × E — C).

Dit laatste verschijnsel, waar het wensbeeld van zichzelf nog een rol kan spelen, is begrijpelijker dan het eerste. Ervaringen met de „Security test” van Werner Wolff (4) wijzen erop dat het ontkennen (en overkompenseren) van gevoelens van onzekerheid moeilijk te onderscheiden valt van echte zekerheid. Wanneer een kind er echter toe komt zichzelf minder hoog aan te slaan dan men zou mogen verwachten, heeft dit een grote diagnostische waarde. Het gevoel van zelfzekerheid is dan in hoge mate gestoord.

Aansluitend aan deze gegevens, hebben wij de vier kinderen die zichzelf te laag indeelden, nader onderzocht. Een gesprek met de kinderen zelf, gekombineerd met inlichtingen van de onderwijzers leverde het volgende op:

1. Jongen, 10 jaar. Fors stenisch type. Klaagt erover dat de andere jongens niet met hem spelen willen. Volgens de onderwijzer staat hij echter nooit aan de kant.

Moeder ontnemt hem systematisch zijn zelfvertrouwen, in een poging om hem te klein houden. Zij zegt o.a.: „Je kan niet vechten, als er wat is kom dan bij mij”. Hij kan echter juist goed vechten.

2. Meisje, 11 jaar, joods. De laatste tijd wordt zij (mede door toedoen van de onderwijzer) veel meer geaccepteerd door de andere kinderen, maar zij voelt zich nog erg onzeker en isoleert zichzelf bij het spel, zodra men haar niet uitdrukkelijk vraagt mee te doen.

3. Meisje, 10 jaar. Is enigszins hardhorend, maar dit weet alleen de familie en de tegenwoordige onderwijzer, de klasgenoten geen van allen. In de vorige klas wist ook de onderwijzer het niet. Zij zat toen achteraan, werkte slecht, voelde zich daardoor erg onzeker, hetgeen ook een weerslag had op haar verhouding met de andere kinderen. Momenteel behoort zij, t.g.v. haar vriendelijk, hulpvaardig karakter, tot de stars. Zij kan zich dit echter niet goed voorstellen.

4. Jongen, 12 jaar, doubleert. Rejectie door de moeder, Vader slechts een paar weken per jaar thuis. Deze jongen is uiterst labiel, op het paranoïde af. Hij blijkt tot de populairsten van de klas te behoren, maar vertrouwt het niet erg en demonstreert dit door zichzelf bij de sociometrische perceptieproef liefst drie categorieën te laag in te delen! „Als het erop aankomt, mogen ze mij toch niet”, zegt hij.

Uit deze korte beschrijvingen blijkt wel duidelijk, dat alle vier kinderen stoornissen vertonen.

Zoals te verwachten, was het zelfgevoel niet ingrijpend te beïnvloeden door een gesprek, waarin van de persuasiemethode gebruik werd gemaakt. De onzekerheid moest als een symptoom beschouwd worden. Een of andere vorm van psychotherapie lijkt voor dit soort kinderen niet overbodig.

Een nadere beschouwing over de problematiek van de sociometrische perceptie mag hier achterwege blijven. De literatuur over dit wat apart staande onderdeel van de sociometrie toont nog weinig samenhang. Men zie hiervoor het artikel van Borgatta, in de literatuurlijst vermeld (5).

Teoretisch was het belang van dit onderwerp reeds lang onderkend. De sociale ontwikkeling van het individu zou voor een deel zijn gebaseerd op de toenemende nauwkeurigheid van zijn sociale perceptie, m.a.w. één der voorwaarden voor groepsaanpassing zou zijn: het vermogen om de groepshierarchie (inklusief de eigen positie) zo goed mogelijk „aan te voelen” (6).

In het kader van het door ons verrichte perceptie-onderzoek, vroegen wij – behalve de eigen status – ook te raden wie de stars in de klasse waren en wie de laatste was van de rangorde. De stars bleken, op een enkele uitzondering na, goed bekend. Het minst populaire kind van de groep werd door de grote meerderheid niet geraden. In de klasse waarvan het sociogram als fig. 3 is afgedrukt (zie deel I), was Lex de enige die geen enkele

keuze verkreeg. 86 % van de leerlingen meende, dat niet Lex maar een ander de rij sloot.

Tenslotte viel het op *dat de minder populaire kinderen in perceptievermogen nauwelijks achterblijven*. Dit zou men theoretisch niet direkt verwachten. De interpretatie van dit interessante gegeven blijkt echter uiterst moeilijk.

De groep.

Tot nu toe hebben wij weinig gezegd van de groepen als zodanig. Dit is geen toeval. De studie van groepsstructuren (waarvan aanvankelijk veel verwacht werd, na de suggestieve start van Moreno) is gebleken een moeilijk onderdeel van de sociometrie te zijn.

Duidelijke en definitieve resultaten werden niet verkregen (vgl. de betrekkelijk onvruchtbare pogingen om een bruikbare „cohesie-index” op te stellen).

Het is ongetwijfeld juist dat de samenstelling van de groep zich weerspiegelt in het sociometrisch netwerk, het relatiepatroon. Het sociogram kan vooral subgroepen die door een kloof zijn gescheiden, fraai aantonen.

Het is ook waar dat op verschillende leeftijdsniveaux andere structuren worden aangetroffen. In de hogere klassen op het G.L.O., is het netwerk complexer en zijn er meer wederkerige relaties, hetgeen waarschijnlijk samenhangt met de grotere sociale bewustheid.

Bij een ervaren onderzoeker als Jennings lezen wij (7), dat een bepaalde houding van de onderwijzer (warm, enthousiast, tolerant, „demokratisch”) niet alleen voor een goede sfeer in de klas zorgt, maar ook de onderlinge omgang van de kinderen kan stimuleren.

Dit zou in het sociogram op een karakteristieke wijze tot uiting komen: er zijn weinig kliekjes (die zich isoleren van de rest); het aantal wederkerige relaties is groter; de kloof tussen de seksen is geringer dan anders, enz. Jennings geeft echter geen nauwkeurige cijfers en haar ongetwijfeld mooi gekonstrueerde voorbeeld-sociogrammen worden minder overtuigend naar mate men ze langer bestudeert. Men komt zelf ook wel eens een sociogram tegen dat een pregnante bevestiging schijnt te zijn van deze beweringen. In één van deze gevallen trof ons in de klas de prettige sfeer, de onbevangenheid en vrijheid in de verhoudingen

en de soepele afwisseling tussen werken en gezelligheid. In sociaal opzicht was de betreffende klas een der meest gunstige van de school (een opleidingsschool). De sociometrische keuze van de andere sexe (in percentage van het totaal aantal keuzen) was 8 %. Voor de gehele school (voor zover onderzocht) was dit gemiddeld 4 %. Op een volksschool bedroeg het vergelijkbare percentage echter gemiddeld 14 %!

Deze steekproef toont niet alleen aan, dat een konklusie gebaseerd op te eenzijdig materiaal, dubieuze resultaten geeft, maar ook hoe een ruimere ervaring weer zoveel relativeren kan dat algemene konklusies voorlopig achterwege moeten blijven.

Dit blijkt eveneens als we het percentage onbeantwoorde keuzes in de groep nagaan. In de inrichtingsgroepen die wij onderzochten, was dit percentage gemiddeld bijna 40, in de schoolklassen ongeveer 26. Een dergelijk verschil is niet gemakkelijk te interpreteren. De situatie-verschillen zijn te groot, om de invloed van alle factoren die hierbij een rol spelen, te bepalen. De inrichtingsgroepen bestonden uit 15-16 kinderen, de schoolklassen uit 30-40. We bedenken, dat men elkaar in de inrichting intensiever leert kennen, maar dat de doorstroming in de groep groter is.

Moreno schreef in 1934, dat een groep een betere eenheid vormde naarmate er minder geïsoleerde individuen in voorkwamen, meer wederkerigheid in de relaties werd aangetroffen en kloofvorming beperkt bleef. Dit klinkt aannemelijk, maar moet overigens nog steeds bewezen worden. De getallen en percentages kunnen aan de bewijsvoering weinig steun verlenen, zolang de situaties waarop zij betrekking hebben zo heterogeen zijn als bij groepen nu eenmaal het geval is. Na het bovenstaande lijkt ons de konklusie waartoe Northway in 1952 kwam, de enige die zowel korrek is als optimistisch: „In order to interpret sociometric (group) structures, a great many more investigations of structures as a whole must be made" (3). Wij moeten ons speciaal op dit deelgebied hoeden voor prematuur generaliseren.

Praktische toepassingen.

Wat kan met en in de groep gedaan worden, nadat men de sociometrische gegevens heeft verkregen? Tendele hangt dit af van het doel dat men beoogt. Twee doeleinden moeten onderscheiden worden:

1. Groepssanering. Men wil de oorzaak van spanningen ontdekken. Men wil de invloed van storingsbronnen reduceren.

2. Individuele hulp. Dit betreft hen die in de groep een bijzondere plaats innemen.

Hergroepering is een mogelijkheid t.o.v. beide doelstellingen om verbeteringen te bewerkstelligen. Het sociogram kan daartoe enige aanwijzingen geven die – zoveel als pedagogisch wenselijk – kunnen resulteren in *verplaatsingen* of in het *vormen van speciale werk- of taakgroepjes*. Principieel wijzigen van de groep volgens een vooropgezet systeem – zoals Hel. Jennings wil – hebben wij in deel I reeds afgewezen.

Het pedagogisch arsenaal van de groepsleider zal met het uitvoeren van een hergroepering niet zijn uitgeput. Vermoedelijk is deze aktie zelfs niet de belangrijkste stap. Een veranderde wijze van omgang met de groep als geheel – als gevolg van door de sociometrie gekorrigeerde inzichten – zal het meest ten goede komen aan de eerste doelstelling. Speciale aandacht voor de individuen die sociometrisch in een of ander opzicht opvielen, kan men rangschikken onder „individuele hulp”.

Doorgaans zal men vnl. de „outsiders” voor deze hulp in aanmerking willen laten komen.

Een korte toelichting is daarom noodzakelijk als wij stellen dat ook sommige typen onder de „stars” in zekere zin „geholpen” kunnen worden. Wij hebben nl. gezien dat deze „stars” iets krampachtigs kunnen hebben in hun streven naar zelfzekerheid. Populariteit of leiderschap, zo werd gezegd, garandeert nog geen psychische gezondheid. Misschien kan de groepsleider zodanige maatregelen treffen, dat de drang naar macht of algemene waardering minder urgent wordt voor deze kinderen. Het arrangeren van situaties waarin zij geen verantwoordelijkheid behoeven te dragen kan ertoe leiden dat zij meer om hun persoon en minder om hun leiderschap gewaardeerd worden. Voor sommige kinderen betekent het een opluchting wanneer zij ook eens een gewoon lid van de groep kunnen zijn. Men moet hierbij denken aan de mogelijkheid, dat de machtspositie een surrogaatbevrediging kan zijn bij een bestaande affektieve verwaarlozing. (Deze hypothese geeft een aanvaardbare verklaring voor een verschijnsel dat men nogal eens ziet: wanneer een tot dusver affektief onbevredigd kind een relatie gaat ontwikkelen met de groepsleider, vermindert soms tegelijkertijd het streven naar macht en invloed in de groep).

Het helpen van de „outsider” is in de meeste gevallen geen eenvoudige opgave. De categorie „outsiders” is immers een vergaarbak van allerlei typen onaangepaste en afwijkende individuen, hoewel ook volkomen normale kinderen om de een of andere reden een outsider in de groep kunnen blijven.

Naar analogie van de medische wetenschap, waar therapie strikt afhankelijk wordt gesteld van diagnose en prognose, moet hier ook eerst naar een meer gedifferentieerd inzicht worden gestreefd, voorafgaand aan hulppogingen. Onkundig optreden kan schade veroorzaken: de positie van een „uitgestoten” kind kan worden geaksentueerd wanneer men bv. uit medelijden een moreel beroep op de groep doet. De volgende indeling is wellicht in de praktijk bruikbaar:

1. Kinderen met aanpassingsmoeilijkheden, die van pathologische aard zijn. De afwijzing door de groep heeft hier een objectieve grond en moet doorgaans als onveranderbaar worden beschouwd. Deskundige (medische, psychologische, therapeutische) hulp moet in deze gevallen ernstig worden overwogen. Niet de groep zou zich anders moeten instellen, maar het onaangepaste individu.

2. Kinderen die zich terugtrekken, omdat de outsidersrol bij hun karakter past. Deze kinderen voelen zich volmaakt tevreden als outsider en zouden zich niet op hun gemak voelen indien zij gedwongen werden of in staat werden gesteld een actiever sociale rol te spelen. Zij wensen slechts tot op zekere hoogte opgenomen te worden in de groep.

3. Kinderen bij wie het aanpassingsproces te traag verloopt of stagneert. Deze kinderen belemmeren zelf door hun gedrag hun ingroei in de groep, of zij worden door de anderen onjuist beoordeeld.

Een pedagogisch succes is hier niet uitgesloten.

Verantwoord helpen d.w.z. met een duurzaam resultaat, kost echter tijd. Men zou kunnen nagaan welke sociale verbindingen, ondanks de outsiderspositie, toch nog bestaan. Daarna kan misschien een poging gedaan worden, deze relaties te versterken. Voorts zouden de nog te weinig tot hun recht gekomen capaciteiten van de outsider op onopvallende wijze gekoppeld kunnen worden aan de groepsbelangen. In de populair-pedagogische literatuur vindt men daar soms treffende voorbeelden van. Zo kan een kind door de groep „ontdekt” worden, nadat zijn waarde voor de groep is aangetoond.

Uit het voorafgaande mag duidelijk zijn geworden, dat de

outsider niet steeds als een individu-in-nood kan worden beschouwd. Niettemin blijkt een hoog percentage van de kinderen, die reeds op de lagere schoolleeftijd uit de gemeenschap der leeftijdsgenoten werden uitgestoten, later het kamp der maatschappelijk verbitterden of kriminelen te versterken. De contactarmoede van volwassen delinquenten (8) – men ziet dit de laatste tijd als een belangrijk probleem in het genezings- en reklasseringsproces – is uiterst moeilijk te verhelpen. Bij het kind mag men hopen dat nog veel kan worden rechtgebogen en verholpen. De maatregelen die – al of niet op grond van aanwijzingen uit de sociometrie – bij het eerste signaal van sociale verwerping worden ingesteld, mogen worden opgevat als *preventieve zorg*.

Een gebeurtenis die plaats vond in één van de door ons onderzochte schoolklassen kan de urgentie van deze wat zwaarwichtige beschouwing over de outsiders illustreren.

Eén van de kinderen had uit de lessenaar van de onderwijzer een paar bankbiljetten weggenomen. Bij het uitzoeken van deze kwestie door het Hoofd, viel het ons op, dat de drie kinderen op wie onmiddellijk de verdenking viel (één van hen bleek later ook de schuldige te zijn) in het klasse-sociogram volkomen geïsoleerd stonden. Ondervraging bracht motieven van wrok en jaloezie aan het licht (o. a. jaloezie op de kinderen, die niet alleen meer populair waren in de klas, maar ook bij de onderwijzer zeer in de gunst stonden).

Tijdens een extra-bespreking van de sociometrische gegevens n.a.v. de diefstal, gaf de onderwijzer royaal toe dat hij enkele outsiders relatief had verwaarloosd en zeker de gevoelskonflikten van deze kinderen had onderschat.

Slotbeschouwing.

Als voornaamste verdienste van Moreno's methode zouden we willen zien, dat gemakkelijk en snel (afhankelijk van situatie en gebruikte techniek neemt deze „momentopname" niet meer dan 15–30 minuten in beslag) een overzicht van de groepsstructuur wordt verkregen.

Voor leerkrachten en groepsleiders is het een boeiend middel om distantie te nemen van de groep, iets wat door een vrijwel permanente participatie aan de groepsdynamiek wel eens in het gedrang raakt. Beide instellingen zijn nodig om de leidinggevende taak goed te vervullen. De leider moet a.h.w. in en buiten de groep staan tegelijkertijd.

We hebben reeds eerder gezegd, dat het sociogram altijd wel korrekties of aanvullingen bevat van datgene wat bekend was of verwacht werd. N. M. Gronlund (9) heeft deze kwestie

ook empirisch bekeken en vond dat er een grote spreiding was in de nauwkeurigheid van de oordelen der onderwijzers. Tevens bleek dat zij in de hogere klassen minder in staat waren de status van hun leerlingen te schatten dan in de lagere. De eigen voorkeur van de onderwijzer vertroebelt bovendien de juistheid van zijn perceptie. Hij heeft de neiging om de status te overschatten van de kinderen voor wie hij veel voelt en te onderschatten als het tegenovergestelde het geval is.

Gronlund kon in een tweede artikel (10) aantonen, dat de preferentie van de onderwijzer over 't algemeen aansluit bij de sociometrische waardering van de groep. Deze proeven hebben wij - zij het op kleinere schaal - herhaald en wij vonden dezelfde verhouding die Gronlund opgeeft: de gemiddelde sociometrische score van de kinderen die de onderwijzer het liefst in zijn klas heeft, is $2\frac{1}{2} \times$ zo hoog als van de kinderen die hij het minst apprecieert. „De score weerspiegelt dus belangrijke gedragsaspecten die niet alleen de acceptatie van de medeleerlingen bepalen, maar ook die van de onderwijzer”. Hieraan willen wij toevoegen, dat de waardering van de leerkracht soms ook invloed zal hebben op de sociale keuze van de kinderen.

De drie pijlers waarop de sociometrie rust, zijn: groep - relatie - individuele score. Bij het hanteren van deze grootheden, zowel praktisch als wetenschappelijk, moet behoedzaam te werk gegaan worden. Steeds moet men rekening blijven houden met de *kunstmatigheid* van hun konstruktie. Voor de fenomenen „groep” en „score” geldt dit in het bijzonder.

De „groep” die het sociogram exposeert, bestaat in werkelijkheid niet. We behoeven maar te herinneren aan de relaties die een uitdrukking zijn van een onvervulde wens van de betrokkene(n). Ook deze „relaties” worden met pijlen in het sociogram aangegeven.

De „score” ontleent zijn kunstmatigheid aan de kwantificering van ongelijkwaardige elementen. De keuzes van de afzonderlijke criteria worden gesommeerd tot één totaal-score (wat gezien de hoge onderlinge korrelaties toelaatbaar mag worden geacht), maar in uitzonderingsgevallen kan dit misleidend werken. Een voorbeeld: een jongen behaalt een score van 24 en behoort daarmee tot de stars in zijn groep. Bezien we echter de samenstelling van deze score, dan blijkt dat hij $16 \times$ gekozen is op één criterium („met wie wil je samenwerken?”), $8 \times$ verdeeld over de 2 overige criteria. Deze jongen is de beste werker van de klas (I.Q. 140),

zodat het niet te verwonderen is dat men met hem graag samenwerkt: hij is zelf vlug klaar en heeft dan tijd om de anderen te helpen. Was dit criterium echter niet gebruikt, dan zou er van een hoge score geen sprake zijn geweest.

Eenzelfde voorbehoud geldt t.a.v. de limitering van het aantal keuzen. Ook hiervan een voorbeeld uit de praktijk: twee meisjes hadden beiden een score van 34 behaald en behoorden dus, gezien dit cijfer, tot de favorieten van de klasse. Van één van de twee was de score zeker adequaat; zij was de onbetwistbare leidster van een hechte vriendinnenklub, die reeds lang in deze klas bestond. Van het andere meisje vertelde de onderwijzer ons dat zij een vriendelijk, maar wat onbetekenend kind was, dat beslist wel door haar klasgenoten gewaardeerd werd, maar toch geen echte vriendinnen had. Een blik in de sociomatrix overtuigde ons van het grote verschil dat tussen deze twee meisjes bestond. De leidersfiguur was $24 \times$ als 1e, 2e of 3e door iemand gekozen, de „meeloperster” slechts $4 \times$ en de overige 30 keuzen waren pas in de 4e of 5e plaats gekomen.

Hadden wij dus de keuzemogelijkheid per leerling beperkt tot 3, dan was zij in de categorie der outsiders terecht gekomen. Dit is wel een zeer extreem voorbeeld, maar het toont duidelijk aan hoe juist de waarschuwing is, dat gelijke scores zelden een gelijke betekenis hebben.

Tenslotte de individuele *relaties*. Hier is geen sprake van kunstmatigheid, want óók indien de keuze op wensniveau ligt, duidt de *sociometrische* relatie een (eigen) werkelijkheid aan, die nimmer gecorrigeerd, maar hoogstens verklaard dient te worden. *De enige feitelijke gegevens in de sociometrie zijn de keuzen, die de relaties tussen de individuen aanwijzen.*

De centrale opgave van de toekomstige ontwikkeling der sociometrie is dan ook de verdere analyse van het *keuzeprocess*. Indien wij een sociometrische score samenstellen, interesseert het ons niet door wie A gekozen is, we tellen slechts op. In de psychologie van het keuzeprocess wordt het aksent verschoven van de gekozene naar de kiezer. De vraag wordt daar: *Waarom kiest B juist A en geen ander?* (i.p.v. waarom werd A zoveel gekozen?). Het antwoord zou kunnen wezen: omdat A iets „heeft” wat aansluit bij de behoeften en verlangens van B. A vertegenwoordigt waarden die door B bewonderd of nagestreefd worden.

Maar A behoeft niet op grond van *objektief waardeerbare* eigenschappen door B gekozen te zijn. Het is mogelijk dat deze „waar-

den" alleen in de ogen van de kiezer bestaan. Het kunnen zelfs „negatieve" waarden zijn – die B tot medelijden opwekken, of die zijn behoefte tot domineren wakker roepen. Onbewuste processen spelen hierin mee.

Op deze wijze alleen kunnen we begrijpen waarom een buitengewoon saai en onaantrekkelijk kind toch nog één of meer keren gekozen wordt. Voor de kiezer(s) vervult hij blijkbaar een behoefte. Deze overwegingen hebben (en met deze uitspraak kunnen wij van harte instemmen) tot een enigszins merkwaardig antwoord geleid op de vraag: Wat *meet* de sociometrie? – nl. (in its basic procedure) „sociometry does not measure, it discovers" (Northway).

De sociometrie streeft er naar alle relaties in een groep vast te stellen, niet alleen de bestaande, maar ook de verlangde, de „onzichtbare". Sociometrie is het ontdekken van sociale behoefte en zijn vervulling.

Literatuur.

1. H. A. Hutte. Moeten en mogen in de arbeidsgemeenschap. Inaugurale rede, Groningen 1956.
2. M. J. Langeveld. Verkenning en verdieping, Purmerend 1950. Hoofdstuk 9.
3. M. L. Northway. A primer of sociometry. University of Toronto Press, 2e ed. 1953.
4. W. Wolff. The personality of the preschoolchild, New York 1947. Pag. 152–157.
5. E. F. Borgatta. Analysis of social interaction and sociometric perception. *Sociometry* 1954, 17, 7–32.
6. D. P. Ausubel, H. M. Schiff en E. B. Gasser. A preliminary study of developmental trends in sociomphaty: accuracy of perception of own and other's sociometric status. *Child Development* 1952, 23, 111–128.
7. H. H. Jennings, *Sociometry in group relations*. Washington D. C. American Council on Education, 1948.
8. E. Gerfeldt. Die sozialpathologischen Umweltbedingungen für die Kriminalität der Jugendlichen in der Gegenwart. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 1955, 4, 258–265.
9. N. M. Gronlund. The accuracy of teachers' judgments concerning the sociometric status of sixth-grade pupils. I, *Sociometry* 1950, 13, 197–225. II, id. 329–357.
10. N. M. Gronlund. Relationship between the sociometric status of pupils and teachers' preferences for or against having them in class. *Sociometry* 1953, 16, 142–150.

BIBLIOGRAFISCHE NOTITIES

- Snijders, J. Th.; en W. E. Beyers. Jeugd, school en beroep; een wegwijzer in de moeilijke materie v. e. juiste school- en beroepskeuze; 2e herz. dr. 8°. 254 blz. Haarlem, 1955. „De Toorts”.
- Soddy, K. Mental health and infant development; proceedings of the Internat. Seminar held by the World Federation for Mental Health at Chichester, England. 8°. 2 vols.
Vol. I - Papers and discussions. XIX, 308 blz.
Vol. II - Case histories, V, 289 blz.
London, 1955.
- Spanjaard-Levy, M. God en het kind. 8°. 95 blz. 's-Gravenhage, 1949. Boekencentrum N.V.
- Stoetzel, Jean. Without the crysanthemum and the sword; a study of the attitudes of youth in post-war Japan. 8°. 334 blz. London, 1955. Unesco.
- Strasser, S. Das Gemüt; Grundgedanken zu einer phänom. Philosophie u. Theorie des menschl. Gefühlslebens. 8°. XX, 291 blz. Utrecht, 1956. Het Spectrum.
- Strong, E. K. Vocational interests 18 years after college. 8°. XIV, 207 blz. Minneapolis, 1955. Univ. of Minnesota Press.
- Strunz, K. Pädagogische Psychologie des mathematischen Denkens; 2e....Aufl. 8°. 180 blz. Abbn. Heidelberg, 1956. Quelle und Meyer.
- Thompson, G. G. The social and emotional development of preschool children under two types of educational program. 8°. VI, 29 blz. Psych. Monographs; vol. 56, nr. 5. Evanston (Ill.), 1944. Amer. psychol. association.
- Tramer, M. Problèmes et détresses d'écoliers. 8°. 188 blz. Neuchâtel, 1953. Delachaux et Niestlé S.A.
- Tuddenham, R. D. Studies in reputation:
I. Sex and grade differences in schoolchildren's evaluations of their peers.
II. The diagnosis of social adjustment. 4°. VI, 58 blz.
Washington, 1952. American psychol. ass.
- Tumlirz, O. Anthropologische Psychologie; 2e....Aufl. 8°. 469 blz. 469 blz. München, 1955. E. Reinhardt Verlag.
- Wielen, H. G. W. van der. Geschiedenis, doel en wezen der volkshogeschoolbeweging. 8°. 144 blz. Wereld-Bibliotheek; Wereld-Boog; nr. 80. Amsterdam 1956.
- Wittman, J. Wir wollen Rechnen- und Zahlengeschichten machen! 4°.
I - Rechenbuch für ganzheitl. Rechnen (1. Schulj.). 32 blz. 1955.
Dortmund. W. Crüwell.
- Zeyde, N. F. van der. Verwaarlozing en „Verwahrlozing”; over het begrip psychopathie in verh. tot het begrippenstelsel v. d. paedagogiek; 2 bijdr. tot een zuiverder paed. begripsvorming. 8°. 82 blz. Acta Paed. Ultraj.; nr. 10. Groningen, 1956. J. B. Wolters.
-

TIJDSCHRIFTEN

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

No. 5 (jrg. 40).

„Merkwaardige toenadering” door fr. S. Rombouts (nl. tussen liturgie en catechese; tussen psychologie en theologie); „Pedagogiek en beginsel” door Fr. S. Rombouts (naar aanleiding van een art. van Prof. J. Waterink betreffende de fenomenologische en de principiële pedagogiek); onder het hoofd „Kwesties van de dag” treft men verscheiden korte artikels over spelling aan; „Opvoeding en kunst” door G. Widdershoven (principiële vergelijking); „Wast de Nederlandse Anglo-Maan?” door Dr. P. C. Paardekoper (tegen de overdreven waardering van Engelse en Amerikaanse cultuur); „De zangles in een schoolklas” (III: oorzaken van de onbevredigende toestand bij de muzikale opvoeding), door fr. Willebrordus van Loosbroek; „De comprehensive school in Engeland, Wales en Schotland” door P. Post.

No. 6 (jrg. 40).

„De toverlantaarn, de school en de missie” door br. Sigurd (filmstrips bij de opvoeding tot begrip en waardering der missie); „Opvoeding en techniek” door G. Widdershoven (principiële uiteenzetting) „De schoolrijpheidstest van Kern in de pedagogische praktijk; (vertaling van een art. uit „Pädagogische Welt”); „Letterlos lezen” door Dr. P. C. Paardekoper (men moet lezen volgens de beschaafde uitspraak); „De zangles in een schoolklas” (IV: wat schuilt er eigenlijk in muziek, dat vreugde geeft?) „Enkele aantekeningen n.a.v. de praktische bestudering van het leesonderwijs door de pedagogische studiekering „Vives” te Breda” door Theo A. Pollemans.

Dux (red. dr. H. M. M. Fortmann, e.a.) Uitgave Katholieke Jeugdraad, Utrecht.

No. 4 (jrg. 23).

Dit nummer is gewijd aan de prediking in het bijzonder voor de rijpere jeugd. „Crisis der prediking” door dr. H. M. M. Fortmann; „Preken voor jonge mensen” door dr. N. Perquin; „Proeve van eucharistische catechese” II, door J. A. M. Weterman.

No. 5 (jrg. 23).

Dit nummer is gewijd aan de zeventienjarigen, naar aanleiding van het bekende fotoboek „Wij zijn 17”, en een te verschijnen fotoboek „Wij zijn ook 17”. „Wij zijn zeventien” van de redactie; „Kanttekeningen bij een fotoboek” door drs. J. J. Dikhuis; „De omgang der zeventienjarigen”, door Dr. L. de Klerk; „De godsdienstige houding der zeventienjarigen”, door Dr. C. Scharff; „De paus spreekt over internaatsopvoeding” (rede, gevolgd door aantekeningen van de redactie).

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

No. 5 (jrg. 7).

„Sigmund Freud” en bespreking „Inleiding tot de psycho-analyse voor pedagogen” (van Anna Freud), door J. D. Brinksmā; „Leerstofkernen” door J. A. Michels-Schoten; „Didaktische principes II” door J. D. Brinksmā (het zich scheppen van leer-situaties); „De kleuter” door B. Swanenburg.

No. 6.

„De school in de sociale werkelijkheid” door Dr. L. van Gelder; „Leerstofkernen” door Mevr. J. A. Michels-Schoten; „V.g.l.o.-klanken”: „De symbiose” te Leiden door J. C. Wilterdink (over de samenwerking van vglo. en een l.t.s. te Leiden); „het speel- en werkplan” door B. Swanenburg (over kleuteronderwijs) „Een interessant en boeiend spel?” door J. D. Brinksma (over opgaven toelatingsexamen Rijks-h.b.s. te Ter Apel).

No. 7.

„De school in de sociale werkelijkheid III” door Dr. L. van Gelder; „Bijdrage tot de discussie over ons rekenonderwijs” door J. Olivier (over nieuwe eisen aan het rekenonderwijs te stellen) „Het tuchtrecht van de opvoeder” door Mr. S. Slagter.

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

No. 9 (jrg. 36).

In dit nummer wordt aandacht geschonken aan het 75-jarig bestaan van de „Vereniging voor Handenarbeid” We noemen uit dit nummer de artikelen: „Het welfarewerk” door L. M. van der Houven van Oordt, en „Zelf boerderijmodellen maken (XI)” door Hans van Beelen.

No. 10 (jrg. 36).

Uit dit nummer: „Impressies van het examen handenarbeid aan het eind van de tweede leerkring der Kweekschool”, door C. A. Meijer; en „Examen toegepaste handenarbeid” door David Ruting. Verder artikelen in verband met het 75-jarig jubileum en met examens.

No. 11 (jrg. 36).

„Tentoonstelling Jeugd en Rembrandt” door G. Steinbach; verder een aantal belangwekkende werkstukjes.

Ons Gezin (red. T. Duyvendak, e.a.) Uitg. Commissie v. huishoudelijke en gezinsvoorlichting.

No. 5 (jrg. 11).

Uit dit nummer noemen wij: „Van knikkers poten en aardappelen-rooien” door ??; „Kindertuintjes” door J. F. Wentzel.

No. 6 (jrg. 11).

„Honger en overvloed” door Mr. R. M. H. Koesoemo Joedo; „Om het welzijn van zeshonderd miljoen kinderen” door J. Eqqink (werk van de Unicef); „Liefhebberijen en vrijetijdsbesteding” door ??; verder nog enige artikelen over het werk van de *Unesco* in minder-ontwikkelde gebieden.

Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg (red. Prof. Jos. Gielen, e.a.).

No. 8/9 (jrg. 7).

Dit nummer is gewijd aan de expressie in onderwijs en opvoeding. Na een algemeen artikel wordt de expressie in de bewerking der leerstof, bij de taaluiting, voordrachtskunst, musiceren, tekenen en handenarbeid resp. besproken door J. H. M. Crijns, P. A. Eggermont, Dr. N. Perquin, J. A. de Sutter, Br. Donatianus en Br. Baptista. Voorts is er een bijdrage: „Waarde en grenzen der expressie voor het kennen der leerlingen” door Dr. W. v. Hove.

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

No. 6/7 (jrg. 10).

„Televisie in de school” door F. Vanwijngaerden (ziet mogelijkheden voor schoolgebruik); „Intellectualitis” door Louis van Leemput (er wordt op de Belgische scholen voor m.o. te veel waarde gehecht aan kennis, te weinig tijd gelaten voor lezen); hierbij een epiloog van J. de Cort; „School en poëzie” door Louis Schoeters; „Prentenboeken” door H. van Marcke.

No. 8 (jrg. 10).

„L'Eglise catholique et l'Enseignement dans l'Espagne actuelle” door Dogar; „Maken de schoolvakken en vooral de schoolwiskunde een mens verstandiger en geschikter voor het latere leven” door Karel Cuypers; „Studie-dagen te Sèvres (toneel en onderwijs)” door F. Meert; „Versleer in vogelvlucht” door Johan Daisne (tegen de experimentele dichtkunst); „Proeve van een synthese” (over Engelse spraakkunst in de middelbare school) door Dr. J. Decleyre.

Dalton (red. Drs. P. Brinkman, e.a.) Uitg. J. B. Wolters, Groningen.

No. 5/6 (jrg. 8).

„Influence” door W. Wagner (over de aard en grenzen van de invloed van de opvoeder op een kind; „Dalton is not a system, but an influence”); „De taak van de opvoeder in deze tijd” (antwoord van Prof. Dr. H. Nieuwenhuis aan Drs. P. Brinkman).

C. WILKESHUIS.