



**Paedagogische studiën 1957 : 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/1874/205231>

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

(tevens secretaris)

*Vierendertigste  
jaargang*

BIBLIOTHEEK DER  
RIJKSUNIVERSITEIT  
UTRECHT

J. B. WOLTERS — GRONINGEN, DJAKARTA — 1957



## INHOUD

	Blz.
W. H. Brouwer, De Britse comprehensive school . . . . .	209
E. M. Buter, Een dynamisch takenstelsel als basis voor het biologische onderwijs aan de middelbare school . . . . .	144
E. M. Buter, Doel, functie en verwezenlijking van de klassikale discussie . . . . .	161
Dr. A. J. Erdman Schmidt, Een boek over het probleem van het leerplan der lagere school in Engeland en Wales . . . . .	183
Dr. Klaus J. Fintelmann, Künstlerisch-Handwerkliches tun als Brücke vom Spiel des Kindes in eine Technische Arbeitswelt . . . . .	337
Ir. P. C. van de Griend, Sociaal-psychologische aspecten van een experiment: een opleiding voor het bedrijfsleven in het kader van de middelbare school . . . . .	113
Prof. Dr. A. D. de Groot, „Geschiktheid” voor V.H. en M.O. en de Schoolgemeenschap voor voortgezet onderwijs . . . . .	218
P. M. van Hiele en D. van Hiele-Geldof, Een denkpsychologische benadering van het begrip denkniveau . . . . .	130
D. van Hiele-Geldof en P. M. van Hiele, Teoretische didaktiek	168
In Memoriam Prof. R. Casimir . . . . .	129
D. Janssen, Een merkwaardig schrift . . . . .	65
Ir. K. C. Lambert-Anema, De werkplaats kindergemeenschap als scholengemeenschap . . . . .	232
Prof. Dr. H. Nieuwenhuis, Wenselijkheden en moeilijkheden rondom de „comprehensive-school”-gedachte . . . . .	193
P. Post, Onderwijsproblemen in Suriname, I . . . . .	321
P. Post, Onderwijsproblemen in Suriname, II . . . . .	381
P. Post en M. C. J. Scheffer, De ambachtsschool honderd jaar geleden . . . . .	304
Dr. K. Rijdsdorp, Het spel in de verschillende levensperioden van de mens, I . . . . .	289
Dr. K. Rijdsdorp, Het spel in de verschillende levensperioden van de mens, II . . . . .	355
Dr. K. Rijdsdorp, Het spel in de verschillende levensperioden van de mens, III . . . . .	397
J. H. Ringrose, Problemen van de aardrijkskunde-leergang op de middelbare school . . . . .	46
Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, De problematiek van de hedendaagse klassieke vorming . . . . .	97



Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, Welke kansen heeft de comprehensive school in Nederland? . . . . .	243
G. Tieman, De blinde in de ontmoeting met de ziende . . . . .	271
Dr. I. van der Velde, Droomland of: Reorganisatie van het Schooltoezicht . . . . .	180
Dr. I. van der Velde, De tragedie der werkwoordsvormen . . . . .	257
E. Velema, Paedagogische sociologie en sociografie, begrenzing en arbeidsterreinen . . . . .	15
B. W. E. Veurman, Stimulerend moedertaalonderwijs op de middelbare school . . . . .	1
Dr. J. G. Vogel, Onderlinge vergelijking der verschillende vakdidactieken voor zover tot op heden ontwikkeld . . . . .	33
Dr. J. G. Vogel, Onderlinge vergelijking der verschillende vakdidactieken voor zover tot op heden ontwikkeld . . . . .	70

### KLEINE MEDEDELINGEN

Oriënterende cursus over statistiek in het zuiden van ons land . . . . .	28
De stichting „Tekenen is een Wereldtaal” . . . . .	28
Mededelingen van het Paedagogisch Seminarium vanwege de Ned. Herv. Kerk te Utrecht . . . . .	64, 128, 160, 254, 316, 320, 380
Kongres Verbond van Wetenschappelijke Onderzoekers . . . . .	94
Werkcomité voor Opvoeding tot Democratie . . . . .	155
Tweede Internationaal Congres Universitair Onderwijs Pedagogische Wetenschappen . . . . .	157
Werkcentrum voor Leketoneel en Creatief Spel . . . . .	186, 254
Een functie-analyse van het onderwijzersberoep . . . . .	187
Examens M.O. Paedagogisch Seminarium R.K. te Utrecht . . . . .	254
Onderwijsuitgaven . . . . .	280
Samenvatting van het rapport van de commissie tot onderzoek naar de cijferwaardering op de H.B.S. (Mendel-College, Haarlem) . . . . .	284
De L.O.-Wet 1857 herdacht . . . . .	285
Opleiding voor de Middelbare Akten Pedagogiek A en B te Groningen . . . . .	315
Congres „Erziehung zu Europa”, door Prof. Dr. F. W. Prins . . . . .	371
Een witte raaf. Wetsontwerp 4946. Verlenen van grotere vrijheid van inrichting van onderwijs . . . . .	411

### BOEKBEOORDELINGEN

Drs. A. W. Haenen, Prof. Dr. A. J. de Sopper, Wat is Philosophie? . . . . .	58
Drs. A. W. Haenen, Dr. J. Linschoten, Psychische moeilijkheden . . . . .	59
Drs. A. W. Haenen, Dr. D. W. Baruch, De opvoeding in nieuwe banen . . . . .	95
Drs. A. W. Haenen, A. Arnold, Het spel van uw kind . . . . .	95

Dr. A. Z. van 't Hoff Stolk-Huisman, Cijfergeving als Probleem. Openbare les gegeven door Dr. W. H. A. Koenraads . . . . .	316
Dr. J. Koning, Dr. B. J. Kouwer, Gewetensproblemen der psychologie . . . . .	95
Dr. J. Koning, Dr. Ph. J. Idenburg, Mensen gevraagd! . . . . .	96
Dr. J. Koning, Dr. H. W. F. Stellwag, Viaticum didacticum, deel I van de reeks Paedagogica-didactica-uitgaven van het Paed. Did. Inst. van de Gem. Univ. van Amsterdam . . . . .	414
J. A. Meijer, Dr. V. W. D. Schenk, W. E. Vliegenthart, Drs. A. W. Haenen, L. S. van Hees, Paed. dra, B. Swanenburg, Theorie en Praktijk rondom het leeszwakke kind . . . . .	190
Prof. Dr. H. Nieuwenhuis, Alfred Petzelt, Grundzüge systematischer Pädagogik . . . . .	255
Prof. Dr. H. Nieuwenhuis, Dr. Robert Scholl, Das Gewissen des Kinders. . . . .	375
Prof. Dr. F. W. Prins, Stanley L. van Wijk, Die Film as opvoedkundige hulpmiddel met speciale verwysing na sy gebruik in Suid-Afrika . . . . .	59
Prof. Dr. F. W. Prins, J. G. Garbers, Die herstandaardisasie van die Alexander-handelingskaal vir die bepaling van die praktiese aanleg van 'n groep 12-13 jarige leerlinge . . . . .	60
Prof. Dr. F. W. Prins, Prof. Dr. B. F. Nel, Die vraagstuk van die vormende waarde van die leervakke op skool . . . . .	61
Dr. K. Rijdsdorp, Gymnajuventa . . . . .	125
Dr. K. Rijdsdorp, A. A. de Haan, Kinderen vroeger en nu, hier en elders	189
Dr. K. Rijdsdorp, Dr. A. L. Janse de Jonge, Vreemd en eigen . . .	190
Dr. K. Rijdsdorp, Joh. Tigchelaar, Godsdienstige opvoeding in de puberteit; ingeleid door Prof. Dr. M. van Rhijn . . . . .	191
J. H. Ringrose, Drs. H. Eggink, Schoolatlas van Nederlands Nieuw-Guinea . . . . .	29
J. H. Ringrose, Drs. H. Eggink, De aardrijkskunde van Nieuw-Guinea	29
Dr. I. van der Velde, Prof. J. E. Verheyen, Het Hoger Instituut voor opvoedkundige wetenschappen van de Rijksuniversiteit te Gent . .	61
Dr. I. van der Velde, Dr. H. W. Fortgens, Meesters, scholieren en grammatica uit de middeleeuwse schoolleven . . . . .	62
Dr. I. van der Velde, Scientia Paedagogica . . . . .	95
Dr. I. van der Velde, Georg S. Counts, assisted by Nucia Lodge, The Challenge of Soviet Education . . . . .	376
Bibliografische Notities . . . . .	126, 157, 191, 285, 316, 373
Tijdschriften . . . . .	31, 63, 379, 414

# STIMULEREND MOEDERTAALONDERWIJS OP DE MIDDELBARE SCHOOL

DOOR

B. W. E. VEURMAN

Wie een bescheiden poging doet tot het geven van een overzicht der gedurende de halve eeuw voorafgaande aan de Tweede Wereldoorlog verschenen methoden voor het vak Nederlands bij het V.H.M.O., wekt, na het aanvankelijk gevoel van verbijstering over het geweldige aantal oefen-, leer- en leesboeken dat het licht zag, onwillekeurig de indruk dat bij een zo grote verscheidenheid ongetwijfeld in deze periode wel de meeste denkbare vormen van didactiek zullen zijn beproefd<sup>1)</sup>. Een misschien niet onjuiste indruk, al doet een nadere kennismaking zien, dat het grootste deel van deze boeken voor grammatica, voor stijl, voor lezen en voor letterkunde ondanks verschil in wetenschappelijke en onderwijskundige details in één opzicht een uiterst geringe variabiliteit vertoont en daardoor nagenoeg zonder uitzondering eenzelfde één-zijdige vorm van taalonderwijs belichaamt: er is bijna steeds sprake van *afzonderlijke*, haast *geïsoleerde* leergangen voor de genoemde onderdelen van het moedertaalonderwijs en het is een zeldzaamheid als er tussen die onderdelen ook maar terloops verband wordt gelegd. Pas na de oorlog beginnen sommige auteurs duidelijk en principieel van deze opzet af te wijken: zij willen de eenheid van het vak Nederlands niet langer verbrokkeld zien en brengen daarom stijl-, spelling- en spraakkunstoefeningen samen in één en hetzelfde boek, waarin deze — naar het modewoord van onze dagen — min of meer gelukkig worden *geïntegreerd*<sup>2)</sup>.

Dergelijke pogingen waren voor het L.O. niet nieuw meer en ook met de er aan ten grondslag liggende gedachten was men daar al langer vertrouwd: niet alleen bij Nederlands, maar ook bij aardrijkskunde, geschiedenis, biologie enz. werkte men veelal op voorbeeld van Decroly, en geleid door de opvattingen van de „Gestaltpsychologie”, maar ook wel spontaan, los van alle theorie, soms met „kernen” die de leerlingen op een natuurlijke wijze aanspraken of met „units”, waarin niet alleen gedeelten van de stof van één bepaald vak, maar ook van verschillende vakken waren samengebracht.

Degene die geneigd mocht zijn het middelbaar onderwijs in dezen traagheid en conservatisme te verwijten, heeft te beden-

ken dat het V.H.M.O. door aard en inrichting geen gunstige voedingsbodem is voor een vorm van onderricht waarbij de scheidingen tussen de onderdelen van een vak of zelfs tussen de vakken onderling doorbroken moeten worden. Het vaklerarsysteem, de van de lagere naar de hogere klassen nog toenemende splitsing, de gehele wijze van aanbieden en verwerken van de stof, die gesteund wordt door een wetenschappelijke traditie, vormen voor het gevoel der docenten vaak ononverkomelijke bezwaren. Daarbij komt nog dat een pionier als Decroly met zijn „centres d'intérêt" zijn ideeën in de eerste plaats praktisch heeft uitgewerkt voor de leerlingen van de lagere-schoolleeftijd en dat Amerikanen als H. Morrison en J. G. Umstatt, die de „leerstofeenheid" gebruikten bij het voortgezet onderwijs, hier nog maar sinds kort wat meer bekendheid hebben gekregen <sup>3)</sup>.

Dat het uitgaan van totaliteiten, van „units" en „projecten" bij leerlingen van de eerste en tweede klas van een middelbare school, vaak naar leeftijd en geaardheid nog maar weinig verschillend van die van de hoogste klassen van de L.S., even stimulerend zou werken als bij de laatsten, was te verwachten, en dit ondervond ik inderdaad toen ik enige jaren geleden daarmee een proef nam <sup>4)</sup>. Sindsdien heb ik in samenwerking met mijn collega F. P. Huygens, die reeds lange tijd onafhankelijk van mij bezig was met een onderwijsvernieuwing in gelijke zin, het onderzoek voortgezet en de beginselen verder uitgewerkt <sup>5)</sup>.

Onze methode — voorzover deze term waaraan schoolse strakheid inherent lijkt, past voor de wijze waarop wij het vak Nederlands door de leerlingen zoveel mogelijk spontaan willen doen beoefenen in de ruimste zin van het woord — gaat uit van het feit dat de groei van de persoonlijkheid en de daarmee parallel lopende taalontwikkeling ten nauwste met elkaar samenhangen en elkaar wederzijds voortdurend beïnvloeden. In de natuurlijke, onmiddellijke expressie in woorden zien wij een van de belangrijkste stimulansen voor de individuele taalontwikkeling.

Dat moedertaal en persoonlijkheid zich aan elkaar ontwikkelen is het meest evident bij het heel jonge kind. De spraak vervangt zeer geleidelijk als expressiemiddel de aan de aandriften en gevoelens van het kinderlijke wezen ontspringende „onbestemde klanken" en gaat steeds meer tevens een sociaal medium vormen. Het onderwijs grijpt in dit proces plotseling vrij hardhandig in. Verschillende aspecten van de taal: spreken, lezen, opzeggen van uit het hoofd geleerde zaken, overschrijven

worden als afzonderlijke technieken geïsoleerd en min of meer los van de persoonlijke impuls en beleving getraind. Dit brengt gevaren met zich mee voor het directe, levende taalgebruik. Vijfentwintig jaar geleden al merkten twee onderzoekers die de taal van het zesjarige kind en zijn overgang van vóór-schoolse naar schoolse ontwikkeling tot voorwerp van een studie hadden gemaakt, op, dat de kinderlijke taal gevaar loopt te atrofiëren door gebrek aan voedingsstoffen als men haar lossnijdt van de door het kind beleefde wereld, i.c. van haar sociale wortels. „Als daartegenover het kind van zijn eerste schooldag af vertrouwd geraakt met de gedachte, dat zijn niet-schoolse ervaringen bruikbaar materiaal leveren voor schoolse prestaties, dan groeien school en „leven” tot een innige eenheid, waardoor grote taalwinst mogelijk wordt”.<sup>6)</sup> Een onderzoekster die uitvoerig materiaal heeft verzameld over het spreken van schoolkinderen, verklaarde voor enkele jaren: „Het onnatuurlijke van spierensamentrekking waarbij geen arbeid behoeft te worden verricht, van een afscheiding van maagsap dat niet voor de spijsvertering dienst doet, springt onmiddellijk in het oog. Spreken zonder dat dit een functie is, is toch geheel met de genoemde gevallen te vergelijken.”<sup>7)</sup>

Dat onnatuurlijke geldt stellig vaak evenzeer voor andere bij het onderwijs voorkomende vormen van taalgebruik. Overal waar niet de behoefte daartoe bestaat, worden schrijven en spreken licht tot een schijnuiting, een schablonen, die de echte taalontwikkeling nauwelijks kan bevorderen. Zou het eerste citaat mutatis mutandis niet evenzeer van toepassing zijn op het M.O., waar de breuk met de zelf beleefde wereld, zeker in de lagere klassen, bij vakken als geschiedenis, aardrijkskunde en Nederlands, even groot of groter is als bij de leerlingen van de laagste klassen van de lagere school?

Het spreekt vanzelf dat de daardoor ontstane moeilijkheden niet geïsoleerd kunnen worden opgelost. Zo zal men de toestand maar weinig verbeteren door bijv. het tot nu toe verwaarloosde „spreken en improviseren” als losstaand vak aan het leerplan toe te voegen. Het zal dan bijna onvermijdelijk worden beschouwd en behandeld als een aparte vaardigheid die gedurende een bepaald lesuur onderwezen en geoefend moet worden; allicht zal aan de technische zijde te uitsluitend aandacht worden gegeven, terwijl de spontaneïteit, mede daardoor, teloor gaat.

De natuurlijke oplossing van het vraagstuk biedt o.i. de onderwijsvorm waarbij alle uitingsactiviteiten één geheel vormen,



doordat ze worden gestimuleerd door één centraal geplaatste belevingsstof die de leerling bij spreken en schrijven, bij tekenen en handenarbeid, bij spel en zang gelijkelijk tot creatieve reactie prikkelt. De spontane taalexpressie, verstrengeld met andere uitingsvormen, vindt bij een stimulerende leerstofeenheid als vanzelf haar natuurlijke plaats <sup>8)</sup>.

Het is duidelijk dat voor het middelbaar onderwijs bij het huidige programma een alle vakken verbindend „belangstellingscentrum” zelfs voor de laagste klassen nauwelijks binnen het bereik der mogelijkheden ligt. Dat door coördinatie van verschillende vakken, bijv. Nederlands, aardrijkskunde, geschiedenis, biologie en tekenen, ook onder de gegeven omstandigheden toch nog wel iets in deze richting valt te bereiken, hebben wij bij het deelnemen aan enige proefnemingen zelf kunnen constateren <sup>9)</sup>.

De docent Nederlands verkeert in de bijzondere positie dat hij, afgezien van enkele aan een min of meer vaste leergang gebonden onderdelen van zijn vak (grammatica en spelling), in de laagste twee klassen nagenoeg vrij is in de keuze van zijn stof (lezen, stijl, voordrachten, enz.). De moeilijkheden gerezen bij een consequent doorvoeren van een coördinatie waren tezamen met al eerder opgedane ervaringen er de oorzaak van, dat wij materiaal van andere vakken dat bij de leerlingen bijzonder de aandacht bleek te hebben, gingen gebruiken bij onze pogingen hen tot doorleefd taalgebruik te prikkelen. Door, rekening houdend met in de praktijk opgedane reacties, deze stof geleidelijk samen te brengen in een langzaam groeiend harmonisch geheel, ontstonden onze „leerstofeenheden” voor het vak Nederlands in de eerste klas van de middelbare school.

In het algemeen is de interesse van de eerste-klassers groot, maar vrij sterk gespreid en nog niet diepgaand. Ze staan nog onwennig tegenover de gespecialiseerde wijze van lesgeven van het middelbaar onderwijs, die zo sterk verschilt van die van de lagere school, waar de verschillende vakken overkoepeld worden door de persoon van één onderwijzer, en ze vinden het wel prettig als men zich niet altijd strikt aan de vakgrenzen houdt. Sterk is vooral de belangstelling voor het avontuurlijke, het exotische, het vreemde. En hoezeer ze ongetwijfeld gespist zijn op de nuchtere werkelijkheid van hun eigen omgeving, ze worden ook bijzonder geboeid door het wonderbaarlijke, het

primitieve, het magische. Het vaststellen van de voorkeur voor dit laatste houdt natuurlijk niet in dat zij primitief of magisch zouden denken, maar wel is ons gebleken, dat het verstandelijk en emotioneel benaderen van deze belevingswijze hen bij het verwerken van een groot deel van de leerstof tot activiteit kan aanzetten en hen ook daarbuiten kan prikkelen tot creativiteit <sup>10</sup>).

Uitgaande van deze feiten kozen wij dan vijf leerstofkernen die verband houden met onderwerpen uit de volkenkunde, de folklore, de geschiedenis, de mythologie, en die een geheel vormen doordat ze alle thuishoren in de primitieve of magische sfeer of daaraan althans nauw verwant zijn. Om iedere kern hebben wij opdrachten van verschillende aard gegroepeerd. De belangstelling voor de kern wordt gericht en levendig gehouden door erbij behorende leesstukken. Dit lezen, dat door de leerlingen ervaren wordt als louter om het genoegen van het lezen, heeft dus vooral een stimulerende functie. Wij komen hierop bij het bespreken van de afzonderlijke onderdelen der leerstofkernen nog nader terug.

De vijf afdelingen, elk behorende bij een kern, zijn alle op overeenkomstige wijze opgebouwd. Na of naast het gezamenlijk lezen van de stukken als inleiding op een bepaalde kern komen achtereenvolgens aan de beurt een stilleesstuk met vragen, een onderdeel van de spraakkunst met toepassingen, een kleine beschouwing over taalverschijnselen, een hoofdstukje uit de spelling met oefeningen en vervolgens opdrachten voor toneel, improvisatie en klasseggesprek. In het begin werkten wij met losse stencils; later werden deze tot gestencilde boekjes samengevoegd, waarbij wij de vooral als stimulans bedoelde leesstukken in een afzonderlijk deeltje, een echt leesboek, en de meer theoretische beschouwingen en opdrachten in een apart werkboek samenbrachten. Ter verduidelijking van de opzet volgt hier een nadere beschouwing van een leerstofeenheid.

Leerstofeenheid I heeft als kern het leven „in een eenvoudiger wereld”. Uitgangspunt, tevens „onbewuste” inleiding en stimulans, vormen een hoofdstuk uit Wilkeshuis’ „Patava de hollenjongen”, Erik Uylderts novelle „Sabamo” en een fragment uit Helmans „Waarom niet?”: een gedeelte van een jongensboek dat de lezers dertigduizend jaren in de geschiedenis terugvoert en dat gebaseerd is op archeologische vondsten; een volledige, voor volwassenen geschreven novelle, waarvan de schrijver vooral getracht heeft zich in te leven in de geestesgesteldheid van een primitief volk; en een fragment uit een roman waarin



de overeenkomst tussen het leven van primitieve mensen en dat van op een eenzaam eiland verblijvende kinderen, die daar als schipbreukelingen zijn terechtgekomen, duidelijk wordt <sup>11)</sup>).

Vol spanning volgen de kinderen de strijd van Patava, de jeugdige kunstenaar, die, invalide geworden op de jacht, bij zijn nieuwe werk, het schilderen in de tempelgrot, een mededinger tegenover zich vindt, die vergeefs tracht hem te doden. Nog meer haast pakt hen Erik Uyldert wanneer hij vertelt hoe Sabamo en zijn vrouw Iffi temidden van hun stamgenoten een gelukkig leven leiden totdat bij hun eiland een boot aanlegt met blanken, die petroleumboringen komen verrichten en kleurige snuisterijen geven aan de inboorlingen om hen gunstig te stemmen. Hoe Iffi een kistje met suisterijen steelt en het achter een waterval verbergt, hoe later Sabamo, die weigert zijn inmiddels gestorven vrouw te verraden, de wildernis wordt ingezonden en zijn leven slechts weet te redden door bij de blanken dienst te nemen. Hoe Sabamo, oud geworden en tot een zekere welstand gekomen in de tot een moderne metropool uitgegroeide nederzetting der blanken, zijn al lang uitgestorven kraal met zijn tweede vrouw en zijn zoons wil gaan bezoeken en bij die gelegenheid het kistje van Iffi terugvindt. In Helmans fragment worden de jonge lezers zich het duidelijkst hun verhouding tot het primitieve bewust. De kinderen die daarin de hoofdpersonen zijn, zijn ten gevolge van een schipbreuk gekomen in een toestand die te vergelijken is met de omstandigheden waaronder Sabamo en Iffi aanvankelijk leefden. Ook in hun bestaan breekt een vreemd element binnen: een haveloze Spaanse schipbreukeling.

Natuurlijk kan het gezamenlijk lezen hier en daar aanleiding geven tot korte besprekingen, bijv. het maken van vergelijkingen en het trekken van parallellen tussen de verschillende geschiedenissen; het genieten van het verhaal om het verhaal blijft echter hoofdzaak. Bij andere onderdelen van de leerstofeenheid: bij het stilleesstuk, bij een beschouwing over het ontstaan van nieuwe woorden, bij improviseren en toneel wordt later op deze stof teruggegrepen en toont zij pas goed haar stimulerende kracht.

Opzettelijk houden wij het zogenaamde stil-lezen streng gescheiden van het lezen-voor-plezier. Natuurlijk is het noodzakelijk het zuiver verstandelijke, kritische lezen regelmatig te oefenen, maar dit mag het boven behandelde, meer spontane niet van zijn plaats dringen. Velen onder ons zullen zich uit

hun eigen schooltijd nog herinneren, hoe de sfeer van een verhaal of gedicht, die toch allereerst als een totaliteit op de lezer moeten inwerken, bedorven kan worden door al te veel gevraagd en geanalyseer. Terecht heeft men gewaarschuwd voor de „bewustmakingsmanie” van het zogenaamde actief lezen <sup>12</sup>).

Onze stil-leesstukken, hoewel zich naar de inhoud aansluitend bij de fragmenten uit het eigenlijke leesboek, verschillen sterk van deze laatste doordat ze in de eerste plaats een verstandelijk begrijpen eisen. Ze zijn maar kort en de vragen en opdrachten, die gegeven worden ter wille van het stuk en niet omgekeerd, voelen de kinderen door de emotioneel gunstige houding die ze tegenover de stof zijn gaan innemen, meestal niet als al te opzettelijk. Bij het fragment „Twee werelden ontmoeten elkaar”, een beschrijving van de aankomst van Columbus in Amerika, komen naast lexicologische vragen, waarbij wij zoveel mogelijk er voor hebben zorg gedragen dat de leerling genoodzaakt is bij zijn beantwoording zich het verband met de totale zin, eventueel het gehele stuk, bewust te maken, opdrachten en vragen die een beroep doen op het oriënterings-, het ordenings- en het combinatievermogen <sup>13</sup>).

De hierop volgende beschouwing over taalverschijnselen, die gegeven wordt in een klasseggesprek, sluit ongedwongen aan bij de lees Kern en wekt altijd bijzondere belangstelling. We gaan uit van omschrijvingen die de inboorlingen van Sabamo's eiland geven aan allerlei tot vóór de komst der blanken onbekende dingen. Een bril wordt in „Sabamo” aangeduid als „een paar schijfjes voor de ogen”, sigaretten zijn „witte stokjes die gloeiend zijn aan het eind”, enz.

Veel geestdrift veroorzaakt bij de nog zo jonge leerlingen een opdracht als: „Kruip eens in de huid van zo'n inboorling en omschrijf dan *trein*, *vliegtuig*, *punaise*, *radio*. Denk er om dat je bij dit benoemen geen begrippen gebruikt waarvan je kunt aannemen dat ze bij de inboorlingen onbekend zijn.”

Voorbeelden en oorzaken van Nederlandse nieuwvorming te vinden blijkt nu niet moeilijk voor hen. Zelfs een voor twaalfjarigen toch niet zo gemakkelijk te verklaren verschijnsel als *overdracht* maken zij spelenderwijs duidelijk aan de hand van door henzelf verschaft gevallen. Hier als elders blijken *moeilijk* en *gemakkelijk* woorden met een geheel andere inhoud voor hen dan voor ons. Zij zijn soms tot verbluffende prestaties in staat als de geboden stof bij hun denk- en gevoelswereld past;

omgekeerd laten zij verstek gaan bij aan volwassenen eenvoudig schijnende kwesties die *hun* nog niets zeggen. Het voor sommige vakken nog altijd vrij veelvuldig voorkomende gebruik van leerboeken waarvan de inhoud overeenkomst vertoont met een uittreksel uit een wetenschappelijk handboek of een collegedictaat is dan ook niet allereerst verwerpelijk wegens de te moeilijke vorm waarin de stof geboden wordt, — al mag men ook daarvan de bezwaren stellig niet onderschatten —, maar om de *structuur* en de *aard* van de stof, die vooral in de lagere klassen vaak niet in het minst aansluiten bij de gevoels- en denkkring der leerlingen.

Bij de behandeling van de spraakkunst gaan wij uit van voorbeelden ontleend aan de gelezen fragmenten. Daardoor bestaat er een duidelijke, hoewel misschien wat uiterlijke band met de leerstofkern. De theorie beperken wij tot een minimum. Hoewel niemand meer de wetenschappelijke waarde van de oude grammatica, die nog altijd aan de meeste schoolspraakkunsten ten grondslag ligt, verdedigt, wordt aan het spraakkunstonderwijs nog steeds een onevenredig groot deel van de tijd besteed. Men telt maar eens het aantal pagina's dat de Nederlandse grammatica en bijbehorende oefeningen vereisen en vergelijk dit met de hoeveelheid bladzijden die aan de andere onderdelen van het vak gewijd is. Ook bij hen die zich zeker niet blind tonen voor moderne inzichten, vraagt de spraakkunst het leeuwendeel van het onderwijs: het rapport Van den Ent besteedt 31 pagina's aan onderricht in zinsontleding en woordbenoeming tegen 8 aan stijl, 9 aan letterkunde, 10 aan lezen en 4 aan spreken<sup>14</sup>).

Wanneer men aan de oude grammatica uitsluitend nog praktische waarde toekent (voor de spelling, ter vermijding van enkele stijlfouten, als basis voor het leren van vreemde talen) zal men naar verhouding met heel wat minder toe kunnen. Men zal dan in de eerste en tweede klas zich ook onthouden van incidentele wijzigingen in de gangbare opzet, die slechts verwarring zouden stichten. Wij willen overigens zeker niet beweren dat wij een — zelfs maar onszelf — bevredigende oplossing van de spraakkunstdidactiek gevonden hebben.

Zal wellicht de wetenschappelijk verantwoorde grammatica van de toekomst ook voor de didactiek nieuwe perspectieven openen?

Toneel, improvisatie en klasseggesprek zijn de middelen bij uitstek om de leerlingen „los" te krijgen voor een natuurlijke,

spontane taal-expressie in het algemeen. Wij wezen er al op dat wij het verkeerd achten, althans in het begin, al te zeer de nadruk te leggen op de technische kant van spreken, voordragen en improviseren.

„Een grote bedreiging voor het spreken vormt de verstandelijke veeleisendheid van de spreker zelf, die natuurlijk samenhangt met de veeleisendheid van de omgeving . . . . Foutloosheid is een gevaarlijk ideaal, omdat het tenslotte selchts negatief is . . . . Het kind reageert op deze situatie met een innerlijke jacht op fouten . . . . De vraag: zeg ik het wel goed, is het dit, is het dat, terwijl men spreekt, zal zeer ongunstig op het spreekproces werken.”<sup>15)</sup>

Foutenangst, zelfs over-bewustheid van wat men doet, kunnen een verlammeende invloed hebben op *iedere* expressie. Bij een van onze oudere pedagogen — was het Jan Ligthart? — las ik lang geleden al van hoeveel belang deze het overwinnen van de schroom voor het schrijven van het spontane opstel achtte en welk een, elk rechtgeaard, ouderwets schoolmeester met afgrijzen vervullend, middel volgens hem door dit tot iedere prijs te bereiken doel geheiligd mocht worden: voorlezen van opstellen voor de klas door de onderwijzer, zonder gevit op spelling en stijl. Negens en tienen ter aanmoediging — en dan later de prullenmand in desnoods, uiteraard niet in het bijzijn der leerlingen!

Wie er nog aan twijfelen mocht, moge zien naar het moderne tekenonderwijs om te ervaren, wat er bereikt kan worden als de durvende, creatieve geest over de leerlingen vaardig wordt. Bovendien: „Wat heeft het gezien vanuit de menselijke waardigheid voor zin, wanneer iemand perfect de „vorm” beheerst, terwijl hij zijn eigen wezen begraven heeft? Dan wordt de doelstelling van het zijn vervalst en de taal misbruikt.”<sup>16)</sup>

De eerste-klassers van het M.O. staan niet meer geheel onbevangen tegenover hun uitingen: ze staan er inderdaad al min of meer *tegenover*, ze objectiveren vaak duidelijk wat ze zeggen of schrijven. De docent stuit soms op een afzijdigheid die, behalve aan de in de loop der jaren verworven angst en geremdheid, toe te schrijven is aan een nieuwe fase die het gevoels- en gedachtenleven zijn ingetreden. Het is daarom goed, alvorens tot het eerste improviseren naar aanleiding van eenvoudige gegevens over te gaan, dit met een korte beschouwing voor de leerlingen aannemelijk te maken.

Wij doen dit door tijdens een klasgesprek over toneelspelen er de nadruk op te leggen, dat de neiging tot acteren alle mensen aangeboren is. Een ongezocht uitgangspunt is de episode uit „Sabamo” waarin een ceremonieel tot het bezweren van geesten, dat een sterk dramatisch karakter heeft, beschreven wordt. Via het demonenmasker van sommige primitieve stammen komen we dan op het mombakkes, waaraan de kinderen tegenwoordig nog hun plezier beleven, en zo op het kinderspel, in menig opzicht verwant aan oude rituelen met een magisch karakter. We wijzen op twee soorten kinderspelen: het „vrije-fantasiespel”, en het meer gereglementeerde, waarbij soms een vaste tekst wordt gezegd. Het „vrije-fantasiespel”, vooral beoefend door de heel jonge kinderen, laat de spelers geheel vrij zich in te leven in de door hen zelf gekozen rol: soldaat, moedertje, conducteur enz. en is te vergelijken met het vrije improviseren naar aanleiding van een bepaald gegeven; het gereglementeerde spel met tekst („Herder laat je schaaapjes gaan” en verschillende kringspelen met gezongen vaste woorden) vindt zijn parallel in het toneelstuk met gegeven dialoog en voorgeschreven handelingen.

Zo wordt het de leerlingen duidelijk dat ze eigenlijk allen „geboren” toneelspelers zijn en dat wat ze nu gaan proberen niets anders is dan een voortzetting en een uitbreiding van hetgeen ze in beginsel vroeger al gedaan hebben. Zorgt men er voor bij deze uiteenzetting niet in een hun kinderachtig aandoende betoogtrant te vervallen, iets waarvoor vooral jongens soms overdreven gevoelig zijn, dan is het niet moeilijk hen te brengen tot de eerste opdrachten, die bestaan in het weergeven van eenvoudige situaties uit het dagelijks leven, bijv. het bezoek van een dokter bij een schoolzieke leerling, controle door de conducteur van een reiziger die zijn kaartje niet kan vinden, enz. Langzamerhand worden de opdrachten samengestelder en moeilijker: als spel-onderdeel voor onze laatste leerstofeenheid gebruiken we in haar geheel de kostelijke sage van „De slaper in het Voorhout”<sup>17</sup>). Aan de eigenlijke „opvoering” gaat bij wat uitgebreidere verhalen een uitvoerig klasgesprek vooraf, waarbij we tot een indeling in speelbare gedeelten trachten te komen. Ook bepaalde voor de gang van het stuk noodzakelijke scènes die in dit verhaal zelf niet of nauwelijks voorkomen, maar die bij het spelen voor het begrijpen ervan noodzakelijk zijn, worden dan zoveel mogelijk gezamenlijk ontworpen.

Pas in de tweede en derde klas gaan wij over tot het lezen,

leren en spelen van echte toneelstukken. Maar ook daar moet o.i. het zuivere improviseren, zij het op wat bescheidener schaal, gehandhaafd blijven. Want telkens weer blijkt ook later nog dat het zich kunnen uitdrukken in de moedertaal behalve een kwestie van kunnen, kennen en weten er een is van psychische houding: van durf en spontaneïteit.

De tweede leerstofeenheid concentreert zich om de feestdagen (Sint-Maarten, Sinterklaas en Kerstmis), een eveneens pakkend gegeven dat door de vóór-christelijke elementen die het bevat, verbonden is met de primitieve en magische sfeer van de eerste. De lijn zet zich voort in de overige drie eenheden, waarbij resp. het ontstaan van de taal (uitgangspunt is het ver-

	<i>Kernen</i>	<i>Lezen</i>	<i>Stil-lezen</i>	<i>Improvisatie en Toneel</i>	<i>Spelling Grammatica</i>
I	Primitieve volken	<i>Verhalen en gedichten als inleiding op de kernen</i>	Columbus en de Indianen	<i>Bij de keuze van de onderwerpen wordt rekening gehouden met de betreffende eenheid. Langzamerhand gecompliceerde opdrachten</i>	<i>Voorbeelden en oefenstof worden grotendeels ontleend aan de kern die aan de orde is</i>
II	Het primitieve bij ons (folklore van de winterfeesten)		Folklore van Sint-Maarten en Sint-Nicolaas		
III	De primitieve taal van het jonge kind		Het verhaal van Psæmetichus		
IV	Het vuur: een gevaar en een zegen. Folklore van het paasvuur.		Het verhaal van Prometheus		
V	Het primitieve en magische in de literatuur		Sprookjes, sagen, mythen		



haal van Psammetichus), het vuur met zijn zuiverende magische werking en zijn mythen (Prometheus) en sprookje-sage-mythe in het centrum staan. Opbouw en indeling zijn steeds gelijk aan die van leerstofeenheid I.

Ter verduidelijking staat op blz. 11 een schematisch overzicht van de stofindeling bestemd voor de eerste klas<sup>18</sup>).

Er is zoveel variatie in de stof van elke eenheid dat het blijven binnen dezelfde kring nooit behoeft te worden geforceerd.

Opzettelijk literatuuronderwijs geven wij nergens in de eerste en tweede klas. Wel zorgen wij er voor dat de leerlingen als terloops kennis maken met verschillende stijlsoorten van onderscheidene goede auteurs. En even terloops wordt er dan wel eens even gepraat over de vorm en de waarde van de gegeven prozastukken.

Met te vroeg en te opzettelijk literatuuronderwijs bederft men gemakkelijk de belangstelling, ook voor later. Men bedenke dat de *gemiddelde* esthetische bewustwording niet onder de vijftien jaar ligt. Forceren levert niets anders op dan verveling of, wat nog erger is, gedachteloos en gewichtig nakletsen van onbegrepen zaken. Zij die menen dat kunst docerbaar is — een zeker aanvechtbare opvatting voorzover dit doceren plaats heeft voor mensen waarbij van echt kunstbewustzijn nog weinig of geen sprake is — vergeten al te zeer dat het zelf doen, het creatief zijn bij jong en oud in ieder geval veel méér bijdraagt tot het kweken van vreugde om en gevoel voor het schone, ook al blijft het zelf gewrochte ver onder de maat van de door de pure estheten gestelde eisen. Meer dan ooit klemt in onze tijd, die niet alleen met beeldromans en sensatiegeschriften, maar ook met film, radio en televisie — mede, nee *juist* ook in hun beste vorm — de eigen activiteit op cultureel terrein dreigt te niet te doen, de eis, dat de opvoeding tegen deze tendens een tegenwicht zal vormen.

Eerste voorwaarde daartoe is een moedertaalonderwijs dat de jonge mens leert zich te uiten op een natuurlijke, eerlijke, bij zijn persoonlijkheid passende wijze en, dat doordat het zich aansluit bij zijn gevoels- en belangstellingsfeer, hem smaak doet krijgen in het lezen van goede boeken om zo op ongedwongen wijze de weg te wijzen naar de eigenlijke literatuur.

Dat kan en voor hemzelf en voor de literatuur slechts winst betekenen.

1. Men zie hiervoor o.a. *Een halve eeuw moedertaalonderwijs in Keur uit het werk van A. Zijdeveld*, z. j., pg. 338 vlgg. en *De leermiddelen van het onderwijs in de Nederlandse letterkunde gedurende de laatste vijf en twintig jaar* in hetzelfde werk pg. 350 vlgg.
  2. Het meest bekend werden wel: *Van der Keuken en Planije: Eenheid en Nuance*, Thieme, Zutphen; *Schuil, Daalder en De Lange: Wijkende Kimmen*, Wolters, Groningen; *Van Dis, Jansoniüs en Naarding: Taalbegrip en Taalbeheersing*, Meulenhoff, Amsterdam.
  3. *H. Morrison: The practice of teaching in the secondary school*, Chicago 1949; *J. G. Umstatt: Secondary School teaching*, New York 1949.
  4. Zie het verslag in *Paed. Studiën* 1952 pg. 373 vlgg.: *De „unit” en het „project” als didactische hulpmiddelen bij het onderwijs in het Nederlands op de middelbare school*.
  5. De toetsing aan de praktijk had plaats op het Rijnlands Lyceum te Wassenaar gedurende de cursusjaren 1953-1954, 1954-1955 en 1955-1956.
  6. *R. Kuitert en I. van der Velde: Een woordenschatonderzoek bij zesjarige kinderen*; *Nieuwe Taalgids* 31, pg. 109 vlgg.
  7. *L. Kaiser: Schoolkinderen spreken*, pg. 78; Purmerend 1954.  
Hoezeer ik het uiteraard eens ben met de algemene strekking van dit citaat, ik geloof toch dat het uit het hoofd leren van nog niet altijd ten volle begrepen zaken door sommige propagandisten van de vrije expressie al te veel als de zondebok wordt gezien. Tegen de opvatting dat uit het hoofd leren *altijd* uit den boze zou zijn, pleit dat de kinderen op een bepaalde leeftijd eigenlijk niets liever doen; dat zij het als een plezierig spelletje beschouwen dat zeker geen aanmoediging van ouderen van node heeft. Men denke in dit verband aan de onzin van de door de kinderen zelf overgeleverde aftel- en speelversjes, die hen niet in het minst deert en hun integendeel een niet door zinvolle taal te vervangen genoegen verschaft. Echter dringt stellig, wanneer het speelse karakter van het aanvankelijk taalonderwijs verdwijnt, een voortgezette verbalistische taalbeoefening het levende taalgebruik opzij. Ten aanzien van het spreken heeft Dr. L. Kaiser dit o. i. duidelijk aangetoond; het verloop bij het schriftelijk taalgebruik, hoewel misschien niet zó ongunstig, beantwoordt ongetwijfeld evenmin aan de mogelijkheden.
- Het eerder genoemde onderzoek van de woordenschat van zesjarige kinderen en daarbij aansluitende proefnemingen brachten Kuitert en Van der Velde tot de overtuiging dat „met een anders-geaarde oefenstof het taalonderwijs reeds in het eerste leerjaar veel vrucht dragender kan zijn . . .” (*Nieuwe Taalgids* 31, pg. 109 vlgg.). Voor de taalontwikkeling zie men verder o.a. *I. van der Velde: Woordenschatonderzoeken bij leerlingen van zesde klassen in Amsterdamse lagere scholen in Mededelingen van het Nutsseminarium* nr. 18 en *Wilhelm Hansen: Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes*, München 1949, passim.
8. Men zie o.a. *W. A. van Liefland Jr.: Decroly en de Decrolyschool*, Groningen 1950, pg. 130 vlgg.
  9. Deze proefnemingen hebben plaats onder leiding van Dr. W. A. 't Hart aan het Rijnlands Lyceum te Wassenaar.



10. Bij het oudere lagere-schoolkind heeft men gewezen op zijn neiging in geheel nieuwe situaties en ten aanzien van problemen waartegenover het hulpeloos staat, zijn toevlucht te nemen tot een uitleg die niet door het verstand, maar door wens en gevoel bepaald is. Het in dit stadium bestaande streven alles aan regels te onderwerpen, geeft niet zelden aanleiding tot het ontstaan van systemen en theorieën die een „magisch” karakter hebben (*Wilhelm Hansen: Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes*, München 1949, pg. 281 vlg.). Of uit een dergelijke instelling, resp. de nawerking ervan, de door ons geconstateerde belangstelling der leerlingen te verklaren is, weten wij niet, al lijkt het niet onmogelijk: het doet er voor de praktijk weinig toe. De termen *magisch* en *primitief* gebruiken wij hier vooral ter vermijding van omslachtige omschrijvingen. Dat er tegen beide soms wetenschappelijke bezwaren worden aangevoerd is ons bekend (Vgl. o.a.: *M. J. Langeveld* in een kritiek op *J. Piaget* in *Verkenning en Verdieping*, Purmerend 1950, pg. 24 vlg.).
  11. *C. Wilkeshuis: Patava de holenjongen*, Alkmaar, Kluitman; *Erik Uyldert: Sabamo*, Amsterdam 1945; *Albert Helman: Waarom niet?* Amsterdam 1948.
  12. *A. Zijdeveld: Een halve eeuw moedertaalonderwijs*, in de reeds genoemde bundel; pg. 345 en 346.
  13. Bij het opstellen van de vragen hielden wij ons in grote lijnen aan de rubricering gegeven in: *Mededelingen van het Nutsseminarium* nr. 24, pg. 85.
  14. Enkel uit sleur is deze voorkeur voor de spraakkunst toch wel niet te verklaren. Zou er niet een psychologische reden voor zijn? Methodiek en didactiek van het moedertaalonderwijs zijn uiterst vaag. Bij de zins- en woordontleding heeft men iets concreets, waaraan men – althans bij het lesgeven – houvast heeft. Uit eenzelfde behoefte zou ook de voorkeur van sommigen voor ouderwetse lexicologische oefeningen verklaard kunnen worden.
  15. *L. Kaiser: Schoolkinderen spreken*, pg. 82.
  16. *Theo Vesseur: Improviseren en dramatiseren met kinderen*, Purmerend 1955, pg. 24.
  17. Wij hebben gebruik gemaakt van de bewerking van *Josef Cohen: Nederlandse sagen en legenden*, Zutphen 1917; II, pg. 22 vlg.
  18. Ook voor het tweede jaar werkten wij een plan uit. Hierbij bepaalde de voorkeur van de leerlingen voor reizen, ontdekkingen en techniek – tezamen de middelen tot verovering van een nieuwe werkelijkheid – de keuze der kernen.
-

## PAEDAGOGISCHE SOCIOLOGIE EN SOCIOGRAFIE BEGRENZING EN ARBEIDSTERREINEN

DOOR

E. VELEMA

Zomin de paedagogische arbeid, hetzij theoretisch of practisch georiënteerd, de steun der psychologie kan ontberen, zomin kan hij die van de sociologie missen.

Prof. dr. H. Nieuwenhuis.

Wollen wir Stichhaltiges leisten, so müssen wir die für unsere Arbeit notwendige Tatsachenforschung, integriert von der Einheit der Fragestellung und Interpretation der Erziehungssituation aus, selber aufbauen und ausführen.

Prof. dr. M. J. Langeveld.

Educational sociology is still in its infancy.

Prof. dr. A. Good.

In aansluiting op het artikel „Over de verhouding van paedagogiek en sociologie”<sup>1)</sup> zullen we thans trachten de wetenschappen paedagogische sociologie en sociografie nader te omschrijven. Binnen het bestek van dit artikel bepalen we ons voornamelijk tot de begrenzing en de arbeidsterreinen. Daar paedagogische sociologie en sociografie in ons land vrijwel onbekende wetenschappen zijn, menen we echter de situatie enigszins te kunnen verhelderen door de noodzakelijkheid en de ontwikkeling er ook in het kort bij te betrekken.

### Over de noodzakelijkheid.

Het tekort aan kennis en inzicht op deze terreinen buiten beschouwing latend, wil het ons voorkomen, dat de volgende kwesties de noodzakelijkheid van een systematische bestudering van deze problematiek in het bijzonder beklemtonen.

#### *A. Veranderingen in de Nederlandse samenleving en de consequenties voor opvoeding en onderwijs en de opvoedkunde.*

Het zou op wetenschappelijk dillettantisme onzerzijds uitlopen hier in het kort de aard en de omvang van de veranderingen in onze samenleving te willen aangeven. In het vorig artikel hebben we gepoogd U op enkele algemene problemen te wijzen, maar

<sup>1)</sup> Paed. St. nov. 1955.

deze taak behoort toch wel allereerst tot de competentie van de sociologen. Wij menen echter wel, dat de paedagoog en de paedagogiek ernstig – en daar bedoelen we mee wetenschappelijk – dienen na te gaan wat deze maatschappelijke veranderingen in Nederland te betekenen hebben voor de paedagogiek, voor de kinderkennis, voor de opvoedingsidealen, voor de opvoeder, voor de onderwijsvormen en onderwijsinhouden, kortom voor de paedagogische arbeid en het paedagogisch denken. Op de consequentie hiervan voor de paedagogiek willen we in dit verband in het bijzonder wijzen. Het wil ons voorkomen, dat het kader, dat thans voorlichting, opleiding, direct op nut ingesteld onderzoek en fundamentele research tegelijkertijd moet verzorgen en verrichten ten enen male ontoereikend is om de vele problemen van de paedagogiek en didactiek tot een aanvaardbare oplossing te brengen. Een vluchtige vergelijking met de positie van de natuurwetenschappen, met de psychologie en psychiatrie en ook met de sociologie leert met ontstellende duidelijkheid, dat de paedagogiek zich in ons land tot het allernoodzakelijkste moet beperken. De prestaties, die er zijn verricht en nog dagelijks worden verricht komen tegen deze achtergrond wel in een zeer bijzonder daglicht te staan! Maar stellig ligt in deze problematiek ook besloten, dat er in het verleden en ook nu zo weinig aandacht is geschonken aan de vraagstukken, die in dit artikel aan de orde worden gesteld. *Binnen de paedagogiek in ons land zal zich in verband met de vele problemen, waarvoor de huidige samenleving ons stelt, een specialisatie moeten voltrekken, willen we met enige kans op succes die vraagstukken tot een oplossing brengen.* Dit behoeft geenszins tot ongewenste toestanden te leiden. De paedagogiek kan, wat haar wetenschappelijke diepgang betreft, nu voldoende integrerend werken om de specialisatie binnen haar gebied te kunnen verdragen. Deze problemen vragen overigens dunkt ons overdenking in ruimere kring. Hier stelden we dit probleem aan de orde om eraan duidelijk te maken, dat de veranderingen in onze samenleving bepaalde consequenties meebrengen voor de positie der paedagogiek, wat o.m. betekent een verdergaande specialisatie, waarbinnen de paedagogische sociologie en sociografie een plaats dienen te vinden.

#### B. *Veranderingen in het paedagogisch en psychologisch denken.*

Ook hier moeten we met uiterst summiere aanduidingen volstaan. Te zijner tijd hopen we op deze problematiek uitvoeriger in te gaan. Wat het paedagogisch denken betreft kunnen we voorlopig het volgende constateren. De paedagogiek heeft haar dillet-

tantisch karakter voorgoed achter zich gelaten en is uitgegroeid tot een systematische wetenschap. Maar niet minder belangrijk is het feit, dat er, vooral onder invloed van Hoogveld, Langeveld en Perquin, een toenemende zelfstandigheid van de paedagogiek te midden van andere geesteswetenschappelijke disciplines valt te constateren. Het object van de paedagogiek n.l. het bestuderen van de paedagogische verschijnselen vanuit de paedagogische situatie staat ons, dank zij vooral de arbeid van bovengenoemde hoogleraren, duidelijker dan vroeger voor ogen. Men zou kunnen spreken van een toenemend realiteitsbesef binnen de paedagogiek. Opvoedingsverschijnselen worden nu niet meer in eerste instantie benaderd vanuit een levens- en/of wereldbeschouwing of vanuit disciplines, ontleend aan b.v. de biologie, psychologie, psychiatrie en sociologie, maar zij worden opgezocht waar ze zijn n.l. in de paedagogische situatie in de concrete werkelijkheid hier en nu en zij worden geanalyseerd met behulp van de grondbegrippen der paedagogiek. Dit betekent zeker niet dat levensbeschouwelijke en andere wetenschappelijke gezichtspunten nu geen rol meer spelen in de paedagogiek. Deze gezichtspunten tonen juist hun ontzaglijke betekenis voor de paedagogiek op grond van en na de analyse van de paedagogische situatie m.a.w. zij worden op een veel logischer en systematischer wijze functioneel in het paedagogisch denken. Boven schreven we, dat paedagogische verschijnselen worden bestudeerd vanuit de paedagogische situatie, zoals die voorkomt in de concrete werkelijkheid hier en nu. Deze opvatting opent voor de paedagogische sociologie en sociografie uitermate vruchtbare perspectieven. Immers paedagogische verschijnselen en paedagogische situaties komen niet alleen voor in de werkelijkheid, maar worden er ook door beïnvloed en zijn er meeverweven. Men zou het als volgt kunnen uitdrukken: alle paedagogische relaties zijn sociale relaties, maar niet alle sociale relaties zijn paedagogische relaties. Op grond hiervan staan we voor de taak deze samenlang te analyseren en de invloed en betekenis van sociale factoren in de paedagogische situatie expliciet te maken. Bovendien zullen we doorlopend de grenzen van die invloed en betekenis moeten doordenken vanuit de paedagogische problematiek.

Evenzeer valt er een wending in het psychologisch denken te constateren. In enkele punten zouden we er hier de volgende opmerkingen over willen maken. Onder invloed van het moderne denken over de mens en over het kind zijn de atomistische tendenzen in de psychologie terugdrongen en is de psychologie ge-

worden tot communicatie-, tot ontmoetingspsychologie. Verder is het feit van belang, dat bij het begrijpen van psychische verschijnselen tegenwoordig het hier en nu en de toekomst een veel grotere rol spelen dan vroeger en ten slotte treedt de existentiële benadering van de psychische phaenomenen meer en meer in de plaats van een te rationalistische analyse. In dit verband zijn de volgende gezichtspunten voor ons van belang.

1. Psychische verschijnselen en psychologische richtingen blijken door de verdere ontwikkeling van de anthropologie, waarin de grondverhoudingen mens-wereld en kind-wereld een toenemende rol spelen, opnieuw te moeten worden doordacht. Vele begrippen uit de gangbare kinderpsychologie en algemene psychologie moeten dan ook opnieuw worden geïnterpreteerd vanuit de moderne anthropologie van mens en kind. Begrippen als dialoog, communicatie, verhouding, historiciteit, ruimtelijkheid, situatie, wereld e.d. blijken hierbij in toenemende mate van betekenis te zijn.

2. Een meer existentieel georiënteerde benaderingswijze van psychische verschijnselen blijkt echter niet toereikend te zijn. Wij zullen er ook oog voor moeten krijgen, dat psychische verschijnselen niet alleen in verband staan met onze existentiële situatie, maar ook met onze sociale situatie m.a.w. talloze psychische verschijnselen blijken evenzeer doordacht te moeten worden met behulp van sociaal-psychologische en sociologische disciplines.

Aansluitende bij het laatste punt, staan we voor de taak het verband tussen kinderpsychologische en algemeenpsychologische problemen en sociale factoren op te speuren. Sociale psychologie en sociologie blijken hierbij van grote betekenis te zijn, maar bovendien moeten we nagaan welke betekenis deze samenhang heeft voor de paedagogische problematiek, wat met zich meebrengt de paedagogiek een centrale plaats te geven bij de bestudering van dit rijke problemenveld.

De wending in het paedagogisch en het psychologisch denken vormt derhalve niet alleen een gunstige voedingsbodem voor de paedagogische sociologie en sociografie, maar brengt meer dan vroeger ook en vooral de noodzakelijkheid van bewuste benadering met zich mee.

### *C. De gebondenheid van deze wetenschappen aan de concrete situatie.*

Op enkele kwesties willen we U in dit verband attenderen. In de eerste plaats is het zo dat sociologisch en sociografisch onderzoek „situationsgebonden” zijn. Wat voor Duitsland of Amerika

geldt is niet zonder meer van toepassing op Nederland. De situatie dwingt ons eenvoudig in Nederland de problemen op onze wijze met onze sociaal-culturele situatie als achtergrond te bearbeiten. In de tweede plaats leert de vergelijkende paedagogiek hoe langer hoe meer, dat paedagogische verschijnselen en opvattingen niet losstaan van het cultuurpatroon van een volk. Evenzeer dienen we ons daarom rekenschap te geven van de gebondenheid van het Nederlandse paedagogisch denken aan Nederlandse problemen en benaderingswijzen. Dit betekent niet dat de gedachtegangen in het buitenland over paedagogische sociologie in het algemeen niet van groot nut zouden kunnen zijn, integendeel, maar wel, dat de noodzaak van een paedagogische sociologie en sociografie, bruikbaar voor Nederlandse vraagstukken en opvattingen, zich doet gevoelen, zodra we op onze eigen problematiek stuiten.

Voor de noodzakelijkheid van een paedagogische sociologie en sociografie hebben we een drietal gronden aangevoerd. In medische kringen ontwikkelt zich langzamerhand een medische sociologie; in de kringen van het maatschappelijk werk wordt de sociologie hoe langer hoe meer bij de arbeid betrokken; psychologen, psychiaters en theologen krijgen in toenemende mate oog voor de betekenis van de sociale factoren en economen blijven op dit punt niet achter. Het is te vroeg om over de resultaten van deze confrontaties te juichen, maar wanneer vele wetenschappelijke werkers en practici zoeken naar de betekenis, die de sociologie voor hun arbeid kan hebben, lijkt het ons van urgent belang, dat de paedagogen evenzeer overgaan tot het systematisch en empirisch bearbeiten van deze problemenreeks.

### Over de ontwikkeling.

De Nederlandse paedagogiek heeft bij haar ontwikkeling voortdurend rekening gehouden met de sociale aspecten van opvoeding en onderwijs. De stelling kan verdedigd worden, dat juist de paedagogiek in Nederland in wezen sociale paedagogiek is. De tegenstelling, die er dikwijls tussen individuele en sociale paedagogiek gemaakt wordt, blijkt bij nadere overdenking maar al te vaak onhoudbaar. Wel is het o.i. gerechtvaardigd de stelling te poneren, dat er in het verleden en ook nu te weinig aandacht is en wordt geschonken aan de wetenschap, die zich bij uitstek met sociale vraagstukken bezighoudt, de sociologie. Maar dit is geenszins een verwijt; de redenen daarvan hebben we hiervoor enigermate aangeduid. De sociologie is in Nederland laat tot ontwikke-



ling gekomen en van de paedagogiek, eveneens een jonge wetenschap, was het te veel gevraagd, dat zij reeds bij het begin van haar ontwikkeling al te diepgaande en verstrekkende relaties kon onderhouden met een wetenschap, die zelf nauwelijks tot zelfstandigheid was geraakt. Geen enkele onderzoeker hoeft het daarom te verwonderen, dat in ons land, met het oog op de vroegere ontwikkeling der psychologie, de paedagogische psychologie meer kans van slagen had dan de paedagogische sociologie.

Zo gezien wordt het begrijpelijk waarom vóór 1945 maar weinig publicaties zijn te noemen, die zich met dit studieveld bezighouden. Kohnstamm, Waterink en Hoogveld beperken zich tot algemene opmerkingen over de sociologie als hulpwetenschap der paedagogiek; Kuiper en Mennicke wijzen in afzonderlijke geschriften op de betekenis van het milieu en de maatschappelijke ontwikkeling voor opvoeding en onderwijs en van sociologische zijde zijn het vooral Steinmetz en Banning, die voor deze problemen belangstelling vragen. Na 1945 neemt de aandacht toe. In het paedagogische kamp verrijken Van Houte, Nieuwenhuis Stellwag en Idenburg ons met opvattingen over paedagogische problemen, die getuigen van een grotere toenadering tot de sociologie. Bij enkele Katholieke paedagogen o.a. Perquin kan hetzelfde worden geconstateerd. Van de sociologen zijn het vooral Kruyt, Groenman, De Vries Reilingh en Van Heek, die waardevolle gezichtspunten voor de paedagogen naar voren brengen.

Deze toenemende belangstelling is vanuit onze gezichtspunten verheugend, maar men dient toenemende belangstelling wel te onderscheiden van een systematische doordenking, gegrond op bewuste confrontatie van de wetenschappen paedagogiek en sociologie en het daarmee verbandhoudende empirisch onderzoek. Leggen we dit criterium aan dan moeten we met Van der Velde nog steeds constateren, dat de sociologie van opvoeding en onderwijs – wat intussen niet hetzelfde is als paedagogische sociologie – in ons land weinig wordt beoefend. Indien Prins dan ook een nadere analyse van de sociologische factoren, die hun invloed hebben doen gelden op de tegenwoordige stand der didactiek en paedagogiek niet nodig acht, omdat o.m. Barth, Durkheim en Mennicke dit reeds op verdienstelijke wijze hebben gedaan, dan lijkt ons dit een te vlotte uitspraak<sup>1)</sup>. Immers de huidige stand van de ontwikkeling der paedagogiek en sociologie stelt hun

---

<sup>1)</sup> Vgl. dr. F. W. Prins „Vernieuwingsvragen over onderwijs en opvoeding” pag. 8.

analyses in een ander daglicht, waardoor niet alleen een verder onderzoek van de sociologische factoren, die in het verleden hebben gewerkt opnieuw noodzakelijk wordt, maar zeer zeker ook van de factoren, die nu van invloed zijn. De ontwikkeling in het buitenland laten we hier buiten beschouwing. Gaarne verwijzen we U hiervoor naar „Selectie en selectiemethoden” van prof. Stellwag, waarin een summier, maar alleszins bruikbaar overzicht van die ontwikkeling is opgenomen.

### Over de begrenzing.

Men kan op het standpunt staan, dat het op dit moment prematuur is een omschrijving te geven van wat onder paedagogische sociologie en sociografie moet of kan worden verstaan. Men zou immers aan de onderzoekingen kunnen beginnen in de hoop na verloop van tijd duidelijker te kunnen aangeven, wat er precies mee wordt bedoeld. Deze werkwijze heeft aantrekkelijke kanten, maar is toch niet geheel verantwoord, omdat de vraag naar uitgangspunten en doelstellingen wordt verschoven, maar ook omdat deze toch al of niet bewust de richting van de onderzoekingen mee bepalen. Mede om te voorkomen, dat de onderzoekingen te eenzijdige accenten verkrijgen – de ontwikkeling b.v. van de sociografie is op dit punt uiterst leerzaam – lijkt het ons van essentieel belang tot een nadere begrenzing over te gaan. Begrenzing is echter ook nodig om, zij het voorlopig, zo klaar en duidelijk mogelijk in het vizier te krijgen van welke probleemstellingen deze wetenschappen uitgaan. De afbakening t.o.v. andere wetenschappen wordt daardoor immers ten zeerste vergemakkelijkt, maar opent ook tegelijkertijd de mogelijkheid tot een vruchtbare samenwerking. Nu zou het voor de hand liggen bij de omschrijvingen gebruik te maken van de buitenlandse gezichtspunten. Een onderzoek daarna leverde in grote lijnen het volgende op:

A. De Duitse onderzoekingen gaan òf van te enge sociologische probleemstellingen uit (Busemann) òf zijn te abstract in de beschouwingen (Siemsen) òf vereenzelvigen zich te veel met een bepaalde sociologische school (Linpinsel).

B. De Amerikaanse onderzoekingen benaderen de vraagstukken zeer eenzijdig vanuit de sociologie (sociologisme). Toepassen en aanpassen zijn de termen, die in vrijwel alle onderzoekingen de grootst mogelijke aandacht ondervinden.



C. De onderzoeken in Engeland zijn onder invloed van Mannheim sterk toegenomen. Een aanvaardbare integratie tussen paedagogische en sociologische gezichtspunten is echter ook daar nog niet bereikt (Ottaway).

D. De onderzoeken in Frankrijk, Tsjecho-Slowakije en Polen zijn van zeer beperkte omvang en dragen vrijwel allemaal een te eenzijdig sociologisch karakter.

Samenvattend valt te constateren, dat bovengenoemde onderzoeken in de eerste plaats uitgaan van de sociologie en vooral sociologische gezichtspunten willen *toepassen* op paedagogische en didactische problemen. Men dient goed voor ogen te houden, dat Educational Sociology of Pädagogische Soziologie of Sociology of Education steeds worden gezien als deeldisciplines van de sociologie. De methoden en technieken van de sociologie worden *toegest* op paedagogische en didactische problemen *als sociale verschijnselen*. Dit heeft z'n goed recht en als zodanig kunnen genoemde onderzoeken ons uitstekende diensten bewijzen, maar het blijft „Vorarbeit”. Wij zouden bovengenoemde onderzoeken dan ook willen betitelen als sociologie *van* opvoeding en onderwijs. Zomin echter de psychologie *van* het kind paedagogische psychologie is, zomin is ook de sociologie *van* opvoeding en onderwijs al paedagogische sociologie. Pas wanneer psychologische of sociologische gezichtspunten getoetst zijn op hun bruikbaarheid en betekenis voor het verkrijgen van inzicht in de paedagogische problematiek kunnen we spreken van paedagogische psychologie en paedagogische sociologie. Wie derhalve een paedagogische sociologie wil ontwikkelen zal in de eerste plaats moeten uitgaan van de paedagogiek en vandaar uit zal hij moeten nagaan welke betekenis de sociologie kan hebben of nog concreter: hij zal moeten uitgaan van de paedagogische situatie en vandaar uit de invloed en betekenis van sociale factoren moeten bestuderen. Voor ons is daarom de paedagogische sociologie een deeldiscipline van de paedagogiek en hieruit vloeit voort dat de buitenlandse omschrijvingen maar zeer ten dele bruikbaar zijn. Voor we nu echter tot een naar onze mening aanvaardbare omschrijving overgaan, dienen nog enkele opmerkingen te worden gemaakt.

Bij de ontmoeting tussen paedagogiek en sociologie stellen we de paedagogische problematiek centraal d.w.z. we gaan uit van de paedagogische situatie en de daarin optredende verschijnselen en relaties. Het lijkt ons wenselijk hierbij een onderscheid te maken tussen de begrippen paedagogische en didactische struc-

tuur, paedagogische situatie en didactische situatie. Het begrip paedagogische situatie hanteren we in de betekenis die Langeveld en Perquin daaraan geven d.w.z. een paedagogische situatie doet zich onder bepaalde voorwaarden alleen voor in de verhouding van volwassenen tot onvolwassenen. Het begrip didactische situatie is echter niet gebonden aan die verhouding. Dit begrip leent zich derhalve voor een ruimere hantering. Met paedagogische en didactische structuur bedoelen we de totale situatie van een land, streek, provincie, gemeente, voorzover het paedagogische en didactische vraagstukken betreft. Verder maken we een onderscheid tussen paedagogische sociologie en paedagogische sociografie. De paedagogische sociologie legt de nadruk op de algemene probleemstellingen en begripsvorming, terwijl de paedagogische sociografie de vraagstukken meer benadert vanuit de verscheidenheid naar plaats en tijd. De scheiding is niet altijd even scherp door te voeren. Beide wetenschappen zijn op elkaar aangewezen. De verwerking en bewerking van concreet materiaal vragen om algemeen-orderende gezichtspunten, maar deze gezichtspunten hebben toch ook steeds weer concreet materiaal nodig om zich te behoeden voor te abstracte constructies. Na de critische beschouwingen van Groenman over de sociografie zou het wellicht de voorkeur verdienen te spreken van speciale paedagogische sociologie. Wij meenden ons echter bij een goede Nederlandse traditie aan te moeten sluiten en de term paedagogische sociografie te moeten handhaven. In onze omschrijving leggen we verder de nadruk op de relatie om daarmee duidelijk te laten uitkomen, dat er van eenduidigheid geen sprake kan zijn. De Nederlandse paedagogiek in het bijzonder heeft gedurende haar ontwikkeling nimmer een biologisch, psychologisch of sociologisch determinisme kunnen en willen aanvaarden, omdat daarmee het wezen van alle opvoeding zou worden ontkend. Bovendien komt in deze definitie tot uiting, dat opvoeding en onderwijs enerzijds als sociale factoren kunnen worden beschouwd en anderzijds als afzonderlijk cultuurgebied, waarop sociale factoren van invloed kunnen zijn. Tevens wordt gewezen op het „verstehen” van mogelijke samenhangen om daarmee te beklemtonen, dat beschrijving, analyse en ordening niet toereikend zijn. Het verstaan van die relaties houdt tevens in, dat de geestelijke en culturele achtergronden van mens en maatschappij als een wezensbestanddeel bij de uitgangspunten en onderzoekingen dienen te worden betrokken. Het sociale relatiernet krijgt immers juist zo'n grote betekenis indien bij het begrijpen ervan de meta-sociale gezichtspunten niet uit het oog worden

verloren. En tenslotte wordt er gesproken van de invloed van sociale factoren en niet van milieufactoren om daarmee aan te geven, dat zowel de „Milieu-soziologische” als de „Struktursoziologische” factoren bij de onderzoekingen de nodige aandacht dienen te ondervinden. Met alle reserves daaraan verbonden, geven we thans de volgende omschrijvingen:

*Paedagogische sociologie is de wetenschap, die de relaties tussen een paedagogische en didactische structuur en sociale factoren, alsmede de invloed en betekenis van sociale factoren voor een paedagogische en didactische situatie tracht te analyseren, te beschrijven, te ordenen en te verstaan vanuit algemene gezichtpunten.*

*Paedagogische sociografie is de wetenschap, die de relaties tussen een paedagogische en didactische structuur en sociale factoren, alsmede de invloed en betekenis van sociale factoren voor een paedagogische en didactische situatie tracht te analyseren, te beschrijven, te ordenen en te verstaan vanuit de verscheidenheid naar plaats en tijd.*

Ongetwijfeld zijn er andere mogelijkheden. Wij menen echter, dat bovenstaande omschrijvingen, samenhangend met de huidige stand van het paedagogisch en sociologisch denken in Nederland, een voorlopig bruikbaar uitgangspunt kunnen vormen voor het zo noodzakelijke verdere onderzoek.

### Over de arbeidsterreinen.

De arbeidsterreinen van de paedagogische sociologie en sociografie zijn van velerlei aard. Ten einde het overzicht enigszins te vergemakkelijken delen we ze in twee groepen van onderzoekingen in. Bij de eerste groep hebben we vooral te doen met paedagogisch-sociologisch onderzoek, terwijl de tweede groep de paedagogische sociografie in ruime mate in staat stelt concrete bijdragen te leveren. Vanzelfsprekend is de scheiding geen volstreckte. Verder willen we erop attenderen, dat getracht is de voornaamste arbeidsterreinen aan te wijzen. Naar volledigheid kan op dit moment nog niet worden gestreefd. Dit overzicht moet dan ook vooral gezien worden als een voorlopige concretisering van een werkprogramma.

#### A. Abstract-georiënteerde onderzoekingen.

1. Het toetsen van de sociologische, sociografische en sociaal-psychologische bijdragen op hun bruikbaarheid voor de paedagogische problematiek.

2. Het doordenken van de verhouding tussen paedagogiek en sociologie. Een onderzoek naar de betekenis van de verschillende sociologische richtingen (scholen) voor de paedagogiek is zeer noodzakelijk. Cultuursociologie, anthropologie en paedagogiek zullen in samenwerking moeten trachten een verantwoord beeld te ontwerpen.

3. Het analyseren van de sociologische terminologie en methodiek in verband met de paedagogische terminologie en methodiek. Het zo zuiver mogelijk stellen van de te hanteren begrippen en onderzoeksmethoden moet met uiterste nauwgezetheid worden verricht wil men onverantwoorde grensoverschrijdingen voorkomen en tot systematische arbeid geraken. Het geesteswetenschappelijk onderzoek in ons land moet zich deze discipline nog voor een belangrijk deel eigen maken.

4. Het onderzoeken van de buitenlandse paedagogisch-sociologische bijdragen op hun bruikbaarheid voor Nederlandse verhoudingen.

5. Het overdenken van de relaties tussen opvoeding en onderwijs en de maatschappij vanuit algemene gezichtspunten. Deze overdenking zal voor een belangrijk deel moeten steunen op de interpretatie van paedagogisch-sociografisch materiaal.

#### B. Concreet-georiënteerde onderzoekingen.

Duidelijkheidshalve verdelen we deze onderzoekingen in de drie volgende groepen.

I. Onderzoekingen, die betrekking hebben op het beschrijven en ordenen van paedagogische en didactische structuren in een bepaalde aan plaats en tijd gebonden sociale situatie.

II. Onderzoekingen, die betrekking hebben op de relaties tussen paedagogische en didactische structuren en sociale factoren, die zich in een sociale situatie voordoen.

III. Onderzoekingen, die betrekking hebben op de analyse en interpretatie van de invloed en betekenis van sociale factoren voor een paedagogische en didactische situatie.

Hierbij zij opgemerkt, dat de onderzoekingen I en II niet alleen betrekking hebben op actuele situaties, maar ook op historische situaties. Het wil ons voorkomen, dat de geschiedenis der paedagogiek ten zeerste gediend zou zijn met historisch paedagogisch-sociografische onderzoekingen.

### Toelichting bij I.

Een analyse van een paedagogisch-didactische structuur leert ons o.m., dat we te maken krijgen met organisatorische, paedagogische en didactische aspecten. De taak van deze onderzoeken lijkt ons nu deze aspecten zo zuiver mogelijk te beschrijven en te ordenen. De volgende vraagstukken komen hierbij o.a. aan de orde: demografische gegevens, beeld van de organisatie en van de verhoudingen (cooperatie, integratie, desintegratie), beeld en classificatie van de opvoedingsinstellingen en onderwijsinstellingen, functies van deze instellingen, beeld van de opvoedelingen, leerlingen, natuurlijke en beroepsopvoeders, welke opvoedings- en onderwijsverschijnselen doen zich voor, hoe verhouden zich de aspecten van opvoeding en onderwijs, van welke aard zijn de opvoedkundige en onderwijskundige denkbeelden, welke paedagogische en didactische vraagstukken treden naar voren. Het gaat er derhalve om de neerslag van een paedagogisch-didactische structuur in een sociale situatie in kaart te brengen.

### Toelichting bij II.

De inventarisatie vormt het uitgangspunt, niet het einddoel. Bij deze onderzoeken staat het inzichtelijk maken van de relaties tussen paedagogisch-didactische structuren en sociale factoren voorop. Hiervoor is naast de analyse van die structuren een sociologische analyse van een sociale situatie noodzakelijk. Bovendien dient men zich te realiseren, dat vooral het analyseren van het dynamisch verband tot het centrale thema van deze onderzoeken behoort. Het gaat hierbij o.m. om de volgende problemen: welke invloed oefent een bepaalde paedagogisch-didactisch structuur uit op de economische, sociale, culturele en geestelijke verhoudingen van een bepaalde sociale situatie; welke invloed en betekenis hebben de onderscheidene verhoudingen op en voor het organisatorisch, paedagogisch en didactisch aspect van een gegeven structuur; welke veranderingen doen zich voor in de verhoudingen of in de paedagogisch-didactische structuur en welke betekenis hebben die veranderingen voor die bepaalde sociale situatie of voor die bepaalde paedagogisch-didactische structuur; hoe tonen zich die veranderingen; welke houdingen ontwikkelen zich; welk antwoord geven de opvoedings- en onderwijsinstellingen; welk antwoord geeft die bepaalde samenleving; analyse van de spanningsverschijnselen en van de oplossingen.

### Toelichting bij III.

De volgende onderzoekingen hebben betrekking op een paedagogische en didactische situatie. Hiervan gaat het er om de invloed en betekenis van sociale factoren voor paedagogische en didactische verschijnselen, die zich in een paedagogische en didactische situatie voordoen, te analyseren en te interpreteren. De volgende problemen lijken ons hierbij van belang: welke sociale factoren oefenen invloed uit op en hebben betekenis voor het opvoeden en onderwijzen; welke sociale factoren hebben invloed op de psychische ontwikkeling van het kind en van welke aard is deze invloed; welke sociale relaties doen zich voor in verschillende typen van gezinnen, scholen, schoolklassen en jeugdgroepen en welke betekenis hebben deze voor paedagogische en didactische problemen; welke sociale factoren spelen een rol bij de analyse van de paedagogische en didactische mentaliteit van natuurlijke en beroepsopvoeders; wat betekenen veranderingen in de onderscheidene sociale factoren voor de paedagogische en didactische situatie b.v. voor de gezagsverhoudingen, leidingsvormen en leermethoden.

Met deze aanduidingen moeten we hier volstaan. Wij hebben in dit artikel getracht enkele aspecten van de paedagogische sociologie en sociografie aan de orde te stellen. Het is onze stellige overtuiging, dat deze wetenschappen onze kennis van de opvoedingen, opvoeders, opvoedkundige denkbeelden en opvoedingsinstellingen zullen vergroten en ons inzicht in de relaties tussen opvoeding en onderwijs en samenleving zullen verdiepen, maar er bovenal toe kunnen bijdragen, dat we ons meer en meer bewust worden van de sociale barrières, die zo dikwijls een gezonde ontwikkeling van kind en samenleving verhinderen. Echter . . . . educational sociology is still in its infancy!

### KLEINE MEDEDELINGEN

Dr. G. J. Nieuwenhuis schreef destijds: „Opvoeding tot Autonomie”. Zijn zuster bezat hiervan een exemplaar, maar leende dat enige jaren geleden uit. Ze ontving het nooit terug en weet niet, aan wie ze het boek leende. Natuurlijk stelt ze erg veel prijs op het bezit er van.

Is er onder de lezers van Paed. Studiën iemand, die een exemplaar wil afstaan? Brieven (met prijsopgave) gaarne aan het adres van H. Eggink, Roelof Hartstr. 82<sup>1</sup> Amsterdam Z.



## ORIËNTERENDE CURSUS OVER STATISTIEK IN HET ZUIDEN VAN HET LAND

Zoals reeds eerder werd aangekondigd, worden door de Afdeling Mathematische Statistiek van het Mathematisch Centrum in de steden Amsterdam en 's-Gravenhage oriënterende cursussen in de Statistiek gegeven, voornamelijk bedoeld voor leraren en aanstaande leraren in de exacte vakken, mede in verband met de mogelijke invoering van de Statistiek als leervak in het Middelbaar en Voorbereidend Hoger Onderwijs.

Naar aanleiding van bij het Mathematisch Centrum binnengekomen berichten van belangstellenden uit het Zuiden van ons land wordt thans overwogen om een dergelijke cursus in het voorjaar van 1957 ook in deze streek te organiseren.

Teneinde van de belangstelling hiervoor een zo goed mogelijk beeld te krijgen, verzoeken wij allen, die belangstelling hebben voor deze cursus zich schriftelijk aan te melden bij de Administratie van het Mathematisch Centrum.

Gedacht wordt aan bijeenkomsten om de veertien dagen, bijv. op Woensdagavonden in een centraal gelegen plaats (bijv. 's-Hertogenbosch, Tilburg of Eindhoven), die voor iedere deelnemer vrij eenvoudig te bereiken zal zijn en die bovendien zo gelegen is, dat men 's-avonds zijn woonplaats nog kan bereiken.

De duur van de cursus zal ongeveer een jaar zijn. Het cursusgeld zal op f 10,— gesteld worden. Een syllabus zal aan de toehoorders verstrekt worden.

Opgemerkt dient te worden, dat ook niet-leraren aan de cursus kunnen deelnemen. Vooropleiding op H.B.S.-B-niveau met enige kennis van differentiaal- en integraalrekening is gewenst.

Aanmeldingen worden gaarne zo spoedig mogelijk, en liefst vóór 1 februari bij het Mathematisch Centrum, 2e Boerhaavestraat 49, Amsterdam-O, ingewacht.

Hoogachtend,  
Administratie van het  
Mathematisch Centrum.

## DE STICHTING „TEKENEN IS EEN WERELDTAAL”

werkt nu binnenkort vijf jaar, ruim 20.000 Nederlandse kinderen zochten door onze bemiddeling een buitenlands vriendje.

*Hoe dit werk in Nederland begon.*

In het kader van de goodwill-reis van H.M. de Koningin en Z.K.H. Prins Bernhard naar Amerika, is een zeer fraaie collectie van Nederlandse kindertekeningen naar de Ned. Ambassade in Washington gezonden om in de verschillende steden van de V.S. te worden tentoongesteld en tenslotte aan het „Art for World Friendship Committee” te worden overgedragen, welke sinds 1947 bezig is een internationale uitwisseling van kindertekeningen te organiseren. Aldus zullen Nederlandse kinderen en die uit andere landen met elkaar in contact kunnen komen en deze kennismaking dan per brief voortzetten, zo zij dit wensen.

De instelling, gesticht door het „Internationale Vrouwenverbond voor Vrede en Vrijheid” beoogt: scheppende kinderkunst in de vorm van tekeningen die iets vertellen, uit te wisselen met het doel internationale toenadering te bevorderen. Vele Ambassades gaven reeds hun grote instemming met dit initiatief te kennen. In vele maand- week- en dagbladen in den lande hebben over deze internationale uitwisseling van kindertekeningen waardevolle artikelen gestaan.

„Tekenen is een Wereldtaal”, de Ned. Afd. van de A.W.F. heeft in dank voor deze inzending van Ned. kindertekeningen, die naar de V.S. zijn gezonden, een zeer fraaie internationale collectie kindertekeningen terug ontvangen. Het is de bedoeling deze collectie in verschillende steden hier te lande ten toon te stellen.

## BOEKBEOORDELINGEN

### DE AARDRIJKSKUNDE VAN NIEUW-GUINEA

Drs. H. Eggink, *Schoolatlas van Nederlands Nieuw-Guinea*, met tekst, vragen, opgaven en werkbladen. Uitg. W. Versluys N.V., Amsterdam, 1956.

Drs. H. Eggink, *De aardrijkskunde van Nieuw-Guinea*, handleiding bestemd voor O.D.O.'s en voor onderwijzers. Uitg. Wolters, Groningen, 1956, f 10,—.

Het is aan geen twijfel onderhevig, dat aan beide publicaties over Nieuw-Guinea, beide van de hand van Drs. H. Eggink, privaatchoort in de didactiek der aardrijkskunde aan de universiteit te Amsterdam, een dringende behoefte bestaat. Voor het eerst is hier alle her en der verspreide kennis over dit wel heel lang verwaarloosde deel van ons rijk bestel op voor schooldoeleinden bruikbare wijze geïnventariseerd en geordend. De auteur is bovendien zelf nog enige maanden in Nieuw-Guinea geweest. — Men onderschatte de moeilijkheden van dit werk niet: een aardrijkskundige beschrijving bestond nog niet; slechts enkele recente kaarten waren beschikbaar, de nieuwe 100.000-kaart was nog niet klaar; een beperkte oplage „Over talrijke andere bezwaren spreken wij maar niet,” verzucht de samensteller ietwat mistroostig!

Overziet men het geheel, dan kan men, alle ontevredenheid van de auteur zelf ten spijt, niet anders dan bewondering hebben voor hetgeen tot stand is gekomen. Stellig kan de Schoolatlas zich meten met het beste wat wij in ons land gewend zijn. Het werk is met kennelijk enthousiasme gedaan; de boekjes zijn handzaam en in de goede zin modern. Door de kundige opgaven wordt het zelf zoeken en denken gestimuleerd, en een schat van kennis ontsloten. En het is bijzonder verheugend, dat op deze wijze althans iets van onze schuld jegens dit „achtergebleven” gebied werd ingelost.

De heer Eggink zou zichzelf verloochend hebben als hij niet iets nieuws gebracht had. In zijn zoeken naar een verbetering van het aardrijkskunde-onderwijs is hij op een originele gedachte gekomen, die hij hier op gelukkige



wijze ten uitvoer heeft gebracht. Hij heeft nl. afgezien van een leerboek, maar in zijn kaart-naast-tekst-atlas' de nadruk gelegd op vragen en opgaven n.a.v. de kaarten, van gegeven schetsen en grafieken.' In deze blijkbaar voor de hoogste klassen van de lagere scholen in Nw.-Guinea bedoelde schoolatlas heeft de auteur gestreefd naar een combinatie van werkboek en atlas, waarbij het accent dus valt op de kaart als kenbron. -

Bij de ruimtelijke ordening van de gegevens, vermeldt de schrijver, zich tendele conformerend aan de doelstelling van de in 1952 gehouden UNESCO-conferentie voor Z.O.-Azië en de Pacific <sup>1)</sup>, het volgende: „Behalve aan de heemkunde werd aan de ‚globaliteit‘ Nw.-Guinea veel aandacht besteed“. - Verder is de volgorde van de kaarten zoveel mogelijk in overeenstemming gebracht met die van de geografische aspecten. Na een tweetal kaarten, met opgaven dus, over de plaats van Nw.-Guinea in de wereld en in de Grote Oceaan, volgen enige kaarten, betrokken op het land zelf (Hoog en laag; Klimaat, natuurlijke vegetatie en dierenwereld; Bevolking; Middelen van bestaan). Daarna worden de relaties met Australisch Nw.-Guinea en met de landen van de Zd. Pacific-commissie in enige kaarten (met opgaven) gedemonstreerd. Deze 20 gekleurde kaarten worden gevolgd en beëindigd door een negental omgevingskaarten, een goede overzichtskaart en nog enkele bijkaarten. Voorwaar, een rijke inhoud!

De samensteller ziet zeer wel in, dat een dergelijke opzet voor de onderwijzer speciale moeilijkheden veroorzaakt. Er is immers geen leerboek in eigenlijke zin waaraan hij kan refereren. En verschillende opgaven kunnen niet door goed kaart- en grafieklezen beantwoord worden, maar slechts met het intermediair van de onderwijzer. In deze leemte wordt nu voorzien door de Handleiding, die in het eerste gedeelte een in vele opzichten voorbeeldig commentaar geeft op de in de atlas behandelde onderwerpen. De onderwijzer kan zich dus toch voorbereiden. - Deel II instrueert de docent t.a.v. de doelstellingen, didactiek en methodiek van het aardrijkskunde-onderwijs, e.e.a. natuurlijk toegepast op Nw.-Guinea. Drie en dertig zeer aanvaardbare foto's zijn toegevoegd om tegemoet te komen aan het tekort aan illustratiemateriaal <sup>2)</sup>.

De heer Eggink doet een beroep op alle gebruikers van zijn boeken om hem hun op- en aanmerkingen niet te onthouden. Misschien mag de recensent, die overigens ter plaatse onbekend is, zich tot enkele vragen bepalen?

Met alle waardering voor de hierboven vermelde originele vondst en opzet, vraagt hij zich toch af, of de auteur niet te hoog grijpt. Stilzwijgend wordt immers van de gedachte uitgegaan, dat de kaart (en zo ook de grafiek en de schematische tekening) iets werkelijk levends is voor de leerlingen. Kunnen leerlingen op deze leeftijd, manipulerend met een vrij abstracte ordeningsbron, dát voortdurende, veelzijdige en directe verband tussen kaart en werkelijkheid zien, zó, dat het hanteren van de kaart niet tot iets louter mechanisch verwordt? In ieder geval moet daar, in de lagere klassen, een lange voorbereiding aan vooraf gegaan zijn. Wordt die gegeven? En

<sup>1)</sup> „Bij het leerprogramma dient de nadruk te vallen op de vorming van goede leden van de samenleving, zowel plaatselijk, nationaal als internationaal.“

<sup>2)</sup> Dit fotomateriaal zou ook voor de leerlingen gebruikt kunnen worden.

zou het dan toch niet raadzaam zijn in de Handleiding het hoofdstuk over de kaart uit te breiden en er ook meer methodische adviezen bij te geven?

Een opzet als deze veronderstelt ook een weloverwogen heemkunde-onderricht in de lagere klassen. Een heemkunde-onderricht, dat dan leidt tot het 'eigenlijke' aardrijkskunde-, geschiedenis- en biologieonderwijs, met hun systematische indelingen. Wordt dit gedaan? Uit de Handleiding blijkt er te weinig van, maar zonder deze grondslagen is, menen wij, de strikte onderscheiding en ordening naar geografische aspecten (hoog en laag, klimaat etc.) didactisch moeilijk te verdedigen. Misschien, dat de aangekondigde samenwerking met de heer A. Barten op dit punt opheldering kan brengen?

Tenslotte nog een enkele vraag: waarom zijn de omgevings- en algemene overzichtskaarten achteraan geplaatst? De samenhang met de totale gedachtegang is hier niet duidelijk. - En is de relatie met Nederland, en met de Rijksdelen in Amerika, in woord en beeld, niet wat erg schraal behandeld? Verbazing wekt verder, dat, alle controversen ten spijt, Indonesië vrijwel verdonkeremaand wordt. - En last not least: zou de samenstelling van een leer-leesboek toch niet aan te bevelen zijn, juist om de methode van de heer Eggingk meer tot zijn recht te laten komen?

Deze kritische vragen doen uiteraard niets af aan ons grote respect voor Egginks arbeid. Het is ook voor de nederlandse onderwijswereld, de docenten van de lagere en van de middelbare school, stellig zeer de moeite waard om terdege kennis te nemen van hetgeen deze publicaties bieden. Want dat is zeker niet gering!

J. H. RINGROSE.

## TIJDSCHRIFTEN

*Ons Eigen Blad* (red. Fr. S. Rombouts), uitg. R. K. Jongensweeshuis, Tilburg, no. 7 (jrg. 40).

„Opvoeding en Zijnsrelatie” door G. Widdershoven (intentionele en funktionele invloeden: het belang van de ontmoeting van het kind en de opvoeder); „Bestaande en komende Friese taalakten” door P. J. Terpstra; „Heiligt het doel de middelen?” Over strips en wat dies meer zij, door Br. Sigurd; „De zangles in een schoolklas” door Br. Willibrordus van Loosbroek; „Gewetensproblemen van de toegepaste psychologie” door Fr. S. Rombouts (nr. aanleiding van de inaugurele rede van prof. dr. B. J. Kouwer).

No. 8 (jrg. 40).

„Herinneringen aan fr. Cassianus Versteeg” door L.; „Het kind in de internationale belangstelling” door fr. Martinio Fritschy (verslag van het B.I.C.E.-congres te Wenen); „Engels en Frans” door J. J. Luyben; „De zangles in een schoolklas” VI door fr. Willibrordus van Loosbroek; „Bedenkingen en moeilijkheden” (naar aanleiding van voorstellen door dr. P. C. Paardekoper), door Govert Grazer (met „aantekeningen” hierbij door dr. Paardekoper); „De onderwijsvernieuwing in discussie” (uit het jaarverslag van het Onderwijs in Nederland 1953) „Grepren uit het jongste onderwijsverslag” (het systeem van de verzorgingsklas) door red.

No. 9 (jrg. 40).

„Nieuw licht op de rekenmetodiek, kinderpsychologische beschouwingen van Wilhelm Hansen" door fr. S. Rombouts; „De zangles in een schoolklas" VII, door fr. Willibrordus van Loosbroek; „Wie zoekt vindt" door fr. Leonius v. d. Heijden (over fysische en psychische gezichtspunten bij de toonvorming); „Bestaande en komende Friese taalakten" II door P. J. Terpstra; „Verplicht filmbezoek voor de schooljeugd" door J. Bechtold (pleidooi pro).

No. 10 (jrg. 40).

„Rehabilitatie van het onbewuste" door br. Franciscus (nr. aanl. van Victor E. Frankl „Der Unbewusste Gott"); „Wat voor Nederlands in de schoolboeken" door fr. S. Rombouts (pleidooi voor „zuiver Nederlands"); „Naar aanleiding van letterloos lezen" (schrijven aan dr. Paardekoper) door A. J. Verschuur (met antwoord van dr. Paardekoper); „Beleving en expressie in de muziekopvoeding" (hoofdstuk uit een brochure „Muziekopvoeding op de lagere school" door S. T. R. Evers).

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

No. 6/7 (jrg. 23).

Dit nummer is gewijd aan het reizen. De talrijke bijdragen belichten het onderwerp van verschillende kanten, o.a. „Filosofie in de Vrijtijdsbesteding" door prof. dr. ir. F. Ph. A. Tellegen, „De mens op reis" door prof. I. J. M. van der Berg.

No. 8/9 (jrg. 23).

„Om het contact tussen Kerk en jeugd" door dr. H. M. M. Fortmann, „Solidair met Christen en heiden" door W. Haas; „Kind en religie" door dr. H. M. M. Fortmann (bespreking van het gelijknamige boek van prof. M. J. Langeveld); „Halbstarcken" en „Rowdies" (overzicht uit tijdschriften over „maatschappelijk verwilderden").

No. 10 (jrg. 23).

Dit nummer is gewijd aan de lichamelijke opvoeding. Enige artikelen: „De lichamelijke opvoeding als fenomeen" door J. J. Dijkhuis; „Theologische bezinning op het lichaam" door dr. P. Schoonenberg s.j.

No. 11 (jrg. 23).

Dit nummer is gewijd aan de betekenis van de bijbel in de opvoeding. Het vraagstuk wordt belicht door dr. H. M. M. Fortmann en J. A. M. Weterman (briefwisseling); J. B. Pailloncy, ds. P. Roest en F. P. C. de Kock.

*Onderwijs en opvoeding* (red. B. Swanenburg, e.a.) Uitg. „Ped. Centrum" N.O.V.

No. 8 (jrg. 7).

„Naar een organisch onderwijsstelsel" door C. Rol; „De school in de sociale werkelijkheid" IV door dr. L. van Gelder; „Het speel- en werkplan" door B. Swanenburg; „Niet interessant en boeiend maar opgedrongen" door J. P. de Klerk.

C. WILKESHUIS.

# ONDERLINGE VERGELIJKING DER VERSCHILLENDE VAKDIDACTIEKEN VOOR ZOVER TOT OP HEDEN ONTWIKKELD

DOOR

Dr. J. G. VOGEL

Naar aanleiding van een bespreking van de langdurige ervaring, door mij tijdens filosofische discussie-avonden met leerlingen uit de hoogste middelbare schoolklassen opgedaan, merkte ik destijds op: hoe Gymnasiasten niet alleen in de natuurwetenschappelijke vakken, doch dikwijls ook bij een inleiding in de Wijsbegeerte een slechter figuur kunnen slaan dan de veel minder geesteswetenschappelijk getrainde H.B.S.-ers. Dit is des te merkwaardiger waar de ll. uit de examenklas van een 5-jarige H.B.S. in doorsnee jonger zijn dan uit de 6e klas van het Gymnasium <sup>1)</sup>.

De verklaring voor deze onverwachte ervaring meende ik o.m. te moeten zoeken in het veel sterkere appel, dat in de lagere Gymnasiumklassen op het geheugen der jeugd gedaan wordt dan bij de H.B.S.-opleiding, waar de Klassieke Talen ontbreken. Scherper gepreciseerd zou dit betekenen, dat de ll. door een leerwijze, die in vele lesuren gevolgd wordt, methodisch zozeer beïnvloed worden, dat dit zich bij een ander vak, waar een verschillende manier van leren vereist wordt, duidelijk wreken kan (een typisch geval dus van z.g. negatieve transfer <sup>2)</sup>). Dit voert tot belangrijke consequenties over het succes van de schoolloopbaan der ll.:

1. als de didactieken volgens welke de verschillende vakken gegeven worden, beter met elkaar overeenstemden, zou een grote groep ll. die zich de betreffende leerwijze eigen maakte, over de hele breedte aller vakken méér succes boeken;

<sup>1)</sup> J. G. Vogel, „Filosofische Propaedeuse aan M.V.H.O.-ll.“, Groningen 1955. – In het navolgende gebruiken wij steeds de afkorting: ll. = leerling(en).

<sup>2)</sup> Zie M. J. Langeveld, „Inl. Paed. Psychologie“ (Groningen 1950) pag. 412 e.v.; waarbij direct gezegd dient te worden, dat het door ons waargenomen verschijnsel beter overeenstemt met verschillende „Types of Teaching“ uit H. C. Morrison, „Practice of Teaching in the Secondary School“ (Chicago 1947) pag. 91 e.v. – Het begrip negatieve transfer lijkt mij hierop dan ook veel zuiverder van toepassing dan op de z.g. „transfer-kringen“, welke nl. geen „reincultures“ vormen, doch complexe gebieden waarbinnen nog zeer uiteenlopende denkwijzen toegepast worden.

2. daarnaast zou er een klein aantal overblijven, hetwelk ondanks de aanhoudende oefening niet in staat bleek die noodzakelijke methode aan te leren, en voor de meeste vakken dus onvoldoende worden.

Eindconclusie is: indien een overeenkomstige didactiek in de meeste vakken mogelijk was, zou dit tot een duidelijker schifting onzer ll. leiden. En als deze grondig geoefende wijze van aanpakken voor het verdere leven bovendien hetzij individueel, hetzij maatschappelijk, zeker nut zou afwerpen, wordt een zo groot mogelijke uniformisering der verschillende vakdidactieken zelfs niet onwenselijk.

Zijn wij ons het belang van de inhoud der vakdidactieken in dit opzicht bewust geworden, dan wordt het hoogst interessant na te gaan, *in welke richting deze speciale didactieken* – hoe gebrekkig en onvolledig zij tegenwoordig bij vele vakken ook mogen zijn – *de tendens hebben zich te ontwikkelen*: naar groter uniformiteit toe, of wel in tegengestelde zin?

Deze hoofdvraag zullen wij in het volgend onderzoek trachten op te lossen; waarbij wij ons uiteraard tot een of enkele der voornaamste en meer recente publikaties in enige belangrijke vakken moeten beperken.

Ik koos daartoe de didactiek van:

- a. de N.W. (vooral de Natuur- en Scheikunde <sup>1)</sup>;
- b. de Moderne Talen (behalve de moedertaal);
- c. de Klassieke Talen; en
- d. de Wiskunde;

waarbij wij de gewichtigste gemeenschappelijke tendenzen zullen nagaan in het werk van:

- a. G. Kerschensteiner, „Wesen und Wert des N. W. Unterrichtes“, Leipzig 1928;
- J. Koning, „Problemen uit de Didactiek der N. W.“, Dordrecht 1948;
- J. G. Vogel, „Richtlijnen tot Ordening van het M.O., in het bijzonder de N. W. vakken“, Purmerend 1948; alsook „Is heden een gefundeerde Didactiek der N. W. mogelijk?“, Groningen 1952;
- J. de Miranda, „Terra Incognita“, Groningen 1955;
- K. Zietz, „Kind und physische Welt“, Munchen 1955 (voor L.O. en M.U.L.O.);

<sup>1)</sup> N.W. = natuurwetenschappen of -schappelijk (ev. in het Duits).

B. Swanenburg, „Onderwijs in Natuurkunde”, Groningen 1956 (L.O.-niveau).

b. S. Rombouts, „Waarheen met ons Vreemde Talen-onderwijs?”, Tilburg 1938;

F. Closset, „Inleiding tot de Didactiek der Levende Talen”, Amsterdam 1954;

A. Z. van 't Hoff Stolk-Huisman, „Beginonderwijs in het Duits” in „Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs” 13, 156 (Purmerend 1954/'55); alsook „Duitse Jeugdlectuur” in „Levende Talen” 181, 438 (Groningen 1955/'56).

c. H. W. F. Stellwag, „Waarde der Klassieke Vorming”, Groningen 1949;

A. G. de Man, „In grammaticis veritas”, Groningen 1951;

G. Lurquin, „Paedagogische Proefneming in het Atheneum te Koekelberg: Het onderwijs in het Grieks” in „Persoon en Gemeenschap” 10, 65 (Antwerpen 1955).

d. W. Reindersma, „Inleidend Onderwijs in de Meetkunde”, Groningen 1926;

E. J. Dijksterhuis, „Epistemisch Wiskunde-Onderwijs” in „Euclides” 10, 165 (1933/34);

H. Mooy, „Didactiek van de Meetkunde”, Amsterdam 1948;

P. M. van Hiele, „Richtlijnen voor de Wiskunde-didactiek” in „Euclides” 24, 122 (Groningen 1948/49);

K. Strunz, „Pädagogische Psychologie des mathematischen Denkens”, Heidelberg 1953;

C. Boormeester, „Over Meetkunde-onderwijs en Psychologie”, Groningen 1955 (voor M.U.L.O.-niveau).

## I. De opvoedkundige Achtergrond van ons Onderricht.

Meer en meer begint bij de modernere vakdidactieken de behoefte door te schemeren aan *paedagogische fundering*. Maakt niet alle onderwijs een der belangrijkste onderdelen van de gehele opvoeding uit, waarmee het uiteraard dient te harmoniëren? Zo merkt Kerschensteiner hierover op: „Das Bildungsverfahren muss immer und in jedem Akte die ganze Individualität (des Schülers) im Auge haben”; en hij werkt reeds in 1914<sup>1)</sup>, de voorwaarden uit, waaronder z.i. het N.W. onderricht een zo groot mogelijke opvoedende waarde krijgt, welke het vertalen der Klassieken evenaart. Een der voornaamste paedagogische mérites

<sup>1)</sup> „Wesen und Wert des N.W. Unterrichtes”.



beschouwt Kerschensteiner de *denktucht*, hetgeen bij de N.W. culmineert in het *exact* leren denken en zich uitdrukken. Vraagt men zich nu echter af, *waartoe* deze ongetwijfeld waardevolle technieken dienstig zijn – daarbij overwegend dat zij evenzeer ten goede als ten kwade aangewend kunnen worden <sup>1)</sup> –, dan blijkt duidelijk dat de laatste en hoogste doeleinden van werkelijk „opvoedend onderwijs” nadere precisering behoeven en men de middelen om ze te bereiken zorgvuldig afwegen moet.

Op Kerschensteiner teruggrijpend en nauw aansluitend bij Langeveld, die met zoveel overtuiging de Paedagogiek als „*Normgevende Wetenschap*” en de Didactiek als „*Psychologie van het Leerproces*” naar voren gebracht heeft, hebben Koning, De Miranda en schrijver dezes de hoofdprincipes van een N.W.-didactiek nader uitgewerkt en in een overzichtelijk hiërarchisch verband trachten te ordenen <sup>2)</sup>. Vooral met het oog op de latere taak in de samenleving, waarin veel M.V.H.O.-leerlingen een min of meer leidinggevende positie bekleden zullen, komen de voornaamste paedagogische eisen, waaraan *elke* vakdidactiek te voldoen heeft, tenslotte steeds neer op:

1. *het zelfstandig maken* van de ll. om zijn latere taak in de maatschappij op eigen initiatief en eigen verantwoording te kunnen vervullen <sup>3)</sup>;

2. *het leren samenwerken en samenleven op geestelijk niveau.*

In zijn „*Geistesformung*” <sup>4)</sup> wees J. Castiello terecht erop dat deze beide aspecten (1. het individuele en 2. het maatschappelijke) stellig te onderscheiden doch *niet te scheiden* zijn. Naarmate nl. een individu beter in een gemeenschap aardt (een ll. op een school bv.), des te ruimer ontplooit zich ook zijn zelfstandig sociaal en zedelijk handelen. En omgekeerd in zoverre zich zijn zelfvertrouwen en gevoel van eigenwaarde ontwikkelen, straalt dit onmiddellijk gunstig af op de verhouding tot zijn omgeving. Experimenteel toonde Castiello o.m. aan, dat zodra moeilijke ll. iets op Handenarbeid presteerden, zij vanzelf ook toegankelijker en handelbaarder bij de lessen in de andere schoolvakken werden.

<sup>1)</sup> Men denke aan al het technisch georganiseerde kwaad in Hitler-Duitsland.

<sup>2)</sup> Zie bovengenoemde literatuur.

<sup>3)</sup> Zie ook J. Hoogveld, „*Keur uit de Werken*” (Groningen 1942) pag. 25.

<sup>4)</sup> Berlijn 1934.

### 1. De zelfstandigheid der leerlingen.

Deze zal groeien door elke didactiek, die zoveel mogelijk het eigen kunnen en de *geestelijke zelfwerkzaamheid* opwekt. Nu blijkt, psychologisch beschouwd, het echte „leren” (zich iets eigen maken, iets meester worden) in wezen een „auto-didactisch” proces van zelfgewilde activiteit. Vandaar dat een goed geleid leerproces *uiteraard* in de richting van zelfstandigmaking voeren moet. Een der grondigste en tegelijk ongedwongenste middelen om zulk een geestelijke activiteit der jongeren uit te lokken, is wel de zg. *probleemstellende methode*, waarbij voortdurend aan de speurzinnigheid, de productiviteit en de inventiviteit der ll. geappelleerd wordt. Daarnaast is uiteraard het *beginsel van „afnemende leiding”* van groot belang, volgens hetwelk aan oudere groepen steeds uitgebreider taken opgedragen worden, die meer eigen werk en initiatief eisen, terwijl tegelijk het regelmatig schools overhoren van geleerde lesjes tot een minimum gereduceerd wordt <sup>1)</sup>.

Wat de *N. W.* aangaat is het ook bij het klassikale systeem zeer goed mogelijk de jeugd grote gedeelten van de leerstof vrijwel zelfstandig te laten bewerken. Zo kan bv. bij de Organische Chemie de doorgaande probleemstelling en -oplossing van het meer spontane klasgesprek grotendeels door een Vragenboekje overgenomen worden, dat op de belangrijkste kwesties attent maakt en zo een zekere overgang vormt naar de – niet direct bereikbare – eigen organisatie van de bestudering der onderdelen. Verder houden de betere ll. meestal voldoende tijd over voor zeer in de smaak vallende referaten op *N.W.*-historisch of technisch terrein, welke zij – op de literatuuropgave en enkele richtlijnen van de leraar na – zelfstandig voorbereiden, en die tegelijk als de onmisbare inleiding tot het daarbij aansluitende bezoek aan een museum of een bedrijf door de gehele klasse, hun nut afwerpen. – Tenslotte voelen een aantal jongens en meisjes veel voor de bestudering van keuze-onderwerpen, mits de docenten met een minimum aan aanwijzingen op weg helpt en zij later op het mondeling eindexamen bij het ondervragen over dit eigen werk een goed figuur kunnen slaan. – Tot het bereiken van de nodige onafhankelijkheid dragen tegelijk bij: het leren naslaan van handboeken en het opzoeken van literatuur in een

<sup>1)</sup> Zie Koning pag. 187 e.v. en Vogel, „Did. N.W.” pag. 13 e.v.

bibliotheek. Als eerste begin dienen goede N.W. werkboeken daarom reeds opgaven te bevatten, die teruggrijpen op gegevens uit tabellen, grafische schema's, of die in andere boeken voorkomen <sup>1)</sup>).

Met dat al bereikt het merendeel der opgeleide leerlingen bij het verlaten van de school werkelijk een dusdanige zelfstandige aanpak, dat aanpassing aan de universitaire studie weinig moeilijkheden oplevert. Het bekende tijdverlies van 1, soms 2 jaar tengevolge van het zoeken naar een bruikbare eigen werkmethode, bleek na deze voorscholing practisch niet meer voor te komen; onverschillig of deze studenten in N.W. richting of een meer technische in Delft en Wageningen, dan wel in de Medicijnen, Psychologie of de Sociale Wetenschappen doorgaan.

Vergelijken wij hiermee nu de practische ervaringen, die Closset over de groeiende zelfstandigheid bij *het Vreemde Talenonderwijs* rapporteert: De leraar moet om zijn ll. „niet te verhinderen na te denken, te „raden” of zelfstandig dingen te ontdekken .. het initiatief zoveel mogelijk aan henzelf overlaten...” Hij „moet geen vragen stellen en beantwoorden.., ook niet zelf fouten verbeteren.., niet zelf een woord, een zinswending, een zin vertalen of uitleggen.., zodra hij meent, dat de ll. dit zelf evengoed kunnen doen...” Bij het huiswerk moeten de ll. „het gevoel hebben dat ze inderdaad een persoonlijk en nuttig werk verrichten, zonder om de haverklap een woordenboek te moeten raadplegen of, nog erger, verplicht te zijn hulp te zoeken bij vrienden of ouders.” „In de lagere klassen (worden) de ll. ertoe gebracht de dingen zelf te onderzoeken, samen op ontdekking uit te gaan.” „In de middelste klassen laat de leraar nu en dan discussies (en) voordrachten houden...” In de hogere klassen moet „de ll. een groter vrijheid worden gelaten in de keuze van zijn schriftelijk en mondeling werk. Het beste is overigens dat de leraar in samenwerking met zijn ll. een werkplan voor het geheel opstelt. (Daarbij) moet de ll. zijn kennis van taal en cultuur door eigen werk en onderzoek uitbreiden en verdiepen. Dit heeft bovendien het voordeel dat hij, zich op de universiteit niet ontredderd zal voelen. Hij is dan gewoon zelfstandig te werken... Zo zal hij gespaard blijven voor de moeilijke en gevaarlijke aanpassingsperiode die het begin van het hoger onderwijs thans nog voor velen betekent.” (pag. 57-69).

<sup>1)</sup> Koning pag. 184 e.v. en Vogel, „Did. N.W.” pag. 11.

Naar aanleiding van haar „Beginonderwijs in het Duits” schrijft A. Z. van 't Hoff Stolk: „Het spreken en verstaan, de controle van het schriftelijk werk, het afleiden van de grammatica zijn vormen van zelfwerkzaamheid.” „Wij brengen de ll. steeds tot zelfwerkzaamheid wanneer hij actief bezig is, hetzij met de geest, hetzij met de handen. Zo is verstaan en reageren zelfwerkzaamheid evenals geboeid luisteren. Dit bezig zijn beantwoordt aan de activiteit in het werkelijk leven. Zo bezien is b.v. het maken van thema's geen zelfwerkzaamheid. Wel het zich direct uitdrukken in de vreemde taal hetzij mondeling, hetzij schriftelijk. Vaak meent men dat zelfwerkzaamheid alleen betrekking heeft op productiviteit. Zelfwerkzaamheid kan echter ook wel degelijk het opnemen van kennis zijn, het zij door luisteren, afleiden, instuderen of lezen. De ll. moet echter de wil hebben zich die kennis eigen te maken.” „De docent draagt steeds de verantwoordelijkheid voor de zelfwerkzaamheid: nl. dat de prikkel ertoe ontstaat en dat de zelfwerkzaamheid goed geleid wordt.” (pag. 162 e.v.).

Bij het onderricht in het Latijn noemt verder De Man nog het belangrijke nieuwe principe: de grammatica als *naslagwerk* te introduceren, hetgeen het zelfstandig werken der jongeren slechts bevorderen kan. Pas bij het voortgezet onderwijs krijgen nl. de ll. „nu ook een systematische grammatica in handen... Deze kan tot hulp zijn bij het uitwerken van.. grammaticale opgaven, en verder blijft de functie ervan voorlopig beperkt tot die van Nachschlagebuch.” (pag. 114).

Tenslotte zal *Wiskunde-onderricht* op epistemische grondslag – waarbij men zich op ieder niveau *rekenschap leert geven van de gebruikte termen en methoden* –, bij de betere ll. ongetwijfeld een meer zelfstandige toepassing der mathematische denk- en werkwijzen aanmoedigen <sup>1)</sup>.

De tweede paedagogische eis, aan het M.V.H.O. te stellen, was dat elk vak zijn bijdrage moest leveren tot A. *het leren samenwerken* en B. *het leren samenleven* op geestelijk niveau. Dit impliceert de volgende didactische aspecten.

## 2A. *Het samenwerken der leerlingen.*

Elke maatschappijvorm, doch stellig de huidige westerse waaraan zozeer de onontkoombare eis gesteld wordt zich in de

<sup>1)</sup> Dijksterhuis pag. 173 e.v.

richting van toenemende wereldordening te ontplooiën, berust op arbeidsverdeling en welbewuste samenwerking der individuen. Vanuit dit gezichtspunt blijkt het een belang van de allereerste orde zulk samenwerken, vooral voor zover dit het onmiddellijke eigenbelang te boven gaat, van jongs af aan te gewinnen en te oefenen: bv. het beste door bij de aanwezige sociale behoefte van eerste- en tweedeklassers „om iets samen te doen” aan te sluiten en deze tot een sportieve teamgeest en een werkelijk sociale gezindheid te ontwikkelen.

*Het N.W. onderricht* kan hiertoe op verschillende wijzen bijdragen: al dadelijk door de gemeenschappelijke onderzoeken op het practicum, hetzij – als gewoonlijk – twee aan twee, dan wel als klasse in zijn geheel. In het laatste geval krijgt ieder(e groep) zijn eigen taak bij het oplossen van een groter, vooraf met de ll. gesteld probleem, bv. in de Scheikunde: het samenstellen van een oplosbaarheidstabel der zouten of het bepalen van de verdringingsreeks der metalloïden en der metalen. Kerschensteiner schreef zelfs: „Der Laboratoriumsbetrieb.. vermag endlich noch einen letzten Erziehungswert auszulösen; die *Hingabe an die Entwicklung anderer...* Ist es hier nicht von grösstem Vorteil für die moralische Erziehung mindestens der Begabten, den weniger Begabten bei der Ausübung ihrer Untersuchungen mit Rat und Tat zur Seite zu stehen? – Gibt nicht andernteils die gemeinsame Vergleichung der Beobachtungsfehler, die gemeinsame Besprechung der Quellen dieser Fehler unter der betreffenden Schülergruppe selbst die mannigfaltige Veranlassung zur Beurteilung der eigenen Leistung in Hinsicht auf ihren Wert für das Gesamtergebnis. Kann nicht eine derartige Betriebsanordnung sehr viel zur Hebung des Verantwortlichkeitsgefühl für die eigene Tätigkeit, wie für die Tätigkeit der den Besseren anvertrauten Schwächeren, beitragen?”<sup>1)</sup>

Maar ook bij de klassikale lessen kunnen enige ll. om beurten geregeld de docent helpen met de voorbereiding of uitvoering van experimenten en zo een zekere verantwoordelijkheid voor de goede gang van het geheel dragen. Op deze wijze werden tijdrovende metingen als die bij de valmachine van Atwood, bij de toonhoogtebepaling van een stemvork met de sirene, of bij de voortplantingssnelheid van het geluid met behulp van resonantie, regelmatig ieder jaar door kleine groepjes van twee tot vier ll. zelfstandig na schooltijd uitgevoerd, terwijl over de uitkomsten hiervan in de eerstvolgende les verslag uitgebracht werd.

<sup>1)</sup> „Wesen und Wert des N.W. Unterrichtes” pag. 184 e.v.

Bij *het Vreemde Talen-onderwijs* is Closset een der weinigen die aangeeft, hoe de leraar de behoefte aan collectieve activiteit bij de jeugd benutten kan. „Zodra het mogelijk is, moet hij de ll. elkaar laten ondervragen, met elkaar in de vreemde taal laten spreken (bv. bij het overhoren van de lessen), en de stof in samenspraken laten behandelen”, .. een ll. moet dan vragen stellen of antwoorden op de vragen van zijn klasgenoten. Tevens kan de klas worden verdeeld in twee met elkaar wedijverende groepen – een werkwijze die vooral interessant is in de lagere en middelste klassen. . . Deze verdeling in groepen heeft bovendien nog het voordeel, dat daardoor arbeidsverdeling mogelijk wordt gemaakt. Elke groep kan een bepaald gedeelte van schriftelijke of mondelinge oefening behandelen, of een zelfde probleem van verschillende zijden bestuderen.” „De arbeidsverdeling is in de hogere klassen gemakkelijker dan in de andere, want de stof brengt ze met zich mee.” Bv. „Het lezen van toneelstukken kan aanleiding geven tot het opvoeren van enkele taferelen door de ll.” (pag. 59–68).

Verder schrijft Van 't Hoff Stolk: „. . . bij het spel is er geregeld gelegenheid tot groepswork”, een gedachte die zij consequent doorvoert. Zo „kan men bijna ieder grammaticaal verschijnsel en de woordengroepen in spelletjes oefenen. Bij het invoeren van een spelletje overwege men zorgvuldig wat men ervan verwacht: altijd een oefening in 't spreken, verrijking van de woordenschat, het waarnemen en toepassen van grammaticale verschijnselen. – Neemt men b.v. het spelletje: Ik zie, ik zie wat jij niet ziet, dan worden allereerst de kleuren geleerd, verder wordt het zelfstandig naamwoord met bepaald of onbepaald lidwoord geoefend. . . Wanneer het spel een tweede keer wordt gespeeld, kan men plaatsbepalingen aangeven. Dit hoort bij 't spel, de ll. merkt dus niets van de opzet. De e-i-wisseling komt voor 't eerst voor: ich sehe, du siehst. . . – Het kofferspel geeft verdere oefenstof voor de 4e naamval. De eerste ll. zegt: Ich verreise nach Berlin und habe ein Hemd in meinem Koffer gepackt. De tweede: Ich verreise nach Innsbruck und habe ein Hemd und eine Hose in meinen Koffer gepackt. Kan één der volgende de inhoud van de koffer niet meer weergeven, dan komt er bij hem een Schaf in. Zo doen de kinderen erg hun best vooral te onthouden wat er gezegd is. Behalve de grammaticale oefening en de spreek- en uitspraaktraining levert dit spel een groot aantal namen van kledingstukken en toiletartikelen, ja ook van eetwaren en lectuur. – Een spel dat bijzonder veel kan opleveren is: „Alle Vogel fliegen hoch!” In afwijking van de gewone spelpraktijk moet ieder kind op zijn beurt vogels laten



vliegen. Verder moet de klas talrijke opgaven gereed hebben voor het panden inlossen: Nenne fünf deutsche Flüsse! Singe ein deutsches Lied! Sag' einen Zungenbrecher! Erzähle einen Witz! Lies ein Stückchen aus der Zeitung vor! enz. enz. Als huiswerk moeten de kinderen soms een opgave voor het panden inlossen verzinnen." <sup>1)</sup>

Naar aanleiding van de *Latijnse vertaling* geeft De Man alleen iets aan over de samenwerking bij het eindonderwijs in het laatste jaar. „Bij de besprekingen van die (individuele) vertalingen in de klas, worden de prestaties van de ll. met elkaar vergeleken, en worden de best geslaagde vertalingen bijeengezocht. Uit dit werk wordt zo een „klasse-vertaling” gemaakt, die dus de beste vertaling weergeeft, waartoe de klas als geheel in staat is.” (pag. 117).

Wat de *Wiskunde* betreft herinneren wij aan het *leergesprek*, bij de *Meetkunde* toegepast door Mooy en door Boermeester, waarbij de ll. door weloverwogen vragen van de docent *van elkaar* een goede werkwijze leren. Dit leidde bij laatstgenoemde ten slotte tot de volgende opdracht aan de ll. die de opgave behoorlijk hadden gemaakt: „Maak eenvoudige sommetjes, waarin evenredigheden voorkomen. Geef die aan de ll., die er nog fouten in hadden en controleer of ze het goed doen. Indien nodig, probeer je ze het nog eens uit te leggen”. Ook gaf Boermeester aan 6 wedijverende groepen, waarin hij een klasse verdeelde, op: „Morgen heeft de tweede klas repetitie over evenredigheden. Elke groep zet een repetitie in elkaar, die aan de volgende (7) voorwaarden moet voldoen:..” enz. „Als extra-aanmoediging kan de mededeling dienen, dat de leraar de beste repetitie inderdaad zal opgeven.” (pag. 93 en 119).

## 2B. *Bijdrage tot het samenleven op cultureel niveau.*

Behalve door de noodzakelijke onderlinge samenwerking zal de westerse maatschappij zich slechts op het huidige beschavingspeil handhaven, indien voldoende mensen in hun jeugd contact met de hedendaagse cultuurgoederen krijgen en deze band gedurende hun volwassenheid weten te onderhouden. Vooral waar men later de verantwoording voor eigen beslissingen volledig te dragen heeft – zo mogelijk al dadelijk bij de zelfstandige keuze van een passende levenstaak, doch zeker bij de verdere gewetensvolle vervulling van de eenmaal aanvaarde functie in de samen-

<sup>1)</sup> Zie „Beginonderwijs Duits” pag. 161 en 163.

leving -, kan een te beperkte eenzijdige gezichtskring slechts schaden. Vandaar dat het nodig is gedurende de puberteitsjaren een behoorlijke algemene ontwikkeling en voldoende maatschappelijk inzicht op te doen. Om verantwoordelijk samenleven mogelijk te maken, dient de middelbare school de ll. dus die cultureel vormende ondergrond mee te geven, welke wij als „*wetenschap voor de levenspraktijk*” karakteriseren zullen, in tegenstelling tot de theoretische basis der vakmensen <sup>1)</sup>).

Tot deze praktische wetenschap voor dagelijks gebruik kan het *N.W. onderricht* op de volgende wijze bijdragen.

a. Wat de materiële kant betreft is de aandacht erop te vestigen, dat de grote aanwas van het menselijk ras sedert de 17e eeuw eenvoudig uitgesloten was geweest zonder het tegenwoordig bereikte beschavingspeil (met waterleiding, electriciteitsvoorziening, veredelde brandstoffen, kunstmest, geneesmiddelen, kunststoffen, enz.) en dit laatste weer ondenkbaar zonder de enorme vlucht, die de *N.W.* tegelijkertijd genomen hebben.

b. En wat de geestelijke zijde betreft dient het besef bij de ll. te ontwaken, hoe sterk de *N.W.* denkwijze en de methode van experimenteel onderzoek het westers denken sedert Kepler en Galileï doordrenkt hebben. Zo sterk dat *toetsing aan het empirisch gegeven* niet alleen in vrijwel alle wetenschappen als norm voor objectiviteit en juistheid aanvaard werd, maar ook een belangrijke plaats in het maatschappelijk leven en het praktische denken van de grote massa veroverde, waardoor veel valse criteria en bijgeloof onmogelijk werden <sup>2)</sup>.

Zowel a. als b. zijn beide te bevorderen door een desnoods kleine, doch uitgelezen *N.W.* bibliotheek voor de ll.; door regelmatig levend contact met het bedrijfsleven (hetzij via verhelderende excursies die dank zij vrijwillige referaten der goede ll. grondig voorbereid zijn, dan wel met begrijpelijke voordrachten door vaktechnici uitgenodigd op school, die zoveel mogelijk materiaal ter illustratie en documentatie uit de praktijk meebrengen); en last not least door de docent zelf, mits deze *de achtergronden* van zijn vak behoorlijk beheerst en hierover boeiend vertellen kan

<sup>1)</sup> Vogel, „*Did. N.W.*” pag. 14 e.v.

<sup>2)</sup> Men denke aan het door de Verenigde Naties verlangde bezoek van Hammar skjöld aan Budapest; of aan de gerechtelijke vaststelling van het stelen van geldswaarden door deze van te voren met een onzichtbare stof te besmetten, die pas na korte tijd de handen hardnekkig en onafwasbaar kleurt.

of – beter nog – een niet te zwaarwichtige, doch doorleefde filosofische inleiding kan geven, waarbij o.m. de plaats getoond wordt, die verschillende vakken tussen andere levensgebieden innemen <sup>1)</sup>. Dit alles draagt bij tot het leggen van een emotionele ondergrond, waaruit de behoefte voortkomt de N.W. instelling persoonlijk eigen te maken, en voldoende sterke drijfveren ontstaan om deze denk- en werkwijze onder dagelijkse omstandigheden in praktijk te brengen.

Ook Rombouts houdt bij zijn doelstelling voor *het Vreemde Talen-onderwijs* rekening met het verwerven van „wetenschap voor de levenspraktijk”, als hij aanvoert dat het leren *lezen* van een andere taal belangrijker is dan het leren spreken, omdat het eerste over het algemeen gedurende het verdere leven méér voorkomt en dus voor de meeste mensen van groter praktisch nut is. Voorts overweegt hij dat het *lezen* van een vreemde taal ook bijna altijd een grondiger contact met een andere landsaard en een dieper doordringen in de gedachtenwereld der grote geesten van het andere volk mogelijk maakt dan direct mondeling contact (pag. 181 e.v.).

Als een van de eisen van het moderne onderwijs geeft Van 't Hoff Stolk scherp aan: „Taalonderwijs behoort cultuuronderwijs te zijn en bij te dragen tot internationaal begrip.” „Door leesstof te kiezen die de ll. iets vertelt over het vreemde taalgebied, door het zingen van Duitse liedjes, door het meebelevan van Duitse gewoonten, door zich rekenschap te geven van de banden die bestaan tussen het vreemde en het eigen land leert het kind iets van de cultuur van het vreemde land en komt zo tot beter begrip.” – Zelfs aan de eenvoudige leesboeken voor de lagere klassen blijkt men de eis te kunnen stellen, al direct enig idee van de cultuur van het andere volk, zijn geschiedenis, of van het landschap waarin het leeft, te geven: zo bestaan er eenvoudige Duitse levensbeschrijvingen van de bekende natuuronderzoekers en technici (Copernicus en Von Guericke, Koch en Röntgen; Gutenberg, Borsig en Reis <sup>2)</sup>).

En Closset rekent eveneens deze culturele aanraking met een vreemd volk tot een van zijn 3 doelstellingen bij het Moderne Talen-onderricht, daar dit zowel tot de zelfontplooiing der ll.

<sup>1)</sup> Zie Vogel, „Filosofische Propaedeuse aan M.V.H.O.-I.I.”

<sup>2)</sup> Zie „Beginonderwijs Duits” pag. 157 en 163; maar vooral de uitvoerige lijst in „Duitse Jeugdlectuur”, pag. 445 e.v.

als tot internationale waardering bijdragen kan: „Een met het juiste begrip gegeven cultureel onderwijs moet (de) harmonische en zo volledig mogelijke ontwikkeling bevorderen, (de jongere) in staat stellen de karaktertrekken van de verschillende volken te vergelijken, en zo het eeuwig menselijke te ontdekken dat ons allen bindt.” (pag. 47).

Tenslotte wil Lurquin het onderwijs in *het Grieks* „minder van paedagogisch dan van cultureel standpunt uit beschouwen” (pag. 66), waarbij hij zich verder geen rekenschap ervan geeft dat het zich richten op de beschaving van een volk uiteraard reeds uit een opvoedkundig motief voortvloeien moet in de geest van Rombouts of Closset.

Het frappeert ons dat bij de ontwerpers van een vernieuwde didactiek der Klassieke Talen, zowel als van de Wiskunde, de paedagogische achtergrond waarop het onderricht zich uiteindelijk te oriënteren heeft, meestal ontbreekt. Hierbij natuurlijk H. W. F. Stellwag niet te na gesproken, die in haar „Waarde der Klassieke Vorming” heel in het kort een didactiek van Grieks en Latijn aangeeft, waarbij goede Nederlandse vertalingen gebruikt moeten worden; en dit juist terwille van een doeltreffender culturele vorming der II. en opdat hun opvoeding aan de Griekse geesteshouding zich beter voltrekke (pag. 276 en 338 e.v.).

Van het epistemisch Wiskunde-onderricht, zoals E. J. Dijksterhuis e.a. dit voorstaan, is toe te juichen, dat het eveneens overtuigend de culturele zijde van de mathematische scholing op de voorgrond plaatst. En wel in tweeërlei opzicht: a. door bewustmaking van de structuur der allerfundamenteelste wiskundige denkwijzen, waarmee – als bij het getalbegrip – in het algemeen slechts machinaal gerekend wordt; b. door het ontstaan van mathematische methoden in historisch verband te laten zien, bv. hoe het veranderingsbegrip pas in de 17e eeuw wiskundig gevat werd – hetgeen mede ertoe bijdraagt deze geboorteperiode van de moderne N.W. als een tweede, werkelijk klassieke tijd van het Westers denken te leren appreciëren –.

De didactiek, als *Psychologie* van het Leerproces, verlangt echter een nauwkeuriger omlijnde uitwerking: op welke wijze het strenger logisch-geordende, epistemische doel in de loop der jaren *langs psychologisch verantwoorde weg* te bereiken? – Hierbij zal men ook regelmatig tijd aan vele „Toe-

passingen van de Wiskunde" in de andere vakken en in de praktijk dienen te besteden, wil men weer niet bij het aanbrengen van dood cultuurbezit blijven staan, doch de ll. aan levend cultuur-gebruik gewennen, kortom: ernst maken met de didactische eis van overdracht naar echte „wetenschap voor de levenspraktijk”.

(Wordt vervolgd).

## PROBLEMEN VAN DE AARDRIJKSKUNDE-LEERGANG OP DE MIDDELBARE SCHOOL

(ONDERBOUW)

DOOR

J. H. RINGROSE

Studies van methodische aard over het aardrijkskunde-onderwijs telt ons land genoeg <sup>1)</sup>. Ook de aardrijkskunde leerboeken vertonen niet die gelijkvormigheid, die men helaas bij de geschiedenisboeken kan opmerken. Niettemin moet geconstateerd worden, dat het aantal didactische studies gering is, en dat men zich weinig druk maakt over de leergang als zodanig. Al zullen er afwijkingen zijn, in het algemeen houdt de leraar zich aan de beide indelingen en aan de volgorde van lesgeven, zoals hij die sinds jaar en dag gewend is. De indeling namelijk van een leergang in vier voege, dat hij „Europa”, en dan óf landsgewijs óf als één geheel, in de eerste klasse behandelt, „de Werelddelen” in de tweede, „Nederland” in de derde etc. – En die andere indeling, waarbij hij zich bij de volgorde van leerstofbehandeling van een land of van een werelddeel richt naar het stereotype schema: Natuurlijke gesteldheid, Bevolking, Middelen van bestaan. – Opmerkelijk is verder, dat, evenals bij het geschiedenisonderwijs, vrijwel geen overgang van de lagere school aardrijkskunde bestaat naar die van het m.o.: was op de lagere school Nederland het centrale onderwerp, abrupt gaat de docent op de middelbare school over naar „internationale geografie”. De traits d’union, die op de een of andere manier een dergelijke overgang plausibel

<sup>1)</sup> Vooral die van Drs. H. Eggink verdienen de aandacht.

zouden moeten maken, komen niet expresselijk voor het onder-richt in aanmerking.

Er bestaan verschillende argumenten, op grond waarvan men op zijn minst een vraagteken moet zetten achter deze met zoveel stelligheid gevolgde gedragslijnen. Kan een leerling van 12 jaar zich á bout portant van de „vaderlandse” aardrijkskunde naar de „algemene” overschakelen? Zegt „Europa” hem „zomaar” genoeg om met ambitie, innerlijk gedreven door een streven om ons werelddeel, land voor land, te ontdekken, de traditionele leer-gang te volgen? En is het daarbij voor hem vanzelfsprekend om bij elk land opnieuw te beginnen met „bodem en klimaat” en te eindigen met „middelen van bestaan”? In deze gang van zaken ligt dunkt ons voor de twaalfjarige niets dwingend. Hij zal zich zeker wel met meer of minder gewilligheid voegen naar wat leraar en leerboek voorschrijven, maar terecht kan men zich de vraag stellen of hem dan in wezen geen geweld wordt gedaan. De leer-ling op deze leeftijd denkt nog niet zo volwassen en abstract, als eigenlijk verondersteld wordt. De sprong, die men hem laat maken, is m.a.w. te groot. Met recht kan men in dit verband de Vletters opmerking over het gebruikelijke geschiedenisonderwijs, t.a.v. de aardrijkskunde-leergang voor de lagere klassen van de middelbare school aanhalen: „(het) streven naar algemeenheid, waardoor iets zwevends-vaags ontstaat, beantwoordt niet aan de kinderlijke behoefte aan het concrete”<sup>1)</sup>.

Maar wat dan wel? Als men zich bij het aardrijkskunde-onder-wijs zeer in het algemeen ten doel stelt om de kinderen te leren zich, op kritische wijze (d.w.z. geografisch verantwoord), in ruimtelijke zin te oriënteren t.a.v. de verschijnselen (fysische, organische en culturele)<sup>2)</sup> van en op het aardoppervlak in hun relatie tot elkaar, dan ligt het voor de hand de leerlingen het werkelijkheidskarakter te laten ontdekken van „de ruimte”, de ruimte in geografische zin uiteraard. En is het dan niet vanzelf-sprekend om naar een concreet aangrijpingspunt te zoeken, waar-door de leerlingen de verscheidenheid van ruimten leren onder-kennen? Nu menen wij, dat men, al sprekend hierover in de klas, spoedig zal stuiten op het begrip „product”. Het product, in ruime zin genomen, is zeker niet het enige resultaat van het

<sup>1)</sup> Dr. A. C. de Vletter in zijn voorwoord op zijn serie boekjes over de vaderlandse geschiedenis, getiteld „Historie”, uitg. Sythoff, 1933.

<sup>2)</sup> Dr. G. de Jong: „Denkvormen van het geografisch gebied in eenheid en verscheidenheid”, blz. 6. Inaug. Rede, 1955. Wolters.



geografisch bedrijf, maar wel een voor kinderen zeer sprekend iets, waarmee men voorlopig heel wat doen kan. Wat voor producten zijn er al niet? Men kan in de klas een groepsgewijze inventarisatie op touw zetten, iets wat altijd zeer inslaat. Een hele verscheidenheid van producten wordt genoteerd, waardoor tegelijkertijd de noodzaak duidelijk wordt om enige ordening aan te brengen. Overzicht, ordening: zie hier een belangrijk didactisch oogmerk, waar de kinderen voortdurend, en op steeds „hoger” niveau, mee geconfronteerd dienen te worden. – Bij deze eerste ordening zal men met enige leiding spoedig bepaalde maatstaven ontdekken: natuur- en cultuurproducten; plantaardige en dierlijke producten; agrarische en niet-agrarische producten enz. En ja, ook producten, die in eigenlijke zin niet tot het terrein van de aardrijkskunde behoren, bv. producten van historische aard, of die niet in relatie met het aardoppervlak ontstaan zijn. Iets van een definitie is nodig; wanneer is een product een *aardrijkskundig* product? Intuïtief zullen de leerlingen bij hun inventarisatie hier al wel iets van begrepen hebben; nu moet duidelijk gemaakt worden, alweer in een zg. groepsdiscussie (die tot meedenken noopt!), dat aan tenminste twee voorwaarden voldaan moet worden: *a.* het product moet in het heden ontstaan zijn; *b.* het moet in relatie staan tot het aardoppervlak, en wel – om het te onderscheiden van de biologische visie – resultaat zijn van menselijke bemoeienissen. Natuurlijk zijn de bewoordingen van een dergelijk gesprek veel minder plechtstatig, en mag men stellig geen al te grote, abstraherende precisie vragen. Maar wel kunnen de kinderen nu van deze gezichtshoek uit een eerste klassificatie ontwerpen, die inderdaad van essentieel belang is voor de verdere gang van zaken.

Waar komen deze producten vandaan? Bij deze echt geografische vraag, kan een eerste begin gemaakt worden van een bewuste ruimtelijke visie. Want bij de beantwoording van dit vraagstuk komt als vanzelf door het vaststellen van de plaats van herkomst een eerste ruimtelijke ordening van de in ons dagelijks leven gebruikte goederen tot stand. De opdracht aan de leerlingen in dit stadium van het gesprek luidt: welke (aardrijkskundige) producten tref je thuis aan en voorts: waar ligt de oorsprong van deze producten? Weldra is het mogelijk om aan de hand van de aldus verzamelde gegevens tot deze indeling te komen: producten uit de naaste omgeving – producten uit ons eigen land – producten uit het buitenland.

Maar dan volgt heel natuurlijk deze vraag: waarom komt

niet alles uit onze directe omgeving? En meteen is men in een van de meest actuele problemen van onze tijd terecht gekomen: dat wij afhankelijk zijn van andere gebieden, ja van gebieden die ver weg liggen, en waarvan we zelfs bij benadering niet weten hoe men daar leeft, werkt, denkt! Maar goed: na enig doordenken stuiten we dus op dit feit: we kunnen niet toe met wat onze eigen omgeving opbrengt, en we komen niet toe, omdat er bv. niet genoeg is van een bepaald wèl ter plaatse voorkomend product, of omdat het hier helemaal niet voorkomt. Op het verschil in „beschavingshoogte” en daardoor het verschil in levensbehoeften, kan men misschien even ingaan, maar voor deze leeftijd spreekt dit aspect nog te weinig. Neen, het gaat er nu om, zich bewust te worden van de omstandigheid, dat we producten nodig hebben, die hier niet voorkomen doordat deze *a.* in een ander klimaat wel voorkomen en hier niet; *b.* op een andere grondsoort en bij een ander relief dan die in onze omgeving, aangetroffen worden; *c.* als delfstof in de grond van een ander gebied aanwezig zijn en hier niet. —

Een belangrijk inzicht kan allens verworven worden: de relatie tussen klimaat (en dan vooral temperatuur) en product, en tussen grondsoort en product. Dit inzicht moet gewekt, uitgelokt worden, en getoetst. Men kan dit doen door de producten uit het dagelijks leven geografisch te spreiden naar plaats van herkomst, en wel op kaartjes van de omgeving, van het gewest en van Nederland. Hierbij kan het klimaat als nagenoeg constant beschouwd worden en valt op de klassificatie volgens grondsoorten het accent. De leraar kan daarvóór echter op een wereldkaartje, en eventueel ook op een kaart van Europa, de in aanmerking komende producten laten rangschikken, en dan springen de klimaatzônes naar voren. Zeer instructief is de organisatie van een tentoonstelling van de producten uit het dagelijks leven, en deze dan geordend naar hun herkomst: op een grote kaart de producten in natura van de omgeving (waarbij gelet kan worden op de verschillende herkomst door verschil in grondsoort), op kleinere de van elders komende producten. — Aldra wordt bij de vervaardiging van deze kaartjes, de noodzaak duidelijk om kaartsymbolen te gebruiken, bepaalde kleuren, bepaalde vaststaande beelden.

Door deze eerste fase van ons onderzoek is heel wat van de lagere school herhaald. We zijn, zij het met andere oogmerken, opnieuw uitgegaan van wat de leerling werkelijk bekend is: zijn

omgeving, zijn eigen land. Maar we hebben tegelijkertijd al aanlopen genomen naar een ruimere wereld, er zijn reeds afhankelijkheden genoteerd. Nu wordt het tijd een grotere sprong te maken. Wanneer we de ons vertrouwde producten nog eens op de keper beschouwen, zien we, dat er heel wat van buiten ons eigen land komen. Hoeveel? En van welke landen? En waarom juist van die landen? En hoe komen die producten hier? En, maar dan zijn we al een heel stap verder, hoe maakt men die producten in die landen? Ja: hoe werkt „men” eigenlijk in die landen? En krijgen zij daar ook wat van ons terug? – Deze hele reeks vragen, logisch voor de leerling (en van hem uit moeten we toch ons onderwijs opbouwen?), kan op den duur leiden tot een meer systematische landelijke behandeling, en tot een systematisch afwerken van de verschillende aardrijkskundige aspecten (natuurlijke gesteldheid, bevolking etc.), maar dit gebeurt dus *geleidelijk*. – En hier zijn we daar nog ver van af en zijn we zelfs min of meer „achterste voren” begonnen!

Om nu de analyse mogelijk te maken van hetgeen ingevoerd wordt, is het nodig . . . de handelbeweging nader te bekijken. En daarbij worden de kinderen dus vooreerst geconfronteerd, (bewust!), met het bestaan van de „grens”, van de douane, ja, en daar gaat het nu om, van het begrip *buitenland*. Men moet proberen dit begrip te laten leven, het vreemde erin over te dragen, het anders zijn onder verschillende rubrieken onder te brengen (taal, gewoonten, geld). Maar tegelijkertijd is het nodig dit begrip te relativiseren, en het te ontdoen van zijn vijandigheid en van ons chauvinisme door (b.v.) een omkeringsproces te ensceneren: hoe ziet de buitenlander óns! Buitenland: dat moet iets van het avontuur opwekken, de nieuwsgierigheid prikkelen, uitlokken tot onderzoek, zelfs al gaat het voorlopig nog maar om onze buurlanden, zoals we zullen zien. Maar dan moet ook het begrip „grens” duidelijk gemaakt worden. Hoe merk je die grens, kennen wij binnen ons eigen land grenzen, en welke verschillen bestaan daartussen, en daarmee met de buitenlandse grens? Al te diep moet men hier (nog) niet op ingaan, want het eerstvolgende doel blijft: de analyse van hetgeen over de grens in ons land komt . . . en ook omgekeerd. – Het is niet moeilijk nu im- en exportstatistieken en grafieken te introduceren, om daaruit de voor de beantwoording van de gestelde vraag nodige conclusies te trekken. Maar: opnieuw leren de kinderen dus kennismaken met een ordeningsmiddel én een kenbron: statistiek en grafiek! – De con-

clusies liggen thans vast: onze buurlanden zijn onze grootste leveranciers, én onze grootste klanten. Daar onderhouden we de dus, door vrij „onzichtbare” draden, de belangrijkste contacten mee. Van hen zijn wij in menig opzicht afhankelijk. Is het dan ook niet goed om nu eens meer van die buurlanden te leren kennen? Ja, maar laat ons eerst even over die „onzichtbare” draden piekeren. Wat kunnen dat zijn en hoe zijn deze gespannen? Het verkeer wordt aan de orde gesteld, en meteen ook de bijzonder gunstige ligging van ons land naar alle kanten. Een korte analyse van de verkeersmiddelen is hier wel op zijn plaats, en alweer kunnen statistieken hun bruikbaarheid bewijzen. Men kan b.v. in dit verband opzoeken hoeveel % van onze nederlandse bevolking bij het verkeer is ingeschakeld. Opnieuw wordt iets van de lagere schoolkennis opgediept, terwijl intussen de waarde van de statistiek eens te meer blijkt.

België, Duitsland, Engeland en Frankrijk: dat zijn de landen, waar alles nu om moet gaan draaien. Het zijn ook de landen, waar wij de talen van leren! Een argument, dat kracht bijzet aan het belang van onze betrekkingen tot onze burens, én aan de waarde van het onderwijs in de moderne talen! De producten, die wij uit deze landen betrekken, kunnen nu ook vastgesteld worden, waarbij het bij enig toezien duidelijk kan zijn, dat het hier niet het klimaatsverschil is, waardoor we goederen moeten importeren, althans niet in eerste instantie. Maar dan dus wel verschillen in grondsoort, bodemgesteldheid (hoog-laag) en bodemrijkdom. – Is er erg veel tegen om thans deze buurlanden in één ruk te behandelen? Zeker, zij verschillen in vele opzichten met elkaar en elk van hen met ons. Toch leidt de gevolgde gedachtengang tot deze overweging en wel op grond van het feit, dat de genoemde landen, veel meer dan verderaafgelegen landen, om in principe dezelfde redenen nauw verbonden zijn met ons land en met elkaar! In deze leergang wordt ook nog steeds van óns land uit de rest van het aardoppervlak benaderd, en aan een echt lands-gewijze behandeling zijn we eigenlijk nog niet toe. Bovendien: verdient het geen aanbeveling juist t.a.v. onze buurlanden de accenten van wat hen en ons gescheiden houdt te verzachten? De jonge generatie zal de met zoveel voorzichtigheid door ons begonnen coordinatie moeten voltrekken, en is het dan niet dienstig haar van meet af aan te wennen aan de eenheidsgedachte? Of tenminste aan wat ons aan elkaar bindt? Tijdens de behandeling zal overigens nog gelegenheid genoeg bestaan om de, soms haast onoverbrugbare, verschillen aan te wijzen. En juist daaraan kan

straks de noodzaak van een *landsgewijze* aardrijkskundige behandeling gedemonstreerd worden.

Laten wij *onze buurlanden* dus *tegelijktijd* onder de loupe nemen. De producten, die we vandaar betrekken zijn inmiddels gelokaliseerd doordat we uit het leerboek hebben kunnen opdiepen, waar deze in de resp. landen voorkomen. Ook dit kan met bepaalde symbolen op kaartjes worden vastgelegd. Maar daarmee heeft men een geheel nieuw, en een heel belangrijk terrein aangeboord. Verschillende problemen duiken tezamen op. Hoe worden die producten geteeld dan wel bewerkt? Waarom juist daar, waar zij voorkomen? Aan welke fysisch-geografische condities moet dan voldaan zijn? Welke moeilijkheden onderkennen de mensen bij hun werk? En ja, daar zijn we, waar we wezen moeten: bij het *werk*, de centrale activiteit van de mens in zijn relatie tot zijn fysisch-geografische omgeving, het centrale onderwerp van de sociale aardrijkskunde. Hoe werkt hij, en waardoor werkt hij hier anders dan daar, waardoor ook weer andere producten gemaakt worden? – Deze hele reeks vragen staat in nauwe samenhang met een andere: wat wordt er in onze buurlanden verder nog aan producten vervaardigd? Producten, die wij, nederlanders nu wel niet nodig hebben en waar we vrijwel niets van merken, maar wat onze resp. burens voor eigen gebruik, of ook voor export naar andere landen behoeven. M.a.w. langzamerhand wordt de „sprong” voorbereid naar een landsgewijze behandeling, los(ser) van hetgeen ons eigen land aangaat.

Hoe het zij, de vragen moeten beantwoord worden. Maar hoe? Hoe komen we aan de nodige gegevens? Indien men weten wil, waar en welke producten een land voortbrengt, dan ligt het voor de hand zich vóór alles een zo concreet mogelijk beeld daarvan te vormen. Dan is de atlas onze beste kenbron, tenminste als daar een behoorlijke „economische” kaart in voorkomt. Maar dan wordt het nodig de quintensens van „de kaart” te leren kennen. Wat is eigenlijk een kaart en waarom zijn er zoveel verschillende soorten kaarten? Ook nu kan een deel lagere schoolkennis opgehaald en actueel gemaakt worden. En zo leren de kinderen weer een andere kenbron begrijpen en hanteren. – Dit onderwerp verdient in de lessen grote aandacht! Het is nu niet moeilijk meer om aan de klasgroepen de opdracht te geven systematisch op een (ver-)grote kaart van onze buurlanden, met gebruikmaking van de juiste kaartsymbolen, de voornaamste door die landen voortgebrachte producten te noteren. Ook ons

land moet er in betrokken worden. – Als alles goed is, moeten bepaalde „regelmatigheden” in het oog springen: tarwe, rogge, druiven b.v. komen in bepaalde streken wel voor, in andere niet. En zo staat het ook met veeteeltproducten, met fabriekaten. Hoe komt dat? Wat steekt daarachter?

Indachtig aan hetgeen in het begin werd geleerd, loont het de moeite de fysisch-geografische „achtergronden” op te zoeken, en te zien, of daar wellicht samenhangen mee bestaan. Opnieuw wordt de atlas geraadpleegd, en in de eerste plaats gelet op relief en grondsoort. Daar kan men al een eind mee komen, maar lang niet alles wordt erdoor verklaard. Vooral bij de industrieproducten dreigen moeilijkheden, en bij de wijnbouw speelt toch ook het klimaat een rol. De ligging van verschillende industrieën hangt bij nader toezien weliswaar samen met de vindplaatsen van bepaalde ter plaatse aanwezige delf- of grondstoffen, maar soms toch ook weer niet. En juist die laatste gevallen zijn extra interessant, want hoe kan dat eigenlijk? Waar komen dan de stoffen vandaan, denk b.v. aan de hoogovenindustrie in Velsen? Lang mag men in deze fase van de leergang niet bij dit vraagstuk stilstaan. Men mag er echter ook niet aan voorbijgaan, even kan men een tipje van de sluier oplichten door te wijzen op andere dan lokaalgebonden bodemrijkdommen, en even kan men tegelijk wijzen op de daardoor zo grote afhankelijkheid van verafgelegen gebieden. Een thema, dat straks, in hogere klassen, steeds sterker zal terugkomen. –

Terug nu naar het zoeken van de relaties. Een nauwkeurige vergelijking van de diverse kaarten kan inderdaad tot de ontdekking van bepaalde samenhangen leiden. Natuurlijk zullen er leerlingen zijn, die tijdens deze besprekingen wijzen op het in bepaalde streken op aarde *niet* voorkomen van dgl. relaties, terwijl aan enkele fysisch-geografische voorwaarden wel is voldaan. Ergens wordt b.v. wel steenkool of olie gevonden: waarom zijn daar (nog) geen industrieën? Een goede gelegenheid om er op te wijzen, dat de natuurlijke gesteldheid slechts condities biedt, niet determinerend is. Dat het dus van de mens afhangt, van zijn keuze, van zijn beschavingshoogte b.v., maar ook van zijn godsdienstige opvattingen, wat er metterdaad gebeuren zal. Bedacht op dgl. vragen, dient men echter terdege te beseffen, dat deze nog praematuur zijn. Een degelijke behandeling daarvan moet uitgesteld worden tot hogere klassen. – Met alle voorbehoud zijn nu de gevonden relaties tussen product en natuurlijke gesteld-



heid b.v. in een schema vastgesteld.<sup>1)</sup> Thans is het tijd dieper door te dringen in het *werk*, dat verricht moet worden, alvorens een product een product is geworden. Het verdient nu aanbeveling om leesstukken in te schakelen, die dit thema bespelen. Een leesstuk over wijnbouw, over de engelse industrieën, over het Ruhrgebied, en wat dies meer zij. Leesstukken, die de levensvoorwaarden van bepaalde gewassen bespreken, en die de noodzakelijke arbeidsprocessen tekenen, die de moeilijkheden om e. e. a. tot een goed einde te brengen behandelen, die vooral de mens in dit alles centraal stellen, de mens in zijn afhankelijkheid én zijn zelfstandigheid t. o. van de natuur en van de medemens. Gezien echter de grote belangstelling voor de techniek is het wel van belang het accent niet te zeer te leggen op meer „culturele” aangelegenheden. – Wellicht kan men, in overleg met de leraren in de moderne talen, enkele in hun taal gestelde eenvoudige en zakelijke teksten inschakelen. En natuurlijk is het de bedoeling, dat de leerlingen zulke leesstukken leren verwerken, de hoofden bijzaken leren onderscheiden, de quintensens begrijpen. Vandaar de noodzaak van zorgvuldig overwogen opgaven bij de vermelde stillesstukken. En zo is weer een nieuwe bron van kennis ingevoerd: de zakelijke tekst, voorbode van in een hoger leerjaar te raadplegen artikelen. – Ook het leerboek kan ingeschakeld worden, mits hier inderdaad voldoende gegevens in te vinden zijn.

We zijn langzamerhand diep in leven en werk van de ons omringende landen gedoken en er wellicht wat vertrouwder mee geworden. Vertrouwder ook, doordat de leerlingen liefst zoveel mogelijk van die landen *gezien* hebben. Het is beslist zeer nodig illustraties te verzamelen en te klassificeren naar landschap, volk en werk. Niet minder nodig is de filmstrip en liefst ook de film.

– Ook een lezing, of een gramfoonplaat kunnen waardevol zijn. Men dient wel goed te overwegen, waar en wanneer men deze leerhulpmiddelen inschakelt. Hun waarde is echter onmiskenbaar. Aan de hand van een vergelijkende observatie van de illustraties met elkaar, en ook met de voor de kinderen in ons land bekende landschapsbeelden, kan men thans een begin maken met de ontdekking en klassificatie van *landschapstypen*, resultaat van ver-

---

<sup>1)</sup> Ook als samenhangen met de bevolkings spreiding (dichtheid) zijn van betekenis.

schillende fysisch-geografische condities, gelieerd aan daarmee samenhangende menselijke arbeid.

Ten langen leste moet de balans worden opgemaakt. Wat presteren onze buurlanden nu en waar gaan hun producten heen? En omgekeerd: welke producten hadden zij nodig om bepaald werk, bepaalde bedrijven, zelf op touw te kunnen zetten? Deze balans leert al spoedig, hoezeer onze burens ook elkaar nodig hebben. Zijn dan al die grenzen geen onzin? En hoe verklaart men die naijver, de spanningen en zelfs grote oorlogen, juist tussen landen, die goede burens zouden moeten zijn? Moeilijke vragen, waar men niet aan ontkomt, maar die voor leerlingen van deze leeftijd onmogelijk uitputtend behandeld kunnen worden. Men kan heel elementair wijzen op onze eigen gevoelens, als wij in een land komen waar een andere taal wordt gesproken, waar andere gewoonten zijn. Zelfs een tijdelijk verblijf in een andere streek van het eigen land, een streek met een ander dialect b.v. Friesland of Zeeuws-Vlaanderen, wekt onlustgevoelens op, achterdocht enz. Men dient aan de andere kant natuurlijk te wijzen op het streven van de laatste tijd om de tegenstellingen te overbruggen, en kan dan iets zeggen over de Benelux e.d. – Van betekenis is thans evenwel ook de aandacht hierop te richten, dat onze buurlanden dus ook eenheden zijn, net zoals wij, Nederlanders, ons uiteindelijk een eenheid voelen en weten. Dat zij dus b.v. een eigen bestuur hebben, eigen wetten, een ander type scholen enz. *En*, dat zij, niet alleen aan ons grenzend, en niet alles wat zij nodig hebben of kwijt willen, dat via ons en zelfs via de andere Nederlandse burens doen, maar dat zij op hun beurt ook weer contacten onderhouden met andere aangrenzende en ook wel met niet aangrenzende landen. Men kan deze nu, aan de hand van een korte beschouwing van de handelsbewegingen van België, Frankrijk, Duitsland en Engeland, nader vaststellen en daarbij bv. constateren, hoezeer overzeese en tropische gebieden van belang zijn, en verder landen in Zuid- en Noord-Europa. Dit is ook het tijdstip, waarop het hoofdstuk „Bevolking” van de vier landen aparte aandacht gaat vragen. Wij stipten al bestuur, wetten en onderwijs aan. Natuurlijk komen ook ras, godsdienst, taal, bevolkingsaantal en -dichtheid, zeden en gewoonten in bespreking. Ook hier zijn illustraties, filmstrips e.d. zeer op hun plaats. Tenslotte moeten natuurlijk proeven worden afgenomen om te zien of de leerling voldoende mee- en doorgedacht heeft, en of hij voldoende weet. Het leerboek is in dit opzicht heel nuttig.

Dit hoofdstuk – we hebben er geruime tijd aan besteed, ook in de schoolpraktijk – is nu in principe afgewerkt. Alvorens verder te gaan moet nog een andere balans worden opgesteld. Nog eens moet de gang van zaken met de klas stap voor stap worden nagegaan: wat hebben we eigenlijk gedaan, hoe zijn we te werk gegaan? Langs die weg is het mogelijk een soort werkschema op te stellen, waarbij men enigszins kan proberen het „wetenschappelijke” schema te benaderen, of althans de voornaamste onderdelen ervan te formuleren. De volgorde van afwerken zal echter voorlopig nog een andere moeten wezen, meer in overeenstemming met de hiervoor gevolgde gedachtengang. – Ook de behandelde relaties en voorlopige klassificaties van landschap, van bepaalde bevolkingsaspecten (ras, taal etc.) en van beroepen moeten samengevat worden.

Na de buurlanden is het niet moeilijk de „rest” van Europa ter tafel te brengen. Dit is „verderafgelegen buitenland”; onze buurlanden, maar ook wijzelf hebben er meer of minder mee te maken. Welnu: is het dan niet te verdedigen als men deze rest „exemplarisch” behandelt? Hierbij denken wij aan een groeps-gewijze behandeling van groepen van landen. De ene groep leerlingen onderzoekt Scandinavië, een andere het Pyrenees schiereiland, enz. Dit onderzoek vindt dan plaats door het zg. *projectwerk* (waar wij elders herhaaldelijk over gesproken hebben <sup>1)</sup>, en houdt zich aan het zojuist besproken werkschema. Zo mogelijk houden de groepen na dit werk kleine lezingen, met illustraties en lichtbeelden; naast de atlas en het leerboek, moeten enkele andere bronnen van kennis over deze landen ter beschikking staan. Door dit werk wordt een nieuwe aanpak geïntroduceerd, en tegelijkertijd getoetst of de leerlingen de portée van de aardrijkskundige benadering, tot zover als deze in het voorgaande ontwikkeld werd, voldoende door hebben, d.w.z. op bevredigende wijze kunnen toepassen. Tenslotte moeten de belangrijkste klassificaties van landschap en bevolking in Europa uitgewerkt worden. Deze exemplarische behandeling moet echter beginnen met een gezamenlijke beschouwing over hetgeen de behandelde landen tot Europa maakt. Ook nu zal het nodig zijn de handelsbewegingen te raadplegen en daarbij te wijzen op de vele banden, die de werkende mensen in deze landen aan elkander binden. Daarna kunnen andere punten ter sprake komen: ras,

<sup>1)</sup> Zie b.v. „Enkele gedachten over m.o. in de aardrijkskunde in deze tijd”, in Geogr. Tijdschr. 1955, no. 6, Wolters.

taal, godsdienst en tenslotte „beschaving”. – En ook nu zal de kwestie van verdeeldheid en noodzaak tot samenwerking te berde moeten worden gebracht!

In de tweede klasse kan in beginsel op dezelfde wijze begonnen worden als in het eerste leerjaar. Men concentreert zich dan in het begin op die producten van ons land, maar ook van onze buurlanden, die niet uit Europa komen. Deze herhaling is tegelijk de aanloop naar een nog grotere „ruimtelijke oriënteringswijze”; tenslotte moet duidelijk worden, hoezeer „de wereld” met elkaar samenhangt. Echter: ook deze visie moet geleidelijk ontwikkeld worden. Vooralsnog zal men in het tweede leerjaar de sprong naar delen van de wereld moeten maken, op eenzelfde plausibele manier als in het eerste van binnen- naar (buur)buitenland. De afhankelijkheid van óns werelddeel, van de tropische luchtstreken (waar een behandeling van deze zônes vanzelf uit voortvloeit, en Indonesië b.v. een flinke beurt kan krijgen) geeft daar gereede aanleiding toe. – Wij zullen hier echter de verdere gedachtengang moeten afbreken.

Binnen het kader van dit artikel hebben we ons moeten beperken tot hoofdlijnen. Daardoor zijn allerlei belangrijke onderwerpen niet of te vluchtig aan de orde gekomen. Over de methodische consequenties b.v. is slechts terloops gesproken, evenals over het gebruik van het leerboek. En zo is er meer. – Het ging ons echter ook niet om een volledig uitgewerkt plan. Wat wij wilden aantonen, was de noodzaak en mogelijkheid om een leergang te ontwerpen, die zoveel mogelijk van de leerling, en wel van de leerling van het eerste leerjaar, uit gedacht is, doch tegelijkertijd geografisch verantwoord. Ook wij kwamen tenslotte tot een behandeling van „Europa” voor de eerste klasse; het zal duidelijk geworden zijn, dat we niettemin in vrij veel afweken van de traditionele leergang. Ook wij willen de jonge leerling vertrouwd maken met een landsgewijze behandeling, echter, zoals de lezer gemerkt zal hebben, niet in een handomdraai. En ook lang zo „nationalistisch” getint niet als wel gebeurt. In de volgorde van de aanhangig gemaakte geografische aspecten lieten wij ons meer leiden door een van bepaalde probleemstellingen uit geconcipeerde gedachtengang dan van de „strengere wetenschap” uit. Stap voor stap, en zoveel mogelijk door mee te denken, en zelf uit te zoeken, door met elkaar te bespreken en door de raad en behoedzame leiding van de leraar, door projectwerk en door het geleidelijk leren van nieuwe ken- en orderingsbronnen, lieten we de leerling kritisch leren. Kritisch: hij moet zelf hebben leren

zien, combineren en waarderen. Dat wat scheidt, moet hem niet verborgen blijven, maar wel verwonderen. En van het levend houden van deze verwondering, gegrond op een kritische probleemgevoeligheid t.a.v. de hedendaagse sociaal geografische vraagstukken, hangt veel af. Zoveel, dat het de moeite loont het aardrijkskundeonderwijs voor een groot deel daarop af te stemmen. - <sup>1)</sup>)

## BOEKBEOORDELINGEN

Prof. Dr. A. J. de Sopper: *Wat is Philosophie?*  
V. U. Bibliotheek. Tweede Reeks nr. 27. Tweede herziene druk. 258. De Erven F. Bohn. n.v., Haarlem, 1954. Prijs f 3,90.

De eerste druk van dit boekje is uitvoerig besproken door Prof. Kohnstamm in „Paedagogische Studiën”, XXVII, blz. 318/320. waarnaar wij zo vrij zijn te verwijzen. Deze tweede druk is uitgebreid met een twaalfstal bladzijden over de Hegelse filosofie. Hier wordt het onlosmakelijk verband aangetoond tussen de dialektische methode en het karakter der Hegelse filosofie als speculatief absoluut idealisme, als absolute filosofie überhaupt.

De dialektiek is de kern van deze filosofie. In het logisch-dialektische denken van de Hegeliaanse filosoof leert God zich zelf kennen als datgene wat Hij werkelijk is.

Het gehele boekje door komt de schrijver op dit absolute idealisme terug en maakt duidelijk dat het Hegelianisme onverenigbaar is met het Christendom. Enkele kernpunten uit de Kantiaanse en Hegeliaanse filosofie, waaruit blijkt, dat de laatste eerder een antipode vormt tot de eerste, dan dat zij er een voortzetting van zou zijn, worden zeer duidelijk en voor de leek begrijpelijk verhelderd.

A. W. H.

<sup>1)</sup> Maar dan dient ook de lagere school in meer dan een opzicht de bakens te verzetten om een degelijker en „vloeiender” overgang naar het m.o. mogelijk te maken. Evenals bij de geschiedenis dient de „vaderlandse aardrijkskunde” in de lagere klassen zorgvuldig voorbereid te worden: gewestelijke en lokale aardrijkskunde zijn de voorafgaande ruimtelijke oriënteringskaders. En daarvoor is het bij de jongsten nodig een allereerste, doch essentiële „ontmoeting” te ensceneren tussen het kind in zijn thuis (zijn heem) hier en b.v. het Eskimokind in diens heem elders. Hierover bestaan zeer goede leesboekjes. - Het is overigens zaak zich te hoeden voor een te spoedige scheiding tussen aardrijkskunde, geschiedenis en biologie. Deze „vakken” vullen tezamen het heem van het jonge kind. In de loop van de jaren breidt zich zijn wereld, zijn heem uit, en langzamerhand kan dan de vakscheiding plausibel gemaakt worden. Een weloverwogen heemkunde-leergang is mij niet bekend. Al is het werk van A. Barten en H. Eggink in deze zeer de moeite van het kennismaken waard, een duidelijke lijn treft men er toch niet in aan. - Het voorgaande impliceert verder; a. de zich steeds uitbreidende „heemkaders” als globaliteit eerst te doen ontdekken en daarna te laten leren kennen, b. een veel grotere aandacht op de lagere school voor de biologie (natuurkennis). -

Dr. J. Linschoten, *Psychische moeilikheden*.  
De Toorts, Haarlem. 186 blz. Prijs f 8,90.

De uitgeverij De Toorts is naast haar „Psychologische mozaïk”, die uit een aantal praktische en populaire boekjes bestaat over actuele pedagogische en psychologische vraagstukken, een nieuwe serie begonnen, getiteld „Probleemkinderen”. Het boven aangekondigde boekje wil een vraagbaak zijn bij het hulp zoeken voor kinderen met psychische stoornissen en voor geestelijk gezonde kinderen met leer- en opvoedingsmoeilikheden. Bij die hulp is dan in de eerste plaats gedacht aan allerlei instellingen, zoals medisch-opvoedkundige bureaux, pedagogische instituten, observatietehuizen, consultatiebureaux, internaten, enz. zowel in Nederland als in België. Vandaar dat een honderdtal blz. van het boek bestaat uit registers, waarin op overzichtelijke wijze al die instellingen zijn aangegeven. In het theoretisch gedeelte komen zeer summier en ook zeer populair, overigens wel verantwoord, vele zaken aan de orde: moeilikheden in de opvoeding van het normale kind, moeilikheden bij het leren, verstandelijke ontwikkeling en achterstand, stoornissen in de affectieve ontwikkeling, karakterstoornissen op erfelijke grondslag, opvoeden als improviseren, en het dieper gestoorde kind. En dat allemaal op 80 bladzijden, maar wat er staat is duidelijk.

A. W. H.

Die Film as opvoedkundige hulpmiddel met  
spesiale verwysing na sy gebruik in Suid-  
Afrika, Stanley L. van Wijk D. ED.

In de aankondiging schryf de promotor van de skrywer, Prof. Nel, dekaan aan die universiteit van Pretoria, o.a.: „Tot op datum is dit seker die mees oorsigtelike werk oor die gebruik van die opvoedkundige film in Suid-Afrika. In Afrikaans is dit die enigste werk. Weens die veelvuldige gebruik van die film in ons skole, word daar orals druk uitgeoefen dat aspirant en diensdoende onderwysers 'n deeglike opleiding in die gebruik van die hulpmiddel moet ontvang.”

Dr. Van Wijk is erin geslaagd aan te tonen dat die film een belangrik kommunikatiemiddel is, dat die waardenwereld van het kind verrijkt.

„De film,” aldus Dr. Van Wijk, „is 'n dinamiese middel van kommunikasie tussen gees en gees, mens en mens, ras en ras, volk en volk, land en land. Saam met die pers en die radio, vermag die film om 'n magtige invloed ten goeie uit te oefen.”

Teneinde deze invloed in goede banen te leiden ontwikkel die skrywer – die Hoof van die Opvoedkundige afdeling van Filmdiens, van het Departement van Onderwys, Kuns en Wetenskap is – in het hoofdstuk: „'n Nasionale organisasie vir aanskouingsonderwys” zyn plannen. „Student-onderwysers, diensdoende onderwysers, amptenare” zullen cursussen in aanschouwingsonderwys dienen te volgen. De skrywer pleit verder voor een decentralisasie van die filmdienst, een uitbreiding van het stelsel van mobiele filmeenheiten, de plaatsing van kern-filmdienste in bestaende biblioteken en het inrichten van rondreizende spoorwagen-filmeenheiten.

In het gedeelte dat handelt over „die sielkundige grondslag vir die gebruik van die film in onderwys” ontbreekt die behandeling van die beleving van waarden. De moeilikheden om via die film bepaalde waardegevoelens te verdiepen, zyn in dit hoofdstuk niet tot hun recht gekomen. Juist het



inschakelen van expressievormen als de mondelinge en schriftelijke weergave, het tekenen, de pantomime, de vormgeving in klei van het door de film gebodene kunnen dienen om de overdracht van het psychisch doorleefde te peilen.

Hoewel men niet kan zeggen dat de schrijver geen gebruik heeft gemaakt van de uitgebreide literatuur die op dit gebied bestaat, missen we toch in zijn literatuuropgave de namen L. Lunders (Inleiding tot de problemen van film en jeugd), Dr. J. L. M. Peters (De taal van de film en Visueel onderwijs), Dr. W. A. 't Hart (Bioscoopbezoek door jongeren), P. J. van Mullem (Film, de jongste Muze), en de belangrijke psychologische bijdragen tot de film-problematiek in het Ned. Tijdschrift voor Psychologie, 1953.

Het is de schrijver gelukt aan te tonen dat de film ongekende mogelijkheden opent naar de wereld van de feiten en de dingen. Van bijzondere betekenis is dat het kind in zijn gevoelsleven door de film beïnvloed wordt door de confrontatie met de meest uiteenlopende situaties.

Er ligt – en dit is de centrale gedachte van deze dissertatie – een pedagogische opdracht op het terrein van de film. De praktische voorstellen van de schrijver zijn het wikken en het wegen waard voor hen, die door middel van de film de jonge mens binnen willen leiden in de complexe verhoudingen van de menselijke werkelijkheid.

F. W. P.

*Die herstandaardisasie van die Alexander-handelingskaal vir die bepaling van die praktiese aanleg van 'n groep 12-13 jarige leerlinge, J. G. Garbers, B. Sc., B. Ed., M. Ed.*

De bovenstaande publicatie verscheen in de reeks „Opvoedkundige Studies”, die door de werkgemeenschap ter bevordering van de pedagogiek als wetenskap te Pretoria uitgegeven wordt. Het belangrijke voor ons in Nederland is niet in de eerste plaats het doel van het onderzoek nl. een poging om de Alexander-handelingstest te herstandaardiseren voor een groep van 12- en 13 jarige kinderen uit Pretoria, maar van belang is het te bemerken, dat men in Zuid-Afrika over dezelfde problemen tobt als wij. Hier volgen er enige: Hoe bepalen we, als het kind de lagere school verlaat naar welke vorm van voortgezet onderwijs het moet gaan? Moet het kind een praktisch-technische opleiding volgen of een intellectuele? („Hulle moet 'n keuse maak tussen 'n tegniese of akademiese hoërskool).

In het zo juist verschenen Amsterdamse rapport over beroepskeuze voorlichting lezen we in dit verband o.a.: „Een efficiënte methode zal gevonden moeten worden om uit de leerlingen van de 6e klassen der lagere scholen degenen te selecteren, die met het oog op de beroepskeuze psychologisch onderzoek behoeven.”

Hoe moet de beroepskeuze voorlichting georganiseerd worden? Uit deze studie blijkt nl. dat „veral in Suid-Afrika die beroepsleidingstelsel in skole nog nie werklik tot sy reg kom nie.”

Wat is de taak van de „beroepsleier” en hoe ligt de taakverdeling tussen de beroepskeuze-adviseur en psycholoog? Vragen die onmiddellijk opgeroepen worden als we lezen: „die Alexander handelingstoets kan 'n groot bydrae lewer om die taak van beroepsleier te vergemaklik.”

F. W. P.

*Die vraagstuk van die vormende waarde van die leervakke op skool, Prof. Dr. B. F. Nel.*

Als nummer 15 van de 4de jaargang „Opvoedkundige Studies” uitgegeven door de werkgemeenschap ter bevordering van de pedagogiek als wetenschap te Pretoria verscheen bovenvermelde publicatie. Het aantrekkelijke van deze studie is, dat men op overzichtelijke wijze de verschillende standpunten ten aanzien van dit vraagstuk aangeboden krijgt. Na de inzichten van de aanhangers van de vermogenspsychologie en van de associatiepsychologie behandeld te hebben, gaat de schrijver in op de experimenten van Thorndike en Woodrow (The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other mental functions, Psych. Rev. vol. 8, 1901) en laat hij zien hoe de theorie van de „indientieke elementen” geheel in overeenstemming is met de inzichten van de Herbartiaanse psychologen. De toepassing van deze theorie op de gehele persoonlijkheid (Prof. Albert Rapp, The experimental background of the problem of learning) wordt door de schrijver afgewezen. Vervolgens behandelt hij de standpunten van Gates, Jersild, Mc Connell en Challman (Educational Psychology), van C. H. Judd (The relation of special training to general intelligence) en van Karl S. Lashley (Brain mechanisms and intelligence), waarna hij een beknopte weergave geeft van de beschouwingen van Castiello (Geestevorming).

In een der laatste hoofdstukken vindt men de hier bekende opvattingen van de Würzburgse school, van de Amsterdamse school, van Prof. Langeveld (personalistische opvatting), Prof. Stellwag (De waarde der klassieke vorming), Dr. A. J. Duyvendijk (Motivering van de klassieke vorming).

Tenslotte vermeldt de schrijver een aantal experimenten, waaruit de betekenis van het aanbrengen van inzicht in oplossingsmethoden zou blijken (A. Hermann, H. Kindler, Prins, Bouma en J. C. van Tonder), terwijl hij mededeelt dat twee onderzoeken op dit gebied onder zijn leiding bewerkt worden (J. L. du Plooy, 'n Ontleding van die begripsvormoë en van P. A. Dunminy, 'n Onderszoek na die invloed van verbeterde leermetodes op die prestaties in Geskiedenis).

F. W. P.

Prof. J. E. Verheyen, *Het Hoger Instituut voor opvoedkundige wetenschappen van de Rijksuniversiteit te Gent.* (eigen uitgave.)

„Terugblik en toekomstverwachtingen” geeft Prof. Verheyen dit gedegen en rijk gedocumenteerd werkje als ondertitel mee. Het geeft in drie perioden de geschiedenis van het Gentse Hoger Instituut: 1927-1937; 1937-1947; 1947-heden. Het gunt ons ook een blik op de eisen die de leiding stelt aan de arbeid voor de toekomst. Het boekje getuigt van energieke, taai-volgehouden en doelbewuste arbeid die, mag men zeggen, door welslagen is bekroond. Een zestal bijlagen completeren het, waarvan ons vooral trof Bijlage III: de lijsten van oud-studenten, doctoraatsthesisen en licentiatsverhandelingen. Deze bijlage geeft niet alleen een persoonlijke noot aan dit zakelijke werkje, maar zij geeft in het overzicht van de maatschappelijke functies die de oud-alumni thans bekleden, inzicht in de betekenis van de paedagogische studie voor het sociaal-culturele leven in België.

VAN DER V.

Dr. H. W. Fortgens, *Meesters, scholieren en grammatica uit het middeleeuwse schoolleven*. N.V. Uitgevers-mij W. E. J. Tjeenk Willink, Zwolle 1956. 120 blz., f 4,25.

In zijn „Woord vooraf” schrijft Fortgens: „Tot nog toe ontbrak in ons land een studie, waarin op enigszins brede schaal het „middelbaar” onderwijs in de Middeleeuwen behandeld wordt”. Deze constatering is wat lichtvaardig neergeschreven. In 1954 publiceerde *Post* Scholen en onderwijs in Nederland gedurende de Middeleeuwen, in 1955 *Bot* Humanisme en onderwijs in Nederland, het resultaat van de bestudering zowel der humanistische opvoedingsleer aan de bronnen als van de praktijk van het onderwijs aan de Latijnse scholen in Nederland. De schrijvers gaan het „middelbaar” onderwijs in de Middeleeuwen niet uit de weg. *Fortgens* kent deze werken: *Post* is veelvuldig geraadpleegd, *Bot* wordt in de literatuuropgave vermeld. *Post* en *Schoengen* zijn de beide belangrijkste steunpunten voor dit werkje, dat daardoor oorspronkelijkheid mist en wat overbodig aandoet. Het geeft geen nieuwe gezichtspunten in belangrijke kwesties en werkt vn. aanvullend in details. Dit is wat verwonderlijk, omdat de schrijver blijkens de literatuuropgave over een grote belezenheid beschikt en stellig in staat geacht moet worden tot arbeid van grootser allure. Zou de schrijver ons niet een goed, uitvoerig en interessant boek kunnen leveren over de geschiedenis van het Westeuropese middeleeuwse onderwijs tot aan het Humanisme, waarop *Bot*'s bovengenoemd werk zou kunnen aansluiten? De schrijver geeft zelf aanleiding tot deze opmerking. Op blz. 13 meent hij een uitvoerige behandeling van de zeer belangrijke figuur van *Alcuin* en een diepgaande bespreking van de cultuurpolitiek van *Koning Karel*, die gebaseerd is op de bronnen, hier niet te kunnen geven en zich te moeten beperken tot de voornaamste feiten. Node accepteert men dit. Evenmin als de beperking die de schrijver zich op blz. 52 oplegt, waarin hij beschrijvingen van het kleurige middeleeuwse volksleven (schoolleven?) vermijdt, omdat het hem te ver zou voeren. Men moet dus aannemen dat de schrijver over veel uitgebreider kennis beschikt dan uit dit boekje blijkt. Juist waar het belangrijk en interessant gaat worden, wijkt de schrijver uit.

Op enkele plaatsen herhaalt hij zich zonder dat hij het zelf merkt. Op blz. 31 vertelt hij dat *Bruno*, de jongste zoon van *Keizer Hendrik I*, geboren in 925, op vierjarige leeftijd naar Utrecht werd gezonden om daar door Bisschop *Balderik* te worden opgevoed. Op blz. 33 vertelt hij hetzelfde. Op blz. 38, 39 wordt *Egbert*, leraar in de grammatica aan de Domschool te Luik, met zijn leerboek, geschreven tussen 1010 en 1027, uitvoerig geïntroduceerd in een levendige en boeiende persoonsbeschrijving, ontleend aan *Schoengen*. Op blz. 67 wordt *Egbert* en zijn werk opnieuw voorgesteld, „een submagister scholae te Luik (± 1024)”, alsof hij ons onbekend was. Op blz. 32, waar enkele zinnen worden gewijd aan *Thomas Olivier*, had wellicht ook verwezen kunnen worden naar *Busken Huet*'s Het Land van Rembrand, eerste hoofdstuk: *Olivier van Keulen*.

De schrijver heeft ons een goed gedocumenteerd en leesbaar boekje geschonken, dat degenen die *Schoengen*, *Post* en *Bot* niet kennen, ongetwijfeld veel wetenswaardigs zal verschaffen, maar van deze schrijver valt meer te verwachten.

VAN DER V.

## TIJDSCHRIFTEN

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

No. 9 (jrg. 7).

„Schoolgemeenschap na het basis-onderwijs” door prof. dr. W. Banning; „Groepswerk op de U.L.O.-school” door Chr. Boermeester; „Onderwijs en opvoeding” (schrijven) door P. Post; „Het werkelijkheidsonderwijs” door J. G. Wilterdink.

No. 10 (jrg. 7).

„Bij het overlijden van dr. G. Bolkestein” door J. D. Brinksma; „De antropologie van het kind”, door dr. L. van Gelder; „Groepswerk op de Uloschool” II door Chr. Boermeester; „Kanttekening bij een kanttekening” door C. Wilkeshuis (over de betekenis van het I.Q. als schoolvorderingsprognose); „Woordblindheid” door B. Swanenburg.

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

No. 12 (jrg. 36).

„Rechtvaardiging” door Ab Meilink (over de serie „Boerderijmodellen”); „Vliegers” door Bob Roeders. Verder nog veel werkstukken en suggesties.

No. 1 (jrg. 37).

Het tijdschrift verschijnt in een nieuw gewaad.

In dit nummer o.a. „De ontwikkeling van het plastisch gevoel” door Jo van Praag; ingelegd: „Middeloo” (brochure over een jaarcursus handenarbeid). Voorts Werkstukken en modellen.

No. 2 (jrg. 37).

Dit nummer wijdt veel aandacht aan het 75-jarig bestaan van de „Vereniging voor handenarbeid”. We noemen uit de artikelen: „Beleving en expressie” door Dr. L. van Gelder; „Over examens en diploma's” door A. Duyser; „Handenarbeid in jeugdwerk” door Kees Jongejan.

No. 3 (jrg. 37).

„Grondslagen van de handenarbeid” door dr. L. van Gelder; tevens een keur van alleraardigste ideeën voor Sinterklaas-cadeaus.

*Ons gezin* (red. T. Duyvendak, e.a.). Uitg. „Commissie voor huish. en gezinsvoorlichting”.

No. 7 (jrg. 11).

„Vacantie in het gezin”, door red.; „Ot en Sien in Den Haag” door M. J. van Heemstra (over het standbeeld); „Hoe denkt u erover” (enquête: „zal men in de vakantie de kinderen meenemen?”) „Regen” (schets) door Clare Lennart.

No. 8 (jrg. 11).

Uit dit nummer: „Dienen” door M. Macintosh (over maatschappelijk werk); „Hoe denkt U erover?” (enquête: „De voor- en nadelen van radio en televisie in onze huiskamer”). „Alleen op reis” door J. H. van Nimweghen.

No. 9 (jrg. 11).

Dit nummer is gewijd aan de sfeer in huis, speciaal de praktische kant, o.m. meubilair, wandversiering, kamerplanten. In de rubriek „Hoe denkt u erover?” vervolg van antwoorden op radio en televisie (zie no. 8).

No. 11 (jrg. 11).

„Oude mensen” door M. Macintosh; uitslagen van een enquête over „de eerste verliefdheid”; „De bejaarden in Israël” door P. van Leeuwen-Zwanenburg; „Henri Daniël Guyot” door M. J. van Heemstra; „Het grote sprookjesboek” door Clare Lennart.

*Opvoeding, onderwijs, gezondheidszorg* (red. prof. Jos. Gielen, e.a.). Uitgave „Parcival” Breda.

No. 1 (jrg. 8).

„Opvoeding in onze tijd” door drs. Jos. Aarts (dynamiek van de tijd en de invloed hiervan op de opvoeding); „Voorbereidende geschiedenislessen” door Sb.; „Instituut St. Marie voor kinderen met verminderd gehoor, Eindhoven” door br. Jozefo.

No. 2 (jrg. 8).

„Domme kinderen” door prof. dr. Jos. J. Gielen; „Epileptische openbaringen bij kinderen” door J. J. C. Marlet (beschrijving van het verschijnsel en de houding van school en huis); „Ontstaan, werkwijze en betekenis van het M.O.B.” door G. Litjens, psycholoog; „Fotografie en onderwijs” door W. A. Laarakker.

*Dalton* (red. Drs. P. Brinkman, e.a.). Uitg. J. B. Wolters, Groningen. No. 1/2 (jrg. 9).

Jubileumnummer bij het 25-jarig bestaan der vereniging.

„In verder verschiet” door D. J. E. Timmers; „Hoe het begon” door L. Costers; „Stimuleren en onderhouden” door A. W. Wagner; „Dalton-onderwijs op de Nijverheidsscholen in de afgelopen 25 jaar” door W. B. Uytendhout; „Tien jaren Dalton-onderwijs bij het V.H.M.O.” door E. E. F. Zweers.

*Opvoeding nu*, orgaan van de Ver. voor Paedagogiek (red. D. L. Daalder). Uitg. J. B. Wolters, Groningen.

No. 1 (jrg. 1).

„Scholen in Engeland” door prof. H. W. F. Stellweg; „Op verkenning” door D. L. Daalder (aantekeningen bij een art. van prof. Sj. Groenman „De cultuuroverdragende taak van de middelbare school in onze tijd”).

No. 2 (jrg. 1).

„Iets over de school in Amerika” door M. J. Langeveld; „Kinderboekenweek 1956 door D. L. Daalder; „Moeilijke kinderen” I, door C. Wilkeshuis.

C. WILKESHUIS.

## MEDEDELING VOOR DE CURSISTEN VAN HET PAEDAGOGISCH SEMINARIUM VANWEGE DE NED. HERV. KERK TE UTRECHT

Op 1 April a.s. zal het voor de cursisten van het Paedagogisch Seminarium vanwege de Ned. Herv. Kerk te Utrecht mogelijk zijn examen af te leggen. Gegadigden moeten zich vóór 1 Maart opgeven bij de Heer J. v. d. Horst, Trans 14 te Utrecht.

## EEN MERKWAARDIG SCHRIFT

DOOR

D. JANSSEN

Bij mijn nasporingen in het Gemeente-Archief te Leiden kwam mij een schrift in handen (No. 5460 van de catalogus), waaraan tot heden toe niemand enige aandacht geschonken heeft, maar dat mij toch belangrijk genoeg voorkomt, om het hier te bespreken en er zodoende wat meer bekendheid aan te geven.

Er zijn uit vorige eeuwen, wat de regeling van het onderwijs betreft, heel wat resolutiën, ordonnantiën, keuren etc. bewaard gebleven, die ons een vrij duidelijk beeld geven van de omvang en verdeling van de leerstof. Van vele scholen is nauwkeurig bekend, welke boekjes er bij het onderwijs werden gebruikt. Ook de rooster van lesuren helpt ons, om ons een vrij juiste voorstelling te maken, op welke wijze een schooldag verliep.

Maar van het eigenlijke werk der leerlingen weten we heel weinig af. Van wat de kinderen zelf op school deden, is weinig bewaard gebleven. Prof. Casimir zegt dan ook op blz. 472 van zijn encyclopedie: „... en omtrent de *werkelijke* practijk zijn we zeer schaars onderricht.”

Genoemd schrift ontleent dan ook m.i. zijn grote waarde aan het feit, dat het ons laat zien, hoe een leerling omstreeks 1600 eigenlijk werkte. Het heeft de grootte van een gewoon schoolschrift en bevat 29 met inkt beschreven bladzijden. Het behandelt achtereenvolgens de telling, de optelling, de aftrekking, de vermenigvuldiging en de deling.

Op blz. 1 staat:

Arithmetica offte Cijpherbouck.

Pieter Straetmaeckers bouck.

$\frac{1}{3}$	dit	beduyt	een	derdedeel.
$\frac{1}{4}$	„	„	„	vierendeel.
$\frac{1}{5}$	„	„	„	vijfdedeel.
$\frac{1}{6}$	„	„	„	zesdedeel.
$\frac{2}{3}$	„	„	„	twee derdedeel.
$\frac{3}{4}$	„	„	„	drievierendeel.
$\frac{4}{5}$	„	„	„	viervijfdedeel.

Dit is waarschijnlijk alles, wat er van de breuken behandeld werd, want verder komt er in het schrift niets meer over breuken voor. De behandeling was toen dus wel eenvoudig.



Op blz. 2 staat bovenaan: Anno domini 1616 den 20 Januari. Daaronder volgt dan een stukje theorie over de telling:

Numeratio is een Latijns woordt ende beduyt Tellinghe. Men moet weten, dat er zijn 9 beduyddelijcke figuren 't welck het a b c eygentlijk is van de arithmetica offte cijpheren. Te wten 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0.

Aengaende de tiende (bedoeld wordt hier het tiende cijfer van de reeks cijfers) genaemd in 't Latijn nullo in 't Italiaans Sero en in 't francoys le cyphre. Deze voorseyde ende beduyt niets van haerselven, tenzij dat zij gesteld zij ter rechte handt van enigh getal. Maer staende ter slincker en beduyt zij niet. Met deze 9 figuren mach men alles rekenen.

De derde bladzijde is blanco, maar op de vierde vinden we enige vraagstukjes, op de telling betrekking hebbende. Eén er van laten we hieronder volgen:

Wat belopen 968768. Antwoordt. 9 hondertduysenden acht en sestig duysenden 7 honderden ende acht en sestig.

Volcht nu de tafel van Numeratio.

Hoe die tafel van numeratio er uitziet, vinden we aangegeven op blz. 5.

een	1
tien	10
hondert	100
duysent	1000
tien duysent	10000
hondert duysent	100000
milioen	1000000
tien milioen	10000000
hondert milioen	100000000
duysent milioen	1000000000
tien duysent milioen	10000000000
hondert duysent milioen	100000000000
miliote	1000000000000

offte duysent mael duysent mael duysent ende zo voorts.  
om eyndelick bij tien en op.

Op blz. 6 volgt nu een stukje theorie over de optelling, toegelicht met 2 voorbeelden. Het geheel laat ik hieronder volgen.

Aditio is een Latijns woordt ende beduydt te samen voeginghe offte bijeenvoeginghe, leerende hoe men van veele cleene opstaende

sommen eene maecken zal, welke eene groote somme zo veel be-  
loopt als alle de ander bovenstaende sommen, wiens werck begint  
van de rechte nae de slincke handt, wiens proba is substractio offte  
aftreckinghe als blijcken zal aen de volgende exempelen.

78696	7689676
64321	9874321
53285	4532897
<u>97438</u>	<u>6743654</u>

Op blz. 7 volgen dan nog enige voorbeelden, o.a. één, waarbij  
6 getallen van 5 cijfers moeten worden opgeteld. Blz. 8 geeft enige  
cijferoefeningen met guldens, stuivers, penningen of met ponden,  
schellingen, duiten. Van elk laat ik enige voorbeelden volgen.

gl st p	gl st p	p s d	
678-12- 8	96876-18-14	9867-10-10	653-18- 4
964-14- 6	73215-19-10	7432-18- 8	432-14- 8
232-18-12	34687-17-12	6538-12- 6	318-10- 4
678-19-10	65318-18-14	7643-17- 4	673-12- 3
<u>473-17-14</u>	<u>76876-15-12</u>	<u>9654-19- 3</u>	<u>478-19-11</u>

Blz. 9 bevat de omschrijving van de aftrekking. Hiermede is één  
blz. gevuld. Pagina 9 en 10 geven dan de practische toepassing.  
Van de 6 gegeven vraagstukken laat ik het eerste en laatste volgen.  
Duidelijk is aan deze 2 voorbeelden te zien, dat men de opklimming  
in moeilijkheden niet vergat. De getallen werden groter en er moest  
geleend worden. Bij elke aftrekking moest de proef gemaakt worden.

#### Nota.

Substractio is een Latijns woordt ende beduydt Aftreckinghe.  
leerende hoe men een mindere somme van een meerdere trecken  
zal. Nu de kooplieden in haere traffijcken offte handelighen  
stellen altijd schuldt - betaelinghe - rest ende proba welke manier  
wij hier mede sullen achtervolghen, als wesende 't eijgentlicke  
werck hetwelck in dese spetije zal werden verhandelt. Wiens werck  
begint van de rechte nae de slincke handt wiens proba is aditio  
hier vooren geleert, als blijcken zal aen de volgende exempelen.

gl st p		gl st p	
7686-12-14	schuld	976800- 0- 0	schuld
<u>4396-10-12</u>	betaald	<u>758698-12-10</u>	betaald
	r (= rest)		r
	p (= proef)		p

Op blz. 11 wordt begonnen met de tafels van vermenigvuldiging. We lezen daar:

Volch nu de taefel van multiplicatio andersins genaempt Tabula Pythagoriee, dewelcke men moet van buyten leeren omme te vaster te wesen in de cypherconst.

Daaronder volgt dan de tafel van 2, 3, 4 en 5, en op blz. 12 die van 6, 7, 8 en 9.

Hoe de tafels gemaakt werden, willen we met 2 voorbeelden toelichten.

$$2 \text{ mael } \left\{ \begin{array}{l} 2 \\ 3 \\ 4 \\ 5 \\ 6 \\ 7 \\ 8 \\ 9 \end{array} \right\} \text{ is } \left\{ \begin{array}{l} 4 \\ 6 \\ 8 \\ 10 \\ 12 \\ 14 \\ 16 \\ 18 \end{array} \right\}$$

$$9 \text{ mael } \left\{ \begin{array}{l} 2 \\ 3 \\ 4 \\ 5 \\ 6 \\ 7 \\ 8 \\ 9 \end{array} \right\} \text{ is } \left\{ \begin{array}{l} 18 \\ 27 \\ 36 \\ 45 \\ 54 \\ 63 \\ 72 \\ 81 \end{array} \right\}$$

Volcht nu de multiplicatio.

Aan de definitie van de vermenigvuldiging wordt een gehele blz. gewijd. Deze langademige definitie luidt:

Multiplicatio is een Latyns woordt ende beduyt vermencihvuldiginghe, leerende hoe men een getal multiplicieren offte vermencihvuldighen sal, als oock omme alle groote benaeming te brengen tot cleene, als gl tot st, st tot penninghe offte ponden tot oncen, oncen tot Engelschen. Offte jaeren tot daegen, daeghen tot ueren, uren tot minuyten ende zo voorts om allerley groot gelt, maet, tijt en gewicht te brenghen tot cleyn, wiens werck begint van de rechte nae de slincke handt, wiens proba is divisio, gelijk blijcken zal aen de volghende exempelen. (De verschillende schrijfwijzen van 2 zelfde woorden komen ook in het origineel voor).

Hieronder volgen dan 2 vraagstukjes, waarbij de vermenigvuldiging moet worden toegepast. Ter illustratie laten we er één volgen:

Item. Een elle laecken kost 7 gl.

Wat kosten 978 ellen.

978 ellen  
elck 7 gl.

proba.

Verder komen op blz. 14 tot 20 nog een zevental vraagstukjes over de vermenigvuldiging voor. Enkele van de meest karakteristieke laten we hieronder volgen.

Men vraecht hoeveel daegen, ueren en minuyten daer geweest zijn in 1616 jaeren offte sints Christy geboort.

Men vraecht hoeveel cloppen de clock slaet in een jaer ende in een dach ende ook in 5578 jaeren 't welck de oudheyt des werelts is.

Op blz. 21 volgt dan tenslotte de laatste hoofdbewerking, de deling. We lezen daar: Divisio is een Latyns woordt ende beduyt deelinghe, leerende hoe men een getal divideeren offte deelen zal, als oock om alle cleyne maete gelt ende gewicht te brenghen tot groot, want gelijk als multiplicatio leert allerley groote benaeminghe te brenghen tot cleene, so leert de divisio ter contrary alle cleene benaeminghe te brenghen tot groot, wiens werck begint van de slincke nae de rechte handt, wiens proba is multiplicatio gelijk blijcke zal aen 't volgende werck.

8 luyden hebben te deelen 56876 gl. Men vraecht wat elcs deel wesen sal.

$$\begin{array}{r} 56876 \\ 8 \end{array} \left\{ \right.$$

De laatste 8 blz. zijn geheel gebruikt voor vraagstukjes, die op de deling betrekking hebben. Op blz. 23 b.v. lezen we:

Een weduwe met 7 kinderen hebben te deelen van haeren vaeder ende man 86869 gl, waarvan de moeder het vierde part ende de rest moeten de kinderen onder hun 7 gelijkelick deelen. Men vraecht wat elcs deel wesen sal.

Op blz. 24 is het volgende vraagstuk geheel uitgewerkt. Na enig zoeken zal men de wijze, waarop gedeeld wordt, zelf gemakkelijk vinden.

868 gl sijn te deelen onder 3 lieden waarvan den eenen moet hebben  $\frac{1}{6}$  part, den anderen  $\frac{1}{5}$  part den anderen  $\frac{1}{4}$  part. Nu is de vraghe wat yders deel is.

$$\begin{array}{r} 22 \\ 80 \quad (13 \\ 6 \\ 22 \quad (4 \left\{ \begin{array}{l} \text{gl} \quad \text{st} \quad \text{p} \\ 868 \quad \left\{ \begin{array}{l} 144 - 13 - 5\frac{1}{3} \\ 666 \quad \left\{ \begin{array}{l} \text{het zesde deel} \end{array} \right. \end{array} \right. \end{array} \right. \quad \begin{array}{l} 2 \quad 2 \mid 1 \\ 32 \quad (5 \mid 3 \\ 6 \quad 6 \mid 3 \end{array} \end{array}$$
  

$$\begin{array}{r} \text{gl} \quad 1 \\ 313 \quad 12 \\ 868 \quad (173 - 60 \quad \text{het vijfde deel is } 173 \text{ gl} - 12 \text{ st.} \\ 555 \quad 55 \end{array}$$

2		
868	( 217 gl het vierde part.	
444		
217- 0-0	868- 0- 0	
173-12-0	535- 5- 5 $\frac{1}{3}$	
144-13-5 $\frac{1}{3}$	332-14-10 $\frac{1}{3}$	Dit is de rest.
535- 5-5 $\frac{1}{3}$		

De laatste 5 blz. worden besteed aan het maken van enige delingen, waaraan de volgende opmerking voorafgaat: Volghen nu etelicke stomme questijen omme te vaster te wesen in de divisio.

Een blik in dit schrift heeft ons wel doen zien, hoe uiterst eenvoudig het rekenonderwijs in het begin van de 17e eeuw was. Onwillekeurig doet het bij ons de vraag rijzen: „Zou ons rekenonderwijs hier en daar ook niet wat vereenvoudigd kunnen worden?”

---

## ONDERLINGE VERGELIJKING DER VERSCHILLENDE VAKDIDACTIEKEN VOOR ZOVER TOT OP HEDEN ONTWIKKELD

DOOR

Dr. J. G. VOGEL

De vorige maal wezen wij op het belang, dat een vergelijkend onderzoek van de nieuwste ontwikkelingstendenzen der verschillende vakdidactieken voor de integratie van heel ons onderwijs hebben kan. Daarom gingen wij bij de N.W., de Vreemde Talen en de Wiskunde zorgvuldig na: hoe volgens moderne didactici *de nog te weinig bewust nagestreefde paedagogische doelstellingen*, als het zelfstandig maken der ll., het leren samenwerken en het leren samenleven bij het onderricht zoveel mogelijk verwezenlijkt worden.

In het navolgende zullen wij – steeds vergelijkenderwijs – *de reeds veelmeer doorgevoerde psychologische aanbieding van de leerstof* bij dezelfde genoemde hoofdvakken de revue laten passeren; en wel geordend naar enkele voor de hand liggende didactische aspecten. – Aan het slot hopen wij dan tot enkele pregnante *conclusies* te komen aangaande

- a. een al of niet overeenkomstige oriëntatie der huidige vakdidactieken;

- b. de theoretische- en historische achtergronden, die hiertoe aanleiding waren;
- c. de betrouwbaarheid, de wenselijkheid en de consequenties dezer nieuwe didactieken.

## II. De verdere psychologische Uitwerking der Onderrichtsmethoden.

### 1. *Meaningful learning.*

Omdat het leren een proces van *zelfgewilde activiteit* bleek, is wel een eerste voorwaarde voor het slagen van het onderwijs: de volle inzet der ll. mee te krijgen. Deze wordt uiteraard nooit door dwang uitgelokt; wèl naar Amerikaanse ervaring door „meaningful learning”; d.w.z. dat de jongeren voldoende beseffen waarom zij iets leren, dus de leerstof *in hun ogen* gemotiveerd en de moeite waard gevonden wordt.

In *de N.W.* kan dit bv. plaatsvinden doordat een verschijnsel de jonge mens zo vreemd voorkomt en zo fascineert, dat hij naar het waarom gaat vragen; dan wel doordat hij het belang ervan voor hemzelf of voor de maatschappij inziet. Iets later ook doordat het natuuronderzoek hem als sportieve en inventieve speurmethode naar nieuwe ontdekkingen ging boeiën; of nog anders de geschiedenis der uitvindingen en het leven der grote onderzoekers hem niet meer loslaten. Vooral in de Onderbouw dient de docent zijn onderricht welbewust in de lijn van een of meer dezer interesse-sferen te organiseren en de daardoor gewekte belangstelling zoveel mogelijk uit te buiten <sup>1)</sup>.

Geheel parallel hiermee lopen de aanwijzingen over *het Vreemde Talen-onderwijs* bij Rombouts: „alwat de ll. gepresenteerd wordt, moet werkelijk zin hebben, werkelijk léven.” (pag. 211) en bij Closset: „Om vrucht dragend te zijn moet het (onderwijs) zich verzekeren van de medewerking der ll. Bij alles vragen ze zich af: „Wat hebben wij daaraan? Waartoe dient dat?” Dus „de onderwerpen moeten uit het leven gegrepen” zijn, „het komt erop aan het doorleefde, alles wat de mens zelf betreft, in het middelpunt van de belangstelling te plaatsen”; de leraar moet aansluiten bij de behoefte van het kind „een groter deel van de wereld te leren kennen, bij iets dat practisch nut heeft. Maar tegelijk moet hij ook appelleren aan de nieuwsgierigheid.” (pag. 52-82).

<sup>1)</sup> Vogel, „Did. der N.W.” pag. 17 e.v.; Koning pag. 197.



A. Z. van 't Hoff Stolk vond een origineel type van meaningful learning. Zij kent Duitse leesboeken „die in ieder opzicht voldoen aan de eisen van een goed jeugdboek. Het enige bezwaar is, dat ze – zonder commentaar – te moeilijk zijn voor de Hollandse jeugd. Dit bezwaar wordt door mij (schrijft ze) nu overgenomen doordat de ll. van IV Gymnasium op zich hebben genomen ieder een boek op dusdanige wijze van commentaar te voorzien, dat het toch voor de derde klassers bruikbaar wordt. De klas is met enthousiasme bezig”<sup>1)</sup>. – Het mes snijdt hier aan twee kanten, daar dit tevens een zinvolle en animerende wijze van repeteren der vertaalmoeilijkheden en grammatica bij de leestof is.

Naar aanleiding der *Klassieke Talen* zegt verder De Man: „Het beginonderwijs moet niet alleen in de (Latijnse) taal, maar ook in de klassieke oudheid zelf inleiden... De aandacht die tot nu toe op het Gymnasium veel te veel, ja vaak bijna uitsluitend, gegeven werd aan de taal als zodanig, kan en mag nu meer gericht worden op wat *in* die taal gezegd en geschreven is.” Kortom de taal zij middel, geen doel (pag. 105 en 130).

En tenslotte Lurquin: „bij de culturele verklaring van de tekst hebben wij er steeds naar gestreefd in contact te komen met het leven: het vroegere en het hedendaagse.” „De teksten hebben tot doel de ll. met de Griekse geest vertrouwd te maken door te trachten het contact te herstellen tussen het Griekse- en ons leven, door erop te wijzen welke banden er bestaan tussen (onze jongeren) en de bronnen van onze cultuur, Latijnse en Christelijke beschaving, de wetenschappelijke en moderne geest.” (pag. 67 en 78).

Zelfs bij het onderricht van de zoveel abstractere *Wiskunde* vindt Strunz het nodig zich af te vragen: „In welcher Weise erlebt der Schüler die eigene mathematische Denkarbeit als *wertvoll?*” Als „ernstes Spiel”, als „Freude am eigenen mathematischen Können”, aus „Achtung oder Verehrung einer Lehrkraft”; als „eine durchaus nützliche Wissenschaft; vor allem dient sie der Technik.” – „Reifere Jugendliche erkennen den Bildungswert der mathematischen Wissenschaft” oder sie haben für den „Wahrheitswert der Mathematik Verständnis” (bv. om de juistheid van een vermoeden logisch vast te stellen). „Auch ein ästhetisches

<sup>1)</sup> Uit het verslag over haar didactisch werk aan het Ministerie van O.K.W.: cursus 1955/56, eerste trimester.

Werterlebnis vermag das mathematische Interesse zu fundieren" (soms reeds de aanschouwelijke schoonheid van meetkundige figuren, dan wel de meer abstracte- bij de structuur van een bewijsvoering of de wetmatige opbouw van een bepaald onderdeel van de Wiskunde (pag. 155 e.v.).

Van Hiele noemt eveneens het spelmotief („puzzel-behoefte”), de scheppingsdrang (waaruit de vreugde in eigen kunnen voortvloeit) en het nuttigheidsargument, waaraan de ll. zich z.i. weinig gelegen laten liggen en dat dan ook juist de antipode van het spelen met abstracte grootheden is (pag. 126).

De „verklaringsnood” bv. bij het probleem „Waar zit de fout?” die dezelfde auteur tenslotte nog als drijfveer der ll. naar voren brengt, is een gevolg van het *zich verwonderen* over het (logische) niet passen bij de overige kennis. Het blijkt dus een meer *secundair* verschijnsel van de behoefte aan zingeving in de vorm van een *gesloten ordening*, zodra de Wiskunde voor de jonge mens in dit opzicht reeds een mogelijkheid is gaan betekenen.

H. Mooy schrijft hierover in zijn dissertatie: „Een ander element, dat bij aanvangend Wiskunde-onderwijs een grote steun kan zijn, is *de verwondering, de verrassing*. Dit kan o.a. door bewijzen te geven bij een fout getekende figuur, of stellingen om te keren waarbij dat niet zonder meer gaat. De energie, waarmee een groot gedeelte zich werpt op zulke opgaven om de fout te ontdekken, kan dienstbaar gemaakt worden aan het gewone onderwijs en komt de belangstelling sterk ten goede. . . Andere hulpmiddelen, waar vele ll. mee gepakt worden, zijn *de praktische toepassingen*. 't Is natuurlijk heel mooi, om de liefde van de zuivere Wiskunde te wekken, maar bij de meeste ll. is 't zo moeilijk om die aan de oppervlakte te brengen, dat wij praktischer doen door ze te laten zien waar de Meetkunde voor gebruikt kan worden.” (pag. 21 e.v.).

## 2. Inductieve, probleemstellende aanbieding van de leerstof.

De eis van „meaningful learning” heeft over de gehele linie van alle vakken ertoe geleid, dat het zwaartepunt van de oude, deductieve leerwijze naar *een overwegend inductieve methode* verplaatst is. Niet langer deelt men bestaande regels eenvoudig aan de ll. mede, die ze slechts in vele daarna volgende concrete gevallen hebben toe te passen en te oefenen, doch *een veel meer probleemstellende behandeling* gaat domineren, waarbij de jongeren de verschillende wetmatigheden zelf leren vinden. Dit past

merkwaardig goed bij de instelling der lagere klassen, welke snel tot generaliseren geneigd zijn, terwijl het deduceren minder in hun aard ligt en moeite kost <sup>1)</sup>.

Voor *de N.W.* houdt deze probleemstellende werkwijze in, dat de natuurwetten (en ook veel verschijnselen) niet meer door de docent of het leerboek gedecreteerd worden, maar dat ze inplaats daarvan – in een klasgesprek al doorvragend en gezamenlijk concluderend – dank zij zoveel mogelijk geestelijke activiteit aan de hand van uitgevoerde experimenten geverifieerd worden. Bovendien krijgt men bij deze aanpak inplaats van het overwegend mechanisch memoriseren van feiten, die onvoldoende tot de ll. spreken, nu veelmeer het onthouden in zinvol verband; waarbij eventueel leerwerk als iets vanzelfsprekends aanvaard wordt, nl. om zodoende voortdurend opzoeken of nodeloze fouten tegen te gaan <sup>2)</sup>.

Geheel in overeenstemming hiermee kome ook bij *het Vreemde Talen-onderwijs* volgens P. Gerlach Royen „de taal-zelf voorop, de spraakkunst achterna” <sup>3)</sup>, waarvan Rombouts een weldoordachte precisering geeft: De leraar kan „de spontaan zich voltrekkende analogiewerking een handje helpen door nu en dan op het gelijksoortige de aandacht te vestigen. Na enige tijd zal het hem niet moeilijk vallen, de ll. ertoe te brengen, dit of dat opvallend verschijnsel in een soort regel te formuleren. . van een misschien later op te bouwen grammatica-systeem; *in de grond dienen vreemde talen op dezelfde manier bestudeerd te worden als de natuurwetenschappen*, dus langs de weg van observatie en inductie.” (pag. 190 en 200 <sup>4)</sup>. – En Closset zegt in dezelfde geest: „Het onderwijs moet de natuurlijke volgorde volgen die leidt van waarneming tot assimilatie van kennis. . .” De leraar laat zijn ll. „zelf uit goed gekozen zinnen de grammaticale regels opstellen. . .” „Ook op dit gebied interesseert de ll. zich echter slechts voor een probleem, als hij er zelf de oplossing voor mag zoeken.” „Maar wij willen er nogmaals de nadruk op leggen dat de ll. dit alles veel beter zal onthouden als hij het eerst zelf heeft „ontdekt”. . . De theorie is dus niet het uitgangspunt, maar het eindpunt.”

<sup>1)</sup> Dit schijnt niet toevallig. Dat het analyseren aanvankelijk meer geoefend moet worden dan het synthetiseren, is nl. geen on aardige bevestiging van Kants wijsgerige opvatting, volgens welke de verbandleggende „synthetische functie” het meest wezenlijke element van ons denken uitmaakt.

<sup>2)</sup> Vogel, „Did. der N.W.” pag. 17 e.v.

<sup>3)</sup> „Grammatica en Syntaxis” in „Levende Talen” 93, 33 (1937).

<sup>4)</sup> Cursivering steeds van mij.

Alleen zo kunnen wij initiatief, eigen activiteit en intuïtie der jongeren ten volle benutten. Maar „men moet geen woordenlijstjes van buiten laten leren en evenmin teksten uit het leesboek, tenzij deze van onmisbaar literair belang zijn.” (pag. 55 enz. tot 86).

Wat *de Latijnse grammatica* betreft heeft P. M. Symmonds door een nauwkeurig onderzoek vastgesteld, dat vooral die leerwijzen een methodische aanpak bij de ll. induceren, welke hen tot zelfstandige formulering der regels nopen: bv. door onderlinge vergelijking van goede en verkeerde uitdrukkingen, of door keuze uit meer mogelijkheden bij het afmaken van zinnen ed. <sup>1)</sup>. – De Man voert dit consequent door: „De ll. moeten zelf leren waarnemen, en zelf de grammatica van de taal opbouwen. De wil om zelf iets te vinden wordt inplaats van aangemoedigd, volkomen genegeerd en doodgedrukt. . .” Daarom „moet het grammaticaleerboek uit tenminste de eerste twee klassen verdwijnen. . . en de Latijnse thema als eerste kennismaking met het Latijn gevloekt en gebannen worden.” Dit kan alleen „als men ook de deductieve methode verlaat”. Ook bij het voortgezet onderwijs „blijven de ll. zoals zij gewend waren, observeren.” Alles komt op een fenomenologische, inventionele behandeling neer, die niet alleen iets anders, maar ook meer waardevolle activiteiten van de ll. zal eisen (pag. 94 enz. tot pag. 129).

En Lurquin geeft bij *het Grieks* geen „grammatica zonder de taal”, maar volgt een „meer directe methode, met een minimum grammatica. . .” „Het is onze bedoeling de jonge hellenist van meet af aan in contact te brengen met oorspronkelijke teksten. Wij willen hem aan de hand van deze teksten stap voor stap zelf de morfologische en grammaticale noties laten ontdekken. . .” „De jonge ll. onthoudt inderdaad beter wat hij begrepen, en zelf ontdekt heeft, door na te denken, te vergelijken en te ontleden. Hij onthoudt beter de regels die hijzelf uit de voorbeelden afgeleid heeft”. <sup>2)</sup> Deze techniek „wil wetenschappelijker en actiever zijn, zo men een methode actief noemt die niet de spieren aan het werk zet maar die de ll. dwingt met volgehouden inspanning methodisch te denken: „construire le général”. (pag. 60-81).

Over *de Wiskunde* zegt Mooy: „De zelfwerkzaamheid moet in 't begin gecultiveerd worden. . . de 12-jarige is graag bezig. Dit houdt in, dat het eerste Wiskunde-onderwijs deze neiging

<sup>1)</sup> „Practice versus Grammar” in Journ. of Educ. Psych. 22, 81 (1931).

<sup>2)</sup> Aangehaald uit R. Gal, „Manuel de latin” pag. 5.

moet gebruiken en uitbuiten. Daarom moet het constructieve element (bij het aanvankelijk Meetkunde-onderricht) op de voorgrond staan en door middel van constructies kan een groot deel van de eigenschappen ook zelf door ll. gevonden worden." (pag. 24). – Veel verder gaat Strunz, die algemeen voor de Wetkunde betoogt: „Die freie Entfaltung des jungen Menschen ist wichtiger als seine Bildung an das Gesetz der Sache"; te veel nadruk op regels ontardt al spoedig in „unschöpferisches Schablonendenken" (d.w.z. onbegrepen, machinaal toegepaste foefjes). „Um. . die Voraussetzungen für ein erfolgreiches produktives Denken zu schaffen, müssen also zwei pädagogische Teilziele angestrebt werden: 1. *Gewöhnung an geistige Zucht* (Kerschenssteiner)", waarbij „das logische Gewissen zu schärfen" is een soort „Unbeirrbarkeit" (dus weerstand tegen verkeerde suggesties) ontstaan moet; 2. „*Pflege des mathematischen Esprit*, der geistigen Beweglichkeit und kombinatorischen Kraft. . 1)", o.m. door oefening van „die Fähigkeit zum Umdeuten und Umformulieren", door uitbreiding „der Beziehungsreichtum mathematischer Begriffe" en door het uitwerken van „die Lehrformen mathematischer Methoden." (pag. 13 enz. tot 145).

De ontwikkeling van deze scheppende geestesinstelling wordt bevorderd door „die Pflege des willensgelösten Denkens", evenwel „nicht vor dem regelbewussten und wachgesteuerten. . ." „Auch das blosser Spiel der Gedanken soll immer im Rahmen der mathematischen Gesetze ablaufen. . , andernfalls wäre ein heilloser Durcheinander im jugendlichen Geist das unerwünschte Resultat." (pag. 150). – Dit stemt in de *N.W.* bv. overeen met het doelbewust observeren van verschijnsels uitgaande van een bepaalde vraagstelling, tegenover het zinledige ongerichte waarnemen<sup>2)</sup>. – En evenzo wordt zinvol vertalen uit een *Vreemde Taal* pas mogelijk nadat de machinale woord-voor-woord-substitutie verlaten is en de gedachtengang-in-zijn-geheel maatgevend wordt.

### 3. De taak van de docent.

In verband met de reeds herhaaldelijk genoemde, autodidactische aard van het leerproces, verandert ook de taak van de

<sup>1)</sup> Deze vindingsrijkheid is bv. te oefenen met W. Lietzmann, „Trugschlüsse" en W. Lietzmann, V. Trier, „Wo steckt der Fehler?" (beide te Leipzig 1923).

<sup>2)</sup> Vogel, „Did. der N.W." pag. 26 e.v.

leraar: van een docerende, decreterende en instampende in een activerende, tot geestelijke zelfwerkzaamheid der ll. stimulerende, en – bij de methodische aanpak van het vak – voordoende of meehelpende functie.

Bij *de didactiek der N.W.* noemen wij dit rigoureuus demonstrieren der denk- en werkwijzen zelfs het „vóórleven” van de rol van natuuronderzoeker <sup>1)</sup>).

Bij *het Vreemde Talen-onderricht* moet de leraar volgens Closset „steeds trachten leiding te geven zonder te nadrukkelijk zijn gezag te laten gelden. Hij komt dus zo min mogelijk tussenbeide, hij stelt geen vragen en verbetert geen fouten als hij meent dat de ll. dat evengoed zelf kunnen doen. Het is dus vooral zijn taak de klas op gang te brengen, vergissingen te herstellen en hulp te verlenen bij het oplossen van moeilijkheden als de ll. hem daarbij nodig hebben. – Zijn onderwijs moet actief zijn, niet alleen in de organisatie en in de vorm, maar ook in de werkwijzen, in de geest...: het programma moet een leidraad zijn, niet een hinderlijke keten. Het leerboek moet voor de leraar slechts een hulpmiddel zijn, niet zijn evangelie.” Bij alles dient de docent voortdurend inventief te blijven en die werkwijze toe te passen of eventueel te scheppen, die het moment verlangt (pag. 60–87). – En ook Rombouts onderstreept: „De leraar mag nooit de slaaf van het boek worden, maar moet steeds de handen vrij houden en kunnen grijpen uit zijn volle kennis, om het onderwijs voor zijn klasse pasklaar te maken.” (pag. 212).

Bij *het Latijn* legt De Man de nadruk erop dat de ll. „niet de indruk (moeten) hebben, dat de man voor de klas de vertaling al klaar heeft, en dat zij nu hun best moeten doen om de in het hoofd van de leraar reeds aanwezige vertaling zo dicht mogelijk nabij te komen. Nee, zij moeten het gevoel krijgen, dat hij met hen mee zoekt... Dan blijven zij actief en durven zij vrijmoedig eigen gedachten en invallen te berde te brengen.” En hij voegt eraan toe: „Persoonlijk heb ik daarbij ondervonden, dat uit de klas vaak veel treffender vertalingen te voorschijn komen, dan ik zelf in gedachten had.” (pag. 116).

#### 4. *Gave gehelen als globaal begin.*

Bij de probleemstellende methode gaat men verder van niet te gecompliceerde, gave gehelen uit, die onwillekeurig de belang-

<sup>1)</sup> Koning pag. 198; of Vogel, „Did. der N.W.” pag. 20.



stelling trekken en tot onderzoek lokken. Aanvankelijk moeten zich dan bij de jeugd de nodige *globale noties* ontwikkelen alvorens men zich tot nauwkeuriger ontleding en omschrijving gaat zetten. – Ook later nog blijft naast het meer intensieve analyseren, steeds een ruime mate van *extensieve oriëntatie* op het aangesneden gebied wenselijk: dit geeft de jongeren nl. niet alleen meer zelfvertrouwen, maar bevordert tevens een betere overdracht op de latere levenspraktijk.

In *de N.W.* zijn voorbeelden van boeiende totaliteiten voor beginners: „Wat is vuur?” of „Hoe werken magneten?” – Daarnaast zorgt men met de schildering van voorvallen uit het leven der grote natuuronderzoekers of van moderne nuttige vindingen, en vooral met een *N.W.* vakbibliotheek het vrijwillig lezen over interessante onderwerpen aan te moedigen <sup>1)</sup>.

Voor *de Vreemde Talen* gelden soortgelijke overwegingen. Lezen wij niet bij Rombouts: „Van den beginne af dient gewerkt te worden met samenhangende stukjes taal, . . die ook in hun opeenvolging een geheel vormen. . . Door lezen, telkens maar lezen en het gelezene assimileren brengen wij onze ll. tot de eerste oppervlakkige, *globale kennismaking* met de taal; „oppervlakkig”, niet omdat wij vluchtig te werk gaan, maar omdat de eerste kennismaking niet anders kan zijn.” En hij haalt P. Gerlach Royen aan: „In de eerste tijd is het zelfs verkeerd die teksten te vertalen; het is voldoende, wanneer de ll. het gelezene verstaan.” (pag. 187–208). – En Closset trekt de zelfde lijn door: „De mens en alles wat hij doet, moet bij het onderwijs steeds in het middelpunt van de belangstelling staan. . .”

Neem „de klas gezien als toneel van verschillende handelingen op verschillende tijdstippen (en) het menselijk lichaam als handelend, bewegend organisme.” „De woorden worden verduidelijkt door gebaren en bewegingen. De zin wordt opgebouwd rond het werkwoord. Dit is het stadium van de associatie van woord en gebaar. Later komt de beurt aan het „dramatiseren” (en de levende dialoog). Sport, technische vooruitgang, bioscoop en schouwburg, het leven der dieren, reizen. . kunnen tijdens de Franse, Engelse of Duitse les. . het thema zijn voor gesprekken tussen ll. en leraar; ze kunnen de vorm aannemen van „reportages”, het resultaat van hetgeen ze op een bepaalde plaats (vliegveld, reisbureau, modelboerderij, enz.) gezien en gehoord hebben;

<sup>1)</sup> Vogel, „Did. der N.W.” pag. 21–24 en 11.

of wel kunnen ze de vorm krijgen van een „gesproken dagblad”, waarbij de ll. individueel of groepsgewijs, een eigen verslag uitbrengen over recente gebeurtenissen, geïllustreerd met foto's uit dagbladen en tijdschriften.” – En anderzijds: „Men kan er nooit vroeg genoeg mee beginnen de ll. zelfstandig uit vrije wil te laten lezen... De ll. wennen eraan de vreemde tekst op een actieve wijze aan te pakken, ze leren begrijpen dat ze er in de allereerste plaats de algemene betekenis van moeten vatten. – Daar het niet steeds mogelijk noch wenselijk is dat alle teksten in de klas tot in de kleinste bijzonderheden worden bestudeerd, laat de leraar de minder belangrijke hoofdstukken in de klas of thuis *globaal lezen*... ook belangrijke boeken die men in de klas niet grondig kan behandelen (kan men) thuis laten lezen, desnoods in goede vertalingen. Uit taalkundig oogpunt gaat hierdoor niet veel verloren, daar hun inhoud daarna... in de vreemde taal wordt samengevat en besproken.” (pag. 54 enz. tot 89).

Bij *de Klassieke Talen* ligt het accent nauwelijks anders; zo zegt De Man: „De ll. kunnen alleen Latijn leren kennen, als zij met (echt) Latijn in aanraking worden gebracht... Het werken met losse zinnen moet tot een minimum beperkt worden..., van „vinden uit de context” is bij het losse-zinnen-systeem geen sprake... De waarde van een taalverschijnsel kan men pas dan bepalen, wanneer men de werking ervan in het levend verband gevoeld heeft... het (globale) begrip van de Latijnse taaluiting moet voorafgaan aan de vertaling... Het Nederlands moet bij de kennismaking met het Latijnse systeem zoveel mogelijk op de achtergrond gehouden worden... De lectuur behoeft (ook bij het voortgezet onderwijs) niet te beginnen met een moeizaam doorworstelen van zin voor zin... Het Latijn wordt allereerst om de inhoud bekeken... (pag. 88 enz. tot 113). – Ook Lurquin wil bij *het Grieks* „de ll. zo vlug mogelijk en op de verstandigste wijze in contact brengen met de teksten... Vooraleer de ll. eraan denkt een tekst te vertalen..., loopt de geest vooruit en snapt de betekenis van de zin, zodat wij mogen spreken van „*globaal begrijpen*”. Aanvankelijk wordt de vertaling „opgevat als een controlemiddel om te zien hoe de tekst begrepen werd...” Verder „hebben wij steeds getracht de (jonge mens) aan de woordelijke overzetting te onttrekken... Stilaan... komt hij langs het woord tot de idee – en dat is hoofdzaak. Daar ze een groter aantal doorlopende teksten vertaald hebben, krijgen de ll. een vertrouwdheid met de teksten en een zelfvertrouwen bij de vertaling, die men met de traditionele methodes onmogelijk zo vlug bereiken kan.” (pag. 66 enz. tot 84).

Voor de *Wiskunde* herinneren wij aan de opvattingen van W. Reindersma in 1926 (pag. 21 e.v.) en T. Ehrenfest-Afanassjewa <sup>1)</sup> over het aanvankelijk Meetkunde-onderricht, waarbij nòch een grote exactheid, nòch het direct zich rekenschap geven der vanzelfsprekend gevonden axioma's verlangd wordt. Inplaats daarvan wordt gestreefd naar een globale gewenning aan het vak met zijn constructies en zijn bewijsvoeringen, en naar de geleidelijke ontplooiing van enige zelfstandige denkactiviteit der ll. – Mooy, die in 1948 deze werkwijze grotendeels bijvalt, vraagt zich af: „Als in (het) eerste en tweede leerjaar het onderwijs aangepast wordt aan de mentaliteit van de ll. en ze door dat onderwijs langzaam gewend worden aan exacte bewijsvoering en betoogtrant, als de stof door minder abstracte aanbieding aan belangstelling wint en daardoor de ll. wordt verwerkt . . . kan dan gezegd worden dat de mathesis niet zuiver, eerlijk gediend wordt?” (pag. 14). – Anderzijds bestaat voor de *extensieve verzorging* van de mathematische vindingrijkheid wel degelijk animerende lectuur als P. J. Kruytbosch, „Avontuurlijk Wiskunde-onderwijs” <sup>2)</sup> en F. Schuh, „Wonderlijke Problemen” <sup>3)</sup>, die aan de puzzelbehoefte en het speels vernuft appelleren.

Waar het maar weinig ll. een plezier lijkt zich nog eens extra met die moeilijke wiskunde bezig te houden, kan de docent deze afweer zeer wel opvangen door b.v. in de laatste lessen voor de vakantie na afloop der proefwerken – en waarom eigenlijk niet *veel regelmatig* af en toe een verloren kwartiertje? – de meest verrassende dezer denkspelletjes met de hele klas gezamenlijk te ondernemen en zo de „mathematische esprit” voortdurend wat beweeglijker te maken <sup>4)</sup>.

##### 5. *Het scheiden der moeilijkheden.*

Ondertussen doet de voorafgaande globale introductie in de diverse vakken niets aan de stelregel af – die Maria Montessori op haar cursussen met zoveel nadruk als „*Isolez les difficultés!*” naar voren placht te brengen –, de moeilijkheden een voor een

<sup>1)</sup> „Übungensammlung zu einer geometrischen Propädeuse” (den Haag 1931) pag. 9 e.v.

<sup>2)</sup> (Rotterdam 1936).

<sup>3)</sup> (Zutphen 1943).

<sup>4)</sup> Zie ook: W. Ahrens, „Mathematische Unterhaltungen und Spiele” I en II (Leipzig 1910, resp. 1918) en H. Schubert, „Mathematische Müssstunden” (Berlijn 1924). Voorts pag. 76, noot 1.

onder de loupe te nemen en welbewust te overwinnen. Het verschil van de nieuwe probleemstellende werkwijze met de oude logisch-deductieve opzet van de leerstof schuilt slechts daarin: dat bij eerstgenoemde *de elementaire principes niet gegeven*, doch samen met de jongeren opgespoord moeten worden; een analyse waarbij men uiteraard de verschillende aspecten van de aangeboden totaliteit elk afzonderlijk aan een nader onderzoek dient te onderwerpen. – Daarnaast vindt ook vanzelf al bij de keuze van de meest geschikte leerstof voor beginnende II. een schifting der moeilijkheden plaats zodra men met een ander voornaam richtsnoer ernst maakt: nl. zoveel mogelijk *bij het bekende en vertrouwde aan te knopen*. Wat niet wil zeggen dat dit een door de jeugd reeds begrepen gebied zou zijn; zodat er stellig nog het een en ander aan te ontdekken overblijft. Men denke bv. aan het natuurkundige probleem „Wat is warmte?” of het scheikundige „Wat is vuur?” Maar dit geldt niet alleen voor *de N.W.*

Ook bij *de Vreemde Talen* scheidt Rombouts al dadelijk de moeilijkheden door erop te wijzen: „...het verstaan moet aan het zelf-gebruiken voorafgaan...” Voorts beveelt hij aan: „...ga uit van het bekende. In de aanvang mag alleen de taalaanduiding onbekend zijn; niet de inhoud. Het terrein van het algemeen-menselijke... is trouwens ruim genoeg, veel uitgebreider dan het strikt nationale...”, dat later aan de orde komt (pag. 134, 216). – En Closset „laat zijn II. de feiten een voor een in zich opnemen en verwerken” en volgt met zijn onderwerpen dezelfde natuurlijke gang als de voorafgaande didacticus: „Eerst moet er sprake zijn van het kind zelf, van episoden en gebeurtenissen uit zijn leven, uit zijn omgeving. Daarna kunnen we het leven van de vreemdeling wiens taal we bestuderen, situeren in zijn milieu, in zijn eigen „klimaat”. (pag. 54 en 61).

#### 6. *De abstractie-niveau's.*

Zelfs de verschillende abstractieniveau's zijn in psychologisch opzicht voor het kind een gang van een vertrouwde sfeer naar een meer onwennige wijze van aanpak. In haar onderzoek „Development of Children's Concepts of Causal Relations”<sup>1)</sup> stelde J. M. Deutsche bij een 750-tal kinderen tussen 8 en 16 jaar het domineren van bepaalde geesteshoudingen op verschillende leeftijden vast:

<sup>1)</sup> (Minneapolis 1937).

I. Tot 11 jaar treedt een concrete, *fenomenalistische instelling* op de voorgrond, waarbij het kind zich vooral voor de uiterlijke verschijningsvorm van het natuurgebeuren interesseert. Het zoekt naar regelmatigheden in de verschijnselen om zich heen, doch heeft aan een verklaring hiervoor nog nauwelijks behoefte.

II. Tussen 11 en 13 jaar overweegt *de aanschouwelijke abstractie* d.w.z. het gebruik van goed voorstelbare verklaringsmodellen, waarmee de jonge mens zich tracht rekenschap te geven van de gang van zaken bij bepaalde processen die zijn belangstelling hebben. Een sprekend voorbeeld hiervan geeft K. Zietz<sup>1)</sup> bij Hamburgse volksjongens, die op de vraag van de onderwijzer: „Waarom gaat een tram vooruit?” antwoorden geven als: „Omdat de electische stroom op de motor valt als water op een water-rad.” Hierbij wordt dus een ingewikkeld verschijnsel uitgebeeld als een veel eenvoudiger, meestal mechanisch gebeuren, dat de jeugd nog volkomen vanzelfsprekend voorkomt.

III. Na het 13e jaar gaat bij 11. van de M.S. *de verbale abstractie* de boventoon voeren, waarbij een wetmatige samenhang tussen de verschijnselen in een korte formulering –meestal in woorden, doch bij voldoende scholing ook in een mathematische formule –overzien wordt.

Een overgang van II naar III blijken bij nader inzien de grafische of tabellarische voorstellingen te vormen, die samengestelde betrekkingen overzichtelijker weergeven en dank zij *het visuele geheugen* een sterke steun bij het onthouden kunnen verlenen.

Reeds eerder hadden vooral psychologen als Lindworsky en Sassenfeld uit de zg. Keulse School de aandacht op „bewustzijns lagen” in het verstandelijke denken gevestigd<sup>2)</sup>. Uit het onderzoek van Deutsche mag men nu concluderen, dat zulke denkniveau's – zonder bij het kind ieder voor zich ooit geheel te ontbreken – zich *achtereenvolgens* toch sterker ontplooiën. Bij de volwassene komen deze drie bewustzijnslagen alle min of meer ontwikkeld voor en hangt het van iemands voorafgaande training

<sup>1)</sup> „Physikalische Theorien bei Kindern” in O. Klemm, „Gefühl und Wille” (Jena 1937).

<sup>2)</sup> Zie J. Lindworsky, „Experimentelle Psychologie” (München 1931) pag. 179: „Der Aufbau unserer Begriffe geht wohl schichtenweise vor sich: 1. die originalen anschaulichen Eindrücke . . ; 2. ein allgemeineres schematisches Wissen . . ; 3. ein noch abstraktere dritte Schicht . . .” – Verder Langeveld, „Inl. Paed. Psychologie” (Groningen 1950) pag 294 e.v. over J. Sassenfeld en het functionneren dezer drie bewustzijnslagen. Tenslotte nog: E. Rothacker, „Die Schichten der Persönlichkeit” (Leipzig 1938).

af of men op een bepaald cultuurgebied ook het hoogste abstractie-niveau beheerst, dan wel op dit gebied slechts aanschouwelijk of zelfs alleen in concrete situaties denken kan.

Wat de *N.W.* aangaat constateren wij dat ook op den duur geen der 3 niveau's gemist kan worden: noch het waarnemen der afzonderlijke verschijnselen met het opsporen van de nog onbegrepen regelmaat, noch het werken met verklaringsmodellen als moleculen, atomen, warmtebeweging, kristalroosters enz.; deze beide zijn niet minder essentieel dan de exacte beschrijving van het gebeuren met behulp van een abstract wiskundig formalisme. – Bij het onderricht in de Natuur- en Scheikunde blijken de II. vooral in de Onderbouw grote behoefte te hebben aan concreet studiemateriaal, ja aanvankelijk zelfs aan direct zintuiglijk contact met de instrumenten en chemische stoffen. Vandaar dat juist in die tijd veel experimenten voor de klas vertoond-, of beter nog voor een belangrijk deel door de jeugd zelf uitgevoerd moeten worden. Dit alles is volkomen begrijpelijk, want om metterdaad te leren abstraheren en niet ieder medegedeeld verband maar kritiekloos te aanvaarden, dient men nu eenmaal van voldoende verschijnselen op de hoogte te zijn en de regelmaat erin waargenomen te hebben. Daarna blijft de overgang tot een volgend denkniveau een kwestie van behoorlijke training, waarbij de gedachtensprong naar een theoretische verklaring herhaaldelijk rigoureuus voorgedaan moet worden. Omdat de jongeren verder door *het geregeld tekenen* van hun observaties en vooral van *de doorsneden* der gebruikte toestellen hun voorstellingsvermogen uitstekend kunnen oefenen, draagt dit vooral tot het beter functioneren van het aanschouwelijk denken en daarmee tot *het vlot hanteren der wetenschappelijke verklaringsmodellen* bij: een stadium dat men als *het hoofddoel van het N.W. onderricht in de Onderbouw* beschouwen mag. – *In de Bovenbouw vormt daarna een grondige training van de verbale abstractie*: zoals de exacte omschrijving van grootheden en het benutten van wiskundige formulering voor de beheersing van het kwantitatieve aspect der natuurfenomenen, de hoofdschotel <sup>1)</sup>.

Ook bij *de Vreemde Talen*, volgens aanbeveling van Closset, „... moet de leraar vooral in klassen van beginners zoveel mogelijk *concreet materiaal* gebruiken: voorwerpen, platen, die hij te pas brengt in een tekst waarin hij het woord of de idee verbindt aan het voorwerp of de plaat.” (pag. 60).

<sup>1)</sup> Vogel, „Did. der N.W.” pag. 24 e.v. en 32.



Berust overigens de directe talenmethode niet evenzeer op de *onmiddellijke* koppeling van tastbaar voorwerp, voorstelling of idee aan de uitdrukking in de vreemde taal zonder tussenschakeling van de moedertaal? En is dit door zijn directheid niet een veel levensgetrouwer en *daardoor concreter* werkwijze, waarbij het veel formelere vertalen van de (reeds abstracte) representatie door schrift of klank in de moedertaal vermeden wordt?

Wat verder *het visuele geheugen* betreft, herinnert Rombouts bij het vreemde-talenonderwijs eveneens aan „..de steun die de visuele aanduiding biedt en die we hier – anders dan bij de moedertaal – van meet af gebruiken kunnen..” (pag. 184).

Het valt op hoeveel geringer aandacht bij het Talenonderricht aan het abstractievermogen der II. geschonken wordt. Zijn er daar nauwelijks abstractieniveau's, waarmee men rekening dient te houden? – Morrison signaleerde echter reeds in 1926<sup>1)</sup> een duidelijke overeenstemming tussen de grammatica en de verbale abstractie in Wiskunde en N.W. Verder vatte Gerlach Rooyen het talenprogram aldus samen: „de taal zelf voorop, de spraakkunst achterna (zie |boven pag. 74, terwijl Van 't Hoff Stolk met nadruk poneert: „Wat is er natuurlijker dan met de levende taal zelf te beginnen, d.w.z. met dat wat in het Duits gezegd en geschreven wordt.” Al spoedig na haar aanvangs-onderricht stelt zij aan haar leesboeken de eis van een culturele inhoud (pag. 44 vorig nummer); waarnaast Closset nog aangeeft: „Eerst moet er sprake zijn van het kind zelf, van.. gebeurtenissen uit.. zijn omgeving. Daarna kunnen we het leven van de vreemdeling, wiens taal we bestuderen, situeren in zijn milieu...” (pag. 81). Dit alles geeft de nodige aanwijzingen over de afgrenzing van een drietal stadia van uiteenlopende abstractie bij het Talenonderwijs, te weten:

I. *een concreet, fenomenalistisch niveau* van kennismaking met *de levende taaluiting*: het gesproken en geschreven woord, waarbij de globale assimilatie overweegt en ontdekte regelmatigheden hoogstens verzameld worden, het vertalen in de moedertaal spaarzaam gebruikt wordt en slechts als controle op het goed verstaan van de vreemde taal dient.

---

<sup>1)</sup> „Practice of Teaching in the Secondary School” (Chicago 1926) pag. 199, 215 e.v.

II. een *aanschouwelijk-abstracte trap*, waarop de II. zich gaan verdiepen in *de cultuur* van het volk, dat de taal als uitdrukingsmiddel gebruikt. Naar het model van het eigen land en volk scheidt de jeugd zich een beeld van het milieu, het leven en het werken bij de andere landsaard. In dit min of meer schematische stadium wordt de grammatica slechts als naslagwerk en praktisch hulpmiddel geïntroduceerd.

III. *het verbale niveau*, waarbij *de structuur* van de vreemde taal helder bewust wordt gemaakt door geregeld en nauwkeurig te vertalen en te vergelijken met de bouw van de moedertaal; door het systematisch vaststellen der grammaticale regels en door zoveel mogelijk zinvol te memoriseren.

Evenzeer als met de ouderwetse, decreterende methode de abstractieniveau's in de N.W. vrijwel volledig dooreenvloeiën en het karakter van het onderzoek dan totaal te loor gaat, zo zijn ook bij het oude, geijkte taalonderricht dat van de grammatica uitgaat, de opeenvolgende stadia van taal-toeëigening moeilijk terug te vinden. – Op een tweede aanleiding tot verdoezeling der taalkundige abstractieniveau's komen wij aan het slot van dit onderzoek nog even terug.

Naar aanleiding van de veel abstractere *Wiskunde* onderscheidt Strunz evengoed nog zekere „Arten der Sinnerfassung“:

a. „die *voll-lebendige Anschauung* . . ; wir fühlen uns in das Gegebene ein. Wer im Eindruck „versinkt“ . . , bei dem ist diese Aussenwelt ein Teil seines Selbst geworden. Eine ausgesprochen unmathematische Form der Wirklichkeitsauffassung.“

b. „das *Sachsinnerlebnis* in der konkret-dingnahen Auffassung . . : Auch hier sind es Ganzqualitäten, . . die eigentlichen gegenständlichen *Gestaltqualitäten* dominieren jetzt.“

c. „die gestalteten Eindrücke (haben) einen *geometrischen Sinn*; wir sprechen dann von Dreiecken, Parallelogrammen usw.“

d. „die *signitive, zeichenhafte Form der Anschauung* . . ; W als Abkürzung für einen Würfel, die algebraischen Ausdrücke . . . Das Zeichen ist willkürlich auswechselbar, nicht aber das Bild . . . Insofern hat alle signitive Symbolik eine Entwertung des . . Wahrnehmbaren zugunsten seines Sinngehalts zur Folge.“ (pag. 44 e.v.).

Terwijl de zich-inlevende-kenvorm a. vóór alles op het gebied der menselijke verhoudingen en der cultuurwetenschappen thuisheert, lopen de drie laatstgenoemde geestesinstellingen vrijwel met de abstractieniveau's in de N.W. parallel.

Het *fenomenalistische stadium* komt immers op een verzamelen, ordenen en zoeken naar regelmaat neer, dat slechts op een herkennen van overeenkomstige structuren, verbanden en functies berusten kan; in de Wiskunde overwegen daarbij uiteraard de *ruimtelijke* „Gestalten” van Strunz' Sach-sinnerfassung *b.* – Dit geldt eveneens voor het niveau der *aanschouwelijke verklaringsmodellen*: op mathematisch terrein omvat dit de topografische samenhangen in de 2- en 3-dimensionele Meetkunde *c.* – En tenslotte valt op het hoogste, *verbale denkniveau* het accent in de Wiskunde vanzelf meer op de abstracte tekentaal; hoewel voorstanders van epistemisch Wiskunde-onderwijs het exact onder-woorden-brengen zeker geen geringere waarde zullen toekennen <sup>1)</sup>.

### 7. Bezinkingstijd en pulserende behandeling.

Willen de ll. een abstractieniveau werkelijk beheersen, d.w.z. met vrucht kunnen gebruiken, dan is – als bij de meeste psychische verworvenheden – voldoende bezinkingstijd een allereerste vereiste. Hieruit vloeit consequent een zg. pulserende behandeling van de leerstof voort. Dit betekent dat het didactisch ontoelaatbaar is, een bepaald onderdeel vanaf het begin in één aaneengesloten behandeling op alle denkhoogten uit te putten. Inplaats daarvan dient men, als de stof zich daartoe leent, meermalen na verloop van een kleinere of grotere tussenpoos op dezelfde of soortgelijke onderwerpen terug te komen, en liefst telkens vanuit een hoger standpunt. Vooral hier is het, dat *het hemelsbreed verschil tussen een zuiver logische- en de werkelijk psychologische opzet van een leergang* blijkt. – Daarbij komt dan nog dat een pulserende behandeling de snellere opeenvolging van uiteenlopende onderwerpen bevordert. Zodoende ondervangt deze werkwijze wonderwel de moeilijkheid, dat de concentratie van jongere ll. in het algemeen – doch speciaal aan het begin van de puberteit – onvoldoende is om langdurig bij eenzelfde thema te verwijlen.

*De N.W. denk- en werkmethode*n kunnen bv. gebrekkig blijven functionneren, doordat een der abstractieniveau's – in het bijzonder dat der aanschouwelijke modellen – te weinig ontwikkeld of bezonken is, en dientengevolge onvoldoende eigendom van het kind werd. Zo kan men er niet genoeg voor waarschuwen de jeugd direct met *formules* voor het soortelijk gewicht, de hydrostatische druk, de Wet van Boyle, dan wel met chemische vergelijkingen te

<sup>1)</sup> Zie vorig nummer: pag. 39.

laten manipuleren, daar dit maar al te gemakkelijk in uit het hoofd geleerde rekenkunstjes ontardt, waarbij *een heldere voorstelling* van de natuur- of scheikundige achtergrond ten enenmale zoek is. – In verband met al het voorafgaande verbaast het ons dan ook helemaal niet, dat in de Natuurkunde reeds geruime tijd van een Twee-Ronden-Systeem sprake is, waarbij in de Onderbouw resp. de Bovenbouw op geheel verschillend denkniveau aan overeenkomstige onderwerpen gewerkt wordt; alhoewel men zich vorenstaande, uiteenlopende doelstellingen beider stadia niet altijd even helder realiseert <sup>1)</sup>).

Waarom bestaat in de Scheikunde dan niet net zo goed een Twee-Ronden-Systeem? Omdat men de psychologische achtergrond van zulk „pulserend onderwijs” tot op heden onvolledig doorzien heeft, waardoor over het algemeen nog niet tot de docenten doorgedrongen is dat bij het Chemie-onderricht eigenlijk *drie* Ronden nodig zijn. Waar immers de ll. bij het begin van het vak te weinig scheikundige verschijnselen kennen of als zodanig leerden herkennen, moet hier allereerst voor *voldoende „stofferings” van de concrete, fenomenalistische denklaag* gezorgd worden; waarbij zij tegelijk een overtuigend aantal typische regelmatigigheden dienen te ontdekken, om *de behoefte aan een aanschouwelijk verklaringsmodel* wakker te schudden <sup>2)</sup>).

Bij het aanvankelijk Natuurkunde-onderwijs is het eerste psychologische motief slechts ogenschijnlijk minder dringend, omdat de jongeren in het algemeen reeds sedert hun Lagere School-tijd met een groter aantal verschijnselen op fysisch gebied bekend zijn. Vanuit de tweede voorwaarde voor vruchtbaar onderricht, nl. het wekken van waarom-vragen en van het verlangen naar een explicatie bij opvallende fenomenen, blijkt het echter van groot gewicht zich voorlopig tot een bijna uitsluitend *Qualitatieve Inleiding* te beperken – waarbij men zich bv. achtereenvolgens met Magnetisme, Uitzetting, Warmteoverdracht, Electrostatica en -dynamica en zo mogelijk nog met Spiegels bezighoudt –. Het gaat in dit beginstadium nl.

<sup>1)</sup> Zie pag. 83 eind 1e alinea.

<sup>2)</sup> Dit werd dan ook in de eerste beide hoofdstukken van het Scheikunde-Werkboek I door A. J. G. Kaptein c.s. nagestreefd, een psychologische opzet, die aan het begin van practisch alle chemische schoolboeken ontbreekt. Dit is de reden dat het plezier in het nieuwe vak meestal spoedig taant; een interesse die na een te abstracte, onverteerbare inleiding slechts bij enkelen op den duur terugkeert.

vooral om een geleidelijke gewenning aan de N.W. instelling: een zich verwonderen en vragen, veronderstellen en onderzoeken der concrete verschijnselen, met behulp van de leraar of in groepjes ll. apart; terwijl de verklaringen voor het kind nog volkomen bevredigend uit aanschouwelijke modellen – „denkbeelden” in letterlijke zin – kunnen worden afgeleid. Pas een jaar later is *het veel formeler meet- en rekenniveau*, waar de voorafgaande gezamenlijke onderzoeken telkens weer heenwezen en de jongere dus langs volkomen natuurlijke weg het nut van leerde beseffen, iets systematischer door te voeren – en wel aan de hand van de Calorimetrie, de Vloeistoffen, Gassen en Dampen –. Hoewel bij de Natuurkunde dus geen drie Ronden noodzakelijk zijn, blijven toch *twee Onderniveaus van het aanschouwelijk abstracte stadium* nodig: het Qualitatieve en het meer Quantitatieve <sup>1)</sup>).

Ook bij *het Vreemde Talen-onderwijs* raadt Closset: „Om bij .. de jeugd van 13–15 jaar .. belangstelling op te wekken en vast te houden moet het eenvoudig en overzichtelijkheid paren aan afwisseling.” (pag. 81).

En wat het traditionele aanvangsonderricht in *het Latijn* betreft, waarbij verbalismen geoefend worden zonder dat van te voren een fenomenalistische- en een aanschouwelijke denklaag aangebracht zijn, wijst De Man op het bedenkelijke gevolg: „Wanneer (de ll. een taalverschijnsel) enige malen in zijn functie gezien hebben, zullen ze het in elk geval beter aanvoelen en begrijpen dan wanneer – zoals zeker niet zelden het geval is – hun juiste begrip door een „vertaalrecept” onmogelijk is gemaakt...” (pag. 109).

Over *de Wiskunde* merkt Mooy op: „De ll. in de aanvangsklasse van de middelbare school denken in hoofdzaak aanschouwelijk.” Bij de Meetkunde „komt de moeilijkheid er nog bij, dat ze abstract moeten leren denken bij begrippen, die volledig uit aanschouwelijke elementen zijn opgebouwd.” Wel vinden „de kinderen van het eerste leerjaar .. het prettig te werken met duidelijk omschreven begrippen en letten in dit verband ook sterk op de leraar.” De didactische consequenties hiervan zijn: „dat het aanschouwelijk element op de voorgrond moet staan en een aanschouwelijk bewijs voor deze leeftijd exact genoemd kan worden,” terwijl „de taal

<sup>1)</sup> Vogel, „Did. der N.W.” pag. 28–32.

moet aangepast worden aan de ll., maar dan ook volkomen correct geleerd en gebruikt worden." (pag. 21 en 24). – En Strunz vat al het vooraangaande in een formulering van zeer algemene geldigheid samen: zelfs „. . der Fortgang des mathematischen Denkens im jugendlichen Zögling vollzieht sich nicht nur nach logischen . . , vielmehr auch nach . . psychologischen Gesetzen. . ." (pag. 22).

### III. De voornaamste Consequenties van dit Onderzoek.

Aan het slot van deze vergelijkende studie gekomen, mogen wij besluiten dat alle hierbij beschouwde vakdidactieken, voor zover zij heden qua hoofdopzet overdacht en uitgewerkt zijn, zich in éénzelfde richting bewegen. Hoewel bij vele onderzoekingen nog het dominerend besef ontbreekt, dat uiteindelijk *paedagogische richtlijnen en normen* de onmisbare, synthetische basis van alle onderwijsbemoeienissen hebben te vormen – van waaruit de laatste op hun werkelijke waarde of onwaarde beoordeeld moeten worden –, blijkt zich bij enkele vakken toch de behoefte aan zulk een hechte fundering te openbaren: die vooral in de principes „opvoeden tot zelfstandigheid" en „leren samenwerken en samenleven" gevonden wordt.

In verband daarmee, – òf alleen reeds door povere onderwijsresultaten tot bezinning gekomen –, eist men over de gehele linie met sterke nadruk *een beter psychologisch-verantwoorde uitvoering* van het onderricht die allereerst neerkomt op:

a. „meaningful learning" en

b. uit de ll. zèlf voortkomende actieve en inventieve deelneming aan het leerproces.

Opvallende overeenstemming treedt verder aan den dag bij andere belangrijke didactische hulpmiddelen als

c. een probleemstellende behandeling van de leerstof, die mede tot een meer zinvol memoriseren voert;

d. het uitgaan van voldoende eenvoudige doch gave gehelen, die door de ll. met hulp van de docent geanalyseerd worden;

e. het aanvankelijk aanbrengen of uitbreiden van globale noties, alvorens tot nauwkeuriger omschrijving of exacte berekening over te gaan;

f. het rekening houden met abstractie-niveau's en bezinkings-tijd, hetgeen een „pulserende behandeling" der onderwerpen met zich meebrengt; enz.



Ongetwijfeld zal men zich afvragen: „Zijn met dat al niet *voornamelijk verschillen* tussen het onderwijs in de beschouwde vakken teveel over het hoofd gezien?” – Natuurlijk kan men deze niet negeren, bv. reeds dadelijk die welke uit het onderscheid tussen natuur- en geesteswetenschappen voortvloeien <sup>1)</sup>. Zo zal zich alleen bij de laatste een *inlevend* begripen, een met het medescheepsel *meevoelend* kennen ontwikkelen <sup>2)</sup>.

Dit verklaart tevens, waarom de abstractie-niveau's bij het leren der Talen van zoveel minder betekenis waren. Door het veel sterker beroep, dat op de intuïtief meelevende kenvorm wordt gedaan bij alles wat het handelen en het menselijk ervaren raakt – doch natuurlijk *niet* waar het pure spraakkunstregels betreft –, zullen de abstractieverschillen tussen de 3 stadia van taaltoeëigening (pag. 84–85, I, II en III) vanzelf een bescheidener rol bij het leerproces spelen.

Ondertussen valt ons op, dat bij de Talen naast het invoelbaar menselijke aspect wel degelijk een abstract zakelijke kant aanwezig is, nl. die van de taalstructuur met al zijn grammaticale wetmatigheden. Vooral dit is het, wat de overeenkomst met het leerproces in de N.W. en de Wiskunde teweegbrengt. Daartegenover staat echter een feit van veel groter didactisch belang: bij de N.W. blijkt men zich evenmin uitsluitend tot de zuiver logisch abstraherende denkvorm te bepalen, welke voor de zg. zaakwetenschappen – de Wiskunde inclusief – karakteristiek lijkt. Waar immers van de N.W. docent een „vóórleven” van de rol van natuuronderzoeker verlangd wordt, krijgt ook op dit terrein het *meevoelend* begripen zijn taak.

Zelfs blijkt dit hier uiteindelijk evengoed de belangrijkste leerwijze te worden, zodra men als paedagogisch wenselijk doel niet langer een onproductief kennisbezit, doch *het zelfstandig kunnen toepassen* der N.W. denk- en werkmethoden nastreeft, d.i. het beheersen van een menselijke activiteit en van de geestesinstelling die daartoe aanzet.

Doch om deze inlevende kenvorm ging het deze maal bij ons onderzoek niet. Alleen al op grond van de hemelsbreed verschillende *leerstof* wordt de samenwerking tussen bv. Frans of Duits en Natuurkunde bij de vorming der ll. gewoonlijk onuitvoerbaar geacht,

<sup>1)</sup> Een zuiverder en doelmatiger afgrenzing blijkt „zaak-wetenschappen” tegenover „mens-wetenschappen”, waardoor b.v. Wiskunde en Logica van groep veranderen en een plaats onder eerstgenoemde vinden, welke hun didactisch veel beter past.

<sup>2)</sup> Zie ook De Miranda, pag. 48 e.v.

zonder dat men de treffende overeenkomst tussen de weloverwogen moderne leerwijzen van beide kent of deze dankbaar aangrijpt en tracht uit te buiten. En dat terwijl die overeenstemming speciaal het terrein van *de methodische aanpak door de ll.* – d.i. het gebied van *de vormende waarde bij uitnemendheid* – betreft.

Waar juist hier onderlinge steun en aanvulling zelfs van zo uiteenlopende vakken mogelijk blijkt, leek ons alleszins gerechtvaardigd aan dit opvoedkundige aspect bijzondere aandacht schenken.

Achteraf beschouwd behoeft trouwens de grote gelijkens tussen de didactiek der Talen en der N.W. ons niet zoveel verwondering te baren. Merkte de Duitse wijsgeer H. Rickert, die lang naar het essentiële onderscheid tussen natuur- en geesteswetenschappen gezocht heeft, in zijn „Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft” van 1926 niet reeds op: „. . . in der unmittelbar zugänglichen Wirklichkeit . . . in ihrer Totalität, d.h. als Inbegriff alles körperlichen und seelischen Daseins . . . (gibt es nichts) das eine Untersuchung von der formalen Eigenart, wie die Naturwissenschaft sie führt, prinzipiell entzogen werden dürfte. So verstanden ist der Satz „es könne nur *eine* empirische Wissenschaft geben, da es nur eine empirische Wirklichkeit gibt” berechtigt.” (pag. 13).

M.a.w. alle vakken blijken in zoverre N.W., als er slechts één empirische wetenschap is. – Toen het dus niet alleen bij het onderricht in de N.W. maar ook bij *de Talen* psychologisch wenselijk bleek, *de leerstof voor een belangrijk deel inductief* – d.w.z. *uitgaande van het empirisch gegeven*: de gesproken en geschreven taal – aan te bieden, moesten uiteraard de didactieken dezer vakkengroepen elkaar dicht naderen <sup>1)</sup>. En zodra men het mathematisch denken ook als een exploratiegebied herkende, waarbinnen men de ll. de theorie kan helpen opbouwen <sup>2)</sup>, sloot een soortgelijke Wiskunde-didactiek zich bij beide voorafgaande aan. – Ook de Amerikaanse didacticus-van-naam H. C. Morrison was zich deze samenhang in 1926 al grotendeels bewust, toen hij naar aanleiding van “the theory of the science-type unit as it is found in mathematics and grammar” o.m. schreef: „No

<sup>1)</sup> Duidelijk komt dit bv. uit bij de nieuwe leerwijze voor Duits, welke Mevr. A. Z. van 't Hoff Stolk-Huisman in de laatste jaren aan het Haags Montessori Lyceum uitwerkte.

<sup>2)</sup> Zie de Wiskunde-Werkboeken van P. M. van Hiele en D. van Hiele-Geldof (Purmerend, vanaf 1946).

illustration and no argument drawn from the field of mathematics is without its application in the field of grammar" <sup>1)</sup>).

Ons antwoord op de aan het begin gestelde hoofdvraag wordt dus: Heden zien wij in de verschillende vakdidactieken de een na de ander *eenzelfde proces van geleidelijke omschakeling van de leerstof op de ll. en zijn werkmethode* optreden, van het ouderwetse „kennen" naar het meer moderne „zelf kunnen", of nog nauwkeuriger: van een vroegere overeenkomst in logisch-deductieve en encyclopaedische aanbieding, naar een nieuwe uniforme aanpak, getypeerd door veelmeer inductie, inventie en productiviteit der ll. welke de persoonlijkheidsvorming direct ten goede komen.

In het bijzondere geval der Klassieke Talen zou, wanneer het aanvangsonderricht meer op deze didactisch verantwoorde wijze aangevat werd, ook niet langer een achterstand in zelfstandig denken bij een Filosofische Propaedeuse gevonden kunnen worden, welke nu Gymnasiasten van H.B.S.-ers onderscheidde.

In de tweede plaats overzien wij na Rickerts opmerking ook beter wat *de achtergrond van de huidige overeenstemming aller didactieken* is: heden ten dage, 350 jaar na de bekende heroriëntatie van het westerse N.W. denken op de empirie bij Kepler en Galilei – een radicale ommezwaai naar een bevredigender „juistheids"-kriterium <sup>2)</sup>, die in de daaropvolgende eeuwen naar praktisch alle andere vakgebieden, ook de geesteswetenschappen oversloeg –, pas nu dringt dit empirisch gezichtspunt in de didactiek ten volle door. Eindelijk gaat men hier nl. beseffen, dat de kindergeest slechts de doelmatigste voorschooling voor dit typisch westers denken ontvangen kan door een eveneens inductieve aanpak – uitgaande van *de empirisch gegeven cultuuraspecten* zoals deze in en achter de schoolvakken liggen – al analyserend met hulp van de docent, dus al doende, te doorleven en zo op den duur zelf meester te worden.

Ten derde kan, als wij het voorafgaande nog eens de revue laten passeren, de welbegrepen overkomst tussen de vele verschillende vakdidactieken *het vertrouwen der leraren in elk dezer*

<sup>1)</sup> Zie ook „Practice of Teaching in the Secondary School" (Chicago 1947) pag. 252.

<sup>2)</sup> Aan „waarheids"-normen, die van andere mééromvattende aard dan „juistheid" zijn, komt slechts bij cultuur- of mens-wetenschappen betekenis toe (pag. 90, Noot 1).

*leermethoden afzonderlijk* – voor zover momenteel in de nieuwe richting uitgewerkt – *alleen versterken*. Hierbij realiseren wij ons, dat al hetgeen zich als treffende overeenstemming in de speciale didactieken aandiende, aan een daarachter schuilgaande, *gemeenschappelijke kern van Algemene Didaktiek* dient toegeschreven te worden.

Dit laatste terrein blijkt dus van veel groter *importantie voor iedere docent* en voor de leraarsopleiding-in-het-bijzonder dan men gemeenlijk denkt. En wel omdat hier een nauwe relatie tussen de paedagogische doeleinden, die men zich in deze tijd stelt, en de onderwijspraktijk gelegd- en nader tot algemene psychologische gedragslijnen bij het onderricht gepreciseerd wordt; waaruit de speciale didactieken – naargelang van de ter beschikking staande middelen in elk vak – het meest geëigende benutten kunnen. Via dergelijke, verder uitgewerkte en beter geïntegreerde vakdidactieken zouden wij ook sneller in de richting van *een interculturele opvoeding* vorderen, die H. W. F. Stellwag ons in haar „*Begane Wegen en onbetreden Paden*” voorhoudt <sup>1)</sup>; alsmede in die van een *cultureel belangstellingscentrum* bij de B-richtingen, welke opleidingen door hun encyclopaedische heterogeniteit van zulk een bij uitstek paedagogische, integreerende waarde nu nog volkomen verstoken zijn <sup>2)</sup>.

En tenslotte behoeft het nauwelijks betoog, dat en persoonlijkheidsvorming en beter begrip voor onze cultuurgoederen bij elkeen individueel onze samenleving als geheel slechts ten goede kunnen komen; tmeer waar deze maatschappij pretendeert zich in democratische richting te ontwikkelen en zich daartoe op een zo groot mogelijk aantal zelfstandig-oordelende en zich verantwoordelijk-voelende mensen baseren moet. Waar anderszijds experimenteel-didactisch aangetoond is dat gewenning aan bepaalde denkmethoden – met nadrukkelijk *bewustgemaakte overdracht op de levenspraktijk* – de grootste kans op later oordeelkundig gebruik oplevert, blijkt het bevorderen van de nieuwere, empirisch inductieve leerwijze der schoolvakken niet alleen maatschappelijk wenselijk-, doch ook ten volle verantwoord tegenover de opgroeiende jeugd. – Naar wij aan het begin reeds opmerkten, zal dit hoogstwaarschijnlijk mede tot een overtuigender schifting van onze schoolbevolking leiden, waarmee behalve het peil van ons onderwijs zelf, toch uiteindelijk *alle* ll. gebaat zijn. Want ook de kleinere groep, waarbij de meer uniforme en daardoor

<sup>1)</sup> (Groningen 1954) pag. 217.

<sup>2)</sup> Zie Vogel, „*Filosofische Propaedeuse*” pag. 43.

vergemakkelijkt leer methode der meeste vakken een blijvend tekort aan zelfstandige activiteit niet vermag te compenseren, zal dan sneller een opleiding buiten het M.V.H.O. zoeken, waar een didactiek gevolgd wordt, die sterker op de practische intelligentie-, of in het alleruiterste geval slechts op het associatief memoriseren berust.

*Verder gebruikte literatuur* (behalve de reeds op pag. 34 en 35 vorig nummer genoemde):

P. Bakkum, H. Eggink, „Aardrijkskunde”, Groningen 1956 (voor L.O.).  
J. M. Deutsche, „The Development of Children's Concepts of Causal Relations”, Minneapolis 1937.

T. M. Ehrenfest-Afanassjewa, „Übungensammlung zu einer geometrischen Propädeuse”, Den Haag 1931.

R. Engel e.a., „Moderne Didactiek van het Engels”, Paed. Centrum N.O.V., Amsterdam 1956 (voor M.V.L.O.).

J. Hoogveld, „Keur uit de Werken”, Groningen 1942.

A. J. G. Kaptein e.a., „Scheikunde Werkboek I”, Groningen 1955.

M. J. Langeveld, „Inleiding tot de studie der Paedagogische Psychologie van de Middelbare Schooleeftijd”, Groningen 1950.

H. C. Morrison, „Practice of Teaching in the Secondary School”, Chicago 1926 en 1947.

R. Reinders, „Didactica botanicis”, Groningen 1955.

H. Rickert, „Naturwissenschaft und Kulturwissenschaft”, Tübingen 1926.

H. W. F. Stellwag, „Begane Wegen en onbetreden Paden”, Groningen 1954.

F. Stückrath, „Die Anfänge der Chemie in Weltbilde des Kindes”, in Westermanns Pädag. Beiträge 6, 403 (1953).

J. G. Vogel, „Filosofische Propaedeuse aan M.V.H.O.-leerlingen, een 10-jarig paedagogisch-didactisch Experiment”, Groningen 1955.

K. Zietz, „Physikalische Theorien bei Kindern”, in O. Klemm „Gefühl und Wille”, Jena 1937.

## KLEINE MEDEDELING

Het Verbond van Wetenschappelijke Onderzoekers organiseert op Zaterdag 16 Maart a.s. te Delft een kongres over het onderwerp: „Wetenschap en Industrie”. De volgende sprekers zullen een korte inleiding houden, waarna discussie.

Prof. Dr. L. J. F. Broer, Delft:

Opleiding en taak van de Wetenschappelijke Onderzoeker.

Prof. Dr. J. A. A. Ketelaar, Amsterdam:

Behoeftte aan Wetenschappelijke Onderzoekers en verdeling over de vakgebieden.

Ir. A. A. Tuyl Schuitemaker, Wassenaar:

Kontakt tussen industrie en universiteits laboratoria.

Prof. Jhr. Dr. D. J. van Lennep:

Het probleem van de samenwerking in verband met de persoonlijkheidsstructuur van de onderzoeker.

Belangstellenden kunnen een gratis introductie aanvragen bij Bureau V.W.O., Rijn en Schiekade 25, Leiden, tel. K 1710-30053.

## BOEKBEOORDELINGEN

Dr. D. W. Baruch, *De opvoeding in nieuwe banen*  
Oorspronkelijke titel: *New ways in discipline*, vertaling A. Knoers. De Toorts, Haarlem. 253 blz.  
Prijs f 6,50.

De schrijfster richt zich tot ouders, onderwijzers, leraren en medici. Allerlei opvoedingsproblemen op kritieke momenten in het leven van het kind worden besproken en toegelicht met vele voorbeelden uit het dagelijks leven. Zij is er, meen ik in geslaagd de juiste middenweg aan te geven tussen te strenge tucht en te grote vrijheid. De verborgen motieven voor verkeerde gedragingen worden populair maar duidelijk uiteengezet. De illustraties zijn uitstekend en geestig.

A. W. H.

A. Arnold, *Het spel van uw kind*. De Toorts, Haarlem. 200 blz. Prijs f 5,90.

Het boek is een vertaling, door A. ten Bosch-Stumpel, van de Amerikaanse uitgave „How to play with your child”. Zoals uit de Amerikaanse titel beter blijkt, dan uit de Hollandse, heeft de schrijver vooral getracht duidelijk te maken dat, waarom en hoe de ouders met hun kinderen moeten spelen. Het staat vol nuttige wenken over de speelwaarde van allerlei soorten speelgoed, over passief, actief, en creatief spel, over de inrichting van een eigen kamer(?), over reizen met kinderen, enz. enz. Men mag dan wel eens een vraagteken zetten bijv. op blz. 130, waar een moeder aan haar 3-jarige zoon op zijn vraag uitvoerig uiteenzet waarom ijs zo koud is. Al met al zal het niet alleen voor ouders, maar ook voor onderwijzers, jeugdleiders, enz. een waardevol boek blijken te zijn. De tekeningen van Elly van den Hoeven zijn niet al te gek.

A. W. H.

*Scientia Paedagogica*. Revue du Secrétariat international de l'enseignement universitaire des sciences pédagogiques. „De Sikkel” Antwerpen.

Dit handige naslagwerkje kondigen we met genoegen aan. Het bestaat uit drie gedeelten: Bibliographia, Documenta en Chronica. De bibliographie geeft een systematisch overzicht van de publicaties en dissertaties, internationaal; Documenta verschaft gegevens over het universitaire onderricht in de paedagogische wetenschappen in de noordelijke landen: Zweden, Noorwegen, Denemarken en Finland; Chronica diverse feiten op universitair-paedagogisch gebied in de verschillende werelddelen. Nederland missen we hier. Een nuttig boekje.

VAN DER V.

Dr. B. J. Kouwer, *Gewetensproblemen der psychologie*; J. B. Wolters 1955. 23 blz. f 1,25.

Deze inaugurele rede is een waardevolle bijdrage tot de grensafbakening der psychologie. De practiserende psycholoog komt dagelijks in aanraking met mensen, die om hulp vragen. De psycholoog komt nu in verleiding om de grenzen der psychologie te overschrijden en te doen alsof deze wetenschap normen schenkt. Hij kan zich spiegelen aan arts of priester. Ik ben het met de schrijver eens, dat deze grensoverschrijding ongeoorloofd is. De psycholoog kan op grond van zijn wetenschap geen opvoeder zijn. Op grond van de



psychologie alleen is slechts een momentopname van het zieleleven mogelijk. De psycholoog kan zijn cliënt helpen zichzelf te ontdekken door zijn inzichten in de taal van de cliënt te vertalen. Als psycholoog mag hij niet verder gaan. Hij mag de verantwoordelijkheid voor het leven van zijn cliënt niet op zich nemen, want uit een psychologisch onderzoek blijkt niets over wat móet gebeuren. Kouwer wijst dan op de school van Rogers (non-directive counseling). Twee vragen bleven voor mij nog onbeantwoord. In de eerste plaats: Hoe denkt de schrijver het misbruik tegen te gaan, dat door opdrachtgevers van psychologische adviezen gemaakt wordt? En dan: Zou het dilemma van de practiserende psycholoog niet voor een deel worden weggenomen, als hij tevens pedagoog werd en de normen, die hij bij zijn psychologisch advies niet kon vinden, nu aan zijn pedagogiek ontleende?

De lezing van deze rede is zeer aan te bevelen.

J. K.

Dr. Ph. J. Idenburg *Mensen gevraagd!* Inaugurale rede. Mededelingen van het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam no. 60; J. B. Wolters 1956. 26 blz.

Wij zijn op weg naar de „maatschappij der diensten” en naar de automatisering. Dit eist bezinning op de kwaliteiten, die van de bevolking zullen worden gevraagd. Neemt men de huidige school als norm, dan blijkt dat 20 à 25 % L.O. leerlingen het basisonderwijs weliswaar niet aan kunnen; maar ook, dat er nog veel leerlingen zijn, die méér scholing kunnen verwerven. Dit geldt ook voor V.H.M.O. en H.O. Stelselmatige opsporing van begaafden is dus nodig naast studiefinanciering. Maar de huidige school kan niet als norm worden aanvaard. De nadruk is te zeer gelegd op de verworvenheden, te weinig op de stimulering der geestelijke activiteit. De schoolkennis is te weinig dynamisch. De leerstof is niet samengebundeld door een centrale visie. De creativiteit wordt nauwelijks bevorderd. En ten slotte schiet de huidige school ook tekort in de begeleiding en inleiding tot existentiële kennis.

Het betoeg van Idenburg is boeiend en beangstigend tegelijkertijd. Wie in de praktijk van het onderwijs bezig is met verandering, wordt iedere dag geconfronteerd met formalisme, exclusivisme en conservatisme in zich zelf en in anderen. Herziening van het examenstelsel, vernieuwing der kwaliteitscontrole; intensieve doelgerichte research; integratie der leerstof, voorbereiding als producent en consument; bevorderen der creativiteit; opvoeding tot vrijheid en gemeenschap: al deze desiderata zullen evenzovele kreten blijven, als niet in de eerste plaats de opvoeders: ouders en leraren, onderwijzers en besturen diep verontrust worden over de huidige school.

Hoe komen we aan de mensen, die de „gevraagde mensen” zullen „vormen”? Idenburg had zich niet tot taak gesteld deze vraag te beantwoorden. Dat hij niet bepaald optimistisch is over de oplossing van dit probleem, blijkt uit enige zinsneden van zijn rede.

Deze studie, die een 50-tal literatuurverwijzingen bevat, is lezing, herlezing en overdenking overwaard. Ik hoop, dat zij een stimulans zal zijn tot diepgaande research. Want de tijd dringt: – tot bezinning – en tot daden.

J. K.

## DE PROBLEMATIEK VAN DE HEDENDAAGSE KLASSIEKE VORMING

DOOR

Prof. Dr. H. W. F. STELLWAG

Mijn onderwerp had ik aanvankelijk geformuleerd als: Problemen rondom de huidige Klassieke Vorming. Bij diepere overdenking kwam ik echter tot de overtuiging, dat de kern ervan beter wordt getroffen door de omschrijving: *De problematiek van de Klassieke Vorming in onze tijd*. In deze tweede omschrijving komt namelijk duidelijker uit, dat het juist de tijdgeest is, die de voornaamste problemen voor de huidige klassieke vorming schept, en haar als het ware zélf tot probleem maakt.

In het verleden was het tot nu toe zo, dat de tijdgeest de *vorm* van afhankelijkheid die een bepaald tijdperk kenschetst ten opzichte van de Oudheid, bepaalde. De historie laat ons zien, dat de Oudheidsbeschouwingen uit vroegere tijdperken als het ware projecties zijn van verlangens en behoeften uit eigen tijd. Zo werd in de Oudheid wijsheid, geleerdheid, kennis, inspiratie en cultuur gezocht toen de Noordelijke volken nog geen nationale cultuur bezaten. Later zocht men in haar de bevestiging van contemporaine denkbeelden en werd zij gezien als een spiegel voor de problematiek van het eigen tijdperk, als voorbeeld en als ideaal. En men zocht deze inspirerende functie achtereenvolgens of in de inhoud van de overlevering, of in het ideaalbeeld van de antieke mens zelf als drager en vertegenwoordiger van de *Καλοκαγαθία*, of men meende dat de formele bestudering der talen methodisch het meest doeltreffende instrument was voor de ontwikkeling van intellect en karakter.

Maar hoe de tijdgeest dan ook telkens weer deze behoeften uit moge drukken in meer of minder duidelijk uitgesproken doelstellingen, noodzakelijk is, dat de band met de Oudheid levendig en reëel is, dat men de Oudheid niet ervaart als voorbijgegangene historie, maar als een dynamische kracht, een actualiteit. Deze houding vereist een instelling ten opzichte van wereld en werkelijkheid, die het moment transcendeert. Een bepaald metafysisch uitgangspunt is in vroeger eeuwen voor deze houding bepalend: een overwegend dualistisch mens- en wereldbeeld, dat twee aspecten van het zijnde onderscheidt: geest en stof, zijn en verschijning, eeuwigheid en vergankelijkheid, absolute normen en hun empirische, niet adaequate concretisering.

Hiermee gaat veelal gepaard de zekerheid van een statisch kennisbegrip en het geloof aan een objectieve waarheid of norm, die in zekere zin pre-existerend gedacht is, die gezocht, gevonden en medegedeeld kan worden, en die in ideële vorm in bepaalde aspecten van de Oudheid zou zijn aangetroffen. Het opvoedingsproces heeft ten doel door middel van onderwijs en scholing de toegang tot waarheid en kennis open te stellen en wel door mededeling of door oefeningen die de geest en het verstand scherpen. Leren ziet men als een proces waardoor feiten en waarden tot eigendom worden. De geest of het verstand is een werktuig, als het ware een lens die, naar mate hij meer verfijnd is, de werkelijkheid waarop hij is gericht vollediger en scherper openbaart.

Het behoeft in deze samenhang niet nadrukkelijk te worden gezegd dat, omdat de overlevering gezag heeft, de eerbied voor kennis en geleerdheid zich uitbreidt over hen die haar bezitten en uitdragen, dus over de leraar en het instituut dat de kennis overdraagt, de school. Zij die deze kennis ontvangen hebben of ontvangen, genieten eveneens hoog sociaal prestige.

De ideële functie van de Oudheid voor het onderwijs wordt niet in twijfel getrokken zolang geen andere opvoedkundige media voor vergelijking aanwezig zijn. Zo kan bv. de vraag naar de waarde van de klassieke *literatuur* als opvoedkundig medium niet opkomen, wanneer er geen nationale moderne of klassieke literatuur bestaat. Maar het is duidelijk dat, zodra deze ontstaat, de waarde der *klassieke* problematisch gaat worden. En zo in de bestudering der literatuur de specifieke waarde en motivering van de Oudheid zou zijn gelegen, zal men dan naar een andere motivering moeten gaan zoeken. En evenzo, wanneer de moderne wetenschap zich ontwikkelt, en de Oudheid dus haar autoriteit op dit punt verliest, blijft haar bestudering toch gemotiveerd, en wel om andere redenen, b.v. formeel-paedagogische als: ontwikkeling van het historisch besef, linguïstisch inzicht, of op gronden louter van methode: om de klaarheid en logische doorzichtigheid der grammatica, of omdat het antieke wereldbeeld, minder gecompliceerd dan het onze zich didactisch zo goed laat hanteren.

Feitelijk kan de waarde der klassieke vorming pas met recht problematisch gaan worden door de opkomst van het historisch materialisme. Inderdaad gaat de motivering dan anders luiden: zij is nu gekleurd door het: En toch. Al is door de erkenning van de historische, dus relatieve bepaaldheid der antieke cultuur veel

van haar autoriteit op paedagogisch en didactisch terrein aangestast, haar bestudering blijft van opvoedkundige waarde – zo heet het – omdat zij onze geestelijke bakermat is. Grieken en Romeinen zijn onze voorouders. De Europese mens, die nu eenmaal historisch gericht is, blijft vanwege deze verbondenheid de klassieke Oudheid in het opvoedkundig program een meer waardevol object vinden dan bv. de Chinese Oudheid. En de oriëntering van de klassieke philologie in de richting van cultuurhistorie, „Altertumswissenschaft“, het ontstaan en de opbloei der Archaeologie, verleent het onderwijs een meer concrete probleemstelling.

Tot op dit punt is de waarde der klassieke vorming wel telkens paedagogisch discutabel gesteld, maar zij heeft in telkens andere termen ook steeds weer haar paedagogische motivering gevonden.

De situatie is paedagogisch pas précair geworden in de 20ste eeuw, door het overheersen van denkbeelden in de *paedagogische wereld zelf*, die diametraal tegengesteld zijn aan de hierboven geschetste. Dit hangt hiermee samen, dat zich rond het begin van deze eeuw heeft ontwikkeld en nog bezig is zich te ontwikkelen een *Exacte Wetenschap der Opvoeding*, een *Science of Education*, waarvan een tak, de z.g. Opvoedkundige Psychologie, de denkprocessen en leersituaties zelf tot voorwerp van exacte onderzoekingen heeft. Het spreekt vanzelf dat deze wetenschap als zodanig en bovendien nog doordat zij de methoden der exacte wetenschappen toepast, groot gewicht en autoriteit heeft. En het is logisch consequent dat zij de didactische beginselen gaat voorschrijven en dat de didactiek van deze wetenschap afhankelijk wordt gedacht.

Deze *Wetenschap der Opvoeding* staat vanzelfsprekend niet op zich zelf, maar is, zoals iedere andere wetenschap, beïnvloed door een mens- en wereldbeeld dat zich in de 19e eeuw heeft ontwikkeld. Een zelfde mens- en wereldbeeld treffen wij meer of minder duidelijk uitgesproken, bewust of onbewust, ook in het denken van niet exact ingestelde paedagogen aan, practici en theoretici, sinds ongeveer het begin van de 20ste eeuw. Dit mens- en wereldbeeld is – niet verwonderlijk – evolutionistisch. De mens is – zo ziet men het – evenals de natuur betrokken in een gestadig ontwikkelings- en groeiproces. De wereld is niet, maar *wordt*. Nadrukkelijk wordt ontkend, dat essentie zou zijn vóór existentie. Dientengevolge is er ook niet een pre-existerende absolute waarheid. Kennis is geen statisch, maar een dynamisch begrip; waarheid is niet a priori, maar ontstaat a posteriori; het bewijs voor de waarheid van een theoreem is zijn gunstig effect.

De uitwerking van deze pragmatistische denkbeelden op het

gebied der opvoeding is enorm en tot op de huidige dag niet te overzien. De meest ingrijpende gevolgen op het gebied van de didactiek zijn wel hierin gelegen, dat denken en intellect eveneens instrumenteel worden opgevat. Het intellect is door de natuur op een punt in de evolutie gecreëerd, zo luidt de omschrijving, om de mens de aanpassing aan steeds weer nieuwe situaties mogelijk te maken. Aangezien de natuur (ook de materie, zoals thans de physica leert) een proces is, kan geen enkele oplossing als definitief worden aanvaard of medegedeeld. Dit verandert de taak van de leraar, die nu niet langer hierin kan bestaan dat hij kennis en informatie van onveranderlijke waarheden en eeuwig geldende normen mededeelt. Hij moet de leerling op diens eigen krachten terugwerpen en zijn natuurlijke activiteit en creativiteit zoveel mogelijk ruimte verschaffen; zijn taak is het om hem een opvoedingsomgeving te geven waar hij ervaring op kan doen die zijn adaptatievermogen en ontwikkeling bevordert. Evenmin kan een programma van te voren worden vastgesteld, zo leren de extreme vertegenwoordigers van de nieuwe opvoeding. Het ontwikkelt zich in functie van de behoeften en interessen, rijpheid en groei van de leerling. Men leert al doende, en al naar gelang van individuele ervaring. Hierin is geen aan de ander gelijk: individueel onderwijs is dus aangewezen. Anderzijds echter is de mens een sociaal wezen en vindt hij zijn realisering slechts in samenleving. De school is in functie van de samenleving, en is zelf een functie van de samenleving. Haar taak is niet alleen om het kind in de toekomst voor het leven in de maatschappij voor te bereiden, maar zij is en moet een spiegel zijn van de maatschappij, hier en nu. De nieuwe opvoeding motiveert de juistheid van haar didactische inzichten op kentheoretische gronden, en wel op een pragmatistische kentheorie die zowel epistemologie als denkpsychologie is. Haar metaphysische vooropstelling is naturalistisch, empiristisch, sensualistisch. Hierin onderscheidt zij zich niet van enige andere vorm van opvoedingstheorie, dat zij een metaphysisch uitgangspunt heeft. Want elke opvoeding, theoretisch en praktisch, heeft een metaphysische basis. Immers, als het opvoedkundig proces de jonge mens moet helpen om volwassen te worden, te leven in deze wereld, dan is de vraag naar de metaphysische achtergrond, naar zin en betekenis van leven en werkelijkheid niet ver, eventueel naar het ontbreken van die zin.

Maar wel moet men zich realiseren dat dit metaphysische uitgangspunt dat het moderne wetenschappelijke wereldbeeld zijn specifieke kleur geeft, ook specifieke problemen opwerpt tenaan-



zien van de opvoedkundige waarde der klassieke vorming en deze zelf tot probleem maakt. En wel omdat het de opvoeding op het huidig moment concentreert en het bestaan van boventijdelijke normen ontkent. En dus wordt de betekenis van antieke opvoedingsidealen voor de hedendaagse opvoeding betwijfeld.

Behalve op dit principiële punt richt de critiek der nieuwe opvoeding zich op de traditionele methoden: methoden die geen effect blijken te sorteren, zelfs niet voor de doeleinden door de oude, conventionele opvoeding gesteld, zoals b.v. het feit dat in de klassikale school geen rekening wordt gehouden met individuele aanleg en belangstelling, de zinloosheid van veel leerstof, het gebrek aan actualiteit, de passiviteit van de leerling in de traditionele classesituatie. Zelfs het geloof aan de „transfer”, de vormende waarde, wordt door gedétailleerde experimenten als illusoir aangetoond. Meer en meer zwaar wegende bezwaren: de zelfde classesituatie kweekt waarden en instellingen die door een democratische samenleving scherp zouden moeten worden veroordeeld. Vrees voor autoriteit, discipline, onderlinge wedijver zouden worden aangekweekt, terwijl de school juist coöperatie, zelfstandige activiteit, en een werkelijk democratische sfeer zou moeten bevorderen. Het is bovendien niet alleen het pragmatisme dat de Wetenschap der Opvoeding en de practijk van het Vernieuwingsonderwijs doortrekt. Als inluider van het nieuwe tijdperk mogen we zeker Rousseau niet vergeten, en als inluidster der 20ste eeuw Ellen Key. Welnu, het is niet verwonderlijk dat men onder hun invloed en onder die van andere vermaarde paedagogen der 19e en 20ste eeuw, die overwegend naturalist zijn, een zeer sterke anti-intellectualistische en a-historische richting in de moderne paedagogiek kan opmerken. Dewey, Montessori, Claparède, Decroly, Kerschensteiner e.a. kwamen op voor de ongehinderde ontplooiing der kinderlijke individualiteit. Al deze paedagogen hebben een zeer sterke invloed uitgeoefend, niet alleen door hun positieve voorstellen tot hervorming, maar ook door hun critiek op het bestaande. Leven en opvoeding zouden één geheel moeten vormen. Als doeleinden werden gesteld: de opvoeding in een levensgemeenschap, de ontwikkeling der sociale persoonlijkheid, de bevordering van sport, spel en handenarbeid, het doorbreken van een bij uitstek intellectueel gericht onderwijs.

Bij al deze principiële controversen, die uit een veranderend mens- en wereldbeeld voortvloeien, en hun neerslag hebben gevonden in een theorie en practijk van onderwijs en opvoeding,



voegen zich andere, die met de *maatschappelijke evolutie* ten nauwste samenhangen. Immers, de ongelooflijk snelle maatschappelijke verandering die zich sinds ruim 150 jaar heeft voltrokken en nog bij lange na niet is afgesloten, weerspiegelt zich ook in het onderwijs. Het is niet zo lang geleden dat zelfs elementair onderwijs voor ieder kind slechts in zoverre noodzakelijk werd geacht als het de Christelijke kennis en deugdzaamheid bevorderde. Pas voorlopers der Franse Revolutie brachten de gedachte, dat algemene ontwikkeling het recht is van iedere burger, en een belang van de gemeenschap. Maar voortgezette algemene ontwikkeling, dus Middelbaar en Hoger onderwijs (dit laatste in de z.g. Latijnse scholen gegeven), bleef een sociaal beperkt privilege. Slechts een enkeling uit de lagere stand kon door bijzondere gaven, en geholpen door protectie of door weldadigheid verder komen. De klassieke vorming was voorwaarde voor hogere studie, en tegelijk een selectiemiddel voor intellect en stand. De opvattingen dienaangaande zijn thans door de technische evolutie radicaal veranderd. Slechts voor een beperkt aantal studierichtingen zijn in Nederland sinds 1917 Grieks en Latijn nog verplicht gesteld. In andere landen is dit alleen Latijn, en voor verscheidene studievakken, voornamelijk de exacte, wordt geen kennis der Oude Talen vereist. Bovendien is van de kant van paedagogen en psychologen en van gezaghebbende zijden uit de maatschappij met nadruk betoogd, dat de Oude Talen niet het enige instrument of bij uitstek geschikt zijn om de geest te vormen, maar dat de exacte, ja zelfs de technische vakken minstens evenveel aanleiding geven tot denkscholing en intellectuele training; dat er bovendien zeer veel verschillende vormen van intelligentie zijn, en dat het bezit van die intelligentie die speciaal geschikt maakt tot de studie der talen, niet bij uitstek die vorm behoeft te zijn die het huidige maatschappelijke leven het meest behoeft of het beste dient.

Een ander zeer belangrijk punt is dat voortgezette kosteloze ontwikkeling gedurende twee, liefst echter drie of vier jaren na de Lagere school, thans als het recht van ieder kind wordt bepleit, en ten dele in verschillende landen reeds is verwezenlijkt.

Beide principes hebben in verschillende landen geleid tot een enorme stijging van het aantal l.l. op de M.S., die hierdoor een zeer belangrijke karakterwijziging heeft ondergaan. (Deze stijging was in Nederland direct merkbaar in deze herfst na de afschaffing der schoolgelden). Het onderwijs moet zich aan verschillende categorieën van leerlingen gaan aanpassen; dit zou moeten leiden

tot een differentiëring van onderwijs en van doelstelling van het V.O., waar de bestaande schooltypen niet op ingesteld zijn. Bovendien sluit de enorme stijging van het totaal aantal leerlingen een relatieve achteruitgang in van het percentage leerlingen dat uit gezinnen komt waar de klassieke vorming traditie was.

Dit wil in het algemeen zeggen, dat het sociale milieu van de meeste kinderen van dien aard is, dat de klassieke vorming meer als hulpmiddel voor een verder gelegen doel, bv. als toegangspoort voor verdere studie, wordt gezien, dan om haar zelfs wil kan worden gewaardeerd. Waar de schoolgelden voor het leerplichtige kind afgeschafte zijn, wordt door de ouders eerder dan vroeger besloten hun kind de gymnasiale richting uit te laten gaan, mede om het sociale prestige dat haar nog altijd aankleeft. Maar daardoor ontstaat het gevaar dat de beginklassen door tal van leerlingen worden gevolgd, die op de duur niet capabel of geïnteresseerd genoeg zullen blijken om deze studie voort te zetten. Dit is b.v. het probleem der „Early Leavers” in Engeland. En waar ligt tenslotte het criterium voor aanleg en interesse? Hoe moet het bepaald worden, en op welke leeftijd? Dit is een vraagstuk van selectie, een psychologisch probleem zo men wil. Maar het is tevens een onderwijs-organisatorisch vraagstuk. Is het mogelijk kinderen zó vroegtijdig te specialiseren en te differentiëren als nodig is om met de klassieke vorming te beginnen? Is het daarenboven wenselijk zo vroegtijdig een sociologische differentiëring aan te brengen? Want de differentiëring naar aanleg en interesse blijkt in het huidige stadium van onze kennis met de differentiëring van milieu ten nauwste samen te hangen. Wordt hierdoor een opvoeding op democratische grondslag niet bemoeilijkt, zo niet onmogelijk? Deze argumenten zijn herhaaldelijk aangevoerd. Maar wordt deze mogelijkheid afgewezen, dan is de volgende consequentie: latere differentiëring. En dit leidt dan vanzelfsprekend opnieuw tot vragen van methode en doelstelling der traditionele klassieke leerstof. Wat komt, wanneer men minder tijd ter beschikking heeft, het eerst in aanmerking om weg te vallen? Of wat is zo essentieel dat het niet kan wegvallen? Zijn er wegen te bedenken die, zonder dat ze de kwaliteit van het onderwijs in de klassieken aantasten, toch tot een gewenst resultaat kunnen leiden? Zo kan men doorgaan.

Maar zelfs wanneer we al deze vragen terzijde laten, en ons alleen zouden concentreren op de principiële vraag van de paedagogische functie der vorming, waar zal dan het accent blijken te vallen? Op het taalkundig-grammaticaal aspect, het aesthetisch-literair,

het historisch-cultureel? Al deze aspecten hebben hun paedagogisch goed recht, en vinden hun verdediging in de historie der klassieke vorming. Welk aspect is echter voor *ónze tijd* het meest aangewezen? Of is er misschien een ander, dat niet in de historie is gereleveerd, maar nu voor *onze tijd* van betekenis zou zijn?

En wat is bij elk van deze aspecten de functie van de *lectuur* der schrijvers? Welke schrijvers komen voor lectuur in aanmerking naar gelang van gezichtspunt?

Ik moet er hier op wijzen, dat in Nederland (wat vermoedelijk elders ook wel het geval zal zijn), het formeel-logisch-grammaticaal aspect steeds de neiging heeft in het onderwijs te domineren. Men stelt zich op het juiste standpunt, dat het grammaticaal begrip voor het *zinsbegrip* onontbeerlijk is, maar dit eerste wordt dan ongemerkt hoofddoel. Dit leidt in de lagere klassen tot een didactiek die de traditionele gang door de grammatica met bijbehorende oefeningen (Ned.-Latijn) als onverbiddelijke eis stelt. Maar dit niet alleen: ook in de hogere klassen geschiedt de explicatie der passages nog aan de hand van de grammaticale analyse, zoals eeuwen geleden.

Ik vermoed dat over dit punt alleen al er voldoende stof tot gedachtenwisseling zou zijn. Vanzelfsprekend is voor een goed verstaan der teksten op het hoogste niveau grammaticale kennis onontbeerlijk. Maar zij is middel, geen doel. Bovendien heeft men – en ik ondervind dit jaarlijks bij de eindexamens – de ervaring opgedaan, dat hoewel er ontelbare uren aan de grammatica worden besteed, de leerling haar toch niet voldoende beheerst. M.i. laat de didactiek op dit punt veel te wensen over. Veel drill en herhaling is nodig en vindt ook plaats, maar het is bij lange na niet zeker dat bij de stand van het huidige onderwijs beide op didactisch en psychologisch efficiënte wijze plaatsvinden. Een gedegen vooropleiding van de leraren is hiervoor ten zeerste gewenst. Want men kan de bezwaren der moderne paedagogen terecht aanvoeren tegen een zeker deel van de practijk van het onderwijs in de klassieke talen: tegen het vaak nutteloze oefenen in materie die geen kans krijgt werkelijk van nut te zijn. – Dit betekent niet dat het onderwijs in andere vakken niet met dezelfde moeilijkheden zit.

Een tweede vraag is, in hoeverre de lectuur zelf bevredigend is. Ook hier wordt in de practijk vaak tegen alle principes van psychologie en gezond verstand gezondigd. Het tempo van de lectuur is veel te langzaam; zij is te fragmentarisch, grotere

gehelen worden niet samengevat, de tekst wordt niet in breder verband gebracht, de inhoud wordt niet actueel gemaakt. De leerling is veelal niet in staat de inhoud in eigen woorden weer te geven of de kernpunten samen te vatten, behalve dan na speciale training.

Wanneer de vraag gesteld wordt naar het waartoe van deze procedures, hetzij door de leerling zelf hetzij door belangstellende ouders of door de maatschappij of door de vernieuwingspaedagogiek, dan moeten we het antwoord schuldig blijven. Want zij kan nooit verdedigd worden. Zou men willen aanvoeren dat zij training van de geest, soepelheid, elasticiteit, accuratesse beoogt, dan moet zij zich ook daadwerkelijk hierop richten en dit methodisch uitwerken en realiseren. Maar dit is niet het enige bezwaar in het gangbare onderwijs. Het eind-examen eist de mondelinge of schriftelijke vertaling. Iedere passage wordt dientengevolge vertaald, en veel uren gaan hiermee heen. Een bekend modern didacticus, *Mursell*, roert hetzelfde onderwerp in een breder verband aan in zijn boek: *Using Your Mind Effectively*<sup>1)</sup>, p. 69, het leren begrijpen en lezen van een vreemde, niet uitsluitend klassieke, taal. Hij meent dat in het algemeen de methodes niet efficiënt zijn. Hij zegt: Het is bekend dat de sleutel tot het snel verwerven van een vreemde taal ligt in het directe extensieve lezen. Men moet proberen de vreemde taal te begrijpen zonder die in de geest te vertalen en met zo min mogelijk uitgebreide analytische processen als b.v. construeren. Er zullen zinnen en langere passages zijn waarvan de betekenis niet duidelijk is. Zijn advies is om dan zo snel mogelijk door te stoten, die passages voorlopig te laten gaan en vooral te trachten de betekenis te pakken te krijgen. Hij zegt dan letterlijk: Dit sluit heel wat oppervlakkigheid, onnauwkeurigheid, verwarring, vooral in het begin, niet uit. Maar het doel is het essentiële proces te oefenen, en dit is het leesproces. Hij geeft dan de raad, geen woorden op te zoeken voor men eerst de waarschijnlijke betekenis uit de tekst heeft gehaald. — Ieder die het beeld van een preparerende klas kent, weet hoe weinig dit principe is ingeburgerd. De leraar (en vermoedelijk ook de wetgever) gaat uit van de gedachte, dat de vertaling het middel bij uitstek is om tekstbegrip te toetsen en accuratesse te ontwikkelen. Zo immers vermijdt men dat er over de moeilijkheden heengelezen

<sup>1)</sup> Mursell, James L. *Using Your Mind Effectively*. Mc-Graw-Hill Book Company, N.Y. 1951.

wordt. Voor ieder woord moet immers een equivalent in de moedertaal worden gevonden. Hiertegen wordt aangevoerd – en dit is ook empirisch geconstateerd – dat op deze wijze de leerling door de bomen het bos niet zien, dat de werkelijke gedachten-gang der passage niet tot het begrip doordringt. Kortom, alles wat Pestalozzi tegen had op het „Maulbrechen” en de moderne didactiek op het verbalisme kan men aanvoeren tegen de methode om *iedere* zin van *elke* schrijver *woord* voor *woord* door de leerling te laten vertalen. Bovendien heeft men opgemerkt dat deze methode een slechte invloed heeft op de ontwikkeling van de moedertaal. De Engelsen hebben het woord vertaalziekte: *translationese* ingevoerd, een symptoom dat vooral aan de dag komt bij de mondelinge vertaling. Methoden om een juiste vertaaltechniek te bevorderen worden gegeven in het aardige pamfletje: *Suggestions for the Teaching of Classics* (Londen, H.M.S., 1939): *Lezen* moet in elk geval aan het vertalen voorafgegaan; de gedachten moeten eerst door de leerling worden opgenomen in de volgorde waarin ze zijn geplaatst: een vertaling door middel van formele zinsanalyse: zoek eerst het werkwoord etc., zou minder gewenst zijn. Een goede oefening zou zijn een Latijnse passage voor te lezen en op het gehoor te laten vertalen.

Als suggestie mijnerzijds zou ik willen zeggen, dat de vertaling noodzakelijk is om hier bovengenoemde voordelen; dat zij echter, om aan de gevaren te ontkomen, niet als enige methode zal worden aangewend, maar afgewisseld met andere, als hardop lezen, parafaseren, kerngedachten aangeven. Examenopgaven zou men zich kunnen denken als kleine scripties: een vergelijkend onderzoek naar de behandeling van een zelfde gegeven door verschillende auteurs e.d.

De vraag naar de methode die bij de lectuur gevolgd moet worden hangt ten nauwste samen met die naar de inhoud. Welke schrijvers moeten op het programma staan? We hebben slechts een beperkte keuze, die dan nog afhankelijk is van de doelstelling. Of alles wat aan lectuur gangbaar is ook verantwoord is, zou ik niet graag beweren. Verschillende schrijvers dienen louter als oefenmateriaal, andere worden gelezen omdat ze nu eenmaal ingeburgerd zijn of goede examenstof opleveren. Men zou er van uit moeten gaan, dat de lectuur om haar ethos en actuele inhoud moet worden uitgezocht.

Men kan wel veilig aannemen dat, wil een extensieve en intensieve lectuur in de klassieken succes hebben, men alleen maar



de op dit punt zeer begaafde leerlingen kan gebruiken. Ik zou niet willen beweren dat men een zeer hoog I.Q. moet hebben om Latijn te kunnen leren, maar men moet wel over een zeer grote intellectuele capaciteit kunnen beschikken, wil men behalve alle andere vakken die op het programma staan in Nederland, ook nog Latijn en Grieks met succes presteren. In andere landen, waar het leerplan meer gedifferentieerd is, komt de zaak iets anders te liggen. Men kan nog verder gaan – zoals daar inderdaad het geval is – en in de vorming zelf voor verschillende groepen differentiëring aanbrengen.

Bestaat er echter wel een methode die men met vrucht zou kunnen aanwenden, omdat zij efficiënter is dan de grammaticale, rechtstreeks tot de lectuur voert en tijd bespaart? Er zijn in het buitenland wel pogingen gedaan, maar van hun resultaten is men nog allesbehalve zeker. In Nederland zijn ze zeer weinig bekend. Een der voorvechters in Engeland was de Engelsman Dr. W. H. P. Rouse, die op de Perseschool te Cambridge een directe methode invoerde. Verschillende boekjes zijn op zijn initiatief ontstaan. Een zeer belangrijk punt in deze boekjes is, dat de ontwerpers er naar streven de lesjes één geheel te doen vormen en de inhoud actueel te maken, eventueel te laten dramatiseren. Als bezwaar wordt aangevoerd dat de tekst toch geen echt Latijn is. Zelf voel ik als bezwaar, dat de inhoud nooit werkelijk actueel is: *Septimus*<sup>1)</sup> is op zijn best een interessant verhaaltje, maar hijzelf wordt nooit een concrete, hedendaagse schooljongen. Ook springt men met het begrip „actueel” erg raar om. Zo heb ik ergens gelezen, dat een zinnetje als: *magister discipulum baculo pulsat*, om zijn concreetheid te verkiezen zou zijn boven: *regina insulam amat*.

Als een meer moderne methode zou men kunnen noemen: *Principia*, van Peckett and Munday, waarbij van het begin af aan op actief taalgebruik wordt aangestuurd. Regels moeten uit het gebruik zelf worden gedistilleerd; ze worden niet in gedrukte vorm gegeven. *Principia* vereist een coöperatieve creatieve poging van de kant van leraar en leerlingen, zo wordt in het voorwoord gezegd. In het boekje is ook leesmateriaal opgenomen: versjes, grammaticale oefeningen, zinnen. Zo zijn er nog enkele boekjes te noemen: „*Latin for Today*” van Gray and Jenkins, waarbij wel

<sup>1)</sup> Latijns Leesboek voor beginnelingen, (naar Chambers R. L. en Robinson K. D.) C. F. Callenbach N.V. – Nijkerk.



enkele grammaticale aanwijzingen zijn gegeven, maar toch de hoofdzaak lectuur is. Daarop volgen onmiddellijk lesjes, waarin de leerling vragen gesteld worden die hij moet beantwoorden.

Didactisch gezien is het geven van leesstof meer in overeenstemming met de principes van de moderne didactiek dan losse zinnen. Maar men heeft ook in het verleden vele malen getracht een meer directe methode te vinden, die dan telkens weer verlaten wordt, omdat ze inderdaad aan de creativiteit van de leraar veel zwaardere eisen stelt. Vandaar, dat zij ook betrekkelijk weinig aanhangers heeft. In Engeland zijn er maar  $\pm 30$  scholen waarop ze wordt gebruikt.

Naast de z.g. directe methode, geïnspireerd op Dr. W. H. D. Rouse, (Rouse's Report on Latin at the Perse school) vindt men enkele andere: De woordvolgorde-methode, die ook met succes door een Nederlandse leraar wordt toegepast, en de intonatiemethode, eveneens door een Nederlander beoefend. Dit zijn zeer prijzenswaardige pogingen om het Latijn en Grieks dichter bij de leerling te brengen. Ik moet hier opmerken, dat ze in Nederland zeer schaars worden toegepast, en dat over hun waarde geen eenstemmigheid heerst, ook niet onder de gebruikers. De situatie in Nederland is, dat de oude traditionele methode overheeft. Enkele jaren geleden heeft het Paedagogisch Didactisch Instituut in Amsterdam 196 scholen aangeschreven. 148 beantwoordden de circulaire, 59 daarvan waren absolute voorstanders der grammaticale methode. Verschillende andere scholen namen proefnemingen met een gewijzigde methode, maar keerden tenslotte tot de oude terug. Men is lang niet altijd met de bestaande boekjes tevreden, maar weet geen betere. Incidenteel wordt een eigen methode ontworpen, waarbij men dan toch weer het themaboekje achter de hand houdt. Slechts zeer weinig scholen, en dan nog wel bij uitstek progressieve experimentescholen, spreken zich rechtstreeks uit voor de directe leesmethode. Dit waren enkele jaren geleden alleen nog maar de Montessori-scholen, die met *Septimus* werken.

Een zeer speciaal experiment valt in dit verband nog te vermelden aan één school, waarbij een poging wordt gedaan van de aanvang af in Latijnse constructies te *denken* en deze dus niet te „vernederlandsen”.

Een statistisch overzicht laat zien, dat er in Nederland voor Latijn 16 leerboeken in gebruik zijn, waarvan er 12 geheel op de oude leest zijn geschoeid. Enkele ervan zijn semi-direct. Hier van heeft „Lingua Latina”, een semi-directe methode, een afzetgebied van 22 scholen, = 12 %. Van der Heyde, behaalt een omzet van 44 %.

Voor Grieks zijn de getallen nog veel sprekender: daar behaalt het themaboek van Van der Heyde een omzet van 55 %, terwijl de andere grammatica- en themaboeken op de oude leest geschoeid blijven. Het enige meer moderne werkje is slechts op 3 scholen in gebruik.

Bij de bespreking der methoden heb ik het Grieks vrijwel geheel buiten beschouwing gelaten en mij tot het Latijn beperkt. Op zichzelf ontsluit de vraag, of en in hoeverre Grieks in elk geval samen met Latijn gedoceerd moet worden, een uitgebreid gebied van nieuwe vraagstellingen. In het buitenland is er de tendentie het Latijn boven het Grieks te verkiezen, dat in het algemeen veel minder bestudeerd wordt. In Engeland wordt het slechts met Latijn door die leerlingen gekozen, die klassieke talen gaan studeren. In Nederland worden beide talen steeds tegelijk zeer extensief beoefend. Zou op de H.B.S. Latijn als verplicht studievak worden toegevoegd, dan zal de situatie bij ons ook anders worden.

Maar ondanks alle critiek gaan er steeds enthousiaste stemmen op van verdedigers der Oudheid. Deze willen zelfs verder gaan en de klassieke vorming uitbreiden tot de categorie van leerlingen die tengevolge van de officiële zware exameneisen er thans niet aan te pas komen. Ik wijs in dit verband op verschillende R.K. Middelbare scholen, waar Latijn al sinds enkele jaren ingevoerd is. Het motief is religieus, maar daarom niet minder actueel. Voor de invoering van een zekere globale oriëntering in de Oudheid op de Secondary Modern School, vindt men een pleidooi in het aardige boekje: *The Teaching of Classics*, uitgegeven door de Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools, 1954. Het gaat hier vanzelfsprekend niet om taalstudie, maar om een algemene culturele oriëntering. Dit geschiedt aan de hand van etymologie (zeer veel Engelse woorden hebben een Latijnse wortel), van mythologie, (tal van zegswijzen gaan terug op antieke mythen). Tal van onderwerpen uit de Grieks-Latijnse literatuur lenen zich bijzonder goed voor de moderne onderwijsmethode: het project. Zo b.v. sport en spel, het antieke toneel, antieke kleding en kapsel, slavernij.

De opgeworpen bezwaren tegen de klassieke vorming zijn reëel: we kunnen niet anders zeggen dan: Het is zo. Naast een quantitative toename in Nederland, speciaal door de uitbreiding van het aantal Lycea, staat een afname in andere landen, en waar geen radicale uiterlijke veranderingen zich voordoen zijn er interne,

en zijn de classici steeds meer in een verdedigingspositie gedrongen en leven vanuit een verdedigingshouding. De verdediging moet op de drie in het voorafgaande genoemde punten gevoerd worden:

I. Het lijkt mij dat aan veel bezwaren van *technisch-methodische* aard tegemoetgekomen kan worden. De scholing zou minder tijdverspillend kunnen zijn als overboord gegooid werd wat werkelijk niet meer strikt noodzakelijk is. Blijkt de methode niet efficient, dan kan men haar herzien. Het is juist in onze tijd met geringe moeite mogelijk de antieke cultuur meer actueel te maken dan ooit te voren, en hanteerbaar, ook naar de nieuwste paedagogische en didactische opvattingen. Door de overlading van het leerplan zal het tijd worden hier eens over te gaan denken.

Ook maken de moderne technische hulpmiddelen het mogelijk om zeer concreet en aanschouwelijk de Oudheid voor ogen te voeren, door filmprojectie, causerieën, reisbeschrijvingen, ja door reizen en filmen van reizen. (Zie Times Ed. Suppl., 1956, p. 1085, caus. BBC). Zelfs in het moderne Cinema is de Oudheid doorgedrongen met films als „Odysseus”, „Helena van Troje”. Dan echter wacht de leraar in de Oude Talen m.i. een zeer belangrijke en actuele taak: hij moet zorgen dat de film de essentiële punten niet zal doen verloren gaan, m.a.w. dat geen onjuist beeld ontstaat. Omgekeerd kan hij door het bééld de essentiële inhoud nader brengen. Dit doet ons beseffen dat de klassieke vorming niet alleen in verschillende tijdperken verschillende betekenis heeft, maar ook, dat haar functie verschilt naar gelang van de vorm van onderwijs die voor de verschillende categorieën van jongens en meisjes aangewezen is. Het blijkt onmogelijk eenzelfde patroon te volgen, men zal van een alles-of-niets houding af moeten stappen en de mogelijkheid onder ogen moeten zien van differentiatie naar gelang van groep en behoeften. Dan ontkomt men aan de droevig stemmende woorden in de Times Ed. Suppl.: „Attainment in Latin is for most pupils pitifully low; the subject remains generally unpopular and holds no meaning for most of the children who study it (or for their parents)”.

Ik ontveins mij echter niet, dat de moeilijkheden enorm groot zijn, en dat men met het ontwerpen van een methode alleen er niet komt.

II. Tegenover het verwijt van een te intellectueel gerichte vorming of van ondemocratische procedures, die intellectueel snobisme in de hand zouden werken als gevolg van de klas-

sieke vorming, kunnen we een minder intensieve maar meer extensieve en actueel gerichte vorming ontwerpen met meer differentiëringmogelijkheden. Zo de waarde en betekenis der antieke cultuur vaststaat zijn dit tweederangs-moeilijkheden. Omgekeerd, worden zij opgelost, dan zullen zij begrip voor de waarde kunnen wekken in kringen, die thans door een ouderwetsmuffe sfeer afgestoten worden.

III. Belangrijker en moeilijker is het, een antwoord te geven op de meer principiële critiek in het eerste stuk van ons betoog. Zal het de classici kunnen gelukken de geest des tijds zelf te overstemmen en het getij te keren?

Voor hem die gelooft zijn alle dingen mogelijk. Maar dan moeten de classici zelf innerlijk overtuigd zijn. Deze overtuiging – die samenhangt met een diepe persoonlijke verbondenheid en geloof in de ideële waarden die de Oudheid, voor wie haar liefheeft, vertegenwoordigt, – kan van tal van rationele argumenten steun ontvangen. Juist de classicus beschikt over argumenten die hem in staat stellen zich door de tijdgeest niet van de wijs te laten brengen. Tegenover een extreem paedagogisch individualisme zal zijn historisch besef hem niet de overtuiging kunnen ontnemen van de noodzaak van cultuuroverdracht. Hij zal zeer terecht de taak der opvoeding niet uitsluitend formuleren als: de ontwikkeling der persoonlijkheid. Oriëntering in de historisch gegronde cultuur is een niet minder essentiël domein der opvoedkunde en een niet minder vitaal aspect der opvoeding. En de zelfrealisatie en persoonlijkheidsontwikkeling die de moderne opvoeding nastreeft, kan zich slechts concretiseren doordat de individuele persoonlijkheid de culturele waarden integreert. De ontwikkelingsgang juist in de Vernieuwingsbeweging zelf, geeft hem hierin volkomen gelijk <sup>1)</sup>, maar ook de Atheense democratie kende dit opvoedingsideaal.

Tegenover het instrumentalisme, de pragmatistische positivistische inslag in de Wetenschap der Paedagogiek (Science of Education), hierboven aangeduid, kunnen zij, die het grote voorrecht hebben gehad door de Oudheid te zijn gevormd, en die historisch afstand kunnen nemen ook t.o. de eigen tijd, het volgende stellen: Het relativisme impliceert de relativiteit zijner eigen theorie. De leer der eeuwige verandering impliceert het

---

<sup>1)</sup> Zie: The New Era.

eeuwig zijnde: juist omdat de verandering *is*, is een bepaalde *vorm* ervan voorbijgaand.

Maar behalve dit: het is juist de Oudheid zelf die ons het besef heeft bijgebracht van de wisseling der alternerende aspecten. Voor ons bestaat Heraclitus *tegelijk* met Parmenides, de Sophist *tesamen* met Socrates, en niet alleen Plato maar ook Aristippus de Hedonist is uit de school van Socrates voortgekomen.

Idealisme en sensualisme, relativisme en absolutisme, subjectivisme en objectivisme, universalisme en particularisme zijn *alternerende visies* van de menselijke geest op leven en werkelijkheid, maar tegelijk *complementaire visies*. De een kan slechts bestaan bij gratie van de ander. Zo zijn ook progressiviteit en conventionaliteit alternerende en tevens elkaar completerende patronen. Het is de aan elk mens gestelde opgave in zichzelf en voor zichzelf de spanning tussen deze beide visies op te lossen en in zichzelf de synthese en het evenwicht tot stand te brengen.

Daarom alleen al ligt op dit punt in de klassieke Oudheid een vorming geïmpliceerd, die juist voor onze tijd van het gróóttste belang is en zonder meer het goed recht van haar voortbestaan ondubbelzinnig aantoot. Zij vertegenwoordigt door de mogelijkheid die zij biedt tot *doxocritiek*, het Archimedische  $\delta\omicron\varsigma \mu\omicron\iota \pi\omicron\upsilon \sigma\tau\omega$ , van waaruit het paedagogisch bedrijf van het heden kan worden gehanteerd. Zij maakt het mogelijk de relativiteit in te zien van een visie op mens en samenleving, die gekenschetst is door de arrogantie van de parvenu: alsof onze tijd pas de creatieve mens zou hebben voortgebracht, omdat hij in staat is zich in gestroomlijnde auto's van het nieuwste model voort te bewegen of zelfs spoedig (?) met raketten naar de maan te gaan; die, zoals een Amerikaans criticus dit eens geestig heeft uitgedrukt, zich in onze wereld beweegt als de man die de notulen van de vorige vergadering niet heeft ingezien. Aan de voorstanders der klassieke vorming is de schone taak opgedragen moderne barbaren ervan te overtuigen, dat ook andere tijdperken erin geslaagd zijn cultuur voort te brengen, zij het dan ook niet een uitsluitend technische, en dat het onmogelijk is cultuur voort te brengen zonder besef van historie en traditie. Zij zullen op vele gebieden naar nieuwe nog ongebaande wegen moeten zoeken, zij zullen, om in moderne termen te blijven, de efficiëntheid hunner eigen opvoeding moeten bewijzen in een geslaagde adaptatie.

---

# SOCIAAL-PSYCHOLOGISCHE ASPECTEN VAN EEN EXPERIMENT: EEN OPLEIDING VOOR HET BEDRIJFS- LEVEN IN HET KADER VAN DE MIDDELBARE SCHOOL

DOOR

Ir. P. C. VAN DE GRIEND

## *Het experiment.*

In September 1955 werd aan de 2e gemeentelijke zelfstandige H.B.S. A te Amsterdam, die ook bekend staat onder de vroeger officiële naam 2e Openbare Handelsschool, een éénjarige cursus geopend bestemd voor abiturienten van deze school en van andere H.B.S. A.-afdelingen.

Deze cursus kwam tot stand door samenwerking tussen de afdeling onderwijs der gemeente en vertegenwoordigers van het bedrijfsleven en staat onder supervisie van een „comité de patronage”, dat door het gemeentebestuur werd ingesteld en waarin ook het bedrijfsleven vertegenwoordigd is. De dagelijkse leiding berust bij de H.B.S.-directeur die het initiatief nam.

Het doel van deze E.O.P.B. (economische opleidingscursus voor de praktijk van het bedrijfsleven) is, de kloof te overbruggen, die bestaat tussen middelbare schoolopleiding en maatschappelijke functie (in casu de H.B.S. A. en een positie veelal in de administratieve of commerciële sector).

Men wil de leerling beter voorbereiden op het, naar de ervaring leert, vaak moeilijke en onbevredigend verlopende aanpassingsproces dat hem wacht bij zijn intree in de maatschappij en is er van uitgegaan dat dit tijdens de normale schooljaren in onvoldoende mate mogelijk is door de eisen die het eindexamen stelt.

Zonder dat hiermee een definitief oordeel over functie en waarde van het eindexamen wordt geveld, heeft dit toch tot gevolg een tekort in tweeërlei opzicht:

1. De leerling krijgt te weinig direct aanschouwelijk inzicht in maatschappelijke situaties en mogelijkheden in het bedrijfsleven en is daardoor niet in staat zijn beroepsloopbaan voldoende bewust te kiezen.

2. In mentaliteit en houding, dus persoonlijkheid, beantwoordt hij vaak niet aan de verwachtingen en behoeften die in het beroepsleven t.a.v. hem bestaan.

In overeenstemming hiermee ligt bij het programma van de E.O.P.B. het accent niet op examineerbare kennis.



Wel omvat het lesrooster een aantal door de docenten van de school te geven vakken, maar de bedoeling van deze lessen is, dat zij een algemeen oriënterend en vormend karakter hebben, dus de leerling leren zelfstandig denken en zijn mening vormen en uitspreken, nadat hij bepaalde problemen onder ogen heeft gekregen. De nodige gedetailleerde feitenkennis is in het algemeen in de voorafgaande jaren verkregen.

De lessen in het Nederlands en de moderne talen zijn gedeeltematig conversatielessen. Daarnaast wordt beoefend het stellen van brieven.

Meestal in kleine groepjes wordt een scriptie samengesteld, soms in een vreemde taal, vaak over een aardrijkskundig onderwerp maar ook kwam b.v. voor „de positie van de secretaresse”, in dit geval als persoonlijke scriptie. De aardrijkskundelessen hebben een sociologische oriëntatie. Verder wordt aandacht geschonken aan de jongste geschiedenis, handelswetenschappen (bedrijfsorganisatie, administratie, financiering, statistiek) belastingrecht (onder leiding van een inspecteur der belastingen) psychologie en lichamelijke opvoeding.

Enige elementaire vaardigheid in stenografie en typen dient te worden verkregen.

Het is vanzelfsprekend niet de bedoeling om een doublure te vormen van de bestaande praktijkopleidingen; immers de H.B.S.A. en dus ook deze cursus, die alleen tekorten wil aanvullen wordt gezien als een maatschappij-school, *niet* als een vakschool. Niet specialisatie, maar oriëntatie op een nog zeer brede scala van beroepsmogelijkheden is het doel.

Een belangrijk deel van het programma wordt gevuld met lezingen door deskundigen uit het bedrijfsleven, waarvan door de leerlingen bij toerbeurt gestencilde verslagen worden gemaakt, excursies, en een stage van één maand die midden in het cursusjaar door iedere leerling in een onderneming wordt doorgebracht.

Op school staat ter beschikking een modern ingericht lokaal (schoolbanken werden door tafels en stoelen vervangen) en verder een typelokaal.

Wat betreft disciplinaire maatregelen verschilt de cursus aanmerkelijk van de school waar hij is ondergebracht. Er bestaat meer vrijheid, al zijn bepaalde ordemaatregelen (rookverbod, verplicht bijwonen van de lessen) gehandhaafd.

Wat betreft de beoordeling is het gebruikelijke systeem van proefwerken, cijfers, rapporten, examen, uiteraard in strijd met de gehele opzet.

Bij een doelstelling als de onderhavige – algemene oriëntatie en persoonlijkheidsvorming – vormt het vaststellen van de mate waarin het doel bereikt wordt een moeilijk probleem. Voorlopig wordt volstaan met een oordeel op grond van indrukken van docenten, de gemaakte scripties en een gesprek van iedere leerling met leden van een beoordelingscommissie, die bestaat uit het eerder genoemde comité de patronage, aangevuld met enkele directeuren van bedrijven.

Met deze korte schets van de inrichting van de cursus moge worden volstaan, omdat het de bedoeling van dit artikel is slechts een bepaald aspect ervan nader te belichten.

Door deze cursus zijn nl. twee verschillende onderwijsopvattingen aan elkaar vastgekoppeld, hetgeen vanzelfsprekend een gecompliceerde situatie vormt. Op het ogenblik bestaat aangaande deze complicaties enige praktijkervaring.

Aan de hand daarvan zal geprobeerd worden, om de invloed van sociaal-psychologische factoren, die in de situatie verankerd liggen na te gaan. Het is de bedoeling om de invloed van het individuele karakter van leider, docenten en leerlingen op de gang van zaken zoveel mogelijk buiten beschouwing te laten, hoewel natuurlijk deze invloed er in feite niet van los te maken is. Daarbij zij vooropgesteld dat de beschrijving van dit aspect niet de pretentie heeft een wetenschappelijke analyse te zijn: op een enkele uitzondering na (het opstellen van sociogrammen) werd geen feitenmateriaal verzameld en geïnterpreteerd volgens richtlijnen van nauwkeurig en systematisch onderzoek.

Hoewel dus dit verslag niet anders dan onvolledig en subjectief kan zijn, lijkt publicatie ervan mij toch gerechtvaardigd, omdat het ervaringen betreft van algemeen belang voor het middelbaar onderwijs, die zijn opgedaan in een tot nu toe onbekende situatie.

Mijn bronnen zijn vooral observaties, gesprekken, discussies, schriftelijke aantekeningen van leerlingen, die ontstonden doordat ik het onderdeel psychologie van de cursus verzorg. Daarnaast ben ik als leraar aan de school verbonden en leverden gesprekken met de directeur, met collega's en docentenvergaderingen gegevens.

#### *Kenmerken van de situatie.*

Van belang is te bedenken dat op één uitzondering na, alle 39 leerlingen die tot nu toe de cursus volgden, kwamen van scholen waar het traditionele klassikale systeem gevolgd wordt. Eén leerling had een Dalton-H.B.S. gevolgd.

Beschouwen we nu nader de unieke situatie, dat een groep van 20, en de tweede keer 19 leerlingen, waaronder respectievelijk 3 en 2 meisjes, na het bereiken van het einddoel onder andere omstandigheden nog een jaar op een middelbare school blijft, dan blijken de volgende aspecten.

1. Er bestaat een fundamentele tegenstelling in klimaat tussen verleden en toekomst, die het beste kan worden gekarakteriseerd met de moeilijk vertaalbare termen „teacher-centered” en „pupil-centered”, waarbij met teacher niet meer bedoeld wordt dan representant van de leerstof.

Was voor het eindexamen uitgangspunt het leerprogramma en volgde daaruit de noodzaak van orde, discipline, gebondenheid zowel voor leerling als docent, een uniforme behandeling van iedere leerling in veel opzichten (aan allen worden dezelfde eisen gesteld), na het eindexamen gaat het er juist om de leerling zijn individuele mogelijkheden te doen beseffen en te doen realiseren in vrijheid verantwoordelijkheid en initiatief.

Hiermee wil niet gezegd zijn, dat het laatste voor het eindexamen in het geheel niet gebeurt en ook niet dat kennisoverdracht in de nieuwe situatie geen enkele rol speelt, maar wèl dat het accentverschil zo groot is dat leerling en docent elkaar dienen te ontmoeten op een geheel ander vlak dan in het verleden, en dat dus voor beiden de psychologische moeilijkheid ontstaat een nieuwe wijze van omgang te vinden, waarin het verleden genegeerd wordt.

Ook wanneer docent en leerling elkaar bij de cursus voor het eerst ontmoeten blijft deze moeilijkheid bestaan: ieder heeft zijn in het verleden gevormde habitus.

2. De leerlingen worden geplaatst in een ambivalente verhouding tot de school. Hoewel het idee school niet meer voor hen geldt, maken zij toch nog deel uit van de schoolgemeenschap en zijn ook zij nog onderworpen aan bepaalde schoolregels.

De in het milieu heersende gedragscodes en sentimenten kunnen dus door hen noch geheel worden aanvaard, noch geheel verworpen worden.

Deze verhouding werd door de leerlingen ervaren als onzeker en moeilijk te verwerken:

„je hoort toch nog bij de school, terwijl je er juist van moet losgroeien”.

T.o.v. de schoolvereniging lag het accent tegenovergesteld: „we voelen ons er buiten staan.” (ondanks het problematische van de verhouding tot de schoolvereniging ging men daarin toch op den duur aanzienlijke activiteit ontwikkelen).

3. Het doel van de nieuwe cursus is krachtens zijn aard veel minder gemakkelijk concreet te stellen dan wanneer de leerstof centraal staat. Termen als karaktervorming, zelfstandigheid, initiatief, verantwoordelijkheid, teamgeest, zijn voor de leerling niet gemakkelijk naar hun praktische consequenties te begrijpen, zelfs al zet men die zoveel mogelijk uiteen.

Aanvankelijk wekten ze veelal de verwachting van, zoals een der docenten het uitdrukte „een soort wondercursus”, waarin de genoemde zaken hun als rijpe vruchten in de schoot zouden vallen.

In het begin van het jaar werd tijdens de psychologie-uren over het doel van de cursus in kleine groepjes gediscussieerd. Daarbij kwamen duidelijk naar voren zowel de hoge verwachtingen als de moeilijkheid om deze verwachtingen nader te preciseren en om meer aan te geven dan wat men niet wilde.

4. Een belangrijk aspect is tenslotte het experimentele karakter van de gehele opzet. Vanzelfsprekend de leerlingen, maar ook leiding en docenten hebben geen of nauwelijks - in het tweede jaar-ervaring in het hanteren van de nieuwe situatie. Aan de docent is het gebruikelijke referentiekader, waarmee hij zijn koers kan bepalen, ontvallen.

Hij beschikt over minder institutionele macht en autoriteit, die hij immers niet meer kan ontlenen aan strafmaatregelen, maar ook niet aan alles wat voortvloeit uit de verplichte leerstof, dus b.v. nauwkeurig gedoseerd huiswerk, repetitie, cijfer, rapport, examen. Zelfs een tevoren opgesteld vast programma is al min of meer in strijd met de grondgedachte van de cursus. De docent wordt dus gedwongen naar een nieuwe wijze van leiding geven te zoeken, die niet kan berusten op in ervaring bevestigde zekerheid.

Tenslotte kan in dit beginstadium de cursus nog geen gevestigde diploma-waarde hebben. Het is zelfs de bedoeling dat het getuigschrift nooit diploma-waarde krijgt in de gebruikelijke zin, d.w.z. dat van te voren precies vaststaat welke toegangspoorten ermee geopend worden.

Dit betekent echter een nieuw element van onzekerheid, waardoor speciaal voor de leerling het experimentele karakter van de situatie wordt geaccentueerd. Hij wordt er door gedwongen steeds zelf naar zin en betekenis van de cursus te zoeken.

### *Het kernprobleem.*

Vergeleken met de vroegere schoolsituatie bleek al gauw, dat de leerlingen met meer openheid voor hun meningen en gevoelens uitkwamen. De rem op spontane en vrije meningsuiting, die een afhankelijke positie nu eenmaal altijd meebrengt, bleek goeddeels verdwenen te zijn. In het begin kwam nog wel eens een opmerking voor als: „in het bijzijn van een leraar wordt toch niet precies gezegd wat we vinden”, maar dan werd door anderen dit standpunt onmiddellijk als niet meer geldend afgewezen. Op een vergadering belegd voor docenten en leerlingen werd dan ook openhartig van gedachten gewisseld.

Wat steeds weer bleek was een gevoel van teleurstelling na gespannen verwachtingen, en veel critiek in de trant van: de gang van zaken is veel te schools, veel lessen zijn niet interessant genoeg, we zien niet in welk nut de behandelde onderwerpen voor ons hebben, we worden te kinderachtig behandeld en te weinig voor vol aangezien, we weten niet waar we aan toe zijn en dus kunnen we er niet in geloven, enz.

In het begin werd deze critische en negatieve houding door sommige docenten – en soms ook leerlingen – toegeschreven aan de invloed van enkele „verkeerde elementen”. Toen echter in het tweede jaar bij andere leerlingen een analoge stemming ontstond zonder dat verkeerde elementen aanwijsbaar waren, bleek duidelijk, dat er oorzaken in de situatie aanwezig moesten zijn.

Het gevoel van onzekerheid, dat naar eerder is toegelicht *noodzakelijkerwijs* in verschillend opzicht uit de situatie voortvloeit, kon door de leerlingen innerlijk niet verwerkt en geaccepteerd worden.

Daarbij uitten zich de gevoelens van onbehagen vooral als een ressentiment tegen de school. Alles wat aan de school herinnerde werd gezien als onderdrukking van zelfstandigheid, initiatief, volwassenheid. Hoewel enerzijds erkend werd dat het idee school in veel opzichten doorbroken was, dat meer vrijheid enz. bestond, hoewel bovendien het nut van de school en het eindexamen niet in twijfel getrokken werd, werden anderzijds de restanten die van de schoolsituatie waren overgebleven als een onoverkomelijke hinderpaal ervaren, waardoor algemeen enthousiasme uitbleef.

Om nu verder door te kunnen dringen tot wat, naar mijn mening het psychologische kernprobleem van de cursus vormt, zij eerst opgemerkt dat de critische houding vrijwel steeds gepaard ging met een houding van passiviteit en afwachting.

Ook waar duidelijk wel mogelijkheden voor activiteit, zelfstandigheid en initiatief aanwezig waren, werden deze in het algemeen weinig benut. Docenten constateerden een te receptieve instelling, terwijl de aanwezigheid van deze schoolse mentaliteit door de leerlingen in het geheel niet ontkend werd. Waarschijnlijk viel deze erkenning gemakkelijk, omdat de oorzaak in het schoolverleden lag, de verantwoordelijkheid voor het tekort aan activiteit bij de school gezocht kon worden, die immers jarenlang niet anders verlangd had, dan het passief onder pressie verwerken van de aangeboden leerstof.

Het „ze kunnen nog zo weinig” werd dus ook door de leerlingen tot op zekere hoogte verstandelijk geaccepteerd, voor een ander deel aan de omstandigheden geweten, maar evenmin als de onzekerheid in de situatie emotioneel aanvaard.

De consequentie: het aanvaarden van leiding en houvast van buitenaf stuitte op innerlijke weerstand, was immers in strijd met de drang naar zelfstandigheid en volwassenheid.

Maar omgekeerd kon niet aanvaard worden, dat zelfstandigheid en mogelijkheid tot initiatief altijd een vermindering van strakke en duidelijke leiding en houvast en dus onzekerheid impliceren.

Zo werd de paradoxale klacht uitgesproken: „er wordt ons niet verteld hoe we zelfstandig moeten worden en initiatief moeten tonen”. Critiek werd geleverd op docenten die met een tevoren vastgesteld lesprogramma kwamen – „dat is helemaal in strijd met de bedoeling van de cursus” – maar evenzeer wanneer dit niet gebeurde – „je weet niet waar je aan toe bent en wat je er aan hebt” –.

Voor de docenten die de toch al moeilijke taak hadden gedurende enkele uren per week van een andere „niet-schoolse” instelling te getuigen werd het vinden van de juiste aanpak door de innerlijke tegenstrijdigheid van de behoeften van de leerlingen niet gemakkelijker. Het is dan ook geen wonder, dat in deze kring soms wel eens getwijfeld werd aan de uitvoerbaarheid van de opzet en gepleit voor een meer centraal stellen van de leerstof.

Uit het voorafgaande zal duidelijk zijn dat daarmee de docent zichzelf meer zekerheid kan verschaffen, maar nooit het psychologische probleem kan oplossen.

Dit emotionele conflict kan kort gekarakteriseerd worden als de moeilijkheid om in de schoolsituatie de juist daar actuele tegenstrijdigheid in de drang tot zelfontplooiing en de drang tot zelfbehoud – dus de behoefte aan zekerheid – te overwinnen.



*Gedrag en structuur van de groepen.*

Dat het mogelijk is om uit de bovenomschreven impasse te geraken, en dat dus de grondgedachte van de cursus principieel voor verwezenlijking vatbaar is, werd het eerste jaar bewezen door een klein groepje met een kern van drie leerlingen. Langzamerhand werd in dit groepje een zelfstandigheid van inzicht en werken ontwikkeld en werden mogelijkheden benut in een mate, die in de traditionele schoolklas niet is te realiseren.

Als ander uiterste, vervielen sommige leerlingen in een zeer afwijzende en soms agressieve houding, als gevolg waarvan aan 2 leerlingen geen getuigschrift kon worden uitgereikt.

Anderen voelden zich „heen en weer geslingerd tussen deze uitersten” zo als één van hen het uitdrukte; voor de meesten bleef de situatie steeds problematisch.

De houding t.o.v. de cursus nu bleek een zeer duidelijke weer-slag te hebben in de structuur van de groep. Sterke onderlinge vriendschapsbanden ontstonden in beide extreme groepen, terwijl vooral de jongens uit de positief ingestelde groep het voorwerp werden van een vijandige gezindheid van de anderen, culminerend in de uitdrukking „arrogante stroopsmeeders” (vanwege het veel intensiever contact van deze groep met leiding en docenten).

Voor de „stroopsmeeders” vormde deze verhouding een groot probleem; zij probeerden klikvorming te doorbreken, maar konden niet verhinderen steeds weer in een zeker isolement te geraken.

Tijdens de psychologie-uren werd een sociogram (berustend op uitsluitend sympathie-keuzen) opgenomen, uitgewerkt en besproken, waarin deze groepsstructuur duidelijk tot uiting kwam.

Zeer opmerkelijk is nu de verandering die optrad, onmiddellijk nadat de cursus beëindigd was en dus het conflict zijn actualiteit verloren had. Van verschillende kanten werd de te negatieve houding erkend, de twee felste tegenstanders begonnen een vriendschappelijke correspondentie, er worden maandelijkse bijeenkomsten gehouden, die zeer intensief bezocht worden.

Ook wanneer men daarbij de stimulerende invloed van enkele figuren in aanmerking neemt, moet dus toch de cursus voor allen een emotioneel aansprekende ervaring hebben betekend.

De groep van het tweede jaar vertoont tot nu toe een enigszins ander beeld: wel is er dezelfde algemene problematiek, maar de beide extreme houdingen ontbreken, de stemming is minder geladen.

In overeenstemming daarmee toont het sociogram een grotere integratie: er zijn meer en over de gehele groep verspreide wederkerige keuzen.

Deze grotere integratie van de groep is uiteraard iets anders dan het gevoel van saamhorigheid, het „wij-gevoel” waardoor een groep (b.v. een normale schoolklas) naar buiten toe een eenheid kan vormen.

Dit gevoel van verbondenheid, waar iedereen in deelt, trad in beide groepen weinig op. Er werd geklaagd: „de klas hangt als los zand aan elkaar, er is geen teamgeest”.

Allerlei symptomen van dit saamhorigheidsgevoel, zoals b.v. zijn waar tenemen in een eindexamenklas, waar gemeenschappelijk de zwaarte van de taak wordt ervaren, ontbraken. Ook het geval, dat dit gevoel van saamhorigheid zich tegen het gezag richt, zoals bij pogingen tot ordeverstoring, waarbij men zich sterk voelt in groepsverband, kwam niet voor.

Overigens trad kinderachtig gedrag wel degelijk op, waarbij dit werd verklaard met: „wij kunnen er niets tegen doen, wij voelen ons zelf niet in staat het te overwinnen”.

Deze mindere pressie nu, die vergeleken met de doorsnee schoolklas minder scherp gedefinieerde situatie heeft aan de andere kant ook tot gevolg een minder starre sociale structuur, met meer mogelijkheden voor verschillend individueel gedrag, en meer mogelijkheden voor groei en ontwikkeling. Over het geheel genomen waren de verhoudingen minder statisch, traden sneller veranderingen op dan in de normale schoolklas.

Duidelijk bleek in beide groepen hoe wisselend het gedrag kan zijn, naar gelang de omstandigheden variëren (in dit geval les, lezing, deskundige, eigen werk op school, excursie, bedrijfsstage). Sommige leerlingen ontpopten zich anders dan was verwacht op grond van hun schoolloopbaan. Iemand die tijdens de lessen vaak zeer agressief en ongeremd was, gedroeg zich tijdens een uitstapje correct en behulpzaam.

Het oordeel van superieuren over de bedrijfsstages bleek het eerste jaar algemeen gunstiger te zijn dan dat van de docenten voordien. Hier lag de oorzaak in het gevoel niet als leerling maar als persoon te worden behandeld en voor vol te worden aangezien, waardoor ook bij eenvoudig routinewerk vaak toewijding werd getoond.

Leerzaam was het dus gedemonstreerd te zien, hoe voorzichtig men moet zijn met een beoordeling van de persoon op grond van het gedrag in één bepaalde situatie en vooral wanneer die situatie

zo als in de school veelal het geval is, tot in details vastgelegd is. Ieder speelt zijn rollen op een hem eigen manier d.w.z. hoewel ieder gedrag de persoon kenmerkt, is het daarnaast toch ook een rol, die wordt bepaald door de omstandigheden.

*Menselijke verhoudingen als onderdeel van het lesprogramma.*

Vergeleken met de andere vakken die op het lesrooster voorkomen, verkeert de psychologie in één opzicht in een voordelige positie. Het is nl. mogelijk om het vak in verband te brengen met gedrag en persoon van de leerling en de situatie van de cursusgroep. De bedoeling van de cursus, om de leerling te activeren, om hem verschillende kwesties te laten ervaren en beleven is daardoor gemakkelijker te realiseren; de kans dat de lessen zich op een zuiver intellectueel vlak gaan bewegen, waarbij kennis passief wordt opgenomen, is kleiner.

Deze persoonlijke betrokkenheid vormt dan ook één van de beide grondprincipes, die richtinggevend zijn bij de gang van zaken.

Inderdaad bleken zowel belangstelling als activiteit van de leerlingen er nauw mee samen te hangen. Zeer intensief werd b.v. meegeleefd met en meegewerkt aan de uitwerking en bespreking van sociogrammen, die immers direct betrekking hebben op de concrete situatie „hier en nu”.

Bij dit streven om steeds uit te gaan van situaties, die de leerlingen uit eigen ervaring bekend zijn en zo te komen tot bespreking van verschijnselen en problemen meer in het algemeen op het terrein van menselijke verhoudingen, komt uiteraard het in dit artikel besprokene in een aantal opzichten uitvoerig aan de orde: de schoolsituatie en die van de aansluitende cursus leveren vele aanknopingspunten.

Daarbij wordt geprobeerd om de lijn door te trekken naar, en analogieën te zien met specifieke bedrijfssituaties, waarmee geen of weinig – na de stage – persoonlijke ervaring bestaat.

Zo worden b.v. behandeld gewoontevorming, de begrippen rol en status, de invloed van sentimenten, communicatieproblemen, formele en informele organisatie, groepsstructuren, in-group out-group verschijnselen, vormen van leidinggeven, enz.

Daarnaast wordt enige aandacht besteed aan onderwerpen die geen basis hebben in persoonlijke ervaring, zoals psychologie van de reclame.

Dit principe van de persoonlijke betrokkenheid nu brengt als moeilijkheid, en wanneer men het niet goed hanteert zelfs als

gevaar mee, een soms aanzienlijke innerlijke spanning. Niet alleen wordt van de leerling vaak verlangd tegelijk waarnemer en object van waarneming te zijn, wat hoge eisen stelt, maar bovendien betekent emotionele betrokkenheid ook kwetsbaarheid, dus de mogelijkheid van pijnlijke ervaringen. Bij behandeling van een sociogram is dit het weinig of niet gekozen worden; ook bij het rollenspel, dat in zeer bescheiden mate gebruikt wordt om verschijnselen te verduidelijken, wordt men gedwongen „zich bloot te geven”.

Nadat de leerlingen er enige ervaring mee hadden werd in een kleine enquête geïnformeerd naar het oordeel over het gebruik van dergelijke methodes. Daarbij bleek dat men zich de moeilijkheden ervan goed realiseerde, maar toch vrijwel algemeen koos vóór het toepassen ervan.

Deze toepassing intussen vergt veel van de docent: hij moet spanningen in de juiste banen weten te leiden en binnen de juiste perken weten te houden. Wanneer in dit opzicht te hoge eisen worden gesteld kiest de leerling de uitweg van de zaak niet meer au serieux te nemen: steeds opnieuw moet dus beoordeeld worden, wat mogelijk en wenselijk is.

Het tweede didactische principe dat nagestreefd wordt, is de onderwerpen te behandelen op een manier, die zoveel mogelijk „non-directive” is. D.w.z. de docent probeert zich te beperken tot stimuleren van de discussie, verduidelijken, samenvatten, maar laat het aan de groep over argumenten te vinden, conclusies te trekken en ook nieuwe problemen op te werpen. Hij probeert a.h.w. zoveel mogelijk de leiding uit handen te geven en de verantwoordelijkheid voor de gang van zaken bij de deelnemers te doen berusten.

Uiteraard ligt hierbij een accent op „zoveel mogelijk”: zonder enige duidelijke leiding zouden de lessen spoedig in een volledige impasse zijn geraakt, bovendien was het ook de opzet discussies enz. te gebruiken als aanknopingspunt voor het overdragen van enige psychologische kennis.

Maar er zit meer vast aan dit „zoveel mogelijk”: daarmee wordt het eerder beschreven kernprobleem van de cursus geraakt. De verwezenlijking van dit principe bleek dan ook veel moeilijker dan die van het voorafgaande: hoewel soms, vooral in schriftelijke aantekeningen verrassend psychologisch inzicht werd ontwikkeld, bleek ook steeds weer de geringe neiging om zelf ergens naar te zoeken of lang over te denken en te praten wanneer het veel gauwer „haarfijn uitgelegd kan worden”.

De docent staat daardoor voortdurend onder pressie om teveel de doceerhouding aan te nemen, een houding die immers door de leerlingen tegelijkertijd wordt afgewezen (natuurlijk zonder dat zij zich dit scherp realiseren). Geeft hij daar aan toe, dan dreigt een impasse.

De centrale opgave van de cursus blijft dus niet alleen voor de leerlingen, maar ook voor de docent, om impasse en onzekerheid tot op bepaalde hoogte te verdragen en daardoor nieuwe mogelijkheden te ontdekken.

### *Slotopmerkingen.*

Een experiment als hier besproken, kan en mag niet beoordeeld worden naar de tastbare resultaten op korte termijn, ook al zijn die aan te wijzen.

Zo vertelden enkele leerlingen, dank zij de cursus, enthousiast te zijn geworden voor een beroepsrichting, waarvan zij tevoren het bestaan niet kenden.

Een ander ontdekte dat de door hem gewenste richting niet de voor hem geschikte was en zocht een andere weg.

Zeker even belangrijk zijn de resultaten op langere termijn die op het ogenblik vanzelfsprekend niet te beoordelen zijn.

Doordat het experiment georganiseerd werd binnen het kader van een middelbare school, kreeg het zijn speciale karakter en ook zijn speciale moeilijkheden, die bij een andere opzet misschien achterwege zouden zijn gebleven.

Toch lijkt mij het voordeel van juist deze vorm aanzienlijk en wel omdat in twee opzichten de moeilijkheden ook mogelijkheden zijn:

1. De leerling verkeert in een situatie, die in psychologisch opzicht gecompliceerd is. Aan zijn aanpassingsvermogen worden hoge eisen gesteld, zoals of misschien soms zelfs meer dan in een maatschappelijke functie.

Maar hij krijgt de kans fouten te maken en ervan te leren, zonder voor het niet voldoen aan de verwachtingen gestraft te worden met vertraging of belemmering van zijn carrière.

Juist op deze wijze komt het aspect overgang van school naar maatschappij tot zijn recht: de moeilijkheden rechtvaardigen het bestaan van de cursus.

2. Er is een unieke gelegenheid geschapen om van het middelbaar onderwijs ook andere dan eindexamenresultaten te leren kennen. Iedere school immers is meer dan alleen een onderwijsinstelling; persoonlijkheidvormende invloeden zijn er altijd aan-

wezig. Ook wanneer men zich in dit opzicht neutraal verklaart, betekent de afwezigheid van een paedagogisch credo niet, dat geen paedagogische invloed en dus paedagogisch resultaat zou ontstaan als gevolg van de menselijke verhoudingen op school.

Hoewel de cursus geenszins met dit doel voor ogen is opgezet, is zeker een waardevol nevenresultaat, dat leiding en docenten geconfronteerd worden met deze problematiek van de middelbare school in geïntensiverde vorm.

Wanneer men zich daar bewust voor openstelt, wordt een verdieping van inzicht mogelijk die niet alleen de cursus, maar ook de middelbare school ten goede komt.

#### Literatuur.

Enige werken, waarin sociaal-psychologische aspecten van het middelbaar onderwijs aan de orde komen, zijn:

R. N. Bush: *The teacher-pupil relationship*. New York 1954.

M. J. Langeveld: *Klasse-analyse toegepast op de middelbare schoolklas*. In: *Verkenning en Verdieping*. Purmerend 1950.

J. E. Richardson e.a. onder redactie van C. M. Fleming: *Studies in the social psychology of adolescence*. (met een uitgebreide bibliografie) London 1951.

H. W. F. Stellwag: *Begane wegen en onbetreden paden*. Groningen, 2de druk 1954.

H. A. Thelen: *Dynamics of groups at work*. Chicago 1954.

W. Waller: *The sociology of teaching*. New York 1932.

De principes, die bij de psychologielessen gevolgd worden vindt men o.a. toegelicht in:

C. R. Rogers: *Client-centered therapy*. Cambridge (Mass.) 1951, speciaal het hoofdstuk: *Student-centered teaching*.

C. F. Wieringa: *Sociologische Gids*, 1955 2de jaargang no. 7 pag. 136.

P. M. Symonds: *Education and Psychotherapy*, in *The Journal of Educational Psychology*, 1949, 40 pag. 1.

## BOEKBEoordeling

*Gymnajuventa*. Voordrachtenbundel van het Internationaal Jeugdgyrnastiek-congres te Rotterdam; 130 blz.

In een gestencilde uitgave treffen we hier een bundeling aan van alle op bovenstaand congres gehouden referaten. Naast de biologische inleidingen vinden in deze bundel de volgende onderwerpen behandeling: *Sociological aspects of physical education* (E. Bouffler), *Das Problem von Leisten und Sein in der Leibeserziehung* (Dr. K. Rijsdorp), *Gegenwartsprobleme der Systematik und Methodik in den pädagogischen Leibesübungen* (Dr. H. Groll) *Sports in ancient and modern Egypt* (Miss N. Elghammar). K. R.



## BIBLIOGRAFISCHE NOTITIES

- Audemars, M.; et L. Lafendel. La maison des petits de l'Institut J. J. Rousseau. 2e éd. 8°. 61 blz. Paris, 1950; Delachaux & Niestlé.
- Banning, W. Voor mensen in wording; naar een nieuwe structuur van het Nederlandse onderwijsstelsel; uitgeg. v. d. Partij v. d. Arbeid. 8°. 16 blz.; Amsterdam, 1956; N.V. De Arbeiderspers.
- Bauer, R. A. Der neue Mensch in der Sowjetischen Psychologie. 8°. 179 blz.; Bad Nauheim, 1955; Christian Verlag.
- Beno, N.; H. Bersot; et L. Bovet. Les enfants nerveux; leur dépistage et leur traitement par les services médico-pédagogiques. 8°. 187 blz.; Neuchâtel, 1946; Delachaux et Niestlé.
- Brouwer, W. H.; W. C. de Rhoter, P. H. Schröder en H. W. F. Stellweg. De Comprehensive school in Engeland, Wales en Schotland. 8°. 100 blz. Mededelingen van het Nutssem. v. ped. . . A'dam; nr. 59. Groningen, 1956; J. B. Wolters.
- Bunt, L. N. H. Geschiedenis van de wiskunde als onderwerp voor het gymnasium A; verslag van een proefneming. 8°. 2 dln.  
A. Geschied., inrichting en resultaten v. h. onderzoek. 42 blz.  
B. De gebezigde tekst. VI, 171 blz.  
Acta paedagogica ultrajectina; nr. VI.  
Groningen, 1954; Wolters.
- Bunt, L. N. H. Een onderzoek naar de overlading van het programma voor de wiskunde bij het V.H. en M.O. 8°. IV, 103 blz. Acta paedagogica ultrajectina; nr. V. Groningen, 1953; Noordhoff.
- Burnett, R. Will. Teaching science in the elementary school. 4°. XVI, 542 blz. New York, 1954; Rinehart & Comp.
- Busemann, A. Abzweckentest; mit 4 Vorlagen; 8°. 7 blz. Göttingen, 1955; Verlag für Psychologie-Hogrefe.
- Chateau, J. Les grands pédagogues, par J. S. Brubacher, G. Caló, R. Dottrens e.a. 8°. XII, 364 blz.; Paris, 1956; P.U.F.
- Cox, Catherine Morris. The early mental traits of three hundred geniuses; 2nd dr. 8°. XXIV, 842 blz. Genetic studies of genius; vol. II.; Stanford (Cal), 1926; Stanf. Univ. Press.
- Diel, P. La peur et l'angoisse; phénomène central de la vie et de son évolution 8° 276 blz.; Paris, 1956; Payot.
- Dottrens, R. La pédagogie expérimentale et l'enseignement de la langue maternelle. 8°. 18 blz. Cahiers de péd. exp. et de psych. de l'enfants; nr. I. N.S.; Neuchâtel, 1946; Delachaux et Niestlé.
- Erwachsenenbildung in der Schweiz; hrsg. v. d. Schweizerischen Vereinigung für Erwachsenenbildung. 8°. 189 blz. Zürich, 1955; Artemis-Verlag.
- Faber, H. Over ziek zijn; 8°, X, 210 blz. tab. Diss. Assen, 1956; v. Gorcum & Comp.
- Fischer, A. Leben und Werk; hrsg. von Dr. K. Kreitmar . . 8°. 111 - Gesamm. Abhandl. Soziologie, Soz. Päd. u. Soz. Psych. 1954. München; Bayerischer Schulbuch-Verlag.

- Fischer, W. Neue Tagebücher von Jugendlichen; die Vorpubertät anhand lit. Selbstzeugnisse. 8°. 151 blz. Grundfragen der Pädagogiek; Hft. 2; Freiburg i'B, 1955; Lambertus-Verlag.
- Formation, La, éducative; par H. Piéron, M. Debesse, P. Oléron, J. Favez-Boutonier, e.a. 8°. VIII, 200 blz. Traité de psychologie appliquée; Livre IV; Paris, 1955; P.U.F.
- Gantenbein, Maria-Martha. Recherche sur le développement de la perception du mouvement avec l'âge. (mouvement apparent, dit stroboscopique). 8°. blz. 197—295. Archives de psychologie, vol. 33. 1952. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- Gesprekken over psychotherapie in het licht van godsdienst en moraal. 8°. VIII, 131 blz.; Nijmegen, 1955; Dekker & v. d. Vegt.
- Graefe, O.; und H. Heckhausen. Psychologische Forschung und praktische Erziehungshilfe. 8°. 42 blz. München, 1955; E. Reinhardt.
- Guggenbühl-Craig, A. Erfahrungen mit Gruppenpsychotherapie, 8°. 96 blz. Psychol. Praxis; Hft. 20. Basel, 1956; S. Karger.
- Hasselmänn-Kahlert, Margaret. Das entwurzelte Kind. 8°. VIII, 117 blz. Geschlechtsleben u. Gesellschaft; Beitr. zur Sexualpädagogik; Hft. 4. Stuttgart, 1955; F. Enke.
- Heymann, K. Phantasie. 8°. 86 blz. Psychologische Praxis; Hft. 19. Basel, 1956; S. Karger.
- Husquinet, A. l'Adaptation scolaire et familiale des jeunes garçons de 12 à 14 ans d'après le test sociométrique et le test d'aperception thématique. 8°. 221 blz. Paris, 1954; Soc. d'Édition „Les belles Lettres“.
- Janssen, H. J. M. N. De diagnostische waarde van de Szonditest. 8°. VIII, 147 blz. Amsterdam, 1955.
- Jaspers, K. Wesen und Kritik der Psychotherapie. 8°. 64 blz. München, 1955; Piper & Co.
- Josselyn, Irene Milliken. The happy child; a psychoanalytic guide to emotional and social growth. 8°. VI, 410 blz. New York, 1955; Random House.
- Kinderbescherming in overgangstijd; zes art. . . door Dr. D. Zuithoff, Dr. C. J. B. J. Trimbos, Mej. Mr. J. C. Hudig, G. J. Visser, D. Q. R. Mulock-Houwer en Mr. J. W. Knottenbelt. 8°. blz. 209—274. Den Haag, 1955; Van Keulen.
- Kramer, Josefina. Intelligenztest; mit einer Einführung in Theorie und Praxis der Intelligenzprüfung. 8°. 288 blz. Arbeiten zur Psych., Päd. und Heilpäd.; Bd. 5; Solothurn, 1954; St. Antonius-Verlag.
- Landis, J. T.; and Mary G. Landis. Readings in marriage and the Family. 8°. XVI, 460 blz.; New York, 1953; Prentice-Hall, Inc.
- Lucker, Elisabeth. Die praktisch-intellektuelle Begabung der Mädchen; in ihrer Bedeutung für ihren Berufseinsatz; eine exp. Untersuchung zur Lösung d. Berufsnot d. weibl. Jugend; mit 40 Abbn. 8°. 120 blz. Ratingen (Rhld), 1955; A. Henn.
- Mialaret, G. Recherches préliminaires à la pédagogie du calcul à l'école primaire. 8°. 38 blz. Cahiers de péd. exp. et de psych. de l'enfant; no. 9. Neuchâtel, 1953; Delachaux et Niestlé.

- Mierke, K. u.a. Die Auslese für die gehobenen Schulen. 8°. 74 blz. München, 1955; E. Reinhardt.
- Piaget, J.; et Bärbel Inhelder. Expériences sur la construction projective de la ligne droite chez les enfants de 2 à 8 ans. 8°. 17 blz. Cahiers de péd. exp. et de psych. de l'enfant; nr. 2 N.S. Neuchatel, z. j. Delachaux et Niestlé.
- Rapport van de achtste conferentie van het werkcomité v. opvoeding tot democratie, . . . 25 en 26 mei 1955 i.d. Internat. school voor wijsbegeerte te Amersfoort; organisatie en differentiatie-problemen bij het onderwijs na de L.S. 8°. 96 blz. Haarlem, 1955, Werkcom. v. Opv. tot Democratie.
- Roche, A. J. L'étude des langues vivantes et ses problèmes. 8°. IV, 128 blz. Paris, 1955. P.U.F.
- Rorschach, H. Psychodiagnostiek. Bibliographie. 8°. 64 blz. Bern, 1954; H. Huber.
- Schenk, W. J. H. Jeugdboek en school; in samenw. met A. M. Elsen, H. J. Kluit e.a. 8°. X, 118 blz. Leergang voor Ned. taal en letterkunde; dl. V. De nieuwe kweekschool. Groningen, 1955; J. B. Wolters.
- Strohal, R. Autorität; ihr Wesen und ihre Funktion im Leben der Gemeinschaft; eine psychol. päd. Darstellung. 8°. XIV, 168 blz. Freiburg<sup>1</sup> Wien, 1955; Herder.
- Stückrath, F.; und G. Schottmayer. Psychologie des Filmerlebens in Kindheit und Jugend. 8°. 172 blz. Hamburg, 1955; Schropp'schen Lehrmittelanstalt.
- Survey, A, of mathematical education; the causes of student dropout, failure, and incompetence at the elementary and secondary levels; prep. under a grant from Carnegie Corp. of New York by Educ. testing Service. 4°. II, 167 blz. Princeton (N. Jersey), 1955. Educ. Testing service.
- Thabault, R. L'enfant et la langue écrite. 8°. 232 blz. Paris, 1952; Dela Grave.
- Vijftig jaar kindervetten; geschriften v. d. Nation. federatie, de Nederl. bond tot Kinderbescherming, nr. 24. 8°. 192 blz. Alphen a/d Rijn, 1955; Samsom.
- Wattenberg, W. W. The adolescent years. 8°. XVIII, 510 blz. New York 1955; Harcourt, Brace & Comp.
- Wolfenstein, Martha. Children's humor; a psychological analysis. 8°. 224 blz. Glencoe (Ill.), 1954; The Free Press.
- Zinke, F. Überwindung der Vermassung als pädagogisches Problem. 8°. 72 blz. Bildung zum Menschen; Zeitfragen der Erziehung und Schule; Hft. 8. Düsseldorf, 1952; Päd.-Verlag Schwann.

---



---

#### MEDEDELINGEN VAN HET PAEDAGOGISCH SEMINARIUM VANWEGE DE NED. HERVORMDE KERK TE UTRECHT

Per 1 april slaagden voor het examen M.O. Paedagogiek-A de volgende cursisten van het Paedagogisch Seminarium vanwege de Ned. Herv. Kerk te Utrecht:

De heren J. van Os, te Amsterdam; W. G. Hagens, te Amersfoort en J. D. C. Branger, te Utrecht.

---



---

## IN MEMORIAM

PROFESSOR R. CASIMIR

Na Hoogveld - al tijdens de tweede wereldoorlog - en na Kohnstamm en Gunning is nu ook Casimir van ons heengegaan. Op die regenachtige zaterdagmiddag is zijn stoffelijk overschot aan de Voorburgse aarde toevertrouwd.

Familieleden, vrienden en kennissen deden hem uitgeleide.

En geen wonder dat daarna praktisch alle Nederlandse dagbladen en zeker de onderwijsbladen min of meer uitvoerige beschouwingen aan „professor Casimir” hebben gewijd.

Vrienden, collega's maar vooral oud-leerlingen kwamen getuigenis afleggen van deze, hun vriend, hun ambtgenoot, hun leermeester.

Hic et nunc, op deze plaats in dit wetenschappelijk tijdschrift moge een enkele gedachte worden geuit over deze grote mens, juist niet op het terrein der vakwetenschap.

Niet van de bijzonderheid, dat hij zes tien behaalde op zijn onderwijzersexamen, niet voor zijn publicaties in het tijdschrift *School en Leven* (begonnen meer dan een halve eeuw geleden) en in dagbladen, niet om zijn boeken (wie kent niet „Langs de lijnen van het Leven” of zijn *Geschiedenis der Wijsbegeerte?*), noch om zijn oorspronkelijke Lyceum-concepten of om het feit, dat hij bij het aanvaarden van het eerste Nederlandse professoraat in de paedagogiek zijn hoorders onderhield over „De waardering der toegepaste Opvoedkunde” (1918), waarvan Gunning getuigde: „de uitnemende inaugureele oratie” en zelfs niet om zijn hulp en enorme steun, die hij gaf aan zijn studenten voor de middelbare diploma's paedagogiek.

Om dit alles zou een ander reeds een bevoorrechte plaats in de maatschappij hebben ingenomen.

Professor Casimir had meer, wàs meer!

Een goed en edel mens, die geen vriendschap opdrong, maar eenvoudig verwekte door zijn optreden. Wie eens met hem kennis maakte door een gesprek, kan bevestigen, dat hij blij was met deze mens in aanraking te zijn gekomen.

En dit is bij duizenden het geval geweest!

Hoe treffend was de bijeenkomst in 1952 toen zijn vrienden hem „Het gesprek der Opvoeders” aanboden in de oude gym-

nastiekzaal van de school van z'n vereerde vriend Jan Ligthart. In tegenwoordigheid van kleuteronderwijzeressen en hoogleraren in de paedagogiek, van onderwijsinspecteurs en onderwijzers.

En wellicht sprak nog meer tot Casimir – en tot ons – het verlenen van het ere-doctoraat in de Gentse universiteit.

Vele tientallen Nederlanders waren aanwezig; beroemde geleerden ontvingen het honoris causa, uit Engeland, Portugal en Frankrijk. Toen trad prof. Casimir, als een kind, naar voren. Na de toespraak van zijn vriend en ambtgenoot prof. Verheijen weerklonk in de tot dantoe plechtige, stille zaal een daverend applaus – ineens, om prof. Casimir!

Waarom?

Omdat Casimir zo'n groot mens was!

En ik waag het te zeggen dat dit nog meer betekent dan enkel een mens-groot-in-de-wetenschap te zijn.

's-Gravenhage, april 1957.

VAN RINGELESTEIN.

## EEN DENKPSYCHOLOGISCHE BENADERING VAN HET BEGRIP DENKNIVEAU

DOOR

P. M. VAN HIELE EN D. VAN HIELE-GELDOF

In Paed. Stud. XXXII, 10 heb ik geschreven over de niveaus in het denken, die van belang zijn voor het onderwijs in de meetkunde in de eerste klasse van het V.H.M.O. Dit was een zuiver empirische ontmoeting van de denkniveaus: zij werden ontdekt, doordat het leerproces ieder jaar op dezelfde plaatsen vastliep. De denkniveaus korresponderen blijkbaar met plateaus in de leercurve van een bijzonder uitgesproken karakter.

Het bereikt hebben van een niveau houdt in, dat er een nieuwe denkordening tot stand is gekomen. Iemand, die niet op het niveau is, kan een gedachtengang van dat niveau niet volgen, omdat de woorden, die daarbij gebruikt worden bij hem nog niet betrekking hebben op de vereiste begripsinhouden. In het voornoemde artikel heb ik uiteengezet, welke konsekwenties het niveau-begrip voor de didaktiek van de meetkunde heeft en hoe men kan verklaren, dat sommige leraren de niveaus in hun onderwijs niet tegen komen.

Het eerste denkniveau in de meetkunde is bereikt, als de leerling

in staat is hem bekende eigenschappen van een hem bekende figuur operatief toe te passen.

Het tweede denkniveau in de meetkunde is bereikt, als hij in staat is hem bekende relaties tussen hem bekende figuren operatief toe te passen.

Het verheugt ons zeer, dat wij er thans in geslaagd zijn deze denkniveaus denkpsychologisch te verklaren.

### Kontekst.

De mogelijkheid zich in een nieuw leervak vruchtbaar te verdiepen, bestaat pas, wanneer de kontekst van dat leervak duidelijk is geworden. Wanneer we onze aandacht richten op de meetkunde, dan konstateren we eerst, dat dit vak zich bezig houdt met de bestudering van de ruimte. Hiermee is de kontekst van het leervak nog geenszins bepaald: de studie van de meetkunde heeft bv. maar heel weinig te maken met de wijze, waarop de mens de ruimte *beleeft*. Ruimtelijke begrippen als: nauw, ver, ribbelig, diep, enz. worden niet, of pas heel laat in de ontwikkeling van de meetkunde betrokken. Wij benaderen de meetkunde als leervak pas, wanneer we „iets” meetkundig gaan bekijken, wanneer wij typisch meetkundige relaties ter sprake gaan brengen. *Welke* relaties typisch meetkundig zijn, kan ons pas een fenomenologische inleiding geleidelijk doen duidelijk worden. Dáárdoor pas zullen wij weten, wat het vak meetkunde inhoudt, wat de meetkundige kontekst is.

Het is een van de grootste gebreken van het tegenwoordige onderwijs, dat men verzuimt de kontekst van het betrokken leervak op duidelijke wijze te doen ervaren. Er is nog vrijwel geen leervak, waar men gewoon is met de kontekstervaring te beginnen. Soms tracht men de kontekst in het begin mee te delen, maar het is duidelijk, dat zulk een mededeling zinloos is, wanneer de leerlingen niet eerder ervaring met *deze* kontekst hebben opgedaan.

Het is gemakkelijk te verklaren, waarom men in de meetkunde meestal niet met het ervaren van de kontekst begint. De studie van de meetkunde als *wetenschap* houdt zich namelijk niet bezig met de ruimte, niet met de figuren in de ruimte, maar met de relaties tussen de eigenschappen der figuren. Op een hoog peil van wetenschappelijk meetkundig denken wordt zelfs in het geheel niet meer gedacht aan ruimtelijke figuren, de aard van de relaties is dan uitsluitend objekt van studie. De kontekst van de wetenschappelijke beoefening der meetkunde is dus een geheel andere dan die, waarin men het vak binnentreedt. De leraar zal een sterke innerlijke



drang gevoelen zijn onderwijs te richten op de eigenlijke objecten van zijn vak: de relaties tussen de eigenschappen der figuren en hij is daarom geneigd tot zijn leerlingen te spreken vanuit een kontekst, die voor de leerling nog niet bestaat en principieel nog niet *kan* bestaan. De objecten hebben voor de leerling nog in het geheel geen betekenis en de leraar is niet bij machte aan deze objecten door middel van mededeling voor zijn leerlingen betekenis en inhoud te geven.

Een soortgelijke toestand bestaat bij het vak didaktiek. Ook daar zijn de eigenlijke objecten, de onderwijssituaties, geheel ontoegankelijk, zolang men aan deze objecten door middel van fenomenologische analyse van onderwijsprocessen geen inhoud gegeven heeft. Pas nadat deze analyse heeft plaats gehad is het mogelijk over te gaan op de eigenlijke kontekst.

### Symbolen.

Door analyse van een representatief onderwerp uit het leervak kan de kontekst van het grondniveau van dit leervak duidelijk worden. Al spoedig ontstaan bij deze analyse symbolen. Bij het begrip symbool denk ik aan de volgende passage, voorkomende in „Les Images” van I. Meyerson (Paris 1932):

„James, les Wurzembourgeois, Binet ont remarqué, au cours de leurs analyses, que l'image avait quelquefois un sens, une signification; qu'elle prenait valeur de signe, de symbole. Ce qu'ils n'ont pas assez vu, c'est qu'elle avait toujours ce caractère. Et ils ne s'en sont pas rendu compte, parce qu'ils n'ont pas vu clairement la nature symbolique de la pensée en général. En recherchant la signification pure, ils rejetaient l'image hors de la pensée, la privant de tout contenu intellectuel. En épurant la pensée, et en recherchant les aspects non exprimés et non exprimables, ils s'éloignaient de ses formes concrètes, dans lesquelles avec les idées et les signes nous construisons les choses, et avec des fragments de ces choses d'autres choses et d'autres idées. On aboutissait ainsi à ce paradoxe d'un panlogicisme qui cependant laissait hors de la vie intellectuelle des faits inséparables du cours des opérations intellectuelles.”

„La pensée tissée d'images est-elle la forme la plus habituelle de la pensée? Est-elle la forme la plus adaptée au travail de l'esprit? Il ne le semble pas. Il semble qu'à partir d'un certain niveau, d'une certaine hauteur, d'un certain degré de généralisation, la pensée ait besoin de signes moins concrets, plus détachés des choses,

moins adhérents, plus transparents, plus souples, plus arbitraires et immotivés, plus conventionnels, moins subjectifs, plus socialisés, plus logiques. C'est ainsi qu'elle abandonne l'image pour le mot, le mot pour le symbole mathématique: il y a des lois physiques pour lesquelles toute définition verbale est impossible, et il en sera sans doute de plus en plus ainsi."

Vele symbolen beginnen hun bestaan als image, daarin worden de waargenomen eigenschappen en relaties voorlopig geprojecteerd. Wanneer deze eigenschappen en relaties echter in de analyse geëxpliciteerd en besproken worden, dan verliest het symbool gaandeweg zijn karakter van image, het krijgt er een verbale inhoud bij, waardoor het bruikbaar wordt voor denkoperaties. Door het onderling vergelijken van de symbolen in de gegeven kontekst en het in onderlinge relatie brengen, wordt hun inhoud steeds rijker, de gestalte wordt steeds meer gedifferentieerd.

De symbolen hangen ten nauwste samen met de kontekst. Een symbool kan tot verschillende konteksten behoren, in het algemeen heeft het daarin dan ook een verschillende inhoud. Dikwijls is men zich de „gelijkheid" van het symbool dan niet meer bewust, alleen de gelijknamige woordaanduiding wijst dan nog op de gemeenschappelijke genetische of historische oorsprong. De betrekking is wederkerig, men kan met evenveel recht zeggen, dat de symbolen de kontekst bepalen, als omgekeerd.

Duncker spreekt in „Zur Psychologie des produktiven Denkens" over het „relief" van het waarnemingsveld. Men kan zijn omgeving bekijken met de aandacht bv. gericht op het rood. Alles, wat rood is, springt dan naar voren, tal van voorwerpen worden waargenomen, die men eerst niet zag. Richt men vervolgens zijn aandacht op het ronde, dan verandert de ruimte geheel van structuur. Een bal zal wel in de tweede, maar in het algemeen niet in de eerste structurering opgemerkt worden, tenzij de bal toevallig rood is. Op soortgelijke wijze treden ook de symbolen op in verschillende konteksten.

Wie een verschijnsel wil bestuderen, doet er goed aan eerst door fenomenologische analyse uit te maken, in welke kontekst dit verschijnsel als symbool optreedt. Het is duidelijk, dat men geen maximum van sukses mag verwachten, als men bij het zoeken naar een bal de structurering „rood" oproept. Maar evenmin mag men er op rekenen het begrip „inzicht" tegen te komen in de kontekst „testen", wij weten immers niet, of in *die* kontekst het inzicht een belangrijk symbool is. En evenmin mag men verwachten de meest geschikte volgorde te vinden, waarin men in zijn onderwijs in de

meetkunde figuren zou kunnen behandelen, als men zijn aandacht richt op de kontekst „logisch deduktief systeem”.

Het eerste doel van de speciale vakdidaktiek zal zijn het vormen van symbolen in de kontekst van het grondniveau van het betrokken vak. Deze symbolen zullen later ontwikkeld worden tot de knooppunten van het relatiernet, dat bij het eerste denkniveau van dat vak behoort.

### Signalen.

De symbolen zullen op den duur richting geven aan het denken in het vak, zij maken het dan mogelijk zich *in het vak te oriënteren*. Wij zullen dit als volgt uitdrukken: zodra door middel van de symbolen oriëntatie in het denkveld mogelijk is, *treden de symbolen op als signalen*. Deze signalerende werking van de symbolen bestaat niet van het eerste moment af, waarop de symbolen gevormd werden. In het begin fungeert het symbool slechts als een totaliteit van eigenschappen. Het symbool „vult zich” met hoe langer hoe meer eigenschappen, maar de eigenschappen anticiperen niet automatisch op het symbool, er vindt niet automatisch een aanvulling tot het complex plaats.

De symbolen verkrijgen hun signaalkarakter door een leerproces. In vele gevallen zal dit gebeuren door middel van incidentele leerprocessen. De signaalvorming kan echter didactisch gesteund worden. Dit zal vooral dan geschieden, wanneer men de intentie van de leerlingen op de oriëntatie richt. De leerlingen moeten zich bewust met de oriëntatie bezig houden, de oriëntatie in het betrokken veld moet voor hen een tijd lang doel van de studie zijn.

Door het gebruik der termen „anticipatie” en „komplex-aanvulling” is de kans groot, dat ik hier misverstaan word. Deze begrippen zijn nl. historisch sterk gebonden aan „probleemstelling” en „oplosmethoden”. In het gegeven geval, waar het er om gaat zich te leren oriënteren in een zeker denkveld, is er van een probleemstelling en een oplossing daarvan geen sprake. De leerling althans heeft in dit stadium niet echt het gevoel aan een probleem bezig te zijn, hij verkeert nog volledig in de exploratie, het te onderzoeken terrein stelt hem nog geen problemen. De symbolen worden op grond van hun eigenschappen vergeleken, waardoor het op den duur mogelijk zal worden ze aan die eigenschappen te herkennen. Zodra er zich voor de leerling problemen in deze kontekst gaan voordoen, is dit er eigenlijk het bewijs voor, dat de oriëntatie zijn voltooiing nadert, dat hij bezig is het grondniveau van denken te

verlaten en dat de relaties tussen de oorspronkelijke objecten nu zijn nieuwe studieobjecten gaan worden.

Door de mogelijkheid zich te oriënteren in het veld van studie, wordt het karakter daarvan langzamerhand gewijzigd. De toevoeging van de eigenschappen aan de symbolen en omgekeerd van de symbolen aan de eigenschappen gaat steeds meer automatisch verlopen, het image wordt steeds minder „geraadpleegd”, de knooppunten van het relatiernet verliezen een deel van hun inhoud, doordat zij deze overdragen op de verbindingen tussen de symbolen.

Aan het einde van *dit* leerproces wordt het eerste denkniveau bereikt. Dit houdt in de eerste plaats in, dat de kontekst gewijzigd is. In de meetkunde waren bij het begin van de studie de figuren door hun globale karakter totaliteiten. Een jong kind kan, wanneer men het de figuren uitduidt, een ruit onderscheiden van een vierkant, zonder dat het in staat hoeft te zijn een der eigenschappen van deze figuren op te noemen. Een leerling, die het eerste denkniveau van de meetkunde bereikt heeft, kent de ruit en het vierkant weer als totaliteiten, maar nu als verzameling van hun eigenschappen en hun relaties tot andere figuren, die tevens *kenmerken* voor de ruit en het vierkant geworden zijn. Thans worden de figuren herkend aan hun eigenschappen, de voorstelling is daarbij op de achtergrond geraakt.

Ik moet er nog extra op wijzen, dat het zich leren oriënteren in het grondniveau en ook later in de hogere niveaus een proces is, dat „van binnen uit” plaats vindt. De leerling heeft de intentie zich te oriënteren, hij heeft behoefte aan beweeglijkheid in het denkveld, daarom gaat *hij* de symbolen vergelijken, door *zijn* nadenken krijgen de symbolen een signaalkarakter. De leraar kan aan dit leerproces leiding geven, bv. door de leerlingen zich tot elkaar te laten uitspreken over de wijze van hun georiënteerdheid, door hen op een of andere wijze een weg te laten zoeken door het denkveld. Maar zijn leiding houdt niet in, dat hij op een of andere wijze „van buiten af” de signalen in hun denkveld gaat „plaatsen”, dat hij hen bv. laat leren, wat de kenmerken van gegeven figuren zijn, hoe men in een gegeven situatie handelen „moet”, enz. Wanneer de leraar zo handelt, zullen velen van zijn leerlingen de beschikking krijgen over een relatiernet, dat niet voldoende genetisch gebonden is aan het oorspronkelijke globale denkveld. De leerling zal dan, uitgaande van een gegeven konkrete situatie, moeilijk de betekenis in het relatiernet kunnen terugvinden. Uitgezonderd zijn dan natuurlijk die konkrete situaties, welke de leraar in zijn onderwijs voorzien heeft.

Men zou bij het hiervoor genoemde niveaubegrip aan een „lagenteorie” kunnen denken. Dit is echter niet gewenst. Wel is in de meetkunde het „nulde” niveau sterk gebonden aan het aanschouwelijke en het eerste niveau meer aan het schematische, maar het denken op het eerste niveau is, zoals wij beredeneerd hebben, uit dat van het nulde niveau voortgekomen. Het denken is ten gevolge van een leerproces getransformeerd. Er is ook geen mogelijkheid naar het nulde niveau, „de aanschouwelijke laag” terug te keren. Wie op het eerste niveau gekomen is en over de meetkundige figuren aanschouwelijk denkt, doet dit onder voortdurend functioneren van de nieuwgevormde structuur van het eerste denkniveau . . . of hij denkt aanschouwelijk in een geheel andere kontekst.

### Het eerste denkniveau.

Tijdens het leerproces, dat op het eerste denkniveau in de meetkunde plaats vindt, is de *ordering* van de eigenschappen der meetkundige figuren objekt van studie. Oude symbolen krijgen daardoor een nieuwe inhoud: aan het einde van dit leerproces zijn de figuren een *geordende* verzameling van eigenschappen. Maar ook treden nieuwe symbolen op, zoals kongruentie, gelijkvormigheid, evenwijdigheid, „volgen uit”. Deze laatste symbolen werden pas mogelijk, doordat bij de overgang naar het eerste niveau een wijziging van de kontekst heeft plaats gevonden. Het zijn symbolen, die typisch zijn voor de nieuwe kontekst.

De zin van het „volgen uit” wordt ontdekt door de intrinsieke betekenis van de kenmerken van een figuur nader te analyseren. Men herkent een figuur aan enkele van zijn eigenschappen, die daarom kenmerken van die figuur genoemd worden. Men kan bv. een parallellogram herkennen, doordat het een vierhoek is, waarvan de diagonalen elkaar halveren. Ten gevolge van deze herkenning krijgt men zekerheid, dat ook de andere eigenschappen van de figuur gelden. In het parallellogram zijn overstaande zijden evenwijdig. Deze laatste eigenschappen *volgen uit* de eerstgenoemde kenmerkende eigenschappen van de figuur. Dus: *Uit* het elkaar middendoor delen van de diagonalen van zekere vierhoek *volgt*, dat overstaande zijden van die vierhoek evenwijdig zijn.

Zolang de leerlingen deze gang van zaken niet overzien hebben, en dat kunnen ze niet voor zij het eerste denkniveau bereikt hebben, is er van een begrijpen van de relatie „volgen uit” geen sprake. Deze konklusie is geenszins in tegenspraak met de onderzoekingen



van Kohnstamm (zie Keur, blz. 67 e.v.). Het is inderdaad juist, dat het trekken van syllogistische konklusies samenhangt met zekere topologische voorstellingen. Deze konklusies zijn zelfs met die voorstellingen isomorf. In de door Kohnstamm geleide experimenten is aangetoond, dat jonge kinderen met de calculus van deze topologische voorstellingen kunnen werken. Maar het kunnen opereren met de calculus van een zeker denkveld, behorende tot de formele logika, garandeert allerm minst, dat men ook maar iets van het wezen van het „volgen uit” begrepen heeft. In het hier bedoelde geval is dit wel zeer duidelijk, de kinderen wisten immers niet tijdens hun opereren met de calculus, dat hun antwoorden iets met „volgen uit” te maken hadden.

Wij behoeven er niet aan te twifelen, dat „volgen uit” een begrip is, dat op een zeer hoog denkniveau thuis hoort. Vooral de intrinsieke betekenis van dit begrip. Wiskundeleraren, die men als doorkneed in hun vak mag beschouwen, zondigen nog wel eens tegen zeer elementaire regels van de logika, ook tegen de definitie van „volgen uit”. Het is hier niet de plaats om daarvan voorbeelden te geven. In de bedoelde gevallen is zeker geen sprake van een vergissing, maar van een echte denkfout. Wie enigszins op de hoogte is met het onderwijs in de algebra in het V.H.M.O., zal weten, hoe moeilijk het is de leerlingen te laten doorschouwen, welke logische samenhang er bestaat tussen de door hen opgeschreven regels. Maar al te dikwijls moet men hun werk zien als het resultaat van een handelingsstructuur zonder logische achtergrond. Er zijn op de middelbare school ongeveer twee jaar nodig om de leerlingen de extrinsieke waarde van het „volgen uit” te leren ervaren en ongeveer de gehele schoolloopbaan is gemoeid met het doen be- seffen van de intrinsieke betekenis van dit begrip.

De hierboven gegeven uiteenzetting is vooral van belang, omdat zij ons nader brengt tot het niveau-begrip. Het onder leiding van Kohnstamm uitgevoerde onderzoek berustte op een reductie van een handeling op lager niveau. Ik heb op zulke reducties reeds in mijn vorig artikel gewezen. In exakte vakken is een dergelijke reductie meestal mogelijk, doordat men de calculus van het te beheersen veld los maakt uit de kontekst en afzonderlijk laat beoefenen. De leerling kan dan van alles uitrekenen, hij kan verschillende gegevens en uitkomsten van zijn berekening benoemen, maar hij weet niet, wat hij uitgerekend heeft en wat de namen, die hij noemt, inhouden. In niet-exakte vakken krijgt men door een dergelijke reductie dikwijls verbale denkstructuren, die ontleend worden aan andere wetenschappen. Omdat de symbolen, die men wil ordenen,



nog niet opgenomen zijn in een structuur op het juiste niveau in het eigen vak, bedient men zich dan van de structuren, waarin het betrokken symbool optreedt in andere vakken. Het is duidelijk, dat hierdoor het eigen vak niet tot de juiste ontwikkeling kan komen. Bekend is bv. hoe de psychologie zich lang bediend heeft van structuren uit de filosofie en later van structuren uit de fysika en de biologie. Bekend is verder, hoe moeilijk het is de pedagogiek te bevrijden van ten onrechte aangebrachte structuren uit de psychologie. De didaktiek heeft zich zelfs nog geen eigen structuur op hoger niveau weten te verwerven.

Uit het voorgaande blijkt, dat het bereiken van een niveau geschiedt ten gevolge van een *leerproces*. Het kan zijn, dat aan dit leerproces geen leiding gegeven wordt, zodat het niveau uitsluitend door incidentele leerprocessen bereikt wordt. Het is juist de taak van de didaktiek, uit te vinden, hoe men zulke leerprocessen kan leiden. Het zou een betreurenswaardige – om niet te zeggen, fatale – vergissing zijn, indien men zou menen, dat het niveau bereikt wordt ten gevolge van een biologische rijping en rustig ging zitten afwachten, tot het zover was. Het is niet onnodig hierop te wijzen. In het werk van Zietz (*Kind und physische Welt*, München 1955) is deze gedachte nog heel sterk aanwezig. Terecht heeft men opgemerkt, dat men niet begrepen wordt, als men zich tot het kind richt in de terminologie, die in de fysika gebruikelijk is. Terecht ook constateert men, dat de resultaten dikwijls gunstiger worden, als men het gesprek enkele jaren later weer voert. Maar om dit verschijnsel te kunnen verklaren, behoeft men niet zijn toevlucht te nemen tot een zo vreemde figuur als een biologische rijping van het kinderlijke denken. Veel meer ligt het voor de hand de oorzaak te zoeken bij de incidentele leerprocessen, die intussen hebben plaats gevonden. Het kind leeft tussen de volwassenen, hoort hun gesprekken aan, neemt deel aan die gesprekken, stelt ook vragen over waargenomen verschijnselen. Het kind *leert* dus steeds door de omgang met de volwassenen, de leerprocessen zijn echter meestal niet geleid, er is geen didaktische situatie. Recente Amerikaanse publikaties (*The Development of Concepts in a Young child, a Case-Study*, J. G. Navarra, New York 1955) hebben het bestaan van zulke leerprocessen duidelijk aangetoond.

Evenmin behoeft men bij de ontwikkeling van het logische denken de rijping als verklarmiddel in te schakelen. In het artikel van Kohnstamm wordt deze gedachte wel volledig weerlegd. Het onvermogen van de kinderen om „logisch” te denken komt niet voort uit te weinig rijping, maar uit het niet kennen van de spel-

regels, uit het niet ter beschikking hebben van de structuren, waaruit de gestelde vragen zijn voortgekomen. De kinderen kunnen de gestelde vragen niet begrijpen, omdat zij de leerprocessen niet achter de rug hebben, die tot het vereiste denkniveau voeren. De leeftijd van de kinderen is in zoverre van belang, dat deze voldoende tijd gehad moeten hebben om de noodzakelijke leerprocessen te hebben kunnen doormaken. Vooral, wanneer het milieu niet zeer gunstig is, kunnen dergelijke niet geleide leerprocessen veel tijd vergen. (Zie ook Langeveld, Verkenning en Verdieping, blz. 12.)

Ook bij de ontwikkeling van het getalbegrip wordt een groot deel overgelaten aan incidentele leerprocessen. Dit is moeilijk te vermijden: de eerste symbolen, zoals „zes”, „meer”, „even veel”, worden gevormd lang voor er van onderwijs sprake is. Dit zijn dan nog symbolen, die duidelijk tot de kontekst „getal” behoren. Nog veel meer symbolen, die mede het getalbegrip konstitueren, behoren ook tot andere konteksten. Zulke zijn bv. „hetzelfde”, „bij elkaar behoren”, „op een rij leggen”. Wanneer het onderwijs zich met het getalbegrip gaat bemoeien, heeft zich meestal reeds een relatienet tussen die symbolen gevormd. De leerlingen zijn al op het eerste denkniveau.

Duidelijk blijkt dit uit de onderzoekingen van Piaget (*La genèse du nombre chez l'enfant*). Bekend is, hoe Piaget reeksen van vragen op zijn jeugdige proefpersonen laat afvuren, waarvan de beantwoording een matige tot zeer diepgaande abstraktie vereist. Uit de protokollen blijkt, dat sommige kinderen beneden de zes jaar in staat zijn redelijke antwoorden te geven. De konklusies van Piaget gaan sterk in de richting van de biologische rijping, omdat ook hij geen aandacht schenkt aan de incidentele leerprocessen.

Het onderwijs in het rekenen in het eerste leerjaar van de L.S., zoals het thans meestal gegeven wordt, vooronderstelt het bereikt zijn van het eerste denkniveau in het getalbegrip. Daar verreweg de meeste leerlingen dit niveau wel bereikt zullen hebben, kan men zulk een onderwijs niet onverantwoord noemen. Wel lijkt het mij zeer gewenst, dat men controleert, of het niveau werkelijk bereikt is en vooral, dat men onderzoekt, of alle voor dit niveau wenselijke signalen gevormd zijn. Vele latere rekenmoeilijkheden zouden daardoor mogelijk kunnen worden vermeden.

Het is in het onderwijs zeer gebruikelijk, al is het steeds af te keuren, dat men tot de leerlingen spreekt over begrippen, die behoren tot een niveau, waaraan zij in het geheel niet toe zijn. In het wiskunde-onderwijs heeft dit tot gevolg, dat de leerlingen de han-

delingsstructuur van de leraar gaan imiteren. Meestal lukt het hun wel de calculus, die bij het niveau behoort, onder de knie te krijgen. Deze is dan dus voortgekomen uit een globale (d.i. niet door analyse nader vastgelegde) handelingsstructuur. Schijnbaar is het succes volkomen: de leerlingen rekenen op den duur bijna even vlot als de leraar.

Evenmin als de leraar bij zijn calculus gebruik maakt van lagere (aanschouwelijke) structuren, maken zijn leerlingen daarvan gebruik. Maar terwijl bij de leraar (naar wij willen veronderstellen en hopen) de calculus is voortgekomen uit een doorstructurering van een lager niveau, is bij de leerlingen een dergelijke relatie niet aanwezig. Bij de leraar is de calculus in den regel genetisch verbonden met konkreet materiaal. Hij zal, wanneer hij in een nieuwe situatie konkreet materiaal aangeboden krijgt, meestal de weg naar de calculus kunnen weervinden. Bij de leerlingen mag men zulks niet verwachten.

Uit het bovenstaande blijkt het funktionele karakter van de komplexaanvulling. De overgang van het konkrete materiaal naar de calculus levert denkeconomie op en zal, als de weg eenmaal geëffend is, meestal vlot verlopen. De teruggang van de calculus naar het konkrete materiaal zou meestal een verzwarende van het probleem betekenen en wij vinden de weg in die richting dan ook dikwijls geblokkeerd. Verder moet opgemerkt worden, dat in vele gevallen het onderwijsproces met minder ongunstige gevolgen verloopt, dan hierboven is aangegeven. Intelligente en zelfstandige leerlingen zullen *zelf* relaties leggen tussen de aangeboden calculus en hun bekende aanschouwelijke structuren. Door incidentele leerprocessen worden vele tekorten van het geleide leerproces aangevuld.

Men vindt in de literatuur over denkpsychologie wel eens de stelling uitgesproken, dat het eigenlijke menselijke denken verloopt volgens het schema: probleemstelling – hypotese – toetsing. Een dergelijk denken is echter pas mogelijk, nadat er een zekere schematisatie, een zekere abstraktie heeft plaatsgevonden, d.w.z. nadat het eerste denkniveau bereikt is. Het denken op het grondniveau kent nog geen eigenlijke problemen, het verkeert nog in het stadium van de exploratie, de persoon staat nog vrij tegenover de leerstof. Antithesen zijn niet mogelijk, omdat er in deze nog onvoldoende geordende stof geen thesen zijn. Natuurlijk kan een ander, die het niveau wel bereikt heeft, aan de leerling problemen over de stof opgeven, maar dat is dan niet het probleem van de leerling. Het is mogelijk, dat de opgaaf hem op weg helpt bij zijn

oriëntatie, bij de vorming van de signalen, maar het probleem behoudt daarbij zijn opgelegd karakter. Heel anders wordt het, als de leerling op het hogere niveau stuit op een tegenstelling tussen twee verworven abstrakte structuren. De oplossing zal dan dikwijls volgens het bovenstaande schema verlopen en het verkrijgen van het resultaat betekent *dan* een belangrijke emotionele beleving.

Pas aan het einde van het meetkunde-leerproces begint het echte vraagstuk zinvol te worden. Het kan dan dienen om structuren, die zich in het denken in de meetkunde min of meer los van elkaar ontwikkeld hebben, tot integratie te brengen. De leerling kan dan de meetkunde als een totaliteit beleven. Maar dan is ook nodig, dat hij zijn weg *zelf* leert vinden. Wanneer deze weg zorgvuldig voor hem uitgestippeld is, is er van integratie geen sprake. Dan is er integendeel een nieuw hoofdstuk aan de meetkunde toegevoegd: het oplossen van vraagstukken.

De ontwikkeling van de geschematiseerde structuren uit (en niet over, of naast) de konkrete, aanschouwelijke structuren, is van zo grote betekenis door de speciale symbolische betekenis van het image. Het image is symbool voor heel veel, wat niet in woorden uitgedrukt is. Een groot deel daarvan zal ook bij de schematisatie niet in woorden uitgedrukt worden. Bij de ontwikkeling van de abstrakte structuren *uit* die, waarin de images hun belangrijke rol vervullen, kan een deel van de rijke (en niet uitgesproken) inhoud van de images meegestructureerd worden en waarschijnlijk *zal* dit ook gebeuren. In dat geval hebben de gevormde abstrakte structuren een veel rijkere inhoud dan hun verbale representanten.

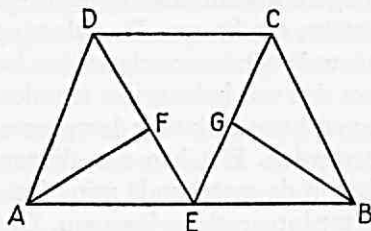
### Doorstruktureren en omstruktureren.

In de eerste jaren van het meetkunde-onderwijs heeft de leerling behoefte aan opgaven, die de structuurvorming in de hand werken, die tot symboolvorming leiden, die de leerling er toe brengen zich te gaan oriënteren. Van zogenaamde omstruktureringen is dan vrijwel nooit sprake. De oorspronkelijke aanschouwelijke structuren worden tot abstrakte structuren getransformeerd, men kan dan beter van *doorstruktureren* spreken. De leerling ziet, wanneer hem een „probleem” voorgezet wordt, de oplossing a.h.w. direct voor zich, er is dus eigenlijk geen probleem.

Men zet bv. een leerling, die zo opgeleid is, het volgende probleem voor:

Van gelijkbenig trapezium ABCD zijn AD en BC de benen. Men verbindt het midden E van  $\overline{AB}$  met D en C. Men verbindt

het midden  $F$  van  $\overline{DE}$  met  $A$ , het midden  $G$  van  $\overline{EC}$  met  $B$ .  
Bewijs, dat  $\overline{AF} = \overline{BG}$ .



Zulk een leerling reageert ongeveer als volgt:

Deze figuur bevat vele paren congruente driehoeken. Je kunt bv. zo zien, dat de eerste driehoeken, die gevormd werden, nl. AED en BEC, congruent zijn. Het is ook gemakkelijk te bewijzen (zhz). Met behulp daarvan kan men dan ook meteen zien, dat er twee driehoeken, waarvan  $\overline{AF}$  en  $\overline{BG}$  deel uitmaken, congruent zijn. Dat zijn bv. de driehoeken ADF en BCG (zhz).

De leerling redeneert zo dus vanuit een aanwezige totaalstructuur. Hij behoeft niet méér te doen dan de schakels, die hij voor zich *ziet*, te expliciteren. Van een omstruktureren van het denkveld was geen sprake.

Het omstruktureren treedt in de volgende drie gevallen in het leerproces op:

1<sup>o</sup>. Er moeten achtereenvolgens een aantal handelingen verricht worden, die zich nog niet tot één structuur geïntegreerd hebben. In zo'n geval kan de omstrukturering een sleutelervaring zijn, die tot de integratie leidt.

2<sup>o</sup>. Er moeten achtereenvolgens een aantal handelingen verricht worden, die zo weinig onderling verband bezitten, dat er geen behoefte is aan een integratie tot één structuur.

3<sup>o</sup>. Er moeten achtereenvolgens een aantal handelingen verricht worden, waarvan de opeenvolging op zichzelf niet zinvol is. Men heeft dit probleem speciaal uitgezocht om de proefpersoon de moeilijkheid van het omstruktureren te doen ervaren.

Het eerste geval zal vooral daar optreden, waar zich denkstructuren onafhankelijk van elkaar ontwikkeld hebben. Bij berekeningen met lijnstukken zal de leerling eerst moeten omstruktureren van de structuur der meetkundige figuur, waarin het lijnstuk optreedt, naar die van de algebraïsche betrekking, waarmee hij moet rekenen. Op den duur leidt dit tot een integratie in één enkele

totaalstructuur. In dit geval heeft men te doen met een zinvol omstruktureren. Vele nodeloze omstruktureringen vinden echter plaats, als men de leerlingen de door de leraar of het leerboek uitgestippelde deduktieve weg door de meetkunde wil laten bewandelen. De leerling moet dan steeds op een bepaalde manier bepaalde, nog niet geïntegreerde, structuren aan elkaar koppelen. Hij kan niet redeneren vanuit een totaalstructuur. Op een veel minder geforceerde weg bereikt men het doel, als men de leerlingen in een aantal klassegerepreken gezamenlijk de stellingen laat ordenen tot een deduktief stelsel.

Het tweede geval komt daar voor, waar de mens een aantal handelingen in een zekere volgorde moet verrichten, zonder dat het zin heeft zich te verdiepen in de vraag, of het ook anders kan. In zulke gevallen is het voldoende, als men de handelingen in de gegeven volgorde *leert* verrichten. Het zelf vinden van die volgorde (hetgeen tot de omstrukturering voert) is in dit geval van weinig betekenis.

Het derde geval treft men o.a. zeer veelvuldig onder wiskundeopgaven aan. De leerling krijgt een opgave voor zich, die hij als totaal niet kan overzien, maar waarin herkenbare onderdelen optreden. Hij zal dan moeten trachten deze zo lang om te vormen, tot hij in het totaal een structuur ontdekt. Op zichzelf is de denkfunctie, die met dergelijke opgaven geoefend wordt, zeer waardevol. Dit is immers een van de middelen om in een nieuw gebied van kennis door te dringen. Zulke opgaven zijn echter niet geschikt om te toetsen, of er inzicht in een zeker gebied van kennis verkregen is. Bovendien zal, wanneer men veel van zulke opgaven laat maken, de integratie van werkelijk bij elkaar behorende structuren worden tegengegaan.

### Samenvatting.

Het niveaubegrip is belangrijk voor de didaktiek door de onderscheiding van de twee fasen in het leerproces, die nodig zijn voor het bereiken ervan: in de eerste fase de kontekstbeleving en de symboolvorming, in de tweede fase de oriëntatie door middel van het signaalkarakter der symbolen.

De kennis van de niveaus kan de leraar ervoor behoeden bij zijn leerlingen te appelleren aan een begripsniveau, dat zij nog niet verworven hebben.

Het doorzien van het begrip „niveau” kan de psycholoog er voor behoeden aan rijping toe te schrijven, wat het resultaat van een leerproces is.

---



# EEN DYNAMISCH TAKENSTELSEL ALS BASIS VOOR HET BIOLOGIEONDERWIJS AAN DE MIDDELBARE SCHOOL

DOOR

E. M. BUTER biol. drs.

## *Inleiding.*

Teneinde systematisch onderzoek van bepaalde didactische problemen mogelijk te maken, werd in de loop van de periode 1950-'56 een takensysteem ontwikkeld. Dit systeem bleek ook geschikt als kern voor een sluitende onderwijsmethode in de biologie.

Belangrijk is dat dit vrijere systeem goed kon functionneren binnen de organisatie van een klassikale school.

Oppervlakkig gezien lijkt het een moeilijke opgave, om op een klassikale school een bepaald vak gedeeltelijk naar nieuwere methoden te willen ombuigen. Het typische ritme van de dag-indeling, de rapporten, de repetities en overgangen schijnen evenzovele hinderpalen.

Een vrijer gegeven vak, te midden van de wat strakkere discipline van de overige vakken zou misschien tot verstoring van de noodzakelijke orde kunnen leiden.

De overweging, dat een slagen van dit experiment misschien een stap kan betekenen op de weg naar vrijere methoden in het algemeen maakt het waard dergelijke proeven te nemen. Indien graduele ombouw per vak mogelijk is, dan wordt het ombouwen van een gehele klassikale school wat minder geforceerd en riskant.

## *Theoretische achtergrond.*

Wie kennis neemt van de vele onderwijsmethoden uit de laatste tijd, zal kunnen konstateren dat deze over 't algemeen evolueren naar een gemiddelde dat bepaald wordt door maatschappelijke, pedagogische en levensbeschouwelijke eisen naast eisen van efficiency van de gevolgde methodiek.

Enkele belangrijker elementen waartussen een evenwicht wordt gezocht zijn:

Individueel-	contra	groepsonderwijs
Ervarings-	contra	instructieonderwijs
Niet aan tijd gebonden-	contra	aan tijd gebonden onderwijs
Vormings-	contra	discipline onderwijs
Begrips-	contra	kennisonderwijs
Vakcorrelatie-	contra	vakplitsing
Activerend-	contra	„passiverend” onderwijs.

Uiteraard zijn deze tegenstellingen nergens in deze grove vorm te vinden, maar deze opsomming kan om de gedachten wat beter te bepalen zijn dienst doen.

Ideaal is namelijk een vorm van onderwijs, waar, al naar de noodzaak zich voordoet, het evenwichtpunt van links naar rechts en v.v. kan worden verschoven. We raken langzamerhand over het stadium heen dat een bepaalde vorm als het een en het al voor de didactiek wordt beschouwd. Groepsoponderwijs is in sommige gevallen beter en in andere gevallen veel minder geschikt.

Zo'n verschuiving kan echter op grote moeilijkheden stuiten. Als voorbeeld kan dienen een docent die – op een school waar individuele methoden overheersen – over wil schakelen op een wat langer durende groepsactiviteit. Wil dit goed slagen, dan moeten eerst de leerlingen voor zijn vak „gelijk worden getrokken”, d.w.z. de tempovrijheid – groot voordeel van het individualiseren – moet worden opgeheven. Alle l.l. moeten op een bepaalde datum even ver zijn. Verandering in omgekeerde richting blijkt nog veel moeilijker. Groepsoponderwijs berustend op instructiemethoden (m.a.w. het gewone klassikale onderwijs) mist elke mogelijkheid om eens op echt zelfstandig werken over te gaan, bij gebrek aan daarvoor geschikt materiaal.

Een van de grootste hinderpalen bij het verschuiven van de methodiek is evenwel niet gelegen in organisatie van de school of afwezigheid van het materiaal, maar betreft de vorm en inhoud van het gegeven vak zelf. De traditionele opbouw van de leerstof in een werkelijk of vermeend dwingende volgorde is nog steeds een grote rem voor een weldoordachte onderwijsvernieuwing.

In veel gevallen is echter deze opbouw slechts een uitvloeisel van de wens om een zo causaal en logisch mogelijk verloopend onderwijsprogramma op te bouwen. Zo geeft bijvoorbeeld een typische biologieleergang de achtereenvolgende onderwerpen: de orgaanstelsels van de mens (skelet gevolgd door spijsvertering, dan bloedsomloop en tenslotte uitscheiding), dan worden de zoogdieren behandeld waarbij we telkens kunnen teruggrijpen op de mens. Wat plantenfysiologie en systematiek, iets over de evolutie komen er – afhankelijk van jaargetijde en smaak van de docent – tussendoor. We hebben dan in de lagere klassen „alles” gehad, een goede voorbereiding voor de hogere klassen gelegd en tenslotte is er een zekere logika in de opeenvolging van de onderwerpen gebracht.

In feite echter, is door het inbrengen van deze schijncausaliteit,

het gehele veld van de biologie uitelkaar gehaald. De harmonie die uit studie van de natuur zou kunnen blijken is verdwenen. Zelfs het idee dat het vroeger behandelde bij de mens een steun kan zijn voor later te behandelen onderwerpen is aanvechtbaar. Wat te zeggen van l.l. die in een hogere klasse alles weten van erfelijkheid, maar niet kunnen vertellen wat een cel is? Of van l.l. die hoogst verbaasd zijn dat een regenworm spijsvertering heeft... dat was toch alleen bij de mens behandeld!). Geen wonder dat hooggeleerde commissies het hoofd schudden over de resultaten van het onderwijs in de biologie bij het V.H.M.O.

De vraag rijst „Kunnen we op een andere wijze de biologie-didactiek opbouwen?” Voor het antwoord daarop is een analyse van „de biologie” als onderwijsgegeven noodzakelijk.

### *Een korte analyse van de MO-biologie.*

Een volledige analyse van „de” biologie, en daaruit voortvloeiende consequenties voor de didactiek zou hier veel te ver voeren. Enkele voorlopige opmerkingen kunnen echter wel gemaakt worden.

Hoe het onderwijs in dit vak op middelbare inrichtingen ook wordt gegeven, steeds is het voornaamste doel het bijbrengen van een aantal biologische gezichtspunten. Het feitenmateriaal – in welke vorm en hoe uitgebreid ook – blijft slechts middel. Het is als zodanig te beschouwen als een intermediair doel vlg. de doelentheorie van Langeveld.

Bij een nadere beschouwing van dat doel, komen twee uiterst belangrijke aspecten naar voren:

1. Het aantal gezichtspunten is zeer beperkt.  
Ik spreek liever van gezichtspunten dan van inzichten of begrippen, omdat deze termen in de biologie een mengelmoesje inhouden van causale, correlatieve en systematische verschijnselen.
2. Bijna alle materiaal dat de „school”bioloog ter beschikking staat is bruikbaar om al deze gezichtspunten of een groot deel ervan te behandelen.  
Al is niet alles uiteraard even geschikt....

Voor de lagere klassen ligt het aantal gezichtspunten rond de twintig. Ze bestaan uit echte inzichtsmaterie en enkele meer op kennis gebaseerde onderwerpen. (Een willekeurig aantal voor-

beelden: systematiek, spijsvertering, oecologie, steun en stevigheid, bouw enkele belangrijke diergroepen etc.). We kunnen deze onderwerpen natuurlijk niet los van elkaar behandelen en we kunnen practisch elk verband met andere gezichtspunten leggen.

Zo bleek het aan een zo „saai en droog” materiaal als een skelet mogelijk om de volgende aspecten naar voren te brengen: bouw in het algemeen, verband tussen vorm en functie, (rechttopgaande gang – plaats achterhoofdsgat), enkele kanten van de spijsvertering (i.v.m. gebit), iets over de embryologie (i.v.m. bekkenvorm en borstkasvorm), beweging (i.v.m. bouw der gewrichten) en zelfs een enkele opmerking over de evolutie (i.v.m. rechttopgaande gang, wijzigingen in het gebit).

De consequenties van het voorgaande, voor de didactiek van de biologie zijn groot:

- A. Het blijkt mogelijk om een groot aantal cursusprogramma's op te stellen, die elkaar – wat betreft de feitelijke inhoud – geheel ongelijk zijn, maar die elk op zichzelf bruikbaar zijn om alle gezichtspunten aan de l.l. te demonstreren. Met andere woorden: de noodzaak om alle leerlingen van een bepaalde klas *dezelfde* stof te laten doorwerken is vervallen.
- B. Door de beperktheid van het aantal gezichtspunten, is ook de factor tijd van geringe betekenis geworden. Zelfs de traagste leerling kan zich binnen de gestelde tijd van twee jaar bezighouden met alle punten. Zij het aan wat minder materiaal.
- C. Indien een contrôle methode kan worden ontworpen die elke l.l. afzonderlijk behandelt, zodat o.a. klassikale repetities kunnen vervallen, is zelfs het „synchroon”-lopen van de leerlingen niet meer nodig. Altijd zullen na enige tijd de belangrijkste gezichtspunten behandeld zijn, met welk feitenmateriaal, in welk tempo en in welke volgorde dan ook.

Bovenstaande punten en overwegingen hebben geleid tot de opbouw van een nieuwe lesorganisatie. De basis hiervan is een takensysteem, dat nu reeds een vijftal jaren in gebruik is in de laagste twee klassen van een hbs.

### *De opbouw van het nieuwe systeem.*

Allereerst werd de biologiestof verdeeld in een achttiental gezichtspunten. (Zoals lagere dieren, hogere dieren, stofwisseling, inwendig vervoer, besturing van het lichaam, voortplanting, stevigheid, milieu).

Rondom elk gezichtspunt werd nu een takengroep opgebouwd. Elke taak bestaat uit een gemakkelijk hanteerbaar kartonnen blad, waarop tekst is aangebracht. Deze tekst bestaat uit stukjes „dictaat” – belangrijke punten die anders tijdens een klassikale behandeling ook zouden zijn gedicteerd – en opdrachten. Elke groep taken wordt vooraf gegaan door een inleidende taak of *Sleutel-taak*, waarin een overzicht van het behandelde gezichtspunt wordt gegeven.

Zo is bijvoorbeeld takengroep 9 opgebouwd uit Sleutel-taak 9: Besturing van het lichaam; taak 9/1 zenuwstelsels; taak 9/2: reflexen; taak 9/3: hormonen; taak 9/4: instinct en verstand.

De opdrachten zijn zodanig gekozen, dat een l.l. bij de uitwerking ervan niet alleen met het gespecialiseerde onderwerp in aanraking komt, maar bovendien zijdelings kennis moet nemen van raakpunten met andere onderwerpen. Een l.l. die met de olifanten bezig is krijgt bijv. in opdrachten na te gaan de aanpassingen van dit dier aan het bosleven en moet dit tegelijkertijd ook eens bestuderen voor andere bosdieren. Bij het gebit van de olifant worden eveneens de begrippen carnivoor en omnivoor bestudeerd

Daar dit in alle taken zo is gedaan, is er wel eens kans op „dubbel werk”. Het voordeel hiervan is, dat de l.l. dezelfde gegevens eens in een andere context leert zien, zodat het resultaat van zijn werk anders wordt ondanks dezelfde feiten. Het leidt eveneens tot een sneller „boven” de stof staan, de l.l. kan al gauw uit zijn ervaring putten.

Alle taakkaarten zijn ondergebracht in een kastje met verticale sleuven, voor elke groep een sleuf. Taakgroep 1 bestaat alleen uit gelijke teksten, zodat allereerst klassikaal de technische moeilijkheden van het zelfwerken kunnen worden besproken. Dat blijkt zeer nodig, over deze eerste „Inleiding tot de biologie” doen de leerlingen vrij lang.

Als bronnen zijn aanwezig een bibliotheek, modellen, formaline-materiaal en een aantal leerboeken. Er is geen bepaalde afhankelijkheid tussen bronnen en taken. Uiteraard is de vorm van

de bronnen een belangrijk probleem, maar dat is een hoofdstuk op zichzelf!

Voorlopig kunnen we in de zeer variabele opdrachten drie types onderscheiden:

**Verzamelopdrachten:**

Behandel het konijn. Geef enkele huisdieren met hun verzorging.

**Waarnemingsopdrachten:**

Vergelijk het gebit van een kat met dat van de mens. Welke verschillen neem je waar? Kun je dat ook verklaren? (Hierbij gebruiken leerlingen vaak modellen).

**Experimentele opdrachten:**

Smaakproeven met verschillende vloeistoffen.

Beeldseries tekenen van loopbewegingen. Tast- en gevoelszintuigen bestuderen. Polsvoelen voor en na diepe kniebuigingen.

Wanneer de leerling de opdrachten uit een bepaalde taak heeft doorgewerkt dan is het onderwerp ook af.

Van belang is nu vooral hoe dit takensysteem in de organisatie van het biologieonderwijs is verwerkt.

### *De lesorganisatie.*

Elke leerling is vrij in het kiezen van de taken, met een beperkende bepaling: bij het uitkiezen van een taak uit een van de groepen moet allereerst de bijbehorende sleuteltaak worden gemaakt! Bij het begin van de les haalt de l.l. zijn taakkaart uit de kast en gaat deze uitwerken in een van de twee werkschriften (twee teneinde een snel nakijken mogelijk te maken; de schriften worden om en om gebruikt). Aan het eind van de les gaan de taakkaarten weer in de kast, zodat een l.l. eventueel huiswerk in de klas moet voorbereiden! Van de normale taakkaarten is slechts een exemplaar beschikbaar, van de sleuteltaken drie. Het gevolg hiervan is dat, wanneer er geen samenwerkende l.l. zijn, elke pupil met een ander onderwerp bezig is! Wel zijn er soms meerdere met één bepaalde groep bezig.

Indien een leerling met een taak gereed is, levert hij het verslag daarover in. Daarna is, met goedkeuring van de docent, het uitzoeken van een nieuwe taak mogelijk. De gekozen taak wordt genoteerd in een speciale tabel op datum. Hierdoor kan elke leerling en de leraar snel een overzicht krijgen van de stand van zaken in een klas, zoals tempo, voorkeur voor bepaalde onder-



werpen, wie een bepaalde gewenste taak al in zijn bezit heeft.

Daar elke l.l. op autonome wijze zijn weg door het takenstelsel kan vinden, is hij of zij ook veel onafhankelijker van de docent; resultaat: *de docent is niet meer het centrum van de klas*. Integendeel: sommige klassen vertonen een duidelijke neiging om elke bemoeienis van de leraar met de klas als geheel met de term „tijdverlies” te bestempelen....

### *Contrôle van de leerlingen.*

Een grote moeilijkheid bij vrijere systemen is steeds weer het op de hoogte blijven van de stand van zaken der leerlingen afzonderlijk. De contrôle leidt in veel gevallen tot onevenredige hoeveelheid correctiewerk voor de docent, die zich verplicht acht om alle prestaties van de l.l. met de grootste nauwgezetheid te volgen. Stapels schriften, taken in boekvorm vormen de schrikbeelden verbonden aan sommige vernieuwingen van onderwijs.

Met enkele kleine wijzigingen, principieel niet van belang, kan het traditionele, op de klassikale school gebruikelijke beoordelingssysteem echter hier worden overgenomen. Het werk neemt daardoor niet toe. (We nemen dus maar aan dat dit beoordelingssysteem op zichzelf – allerlei zeer complexe verschijnselen vastleggen in één cijfer – niet veranderd behoeft te worden).

De taken zijn namelijk „gestandaardiseerd”. Over een langere periode wijzigen ze slechts incidenteel! We kunnen dus bij elke taak een serie repetitiekaarten maken, voorzien van een còde-nummer. Bij behoefte aan contrôle behoeven we deze maar uit te delen, en iedere l.l. kan de bij zijn taken behorende repetitie maken.

Deze *standaardrepetities* zijn zo ingericht, dat niet speciaal op feitenkennis wordt aangestuurd, maar dat gezocht wordt naar het geven van enkele feiten die tezamen een probleem vormen. De l.l. moet deze oplossen. Het is toch duidelijk, dat een l.l. die over het bosleven heeft gestudeerd allerlei zeer gevarieerd materiaal kan gebruiken om bepaalde algemenere problemen te verduidelijken. Op dit feitenmateriaal kan een zeer gespecificeerde vraag nooit worden afgestemd: elke l.l. verzamelt zijn eigen materiaal! We kunnen wel zelf deze gegevens verschaffen, met vragen erover. Voorbeeld: een aantal tekeningen van bosdieren. Vraag: welke eigenschappen wijzen nu op dat bosleven, waarom?

Daar waar de opdrachten de l.l. dwongen om zich een minimum aan feitenmateriaal eigen te maken, wordt ook in de repetitie dit

basismateriaal weer gevraagd. Voorbeeld: Wat is een wervel? als vraag bij onderwerp Stevigheid.

Het nakijken van deze repetities eist evenveel tijd als normale repetities op de klassikale school.

Een tweede vorm van contrôle die ik langere tijd met succes gebruikte was de multiple-choice test: de leerling moet uit een aantal reeds gegeven antwoorden op een bepaalde vraag de meest juiste kiezen. Dit scheidt de mogelijkheid van een snelle momentele oriëntering, daar de leerling niets behoeft te „stellen”. Alleen het noteren van de juiste antwoordnummers is voldoende. De test vervangt de mondelinge beurt en het plotselinge schriftelijke werk voor een deel. Nakijken ervan kost geen tijd, halve minuut per test. Het samenstellen van deze tests is echter tijdrovend.

De derde vorm van contrôle die zich met de individuele l.l. bezighoudt is de beoordeling van het verslag. Daarbij zijn niet belangrijk de grote hoeveelheden feiten als zodanig, maar wel de verwerking ervan. Datzelfde geldt ook voor de gebruikte figuren en plaatjes, deze moeten een duidelijke functie in het geheel vervullen.

De opeenvolging van de opdrachten geeft in de verslagen ook een globale volgorde der onderwerpen. Dit maakt dat een docent bij het nakijken van een bepaald onderwerp vrijwel onmiddellijk weet waar hij naar de moeilijkheden moet zoeken! Heel vaak behoeft een verslag maar vluchtig te worden doorgekeken om te zien of dit aan een zekere norm voldoet.

De ervaring heeft geleerd, dat de gemiddelde leerling al tegen het einde van het eerste jaar met de meeste essentiële gezichtspunten uit de biologie contact heeft gehad. Dit maakt een voor de didacticus heel boeiende vorm van contrôle mogelijk. Een contrôle n.l. die enig inzicht geeft over de ontwikkeling van het biologisch denken van de klas als groep. Twee manieren werden hiervoor ontwikkeld:

#### 1. de klasse-discussie.

Een zeer algemeen onderwerp wordt geïntroduceerd. En naarmate de groep verder in het cursusjaar, dus verder in de stof is doorgedrongen, neemt de echte discussie toe. Iedere l.l. brengt van uit zijn ervaringsgebied die punten naar voren die van belang zijn voor bepaalde generalisaties. Voorbeeld: onderwerp spijsvertering. Elke l.l. bouwt aan

een synthese van dit onderwerp mede, de een die Knaagdieren bestudeerde vertelt iets over herbivorie, een ander die met Roofdieren bezig was weet iets mee te delen over carnivore eigenschappen etc.

## 2. klassikale tests.

Over bepaalde algemene biologische begrippen (de gezichtspunten) wordt aan de hand van feitenmateriaal dat elke l.l. onbekend is, een serie vragen gesteld. Hoe verder we in de cursus komen, hoe vollediger de leerlingen deze vragen zullen kunnen beantwoorden.

Zowel bij discussie als klassikale test kunnen we dus de ontwikkeling van de algemene kennis en inzichten op de voet volgen. Ontdekken we algemene lacunes, dan kunnen we deze door mondelinge groepsbehandeling wegwerken. Dit is een groot didactisch voordeel.

### *De functie van de docent.*

Zijn taak is wel geheel veranderd. In plaats van een centrale informatiebron, is hij meer een assistent geworden. Niet voor de klas, maar tussen de l.l. is zijn plaats. De aandacht van de klas is niet meer voortdurend op hem gericht, maar deze is verspreid en op de individuele taken gericht. Ook wanneer er klassikale lessen worden gegeven is het verschil met een traditionele instructieles opvallend.

Heel veel feitenmateriaal, dat de l.l. nu toch zelf opzoeken, wordt niet behandeld. Ook te sterk gedefiniëerde en gedetailleerde onderwerpen worden niet besproken, omdat anders een aantal l.l., die taken daarover nog niet hebben bestudeerd, daarvan te weinig zouden profiteren. Er is geen directe correlatie tussen de taken en de klassikaal behandelde problemen. De klassikale les probeert eveneens weer terug te komen op de gezichtspunten en er, naast samenvattende opmerkingen, ook een discussie over uit te lokken. Gemiddeld wordt een kwart van de beschikbare lestijd klassikaal gewerkt.

Een zeer belangrijke taak van de leraar is, om – tijdens de taakuren – bij de keuze van eventuele onderwerpen te adviseren.

In sommige gevallen zelfs in te grijpen, wanneer de keuze van de l.l. wat te eenzijdig blijft. Als regelbaar van het tempo heeft de docent eveneens een belangrijke taak: er zijn vele l.l. die veel

te snel gaan en anderen die wel een duwtje mogen hebben wegens hun traagheid.

Als assistent zal hij ook langs de banken lopend, regelmatig allerlei aanwijzingen bij het werk moeten geven.

Een typische kant aan de nieuwe lesvorm is de mogelijkheid tot het vormen van groepjes l.l. die een onderwerp behandelen. Ze kunnen spontaan worden gevormd, maar ook door de docent worden „gemaakt”. Een taakgroep leent zich natuurlijk goed voor groepsgewijze behandeling. Vijf l.l. kunnen bijvoorbeeld eerst aan de sleuteltaak zoogdieren beginnen, en daarna elk een afzonderlijke zoogdiergroep bewerken. De zoogdiertaken worden dan onderling verwisseld en besproken. De praktijk laat ook zien, dat in dit taakstelsel er l.l. zijn die liefst individueel werken, maar dat daarnaast groepjes, wisselend van twee tot vijf, worden gevormd. Hoewel dit niet altijd stil gaat, wordt juist door deze groepjes ongelofelijk hard gewerkt....

De functie van ordebewaarder is niet meer van belang. Het gehele ordeprobleem is van karakter veranderd. In een klassikaal systeem hangt de orde practisch geheel af van de leraar. In extreme gevallen: onderdrukte wanorde. Hier met het niet meer centraal zijn van de docent, is de orde meer een classesociologisch probleem geworden. We kunnen hier beter spreken van een geleide vrijheid. Voorzover te grote vrijheid tot wanorde leidt, draagt dit toch nooit het karakter van verzet.

De contrôle werd al besproken; hier kan nog gezegd worden, dat het nakijken van de schriften gekoppeld kan worden aan mondelinge gesprekken met zwakkere l.l. over die schriften, wat opnieuw een belangrijk didactisch hulpmiddel kan zijn.

### *Hoe past dit systeem in de klassikale schoolorganisatie?*

Daar alle afwijkende kanten van het gevolgde lespatroon angstvallig binnen de muren van het biologielokaal werden gehouden waren er zelden moeilijkheden. Er zijn natuurlijk wel vóór- en nàeffecten. De anticipatie van een anders georganiseerde les kan wel eens te vroeg zijn invloed doen gelden. In de praktijk bleek hier echter nooit iets van. Hetzelfde geldt voor de lessen na de biologie.

Er is wel een belangrijk ander effect: in dit vrije systeem is er een vrij groot aantal l.l. dat het werktempo zo hoog gaat opvoeren, dat het werk voor andere vakken eronder kan lijden.

Hier *moet* de docent dus regelend ingrijpen (Dit geldt vooral voor het huiswerk).

Daar binnen de gestelde tijd de belangrijkste onderwerpen door de l.l. zijn behandeld, is er na twee jaar ook weer voldoende aansluiting op hogere klassen.

Daar de beoordeling in cijfers wordt gegeven, valt ook dit niet buiten het normale gebruik. Hier is echter wel een „maar” bij: het rapportcijfer ontstaat uit drie duidelijk gedifferentieerde gegevens: een tempo indruk, een schriftcijfer en een repetitiecijfer. Deze drie cijfergroepen leiden tenslotte tot één eindbeoordeling. De l.l. krijgen echter alle drie de cijfers te horen met een mondelinge toelichting en een uitvoerige tabel met de resultaten van alle klassen erin verwerkt. Het resultaat hiervan is dat de l.l. veel beter weten wat ze moeten veranderen aan hun werk om beter te slagen. De docent heeft een beter geschakeerde oriëntatie over de l.l. dan dat éne rapportcijfer zou doen vermoeden.

#### *Samenvatting van de mogelijkheden die dit systeem biedt.*

In het kort: deze onderwijsvorm biedt een zeer grote dynamiek. Elke verandering in de klassestructuur is binnen zeer korte tijd te verwezenlijken.

Met de taak of taakgroep als werkkern, kan de docent groepjes van l.l. bijeen brengen. Dit gebeurt ook wel spontaan. Evenzo kan een taak individueel worden gemaakt. Hierdoor is dus de mogelijkheid gegeven om bij elke l.l. van moment tot moment het meest geschikte type uit te zoeken. Het tempo is vrij. (Behoudens in die gevallen waar een ingrijpen niet te vermijden is).

Klassikale lessen kunnen op elk gewenst ogenblik worden gegeven. Ze staan n.l. los van de werkprojecten der leerlingen. Zo'n klassikale les kan veel behandelen, omdat de l.l. al veel feitenmateriaal „hebben”. De vorm kan veelal een discussie zijn.

De docent kan zich indien nodig geheel losmaken van de klas-als-geheel en zich daardoor met de l.l. apart bezighouden.

De contrôle geeft inzicht in drie aspecten van het werk v. d. leerlingen: 1. tempo, 2. werkindeling en aanpak, 3. begrip en kennis.

Tenslotte krijgen we – bij deze vorm van lesgeven – zelfs enig inzicht in het gedrag van de l.l. Heel veel l.l. die als lastig bekend staan, blijken hier, nu er empooi is voor hun activiteit, niet eens op te vallen. In een klassikaal systeem zijn ze al lastig als ze maar even buiten het gewenste lespatroon van de docent vallen.

Hier worden ze pas hinderlijk wanneer de activiteit botst met de algemene gang van zaken in de klas. Dan moet echter deze activiteit wel heel erg negatief zijn, daar er geen „verzet” meer mogelijk is tegen de centrale klassikale leraar.

Het gebruik van de bronnen geeft een goed inzicht in het vermogen van de l.l. om onbekende gegevens te vinden. Dit laatste is een belangrijk probleem. Er zijn bijna geen boeken te vinden, geschikt voor opname in een naslagbibliotheek op M.O. niveau. De meeste schoolbibliotheeken zijn veel te tijdrovend.

### *Slot.*

Het bovenstaande was een poging om een onderwijsvorm te beschrijven, die eigenlijk alleen „in actie” is te beoordelen. Indien er echter uit blijkt, dat vrije en variabele onderwijsvormen niet noodzakelijk tot achterraken, chaos en „verlies van overzicht” behoeven te leiden, is een belangrijk doel van dit artikel bereikt.

## KLEINE MEDEDELINGEN

### WERKCOMITÉ VOOR OPVOEDING TOT DEMOCRATIE

10e Studiefconferentie, te houden op 23, 24 en 25 mei 1957 te Amersfoort, in de Internationale School voor Wijsbegeerte Dodeweg 10, Telefoon 03490/5020.

Onderwerp:

„ONDERWIJS EN BEDRIJFSLEVEN: PRAKTIJKSTAGES IN HET BEDRIJF BIJ VERSCHILLENDE BEROEPS-OPLEIDINGEN”.

### PROGRAMMA

*Donderdag 23 mei*

- 10.30 u. Ontvangst door de Voorzitter van het Werkcomité, de Heer D. de Boer.  
Opening door Mr. Ir. M. Goote, Inspecteur-Generaal van het Onderwijs.
- 11.00 u. Inleiding tot de conferentie, door Prof. Dr. A. D. de Groot.  
*Discussie.*
- 13.00 u. Lunch.
- 14.30 u. *Onderwijs en Bedrijfsleven in de U.S.A.*  
door Ir. J. B. Dumont.  
*Discussie.*



- 16.30 u. *Mogelijkheden voor scholieren bij het V.H.M.O. tot kennismaking met de praktijk van het bedrijfsleven.*  
door Drs. J. D. Visser

*Discussie.*

- 18.00 u. Diner.

- 20.00 u. Een serie korte uiteenzettingen over de inrichting der stages en daaraan verbonden problemen, door vertegenwoordigers van verschillende opleidingstypen:  
het Middelbaar Technisch Onderwijs (Ir. J. Bethlem);  
de Technische Hogeschool (Prof. Dr. Ir. A. van der Neut);  
de Scholen voor Maatschappelijk Werk (Drs. Ph. H. van Praag);  
de Faculteit voor Politieke en Sociale Wetenschappen, Amsterdam (Drs. J. Th. Bout);  
het Nederlands Opleidings Instituut voor het Buitenland, Kasteel „Nijenrode”, Breukelen (Drs. A. H. Klop).

*Vrijdag 24 mei*

*Speciale onderwerpen en problemen*

- 9.30 u. *Duur, inrichting en effect van het praktijkjaar voor het M.T.O.,*  
door Ir. J. Bethlem.  
*Discussie.*
- 10.15 u. *De betekenis van de stages voor de sociale vorming voor de T.H.,*  
door Prof. Dr. Ir. A. van der Neut.  
*Discussie.*
- 11.30 u. *Enkele problemen rondom de integratie van theorie en praktijk voor de Scholen voor Maatschappelijk Werk, door Drs. Ph. H. van Praag.*  
*Discussie.*
- 13.00 u. Lunch.
- 14.00 u. Forum van vertegenwoordigers van het bedrijfsleven: de visie van het bedrijf.  
Deelnemers:  
K. J. van Duren, Koninklijke Nederlandse Hoogovens en Staal-fabrieken;  
Drs. B. Greiner, Shell-Installaties en fabrieken, Pernis;  
A. F. Manche, N.V. Hollandse Eenheidsprijzen Maatschappij;  
H. Scholtens, Philips' Telecommunicatie Industrie N.V.
- 16.00 u. *Problemen van supervisie over de practisant voor de Politiek-Sociale Faculteit, door Drs. J. Th. Bout.*  
*Discussie.*
- 17.00 u. *Zelfwerkzaamheid en coördinatie voor het N.O.I.B., Breukelen, door Drs. A. H. Klop.*  
*Discussie.*
- 18.30 u. Diner.
- 20.00 u. Sectiebesprekingen over door deelnemers gekozen onderwerpen.
- Zaterdag 25 mei*
- 9.30 u. Rapportering en samenvatting van de resultaten der sectiebesprekingen.

- 10.30 u. *De leraar als bemiddelaar tussen school en bedrijf*  
door Ir. L. W. de Koning (M.T.O.) en de heer A. Stoel (K.N.H.S.).  
*Discussie.*
- 11.30 u. Formulering van conclusies en perspectieven.
- 12.00 u. Sluiting.

Kosten van deelname: voor de gehele conferentie, met inbegrip volledige verzorging, maaltijden, logies en algemene conferentiekosten: f 26,00.

*Afzonderlijke dagen:*

eerste dag f 8,50

tweede dag f 8,50

derde dag f 2,50

logies en ontbijt per keer f 3,75.

*Inschrijvingen*

voor de conferentie worden in verband met de beschikbare plaatsruimte zo spoedig mogelijk, doch gaarne uiterlijk 10 mei, ingewacht op bijgaande kaart bij het Secretariaat van het Werkcomité voor Opvoeding tot Democratie, Tuinwijklaan 5, Haarlem, tel. 02500-35149. Postgiro 657513.

Meerdere exemplaren van programma en inschrijvingskaart zijn op aanvraag bij het Secretariaat verkrijgbaar.

---

Het Internationaal Sekretariaat voor het Universitair Onderwijs in de Pedagogische Wetenschappen organiseert te Florence (Italië) van 9 tot 14 september 1957 het Tweede Internationaal Congres voor het Universitair Onderwijs in de Pedagogische Wetenschappen. Het thema ervan is: De inrichting van het wetenschappelijk onderzoek in de opvoedkunde (laboratorium of school). Rapporten zullen o.m. voorgedragen worden door de professoren R. Buyse (Leuven), J. Dolch (Saarbrücken), R. Dottrens (Genève), V. García Hoz (Madrid), A. G. Kovalev (Leningrad), J. M. Langeveld (Utrecht), B. F. Nel (Pretoria), E. A. Peel (Birmingham), J. Sandven (Oslo). Voor alle inlichtingen zich wenden tot Prof. R. Plancke, voorzitter van het I.S.U.O.P.W., Universiteitstraat, 14, Gent of tot Prof. G. Calo, voorzitter van het Italiaans inrichtingscomité, Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione, Palazzo Gerini, Via Michelangelo Buonarroti, 10, Firenze, Italy.

---

## BIBLIOGRAFISCHE NOTITIES

- Achtergronden, Psychologische; geschriften van het Amsterdams psycho-technisch laboratorium; no. 25/26; januari 1956. 8°. blz.: 61-156. Groningen, 1956; J. B. Wolters.
- Adler, A. *Individual psychology; a syst. presentation in selections from his writings*; ed. and annotated by H. L. Ansbacher and Rowena R. Ansbacher. 8°. XIV, 503 blz.; prt. New York, 1956. Basic Books Comp.

- Alexander, W. P. Education in England; the national system-how it works. 8°. XII, 147 blz.; London, 1954. Newnes Educ. Publ.
- Alphen de Veer, M. R. Success and failure in industry; a psychomedical study. 8°. VIII, 228 blz.; Van Gorcum's medical library, nr. 135. Assen, 1955. v. Gorcum & Comp.
- Amado, G. Les enfants difficiles; observation et réadaptation. 8°. VI, 180 blz.; Paideia; 3me sect.: psychiatrie infantile. Paris, 1955. P.U.F.
- Baker, M. C. Foundations of John Dewey's educational theory. 8°. X, 214 blz.; New York, 1955. Columbia Univ.
- Bernard, H. W. Psychology of learning and teaching. 8°. XII, 346 blz.; New York, 1954; Mc Graw-Hill Book Comp.
- Bettelheim, B. Truants from life; the rehabilitation of emotionally disturbed children. 8°. XVI, 511 blz.; Glencoe (Ill.), 1955. The Free Press.
- Breidenbach, W. Methodik des mathematischen Unterrichts. 8°. 191 blz.; Stuttgart, 1950. E. Klett.
- Brody, Sylvia. Patterns of mothering; maternal influence during infancy; introd. by René A. Spitz. 8°. 446 blz.; New York, 1956. Internat. Univ. Press.
- Brown, Caroline. Lost girls. 8°. 176 blz.; London, 1955; Camelot Press Ltd.
- Brunsting, C.; R. L. Krans en M. P. Vrij. Natuurkunde voor het uitgebr. lager onderwijs. 8°. dl. III-XII, 233 blz.; 1956. Groningen; J. B. Wolters.
- Buchanan, Mary. The children's village; the village of peace; with a forew. by W. R. Corti, and an intr. by H. J. Alexander 8° 32 blz.; 32 pltn. London, 1954.; Univ. of London Press.
- Carnois, A. l'Observation scientifique des enfants. 8°. 156 blz.; Tournai, 1955.; Desclée & Cie.
- Casestudies in Childhood, emotional disabilities. 8°. 2 vols. Vol. I. VIII, 368 blz.; 1953. II. VIII, 368 blz.; 1956. New York.; Amer. orthopsychiatric ass.
- Casework Papers 1955, from the Nat. conference of social work; pres. at the 82nd. annual forum S. Francisco, Cal. May-June. 1955. 8°. II, 154 blz.; New York, 1955; Family serv. ass. of America.
- Chapman, D. The home and social status. 8°. XVIII, 301 blz.; Internat. Libr. of Sociology and soc. reconstructuion.; London, 1955; Routledge & Kegan Paul.
- Conant, J. Bryant. The citadel of learning. 8°. X, 79 blz. New Haven, 1956; Yale Univ. Press.
- Conant, J. Bryant. Gleichheit der Chancen; Erziehung und Gesellschaftsordnung in den Vereinigten Staaten. 8°. 102 blz.; Bad Nauheim, 1955; Christian-Verlag.
- Cumming, I. Helvetius; his life and place in the history of educ. thought. 8°. XII, 260 blz.; London, 1955.
- Davies, R. E. Bilingualism in Wales; with spec. reference to second language teaching- and some account of the language position in Eire and Belgium. 8°. XII, 104 blz. Cape Town, 1954; Juta & Comp.

- Drese, P. O. *La didactique expérimentale de W. A. Lay*. 8°. 139 blz.; Louvain, 1956.; Nauwelaerts.
- Drummond, Margaret. *The psychology and teaching of number*. 8°. 126 blz.; London, 1934; G. G. Harrap.
- Ellemers, J. E. *De Februari-ramp; sociologie van een samenleving in nood; met een inl. v. Prof. Dr. Sj. Groenman*. 8°. XII, 126 blz.; Assen, 1956; v. Gorcum & Comp.
- Elwell, C. E. *The influence of the enlightenment on the catholic theory of religious education in France 1750-1850*. 8°. X, 335 blz.; Harvard studies in education; vol. 29. Cambridge, 1944.; Harvard Univ. Press.
- Erziehung wozu? Eine Vortragsreihe mit Beiträgen von Prof. Dr. O. F. Bollnow, Prof. Dr. O. Kroh, u.a. 8°. 163 blz.; Stuttgart, 1956; A. Kroner.
- Eysenk, H. J. *The structure of human personality; with 37 ills*. 8°. XX, 348 blz.; London, 1953; Methuen & Co.
- Fischer, J. *Ehe und Elternschaft; die Sinnerfüllung der Lebensaufgabe und der Lebensgemeinschaft*. 8°. . . . Bde. Bd. I-Eheliche Elternschaft als Herkunft u. Halt des Menschen. 206 blz.; Hamburg, 1956.; Furche Verlag.
- Gerhartz-Franck, Ingrid. *Über Geschehensgestaltungen in der Auffassung von Filmen durch Kinder; mit 42 Abbn. u. 22 Tbn.* 8°. IV, 124 blz.; Leipzig, 1955; J. A. Barth.
- Gerty, Ursula M. *The adaptive behavior of adolescent children whose mothers were hospitalized at Saint Elizabeths hospital with a diagnosis of schizophrenia*. 8°. XII, 210 blz.; Diss.; Washington, 1955; Cath. Univ. of America Press.
- Gesell, A.; Frances L. Ilg.; and Ames L. B. *Youth, the years from ten to sixteen*. 8°. XVI, 542 blz.; London, 1956; H. Hamilton.
- Gilen, L. *Das Gewissen bei Jugendlichen; psychologische Untersuchung; mit 8 Tabn.* 8°. 110 blz. Göttingen, 1956; Verlag für Psychologie.
- Glatigny, M. *Histoire de l'enseignement en France*. 8°. 128 blz.; Paris, 1949; P.U.F.
- Goeman, A. *Remmingen en storingen in de ontwikkeling van de kinderspraak; 2e dr.* 8°. 138 blz.; *Afwijkende Kinderen; nr. 8*. Den Haag, 1950; Haga.
- Gorer, G. *Exploring english character*. 8°. VIII, 328 blz.; London, 1955; Cresset Press.
- Heymann, K. *Seelische Frühformen; Beiträge zur Psychologie der Kindheit; 2e. Aufl.* 8°. 58 blz.; Basel 1949; S. Karger.
- Höhn, Elfriede. *Kind und Gesellschaft*. 8°. 111 blz.; Weinheim, 1955; J. Beltz.
- Housden, L. G. *The prevention of cruelty to children*. 8°. 406 blz.; London, 1955; J. Cape.
- Hylla, E. *Vergleichende Leistungsmessung im 4. und 5. Schuljahr; Bericht über eine Testprüfung an Volks- Mittel- u. Oberschulen, . . .* 8°. 79 blz.; 21 Tfn., 25 Fign.; Münschen, 1949; R. Oldenbourg.
- Krans, R. L.; en M. P. Vrij. *Eenvoudige natuurkunde voor de lagere klassen v.h. gymn. en middelbaar ond. 2 dln.* 8°. dl. I-3e dr. XII, 165 blz. 1948. II-7e dr. X, 225 blz. 1955. Groningen, 1955.; J. B. Wolters.

- Krans, R. L.; en M. P. Vrij. Leerboek der natuurkunde voor de hogere klassen v.h. gymn. en middelb. onderwijs. 8°. 2 dln. dl. I-4e dr. X, 331 blz. II-4e dr. X, 292 blz. Groningen, 1956. J. B. Wolters.
- Lattke, H. Soziale Arbeit und Erziehung; ihre Ziele, Methoden und psychol. Grundlagen. 8°. 608 blz.; Freiburg i/B, 1955.; Lambertus-Verlag.
- Lewis, Hilda. Deprived children; the Mersham experiment, a soc. and clin. study; with a forew. by Sir A. Ellis and Dr. C. P. Blacker. 8°. XVIII, 164 blz.; London, 1955.; Oxford Univ. Press.
- Lindberg, B. A swedish standardization of Koh's block design test, valid for the 4th grade in the swedish elementary school. 4°. 10 blz.; Report from the Inst. of Educ. Uppsala Univ.; nr. 2. Uppsala, 1956.; Inst. of Education.
- Lowenfeld, B. Our blind children; growing and learning with them; with a forew. by H. R. Stolz. 8°. XII, 205 blz.; Springfield (Ill.), 1956.; C. C. Thomas.
- Mac Call, J. Sex differences in intelligence: a comparative factorstudy. 8°. VIII, 65 blz.; Diss. Washington, 1955.; Cath. Univ. of America Press.
- Malrieu, Ph. Les origines de la conscience du temps; les attitudes temporelles de l'enfant. 8°. IV, 160 blz.; Paris, 1953.; P.U.F.
- Meili, R. Psychologie der Berufsberatung; 3e. . . Aufl. 8°. 64 blz.; Psychol. Praxis; Hft. 4.; Basel, 1951.; S. Karger.
- Menschenbildung in der Wirtschaftswelt der Gegenwart; (waarin): Spranger, E. - Die Kulturphilosophischen Voraussetzungen der gegenwärtigen Bildungsaufgabe; (en) Litt, Th. - Das Problem der Menschenbildung in der modernen Wirtschaftswelt. 8° 42 blz. Bielefeld, 1955; Bertelsmann.
- Millard, C. V. Childgrowth and development in the elementary schoolyears. 8°. XVI, 511 blz.; Boston, 1951; Heath & Comp.
- Mordy, Isobel. The child wants a home; Foster-homes: How and why? 8°. 127 blz.; London, 1956; G. G. Harrap & Co.
- Müller, K. E. Einführung in die allgemeine Psychologie; mit 14 Abbn. 8°. VIII, 246 blz.; Stuttgart, 1956; F. Enke.
- Müller-Eckhard, H. Kinderen vragen begrip. 8°. 223 blz.; Utrecht 1956; Het Spectrum.
- Mullins, C. Marriage failures and the children. 8°. 63 blz.; London, 1954; Epworth Press.
- Niblet, W. R. Education and the modern mind. 8°. 155 blz.; London, 1954; Faber & Faber.

MEDEDELING VAN HET PAEDAGOGISCH SEMINARIUM VAN-  
WEGE DE NEDERLANDSE HERVORMDE KERK TE UTRECHT

Zij, die nog vóór de zomervakantie examen wenssen te doen, dienen zich daartoe ten spoedigste bij de Studieleider aan te melden.

Prof. Dr. M. J. LANGEVELD.

## DOEL, FUNCTIE EN VERWEZENLIJKING VAN DE KLASSIKALE DISCUSSIE

DOOR

E. M. BUTER biol. drs.

### *Inleiding*

Een van de creatieve werkzaamheden van de groep is ongetwijfeld de discussie. Even zeker is deze creatieve werkzaamheid vatbaar voor mislukking. Er is veel gezegd over de vorm en waarde van discussie in de klas als didactisch hulpmiddel. Het voor of tegen hangt af van de doelen die men met zo'n klasgesprek nastreeft en van de omstandigheden waaronder een dergelijk onderhoud plaats vindt. In het volgende is – in aansluiting op een vorig artikel – getracht een methodiek uit te werken die de groepsdiscussie tot een waardevol didactisch hulpmiddel zou kunnen maken bij de biologie.

### *Kenmerken van een discussie.*

De – vlg. auteur – enige bruikbare vorm van klasgesprek, is de opbouwdiscussie. Hieronder verstaan we een gesprekvorm die, uitgaande van de individuele ervaringen van de groepsleden, leidt tot de synthese van een resultaat. Dit resultaat kan van alles zijn, het kan een volledige beschrijving van een onderwerp geven opgebouwd uit de deelbeschrijvingen van de discussanten; het kan het duidelijk stellen van een probleem zijn, dus eerst mogelijk door de botsende meningen van de groepleden; er kan zelfs wel eens een afgeronde conclusie worden opgebouwd uit de verschillende opinies.

Bij een opbouw discussie is vooral nodig, dat de deelnemers aan het gesprek, over het onderwerp enige ervaring of gegevens hebben. Zij hebben met andere woorden nodig een *ervaringsfonds* en het is erg belangrijk welke vorm dit heeft. Is het voor alle deelnemers hetzelfde, dan is discussie, daar waar het feitelijkheden betreft al gauw overbodig. Is dit ervaringsfonds al volledig bij een of meer der deelnemers, dan bestaat het gevaar dat deze zich uit de discussie terugtrekken uit een soort van „we-weten-het-al“-houding.

Het ideaalste is het, wanneer het ervaringsfonds een mozaïek-karakter heeft. Elke l.l. doet aan de discussie mee van uit zijn persoonlijke ervaring die afhangt van de belichting waarmee hij



het onderwerp bestudeerde. Een voorbeeld kan dit verduidelijken:

Als onderwerp wordt in de klas geïntroduceerd: Broedzorg.

Normaal zal het zo zijn, dat de meeste l.l. een ongeveer gelijkwaardige ervaring hierover hebben. Ze weten iets van huisdieren en hun jongen af. Sommigen hebben babyverzorging thuis meegemaakt. Een enkeling heeft ervaring met aquaria of heeft door lezen zich iets meer in dit onderwerp verdiept. Deze fondsen zijn echter gauw uitgeput, en de discussie die eventueel op vragen van de docent had kunnen volgen verzandt. Indien de leraar toch de klas actief in het onderwerp wil betrekken, dan moet hij van moment tot moment eerst wat feiten introduceren er een vraag over stellen, en dan maar afwachten. Dit mislukt gauw en bovendien: de l.l. kan met het schaarse feitenmateriaal nimmer een kritisch oordeel krijgen.

Dit feitenmateriaal – wat vaak nog sterk geschematiseerd is – wordt voor de l.l. dé werkelijkheid.

Zó kon het gebeuren dat in klas IV en V van een middelbare school praktisch niemand v. d. l.l. een celschema als cel herkende, en dat omdat het iets van de „gebruikelijke” vorm afweek.

Toch wisten ze alles van mitose en meiose, van eicellen en spermatozoën. De „geleerde” voorbeelden – eveneens schema's – waren voor hen schablonen zonder achtergrond geworden. Ze vertegenwoordigden een niet-variabele realiteit in plaats van een, uit een veelheid van ervaringen geabstraheerd symbool.

Indien echter – bij het gekozen voorbeeld – de l.l. eerst een tijd gelegenheid zouden hebben om zich in dit onderwerp te verdiepen, zouden de zaken geheel anders liggen. Vooral indien elke l.l. een ander facet van de broedzorg zou bestuderen!

Een l.l. die de broedzorg van vreemde gastheren voor het koekoeksjong bestudeerd, heeft geheel andere kijk op het onderwerp, dan een die de broedverzorging bij de merels heeft doorgelezen. De broedverzorging bij een sluipwesp; of bij de mier geeft eveneens aanleiding tot zulke differentiaties.

Indien er in een klas veel van dergelijke van elkaar verschillende ervaringen in verband met hetzelfde onderwerp zijn, is de voedingsbodem zeer geschikt voor een discussie. Niet alleen dat de l.l. nu zelf het feitenmateriaal dat nodig is voor de bespreking kunnen aandragen, zij zullen ook meningen tegenover elkaar kunnen zetten. Bijvoorbeeld: „een koekoek vertoont geen broedzorg” tegenover een „koekoek vertoont wel broedzorg”. Daarbij zal het feitenmateriaal ook als hulpmiddel in deze discussie

worden gehanteerd, en een betere definitie van het begrip broedzorg worden verkregeu.

Het zeer gevariëerde materiaal dat de l.l. aanbieden, zal het bovendien gemakkelijk kunnen maken om van detailkennis over te gaan op enkele generalisaties.

Hoe beter een l.l. in zijn speciale onderwerp thuis is, hoe meer hij „boven zijn onderwerp staat” en hoe waardevoller zijn bijdragen aan de discussie zullen zijn. Dit leidt ertoe een zekere specialisering van de l.l. te vragen in tegenstelling tot het uitgebreide en oppervlakkige kennissysteem waar we meestal naar streven. Echter: voorwaarde voor een goed gebruik van het feitenmateriaal waarover de l.l. beschikt eist ook een *overzicht* van het onderwerp dat middelpunt van de discussie vormt, dit is schijnbaar in strijd met de eis tot specialisatie.

Dit kunnen we echter oplossen indien we het materiaal dat we de l.l. ter bestudering vooraf geven, zo inrichten, dat naast de specialistische richting telkens gezorgd wordt voor een bewandelen van „zijpaadjes” naar verwante problemen. Bijvoorbeeld: een l.l. die een diepgaande studie van de voeding der herkauwers maakt zal in aanraking komen met de term herbivoor. Indien bereikt kan worden dat, zonder er zeer diep op in te gaan, de termen carnivoor en omnivoor eveneens worden bestudeerd, krijgt hij toch een betere kijk op zijn speciale onderwerp. Hij „plaatst” de term beter. Als we een dergelijke leerling een plaatje van een zeehondengebit tonen, met de vermelding, erbij dat het een zeeroofdier is dan is de spontane conclusie: er is verband tussen de tandvorm en de prooidieren).

Ten slotte zal de kans dat een discussie goed loopt vergroot worden indien het onderwerp of het gestelde probleem de leerlingen interesseert. Al weten we ingenlijk niets af van de oorzaken die bij een bepaalde leeftijd interesse wekken voor diverse problemen, een ding kunnen we zeker zeggen: het probleem moet zo vereenvoudigd worden, dat het past bij het niveau van de leerlingen. Een dergelijke vereenvoudiging kan zelfs wel eens betekenen probleem„vervalsing”. Al weer kunnen we dit het beste zien aan een voorbeeld: Wie in een derde klas van een middelbare school de evolutie wil behandelen kan dit op vele manieren doen. Mij bevalt heel best de volgende wijze van aanpak:

Allereerst worden de l.l. gewezen op talloze „veranderingen” die we op ’t ogenblik kunnen afleiden uit de bouw van de mens. (Verstandskiezen die niet meer doorbreken of te weinig ruimte

hebben; neusvleugelspiieren die sommige l.l. wel en anderen niet meer kunnen laten werken; de moeilijkheden die „ontstaan” uit het rechtoplopen van de mens e.d.). De meeste l.l. willen dan heel graag weten „hoe” dat ging en of er verklaringen zijn te vinden. Dan wordt Darwin behandeld. Daarbij zorg ik voor een samenhangend geheel: eerst de tocht met de Beagle, dan laat ik Darwin zoeken naar dergelijke verschijnselen in eigen land te vinden, tenslotte laat ik dezelfde onderzoeker de geologische resultaten betreffende het showpaard van de evolutionisten als hoeksteen in zijn theorie verwerken. Na Darwin wordt dadelijk De Vries genoemd en naar aanleiding van diens waarnemingen en zijn mutatietheorie worden Morgan en de bananenvliegen ingeschakeld. Er wordt verteld van het „beschieten” met röntgenstralen en de „gaatjes” in de chromosomen. Zo terloops wordt nog gewezen op de invloed van atoomstraling op het organisme.

De gehele theorie rond de evolutie wordt dus sterk vereenvoudigd, bovendien wordt aan Darwin een heleboel in de schoenen geschoven wat anderen hebben gedaan.

Deze vervorming heeft echter een belangrijk resultaat: de l.l. krijgen zonder overladen te worden met feiten toch een duidelijk beeld van de ideeënwereld die behoort bij het evolutieprobleem. (De vraag hoever we in deze richting mogen gaan en of het wel „mag” laat ik hier rusten. Constateren wil ik alleen dat elke popularisering al in deze richting werkt, en dat geen docent er buiten kan).

Samenvattend krijgen we dus:

1. we moeten zorgen voor een mozaïekervaring.
2. er moet een zekere specialisering bij de l.l. worden bewerkstelligd.
3. toch moet ook een overzicht van het gehele discussie-onderwerp bij de l.l. aanwezig zijn.
4. er moet een zekere interesse om te „praten” uit het onderwerp voortkomen.

### *De praktijk.*

Teneinde de bovenstaande punten op een systematische wijze in het onderwijs te kunnen verwerken, werd door mij een takenstelsel ontworpen, dat in een vorig artikel uitvoerig werd besproken, (zie: Paedagogische Studiën 1957, no. 00, blz. 000).

De l.l. die met dit takenstelsel werken zijn op een intensieve

manier bezig met het vormen van een ervaringsfonds. Elke leerling vormt hierbij zijn persoonlijk fonds, omdat de organisatie van het systeem maakt, dat per klas elke leerling iets anders bestudeert dan de overigen. Verder is elk taak zo ingericht, dat de vragen en opdrachten de l.l. dwingen om zich niet alleen bezig te houden met specialisaties, maar ook met zijdelings daarmee verbonden onderwerpen.

De uitwerking hiervan is zeer groot. Binnen korte tijd – ongeveer een half jaar – treedt, vooral in de eerste klas, al een duidelijke „specialisatietrots” op. De l.l. zijn blij dat ze iets anders en dus ook „meer” weten dan hun klassegenoten. Op spontane wijze uit zich dat elk moment in en buiten de les. Er ontstaan bijvoorbeeld gesprekken bij de modellen planken, die werkelijk op een discussie gaan lijken. Dus niet meer in de trant van „kijk es wat een mooi apie” maar meer een bewuste poging om op grond van eigen kennis een twistpunt uit de wereld te helpen. De praatjes die ik zo afluisterde zijn legio. Een typische vorm die steeds weer terugkeert, begint met het vragen naar de naam: „Van welk dier is die schedel?”. Een antwoord leidt dan de gedachtenwisseling in. „Zie je dat nou niet, een apenschedel”. Dan rolt het wel verder: „Niet, waar, want hij heeft echte scheurkiezen, een aap is toch omnivoor”. (Welk een plezier heeft zo’n l.l. die een vreemde term werkelijk eens „echt” kan gebruiken!) „Ja, maar deze heeft een lange, platte kop, en dat lijkt toch meer op een aap”. Dan wordt ander vergelijkingsmateriaal erbij gehaald. Een al bekende apenschedel, een schrift met een goede illustratie, een vriendje dat er ook aan werkte.

Een dergelijk spontaan ontstaande discussie laat ik natuurlijk ongemoeid, zelfs al gaan meerdere l.l. er zich mee bemoeien. Zolang de gesprekston maar gedempt blijft is er ook niets aan de hand. De ervaring leerde mij reeds, dat ook in het zeer kleine lokaal dat mij ter beschikking staat, er zelden ordeproblemen door ontstaan.

Telkens weer komt in de discussie de zelf verworven kennis naar voren, en enkele l.l. zijn werkelijk meesters in het gebruik van een nog beperkte hoeveelheid ervaring als gespreksmateriaal op een groot en gevarieerd terrein.

Zodra deze spontane discussies optreden is het moment aangebroken om ook met de voltallige klas een paar onderwerpen te bespreken. Het taakstelsel heeft zijn werk al voor een deel gedaan: een *mozaïekervaring* is zich actief aan het vormen, en ook de zo gewenste *specialisatie* is begonnen. Dit laatste wordt

versterkt, zodra de l.l. bemerken dat dit een voordeel is bij het praten. Bijna elke l.l. vindt bij de 85 verschillende taken wel enkele, waar hij of zij wat dieper op in wil gaan.

Het begin van zo'n klassikale discussie valt niet mee, al gauw kan de docent zo gaan domineren, dat het geheel weer meer op een vraag- en antwoordspelletje gaat lijken. Er kan ook een nogal overheersende l.l. aanwezig zijn die alles wil weten, of met zijn kennis wil pronken.

De manier waarop het onderwerp wordt geïntroduceerd is daarbij van veel belang. Steeds zo eenvoudig mogelijk beginnen, maar tegelijkertijd zo snel mogelijk toewerken naar een punt dat veel tegenstrijdigheden op leerlingniveau bevat.

Om maar weer een voorbeeld te noemen: een aantal vissen schijnen een echte levendbarendheid te vertonen. De algemene generalisatie die de l.l. zich hebben eigen gemaakt is, dat levendbarendheid alleen de zoogdieren typeert. Een mooi gespreksonderwerp, waar meerdere l.l. zich mee kunnen bezighouden, en waarbij aanvullende opmerkingen komen van alle kanten).

Indien de discussies en de daar aan voorafgaande studies van de l.l. nu de normale ontwikkeling doormaken, kunnen we het volgende opmerken:

#### *Eerste fase:*

de generaliserende termen uit een bepaalde sector zeggen de l.l. weinig of niets.

Natuurlijk weet een l.l. dat er zoiets als broedzorg bestaat, maar verder dan de idee, dat er wel eens voor jonge dieren gezorgd wordt door de ouders komen ze toch niet.

#### *Tweede fase:*

via allerlei wegen, die het takensysteem mogelijk maakt, verkrijgt de l.l. een tamelijk gespecialiseerde kennis over enkele onderwerpen. De abstractie „broedzorg" wordt „gevuld" met concrete voorbeelden. De basis voor een zekere systematisering van begrippen wordt gelegd.

#### *Derde fase:*

individuele ervaringen worden getoetst aan die van anderen. Er ontstaat een neiging om zekere - heel eenvoudige - abstracties te vormen die beslist *buiten* de normale jongens- of

meisjeservaring liggen: (D.i. duidelijk te zien. Veel l.l. gaan dan bladeren in allerlei boeken, en – meestal onbewust – plaatjes vergelijken. „Meneer, dit embryo heeft precies zulke kieuwen als de haai. Kan dat?” of: „dat roofdier heeft zo'n lange staart, die zal vast veel springen”) De vorm van critiek wijzigt zich: was er eerst veel détailcritiek, de details zijn nu onbelangrijk. Terwijl het tijdens de eerste fase eigenlijk onbegonnen werk is om een celschema aan de l.l. voor te tekenen, het zegt ze dan nog niets, is het nu mogelijk om met behulp van zeer schetsmatige krabbels van alles uit te leggen. Het schematische tekeningetje is nu een symbool geworden voor de achtergrond van tientallen celvormen die ze hebben gezien.

#### *De vierde fase:*

uit het toetsen van elkaars ervaringen in groepsgesprek, door het lezen van elkaars verslagen en tenslotte door de klassikale discussies ontstaan tenslotte enkele belangrijke concepties. Ideeën die zijn geabstraheerd uit de veelheid van de stof die die biologie biedt.

De broedzorg is dan een term geworden die via een zeer veelzijdige inhoud een abstracte betekenis heeft gekregen, maar die een zeer reële achtergrond heeft gekregen.

Komen nu alle l.l. zo ver? Natuurlijk niet. Er zijn erbij die nooit verder krabbelen dan de tweede fase. Ze verzamelen en verzamelen nog eens. Van alles: feiten, tekeningen, verhaaltjes enzovoort. Maar een gebruiken van deze kennis is er zelden bij. Juist deze l.l. zijn erg gebaat bij deze werkvorm, omdat ze in ieder geval de kans krijgen wat meer biologie te doen dan anders het geval zou zijn. (In een klassikale les zouden de meer verklarende en abstraherende teksten, gegeven bij een beperkt feitenmateriaal hen misschien afstoten).

Daartegenover staan de zeer intelligente leerlingen, die al heel vlug in dit werk tot prestaties komen horend bij de vierde fase.

Het zijn degenen die het snelst inzien, dat niet elk feit of plaatje dat in het schrift wordt verzameld waarde heeft voor het betoog. Zij gebruiken alles wat ze in het verslag onderbrengen op een functionele wijze.

De praktijk wijst uit, dat het gros van de l.l. na een jaar zeer goede discussies kan voeren. Deze klassegerepoken voldoen dan aan de kenmerken die reeds in het begin van dit artikel werden



besproken. Over het algemeen blijken de l.l. zeer voldaan, als zo'n gezamenlijke bespreking tot een bepaalde eindconclusie kan leiden.

De discussie heeft voor hen een andere dan een zuiver schoolse betekenis, hier werden hun krachten onderling beproefd. En het resultaat van zo'n gesprek is dan ook te beschouwen als een belangrijke groepscreatie.

---

## TEORETISCHE DIDAKTIEK

DOOR

D. VAN HIELE-GELDOF EN P. M. VAN HIELE

„Geen wetenschap kan zich ontwikkelen, wanneer zij niet beschikt over een systematisch geheel-van-kennis.” Wat Langeveld<sup>1)</sup> hier zegt, sprekend over de theoretische pedagogiek, geldt evenzeer voor de theoretische didaktiek. Ook daar zal men, voordat men deze wetenschap kan ontwikkelen, moeten beschikken over een systematisch geheel-van-kennis.

Zonder ordening ontstaat geen systematisch geheel. Het ordenen is een doelbewuste handeling. Zo zien wij dan ook in docentenkringen voor ieder kultuurgebied een formulering van het onderwijsdoel ontstaan. Dit onderwijsdoel is een onvolledig opvoedingsdoel<sup>2)</sup>, dat ondergeschikt is aan het totale opvoedingsdoel. Het is o.a. afhankelijk van het schooltype.

Het onderwijsdoel wordt bereikt via een aantal voorlopige doelen. In tegenstelling met de onderwijsdoelen voor de verschillende vakken of groepen van vakken, die verschillend geformuleerd worden, blijkt het mogelijk voorlopige doelen zo te formuleren, dat zij algemeen didaktisch zijn.

Wij zullen in het onderwijs sterker kunnen focuseren, als wij meer bewust weten, wat de voorlopige doelen zijn. Ik zal deze trachten aan te wijzen en bij wijze van voorbeeld toelichten, hoe deze in het aanvankelijk meetkunde-onderwijs door middel van intermediaire (stof)doelen nagestreefd kunnen worden.

Aan iedere diepgaande studie gaat een periode van verkenning vooraf, waarin men de studieobjecten leert onderscheiden. In ieder vak zijn een of meer objecten te vinden, waarmee de leerling reeds

<sup>1)</sup> Beknopte Theoretische Paedagogiek, Groningen 1955, blz. 13.

<sup>2)</sup> Idem blz. 63.

bekend is, of waarmee hij in kennis gebracht kan worden. Dit zijn dus zulke objecten, waaraan het typerende van het vak duidelijk kan worden.

De oorspronkelijke waarneming van deze objecten levert globale structuren op. Deze worden onder leiding van de docent geanalyseerd. Het is een fenomenologische analyse, die ten doel heeft de kontekst van het vak te ervaren.

Het denken wordt daarbij gericht op de intrinsieke ordeningsprincipes van het betrokken objekt. De studie van dit objekt brengt andere objecten in het waarnemingsveld, die medegestruktuureerd worden. Door deze analyses komt een abstraktie tot stand, die ten gevolge heeft dat uit de globale structuren geanalyseerde structuren ontstaan, die bij het vak behoren. Deze structuren zou ik willen noemen de symbolen van het vak. *De eerste didaktische voorwaarde is daarom: men moet leersituaties scheppen, waarin de leerlingen kennis maken met de kontekst van het leervak.* Ik zal dit voortaan aanduiden met: het aspekt van het leervak moet gezien worden. *Als eerste voorlopige doel zie ik het leren kennen van de symbolen van het vak.*

Zolang er geen theoretische didaktiek bestaat, zal de docent zijn didaktiek van uit de theoretische pedagogiek moeten benaderen om tot geschikte leersituaties te komen. Vanuit de schoolpraktijk (het praktico praktische niveau) via de speciale vakdidaktieken, zal een theorie der algemene didaktiek kunnen ontstaan.

Wanneer er dan eenmaal een systematisch geheel opgebouwd is, kan men overgaan tot een betere fundering van de didaktiek door nu op reflexief theoretisch niveau te analyseren. Hierdoor kunnen alle aspekten tot hun recht komen, zodat een zinvolle integratie mogelijk wordt.

Juist de speciale vakstudie zit de docent bij zijn didaktiek in de weg. Zijn wetenschappelijke opleiding heeft hem op de hoogte gebracht van de werk- en denkwijzen van het vak, dat hij zal doceren. Als hij zich deze gaat realiseren, doet hij dit bij voorkeur vanuit zijn eigen theoretische niveau, dus reflexief. Het zal hem zeer moeilijk vallen deze te benaderen vanuit het executief praktische niveau, waarop hij zelf eens geweest is (ook introspektie schiet hier te kort).

Hij weet, hoe zijn studieobjecten te herkennen zijn, maar hij ziet niet meer, hoe hij tot de *onderscheiding* ervan gekomen is. Als docent is men niet klaar met de blote mededeling of de uitleg van deze herkenning. Deze berust immers op een theoretisch inzicht, dat de leerling nog niet heeft. Om tot doeltreffende leersituaties

te komen, zal de docent het leerproces moeten gaan bestuderen van de leerlingen, die nog niet tot de onderscheiding zijn gekomen.

Dit tasten en zoeken behoort tot de exploratie van de pedagoog-didaktikus. Daarop voortbouwend kan hij tot theoretisch inzicht in zijn didaktiek komen. Een fenomenologie van het leren en exploreren van de leerlingen in het V.H.M.O. kan de pedagoog-didaktikus bij het aanvangsonderwijs in ieder vak dus van groot nut zijn.

Ik ben er van overtuigd, dat docenten dikwijls veel te weinig aandacht besteden aan de symboolvorming. In de meetkunde zou dit immers inhouden: *niet beginnen met een deductief stelsel.*

De studieobjecten in de *theorie* der meetkunde zijn de logische relaties tussen relaties in meetkundige figuren. Er zijn dus in eerste instantie meetkundige figuren – vervolgens eigenschappen (relaties tussen elementen) van die figuren – en tenslotte pas de logische relaties tussen deze eigenschappen. Om tot een theorie te komen worden de niet-logische relaties tot een minimum teruggebracht, wordt het begrip „axioma” ingevoerd.

Laat ik als voorbeeld de meetkundige figuur „ruit” nemen. Wanneer de leerlingen op de middelbare school komen, hebben zij daarvan een image. Deze is ontstaan o.a. door bekendheid met: zoute drop, nogablok, de ruiten op een kaartspel, de ruitvormige blokken van een mozaïekdoos, een geruite jurk, ruitjespapier, glas-in-loodruitjes. Er moeten nu leersituaties geschapen worden, waarin de leerlingen zullen ervaren, wat de matematikus onder een „ruit” verstaat. Voor deze is de ruit *symbool* voor alle meetkundige relaties, die tussen de elementen van een ruit bestaan.

Om de leerlingen tot exploratie te doen komen, wordt gebruik gemaakt van reeds globaal bij hen aanwezige ordeningsprincipes.

Deze zijn:

- a. het herkennen en benoemen van meetkundige figuren,
- b. vlak- en ruimteverdelingen,
- c. het gebruik en de plaatsing van kongruente figuren,
- d. gelijkvormige figuren,
- e. stapelingen van figuren,
- f. transformaties van figuren,
- g. symmetrie t.o.v. een plat vlak,
- h. symmetrie ten opzichte van een lijn,
- i. symmetrie ten opzichte van een punt,
- j. oppervlakte en inhoud,
- k. bewegingen in de ruimte; verschuiving, draaiing, schroefbeweging,

- l. baankrommen,
- m. het in het algemeen niet kongruent zijn van ruimtefiguren, die elkaars spiegelbeeld zijn,
- n. afbeeldingen van de ruimte op een plat vlak,
- o. doorsnijdingen van figuren.

Sommige van deze structuren zijn speciaal ontwikkeld door opzettelijk voor dit doel vervaardigd speelgoed, zoals bouwdozen, legpuzzels, plakpuzzels, mozaïekdozen, enz. Door middel van werkstukken, die in groepsverband of individueel worden uitgevoerd, worden de globale structuren uitgebreid. De opdrachten bestaan voornamelijk uit het maken van meetkundige modellen, uit het tekenen en konstrueren daarvan. Door aandacht te besteden aan spiegelen, vouwen en draaien wordt de regelmatigheid der figuren beter waargenomen.

Het *didaktische principe* is hier: leersituaties inschakelen, waardoor de leerling *uitbreiding van meetkundige waarnemingsstructuren* verkrijgt, voor zover de kontekst toelaat.

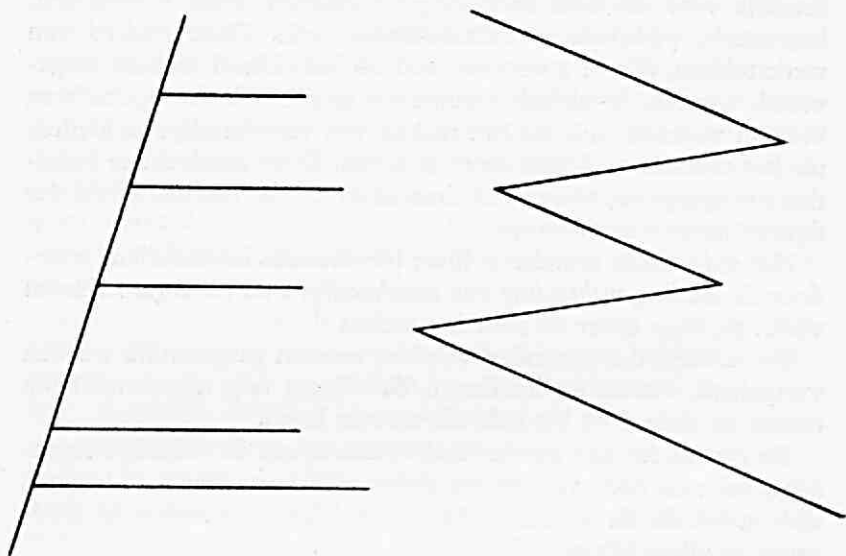
De relaties, die gevonden worden, moeten gezamenlijk worden vastgelegd, omdat de leerlingen de vaktaal nog niet kennen en omdat zij deze door het gebruik moeten leren.

De ruit wordt dan geometrisch symbool van de volgende eigenschappen: hij heeft vier gelijke zijden, gelijke overstaande hoeken, diagonalen die de hoeken middendoor delen, diagonalen die loodrecht op elkaar staan.

Het bezig zijn met meetkundige figuren, het maken van meetkundige modellen, het tekenen en konstrueren dat daarbij nodig is, heeft ten gevolge, dat de leerlingen zich kunnen gaan oriënteren in het veld van de symbolen. Voor de leerlingen, die zich *willen* oriënteren valt daarbij de aandacht op de ordening zelf. Het denken is dan meer op de intrinsieke betekenis dan op de extrinsieke betekenis van de handeling gericht. De symbolen krijgen voor hen signaalkarakter, de leerlingen leren hun weg vinden in het veld der symbolen (anticipatie en kompleks-aanvulling wordt daardoor mogelijk). De symbolen worden herkend aan een deel van hun eigenschappen. De signalen ontstaan slechts door zelfgewilde aktiviteit. De docent moet afwachten, of er signalen ontstaan en welke dat zullen zijn.

Het *tweede voorlopige doel* is *het leren verstaan van de symbolen van het vak*. Daarmee hangt het didaktische principe samen: materiaal aanbieden, waarvan de ordeningsstructuur de leerlingen a.h.w. uitnodigt te exploreren en daarbij zich te oriënteren.

Het konkrete materiaal alleen is hiertoe niet in staat. Men moet werken met *uitgebreid materiaal*, d.w.z. het konkrete materiaal, vermeerderd met een geheel van werkzaamheden, dat krachtens instructies daarmee moet worden uitgevoerd, met een gemeenschappelijke analyse van de gedachten, die tijdens de werkzaamheden bij de leerlingen boven komen. De instructies hebben niet het karakter van een probleemstelling, maar dienen ter oriëntatie.



Men kan dan spreken van het bereiken van het *eerste denkniveau*<sup>1)</sup> in het betrokken vak. De leerling beschikt nu over symbolen, die bij het vak behoren – er zijn speciale structuren in de plaats gekomen van de images.

Door het maken van tegelvloeren, netwerken en ruimtelijke modellen, waarin o.a. de ruit zelf element is, kunnen de leerlingen fijnere meetkundige waarnemingsstructuren verkrijgen. In vele tegelvloeren komen figuren voor, die de vorm hebben van een ladder of een zaag (zie fig.). Deze kunnen gebruikt worden als symbolen voor de relatie tussen evenwijdigheid en hoeken. Op deze wijze kan de evenwijdigheid in de meetkundige kontekst worden opgenomen en wordt ook dit ordenende principe meegestructureerd.

Het *didaktische principe* is hier: leersituaties brengen, die *nieuwe*

<sup>1)</sup> Zie P. M. van Hiele, Paed. Stud. XXXII no. 10.

*aspecten openen*, waardoor de meetkundige kontekst uitgebreid wordt en de leerlingen hun *meetkundige waarnemingsstructuren* kunnen *verfijnen*.

Bij het bereiken van het eerste denkniveau is de meetkundige kontekst veranderd. Er treedt dan een periode van exploratie op, waarin de *relaties* tussen de eigenschappen van figuren beschouwd worden. Kongruente driehoeken en evenwijdige lijnen worden bv. in vlakvullingen waargenomen.

Evenals vroeger voor de *figuren* is nu het doel zulke *relaties* een symbool- en signaalkarakter te laten verkrijgen, waardoor oriëntatie in het veld der relaties mogelijk wordt.

Het ordenende principe „kongruent” wordt geometrisch symbool voor de eigenschap: de figuren zijn, wat vorm en maten betreft, niet van elkaar te onderscheiden.

De „ladder” wordt geometrisch symbool voor de eigenschappen hij heeft evenwijdige lijnen en gelijke overeenkomstige hoeken.

De „zaag” wordt geometrisch symbool voor de eigenschappen: hij heeft twee stel evenwijdige lijnen en gelijke hoeken.

Om de nieuwe kontekst duidelijk te doen worden last men werkstukken in, die voeren tot het *intermediaire stofdoel*: de vijf kenmerken van kongruentie van driehoeken, de twee kenmerken voor de ladder en de twee kenmerken voor de zaag. Dit is op verschillende wijzen mogelijk, bv. met strokenmateriaal en gradenboog, maar ook met passer en liniaal. De kenmerken worden afgeleid uit de eenduidigheid van de konstruktie.

Doordat het ordenende principe „kongruentie” nu symbool en signaalkarakter gekregen heeft, kunnen de leerlingen tot de volgende denkstructuur komen:

Uit een der kenmerken volgt het aanwezig zijn van kongruente driehoeken en daaruit volgt wegens het symboolkarakter de gelijkheid van de overige elementen van die driehoeken.

Voor het ordenende principe „evenwijdigheid” is, nu de ladder en de zaag zowel symbool- als signaalkarakter hebben gekregen, de volgende denkstructuur mogelijk:

Uit de evenwijdigheid der lijnen volgt het aanwezig zijn van de ladder en daaruit wegens het symboolkarakter de gelijkheid der overeenkomstige hoeken.

Uit de gelijkheid der overeenkomstige hoeken volgt (signaal) het aanwezig zijn van de ladder en daaruit weer (symbool) de evenwijdigheid der lijnen.

Een gelijksoortige denkstructuur vindt men bij de zaag.

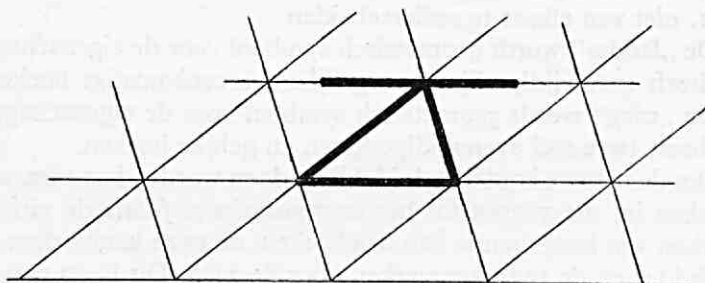
Het *didaktische principe* om de leerlingen op het hogere denkniveau



te brengen is: zorg, dat de leerlingen over *visuele meetkundige structuren* beschikken, die dezelfde elementen bevatten als *de aan te brengen denkstructuren*.

Voorbeeld: Wil men de kinderen laten bewijzen, dat de som der hoeken van een driehoek  $180^\circ$  is, dan moeten zij de beschikking hebben over de volgende meetkundige waarnemingsstructuren:

Een tegelvloer bedekt met kongruente onregelmatige driehoeken. Deze waarnemingsstructuur moet bovendien zo in meetkundige zin geanalyseerd zijn, dat er deelstructuren in waargenomen zijn, o.a. zagen. Deze fijner gestructureerde verzameling van kongruente driehoeken fungeert dan als signaal en als symbool bij de



analyse en de syntese van het opgegeven vraagstuk. Wegens het signaalkarakter roept de ene getekende driehoek de gehele verzameling van kongruente driehoeken op en het symboolkarakter van deze verzameling levert dan twee zagen.

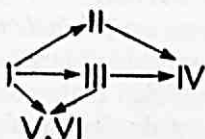
Zodra de leerlingen begrip krijgen voor het signaalkarakter van de symbolen ladder en zaag, kunnen zij met de nieuwe objecten leren opereren. De visuele meetkundige structuren, die de leerlingen van bovenstaande figuren bezitten, stellen hen in staat begrip te krijgen voor het signaalkarakter van de zaag. Is de lijn door de top van de driehoek evenwijdig aan de basis eenmaal getrokken, dan zijn er twee zagen (signaal) ontstaan, maar dan kunnen er ook gelijke verwisselende binnenhoeken waargenomen worden, waaruit dan besloten kan worden, dat de drie hoeken van de driehoek samen een gestrekte hoek vormen.

Hiermee is het „volgen uit” in de meetkunde ontstaan. Als *derde voorlopige doel* zou ik willen stellen: *symbolen vormen, die bij dit denkniveau behoren*.

De ruit is dan geometrisch symbool van een *geordend* aantal relaties tussen zijn elementen: hij heeft I. vier gelijke zijden, II. ge-

lijke overstaande hoeken, III. diagonalen die de hoeken middendoor delen, IV. overstaande zijden die evenwijdig zijn, V. diagonalen die loodrecht op elkaar staan en VI. diagonalen die elkaar middendoor delen.

De ordening kan door het onderstaande schema worden weergegeven.



Het vierde voorlopige doel is het vormen van de signalen bij de nieuw gevormde symbolen.

Ik zal t.z.t. een werkstuk beschrijven, dat geheel op deze overgang van het eerste naar het tweede niveau in de meetkunde is ingesteld. Ik heb dit in het begin van de tweede klasse van het Amersfoorts Lyceum gedaan. Uit de aard der zaak zal dit beter in een blad voor de didaktiek der wiskunde kunnen verschijnen.

Leerlingen, die over deze symbolen met hun signalen beschikken, weten wat „bewijzen” in de meetkunde betekent. Zij tonen dan begrip voor het wezenlijke in de meetkunde. Zij zijn daarmee op het tweede denkniveau gekomen.

Pas wanneer de leerlingen over de bovengenoemde denkstructuren van het tweede denkniveau beschikken, is een wijziging van de kontekst mogelijk. Dan kunnen de logische relaties zelf als object van studie genomen worden en zijn we bij de eigenlijke objecten van de theorie der meetkunde aangekomen.

Dan voor het eerst kan de aard der logische relaties onderzocht worden. Dan kan men ook nog abstraktere denkstructuren in studie nemen, zoals:

Uit de evenwijdigheid der lijnen volgt de gelijkheid van overeenkomstige hoeken, en omgekeerd.

Door de analyse van dergelijke structuren en een daarop volgende syntese wordt inzicht in de theorie van het vak verkregen. We kunnen dit het derde denkniveau noemen. Op dit niveau zijn vele leerboeken van de eerste klas van het V.H.M.O. ingesteld.

De hiervóór genoemde tegelvloer kan ook als uitgangspunt voor de gelijkvormigheid worden gekozen. Het is voor de didaktiek der meetkunde belangrijk die visuele meetkundige structuren te kennen, die als moederstructuur voor vele denkstructuren kunnen fungeren. In het onderwijs zouden wij dan meer bewust van deze

moederstructuren gebruik kunnen maken om de leerlingen tot een zinvolle integratie van de verschillende aspecten te laten komen.

Wanneer alle met name genoemde aspecten in het onderwijs van een zeker vak doorgeanalyseerd zijn, tot denkstructuren op het derde niveau geleid hebben en de leerling tot een zinvolle integratie daarvan gekomen is, dan heeft de leerling voor het eerst inzicht in de theorie van het leervak.

Het *vijfde doel* is daarom: *inzicht in de theorie van het vak krijgen*, voor wat de vastgestelde aspecten betreft. Het is het in de leerstof omschreven onderwijsdoel. Een onderzoek, of dit doel bereikt is, zal zich moeten richten op de denkstructuren, die bij het derde denkniveau behoren.

Ook voor de docent, die zich in de didaktiek wil verdiepen, is er eerst een periode van verkenning, waarin hij de objekten: de groep, de leraar, het kind, in het onderwijsproces onderscheidt en wel in verband met leerstof. De relaties „uitleg van de leraar” en „werkzaamheid van de leerlingen” zijn typisch *didaktische* relaties, die direkt onderkend worden. De beginnende leraar heeft daarvan slechts een globale structuur. Door de praktijk kan deze tot een handelingsstructuur ontwikkeld worden. Door zijn aandacht daarop te richten, kan de leraar deze verder verbeteren. Het probleem, waarin hij zich verdiept is dan „hoe handelt de leraar in de praktijk?” Tenslotte beschikt hij over handelingsstructuren, die hem in zijn praktijk voldoen. „Ik doe het zó, omdat het zó goed gaat”. In termen van Langeveld<sup>1)</sup> uitgedrukt: de leraar is overgegaan van het executief-praktische niveau op het praktico-praktische.

Om te komen op het denkniveau „aspect van de didaktiek”, is echter meer nodig. In de kontekst moeten meer aspecten opgenomen worden, zoals bv. „exploratie van de leerlingen”, „konkreet materiaal”. Zo lang de reeds onderkende aspecten, die het onderwijsproces beheersen, niet in de kontekst „didaktiek” geanalyseerd zijn, kunnen de didaktiek en de pedagogiek niet tot integratie komen.

Een fenomenologische analyse van bovengenoemde aspecten doet de didaktische kontekst ontwaren en leert de symbolen van de didaktiek kennen. Een leraar kan daarmee nog niet opereren, wanneer hij zich nog niet voldoende in het veld der symbolen georiënteerd heeft. Hij moet de symbolen kunnen signaleren. De

<sup>1)</sup> Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare-schoolleeftijd. Groningen 1954, blz. 315.

kans is groot, dat hij in zijn exploraties blijft steken, wanneer hij in de pedagogiek en de psychologie nog op een te laag denkniveau verkeert. Dit is waarschijnlijk de oorzaak, waarom er op didaktisch terrein nog zo weinig vorderingen gemaakt worden.

Laat men in zijn didaktiek die aspecten vallen, die men óf nog niet in didaktische zin kan analyseren, óf niet tot de didaktische structuur rekent, dan kan er een didaktiek ontwikkeld worden, die wellicht principieel niet tot integratie met de pedagogiek kan komen. In zo'n geval is de didaktiek op te weinig symbolen gebouwd. De analyse van te weinig symbolen leidt tot een didaktiek, die niet meer met de verschijnselen in overeenstemming behoeft te zijn, die niet in de werkelijkheid past.

Het eerste niveau „het aspekt van de didaktiek” wordt herkend aan een wijziging van de kontekst. Bij de fenomenologische analyse van het onderwijsproces in didaktische zin, wordt thans de aandacht gericht op: „hoe wordt het onderwijsproces geregeld door de uitleg”, „hoe door de werkzaamheid, van de leerlingen”, „hoe door de exploratie, door het konkrete uitgangspunt”.

Dan zijn de relaties tussen de symbolen studie-objekt geworden. Terwijl in eerste instantie onderzocht wordt, hoe het onderwijs zich aan ons voordoet, wordt thans gevraagd, hoe het leerproces verloopt onder invloed van het onderwijs. De aandacht is nog gericht op de extrinsieke ordening. Analyses van onderwijssituaties hebben plaats in verband met de leerprestaties van de leerlingen. Ik denk hierbij aan de analyses van leergesprekken, o.a. door Boormeester<sup>1)</sup> verricht. Tenslotte zullen deze analyses van leersituaties kunnen voeren tot het tweede niveau, „het wezen van de didaktiek”. Met recht kunnen we nu spreken van het wezen, omdat de werkelijke objekten van het vak „didaktiek” in studie genomen zijn.

Hierna zal de aandacht gericht moeten worden op intrinsieke ordeningen van het leerproces in onderwijssituaties. Hoe kunnen wij de invloed van uitleg, werkzaamheid der leerlingen, exploratie onder invloed van concreet materiaal, op het leren en het denken van de leerlingen begrijpen? Hoe is de relatie tussen deze factoren? In hoeverre valt het leerproces buiten de onderwijssituatie van de school? Het zou bv. kunnen blijken, dat de faktor „uitleg”, die in het onderwijs van vele leraren zo'n grote rol speelt, op het leerproces van de leerlingen van veel geringer betekenis is dan men gewoonlijk aanneemt. Het zou ook kunnen zijn, dat de leerprocessen, die onafhankelijk van de onderwijssituaties verlopen, van

<sup>1)</sup> Over meetkunde-onderwijs en psychologie. Groningen 1955.

groter betekenis zijn voor de gemeten resultaten dan men gewoonlijk aanneemt. Men denke bv. aan de directe leerders van Morrison<sup>1)</sup>. De psychologie van het leren kan de didaktikus hier van veel nut zijn. Persoonlijk heb ik veel geleerd van Langeveld's „Phaenomenologie van het leren”<sup>2)</sup>, van Van Parreren's „Intentie en autonomie in het leerproces”<sup>3)</sup> en van De Groot's „Het denken van de schaker”<sup>4)</sup>. Het laatste werk plaatste ik voor mijzelf in de kontekst „leren schaken”.

Daar men nog lang niet tot het niveau „het wezen van de didaktiek” is doorgedrongen, zou het zeer spekulatief zijn, als wij zouden trachten het niveau „inzicht in de didaktiek” nader te omschrijven.

In het voorafgaande heb ik de aandacht gevraagd voor de overeenkomsten tussen het leerproces van de meetkunde en dat van de didaktiek. Er zijn echter (natuurlijk) ook zeer grote verschillen. De in het grondniveau waar te nemen objecten in de didaktiek zijn van geheel andere aard dan die in het grondniveau van de meetkunde. In de didaktiek hebben we te maken met een zich gedragend objekt. Niet als type, maar als persoon; niet als exemplaar van een soort, niet als realisatie van een wet, maar als zelfstandig handelend en denkend wezen. (Zie Langeveld: Verkenning en Verdieping, blz. 235).

Wordt dit uit het oog verloren, dan kan „de man van de praktijk” zich een theorie van zijn onderwijs vormen, die slechts het eigen handelen als studieobjekt omvat en slechts afgestemd is op zijn eigen doel. Dan wordt *uitleg* als vrijwel enig aspekt bestudeerd, er ontstaat het „perfekte” boek om het vak te leren, de systematische behandeling berust dan op theoretisch inzicht in het studievak (metodologie), eventueel gesteund door een denkpsychologie.

De belangrijkste factoren, die het onderwijsproces beheersen, *de uitleg van de docent en de exploratie van de leerling*, komen dan met elkaar in strijd. Is de uitleg van de docent te systematisch en te volledig, dan is er geen speelruimte meer voor de eigen exploratie van het kind. Wie beide factoren in evenwicht wenst te houden, dient uit te gaan van het denken der kinderen en niet van een denkpsychologie, die gebaseerd is op introspektie van volwassenen.

Door rekening te houden met de ontwikkeling van het kinder-

1) The Practice of Teaching in the Secondary School. Chicago 1942.

2) Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare-schoolleeftijd. Groningen 1954.

3) Amsterdam 1951.

4) Amsterdam 1946.

lijke denken kan men een leergang systematisch opbouwen. Men krijgt dan een systeem, dat op didactische principes berust in verband met de ontwikkelingsfasen van het kind. Alvorens meto-doloog-didaktikus te zijn moet de docent pedagoog-didaktikus zijn.

Samenvatting: De te kiezen leersituaties moeten de leerlingen achtereenvolgens de volgende ervaringen verschaffen:

- I. De kontekst van het leervak.
- II. De symbolen van het leervak.
- III. De signalen bij deze symbolen.
- IV. De wijze, waarop de symbolen en de signalen gebruikt worden.

Het vierde punt voert tot het hogere denkniveau in het leervak.

Door analyse van globale structuren in een bepaalde kontekst komen de leerlingen tot symbolen en signalen, die bij het leervak behoren. Er vormen zich denkstructuren op het eerste denkniveau: het aspekt van het leervak.

Beschikken de leerlingen over deze denkstructuren, dan kan op hoger niveau een analyse van de relaties tussen de symbolen volgen. Er vormen zich denkstructuren op het tweede niveau: het wezen van het leervak.

Beschikken de leerlingen over deze hogere denkstructuren, dan kunnen zij door analyse van de mogelijke relatienetten tot nog abstraktere denkstructuren komen: het derde denkniveau houdt in, dat er inzicht in de theorie van het leervak verkregen is.

Daar de analyse in de verschillende leervakken ook in een verschillende kontekst geschiedt, brengt het bereiken van een denkniveau in het ene vak niet met zich mee, dat ook in andere vakken tegelijkertijd dit denkniveau bereikt wordt. Is men eenmaal op een bepaald niveau in een vak, dan zal men misschien in aanverwante vakken *sneller* tot denkstructuren kunnen komen.

In de didaktiek zal men meer dan tot nu toe het geval is geweest duidelijk onderscheid moeten maken tussen de theorie, die bij het studievak als vak behoort en de theorie, welke bij de didaktiek van dat studievak behoort om het studievak te leren kennen.

Het is zeer waarschijnlijk, dat een nader onderzoek naar de ligging van de denkniveaus in andere leervakken tot eenzelfde schema voert. Dit schema voldoet nl. zowel bij de analyse van „hoe leren kinderen meetkunde?” als bij de introspektie van „hoe zou men inzicht in de didaktiek kunnen verkrijgen?”



## DROOMLAND

### OF: REORGANISATIE VAN HET SCHOOLTOEZICHT

DOOR

Dr. I. VAN DER VELDE

Vanwege de „Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture”, de Unesco, en het Bureau International d'Education verscheen „Recommandation No 42 aux Ministères de l'Instruction publique concernant l'Inspection de l'Enseignement”. Een belangrijk geschrift, zeker voor Nederland niet van belang ontbloomt. Een uitvoerige considerans leidt 36 stellingen in, die achtereenvolgens betrekking hebben op:

Buts de l'Inspection;  
 Structure et organisation de l'Inspection;  
 Attributions et modalités de l'Inspection;  
 Nomination et Statut des Inspecteurs.

De considerans opent met verkwikkende woorden. De inspectie heeft haar aandeel te leveren in de ontwikkeling van het onderwijs, dat bedoelt de integrale opvoeding van kind en jongeling, hun zedelijke, verstandelijke en lichamelijke ontwikkeling te bevorderen ten dienste van het vaderland, de democratie, de vrede en de vriendschap tussen de volkeren. De voortdurende evolutie in de leerprogramma's, in het didactisch materiaal, in de middelen tot waardering der resultaten, bovenal in de verbetering der pedagogische methoden eisen dat de onderwijzer zich, al aanpassend, perfectionneert. Van de inspectie mag worden gevorderd, dat zij het hare tot deze perfectionnering bijdraagt. Zij vormt een belangrijke schakel in de goede gang van zaken in de school, zij draagt haar verantwoordelijkheid voor de doeltreffendheid van de schoolse arbeid. Zij bevordert de coördinatie tussen scolaire, parascolaire en extrascolaire arbeid.

Dit zijn weidse perspectieven, wat oogverblindend voor de Nederlandse inspecteur.

De inspectie heeft een dubbele taak: voorlichtend en informatief. Enerzijds dient zij de bevolking en de docenten voor te lichten omtrent de onderwijspolitiek die de regering voert alsmede omtrent moderne opvoedings- en onderwijsmethodiek, anderzijds dient zij de autoriteiten in te lichten omtrent de ervaringen, aspiraties en behoeften van het onderwijzend personeel en de gemeenschap. Zij streeft er naar het de docenten mogelijk

te maken op waardige en doeltreffende wijze hun taak te vervullen, zij tracht hun intellectueel isolement te voorkomen, zij moedigt hun initiatieven aan. Van het hoogste belang is het scheppen van een sfeer van welwillend begrip, van sympathie, achting en genegenheid rond de school en het personeel.

Geen Nederlands inspecteur zal tegen deze doelstelling bezwaar maken. Hij weet alleen niet hoe hij zich ooit van deze taak zou kunnen kwijten.

Wat structuur en organisatie betreft, allereerst wordt coördinatie wenselijk geacht tussen de arbeid van de verschillende categorieën inspecteurs, t.w. van die van het lager, het voortgezet en het technisch onderwijs. Zij dienen van tijd tot tijd bijeen te komen om gemeenschappelijke problemen te bestuderen. Intra-categoriale contacten zijn evenzeer noodzakelijk, eveneens voor gemeenschappelijke studie, maar ook voor uitwisseling van gedachten en harmoniëring van inzichten.

Zekere specialisatie is onontbeerlijk. Bij voortgezet en technisch onderwijs voor vakken of groepen van vakken. Deze specialisatie mag echter de harmonische opgroei van de leerling niet schaden. Binnen het lager onderwijs kan de aanstelling van speciale inspecteurs of adjunct-inspecteurs ten behoeve van het onderwijs in de lichamelijke opvoeding, in de aesthetische vakken, handenarbeid of huishoudkunde van nut zijn. Natuurlijk behoeven het kleuteronderwijs, het onderwijs aan zwakbegaafden, aan volwassenen een eigen inspectie.

Regels voor de omvang der inspecties zijn moeilijk te geven, noch wat het aantal scholen, noch wat het aantal docenten betreft. Maar het contact ten plattelande mag niet minder effectief zijn dan dat in de steden. Minstens eens per jaar dient de inspecteur de scholen te bezoeken, maar er zijn tal van factoren die veelvuldiger bezoek gewenst maken. Nimmer mogen de bezoeken te gehaast zijn. Slechts door rustig menselijk contact kan de inspecteur het vertrouwen winnen, kunnen zijn adviezen waarde krijgen.

Gecoördineerde vakstudie, gezamenlijke bestudering van gemeenschappelijke problemen zijn in Nederland verschijnselen aan de verre horizon. Rustig menselijk contact met de personen kent de Nederlandse inspecteur haast niet (meer); hij leeft in een race tegen de tijd.

In de meerderheid der aangesloten landen blijkt de inspecteur te lijden onder een dubbele taak, die van didactisch adviseur en die van administrateur. De werkzaamheden aan deze laatste taak

verbonden, nemen een groot gedeelte van zijn tijd in beslag. Zal zijn eerste functie tot haar recht komen, dan dient hij ontlast te worden van „*tâches purement bureaucratiques*”. De eerste functie is omvangrijk genoeg. Hij bevordert, waar hij kan, de bloei van het onderwijs, kwantitatief en kwalitatief. Hij tracht de vakbekwaamheid van het personeel te vergroten; hij neemt met dit doel deel aan de organisatie van congressen, nationaal en internationaal, hij belegt mede studieconferenties, vacanciecurssussen e.d.; hij stelt onderzoekingen in naar de resultaten van de schoolse arbeid. Aldus wordt hij verbindingsman tussen personeel, studiecentra, hogere instanties die bij de bloei van het onderwijs geïnteresseerd zijn.

Maar bovenal zij hij didactisch adviseur: hij geeft suggesties, hij demonstreert in de praktijk. In deze taak kan hij slechts slagen als hij vertrouwen geniet. Zijn waardering zij daarom objectief, geïnspireerd door het verlangen te stimuleren en te verbeteren. Voor alles dient hij daarom de intellectuele vrijheid en het persoonlijke initiatief van de docent te respecteren. De beoordeling worde aan de docent medegedeeld; beroep sta open.

Voor een reorganisatie van de inspectoriale taak in bovenstaande geest hebben wij jaren geleden reeds gepleit, bij herhaling. Er is momenteel alle reden tot scherper en feller pleidooi: meer en meer wordt de inspecteur in Nederland gedreven naar het papier; steeds verder komt hij te staan van het schoolleven. Dit bevredigt des te minder naarmate hij meer vakman is.

Hoge eisen worden, terecht, gesteld aan de benoembaarheid. Onderwijservaring is onmisbaar, evenzeer paedagogische en psychologische kennis. De toekomstige inspecteur zij een figuur van hoge menselijke waarde; hij bezitte een lange reeks van voorname eigenschappen: *santé, moralité, impartialité, indépendance de caractère, bienveillance, bonté, esprit d'entreprise et enthousiasme*. Aan de benoeming ga vakwetenschappelijke scholing vooraf: „*outré une culture pédagogique et psychologique poussée, cette préparation doit comprendre des études sur l'organisation et l'administration scolaires nationales et des études d'éducation comparée leur permettant de connaître les réalités et les problèmes scolaires des autres pays, ainsi que les solutions qui y ont été apportées*”.

Maar het rijke bezit, dat bij de ambtsaanvaarding wordt medegebracht, behoeft aanvulling en correctie. Kennis slijt en veroudert. De inspecteur geniete tal van faciliteiten om zich te vervolmaken: hij volge vacanciecurssussen, hem worden studiebeurzen

ter beschikking gesteld, hij worde in staat gesteld studiereizen te maken. Hem ter wille worde een bibliotheek gesticht met speciale werken over nieuwe opvoedkundige en onderwijskundige ervaringen en theorieën, eminente deskundigen worden gecharterd om hem in te leiden in moderne paedagogische en psychologische gedachtengangen . . . .

Droomland?

---

## EEN BOEK OVER HET PROBLEEM VAN HET LEERPLAN DER LAGERE SCHOOL IN ENGELAND EN WALES

DOOR

Dr. A. J. ERDMAN SCHMIDT

Naar aanleiding van Dr. Ducazu, *Het probleem van het leerplan der Lagere School in Engeland en Wales*. Uitgeverij De Sikkel N.V., Antwerpen, 1956, 122 p.

In het voorwoord zegt de schrijver, dat het boekje in de eerste plaats geschreven is voor de Inspectie, dus voor hen die verantwoordelijk zijn voor het Leerplan van de L.S. en de uitvoering ervan. Het is voornamelijk gebaseerd op: *A Handbook of Suggestions for the Consideration of Teachers and Others concerned in the Work of Public Elementary Schools*<sup>1)</sup>. In Engeland hebben de Lagere Scholen geen vast leerplan. Dit wordt opgesteld door het Hoofd der School, en het is de taak van de onderwijzers het voor hun klassen uit te werken. De Inspecteurs treden op als raadgevers. Zij dienen een rapport in bij de Board of Education waarin ze hun oordeel neerleggen over de scholen die ze geïnspecteerd hebben. The Board of Education geeft verder steun door het uitgeven van boeken en brochures. De hierboven genoemde *Suggestions* is wel een van de belangrijkste. Het wil geen aanwijzingen geven maar laat de onderwijzers volkomen vrij om hun eigen onderwijsmethoden uit te denken in verband met hun eigen aard en het karakter van de school. Eenheid van uitvoering in details wordt zelfs niet wenselijk geacht. Het schrijft niets voor, maar doordat het algemeen gebruikt wordt, b.v. op Training Colleges, heeft het grote invloed op de vorming van de onderwijzer en zo komt er toch enige eenheid tot stand in wat onderwezen wordt en hoe.

<sup>1)</sup> H. M. Stationery Office, London, 1948, Repr. 1954, 564 pages.

Een andere zeer belangrijke uitgave is: Report of the Consultative Committee on the Primary School <sup>1)</sup>, welk comité belast was met het instellen van een onderzoek in verband met de leergangen die geschikt zouden zijn voor kinderen van de Lagere School en dit vooral met het oog op de behoeften van de platte-landskinderen. Is het *Handbook of Suggestions* een algemeen theoretische fundering van het onderwijs, het *Report* is veel concreter en vraagt naar de specifieke functie van de Lagere School. Deze functie moet voor alles bepaald worden door de behoeften en de mogelijkheden van de leerlingen tijdens de jaren dat ze aan de Lagere School zijn toevertrouwd; niet door examen-eisen en ook niet door eisen van later te bezoeken scholen of uit te oefenen beroepen. Het onderwijs moet algemeen vormend zijn; er moet rekening gehouden worden met de aard van het kind en zijn milieu. „Haar eerste doel dient er in te bestaan de kinderen – terwijl het kinderen zijn – te helpen gezonde en, voor zover dit mogelijk is, gelukkige mensen te zijn, met een sterk lichaam en een levendige geest, opdat ze later – wanneer ze met de verruiming van hun ervaring tot een volwassene zullen opgroeien – de kennis, die door het leven vereist wordt, gemakkelijk zouden bemachtigen en de nodige vaardigheden geredelijker verwerven” <sup>2)</sup>.

Bij het opmaken van het leerplan voor de Lagere School moet natuurlijk wel voortgebouwd worden op wat op de Infant School (5-7) geleerd is en men moet natuurlijk het belang van de continuïteit met het oog op de Middelbare School in het oog houden. Gewaarschuwd wordt tegen het nutteloze inprenten van wat A. N. Whitehead noemt „inerte ideeën” <sup>3)</sup>.

Hoewel het Report en de Suggestions geporteed zijn voor nieuwe onderwijsmethoden, met name de Project methode, nemen beide werken een zeer voorzichtig en genuanceerd standpunt in en zij wijzen er nadrukkelijk op dat de invoering ervan slechts succes kan hebben wanneer ze geleidelijk en voorzichtig geschiedt, en slechts daar waar de onderwijzer deze methode volkomen geïntegreerd heeft. Men moet b.v. niet proberen alle onderwijs onder het project te willen brengen. Daar er geen strak leerplan is dat uniform moet worden toegepast, en dus ook geen uniform lesrooster, kan een werkplan gevormd worden dat

<sup>1)</sup> H. M. Stationery Office, London, 1931 (reprinted 1948).

<sup>2)</sup> Ducazu, p. 27.

<sup>3)</sup> Zie Ducazu p. 28

rekening kan houden met allerlei factoren o. a. met de individuele verschillen der kinderen. Er wordt bij het samenstellen der klassen rekening gehouden met de leeftijd maar ook met de verstandelijke ontwikkeling. Zo vindt men in de Junior Schools (5-11) gewoonlijk een A en een B stream, in de Senior Schools een A, B en C stream. Het leerplan voor deze streams wordt gedifferentieerd niet alleen wat de stof betreft, maar ook naar methode. Voor bepaalde vakken b.v. zang, gymnastiek, handenarbeid kunnen de klassen anders samengesteld worden dan voor de zg. leervakken. Vooral in het begin moet een overgang van de ene in de andere stream mogelijk zijn. Dat men niet blind is voor de gevaren van dit systeem blijkt wel uit het feit dat men waarschuwt voor de neiging de kinderen te classificeren alsof er fundamentele en blijvende verschillen tussen hen zouden bestaan. Hun doel is slechts de kinderen een betere kans te geven hun verschillende gaven te ontwikkelen.

In geen enkel ander West-Europees leerplan, Schotland uitgezonderd, zegt de schrijver, wordt zo sterk de noodzakelijkheid naar voren gebracht om rekening te houden met de noden van het achterlijke kind. In de laagste stream kan het een doorlopende cursus volgen die aangepast is aan zijn beperkte mogelijkheden en zijn eigen belangstelling, zowel wat de leerstof betreft, als de methode.

Eveneens wordt aandacht gevraagd voor de speciale behoeften van de buitengewoon begaafde leerlingen die gewoonlijk slechts weinig kans krijgen om voor problemen geplaatst te worden die bij hun betere aanleg passen en hun doorzettingsvermogen op de proef stellen, zodat ook zij de stimulans en het plezier van het succes ondervinden. Intelligente onderwijzers, leest men in de Suggestions, weten ook voor deze leerlingen geschikte opgaven te bedenken zonder dat dit gaat ten koste van de andere leerlingen.

Door het niet vastgelegde leerplan is het ook mogelijk dit aan te passen aan de plaatselijke omstandigheden. Men verwerpt een afzonderlijk leerplan voor de plattelandsscholen, maar wil het verschil aangeven door de nadruk te leggen op een bepaald vak of deel van een vak, niet echter door het weglaten of toevoegen van een vak. Het plattelandsonderwijs kan een ander karakter dragen zonder dat er een afzonderlijk leerplan voor nodig is. Het milieu waarin de kinderen leven moet echter in het onderwijs betrokken worden.

Het doel dat de schrijver zich gesteld heeft, een vergelijkende studie van de verschillende leerplannen in West-Europa te be-



vorderen door een overzicht te geven van de principes waarop de Engelse richtlijnen gegrond zijn, heeft de schrijver zeker bereikt. Het is begrijpelijk dat hij zich heeft laten inspireren door het Engelse principe van vrijheid in het leerplan, een vrijheid die toch geen volkomen vrijheid is, omdat ze gebonden is aan de in Engeland zo sterk levende traditie. Door deze traditie is een continuïteit ontstaan waarin moderne opvattingen over opvoeding en onderwijs gemakkelijk zich een plaats konden veroveren, naast de reeds bestaande theorieën. De invoering ervan behoefde niet révolutionair te zijn met omverwerpen of voorbijzien van andere methoden en inzichten; zij kon door deze worden bevrucht tot een bezadigd geheel dat gemakkelijk geïntegreerd kon worden.

Een werk over het opstellen van een West-Europees leerplan voor het Lager Onderwijs, waarvoor dit boek bedoeld is als voorstudie, zien wij met belangstelling tegemoet. In Nederland zal dit boek zeker interesse wekken gezien het feit dat de Engelse Comprehensive School zeer de aandacht heeft getrokken. Het is interessant te zien hoe deze voortbouwt op de ideeën die in het Lager Onderwijs zijn verwezenlijkt.

Amsterdam.

Paedagogisch-Didactisch Instituut.

## KLEINE MEDEDELINGEN

### WERKCENTRUM VOOR LEKETONEEL EN CREATIEF SPEL

Op zaterdag 30 maart zijn door de heer H. Th. Rooswinkel van het Ministerie van O., K. en W. de testimonia uitgereikt aan hen die de cursus „Creatief Spel en Leketoneel in het onderwijs” hadden gevolgd.

Deze cursus, mogelijk gemaakt door een ruim speciaal subsidie van het Ministerie, is de grootste kadercursus, op dit terrein ooit georganiseerd. Hij telde 66 lessen, verdeeld over 22 zaterdagmiddagen in het seizoen 1956-1957. Voor de beschikbare 40 plaatsen meldden zich meer dan 60 aspiranten aan; van de deelnemers kwam ongeveer een derde deel uit Amsterdam (waar de cursus werd gehouden); alle andere hebben zich vele en soms lange reizen moeten getroosten. Zo waren er cursisten uit Den Helder, Zwolle, Deventer, Berg en Dal, Veldhoven N-Br. enz.

Door docenten als Ben Albach, Cor Braam, Ben Groeneveld, Lou Hoefnagels, pater Jan den Ouden, Ad Pieters, P. Post, Theo Vesseur, Nico Vlot en Adrienne van Vriesland-Canivez is een grondige vooral praktische maar ook theoretische training gegeven in de verschillende kansen en problemen van het spelen op school. De cursus is met grote ijver gevolgd, en het Werkcentrum voor Leketoneel en Creatief Spel, bureau: Grote Wittenburgerstraat 37, te Amsterdam, dat de cursus heeft georganiseerd, zal desgewenst gaarne mededelingen doen over de resultaten.

Inmiddels hebben het Werkcentrum verzoeken bereikt uit het Oosten en Zuiden des lands om ook daar een soortgelijke cursus te komen geven.

## EEN FUNCTIE-ANALYSE VAN HET ONDERWIJZERSBEROEP

Het tekort aan onderwijzers is, zoals bekend, niet een bij uitstek Nederlands verschijnsel. Het is in vele landen een benauwend probleem. Ook in de Verenigde Staten. En, evenals elders, worden daar aan dit onderwerp tal van berekeningen en beschouwingen, pleidooien en plannen gewijd. Vele daarvan volgen de gebruikelijke gedachtengang: wanneer er te weinig onderwijzers zijn, moeten wij meer onderwijzers opleiden en meer opgeleiden tot de school aantrekken. Onlangs kwam ik echter op 't spoor van een rapport, dat naast deze voor de hand liggende redenering, een andere stelt. Wanneer er te weinig onderwijzers zijn, zo is de strekking, moeten wij ernstig nagaan of van de capaciteiten van de aanwezige onderwijzers wel het best mogelijke gebruik wordt gemaakt.

Het Rapport draagt de titel: *A cooperative study for the better utilization of Teacher Competencies.*

Het is uitgegeven door het Central Michigan College, dat in samenwerking met de scholen van Bay City (Michigan) de studie ter hand heeft genomen.

Wanneer men dit boekwerkje openslaat, wordt men allereerst getroffen door de foto's van de medewerkers en van de onderwijzeressen en haar helpsters (waarover later meer) in actie. Hoe aantrekkelijk deze ook zijn, het waarlijk belangwekkende gedeelte van het verslag ligt in de nauwkeurige analyse van de functie van de onderwijzeres in de lagere school. Ze vindt haar neerslag in enkele grafieken, waarin men nauwkeurig kan zien aan welke werkzaamheden de onderwijzeres haar tijd besteedt en hoeveel minuten per week zij aan elk daarvan wijdt.

Er zijn 21 activiteiten, welke zich in de schooltijd voltrekken, en 16, welke tijd vragen vóór of na de schooluren en gedurende de week-ends. De onderwijzeres in Bay City werkt per week gemiddeld 41 uur en 40 minuten nl. 30 uur in de school (er is een schoolweek van 5 dagen) en 11 uur en 40 minuten buiten schooltijd.

Hier volgt een lijst van alle werkzaamheden:

*In de schooltijd.*

1. Lesson plans - Voorbereiding van lessen en werk-opdrachten.
2. Assignments - Aanbieden van werkopdrachten aan de leerlingen.
3. Group planning - Bespreking met de leerlingen van toekomstig werk en beoordeling van werk, dat aan de gang of voltooid is.
4. Counseling - Raad aan individuele leerlingen of groepen bij het begin of het einde van de schooltijd.
5. Write on board - Op het bord schrijven (meest vóór of na schooltijd).
6. Written lesson - Toezicht op schriftelijk werk van de leerlingen.
7. Report cards - Noteren van de vorderingen op kaarten; rapporten aan de ouders.
8. Recitation - Discussie met een groep leerlingen, o.a. repeteren van onderwijsstof, vrije discussie, uitwisseling van ervaringen der leerlingen.
9. Directed study - Leiding aan leerlingen, die bezig zijn aan een gezamenlijke studie.
10. Desk to desk - Leiding aan individuele leerlingen van tafeltje tot tafeltje.
11. Correct papers - Correctie van schriftelijk werk.
12. Pupil control - Disciplinair toezicht over afzonderlijke leerlingen en groepen.

13. Taking roll - Opnemen van absentes en te-laat komers.
14. Opening - Begin-ceremoniën (gebed, trouwbelofte aan de vlag, morgen-zang) en aankondigingen.
15. Interruptions - Onderbrekingen (boodschappers uit andere klassen, bezoekers, veiligheidsoefeningen, te woord staan van ouders, geldinzamelingen).
16. Housekeeping - Zorg voor het fysieke welzijn der leerlingen, voor het klaslokaal, aankondigingsborden, e.d.
17. Making reports - Maken van rapporten over schoolactiviteiten, noteren van test-resultaten, opmaken van inventaris.
18. Dictation - Dicteren van oefeningen aan de leerlingen.
19. Reading to group - Voorlezen aan de leerlingen.
20. Transition - Toezicht op het verkeer der leerlingen in klas en school.
21. Supervision - Toezicht op rust en vrij spel. Bijwonen van vakonderwijs voor tekenen, muziek, lichamelijke opvoeding.

*Buiten de schooltijd.*

1. Staff meetings - Stafvergaderingen voor alle scholen in de stad of van beperkter karakter.
2. Report cards - Berekening van de vorderingen en bericht dienaangaande aan de ouders.
3. Prepare materials - Verzamelen en terugzenden van onderwijsmateriaal uit bibliotheken, musea, e.d.
4. Lesson plans - Voorbereiding van lessen.
5. Parent interviews - Besprekingen met ouders.
6. Professional reading - Lezen van vak-literatuur.
7. Checking papers - Correctie schoolwerk.
8. Supervised activity - Toezicht op activiteiten der leerlingen buiten de schooluren (schoolblijven, sport-wedstrijden, e.d.)
9. Reports - Maken van rapporten aan het schooltoezicht over 't werk, gezondheid, geldinzamelingen, lichamelijke of psychologische tests.
10. Meetings - Voorbereiden en bijwonen van vergaderingen in verband met de school (anders dan onder 1 bedoeld).
11. P.T.A. - Vergaderingen van de onderwijzersorganisatie.
12. Professional affiliations - Vergaderingen van onderwijsorganisaties (niet bedoeld onder 11)
13. Youth groups - Jeugdgroepen, padvindsters, e.d.
14. Fund collections - Vergaderingen wegens collecte-activiteiten (o.a. de alom bekende Community Chest)
15. Professional problems - Vergaderingen van commissies, welke bv. schoolboeken selecteren, zich bezighouden met het contact van onderwijs en bedrijfsleven, e.d.
16. Credit courses - Applicatie-cursussen.

Het blijkt dat binnen de schooltijd de meeste tijd gaat zitten in de werkzaamheden onder 8 bedoeld. Deze tijd varieert van 20-48% van de schooldag. Daarna komt 9 met 14-23% van de schooldag.

Daarentegen kost 7 gedurende de schooltijd maar weinig tijd omdat het buiten schooltijd geschiedt.

Maar dan komt het essentiële van dit onderzoek. Een combinatie van werkzaamheden, zoals die onder 5, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 en

21, waarvan verscheidene geen bepaalde beroepsopleiding vergen, nemen 21-69% van de tijd van de onderwijzeres in beslag.

Van de gehele werktijd van de onderwijzeres wordt 12-19% aan administratief werk besteed.

Er is, wat dit alles betreft, verschil tussen de leerjaren. Het verslag schenkt daaraan aandacht.

Op grond van deze analyse heeft men in Bay City nu een „Teacher-Aide-Plan” ontwikkeld teneinde de onderwijzeressen voor hun eigenlijke onderwijstaak vrij te maken. Deze introductie van (onbevoegde) helpsters in de school is volgens het verslag een groot succes geworden. De resultaten blijken uit een nieuw overzicht van de werkzaamheden, waaruit blijkt hoe de onderwijzeres en haar hulp de taken hebben verdeeld, en uit de uitkomsten van een opinie-onderzoek, waaruit de instemming van alle betrokkenen duidelijk naar voren komt.

De Amerikaanse cijfers geven een aardige kijk op het werk in de lagere school aldaar. Voor Nederland zouden ze geheel verschillend zijn. Als iemand hier eens zulk een analyse wil maken, geef ik hem of haar dit rapport gaarne ter bestudering. Misschien zou blijken, dat het onderwijs in onze overvolle klassen met de inschakeling van een hulpkracht, zoals in Michigan, zeer zou worden gediend.

PH. J. I.

## BOEKBEOORDELINGEN

A. A. de Haan, *Kinderen vroeger en nu, hier en elders*. Uitg.: J. B. Wolters, Groningen 1956; 99 blz. Prijs f 2,50.

Men moet, op de titel afgaande, niet denken aan een vorm van „metablica”. Dit boekje geeft leesstof voor tweedeaars primairen der huishoudscholen, maar het wil méér. Het wil een brug slaan tussen de lessen voor A.V.O. en K. en O. Daartoe zijn de romanfragmenten, welke in dit boekje zijn opgenomen, in enkele hoofdstukken ondergebracht, en is ieder hoofdstuk voorzien van enkele suggesties voor een klasseggesprek over kinderproblemen.

Of dit boekje deze „brug” doeltreffend slaat? Schr. zegt, dat de wereld door deze meisjes niet intellectueel, maar emotioneel benaderd wordt. Toch kunnen we ten behoeve van de kinderverzorgsters, dunkt me, als aanvankelijke praktische opvoedingsvraagstukjes wel stof vinden, die *paedagogisch* wat eenvoudiger ligt. Er worden in de gegeven fragmenten weinig huis-tuin-en-keukenkinderen beschreven. Er is nog al eens gezocht naar aardige leesstof, waarin uitzonderlijke paedagogische situaties beschreven worden. Is b.v. adoptie nu wel het eerste onderwerp, waarmee eenvoudige praktische opvoedingslessen moeten beginnen?

Een niet eenvoudig geformuleerde vraag over een niet eenvoudig onderwerp is de volgende: „Is de overheid ten opzichte van haar verbod van arbeid van de gehuwde vrouw wel consequent?”

Het boekje is keurig verzorgd en een sieraad voor de uitgever.

K. R.

*Theorie en Praktijk rondom het leeszwakke kind.*  
 Dr. V. W. D. Schenk, W. E. Vliegenthart,  
 Drs. A. W. Haenen, L. S. van Hees, Paed. dia,  
 B. Swanenburg. *Losse Paedagogische Studiën*,  
 80 blz. Prijs f 3,75.

Het is ongetwijfeld van belang, dat de lezingen van de studieconferentie over het partiëel defecte kind in *Losse Paedagogische Studiën* werden gebundeld.

Het spreekt vanzelf, dat dit onderwerp in een drukwerkje van 80 bladzijden niet tot in alle finesses behandeld kon worden. Het stemt tot dankbaarheid, dat de hoofdzaken op zo duidelijke wijze onder het oog worden gebracht.

In het artikel van de heer Swanenburg wordt de aandacht gevestigd op de profylactische werking van een verantwoorde didaktiek bij het g.l.o.

Het is echter bij een goede aanpak van het aanvankelijk lees- en taalonderwijs mogelijk, dat de resultaten beneden het gewenste niveau blijven.

Bij de heren Schenk, Vliegenthart en Haenen vinden we de mogelijke oorzaken hiervan. Deze zijn velerlei.

Mej. Van Hees geeft een beschrijving van haar poging om het euvel in groepsverband te bestrijden, hoewel Dr. Schenk aan het eind van zijn artikel er op wijst, dat er zoveel verschillende types te onderscheiden zijn, dat hij er voor huivert, al deze kinderen op één school onder te brengen.

De werkwijze door mej. Van Hees beschreven lijkt mij volkomen verantwoord. De aversie, welke tegen lezen ontstaan kon wordt door haar geheel uitgeschakeld door de leesstof van het begin af aan functioneel te stellen en haar emotioneel te betonen, om dan tenslotte vanuit de nu geschapen vertrouwelijke sfeer over te gaan naar de gebruikelijke leerstof.

Men moet de stof wel volkomen beheersen om zonder hiaten te komen tot een afgerond geheel, doch hierin ligt de verdienste van de toegewijde en bekwame onderwijzeres. Haar dynamische instelling t.o.v. kind en leerstof en een sterk gevoel voor de analyse van eventuele moeilijkheden zijn primair bij deze manier van werken. Haar werkwijze op de voet te volgen is door de persoonlijke toon niet uitvoerbaar. Wel is het mogelijk, om te moduleren op hetzelfde thema teneinde te komen tot de eigen melodie der lees- en taaldidaktiek.

Het is de verdienste van het uitgebreide resumé over de werkwijze van mej. Van Hees, dat het ons een frisse en weldoordachte schets geeft van een mogelijke werkwijze zonder de pretentie te hebben van het alleen zaligmakende recept.

J. A. MEIJER.

Dr. A. L. Janse de Jonge, *Vreemd en eigen*.  
 Uitg.: J.B. Wolters, Groningen; 19 blz. Prijs f 1,25.

Met de benadering der beleving van „vreemd” en „eigen” bedoelt schr. enig licht te werpen op de verhouding van (medische) psychologie en psychopathologie, vakken welke schr. als lector in de faculteit der geneeskunde aan de Vrije Universiteit te Amsterdam beide zijn opgedragen.

Psychopathologisch komt de vreemdheid a.h.w. exemplarisch naar voren in de derealisatie en depersonalisatie, stoornissen in de totale belevingsorganisatie, waarbij zich een merkwaardige vermenging voordoet van continuïteit

en discontinuïteit. Zowel ontwikkelingspsychologisch als sociaalpsychologisch valt te constateren dat de beleving van de vreemdheid een affectief en instinctief karakter draagt. In de sociale psychologie spreekt dit duidelijk in de problematiek van de outgroup, de marginale mens. Schr. acht de beleving van de vreemdheid een fundamenteel verschijnsel, dat psychologisch en psychopathologisch fundamenteel is.

Psychotherapeutisch gezien, zou men kunnen zeggen dat de patiënt er toe gebracht moet worden zich datgene, wat hem in hemzelf en in de wereld als vreemd voorkomt, eigen te maken (te „integreren“).

Schr. ziet de verhouding van vreemd en eigen als een „belevingsdifferentiaal“, d.w.z. dat de beleving van vreemd en eigen steeds opnieuw in de gegeven werkelijkheid differentiërend en onderscheidend werkt, en als zodanig primair in de beleving gegeven is, dus „een originair karakter“ draagt.

Deze zeer belangwekkende „openbare les“ wijst geen eigen terrein aan de „medische psychologie“. Men mag wellicht zeggen, dat de medische psychologie een op het werk van de medicus georiënteerde selectie is van psychologische vraagstukken. Het ziet er, naar ik meen, niet naar uit, dat de term „medische psychologie“ een principiële inhoud heeft. Schr. toont echter in zijn vertoog duidelijk aan, dat de medicus met psychopathologie niet kan volstaan.

K. R.

Joh. Tigchelaar, *Godsdienstige opvoeding in de puberteit*; ingeleid door Prof. Dr. M. van Rhijn. Uitg. J. B. Wolters, Groningen, 2e druk; 112 blz.; Prijs f 2,25.

Deze tweede druk bewijst de gangbaarheid van het boekje. De inhoud rechtvaardigt die belangstelling. Schr. acht godsdienstige opvoeding van meer betekenis dan godsdienstig onderwijs, en rekt tot de belangrijke opvoedingsfactoren: het voorbeeld van de opvoeder, de sfeer van vertrouwen, de kans tot herstel na conflict, de vergevingsgezindheid en de levenservaringen van de puber zelf. Uitgaande van de godsdienstige crisis in de puberteit, besteedt schr. aandacht aan het godsdienstig leven van de puber en aan de in die periode te onderscheiden godsdiensttypen. Het boek vormt een goede, op ervaring geponde benadering van het onderwerp.

K. R.

## BIBLIOGRAFISCHE NOTITIES

- Nohl, H. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie; 3e . . . Aufl. 8°. VI, 240 blz.; Frankfurt a/M, 1949; G. Schulte-Bulmke.
- Nijdam, S. J. Een school zonder zittenblijven; werkwijze voor progressief-klassikaal-individueel onderwijs; met medew. van J. Algera en W. Brinkkemper. 8°. X, 53 blz.; Alphen a/d R., (1956). N. Samsom.
- Probst, E. Der Binet-Simon-Test zur Prüfung der Intelligenz bei Kinder; 4e . . . Aufl. mit 5 Testfn. 8°. 39 blz. Psychol. Praxis; Hft. 7. Basel, 1955; S. Karger.



- Probst, E. Erziehungshilfe bei ungünstig Veranlagten. 8°. 54 blz. Psychol. Praxis; Heft 9. Basel, 1950; S. Karger.
- Prudhommeau, M. Les enfants déficients intellectuels; bases psychopédagogiques de leur dépistage et de l'enseignement spécial. 8°. VIII, 305 blz.; Paris, 1956; P.U.F.
- Schilling, R. Das kindliche Sprechvermögen; seine Entwicklung, seine Störung und seine Pflege im Bereich der Erziehung. 8°. VIII, 373 blz.; Freiburg i/Br., 1956; Lambertus-Verlag.
- Schwung, Henriette. Ausdruckstherapie mit Ausdrucksübungen für gehemmte Kinder. 8°. 32 blz.; 10 pltn; Göttingen, 1956; C. J. Hogrefe.
- Seifert, F. Tiefenpsychologie; die Entwicklung der Lehre vom Unbewussten. 8°. 332 blz.; Düsseldorf 1955; E. Diederich.
- Speck, O. Kinder erwerbstätiger Mütter; ein soziologisch-päd. Gegenwartsproblem. 8°. VIII, 141 blz.; Stuttgart, 1956; F. Enke Verlag.
- Stettner, M. Studien und Fragmente zur axiomatischen Pädagogik; mit einer Einl. von H. Müller. 8°. XXIV, 159 blz.; Graz, 1955; Leykam-päd. Verlag.
- Stirnemann, F. Das Kind und seine früheste Umwelt; 2e . . . . Aufl. 8°. 72 blz.; Psychol. Praxis; Hft. 6. Basel, 1951; S. Karger.
- Straus, E. Vom Sinn der Sinne; ein Beitrag zur Grundlegung der Psychologie; 2e . . . . Aufl.; 8°. X, 425 blz. Berlin, 1956; Springer-Verlag.
- Teaching psychotherapeutic medicine; an experim. course for gen. physicians, given by W. Bauer, D. D. Bond, H. W. Brosin a.o.; ed. by Helen L. Witmer; intr. chapter by G. Smith. 8°. X, 464 blz. Cambridge (Mass.) 1952.
- Teaching, The, of modern languages; a vol. of studies deriving from the Internat. seminar organized by the secretariat of Unesco at Nuwara Eliya, Ceylon, in August 1953. 8°. 297 blz.; Paris, 1955. United Nations . . . Organ.
- Thomas, Rose Cooper. Mother-daughter relationships and social behavior; a study of . . . mother-daughter relationships a.t. soc. participations of a sel. group of schizoph. patients . . . . 8°. XIV, 369 blz.; Diss. Washington, 1955; Cath. Univ. of America Press.
- Tinbergen, N. The study of instinct. 8°. XII, 228 blz.; Oxford, 1955; Clarendon Press.
- Veys, M. Le caractère chez l'adolescente débile mentale. 8°. 94 blz.; Louvain, 1935; E. Warny.
- Villinger, W. Jahrbuch für Jugendpsychiatrie und ihre Grenzgebiete; unter mitarb. von C. Bennholdt-Thomsen, R. Heiss, B. Inhelder, u.a. 8°. 323 blz.; Bern, 1956; H. Huber.
- Wagenschein, M. Natur physikalisch gesehen; eine Handreichung zur physik. Naturlehre für Lehrer aller Schularten. 8°. 64 blz.; Frankfurt a/M, 1953; M. Diesterweg.
- Yearbook, The . . . , of the Nat. soc. for the study of education; ed. by N. B. Henry. 8°. LIV-II: Mental health in mod. educ. XII, 399, LXXIV. 1955; Chicago. (Ill.); Univ. of Chic. Press.

WENSELIJKHEDEN EN MOEILIKHEDEN  
 RONDON DE  
 „COMPREHENSIVE-SCHOOL“-GEDACHTE

DOOR

PROF. DR. H. NIEUWENHUIS

Om met een triviale beeld te beginnen: de comprehensive-school-gedachte „hangt in de lucht“. Dit betekent natuurlijk niet dat nu elke Nederlander elk ogenblik z'n hoofd ertegen stoot of dat hij haar opzettelijk vermijdt of tracht te vermijden. De meeste mensen „merken er niets van“. Maar dat zegt ook weer niet veel. Wij mensen bemerken gewoonlijk überhaupt niet veel buiten datgene „wat in onze kraam te pas komt“ of waarvan wij althans denken dat dit het geval is; zelfs bemerken we gewoonlijk datgene wat werkelijk in onze kraam een plaats had behoren te vinden, pas als het rijkelijk laat, zoniet te laat is. Dat geldt vanaf de verhoudingen binnen het gezin tot en met de internationale politiek.

We blijven dus bij ons uitgangspunt en ter verdediging daarvan voeren we aan dat het aantal van degenen die zich met de comprehensive-school-gedachte gaan bezig houden, groeiend is, en vooral dat de belangstelling zich tegelijkertijd uit op verschillende plaatsen en bij verschillende instanties. Wat dit laatste betreft; er is een sterk groeiend geïnteresseerd-zijn in de kringen van het onderwijs zelf, speciaal daar waar men zich met de vernieuwing bezig houdt, zoals in de Pedagogische Centra; natuurlijk ook in universitair-pedagogische kring en bij redacties van pedagogische tijdschriften, maar eveneens bij bestuurlijke instanties: gemeentebesturen en niet te vergeten: het departement van O., K. en W., zoals o.a. uit verschillende uitlatingen blijkt in de „Tweede Onderwijsnota“ van 18 febr. 1955, de z.g. Nota Cals.

Op sommige plaatsen verdiept men zich in de bestudering van de idee van de comprehensive-school en de mogelijkheden tot verwerkelijking, op andere stelt men een onderzoek in naar reeds bestaande vormen van onderwijs, die of de comprehensive-school-gedachte belichamen of daarmee althans in nauw verband staan, en nog weer elders doet men ernstige pogingen om reeds tot oprichting van de een of andere – min of meer volledige – vorm van een comprehensive-school te komen.

Juist omdat dit laatste verschijnsel zich in de laatste tijd in toenemende mate vertoont, meende de redactie van „Paedagogische Studiën“ opnieuw een bijdrage te moeten leveren tot een bezin-

ning omtrent de wenselijkheid en de mogelijkheid van een realisering van de comprehensive-school door de aan deze verwerking verbonden problematiek van verschillende kanten te laten belichten.

Want dit blijkt toch wel meer en meer noodzakelijk te zijn bij het pogen om reeds thans, hier en daar, bepaalde typen van comprehensive-schools te stichten, dat we wel zeer grondig overwegen wat we daarmee denken te bereiken, wat de voor- en nadelen zijn, welke mogelijkheden en moeilijkheden we waarschijnlijk zullen ontmoeten, in het bijzonder omdat bij de ondernomen pogingen de moeilijkheden veel groter blijken te zijn dan men dikwijls heeft vermoed.

Deze korte inleiding moge voldoende zijn om duidelijk te maken en tevens te rechtvaardigen dat de redactie van „Paedagogische Studiën” besloot aan de comprehensive-school-gedachte een dubbelnummer te wijden, en tevens de rechtvaardiging van dit inleidende artikel.

Het kan natuurlijk niet de bedoeling zijn in een korte bespreking als hier gegeven wordt, het probleem uitputtend te behandelen. Dit is niet mogelijk, maar anderzijds ook niet noodzakelijk omdat de volgende artikelen verschillende aspecten nader zullen belichten, en omdat er reeds meerdere studies op dit gebied verschenen zijn. Het hoofddaccent in deze eerste bijdrage zal voornamelijk vallen op enkele moeilijkheden waarvoor we ons gesteld zullen zien, al wordt hiermede niet bedoeld dat het constateren van deze moeilijkheden zal moeten leiden tot een afzien van het ondernemen van pogingen om toch tot de oprichting van scholen te komen, die de gedachte van de comprehensive school in mindere of meerdere mate belichamen. Immers ook t.a.v. deze moeilijkheden kan men zich op het standpunt stellen dat zij er zijn om overwonnen te worden.

Ik begin dan met even in herinnering te roepen het artikel van Dr. Doris Lee, verbonden aan het Institute of Education der Universiteit van Londen, verschenen in de twee-en-dertigste jaargang van Paed. Studiën (pg. 353 e.v.) onder de titel: „English Comprehensive Schools”, en de publicatie van het Nutsseminarium: „De Comprehensive school in Engeland, Wales en Schotland” door W. H. Brouwer, Ir. W. C. de Rhoter, dr. P. H. Schröder en dr. H. W. F. Stellwag, Groningen 1956, eveneens gepubliceerd als Mededeling no. 59 van het genoemde Nutsseminarium. In het „voorwoord” van de laatstgenoemde uitgave lezen we het volgende:

„De gedachte aan een school, die alle kinderen uit een bepaalde streek, kinderen van zeer uiteenlopende aanleg en afkomstig uit alle lagen der maatschappij, kinderen met ongelijke levensbestemming alle soorten van voortgezet onderwijs zou geven, elk naar zijn vermogens, interessen en behoeften is de laatste jaren herhaaldelijk uitgesproken op congressen, en in geschriften is zo'n school aanbevolen als een oplossing voor velerlei moeilijkheden.”

Het lijkt me dat deze omschrijving van het begrip comprehensive-school wel juist en ook vrijwel volledig tot uitdrukking brengt welke verwachtingen de voorstanders van dit type school koesteren. Waarin vinden de wensen tot en de verwachtingen t.a.v. een dergelijke school hun grond?

Men wijst gewoonlijk op de onbevredigende situatie met betrekking tot ons selectie-systeem inzake de verdeling van de leerlingen, die het lager onderwijs achter de rug hebben over de verschillende schooltypen van het voortgezetonderwijs in z'n verschillende vormen, op het onvoldoende „nuttig effect” van deze onderwijsvormen, tot uiting komend in het grote aantal zittenblijvers en het grote aantal van hen, die voortijdig de school verlaten, op het leed – voor kind en gezin – dat met het doubleren, het afvallen gepaard gaat, op de verspilde energie van leerling en leraar, en tenslotte op de grote moeilijkheid van overplaatsing naar andere schooltypen bij gebleken onjuiste keuze.

Voor al deze moeilijkheden hoopt men een oplossing (geheel of gedeeltelijk) te vinden in de comprehensive school, waarbij men dan als voornaamste positieve factor ziet de enge verbondenheid van en de grote samenwerking tussen de verschillende constituerende onderdelen van dit schooltype en de daarmee gepaard gaande voortdurende mogelijkheid tot selectie en determinatie, met als gevolg daarvan een gemakkelijker herstel van gemaakte vergissingen. Deze verwachtingen betreffen dus vooral *het onderwijsaspect* van de school.

Daarnaast hoopt men door de vormering van de comprehensive school kinderen uit sociaal verschillend milieu en met zeer uiteenlopende begaafdheden op allerlei terrein in een nauw en veelvuldig contact met elkaar te brengen, waardoor de vorming der persoonlijkheid en vooral het besef van maatschappelijke saamhorigheid en menselijke solidariteit betere kansen zouden krijgen: het *pedagogisch aspect* van de school.

Tenslotte kan men dan nog het verband en de wisselwerking tussen deze beide aspecten beklemtonen, hetzij in positieve of

negatieve zin, al naarmate men voor- of tegenstander is. Op beide aspecten wil ik hier wat nader ingaan.

In de bovengenoemde publicatie van het Nutsseminarium wordt er op gewezen (pg. 96) dat de verwachting „dat de comprehensive school alle kinderen zonder aanzien des persoons bijeen zou plaatsen en allen hetzelfde onderwijs zou geven” en dat „na twee of drie jaar dan differentiatie in het onderwijs komen zou”, waarbij „in die tijd vanzelf zou blijken welke kant ieder dan uit moest”, *nergens verwezenlijkt is*.

Het blijkt zelfs dat één gemeenschappelijk basisjaar op grote moeilijkheden stuit en dat men op de meeste comprehensive schools reeds vrij kort na de aanvang of zelfs ook al aanstonds bij het begin verschillende „streams” vormt, waarin het onderwijs op verschillend niveau gegeven wordt. Hier stuiten we m.i. op een probleem dat we nauwelijks ernstig genoeg kunnen nemen, doch waarover men, naar mijn persoonlijke ervaring in tal van bijeenkomsten om tot realisering van de comprehensive-schoolgedachte te komen, telkens weer te licht heen loopt.

En toch zou m.i. iedere kenner van het kind van de lagere school in ons land op grond van die kennis alleen al tot de onmogelijkheid van een gemeenschappelijk basisjaar moeten concluderen, tenminste wanneer men het klassikale systeem van lesgeven wil handhaven. Het is toch algemeen bekend – in elk geval kan het algemeen bekend zijn – dat in elke willekeurige klasse van een nederlandse lagere school de verstandelijke leeftijden der kinderen sterk uiteenlopen, zo zelfs dat men telkens weer in elke klas een verschil van ongeveer drie-en-een-halfjaar vindt tussen de laagste en hoogste verstandelijke leeftijd.

Wat dit betekent komt op andere wijze nog weer eens duidelijk naar voren in wat Van der Velde in „De tragedie der werkwoordsvormen”, (Groningen 1956) schrijft op pg. 330 e.v.

„Frappant is de duidelijke aanwezigheid van twee over de school als geheel gerekend ver-uiteenliggende niveau's. (Het gaat over het gebruik van werkwoorden en werkwoordsvormen in opstellen, dus bij vrije expressie, H.N.). Dit verschijnsel komt in de dagelijkse schoolpraktijk zelden naar voren. Men beperkt zich immers vrijwel steeds tot vergelijking van de individuele prestaties binnen de klasse. Maar thans blijkt, hoe groot de afstand tussen de prestatie-niveau's, behalve intern-klassikaal, ook inter-klassikaal is. De zwaksten van de vier onderzochte leerjaren (III t/m VI H.N.) staan op een zelfde laag niveau: 6-13-8-12; de besten op een onevenredig hoog niveau 100-84-141-78 (aantal gebruikte werk-

woorden H.N.). Volgens ook thans nog geldende taaldidactische opvattingen acht men, in de vrije taalexpressie, de zwakke leerlingen der VIe klasse normaliter superieur aan de beste leerlingen van een zo verafliggende klasse als klasse III ten opzichte van klasse VI is, al kan men individuele excepties aanvaarden. Overlapping tussen de prestaties in aangrenzende klassen kan men evenzeer aanvaarden. Van individuele excepties is feitelijk alleen in klasse III sprake; in IV en nog meer in V wordt het verschijnsel normaal... Het klassegemiddelde in VI is 41,05...

Dat intussen de besten van III, IV en V zo boven het gemiddelde van klasse VI uittorenen, kan de drang naar meerdere individualisatie van ons onderwijs slechts versterken”.

Wij worden in dit citaat voor de zoveelste maal geconfronteerd met een probleem in ons onderwijs waaraan wij geen of in elk geval in zeer onvoldoende mate aandacht schenken: de grote verschillen in begaafdheid van onze leerlingen. Het gevolg is bekend: overvoeding van zeer velen, ondervoeding van anderen, beide vijanden van opvoeding.

In de praktijk van alle dag weten wij dit probleem telkens nog weer te verdonkeremanen, totdat ... de gedachte aan de comprehensive school opduikt. Dan is het niet meer te omzeilen.

Er zijn nl. twee voor de hand liggende oplossingen van het genoemde probleem. De ene is: het vormen van groepen van leerlingen met zoveel mogelijke gelijke en gelijkwaardige capaciteiten, de andere: in sterke mate individualisering van het onderwijs binnen klasseverband. Ons heersend onderwijsstelsel heeft in zijn vele verschillende typen van scholen voor voortgezet-onderwijs in overwegende mate de eerste uitweg gekozen, waarmee gepaard gaat een scherpe scheiding van de verschillende leerlinggroepen en de karakterisering van de schooltypen door een vrij star, eenvormig onderwijsprogram. Het blijkt echter steeds duidelijker dat op deze wijze toch nog zeer veel leerlingen niet aan hun trekken komen, vooral nu steeds meer leerlingen het voortgezet onderwijs gaan volgen.

Sommigen menen nu in de comprehensive school een uitweg te zien; men wil een veel grotere verscheidenheid van onderwijs-programma's, met vele, soepele overstapmogelijkheden van het ene naar het andere en daardoor een school waar elke leerling datgene zal kunnen vinden wat hij voor de optimale ontplooiing van zijn gaven nodig heeft. En tegelijkertijd hoopt men verbetering te kunnen brengen in de scherpe sociale gescheidenheid van de nederlandse jeugd binnen het onderwijs. Maar hoe moet dan het onderwijs op die comprehensive school worden ingericht?



Sommigen stellen het sociale aspect van de nieuwe school – de school als levensgemeenschap – sterk op de voorgrond en zouden dus liefst alle leerlingen zonder onderscheid gezamenlijk aan hetzelfde onderwijs laten deelnemen (zie het gegeven citaat van pg. 96 van Mededeling No. 59). Dit blijkt echter een onmogelijkheid. Wil men dan toch alle leerlingen in sociaal opzicht gelijk behandelen, dan volgt daaruit dat men tot een zeer verregaande differentiatie binnen de groep – eventueel binnen de sub-groep: de klasse – moet komen; en dus tot een in sterke mate geïndividualiseerd onderwijs.

Maar dit stelt zeer hoge eisen aan schoolorganisatie en de opbouw van een leerprogram.

De enige radicale en dus uiteindelijk pas bevredigende oplossing ligt hier in een leerplan opgebouwd uit leerstofeenheden (units), in zo grote verscheidenheid en rijkdom aan keuzemogelijkheid dat elke leerling in eigen tempo dat kan kiezen wat hij verwerken kan. En dit veronderstelt weer zeer grote scholen, omdat anders de groepen, die eenzelfde keuze doen dikwijls veel te klein worden, om nog op economisch-verantwoorde wijze onderwezen, althans geleid, te worden.

Ziet men geen kans deze weg te bewandelen, of wil men hem niet inslaan, bijv. omdat men geen mammoth-scholen wil, dan blijft als alternatief over een zeer vergaande differentiatie in leerprogramma, doch gepaard gaande met het vormen van homogene groepen. Dat wil dus eigenlijk zeggen: radicaal de heersende systematiek van het bestaande onderwijs doortrekken. Doch dan is de consequentie een nog grotere en scherpere afsplitsing van groepen op sociaal gebied.

Hoe nu de uiteindelijke oplossing ook gezien moge worden, zeker is dat de gedachte van de comprehensive-school ons met nadruk voor het probleem van de grote gedifferentieerdheid in gaven – in het bijzonder betreffende de intelligentie – van onze leerlingen stelt. Daarom nog een enkel woord hierover.

Voor zover ik op de hoogte ben van de gehouden besprekingen om tot realisering van één of meer comprehensive schools te komen zoekt men in ons land toch wel sterk naar een vorm, waarbij men wil uitgaan van een gemeenschappelijk basisjaar, met een daarop volgende uitwaaiering in verschillende onderwijstypen, al hoopt men tegelijkertijd deze, ook zuiver onderwijskundig, met elkaar in nauw contact te houden. En het blijkt dan telkens weer dat men een aantal in principe onverzoenlijke eisen toch tot een geheel tracht te verenigen. Ik heb dit in het voorgaande reeds naar voren

gebracht. Om uit de impasse te komen neigt men dan gewoonlijk naar de oplossing die men ook veelal in Engeland blijkt te kiezen: de splitsing reeds van het basisjaar in homogene groepen. Maar ik heb daarbij steeds de indruk dat men deze uitweg kiest, niet omdat men hem de beste vindt, maar omdat men geen kans ziet de andere, sterke differentiatie binnen de groepen, eventueel een werken met een uit „units” opgebouwd leerplan te realiseren. In de eerste plaats schrikt men terug voor de enorme hoeveelheid werk, die aan het samenstellen van een dergelijk leerplan verbonden is, en in de tweede plaats ziet men geen kans een groep leerkrachten bijeen te brengen die dit werk kan en wil opzetten en uitvoeren.

En toch zou het m.i. uitermate belangrijk zijn wanneer we op enkele plaatsen tot een dergelijke proef, en dan vooral onder zeer normale omstandigheden, zouden kunnen komen. Onze maatschappij wordt steeds gecompliceerder, terwijl ons onderwijssysteem daarmee niet in de verste verte gelijke tred houdt. Dit wil niet zeggen, dat ons onderwijs nu ook even gecompliceerd en gevarieerd zou moeten worden als het maatschappelijk leven, dat zal wel nooit mogelijk en waarschijnlijk ook niet eens wenselijk zijn, maar het betekent wel dat we er naar moeten streven de kloof niet wijder te laten dan beslist noodzakelijk is.

Hier wreekt zich de toestand dat wij in ons onderwijs te weinig mensen hebben, die op dit terrein leiding kunnen geven, al ben ik zeker niet blind voor en accepteer ik dankbaar het vele werk, dat hier door enkele individuele scholen of leerkrachten, maar vooral ook door de Pedagogische Centra in ons land wordt gepresteerd. Het lijkt me dat vooral voor de laatste hier een zeer belangrijk arbeidsterrein braak ligt, maar het gaan bewerken van dit terrein zal zeker een veel sterkere uitgroei van deze organen vragen. Wat we nodig hebben is: leidinggevend kader, en een kader dat zich aan zijn taak ten volle kan geven, wat betekent dat dit werk niet verricht kan worden naast ander werk, dat dikwijls een volle dagtaak omvat. De twintigste eeuwse samenleving vraagt een onderwijs dat aan haar structuur beantwoordt en daar zijn we wel heel ver van verwijderd.

Tot nu toe heb ik voornamelijk stilgestaan bij de moeilijkheden die zich voordoen op onderwijskundig terrein, wanneer we willen trachten de comprehensive school gedachte te realiseren, al heb ik daaruit beslist niet de conclusie getrokken, dat het ons bewustworden van deze moeilijkheden zou moeten leiden tot het opgeven van de pogingen om tot proefnemingen te komen. Ik heb ze alleen naar voren gebracht opdat we ze met open ogen tegemoet

zouden kunnen treden en ons niet vermeien in vage wensdromen.

Ik wil nu graag op enkele moeilijkheden wijzen die betrekking hebben op het opvoedkundig aspect van de comprehensive school, doch ook hier slechts met de bedoeling te waarschuwen, niet om van een proberen af te zien. En zoals ik ten aanzien van het onderwijskundig aspect voornamelijk heb verwezen naar een tweetal publicaties betreffende Engelse onderwijstoestanden, speciaal aangaande de proefnemingen met de comprehensive school, zo wil ik hier verwijzen naar en ook de aandacht vragen voor een m.i. belangrijke Amerikaanse studie, en wel die van *W. B. Brookover: A sociology of education*, New York, 1955 (425 pg.).

Nu handelt dit boek wel over de Amerikaanse Highschool, die zeker niet geheel gelijk te stellen is met de Engelse Comprehensive school, maar anderzijds is de verwantschap toch wel zo nauw, dat de problematiek van de ene niet los staat van die van de andere. Dit geldt zeker ook met name voor het ons hier interesserende *sociale* aspect van deze schooltypen.

En in het bijzonder zijn de beschouwingen van Brookover voor ons hier zeer goed bruikbaar omdat we in het voorgaande de gedachte aan een leerplan opgebouwd uit units sterk naar voren hebben gebracht en deze idee ook in vele Amerikaanse Highschools een belangrijke rol vervult.

Het is met te meer vrijmoedigheid dat ik hier voor de studie van Brookover de aandacht vraag, omdat ze in haar zienswijze nogal afwijkt van de berichten die ons vaak omtrent de Amerikaanse Highschool bereiken. Ook deze stem moet m.i. gehoord worden. Het volgende moge dit aantonen.

Brookover gaat van een tweetal grondprincipes uit.

„Our basic premise is that education is concerned with teaching the members of the society how they are expected to behave in a variety of selected situations.” (pg. 3).

Misschien vindt men deze visie te pragmatistisch en verwacht men meer en vooral iets hogers van het onderwijs.

Dat neemt m.i. niet weg, dat men ook in ons land toch minstens ook datgene verwacht wat Brookover hier naar voren brengt en in een concreet onderwijsbeleid komt men met deze stelling toch wel een heel eind.

„The second premise is that human behavior is essentially social” (pg. 4).

Ook hier dezelfde critiek. Men kan van mening zijn dat het menselijk gedrag „essentially” meer is dan sociaal gedrag, maar alweer zou ik willen zeggen: voor de dagelijkse practijk is dit toch

wel een belangrijk gezichtspunt. In elk geval moet men m.i. toegeven dat het menselijk gedrag op z'n minst sterk sociaal bepaald is en ook sociaal gericht behoort te zijn. Brookover komt dan tot de conclusie: „Actually, therefore, in the broadest sense, education is synonymous with socialization” (pg. 4).

De bovengemaakte restricties in aanmerking genomen, lijkt me deze uitspraak wel aanvaardbaar, vooral wanneer men de nadruk dan nog legt op *actually*.

Gezien dit uitgangspunt is het dus niet verwonderlijk, dat Brookover aan het sociaal -pedagogisch aspect van het schoolleven grote waarde hecht en ook veel aandacht besteedt.

In „Part II” van z'n boek: „Education and the social order”, schetst hij dan een beeld van het Amerikaanse onderwijs. Ik kan de verleiding niet weerstaan hieruit uitvoerig te citeren, omdat uit de gegeven tekening een beeld te voorschijn komt, dat toch meer verwantschap heeft met ons West-europees onderwijs, dan gewoonlijk wordt aangenomen.

Het onderwijs aan de Amerikaanse highschool wordt dan aldus gekarakteriseerd:

„The emphasis on formal mental training has been characteristic of American education.” „The system designed to produce the desired results in the pupils' thinking has become relatively stabilized in the *textbook-assignment-recitation* sequence. The teacher usually dominates the learning activity and attempts to control the response of the pupils in accordance with the wishes of those who control their behavior.”

„Traditional American education is based primarily on the doubtful theory that the mind is a storehouse of ideas where new and acceptable thoughts can be introduced in a regulated situation.” (pag. 38).

Verder: „Since education is set apart as a special function in our society, it has only a limited role in the transmission or change of the total culture. The main streams of this process are the general experiences of the child in association with the family, playmates, and other primary groups rather than the formalized school program”. (Pag. 39).

Uit een onderzoek ingesteld naar *de verwachtingen van de ouders* omtrent het onderwijs blijkt dat de overgrote meerderheid in de eerste plaats verwacht: „preparation for a better job, a trade or profession, greater earning power.” (pag. 47). Daarnaast vermeldt Brookover op de voorgaande pagina „that 14 per cent of parents in one poll said that citizenship training was the most important thing to get out of education.”

In verband met deze geestesgesteldheid is het dan ook niet vreemd te horen dat de verschillende programma's die men aan een highschool kan volgen zeer verschillend gewaardeerd worden door ouders en leerlingen. En dat niet alleen met het oog op het economisch perspectief dat zij bieden, maar ook met betrekking tot de *sociale status* die aan de toekomst verbonden is. En daarmee wordt die sociale status ook verbonden aan het schoolprogramma zelf en eveneens aan de leerling die een bepaald programma heeft gekozen. Het blijkt trouwens eveneens dat de keuze van het schoolprogramma in sterke mate afhankelijk is van de sociale klasse waartoe een leerling behoort.

„The college preparatory curriculum is most likely to be taken by higher-status youth.” (pag. 89).

Brookover citeert dan de mening van een senior-highschool-leerling uit de bekende studie van A.B. Hollingshead, *Elmtown's Youth* (New York 1949). Deze zegt aangaande de drie programma's: college preparatory, general en commercial, waaruit gekozen kan worden:

„If you take the college preparatory course, you're better than those who take the general course. Those who take a general course are neither here nor there. If you take a commercial course, you don't rate. It's a funny thing, those who take college preparatory set themselves up as better than the other kids. Those that take the college preparatory course run the place.” (pag. 89).

Brookover wijst dan op het feit dat „many cases suggest that attitudes toward curricula are transmitted to the child from the parents.” Vooral ouders die zelf een college-opleiding hebben genoten waarderen het voorbereidende programma voor deze studie ten zeerste en trachten ook hun kinderen weer dit programma te doen volgen. „These parents may consider the general curriculum satisfactory for the children who are not likely to go to college and may even believe that lower-status children should be directed into such programs. Yet, they insist their own children must prepare for college regardless of academic ability.” Zo heel erg vreemd doen deze geluiden ons toch niet aan.

En dan wijst Brookover op een zeer belangrijk feit in verband met de zojuist geschetste situatie. „Teachers, except some in trade or vocational schools, have always had college training, and they place high value on the type of education which enabled them to attain their positions. It is therefore not unusual for the teacher of English, mathematics, languages, or science to look with disdain on both the teachers and students in the vocational courses.

They may regard these students as inferior in both ability and status to those who concentrate in their fields of interest. Although the teacher of vocational subjects may have a somewhat different view, many of them consider their students inferior. Frequently a vocational teacher can command a higher salary because fewer persons are willing to accept positions in which they are expected to teach the lowerstatus courses." (pag. 90). Commentaar lijkt me overbodig.

Nu is natuurlijk de ene high-school de andere niet. Het maakt een groot verschil welke sociale klasse op een bepaalde school domineert en hoe de quantitative verhoudingen tussen de verschillende klassen zijn.

Op pag. 92 wijst Brookover er op, dat wanneer aan een bepaalde school op de „opleiding voor college" het hoofdaccent valt, en de school dus typisch een „opleidingsschool" wordt, dat dan vaak bij het personeel de opvatting heerst, dat de kinderen uit de lagere sociale milieu's ook eo ipso over mindere intellectuele qualiteiten beschikken. En hun mening vinden zij bevestigend in het gebruikelijke testonderzoek. Brookover stelt daar tegenover hoe langzamerhand wel gebleken is, dat het erg moeilijk is tests te ontwerpen die „culture-free" zijn, waarbij dus het sociale milieu niet in de resultaten verdisconteerd zou behoeven te worden, maar dat men dit laatste: het in rekening brengen van het sociale milieu, gewoonlijk juist niet bij de gebruikelijke tests toepast.

Hij zegt bovendien, dat men niet moet vergeten: „that the majority of persons who have developed such instruments have lived in an upper-middle-class urban society." (pag. 94).

Brookover meent dat het feit dat vele kinderen uit lagere sociale milieu's vaak minder goede resultaten behalen, dan die uit hogere milieu's, niet altijd een kwestie van intelligentie behoeft te zijn, maar evenzeer een gevolg kan zijn van een anders gerichte intelligentie.

„There may be considerable difference in the native ability of the children of the various social classes, but at the same time their interest in, and motivation to excel in, the typical school curriculum may also vary widely. There is ample evidence in the experience of every teacher to demonstrate that many children from lower-strata families display little interest in the school program although they may have superior ability." „.... much of the learning activity of the typical school fails to attract the youth from the lower strata." „.... the school emphasizes a rather narrow range of mental activities selected from those highly valued by the middle class." (pag. 95).



Brookover is er van overtuigd dat zeer vele leerkrachten ernstig naar streven „to understand the motivations, interests, and habits of the lower-class children”. Maar „these same teachers are, however, the exhibitors of middle-class culture.” (pag. 96).

Misschien rijst hier aarzelend de vraag of het werkelijk mogelijk zou zijn dat in het onderwijs van de Ver. Staten nog zo weinig nieuwe inzichten in en opvattingen aangaande opvoeding en onderwijs zouden zijn doorgedrongen. Dat zou toch wel geheel in strijd zijn met het beeld dat ons veelal in lezingen en verslagen geboden wordt. Hoe zit dat nu eigenlijk?

Op pag. 97 lezen we het volgende:

„Numerous teachers have been influenced by the educational philosophy that the school activities should be adapted to the interests of the child rather than to the demands of the middle-class curriculum. Through this influence much change has occurred, particularly in the elementary school. One reason for the acceptance of the childcentered curriculum in the elementary school is that the differentiation between higher and lower classes is less acute at this level. Here all are expected to receive the same training and there is little need to differentiate in terms of anticipated adult roles. *On the secondary-school level, however, the traditional academic curriculum still dominates.*” (pag. 97. Cursivering van mij H.N.). Maar er is nog meer waarvoor ik aandacht moet vragen.

„If the parents feel that the school is not giving their children the type of curriculum, recognition, or position of leadership that their family status deserves, strong pressure may be applied to the teachers and school administrators to force compliance with the wishes of the higher-status group. Numerous administrators have reported that middle-class parents demand that their children be given the lead in the school play, be permitted to play first violin in the orchestra, be made captain of the football team, or be awarded the scholarship to the state university instead of some lower-class child who may also have ability to fill the positions.”

„The teacher's or administrator's position in the community is seldom such that he can resist the pressure from the higher-status families.” (pag. 97).

De problematiek, die in dit citaat tot uiting komt, wordt nog nader uitgewerkt in een paragraaf, die getiteld is: „Class differences in school activities”.

Deze paragraaf begint aldus: „The assumption of superior abilities among the higher classes sometimes extends to the various

extracurricular activities of the school. Although the evidence is relatively meager, studies do indicate that participation in the various activities such as musical groups, athletics, school paper and yearbook, and in numerous clubs is class-oriented."

In de onderlinge concurrentie der scholen spelen de buitenschoolse (beter: buiten het leerplan vallende) activiteiten dikwijls een zeer belangrijke rol en derhalve: „School officials must be prepared to make the best possible impression through these activities.

Consequently, this frequently places the coach or director in a difficult position. He wants the group to perform well; in fact his tenure may depend on such performances.

At the same time, however, higher-status parents who occupy powerful positions in the community often expect their boys or girls to be on the team, in the band, or to have the leading part in the school play. If the quality of the performance is not likely to be seriously affected by the inclusion of such youth, the decision of the teacher is easy, especially from the point of view of his own security. When the use of a higher-status boy who is an inferior player might mean the loss of an important game, the decision is not so easy for the coach to make.

It is not uncommon for the teacher to be spared this type of decision because of the patterns of participation referred to above. Members of cliques frequently make it clear that certain types of students are not expected or wanted in particular activities." (pag. 99).

Met andere woorden: ook in de buiten het leerplan-vallende activiteiten treedt een differentiatie naar sociale groeperingen op. Brookover vond op een school met een relatief-zwakke bezetting van leerlingen uit de middle-class-group, dat „the athletic teams were composed almost entirely of lower-class boys. The few middle class boys usually did not seek positions on the teams, and when they did they were generally treated rather roughly by the accepted members. On the other hand the middle-class boys dominated such activities as the school publication, debate teams, school plays, and the student council.

In another school, which enrolled a much higher proportion of middle-class youth, the athletic teams presented the reverse class composition. Here, when faced with the choice of being editor of the school annual or a substitute on the basketball team, a middle-class boy chose the latter. In this school lower-class boys rarely made the team. Most did not try; those who did usually failed to

crash the closed social group of middle-class boys. One year two boys from working-class families made the ten-member basketball squad, but they were never included in the off-the-court activities of the remainder of the group.

In still another school various athletic teams had different class orientation. The basketball players were predominantly middle class, while football attracted the lower-class students." (pag. 99).

Voor meisjes blijkt de situatie vaak niet anders te zijn.

„While higher-status youth may participate in more activities, it may also be clearly understood in many schools that if lower-class students are to participate in any activities they must limit their choice.

This is illustrated by the situation in one school where only the daughters of the elite sought places in the select girls' choir, but members of the Home Economics club were recruited exclusively from the lower strata. The elite girls had access to several other clubs to which the Home Economists never expected to belong." (pag. 101).

Hierbij wil ik het laten. Het is natuurlijk moeilijk alleen op grond van Brookovers beschouwingen uit te maken in hoeverre de geschetste situatie typerend is voor *de Amerikaanse highschool*, al moet daarbij toch wel vermeld worden, dat hij z'n visies baseert op veel eigen onderzoeken en op een grote hoeveelheid literatuur die in dezelfde richting wijst. In elk geval leek het me zeer gewenst ook dit geluid te laten doordringen, naast de vele andere klanken die ons steeds worden overgebracht.

Het lijkt me trouwens niet alleen gewenst, maar ook verantwoord, omdat Brookover in z'n verdere uiteenzettingen alles behalve een cynicus of negativist blijkt te zijn. Hij zoekt naar positieve oplossingen en gelooft in de mogelijkheid daarvan, maar hij meent dat het alleen zin heeft daarnaar te streven, indien men de situatie eerst tracht te zien zoals zij is, en niet gekleurd door allerlei wensdromen. Dit nu lijkt me een zeer gezond standpunt, vooral om het optreden van allerlei desillusies te voorkomen. Uit de beschrijving van de proefnemingen met de comprehensive school in Engeland, zoals die in de in het begin van dit artikel genoemde studie van het Nutsseminarium tot uiting komt, blijkt m.i. toch duidelijk, hoe men daar vaak te weinig rekening heeft gehouden met allerlei historisch gegroeide sociale situaties en zich te veel heeft laten leiden door bepaalde idealen op maatschappelijk gebied. We komen hier voor het grote vraagstuk te staan of en zo ja, in hoeverre en op welke wijze de school, c.q. een ver-

andering van de school, invloed kan uitoefenen op de maatschappij als zodanig, speciaal op haar sociale-structuur-in-engere-zin. Want dit is toch wel, zoals we gezien hebben, een van de grondgedachten van het streven naar het formeren van comprehensive schools.

Hoe men nu over de wenselijkheid van dit streven moge denken, zeker is dat er weinig kans op succes bestaat, wanneer men niet ter dege rekening houdt met en uitgaat van de bestaande realiteit. Ook op dit probleem gaat Brookover uitvoerig in. Een enkel citaat moge dit nog illustreren.

„Regardless of the function that education is to assume in relation to the class system, it must always operate in relation to other forces in the society. It cannot extricate itself from society, nor can it function as a molder of social structure, except as it functions within the framework of that society.” (pag. 117).

En hij meent goed te doen er voor te waarschuwen dat men de mogelijkheden van de school in dit opzicht niet moet overschatten, of dat men althans de moeilijkheden die men bij dit streven – via de school de maatschappij te beïnvloeden – zal ontmoeten, niet moet onderschatten.

Brookover is van mening dat de oude traditionele textbook-centered school met haar academic curriculum hier zeker te kort zal schieten. Die is er meer op uit een bepaald cultuurpatroon te handhaven. Daarbij doen zich twee mogelijkheden voor. Men kan deze school zien en trachten te gebruiken om de klasse-verschillen en klasse-tegenstellingen in stand te houden. Men ziet dan de school (het gaat hier telkens om het voortgezet-onderwijs) als een instituut om exclusiviteit te bevorderen en te handhaven. Men kan echter de school ook zien als een middel om het hoogste cultuurniveau, waarmee men bedoelt het cultuur-niveau en de cultuurvormen van de hoogste sociale lagen, over de gehele bevolking of althans over een zo groot mogelijk deel daarvan uit te breiden, het in elk geval voor ieder, die er de capaciteiten toe heeft, toegankelijk te maken. Brookover meent dat de Amerikaan in het algemeen deze laatste visie aanhangt. Het is echter gebleken dat deze opvatting in de schoolpraktijk vrij spoedig op bepaalde grenzen stuit, hetzij dat die gelegen zijn in de capaciteiten der leerlingen, hetzij in hun belangstellingsfeer.

Men heeft toen een uitweg trachten te vinden in de z.g. „child-centered school” in which the educational programm is adapted to the values and needs of the children.” Hoewel dit streven onge-wijfeld grotere soepelheid in starre schoolprogramma's heeft ge-

bracht en voor veel kinderen meer ruimte om geestelijk adem te halen, blijken ook hier telkens weer moeilijkheden op te duiken, zij het dan ook andere dan bij de eerstgekozen weg.

De maatschappij laat nl. telkens weer blijken – tot uiting komend in de invloed van de ouders op de gedragingen van de leerlingen en van de leraren (door de eisen die men aan het onderwijs blijft stellen) en in de geestelijke instelling van de leraren zelf – dat zij die „interessen van het kind” zeer verschillend blijkt te appreciëren, speciaal wanneer men kinderen met uiteenlopende interesses en capaciteiten in één school tracht te verenigen.

„The child-centered school, with its interest in the child's adjustment, was expected to provide an atmosphere in which sound mental health might be achieved. Two difficulties in this process are evident. First, it is extremely difficult to redefine the social climate of the school when the traditional expectations are still important to those who have influence.

The result is a mixed and sometimes strife-ridden climate in the contemporary school. Here the child is expected to co-operate in small matters, such as the election of class officers, or the question of whether to study insects or birds, but to compete in the traditional manner for the achievement of a fourth-grade reading level in the third grade.

The second difficulty is, as the traditionalists are always pointing out, that the society is still sufficiently authoritarian and competitive to require that the child learn to meet its standards and to accept failure on his own and not as one of a co-operative group. This is complicated by the fact that we have not adequately examined the nature of the society into which the child is going, nor do we know the type of school experience that will prepare him for it. Perhaps the society is no longer what the traditionalists would have us believe.” (pag. 335).

En daarom is studie nodig, zeker in ons eigen land. Wij horen zo vaak de kreet: „De maatschappij eist”. Maar wie is die maatschappij eigenlijk? En is wat die maatschappij eist, ook wat zij zou behoren te eisen, of zelfs zou moeten eisen, zo zij louter rekening wilde houden met haar welbegrepen eigen-belang? In hoeverre kent die maatschappij eigenlijk zich zelve wel?

Het boek van Brookover eindigt met het hoofdstuk „The Community Approach to Education”, geschreven door Orden C. Smucker, waarin the Community-school naast en tegenover de Traditional school en de Progressive school wordt gesteld, ofwel de Community-centered school naast en tegenover de Curriculum-centered en Child-centered school.

Het zou te veel ruimte vragen in dit artikel daar nog op in te gaan, al bevat deze slotbeschouwing zeker veel dat de moeite van het lezen waard is, nu wij ons in eigen land opnieuw gaan bezinnen op de mogelijkheden van de comprehensive school.

Ik heb getracht enkele moeilijkheden die ons daarbij ongetwijfeld te wachten staan nader toe te lichten, en wel aan de hand van ervaringen die men op dit gebied elders, speciaal in Amerika reeds heeft opgedaan. Het was niet mijn bedoeling te suggereren dat we pogingen om tot de een of andere vorm van comprehensive school te komen nu maar beter zouden opgeven. Integendeel. Want wel is het m.i. juist dat een der oogmerken van het willen komen tot een comprehensive school is de ontwikkeling van de maatschappij te willen beïnvloeden, doch anderzijds is het even juist, dat het opkomen van belangstelling voor de comprehensive-school gedachte zelf weer een uitvloeisel is van veranderingen die reeds bezig zijn zich in de maatschappij te voltrekken en daardoor de behoefte aan een dergelijke school wakker roepen. Ook in ons land wordt dit duidelijk merkbaar. En daarom zullen we ons ernstig moeten bezinnen op de wenselijkheid en de mogelijkheid van de comprehensive-school. Daarbij kan het slechts winst zijn, wanneer we ons op de eventuele moeilijkheden zo goed mogelijk prepareren en ons daarbij spiegelen aan de ervaringen, die elders reeds zijn opgedaan.

---

## DE BRITSE COMPREHENSIVE SCHOOL

DOOR

W. H. BROUWER

Mij is gevraagd in dit dubbelnummer, dat geheel gewijd is aan het vraagstuk der comprehensive school, een artikel te schrijven over dit schooltype bij onze Britse overburen. Het meest doeltreffend zou wellicht zijn om de lezers te verwijzen naar de verleden jaar bij Wolters verschenen Mededeling van het Nutsseminarium „De comprehensive school in Engeland, Wales en Schotland”, door W. H. Brouwer, Ir. W. C. de Rhoter, Dr. P. H. Schröder en Dr. H. W. F. Stellwag. Dit is een verslag dat gemaakt is n.a.v. een bezoek aan verschillende Britse comprehensive schools en enkele andere scholen. Het bezwaar is echter, dat niet alle lezers deze publicatie tot hun beschikking hebben; bovendien heeft een kort artikel ook zijn voordelen.



Daar het niet strikt noodzakelijk is het Schotse onderwijs te betrekken in een zeer beknopte bespreking van de Britse comprehensive school, bepalen we ons hier gemakshalve tot het onderwijs in Engeland en Wales.

Kinderen uit deze landen gaan van 5-7 jaar naar de infant school, dan van 7-11 jaar naar de junior school en staan dan voor de overgang naar het voortgezet onderwijs, dat, behalve enkele verouderende schooltypen zoals de all-age school geheel tot het middelbaar onderwijs gerekend wordt, niet alleen in naam maar bijv. ook wat het aantal leerlingen per leerkracht aangaat. In vrijwel alle districten worden de kinderen in het laatste leerjaar der lagere school onderworpen aan een rekentest, een taaltst en intelligentietests. Wanneer we een groep van de staat financieel onafhankelijke middelbare scholen uitzonderen, die in deze niet aan algemene voorschriften gebonden zijn, kunnen we zeggen, dat het hoogste m.o.-type, de grammar school in de regel alleen leerlingen mag toelaten, die zeer goede prestaties geleverd hebben in de genoemde tests. Voor kinderen met iets mindere prestaties maar met interesse voor techniek is op de technical school wel een plaats te vinden, terwijl de rest naar de „restschool" gaat, de secondary modern school, behalve een kleine groep die een all-age school bezoekt, die wel enigszins overeenkomt met ons 7de en 8ste leerjaar. In 1954 bezochten van de 14-jarige Britse kinderen 25% de grammar school, 5% de technical school, 57% de secondary modern school en 11% een all-age school. Op de comprehensive school gingen er nog maar weinig.

In ditzelfde jaar werden bij ons de leerlingen, die het g.l.o. en het v.g.l.o. voor goed verlieten, als volgt verdeeld over de verschillende schooltypen:

12,3% naar het dag-v.h.m.o.; 30,6% naar het u.l.o.; 16% naar het l.t.o. voor jongens; 18,1% naar het n.o. voor meisjes, terwijl 23% part-time onderwijs volgden of geen verder onderwijs meer ontvingen. Dus ongeveer 23% drong niet door tot v.h.m.o., u.l.o., l.t.o., of n.o.

Wat theoretische intelligentie aangaat kunnen we, ofschoon ons daarvoor nog geen cijfers ter beschikking staan, de v.h.m.o.-groep het hoogst plaatsen, onmiddellijk daaronder de u.l.o.-groep, daaronder de l.t.o.- en n.o.-groepen. Het v.g.l.o. zal als groep wellicht het laagste gemiddelde peil hebben.

Natuurlijk zijn op dit alles heel wat individuele uitzonderingen en ook wel uitzonderingen van locale aard.

Als we nu aannemen, dat even oude Britse en Nederlandse kinderen – afgezien van verschil in schoolkennis – wat hun theoretische intelligentie aangaat, als groep ongeveer op hetzelfde peil staan (resultaten met legertests geven wel aanleiding tot deze veronderstelling), dan kunnen we ons zonder al te grote vergissingen de bevolking van de grammar school op een zelfde niveau van theoretische intelligentie denken als die van ons v.h.m.o. plus de beste helft van het u.l.o. samen, terwijl dan de hele groep Nederlandse leerlingen die daar beneden blijft, in dat opzicht zou overeen komen met de bevolking der secondary modern school. Indien we verder enkele sociaal-economisch bevoorrechte groepen buiten beschouwing laten, kunnen we zeggen, dat gemiddeld gerekend slechts testprestaties die tot de beste 25 % behoren, een kind recht geven op toelating tot de grammar school en daardoor tot voorbereiding voor studie aan een universiteit of andere opleiding tot de hogere beroepen.

Zakken voor toelating tot de grammar school betekent dus afsnijding van deze mogelijkheden. Dat men aan tests die een kind van elf jaar worden afgenomen, een zo beslissende invloed geeft op zijn toekomst, wordt door velen thans ongeoorloofd geacht.

Het veto der tests treft vooral sterk de kinderen der arbeidersbevolking, die opgroeien onder omstandigheden welke minder gunstig zijn voor de ontwikkeling der theoretische intelligentie, en die onderwezen worden in scholen waar men hun niet de opleiding geeft welke voert tot succesvolle testprestaties. Vooral na de invoering van kosteloos middelbaar onderwijs bij de Education Act van 1944 en na de verhoging van de leerplichtige leeftijd ging men zich sterker afvragen, of vele arbeiderskinderen de voor hen geschapen kansen niet nodeloos misten tengevolge van de testbarrière. Zoekende naar een schooltype dat dit kon voorkomen, schiep men de comprehensive school, die tevens door het opnemen van kinderen uit alle standen, naar men hoopte, een belangrijke bijdrage zou leveren tot de sociale opvoeding.

Zoals de meeste lezers na hetgeen hierover de laatste tijd reeds geschreven en gezegd is wel zullen weten, geeft een Britse comprehensive school – voor zover nodig – alle soorten middelbaar onderwijs en laat ze alle leerlingen die aangemeld worden, na het doorlopen der lagere school toe, ongeacht hun intelligentie, schoolprestaties en gezinsmilieu.

Waar voldoende onderwijsgelegenheid is, prefereren de ouders van kinderen, die gezien hun testprestatie kunnen worden toegelaten tot grammar schools, gewoonlijk deze oudere scholen, waarin

ze meer vertrouwen hebben en die velen bovendien „netter” vinden. Ook kan een technical school geprefereerd worden boven een comprehensive school, omdat men die voor een leerling die toch de technische kant opgaat, meer geschikt acht. Hoewel de Labour Party de oprichting van comprehensive schools krachtig pousseert, is hun aantal om de genoemde redenen dan ook nog slechts klein.

De zuiverste vorm heeft de comprehensive school daar, waar geen andere middelbare scholen zijn, in geïsoleerde streken, waar men ze ziet als de enige mogelijkheid om alle kinderen passend middelbaar onderwijs te verschaffen. Door vrijwel alle ouders wordt ze daar van harte geaccepteerd.

Die zuivere vorm treft men o.a. aan op Anglesey, een – overigens door een brug met het vasteland verbonden – eiland bij Noord-Wales. Daar zijn drie comprehensive schools die alle middelbare schoolleerlingen van het eiland opnemen, ook de knappe, die er niet, zoals in grote steden vaak het geval is, naar een grammar school gestuurd worden. Afroming van leerlingen vindt in Anglesey dus niet plaats.

#### *De omvang van de comprehensive school.*

Comprehensive schools in Engeland en Wales tellen wel 800, 1100, 1300 ja zelfs wel 1600 leerlingen. Daar zeer vele kinderen, zoals ook in andere schooltypen regel is, er met het personeel des middags een warme maaltijd gebruiken, beschikt men over een grote keuken en een eetzaal; ook is er een grote aula.

Over dergelijke onderwerpen, die geen speciaal kenmerk van de comprehensive school zijn, zoals keuken, aula, sportvelden en gymnastieklokalen, zullen we hier verder zwijgen.

Bij het bezoek aan zo'n grote inrichting wordt men getroffen door de ruime en goed geoutilleerde vaklokalen zoals wij die in Nederland zien in meisjesnijverheidsscholen, lagere technische scholen voor jongens en bij het m.o., lokalen voor natuurkunde, voor scheikunde, voor biologie, voor tekenen enz. Gewoonlijk zijn er een of twee bibliotheeklokalen, meermalen is er een goed toneel; natuurlijk zijn er verder zeer veel gewone leslokalen. Wat de leervakken aangaat, moet ik me hier bepalen tot een korte opsomming:

Godsdienstonderwijs (voor allen).

De landstaal (in Wales ook Welsh).

Wiskundevakken w.o. rekenen.

„Social studies“: aardrijkskunde, geschiedenis, economie, sociologie, staatsinrichting, burgerschapskunde.

De natuurwetenschappelijke groep: natuurkunde, scheikunde, biologie, hygiëne, soms land- en tuinbouw.

Technische vakken voor jongens, vooral hout- en metaalbewerking, huishoudonderwijs voor meisjes in zijn volle omvang.

Lichamelijke opvoeding.

Tekenen, schilderen enz. (Art).

Muziek, spreken en toneelspelen.

Bibliotheekwerk.

De groep vreemde talen is ook steeds aanwezig, maar misschien is het niet overbodig hierbij een korte opmerking te maken.

Het onderwijs in vreemde talen neemt ook zelfs op de grammar school een veel geringer plaats in dan bij ons voortgezet onderwijs. Zo kunnen leerlingen in hogere klassen van grammar schools soms zelfs alle onderwijs in vreemde talen laten vallen.

### *Streaming en setting.*

In Britse lagere scholen met parallelklassen worden de leerlingen niet willekeurig hierover verdeeld, maar formeert men knappe en minder knappe klassen, onderscheiden als A-streams, B-streams en eventueel C-streams. In middelbare scholen wordt hetzelfde systeem gevolgd en worden groepen van ongeveer even knappe klassen nog verder verdeeld naar de in verband met toekomstplannen gekozen leerstof.

Sommige enthousiaste maar weinig deskundige voorstanders van de comprehensive school hoopten oorspronkelijk, dat deze de grote toevloed van leerlingen voor het eerste jaar zonder te letten op het milieu, op de aard der toezendende lagere school, of op reeds beschikbare gegevens omtrent intelligentie en schoolprestatie, willekeurig in leergroepen zou verdelen, elk ter grootte van een klas. Nadat allen dan een paar jaar hetzelfde onderwijs zouden hebben genoten, zouden naar men hoopte „van zelf“ klassen gevormd kunnen worden aangepast aan intelligentie, bekwaamheid en interesse der leerlingen.

Zo gaat het natuurlijk nergens.

Overal doet de school reeds in den beginne een poging de nieuwe leerlingen enigszins te sorteren in groepen die niet al te heterogeen zijn. Eerst dan wordt het mogelijk vruchtbaar klassikaal onderwijs te geven, waarbij de knappe leerlingen niet geremd worden door de domme en deze niet gedwongen worden tot een tempo dat

hun te hoog ligt. Men vormt dus streams en in elke stream nog weer klassen die min of meer parallel lopen.

Op enkele scholen past men ook „setting” toe voor enkele vakken b.v. voor wiskunde. Men „zet” zo'n vak b.v. in drieën. Tijdens wiskundelessen, die voor een bepaalde groep klassen gelijktijdig worden gegeven, is dan elke leerling een bepaalde klas aangewezen, al naar zijn bekwaamheid b.v. de 1 A-, 1 B- of 1 C-klas. Dan kan een leerling uit een knappe klas, b.v. de wiskunde volgen in een minder goede groep.

Voor de eerste verdeling der leerlingen maken verschillende comprehensive schools ook gebruik van de toelatingstests, die dan echter niet tot een definitieve beslissing voeren. Voortdurend kan een leerling die in de praktijk meevalt, hoger geplaatst worden, of een die men al te optimistisch beoordeeld heeft, wat lager.

In de ene school wordt het eerste jaar beschouwd als het diagnostische: elke maand komen er tests, elk half jaar examens.

Op een andere school komen de meeste overplaatsingen in de eerste week en zeker in het eerste kwartaal: in één jaar hoefden er in zo'n school na de eerste schikking slechts 15 van de 350 leerlingen meer te worden verplaatst; daar beschouwde men het eerste jaar als het experimenteerjaar en het tweede als het eigenlijke diagnostische.

Over dat verschuiven der leerlingen moet men vooral niet te licht denken. Omlaag schuiven gaat nog wel, maar omhoog schuiven is zeer moeilijk; daarom is men vaak in den beginne met opzet wat optimistisch en geeft dan een leerling een kans door hem in de hogere stream te plaatsen, als men bij zijn oordeel weifelt tussen deze en een lagere.

Men streeft er naar het leerplan voor de verschillende eerste klassen, voor zover dit kan, gelijk te houden: als de ene klas een vak krijgt dat de ander mist, dan wordt het overstappen naar zo'n stream daardoor bemoeilijkt. Overigens moet men zich van die gelijke urentabellen niet al te veel voorstellen. Een les in de moedertaal in de hoogste stream van het eerste leerjaar staat ongeveer op het niveau van de 6de klas van een opleidingsschool bij ons of van een eerste h.b.s.-klas, terwijl de les in de moedertaal in de laagste stream soms kan lijken op een leesles in een der lage klassen van de lagere school.

De hoogste streams van de comprehensive school moeten zo mogelijk op het peil van de overeenkomstige leerjaren der grammar school staan. Op de lesrooster onderscheiden ze zich gewoonlijk van de overige doordat er een vreemde taal onderwezen wordt, meestal Frans.

De „grammar streams”, lyceumklassen zouden wij ze desnoods kunnen noemen, zijn een teer punt van de comprehensive school. Over het algemeen gelooft men wel dat een flinke comprehensive school het lager technisch onderwijs voor jongens en het nijverheidsonderwijs voor meisjes redelijk goed kan verzorgen, waarbij we moeten bedenken dat aan de technische vakken zelfs op technical schools heel wat minder lesuren besteed worden dan bij ons op de I.t.s. Men betwijfeld echter nog wel eens, of er uit de volkomen ongeselecteerde massa die tot de eerste klas wordt toegelaten, een behoorlijk aantal kinderen te voorschijn komt, dat op het niveau der grammar school staat.

In grote steden als b.v. Londen is die twijfel niet ongegrond. De ouders hebben daar volop keus en er zijn heel wat plaatsen voor de grammar school beschikbaar. Bijna alle leerlingen, die aan de toelatingseisen voldoen, gaan er naar de grammar school, die door verreweg de meeste ouders geprefereerd wordt. Over blijft voor de comprehensive school het kleine aantal kinderen wier ouders geen voorkeur hebben voor de grammar school en de grote groep die afgewezen is. Natuurlijk kunnen daar nog wel goede leerlingen onder zijn, maar de systematische afroming door de grammar school maakt het aantal geschikte leerlingen voor de lyceumklassen der comprehensive school toch wel klein.

De elfjarigen in Engeland en Wales hebben gemiddeld een I.Q. van 100 en ook een selectiequotiënt van 100. In dit laatste zijn de prestaties behaald bij intelligentietests en schoolvorderingentests verwerkt.

De grammarschools nemen, zoals we zagen, over het hele rijk gerekend de bovenste 25% der elfjarigen op, die dan ongeveer een I.Q. hebben van 110 of hoger.

Als in een omgeving, die een intelligentie niveau en spreiding heeft overeenkomend met die van het hele land, 25% der leerlingen geschikt is voor de lyceumklassen, dan moet men om twee eerste lyceumklassen te vormen in totaal acht eerste klassen toelaten. Dit maakt de comprehensive schools zo groot; toch heeft men twee eerste lyceumklassen wel nodig voor de latere differentiatie en voor het leerlingenverloop. Natuurlijk is niet in elke streek van Engeland of Wales het gemiddeld I.Q. der elfjarigen 100 en zeker niet in een stadswijk die voornamelijk bewoond wordt door één bepaalde klasse der bevolking.

Het onlangs bij Heinemann in Londen verschenen werkje „Social Class and Educational Opportunity” van J. E. Floud, A. H. Halsey en M. Martin geeft als gemiddelde I.Q. van elfjarige



kinderen van doctoren, leraren, onderwijzers, ingenieurs enz., gevonden bij een onderzoek in South West Hertfordshire (bij Londen) 112,95. Van deze kinderen hebben misschien meer dan 50% een I.Q. van 110 of hoger.

Als gemiddeld I.Q. van elfjarige kinderen van ongeschoolde arbeiders vond men bij dat zelfde onderzoek 97,15. Van deze hebben naar alle waarschijnlijkheid slechts weinigen een I.Q. van 110 of hoger. Deze cijfers maken ons nog eens beter duidelijk dat een volledige comprehensive school met een redelijke lyceumafdeling wel zeer groot moet worden opgezet, als ze haar leerlingen bijna uitsluitend moet recrutereren uit de arbeidersstand.

In dit geval zou men zich al tevreden moeten stellen met een zeer magere lyceumafdeling zonder parallelklassen.

### *Vergelijking met Nederland.*

In Nederland ligt alles nog moeilijker. Als men wil aannemen dat de v.h.m.o.-leerlingen, wat hun theoretische intelligentie aangaat, als groep boven de u.l.o.-leerlingen staan, zou men, daar het v.h.m.o. 12% opneemt van de leerlingen die de lagere school verlaten, deze groep, behoudens de waarschijnlijk niet weinige uitzonderingen, wat theoretische intelligentie aangaat, moeten rekenen tot de beste 12%, of ongeveer het beste achtste deel. Dat zou dan overeenkomen met de beste helft van de grammar school. Als bij ons een comprehensive school alle kinderen zou opnemen uit een streek, die qua theoretische intelligentie op gemiddeld Nederlands peil staat, dan zou men uit 8 eerste klassen slechts één eerste lyceumklas kunnen vormen, indien men ten minste ons lyceumniveau zou willen handhaven. Het gemiddelde intelligentiepeil van vele streken is echter boven of beneden het landsgemiddelde. De eerste publicatie van het Demologisch Instituut in 1951, verschenen onder de titel „Begaafdheidsonderzoek en intelligentiespreiding”, kan ons daaromtrent nuttige inlichtingen verschaffen. Bij de keuring voor de militaire dienstplicht vond men grote regionale verschillen. Zo bleken b.v. tot de hoogste intelligentieklasse” de beste 11,2% der gekeurde Nederlandse jongens te behoren: 2,26% der gekeurden uit de Brabantse Peel en 20,24% uit het Gooi.

Tot de hoogste twee intelligentieklassen samen (de beste 32,28% der Nederlandse gekeurden) hoorden in deze streken achtereenvolgens 13,28% en 49,39%, tot de laagste twee klassen die samen 28,10% van alle Nederlandse gekeurden tellen, behoorden in de Peel 44,45% en in het Gooi slechts 15,9%.

De hoogste theoretische intelligentieklasse komt ruw weg overeen met de beste 12% waarop het v.h.m.o. ongeveer aanspraak zou kunnen maken, de hoogste twee intelligentieklassen samen zouden wel de v.h.m.o.- en de beste helft der u.l.o.-bevolking kunnen omvatten.

Ons bepalende tot het v.h.m.o. kunnen we zeggen, dat bij het verlaten der lagere school in verschillende streken een zeer verschillend percentage der leerlingen voor het v.h.m.o. geschikt kan zijn b.v. in de Brabantse Peel ruw weg 2 en in het Gooi 20.

Een comprehensive school die aan alle kinderen van de omgeving alle soorten voortgezet onderwijs geeft, is dus thans in zulke streken als de Peel niet mogelijk: er zijn niet genoeg kinderen voor de lyceumafdeling. In het Gooi daarentegen zou misschien de afdeling voor lager technisch onderwijs te weinig leerlingen tellen. Wel lijkt het mogelijk alle leerlingen in zo'n streek als de Peel te verenigen in een of meer incomplete schoolgemeenschappen, die alleen v.g.l.o., l.t.o. en n.o. zouden omvatten en misschien nog iets van u.l.o. Dit zouden dan geen eigenlijke comprehensive schools zijn: leerlingen die zich daar allengs zouden ontpoppen als echte lyceumleerlingen, zouden dáár hun kans niet krijgen en een der meest aantrekkelijke kwaliteiten van een goede comprehensive school is juist, dat ze er wel ongeveer in slaagt elke leerling onderwijs te verschaffen, dat past bij zijn capaciteiten en interesses, zoals die soms eerst tijdens de loop van de studie aan de dag treden.

Ook in een zuivere comprehensive school, die alle leerlingen uit de omgeving na het verlaten der lagere school opneemt, zullen locale behoeften benevens intelligentiepeil en intelligentiespreiding der streek de differentiatie van het onderwijs sterk beïnvloeden.

Zo bezochten we o.a. een Engelse plattelands comprehensive school die een landbouwafdeling had gevormd, en een Londense die drukkersklassen had; zo troffen we bij enkele vrij veel lyceumklassen aan en bij andere zeer weinig.

De Britse comprehensive school profiteert van de grote soepelheid van het hele Britse middelbaar-onderwijssysteem. Zo wordt de kans om een leerling passend onderwijs te geven veel groter door het stelsel van kern- en keuzevakken dat er bij het m.o. in de hogere klassen heel gewoon is. Naast de Nederlandse vier einddiploma's, twee voor de h.b.s. en twee voor het gymnasium, kent Engeland een grote pluriformiteit van einddiploma's. De leerling kan per vak een diploma krijgen en op twee of zelfs drie verschillende niveaus. Sommigen verlaten de school met diploma's voor

twee, andere voor wel zeven vakken. Velerlei combinaties van vakken kunnen toelating tot het hoger onderwijs verzekeren.

Een mooi groot gebouw is zeker geen noodzakelijke voorwaarde voor het succes van een comprehensive school. Meermalen zagen we een goede school ondergebracht in verschillende oude gebouwen, soms een heel eind van elkaar verwijderd; deze comprehensive schools waren dan ontstaan uit combinaties van twee bestaande scholen; een enkele maal hadden beide ondanks de vereniging tot één gemeenschap toch een deel van haar zelfstandigheid behouden.

Niet tot de comprehensive schools rekent men dure independent schools die haar leerlingen lager en vervolgens aan vrijwel allen lyceumonderwijs geven. Deze scholen zijn in wezen exclusief. De comprehensive school wil juist alle kinderen uit haar omgeving, ongeacht hun stand en intellect, opnemen en allerlei onderwijs geven, (niet alleen lyceumonderwijs) waarbij het streven is, dat ieder krijgt wat hem past.

Onze indruk is, dat een goede comprehensive school daarin ook wel ongeveer slaagt. De hoop dat kinderen uit sociaal-economisch zwakke bevolkingsgroepen, mits ze een behoorlijke aanleg hebben, in de comprehensive school hun aanvankelijke achterstand bij andere klassegenoten in een paar jaar wel zouden inhalen, is echter niet duidelijk in vervulling gegaan.

## „GESCHIKTHEID” VOOR V.H. EN M.O. EN DE SCHOOL- GEMEENSCHAP VOOR VOORTGEZET ONDERWIJS

DOOR

PROF. DR. A. D. DE GROOT

### *Inleiding.*

Als belangrijk voordeel van de Comprehensive School – in het volgende opgevat als een organisatie van het voortgezet onderwijs in betrekkelijk grote, veelzijdige „Algemene Schoolgemeenschappen”, waarbinnen de leerling vele kanten uitkan – wordt telkens genoemd de zoveel natuurlijker oplossing, die binnen zo'n grote eenheid voor het *selectie-* resp. *richtingskeuzevraagstuk* zou kunnen worden gevonden. Willen wij de merites van de Schoolgemeenschaps-gedachte beoordelen, dan zal één van de uitgangspunten moeten zijn een nadere beschouwing van de onderwijs-situatie in Nederland met betrekking tot dit punt.

In het volgende zal speciaal worden uitgegaan van de problemen, die zich voordoen in verband met *de bepaling van de „geschiktheid” van een leerling voor het volgen van V.H. en M.O.* Ervaringen hiermee, grotendeels verkregen door wetenschappelijk onderzoek op dit gebied, zijn voor de schrijver aanleiding geweest om de gedachte van een Algemene Schoolgemeenschap voor Voortgezet Onderwijs nader te bestuderen – en te propageren<sup>1)</sup>. Enkele punten uit de argumentatie zullen hieronder kort worden uitgewerkt.

### *De toeloop naar het V.H. en M.O.*

Zoals bekend zijn er de laatste 20 jaren grote verschuivingen gaande in het voortgezet onderwijs. Terwijl in de dertiger jaren niet veel meer dan één derde van een schoolgeneratie na de lagere school verder studeerde, is tegenwoordig het percentage, dat voortgezet onderwijs in de één of andere vorm gaat volgen, tot 70 à 75 % opgelopen. Het L.N.O. en het U.L.O. krijgen veel grotere aantallen leerlingen te verwerken; de toeloop naar het V.H. en M.O. is, absoluut genomen, vrijwel verdubbeld, en relatief, dus uitgedrukt in een percentage van een generatie van 12- à 13-jarigen, meer dan  $1\frac{1}{2}$  maal zo groot geworden.

De oorzaken van deze verschuivingen liggen klaarblijkelijk in de maatschappelijke ontwikkeling: een toenemende behoefte aan meer onderwijs enerzijds, een vermindering van financiële en andere belemmeringen anderzijds. De vraag of een kind zich al dan niet zal aanmelden voor toelating tot een school voor V.H. en M.O. wordt in afnemende mate bepaald door de maatschappelijke stand, het milieu, de tradities, de financiële draagkracht van de ouders, en bv. door de geografische bereikbaarheid van een school. Dat betekent, dat het in toenemende mate *de schatting van de „geschiktheid”* is – door ouders, onderwijzers, de opnemende school, adviesinstanties – die de doorslag geeft bij schoolkeuze en toelating.

Als gevolg hiervan is de toch al niet geringe druk, die er op het selectie-probleem staat, toegenomen; en *deze druk kan in de toekomst alleen nog maar verder toenemen*. Weliswaar zal dit proces in ons land wel rustiger blijven verlopen dan in Groot-Brittannië, waar zoals bekend de invoering van de Education

---

<sup>1)</sup> Voor het eerst in november 1951, op een conferentie over het selectie-probleem, georganiseerd door het Werkcomité voor Opvoeding tot Democratie. Zie verder de literatuur genoemd in de voetnoot op p. 230.

Act van 1944 een wedren naar de Grammar School veroorzaakte. Maar toch geldt ook voor ons dezelfde samenhang: de toenemende V.H.M.O.-ambitie en de uitbreiding der faciliteiten maken de vraag, wie er geschikt moet worden geacht en hoe dit moet worden bepaald, steeds klemmender.

*Hoeveel procent is naar aanleg „geschikt” voor V.H. en M.O.?*

Voordat wij op de inhoudelijke kant van deze vraagstelling ingaan, willen wij een ogenblik stilstaan bij de quantitative zijde: hoe ver kan dit proces van „steeds meer onderwijs voor steeds meer kinderen” doorgaan?

Het is duidelijk, dat het „voorbereidend wetenschappelijke” programma van Gymnasium en H.B.S. zekere grenzen stelt. Men kan zich moeilijk voorstellen, dat de intelligentie en het leervermogen van ons volk zó zouden kunnen worden opgevoerd, dat een onderwijsprogramma van een zo abstract-intellectualistisch karakter en een zo grote omvang ooit aan alle Nederlandse kinderen besteed zou zijn. Als het „moeilijkheidsniveau” zo hoog blijft als het nu is, dan zal het V.H. en M.O. stellig voor een groot percentage van de leerlingen die de lagere school verlaten te zwaar blijven. De vraag is: *voor een hoe groot percentage?*

Deze vraag laat zich alleen door min of meer beredeneerde schattingen beantwoorden, o.a. op grond van ervaringen met test-onderzoekingen. Bij de leger-keuringen is gebleken, dat omstreeks 45 % van de geteste (dus medisch goedgekeurde) recruten een „intelligentie-score” behaalde boven een „critische M.O.-score”<sup>1)</sup>. De intelligentie werd hier bepaald met de Matrix, een test, die het voordeel heeft weinig invloed te ondervinden van scholing – dus beter dan de meeste tests aangeboren vermogens te bepalen – maar het daarmee samenhangende nadeel, dat de zo bepaalde intelligentie inhoudelijk weinig met de (abstract-verbale) school-intelligentie te maken heeft. Nemen we niettemin aan, dat we hiermee althans één van de factoren op het spoor zijn, die de geschiktheid (in optimale omstandigheden) voor V.H. en M.O. bepalen; nemen wij verder aan, dat er nog één of twee van zulke factoren werken, die onafhankelijk van de

<sup>1)</sup> Niet-gepubliceerde mededeling van het Centraal Planbureau. De critische score is gedefinieerd als  $\bar{X}$  (M.O.) –  $s$  (M.O.), dus één standaarddeviatie onder de gemiddelde score van hen, die met enig succes M.O. in de een of andere vorm genoten hebben.

eerste zijn en even selectief<sup>1)</sup>, dan kan men de fractie van de bevolking berekenen, die „geschikt” zou zijn. Men vindt, voor het geval van één of twee factoren buiten de matrix-intelligentie respectievelijk  $0,45^2 = 0,20$  en  $0,45^3 = 0,09$ ; dus 20% of 9% van de bevolking zou geschikt zijn.

Luning Prak geeft op grond van zijn ervaringen een andere, niet veel minder willekeurige schatting. Aannemende, dat er een, normaal verdeeld, IQ bestaat, dat grotendeels de aangeboren aanleg meet en dat tevens in hoge mate de schoolgeschiktheid zou bepalen<sup>2)</sup>, trekt hij een grens voor geschiktheid voor het M.O. bij een IQ van 120, d.i. bij ongeveer  $1\frac{1}{3}$  standaard deviatie boven het gemiddelde. Denken wij hier aan een absoluut verband – dus: boven 120 geschikt, daaronder ongeschikt – dan betekent dit: 9 à 10% geschikten. Denken wij aan een kansfunctie – dus bv. bij een IQ van 120 50% kans op geschiktheid, daarboven (steeds) meer, daaronder (steeds) minder – dan wordt het percentage hoger<sup>3)</sup> door het relatief grotere aandeel van de zwaarder bezette IQ-klassen onder de 120. Rekent men dit uit voor op grond van ervaring redelijk lijkende kansfuncties, dan komt men ergens tussen 10 en 15% terecht.

Deze berekeningen zeggen echter niet veel meer dan directe schattingen op grond van test- en school-ervaring. Schrijver dezes heeft enkele collega's (o.a. Dr. Ph. M. van der Heijden) hier wel eens over gepolst; met als resultaat schattingen, die zich tussen dezelfde grenzen (10 à 20%) bewogen. Persoonlijk zou ik zeggen: zo lang het V.H.M.O. niet verandert, *maximaal* 15%.

Om misverstand te vermijden: deze schatting zou dan dus betreffen het *maximum* percentage leerlingen, dat in *optimale* sociaal-paedagogische verhoudingen, *geschikt* zou zijn voor het V.H. en M.O. *zoals dit thans is*, d.w.z. in staat zou zijn één der M.O.-diploma's te behalen. Blijven de rendements-verhoudingen zo als zij nu zijn, dan betekent dit, dat niet (maximaal) 15%, maar (20 à) 30% van een jaargang het V.H.M.O. zou binnenstromen. Het ziet er dus naar uit dat de druk op het selectie-

<sup>1)</sup> Men denke b.v. aan: werkinstelling en verbaal leervermogen, om de gedachten te bepalen.

<sup>2)</sup> De vraag of een intelligentiequotient, bepaald volgens één der gebruikelijke methoden, aan deze eisen voldoet, moet ontkennend worden beantwoord — maar dat doet voor ons probleem niet ter zake.

<sup>3)</sup> Tenminste als we een monotone, t.o.v. het punt  $x = 120$  symmetrische kansfunctie  $P(x)$  aannemen; waarvoor dus geldt:  $P(x + a) > P(x)$  als  $a > 0$ ; en  $P(120 + x) + P(120 - x) = 1$ .



probleem – èn op alle andere onderwijs-organisatorische problemen (lerarentekort!) – in de toekomst nog in vrij aanzienlijke mate kan toenemen, wanneer sociaal-paedagogisch steeds gunstiger verhoudingen worden geschapen <sup>1)</sup>.

### *Is schoolsucces voorspelbaar?*

Zoals bekend is aanvankelijk de aandacht gevestigd op de weinig bemoedigende – en merkwaardig constante – rendements-verhoudingen in het V.H. en M.O. door schrijvers, die hier primair een selectie-probleem in zagen. Natuurlijk is het ook een selectie-probleem, in zoverre, dat de rendements- en doublure-statistieken de feitelijke selectie door het V.H. en M.O. weerspiegelen. De oudere schrijvers over deze materie gingen echter van de veronderstelling uit, of trachtten aan te tonen, dat door een betere *aanvangselectie* dan de gebruikelijke een beter rendement zou kunnen worden verkregen <sup>2)</sup>. Het probleem werd als (aanvangs-)selectie-probleem gesteld; de strijd ging verder voornamelijk over de meest geschikte middelen.

In deze strijd, die niet alleen met woorden, maar ook via selectie-experimenten met verschillende hulpmiddelen (oordeel hoofd der school, toelatingsexamen, tests, determineerklasse, proefklas) werd gevoerd, zijn vele denkfouten gemaakt en vele voorbarige conclusies getrokken. Leverde een experiment op bepaalde scholen met een bepaalde uitvoering van één der boven genoemde methoden teleurstellende resultaten op, dan werd vaak voorbarig geconcludeerd, dat de methode in het algemeen niet deugde; er werd te veel in een òf-òf-gedachtengang geredeneerd en te weinig research verricht met zorgvuldig gecombineerde aanvangsvariabelen; de sfeer waarin de discussies verliepen, was te vaak die van de „schuldvraag”. Wat de psycholoog betreft: wanneer hij meespeelde, stond zijn bijdrage vaak te los van de praktijk, te zeer buiten wat anderen deden; hij werd trouwens ook te zeer met zijn specifieke hulpmiddel, de tests, vereenzelvigd.

Door al deze onvolmaaktheden in de uitgevoerde onderzoek-

<sup>1)</sup> Wat dit punt betreft, wordt intussen een grens aan het bereikbare gesteld door de handhaving van de gezins-opvoeding. Waarschijnlijk worden in veel gezinnen door een intellectueel niet stimulerende of zelfs anti-studieuze opvoeding in aanleg aanwezige mogelijkheden in de kinderen reeds voor het twaalfde jaar afgesneden.

<sup>2)</sup> Vgl. bv. G. Révész: De overgang van het Lager naar het Middelbaar Onderwijs, Losse Paedagogische Studiën, 1926.

kingen en vooral in de daaruit getrokken conclusies is ook nu nog geen scherp antwoord te geven op de vragen, in hoeverre het schoolsucces bij het V.H. en M.O. voorspelbaar is, en met welke variabelen men daarbij moet werken. Een ideale selectie-procedure is er nog steeds niet – gesteld al, dat een dergelijke ideale procedure *in het algemeen*, dus zonder rekening te houden met plaatselijke verschillen, zou zijn op te stellen. Wij weten nog steeds niet hoe wij aspirant-leerlingen voor het voortgezet onderwijs moeten „determineren”, noch hoe wij ze het beste voor een bepaald schooltype kunnen selecteren.

Schrijver dezes is door eigen wetenschappelijk onderzoek bij deze problemen betrokken geweest en nog betrokken. Hij heeft, met name in het nog lopende onderzoek naar de voorspellende waarde van afzonderlijke en op verschillende wijzen gecombineerde aanvangsgegevens (inclusief L.S.- en enkele milieu-gegevens) van leerlingen, die zich voor toelating tot het Spinoza-Lyceum te Amsterdam gemeld hadden in de jaren 1952–1956, getracht alle technische hulpmiddelen van test-constructie, testanalyse, validiteitsonderzoek en combinatie van variabelen toe te passen. Het onderzoek is nog gaande – maar er tekenen zich wel al enige uitkomsten af, die, gezien in combinatie met wat door anderen werd gedaan, de volgende conclusies schijnen te wettigen:

1. Het is mogelijk tests te construeren, die meer dan de meer traditionele typen, aansluiten bij wat in het V.H. en M.O. aan intellectuele prestaties van de leerling wordt gevraagd en die dan ook een hogere validiteit bezitten.

2. Niettemin is de voorspellende waarde van zulke gegevens altijd nog zwakker dan die van het, zorgvuldig opgevraagde en gewogen, oordeel van het hoofd van de school – voor zover deze ervaring met het afleveren van leerlingen aan het V.H. en M.O. heeft.

3. Naast het *verstandelijke prestatievermogen* (in de zin van „middelbare-school-intelligentie”) zijn belangrijke factoren de *werkinstelling* (werkhouding) van de leerling en bepaalde *milieu-variabelen* die samenhangen met de steun, die de leerling thuis zal ondervinden bij zijn schoolwerk.

4. Het is mogelijk door *combinatie* van aanvangs-variabelen, in de vorm van een samenvattende voorspellings-„formule”,

een hogere validiteit te bereiken dan met enige op zichzelf genomen variabelen-groep.

5. Hoewel het onderzoek dienaangaande nog maar juist begonnen is (alleen 1956), is reeds enige twijfel gerezen aan de gangbare veronderstelling, dat het mogelijk zou zijn door een *individueel psychologisch onderzoek* in het algemeen juistere prognosen te stellen<sup>1)</sup>. Onder „individueel psychologisch onderzoek” wordt dan verstaan een onderzoek, waarbij door persoonlijk contact met de leerling en zijn ouders méér gegevens worden verkregen, die dan tezamen met de andere, collectief-schriftelijk verkregen gegevens, in „verstehende” zin worden geïnterpreteerd en gecombineerd.

6. Het ziet er naar uit, dat *het school-prognose-probleem in het algemeen niet zo scherp oplosbaar is als het voor determinatie- en selectiedoeleinden eigenlijk zou moeten zijn.*

Voor ons is de laatste conclusie de belangrijkste: het ziet er naar uit, dat er een principiële grens is gesteld aan het bereikbare, die lager ligt, dan wij voor een redelijke oplossing van het selectie-probleem nodig hebben.

#### *Oorzaken van beperkte voorspelbaarheid van het V.H.M.O.-succes.*

Het wordt inderdaad steeds duidelijker, dat het niet juist is de schuld te werpen op de middelen: het ligt niet aan die „oppervlakkige tests”, noch aan dat „waardeloze toelatingsexamen”, noch aan dat „onbetrouwbare oordeel van de L.S.”. Deze gedachtegang werd reeds door Brouwer in zijn bekende studie „Selectie en Schoolsucces” uitgewerkt, zodat wij ons hier tot enkele opmerkingen kunnen beperken.

De vraag is: als er een vrij ruime principiële onvoorspelbaarheids-marge bestaat, aan welke oorzaken is dit dan te wijten? Wie filosofisch wil redeneren, kan zeggen: dat is de menselijke vrijheid. Accoord; mits men daaronder niet alleen verstaat de „vrijheid” van het kind om zich – in de puberteitsjaren – op

<sup>1)</sup> Ter vermindering van misverstanden: de vraag naar de verbetering der *prognose* d.m.v. individueel onderzoek is wel belangrijk, maar niet van beslissende betekenis voor een bepaling van de *waarde* en praktische betekenis van een dergelijk onderzoek. Deze waarde wordt grotendeels door andere factoren bepaald. Op deze kwestie hoop ik later nog eens terug te komen.

onvoorspelbare wijze te ontwikkelen; maar ook de brede speling in menselijke vrijheid bij al diegenen, die mede bij de school-carrière van het kind zijn betrokken. De ouders en de andere gezinsleden hebben de „vrijheid” de leerling te steunen of te storen in zijn ontwikkeling en in zijn schoolactiviteiten; medeleerlingen en andere vrienden of vriendinnen kunnen een onvoorspelbare invloed hebben op de aanpassing, de instelling, de werkhouding van het kind; daarnaast is er de eveneens moeilijk voorspelbare persoonlijke interactie met de leraren.

Het meest opmerkelijke is echter – en daarop heeft Brouwer zeer duidelijk gewezen – dat niet alleen allerlei invloeden op het schoolse prestatievermogen van het kind werken, maar dat ook *de feitelijke intellectuele prestatie*, die vereist wordt om bv. nog juist te slagen (bevorderd te worden), allerminst een constante is. Leraren verschillen zeer sterk in didactische en paedagogische gaven en werkwijzen, in hun beoordelings-beleid – en daarmee in het niveau van de obstakels, die door het kind genomen moeten worden wil het bv. nog juist een voldoende halen. Ook bij eenzelfde docent zijn de eisen allerminst constant tengevolge van het proces van onwillekeurige aanpassing aan het niveau van de klas, van instelling op de middengroep – waardoor, ongeacht alle voorselectie, zo gemakkelijk een vast percentage onvoldoendes ontstaat.

Ligt de feitelijk te leveren intellectuele (en/of morele) prestatie op verschillende scholen, onder verschillende docenten, in verschillende (parallel-)klassen, niet op hetzelfde niveau, dan betekent dit, dat *het criterium*, waaraan wij de validiteit van onze selectie-methoden meten, zèlf *niet erg betrouwbaar* is. De correlatie van welke „voorspeller” ook met een c„riterium” kan nooit hoger zijn, dan de betrouwbaarheid en constantie van dat criterium. Dit stelt een principiële grens aan de voorspelbaarheid. En wat het V.H. en M.O. betreft, wijzen alle tekenen erop, dat deze grens, alle uniformiteit op papier van programma en eind-examens ten spijt, niet erg hoog ligt.

### *Het geschiktheids criterium: Wat willen wij bepalen?*

„Geschiktheid voor V.H. en M.O.” wordt, in het licht van de bovenstaande overwegingen, een dubieus begrip. Misschien is het mogelijk een absoluut geschiktheidsbegrip te definiëren, dat dan dus alléén zou afhangen van de kwaliteiten en het potentieel van het kind op de leeftijd waarop het voor de keuze van het

voortgezet onderwijs gesteld wordt<sup>1)</sup>. Opereert men met een dergelijk absoluut begrip, dan kan men niet alleen stellen, dat falen bij het V.H. en M.O. niet de ongeschiktheid van de leerling bewijst, maar ook dat succes geen teken behoeft te zijn van gebleken geschiktheid. Men komt inderdaad wel eens jonge mensen tegen, die weliswaar in het bezit zijn geraakt van een diploma van een school voor middelbaar onderwijs, van wie men echter bij nadere kennismaking nauwelijks kan zeggen, dat zij geestelijk op het niveau staan, dat men van hen op grond van dit diploma meent te mogen verwachten. In het bedrijfsleven doen zich van tijd tot tijd gevallen voor van mensen, die „een diploma te véél” op zak hebben: zij kunnen het verwachte niveau niet realiseren en zijn er veel tragischer aan toe dan degenen, die méér kunnen dan hun diploma's doen verwachten. Bij gebruik van een absoluut geschiktheidsbegrip zou men zulke jongelieden eventueel, ondanks hun diploma's, „ongeschikt” voor V.H. en M.O. kunnen noemen.

Maar ook als wij zulke gevallen buiten beschouwing laten, is het feitelijke schoolsucces toch maar een dubieus criterium voor wat wij eigenlijk zouden willen bepalen. Wie faalt op een middelbare school, heeft in ieder geval niet bewezen ongeschikt te zijn — getuige de vrij talrijke gevallen van leerlingen, bij wie het op de ene school niet, maar op de andere school wel gaat. Lang niet alle falen is falen wegens ongeschiktheid. Wij nemen bij onderzoekingen telkens weer het feitelijke schoolsucces als criterium omdat het practisch zeer nuttig zou zijn als wij dat konden voorspellen, en omdat het tenminste houvast geeft, maar niet omdat het psychologisch eigenlijk is wat wij zoeken.

De grote vraag is nu echter, wat wij dan wèl zoeken. Wat houdt die „geschiktheid” in, die wij „eigenlijk zouden willen bepalen”?

Hierop is geen eenvoudig antwoord te geven: de vraag hangt samen met de voorstelling die wij ons maken van *de doelstelling*, of ruimer: *de strekking van ons V.H. en M.O.* En hierover is weer alleen iets te zeggen als wij ons rekenschap geven van de

---

<sup>1)</sup> Men lette wel: hier wordt van potentiëel-op-een-bepaalde-leeftijd gesproken, en niet van aangeboren „aanleg”. Zoals reeds werd aangestipt, moet worden aangenomen, dat mogelijkerwijze reeds vóór het 12de (13de) jaar bepaalde in aanleg aanwezige mogelijkheden van ontplooiing er niet meer zijn. Groei, ontwikkeling, *vorming* van het karakter impliceert een voortdurende vermindering van *vormbaarheid*. Een „in aanleg” aanwezige „geschiktheid” kan in het potentiëel van de 12-jarige niet meer aanwezig zijn.

situatie van ons gehele onderwijsstelsel in maatschappelijk verband. Hoe nuttig het ook zou zijn hierover van gedachten te wisselen – het is in Nederland, in tegenstelling tot de U.S.A., een wat verwaarloosd onderwerp, omdat wij geneigd zijn de bestaande onderwijsinstituten en –tradities grotendeels als gegeven aan te nemen – een bespreking hiervan zou ons in het kader van dit artikel te ver voeren. Wij zullen ons hier beperken tot een korte beschouwing over het „waartoe”, niet van het onderwijs zelf maar van determinatie en selectie.

*Waarom moeten wij „determineren” en „selecteren”?*

Deze vraag is veel minder moeilijk te behandelen. Laten wij bij de beantwoording bij het begin (van onze gedachtegang) beginnen: omdat de rendementscijfers van het V.H. en M.O. en van andere vormen van onderwijs zo onbevredigend zijn. Waarom zijn zij „onbevredigend”? Stellig niet alleen uit een oogpunt van onderwijs-efficiency, maar vooral ook omdat het proces van onvoldoendes oogsten, zitten blijven, het nog eens proberen, het opgeven, „degraderen” naar een minder moeilijk schooltype, voor velen zo pijnlijk en tijdrovend is. Waarom is dit pijnlijk, waarom wordt bv. de overgang van M.O. naar U.L.O. – ook als dit een heel reëel besluit is – als een degradatie gevoeld? Antwoord: dit ligt aan de merkwaardige „diploma-maatschappij” waarin wij leven.

Wij hebben een onderwijs-organisatie van *gescheiden scholen* voor voortgezet onderwijs, met verschillen in moeilijkheid, die tevens verschillen in markt-waarde van het bijbehorende diploma representeren: beloning en promotie-mogelijkheden worden in onze maatschappij grotendeels naar diploma bepaald. Maar bovendien verschillen die scholen (en hun diploma's) in maatschappelijke status, in eerbiedwaardigheid, in de opleiding en salariëring der docenten, in sfeer, in „stand” van de leerlingen ook. Het zijn allemaal gescheiden wereldjes, waarvan de bewoners een scherp, soms voor anderen hinderlijk, soms voor zichzelf pijnlijk, bewustzijn hebben van hun eigen positie in de schaal van „diploma-klassen”, van „geleerdheidsstanden”, die ons maatschappelijk bestel kenmerkt. Scholen voor voortgezet onderwijs representeren klasse-verschillen: van Gymnasium over Lyceum, H.B.S.-B en -A, naar U.L.O., L.N.O. en V.G.L.O. *Schoolkeuze* is derhalve grotendeels *klassekeuze*: de leerling komt reeds op 12-jarige leeftijd in een „kweek-school” voor bv. toekomstige



intellectuelen of nieuwe middenstanders terecht – en als hij het daar niet rooit, dan *deklasseert* hij.

Wij hebben nu eenmaal een traditioneel, eerbiedwaardig, oud, maar dan ook verouderd stelsel van school-sporen ter beschikking, waarop de leerling – eis van het systeem, niet van de natuur of van de paedagogiek – gerangeerd móet worden, óók als het helemaal niet zeker is of het het juiste spoor is. Het meest karakteristiek, en één der hoofdoorzaken van de problemen waarover hier wordt gesproken, is het ontbreken van goede wissels, van overgangsmogelijkheden, van aansluitingen, van tussen-sporen. De standaard-typen, de programma's, liggen vast, de leerlingen worden geselecteerd naar de programma's, niet het programma naar de geardheid van de leerling.

Deze situatie zou niet zo ernstig zijn als een dergelijke selectie van leerlingen voor programma's op 12- à 13-jarige leeftijd op verantwoorde wijze uitvoerbaar was. Wij hebben echter gezien, dat dit niet het geval is. De toenemende druk op het selectie-probleem heeft niet tot bevredigende oplossingen geleid, maar integendeel tot het inzicht, dat het niet op voldoende betrouwbare wijze oplosbaar is. Onder deze omstandigheden ligt het voor de hand de uitgangspunten van het selectie- en determinatie-vraagstuk nog eens te bezien.

Welnu, wij moeten wel determineren en selecteren vanwege *het nu eenmaal bestaande onderwijsstelsel* met bijbehorende „diploma-maatschappij”; wij kunnen het echter niet goed genoeg, ongeacht alle raffinement, dat wij in de middelen kunnen aanbrenge. Maar is dan dat stelsel zelf, dat wij moeten dienen, wel gezond? Is het noodzakelijk en onveranderlijk? Kan het ook anders, en zo ja, hoe?

### *Is een andere organisatie van het voortgezet onderwijs mogelijk?*

Dat het ook anders kan, wordt ten duidelijkste gedemonstreerd door de organisatie van het voortgezet onderwijs in de Verenigde Staten. Een „determinatie-probleem” in onze zin bestaat daar niet. Practisch alle leerlingen gaan naar de High School; zij worden niet, door ouders en onderwijskrachten, voor programma's geselecteerd, maar zij kiezen zelf, althans in theorie, een hun passend programma.

Er is geen enkele reden de onderwijs-situatie in Amerika als ideaal voor te stellen. Ook daar zijn problemen genoeg; die echter volkomen anders liggen dan bij ons. De Verenigde Staten

leveren ons géén voorbeeld om te copiëren – daarvoor verschillen zowel de onderwijs-tradities als -idealen te zeer van de onze – maar zij leveren wel een duidelijk bewijs, dat het ook anders kan. Schrijver dezes heeft nooit duidelijker de afwezigheid van een determinatie-probleem in de Verenigde Staten ervaren, dan toen hij trachtte dit probleem duidelijk te maken aan een Amerikaanse psychologiestudent. De moeite, die deze laatste had om zich in te denken in een situatie, waarin het noodzakelijk wordt geacht kinderen te „determineren” in plaats van deze zèlf te laten uitvinden, in de loop van hun eigen ontwikkeling, wat zij kunnen en wat zij willen, was tekenend. Even tekenend was de verontwaardiging, waarmee hij reageerde, toen hem tenslotte duidelijk werd, wat men in Nederland met determinatie en selectie voorhad: hij achtte het onnodig en *ondemocratisch* om kinderen op een leeftijd, waarop zij zelf nog niet kunnen kiezen, in te delen naar schooltypen, die op maatschappelijke klassen vooruitlopen.

Hoewel wij, wat het begrippenpaar democratisch-ondemocratisch betreft, stellig niet precies dezelfde opvattingen hebben als de Amerikanen, verdient toch ook deze zijde van het probleem ruimere overweging. In drie opzichten vooral moet men betwijfelen of ons onderwijsstelsel nog wel in een moderne democratische maatschappij past. Ons systeem dwingt ons tot vroegtijdige *determinatie* en selectie, *in plaats van* de leerling de gelegenheid te bieden later tot „*zelfdeterminatie*” resp. „*zelfselectie*” te komen (1); ons systeem kent alleen enkele standaard-diploma's en standaard-programma's, het is *niet gedifferentieerd en soepel genoeg* om een keuze van een eigen programma naar aanleg en ambitie mogelijk te maken (2); ons systeem leidt tot *vroegtijdige concentratie* van leerlingen in kweek-scholen voor toekomstige diploma-klassen, afgescheiden van andere (jeugd)-groeperingen (3). Op deze punten kan een argumentatie worden gebaseerd ten gunste van een ander, meer democratisch systeem.

#### *Een schoolgemeenschap voor voortgezet onderwijs.*

De hierboven geschetste gedachtegang leidt vrijwel dwingend tot organisatorisch-didactische hervormingsvoorstellen voor het voortgezet onderwijs. Wij willen in principe geleidelijke zelfselectie in plaats van aanvangsselectie door ouders, schoolinstanties en psychologen; wij willen een grotere differentiatie en soepelheid in de onderwijs-programma's en diploma-mogelijkheden; wij willen de opleidingsgroepen (toekomstige maatschap-

pelijke „diploma-klassen”) liever bijeenhouden dan zo vroeg reeds splitsen. Dit alles wijst in de richting van een schooltype, dat veel verwantschap heeft met de Britse Comprehensive School – die trouwens grotendeels uit dezelfde gedachtegang is voortgekomen.

Over de verdere uitwerking (en uitvoering) van de Schoolgemeenschaps-gedachte in Nederlandse verhoudingen kunnen wij kort zijn. Niet alleen is datgene, wat schrijver dezes heeft bij te dragen reeds elders gepubliceerd, met name in de onderwijs-rapporten van het Werkcomité voor Opvoeding tot Democratie <sup>1)</sup>; maar ook hebben vele anderen, in die rapporten en in andere publicaties, hierover reeds het hunne gezegd. Slechts enkele woorden mogen hier nog worden gezegd over het selectie-vraagstuk.

Is het selectie-probleem werkelijk opgelost, als wij een Algemene Schoolgemeenschap hebben?

Dit zal van een aantal factoren afhangen. In de eerste plaats zal selectie vóóraf alleen dan door (zelf-)selectie onderweg vervangen kunnen worden als de Schoolgemeenschap meer is dan een verzameling scholen onder één dak. Overgang van het ene programma naar het andere, keuze van een ander keuze-vak, eventueel overgang van een langzame groep naar een vluggere, al zulke wijzigingen zullen organisatorisch mogelijk moeten zijn, op gezette tijden (bv.: eens per kwartaal), of ook tussentijds. Alleen een gedifferentieerde en soepele organisatie van programma's, vakken-combinaties (kern- en keuze-vakken) en wisselende werkgroepen kan de leerling in staat stellen zo goed mogelijk zijn eigen weg te vinden. Organisatorisch en didactisch worden hier zeer hoge eisen gesteld. Zo zou bv. het systeem van doubleren, d.w.z. overdoen van een geheel jaarprogramma, óók voor de vakken die goed waren, hierin niet passen en door een ander systeem moeten worden vervangen.

Ook als deze voorwaarden vervuld zijn, zal het dikwijls niet gemakkelijk zijn voor een leerling om zijn weg te vinden. Hij zal daarbij steun en leiding nodig hebben, in de eerste plaats van

---

<sup>1)</sup> Heroriëntering bij het Middelbaar Onderwijs, Rapport 6e onderwijs-conferentie (1953), Haarlem 1954; Organisatie- en Differentiatieproblemen bij het voortgezet onderwijs, Rapport 8ste conferentie (1955), Haarlem 1955. Men zie verder in „Onderwijs en Opvoeding”, 7e jrg. dec. 1956, nr. 12, A. D. de Groot: Schoolgemeenschappen voor Voortgezet Onderwijs.

de leerkrachten – maar men kan zich een Algemene Schoolgemeenschap van enige omvang toch ook niet goed voorstellen zonder een schoolpsycholoog.

Zou men *geheel zonder aanvangselectie* kunnen resp. moeten werken? Dat zou wel de meest consequente oplossing zijn; maar de schoolleiding neemt dan wel een zeer grote verantwoordelijkheid op zich. Een belangrijk punt in de opzet van een Algemene Schoolgemeenschap is namelijk, dat de schoolleiding van een dergelijke school in staat moet zijn *de verantwoordelijkheid op zich te nemen voor een adequate vorming van al diegenen, die zij toelaat*. Eigenlijk lijkt dit, zo gesteld, vanzelfsprekend. Een feit is echter, dat de schoolleiding van scholen voor V.H. en M.O. deze verantwoordelijkheid *niet* kunnen dragen, hoewel zij vooraf selecteren. Een groot aantal van de (na selectie!) toegelatenen immers „vloeit af” na verloop van tijd; waarheen, en welke toekomst tegemoet, dat is dan andermans affaire.

De school zou deze verantwoordelijkheid alleen kunnen aanvaarden als zij werkelijk voor iedere leerling, hoe ook zijn begaafdheid en belangstelling liggen, iets goeds te bieden zou hebben; dus waarlijk „comprehensive” onderwijs van V.G.L.O. over L.N.O. en U.L.O. naar M.O. en V.H.O. Organisatorisch is dit wel heel veel geëist, bezien vanuit de bestaande situatie in Nederland. Verder zouden zich in een dergelijke alomvattende school waarschijnlijk toch ook wel de nivelleringsverschijnselen gaan voordoen, waarmee men in de Amerikaanse High School te kampen heeft. Om deze redenen lijkt het beter bescheiden te zijn in de doelstelling en reeds *combinaties van enkele schooltypen* (zoals in de Nota van minister Cals genoemd) tot één geïntegreerd geheel toe te juichen. Maar dan zal er ook een selectie vooraf noodzakelijk blijken! Deze selectie zal dan grover kunnen zijn vanwege de bredere marge van mogelijkheden in de school; *de schoolleiding moet echter, op haar eigen wijze, kunnen selecteren*, omdat alleen dan van haar te verwachten is, dat zij de verantwoordelijkheid voor een adequate vorming van de kinderen die zij opneemt zal kunnen en willen aanvaarden.

De winst met betrekking tot het selectie-probleem is dan dus relatief, niet absoluut. Wanneer volgens Souren's voorstel<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> C. J. M. H. Souren: Het vraagstuk van de doorstroming en oriëntatie bij de vorming van de arbeidende jeugd, in: Organisatie- en Differentiatieproblemen bij het Onderwijs, Verslag 8ste Conferentie Werkcomité voor Opvoeding tot Democratie, Haarlem 1955; vgl. ook het Memorandum van de Nederlandse Onderwijzers Vereniging en het Paedagogisch Centrum van de N.O.V.

een „School van de Arbeid” in het leven wordt geroepen, naast een schoolgemeenschap, die zich meer op hoofd-arbeid toelegt, dan zijn er wel degelijk keuze- en selectie-problemen, zeker met betrekking tot de toelating tot de laatste. De winst is slechts relatief in dit opzicht: er is maar één scheiding aangebracht, tussen twee grote gebieden (die elkaar zouden kunnen en moeten overlappen!), niet een groot aantal scheidingen tussen afzonderlijke sporen.

Deze relatieve winst – die bij iedere combinatie en integratie van schooltypen optreedt – is echter belangrijk genoeg om na te streven, ongeacht nog de andere voordelen, die minder schooltypen met meer interne differentiatie bieden. De ontwikkeling, in de *richting* van de Comprehensive School, is wat Nederland betreft, duidelijk geïndiceerd: van combinatie en integratie enerzijds, van meer differentiatie in studie- en diploma-mogelijkheden, en daarmee van een vernieuwde didactiek (o.a. kern- en keuzevakken) anderzijds, zal het moeten komen.

Als er nu alléén maar eens een paar „verruimde” Lycea kwamen, die, op dezelfde basis als tot dusverre selecterend, erin slaagden niet 50 % van hun leerlingen te laten vallen, maar voor deze 50 % programma's en diploma's te bieden, waaraan zij een afgeronde, aan hun capaciteiten en belangstellingen aangepaste vorming zouden verkrijgen; Lycea dus, die met recht de verantwoordelijkheid voor de opvoeding van hun aangenomen leerlingen konden aanvaarden – dan zou er al zeer veel gewonnen zijn.

*Amsterdam, april 1957.*

---

## DE WERKPLAATS KINDERGEMEENSCHAP ALS SCHOLENGEMEENSCHAP

DOOR

IR. K. C. LAMBERT—ANEMA

Men kan het vraagstuk van de scholengemeenschap vanuit verschillende gezichtspunten benaderen. Een gangbaar uitgangspunt is het feit, dat het tegenwoordige scholensysteem inclusief het selectieproces en het op dressuur en inprenting gebaseerde klassikale onderwijs in het geheel niet bevredigend kan worden geacht.

Het aantal kinderen, dat jaarlijks in de verschillende klassen van het V.H.M.O. moet doubleren en het aantal, dat vanuit deze

scholen naar een andere vorm van onderwijs wordt verwezen is zo groot, dat de persoonlijke en maatschappelijke gevolgen hiervan op den duur niet meer kunnen worden aanvaard.

Men ziet thans in de combinatie van verschillende schooltypen voor voortgezet onderwijs en het daardoor mogelijk geworden proces van streaming and setting betere kansen voor de opgroeiende jeugd om tot haar recht te komen. Een kind, dat op een Gymnasium of H.B.S. niet mee kan, kan dan in hetzelfde scholencomplex op een andere plaats worden gebracht, tengevolge waarvan minderwaardigheidsgevoelens minder zullen optreden en de geestelijke ontwikkeling normaal zal verlopen.

Het gaat er hier om, dat ieder kind, dat het basisonderwijs heeft gevolgd en in aanmerking zou komen voor één der mogelijkheden van voortgezet onderwijs, die deze scholengemeenschap biedt, optimale kansen zal kunnen krijgen om het maximum te bereiken, dat het krachtens zijn aanleg en structuur bereiken kan.

Wij behoeven er niet aan te twifelen, dat hiermede veel kinderleed in de toekomst zal worden voorkomen. De vraag blijft daarbij echter open of dit de maximale service is, die wij de hedendaagse jeugd kunnen bieden. Wanneer het werkelijk zo is, dat vele moeilijkheden van het voortgezet onderwijs opgelost zullen zijn door het vormen van scholengemeenschappen van bovenaangegeven samenstelling dan zouden wij de handen mogen dichtknijpen. Wij weten helaas maar al te goed, dat dit niet waar is, want naast de problemen van de selectie liggen er nog andere vraagstukken op het gebied van de geestelijke volksgezondheid, de sociale aanpassing en de didactiek, die wij in deze scholengemeenschappen bij lange na het hoofd niet kunnen bieden.

Met vreugde kunnen wij erkennen, dat op het gebied van de lichamelijke verzorging van onze kinderen reeds vele voortreffelijke maatregelen zijn genomen en dat dientengevolge de hygiënische toestanden in de scholen zo zeer zijn verbeterd, dat het er in onze Westerse wereld alleen nog maar om gaat steeds grotere perfectionering van het bestaande te bereiken.

De contrôle van de diensten der volksgezondheid wordt steeds beter en de maatregelen, die worden genomen ter voorkoming van allerlei ziekten, nemen met de dag toe.

Van niet minder belang is echter na te gaan wat in scholen wordt gedaan voor de geestelijke gezondheid van ons volk onder het motto: prevention is better than cure; met welke middelen men de sociale aanpassing van kinderen uit verschillende milieus, die later samen in onze maatschappij zullen moeten leven, bevordert en



hoe ver wij zijn gevorderd met het ontwikkelen van een verantwoorde aansluitende didaktiek voor de opeenvolgende vormen van onderwijs, waarbij de belangstelling van het kind wordt gewekt en de zelfwerkzaamheid gestimuleerd.

Het zijn deze drie belangrijke punten, die bij het stichten van een wezenlijke scholengemeenschap aan de orde komen. Het zijn ook deze drie punten geweest, die Kees Boeke er toe hebben gebracht nu ruim 25 jaar geleden uit idealistische overwegingen zijn scholengemeenschap te stichten. Hij voorzag toen reeds de steeds groter wordende geestelijke nood, waarin het mensdom zou komen te verkeren, die zo treffend werd getekend door Prof. J. H. v. d. Berg in zijn inaugurele rede bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar in de conflictpsychologie aan de Rijks Universiteit te Leiden. Hij voorzag de moeilijkheden, die zich zouden gaan voordoen op sociaal terrein tengevolge van de aanwas der bevolking en het door de snelle vooruitgang der techniek mogelijk wordende intensieve verkeer tussen landen en werelddelen. Hij voelde reeds aan, dat het verkrijgen van begrip en inzicht in de toekomst zou moeten prevaleren en dat de manier van werken op de scholen grondig zou moeten veranderen om op den duur het hoofd te kunnen bieden aan alle eisen, die de maatschappij zou moeten gaan stellen.

Bij het bespreken van de gang van zaken op de Werkplaats komen bovenstaande drie punten achtereenvolgens aan de orde.

1. De zorg voor de geestelijke gezondheid van het kind.
2. De zorg voor de sociale aanpassing van het kind.
3. De zorg voor een verantwoorde intellectuele en culturele ontwikkeling van het kind.

#### *1. De zorg voor de geestelijke gezondheid van het kind.*

In het algemeen kan worden gezegd, dat een scholengemeenschap, die bestaat uit een kleuterschool, een lagere school en verschillende vormen van voortgezet onderwijs een goede omgeving zal kunnen vormen voor een gezonde psychische ontwikkeling van het kind.

Deze scholengemeenschap, die het kind leiding kan geven van de kleuterperiode af, zal ten aanzien van de psychische ontwikkeling maximaal preventief kunnen werken. Men zal de natuurlijke ontwikkelingsdrang van het kind van de kleurerafase af kunnen leiden, het creatieve vermogen tot zijn recht laten komen, even-

tuele fouten, die tijdens de eerste levensperiode bij de opvoeding zijn gemaakt, zoveel mogelijk herstellen en richtlijnen voor de toekomst geven.

De ontwikkeling van het kind kan hier door één team van onderwijskrachten, die in dit instituut samenwerken, worden gadeslagen en geleid.

Het kind blijft steeds in dezelfde omgeving en men kan van het begin af alles in het werk stellen om de ontwikkeling van de arbeid van hoofd, hand en hart, waarbij voor ieder kind een bepaald evenwicht gevonden zal moeten worden, op de juiste wijze te stimuleren.

Vooral in de eerste jaren kan men trachten moeilijkheden te voorkomen door de lichamelijke en geestelijke ontwikkeling pedagogisch verantwoord te leiden.

Ten aanzien van de intellectuele en culturele ontwikkeling van het kind kan men in de jaren van kleuter- en lager onderwijs reeds voorbereiden voor een gemeenschappelijk besproken programma van het voortgezet onderwijs.

Het kind, dat zich in de eerste schooljaren aan de hand van concrete gegevens globale beelden vormt, zal indien de stof in zinvol verband wordt aangeboden steeds meer gaan detailleren en de samenhang der dingen leren kennen.

Het vermogen tot abstract denken en het niveau, dat hier kan worden bereikt, hangt niet alleen af van aanleg en structuur van het kind maar ook van de wijze, waarop het ontwikkelingsproces van het begin af wordt geleid en gestimuleerd.

Bij de overgang van kleuter naar lager en van lager naar één der vormen van voortgezet onderwijs blijft het kind in de vertrouwde omgeving. Er behoeft geen angst te zijn voor een toelatingsexamen, omdat aan de hand van een 6-8-jarige observatie van het kind en van de in het kinderdossier gedurende al die jaren verzamelde gegevens een bepaalde richting kan worden aangegeven. Bij het vaststellen van deze richting spelen niet alleen de intellectuele prestaties en het bereikte abstractie niveau, maar zeker ook karaktereigenschappen en de gehele psychische gesteldheid van het kind een belangrijke rol.

Het lijkt soms of men zich in de kringen van het voortgezet onderwijs bijzonder weinig interesseert voor alles wat zich bij het kind heeft afgespeeld in de jaren, die aan dit onderwijs voorafgaan, terwijl de ontwikkeling van het kind gedurende deze jaren en de wijze, waarop de leerstof is aangeboden, hun invloed terdege doen gelden.

Men selecteert aan de hand van een toelatingsexamen, dat voor het grootste deel intellectuele prestaties van het kind verlangt. En omdat deze vorm van selectie telkenjare jammerlijk mislukt, zoekt men naar steeds betere samenstelling van het toelatingsexamen.

Men zal er zeker in slagen aldoende het percentage fouten, dat men maakt, te verminderen. Maar de vraag blijft open of dit een handelwijze is, die pedagogisch verantwoord kan worden geacht. Er zijn toch voorbeelden van intelligente kinderen, die het niet lukt een eindexamen H.B.S. of Gymnasium te halen. Daarnaast staan de gevallen van hen, die door bepaalde karaktereigenschappen méér presteren dan op grond van het intellectuele niveau kon worden verwacht.

Het tegenwoordige selectieproces, dat aanwijst door afwijzing van allen, die naar intellectuele maatstaven gemeten beneden de maat zijn, kan in deze volledige scholengemeenschap worden vervangen door een meer positieve selectie.

Het kind groeit naar een bepaalde vorm van onderwijs toe, wordt in een bepaalde richting geleid, hetgeen een menselijker daad is dan de eerste vorm van selectie, die min of meer kan worden vergeleken met het bedrijven van een goed koopmanschap. Men zoekt uit, wat men voor een bepaald doel het beste kan gebruiken en bekommert zich minder om de rest.

Een volledige scholengemeenschap, waarin het kind vanuit kleuter- en lagere school langzamerhand toegroeit naar een bepaalde vorm van voortgezet onderwijs toe, voorkomt veel kinderleed en bevordert de geestelijke hygiëne.

Naast een behoorlijke lichamelijke verzorging is de zorg voor een gezonde geestelijke ontwikkeling één der eerste eisen, die een samenleving moet stellen, te meer daar geest en lichaam elkaar wederkerig beïnvloeden.

Met de geestelijke gesteldheid van het kind wordt iedere leraar en iedere onderwijzer dagelijks geconfronteerd en hij zal hieraan zijn aandacht moeten schenken. Er kan op dit terrein véél preventief werk worden gedaan, tengevolge waarvan vele moeilijkheden, die zich tans voordoen, tot een minimum beperkt kunnen blijven. De leraar zal hiervoor echter een goede pedagogische scholing moeten krijgen. Het afreageren van eigen moeilijkheden op de kinderen en het uitsluitend reageren op de uiterlijke verschijningsvorm van het kind zal moeten plaats maken voor een pedagogisch verantwoorde houding.

Er zijn nog te veel kinderen, die in moeilijkheden geraken, hetzij door opvoedingsfouten van ouders, hetzij door een verkeerde aan-

pak op school. Zij worden dan ter genezing naar een psycholoog of psychiater gezonden.

Het preventieve werk, dat in de scholen kan worden verricht, zou de aanzienlijke overbelasting van de medisch opvoedkundige bureaus kunnen verminderen!

De moeilijkheid van een dergelijke volledige scholengemeenschap ligt in het feit, dat er tijdens de schooljaren en vooral bij de aanvang van het voortgezet onderwijs vele kinderen van buitenaf prijs stellen op plaatsing in één harer afdelingen. Dit houdt in, dat deze kinderen zorgvuldig moeten worden bekenen, waarbij vanzelfsprekend een grondig onderzoek naar de voorafgaande jaren plaats vindt.

In een scholengemeenschap als de Werkplaats moet de eis worden gesteld, dat het rooster zo wordt samengesteld, dat er steeds verschuivingen mogelijk zijn; niet alleen van het ene schooltype naar het andere, maar ook voor één of meerdere vakken binnen een bepaalde opleiding. Dit geschiedt in de volgende gevallen:

- a. Wanneer onverhoopt blijkt, dat een kind niet kan voldoen aan de eisen, die een bepaalde opleiding stelt.
- b. Wanneer een kind voor één of meerdere vakken zóveel boven het peil van een bepaalde groep gaat uitsteken, dat hij in de sfeer van een hogere groep beter op zijn plaats zal zijn.
- c. Wanneer de prestaties van een kind zóver beneden het peil van een groep gaan dalen (voor één of meerdere vakken), dat het zich beter zal kunnen thuis gevoelen in een andere groep.
- d. Wanneer blijkt, dat de belangstelling voor vakken, die buiten de eigenlijke opleiding liggen, zo groot is, dat een combinatie van mogelijkheden het kind ruimere kansen kan bieden.

Hierbij dient echter uitdrukkelijk te worden opgemerkt, dat een scholengemeenschap waar regelmatig vele „overplaatsingen” geschieden *niet* de rustige sfeer scheidt, die voor een gezonde ontwikkeling van het kind nodig is. Het is bovendien een teken, dat de leiding zich herhaaldelijk heeft vergist.

In dit verband meen ik tevens te moeten opmerken, dat de term „kern” en „keuze” vakken niet wordt gebruikt en wel uit de volgende overwegingen:

a. Wat kernvak is voor de ene opleiding kan keuzevak zijn voor de andere.

b. Bij de aanduiding van vakken als „kern” en „keuze” vakken introduceert men gelijktijdig een waardering van deze vakken. Men vindt de kernvakken dan meestal belangrijker dan de keuzevakken, terwijl dit psychologisch en pedagogisch gezien dikwijls niet het geval is.

c. Er zijn vakken, die men noch met de naam kern-, noch met de naam keuzevakken kan kwalificeren. Vakken, die de kern van de opleiding niet raken, doch waarbij het niet aan de keuze van de leerling kan worden overgelaten of hij het vak al dan niet zal volgen.

Waar de samenleving op de Werkplaats is gericht op het scheppen van een sfeer van vertrouwen en het vermijden van spanningen en angst spreekt het wel haast van zelf, dat een beoordeling van cijfers niet gewenst is onder meer om de volgende redenen:

a. een cijfer geeft niet altijd een juiste indruk van capaciteiten en werkhouding van een kind.

b. een zéér lage of zéér hoge waardering (dus 2 of 3 en 9 of 10) kan gevoelens van minderwaardigheid of zelfvoldaanheid op ongunstige wijze beïnvloeden.

c. de eerbij wordt geprikkeld.

d. voor een beoordeling van overwegend intellectuele prestaties is een waardering in cijfers reeds moeilijk; voor vakken, waar naast de intellectuele capaciteiten ook andere gebieden van lichaam en geest aan bod komen is de waardering d.m.v. een cijfer zelfs uitgesloten.

De Werkplaats bepaalt zich tot het toekennen van omschreven waarderingen van de kinderen.

De zorg voor de geestelijke gezondheid van het kind is één van de drie belangrijke dingen, die het stichten van een volledige scholengemeenschap rechtvaardigt. Dit is dan ook één van de redenen, waarom de Werkplaats de gedachte verdedigt, dat een scholengemeenschap behoort te bestaan uit een kleutergemeenschap, een lagere school en verschillende vormen van voortgezet onderwijs. Slechts dan is het mogelijk het groei-, rijpings- en

ontwikkelingsproces psychologisch en pedagogisch verantwoord te laten verlopen.

Men komt echter vaak met het bezwaar, dat kinderen, die in zo een ideale omgeving worden opgevoed, ongeschikt zouden zijn voor de maatschappij.

Ik vraag me af of dit het argument is, dat men gaarne hanteert, omdat men de moeilijkheden, die aan het leiden van een scholengemeenschap vastzitten, uit de weg wil gaan. Ik zou me dit goed kunnen begrijpen.

Ik meen echter, dat het voorkomen van geestelijke moeilijkheden door een verantwoorde pedagogische benadering in het geheel niet inhoudt, dat het kind niet in staat zou zijn later in de maatschappij aan moeilijkheden, die zich onherroepelijk gaan voordoen, het hoofd te bieden. Het tegendeel is mijns inziens waar. Hoe evenwichtiger en gezonder het kind tengevolge van een op wetenschappelijke gronden gebaseerde opvoeding is geworden, des te beter zal het zich later kunnen handhaven. Aandacht schenken aan de geestelijke gezondheid van het kind impliceert in genen dele van het kind een zwakkeling maken. Een gezonde samenleving in een scholengemeenschap geeft hiervoor voldoende waarborgen!

## 2. De zorg voor de sociale aanpassing van het kind.

Het is voor de sociale aanpassing van het kind nodig, dat er scholengemeenschappen worden gesticht waar kinderen, die een verschillende opleiding krijgen en die later in verschillende milieus in deze maatschappij zullen leven, samen kunnen worden opgevoed, elkaar zullen leren waarderen en begrijpen.

De zorg voor de sociale aanpassing en de sociale ontwikkeling van het kind rechtvaardigt het stichten van een volledige scholengemeenschap. Kinderen uit de verschillende opleidingen komen hierdoor dagelijks met elkaar in aanraking; niet zo zeer bij de overwegend intellectuele lessen, maar wel tijdens de maaltijden, de mentortijden, alle lessen, waarbij groepsvorming geschiedt door combinatie van kinderen van verschillend intellectueel peil en uiteenlopende belangstelling. Juist de aanwezigheid van de kleintjes speelt bij de sociale ontwikkeling een belangrijke rol. De zorg van oud voor jong en de hulp, die kan worden geboden, maar niet minder de assistentie, die de jongeren de ouderen kunnen bieden, geeft een goede scholing voor het latere leven. Ook de kennis-making met de sfeer van een andere opleiding en het wekken van belangstelling voor verschillende levensgebieden werkt heilzaam



bij de ontwikkeling van de jonge mens. Men kan in ruime mate profiteren van de mogelijkheden, die de verschillende opleidingen bieden.

In de kleuterperiode ontstaan de contacten met andere kinderen en kunnen deze door een goede stimulans worden geleid en ontwikkeld. In de periode tussen de kleuterfase en de prepuberteit veranderen de spelvormen en verlangt het kind een geheel andere benadering op het sociale vlak, terwijl in de daarop volgende jaren met grote voorzichtigheid moet worden te werk gegaan.

Ik meen, dat door de aanwezigheid van kinderen van alle leeftijden en verscheidenheid van aanleg en karakter, tengevolge van de vele mogelijkheden in het voortgezet onderwijs een samenleving ontstaat, die niet alleen beter voorbereid voor het latere leven maar ook hogere eisen aan de kinderen stelt. Het is mede met het oog op dit laatste, dat men zich goed dient te realiseren wat op dit vlak al dan niet verantwoord kan worden genoemd.

Juist de zorg voor de sociale ontwikkeling van het kind dient meer en meer wetenschappelijk gefundeerd en verantwoord te worden opgezet. Men kan op dit terrein met de beste bedoelingen aan kinderen veel kwaad doen.

Tenslotte wil ik hier wijzen op het feit, dat een combinatie van mogelijkheden in één onderwijsinstituut: kleuterschool – lagere school – voortgezet lager onderwijs met verschillende differentiaties (administratief, technisch, huishoudelijk, kunstzinnig e.a.), uitgebreid lager onderwijs op het peil van het U.L.O. onderwijs, eveneens met verschillende differentiaties als voorbereiding tot verschillende vakopleidingen (administratief, technisch, land- en tuinbouwkundig, huishoudelijk, kunstzinnig), M.M.S., H.B.S. A en B; Gymnasium A en B en opleiding voor leerkrachten bij het kleuteronderwijs economisch meer verantwoord is, omdat de verschillende opleidingen van eenzelfde outillage gebruik kunnen maken.

### *3. De zorg voor een verantwoorde intellectuele en culturele ontwikkeling van het kind.*

Wij menen, dat het nodig is, dat er bij de opvoeding van ieder kind een bepaald plan bestaat, een bepaalde doorgaande lijn wordt getrokken, waarlangs dat kind van het begin af tot aan het einde toe wordt geleid. Hierbij is het nodig, dat de muren tussen de verschillende typen van onderwijs worden neergehaald, dat er geen

scheidingen zijn tussen kleuterschool, lagere school en diverse vormen van voortgezet onderwijs.

Wij menen, dat er een didaktiek moet worden gevonden, waarbij ieder kind zich in één vloeiend geheel door de scholengemeenschap heen kan ontwikkelen.

Op de Werkplaats is de basis van het onderwijs de kleutergemeenschap van waar uit het gehele opvoedings- en ontwikkelingsproces wordt opgebouwd.

De kinderen doorlopen het kleuter- en lager onderwijs groeps-gewijze, zodat er geen sprake is van het blijven zitten van leerlingen. Wanneer een leerling van de kleuterschool af op de Werkplaats is geweest kan in de meeste gevallen worden vastgesteld in welke afdeling van het voortgezet onderwijs deze leerling op het ogenblik, dat hij het lager onderwijs zal moeten verlaten, het best op zijn plaats is. Voorwaarde voor een juiste beoordeling is, zoals hierboven reeds vermeld, dat voor ieder kind een dossier met gegevens in de loop der jaren wordt verzameld.

De programma's van het lager onderwijs vinden hun voortzetting in de diverse opleidingen van het vervolg onderwijs. De eisen, die bij de ontwikkeling van een dergelijk programma aan de leerkrachten worden gesteld, zijn niet gering; te meer, omdat het voor alle docenten bijzonder moeilijk is uit de oude sleur te komen. Verschillende punten verdienen hierbij in het bijzonder de aandacht:

1. Het aanbieden van de stof in een zinvol geheel zodanig, dat de belangstelling van het kind wordt verhoogd en de eigen activiteit wordt bevorderd, kan als eerste voorwaarde voor een verantwoord didaktiek worden gesteld.

2. De overgang van de spelsfeer naar de arbeidssfeer tijdens de kleuterperiode moet plaats vinden op een wijze, die de arbeidsvreugde stimuleert.

3. Bij het integratieproces, dat plaats vindt, moet rekening worden gehouden met het aanvankelijk zéér globale opneemvermogen van het kind.

4. Bij een latere differentiatie der vakken moet bij het vaststellen van het tijdstip der differentiatie voor iedere opleiding rekening worden gehouden met de ontwikkelingsfase, waarin het kind zich bevindt en het niveau, dat het abstracte denkvermogen heeft bereikt.

5. De rol, die het lager onderwijs vervult, nl. het voortzetten van het kleuteronderwijs en het voorbereiden voor het vervolgonderwijs vraagt een andere indeling van de leerstof van het basisonderwijs, waarbij tevens meer aandacht zal moeten worden besteed aan de culturele ontwikkeling van het kind.

6. Hiervoor is een aanzienlijke vernieuwing van de outillage van dat onderwijs gewenst.

7. Aannemende, dat het bij de intellectuele ontwikkeling voor een deel gaat om de ontwikkeling van het abstracte denkvermogen moet dit proces reeds in het lager onderwijs op verantwoorde wijze worden ingeleid en al naar het bereikte niveau in het vervolgonderwijs verder worden ontwikkeld.

8. Bij de ontwikkeling der didaktiek zal men, steunend op de gegevens der kinderpsychologie, steeds meer het pedagogisch doel moeten nastreven.

In dit verband moge ik aan het slot van deze summiere beschouwing over de Werkplaats Kindergemeenschap als scholengemeenschap de vraag stellen of het mogelijk zal zijn een verantwoorde didaktiek in het voortgezet onderwijs te ontwikkelen, die niet voortkomt uit en het vervolg is van de in kleuter- en lager onderwijs gevolgde werkwijze.

Met klem moet hier worden gewezen op de steeds nijpender wordende individuele en sociale moeilijkheden, waarmee een groot deel der minder begaafde kinderen te kampen heeft. Men zou hier van een ware noodtoestand kunnen spreken!

Een verdere bestudering van het noodzakelijke verband tussen de verschillende opeenvolgende scholen vraagt althans enkele volledige scholengemeenschappen, die in staat zullen worden gesteld iets van bovenstaande gedachten te realiseren.

---

## WELKE KANSEN HEEFT DE COMPREHENSIVE SCHOOL IN NEDERLAND?

DOOR

PROF. DR. H. W. F. STELLWAG

Uit de voorafgaande artikelen zal de lezer wel de conclusie getrokken hebben, dat de Comprehensive School-gedachte een zeer gecompliceerd en wijdvertakt problemen-complex is. Ik zal trachten in dit samenvattend artikel deze knoedel ietwat te ontwarren en de verschillende aspecten, zoals die door de voorafgaande schrijvers naar voren zijn gebracht, in hun onderlinge samenhang te belichten. Vooraf echter een opmerking: Waarom duiden we dit problemen-complex eigenlijk aan met: *de Comprehensive School-Gedachte*? Misschien is deze benaming niet heel gelukkig gekozen. „What is in a name?“, zal men vragen. Als we nu graag Engelse termen willen gebruiken en voor ons zelf uitmaken wat we er onder willen verstaan, dan is dat ons goed recht niet alleen, maar ook een geoorloofde manier van doen. Maar er schuilt hier een klein addertje in het gras. Als we afspreken dat koeien voortaan konijntjes heten en iedereen houdt zich hieraan, dan kan er nooit iets ergs gebeuren. Maar er ontstaat grote begripsverwarring wanneer mensen, die van deze afspraak niets weten, en alleen maar de oude konijntjes kennen, zouden denken dat alles wat over koeien, nu konijntjes geheten, gezegd wordt, ook voor de „echte“ konijntjes geldt. En wat zijn dan tenslotte de „echte“ konijntjes? — Wat ik hiermee wil zeggen? Eenvoudig dit: De Comprehensive School, die zich in Engeland, dank zij de activiteit van het Londensche County Council en enkele andere, op een snelle wijze realiseert, is een bepaalde vorm van *Engels* vervolgonderwijs die bezig is zich een plaats te veroveren naast andere bestaande vormen van vervolgonderwijs. Zij is slechts in wezen en strekking en de aard van haar mogelijkheden te begrijpen tegen de achtergrond van het Engelse Onderwijs en de Engelse „Philosophy of Education“. Om te weten wat de Engelse Comprehensive School is, of liever, welk punt in de ontwikkeling zij in 1954 had bereikt, leze men Mededelingen No. 59 van het Nutsseminarium en het artikel van de Heer Brouwer in dit nummer. Men kan daar dan tevens lezen dat tal van zaken die ons in deze scholen zo aantrekkelijk toeschijnen, *niet* typisch zijn voor dit schooltype, maar voor de Engelse opvattingen over het onderwijs in het algemeen.

In de discussies die over deze gedachte in Nederland gevoerd worden gaat het er meestal *niet* om of wij *deze* Engelse Comprehensive School zouden willen overnemen. Ik krijg veeleer de indruk dat er een Schoolgemeenschap mee bedoeld wordt die zich zal uitstrekken van kleuterschool tot universiteit, of althans tot het einde van de leerplichtige leeftijd en vaak lijkt het dat men het grote voordeel ervan vooral gelegen acht in het feit dat ze *enig* zal zijn, in dien zin dat alle andere bestaande schooltypen er in zullen worden geïncorporeerd, en dus zullen ophouden te bestaan. Ik geloof dat men zich in ons land veelvuldig laat inspireren door de Amerikaanse High School die de organische voortzetting is van de gewone L.S. Zij ontstond vanzelf door de verticale tendentie aan het begin van de 19e eeuw en de verlenging van de leerplicht, doordat er in zeer veel gevallen klassen aan de L.S. werden toegevoegd. De Amerikaanse nummering der klassen loopt dan ook in veel scholen van 1-12.

Ook Oost-Duitsland heeft een Einheitsschule, die althans in uiterlijke organisatie, met de gedachte van één algemene school overeenkomt. In Skandinavië wordt ook in deze richting wel gedacht.

De omschrijving van het begrip Comprehensive School, zoals die te vinden is in Med. 59 en zoals Prof. Nieuwenhuis die op pag. 3 geciteerd heeft, is dus minder wijd van omvang en strekking, dan zoals die in Nederland in de discussies over de Comprehensive School-gedachte tot uitdrukking komt.

Laten we thans het problemen-complex rondom de Comprehensive School nader beschouwen.

Het komt mij voor dat er zeven problemen-complexen te onderscheiden zijn, waarvoor men hoopt dat de Comprehensive School een oplossing of *de* oplossing zal brengen.

We onderscheiden:

- a. Het paedagogisch-didactisch aspect.
- b. Het onderwijs-organisatorisch aspect.
- c. Het algemeen paedagogisch aspect.
- d. Het maatschappelijk aspect.
- e. Het nationaal-historisch aspect.
- f. Het politiek-sociaal aspect.
- g. Het economisch-financieel aspect.

We willen nu al deze aspecten of problemen-complexen nog even de revue laten passeren. Bij het lezen der voorafgaande artikelen is het duidelijk geworden dat zij telkens door elkaar

spelen en in de praktijk niet van elkaar gescheiden gehouden kunnen worden. Toch zou ik willen vooropstellen, dat het artikel van Mevr. Lambert-Anema meer de paedagogisch-didactische kant belicht, dat van Prof. de Groot de onderwijs-organisatorische, dat van de Heer Brouwer het nationaal-historisch aspect der Engelse Comprehensive School, terwijl Prof. Nieuwenhuis naast het paedagogisch-didactisch aspect zeer sterk ook op de maatschappelijke en algemeen paedagogische kant de aandacht vestigt.

*Ad a en b:* We vatten gemakshalve de punten *a* en *b* even samen en concluderen dat er geen vraagstuk op paedagogisch-didactisch of onderwijs-organisatorisch gebied is, of de voorstanders verwachten, hopen, of suggereren, dat de Comprehensive School de oplossing zal brengen. Laat ik ons Nederlands verlanlijstje maar eens opnoemen:

Een paedagogisch-juiste aanpak van het individuele kind en zijn gezonde geestelijke en lichamelijke ontwikkeling.

Individueel gedifferentieerde methoden.

Een betere aansluiting van het basisonderwijs met het V.H.M.O.

Doorstromings- en overstapmogelijkheden.

Meer differentiëringmogelijkheden in het Vervolgonderwijs, in het bijzonder in het V.H.M.O.

Kern- en keuze-vakken of Units in tegenstelling met de vastgelegde leerplannen.

Het onder één dak brengen van praktische en meer intellectuele opleidingen.

Differentiëring van diploma's.

Invoering van een Algemene Middelbare School.

Een gezonde aansluiting met Universiteit of Maatschappij.

Een betere leraarsopleiding.

Een oplossing voor het zittenblijvers probleem.

Meer geluk van uit het oogpunt van het individuele kind.

Meer rendement van uit finantieel en maatschappelijk oogpunt.

Zoals men kan zien is er dus geen probleem op paedagogisch-didactisch, onderwijs-technisch of onderwijs-organisatorisch gebied waarvoor men de oplossing niet in de Comprehensive School denkt te vinden. Vooral t.a.v. het nijpend vraagstuk van selectie of determinatie meent men een betere oplossing te zullen vinden in de Comprehensive School dan in de thans bestaande afzonderlijke scholen.

*Ad c: Het algemeen-paedagogisch aspect.* Hier gaat het om de doelstelling van Onderwijs en Opvoeding in het algemeen, maar



een heel belangrijk punt is vooral de doelstelling van het Voortgezet Onderwijs. Dit immers is voor een zeer groot deel der leerlingen eind-onderwijs en zou zich dus heel goed organisatorisch en organisch bij het basisonderwijs kunnen aansluiten. Dit is echter niet het geval voor een andere groep voor wie het V.O. een specifieke voorbereiding moet zijn voor een maatschappelijk beroep, hetzij voor voortgezette studie. Voor deze omstandigheid, die in verschillende landen tot een zeer vroegtijdige splitsing en selectie leidt (in verschillende Duitse landen en Zwitserse cantons al op de leeftijd van 10 jaar, na de 4de klasse der L.S.) zou volgens de voorstanders in de Comprehensive School zowel vanuit didactisch als vooral ook vanuit sociaal oogpunt een betere oplossing te vinden zijn. Hier echter kan zeker niet de Engelse Comprehensive School het model leveren, daar de differentiering bij het betreden van de Comprehensive School in zekere zin al heeft plaats gehad, maar wel de Einheitsschule zoals men die in de Deutsch-Demokratische Republik aantreft, die een 8-jarige Einheitsschule heeft waarna een Mittelschule van 3 jaar volgt. Pas na deze vindt de differentiëring in een z.g. Oberschule plaats.

Wat echter het algemeen paedagogisch doel van het onderwijs betreft, dit is ten nauwste verbonden met een mens- en wereldbeschouwing. Ik heb mij zelf afgevraagd of een begrip als *socialisatie*, dat zeer zeker dienen kan om het proces aan te duiden waardoor de subjectieve en individuele geest geïntegreerd wordt in de objectieve, algemene, in onze tijd op de duur ooit zonder politieke bijbetekenis gebruikt kan worden. En uit opvoedkundig oogpunt is dit daarom précair, omdat we in de hedendaagse wereld niet slechts één soort democratie tegenkomen, en dus woorden als *democratisch* en *sociaal* zeer verschillende nuanceringen, om niet te zeggen kleuren, hebben. Ik lees zo juist in Heft 6 van de 12e jaargang van Pädagogik, Organ des Deutschen Pädagogischen Zentral Instituts (D.D.R.), het paedagogisch tijdschrift uit de Oost-zone van Duitsland, in een artikel van Werner Drost, Probleme der gegenwärtigen Diskussion, p. 407: „Worauf konzentriert sich der Streit der Meinungen? Weniger auf organisatorische Fragen, Masznahmen und Einzelkeiten, wie es bisweilen scheinen mag, als vielmehr auf inhaltliche, weltanschauliche Probleme: Wie erziehen und bilden wir unsere Jugend zu sozialistischen Menschen? Das ist der Kernpunkt". Prof. Nieuwenhuis heeft er in zijn artikel reeds op gewezen dat de qualificatie van menselijk gedrag als bij uitstek *sociaal*, critiek kan opwekken.

Het zou daarom misschien, als aanvulling van wat hij naar voren heeft gebracht, in overweging genomen kunnen worden om in de bepaling van het opvoedkundig doel vooral ook de humaniserende functie van het onderwijs-proces naar voren te brengen. Dit is m.i. het wijdere begrip dat de socialisering als het ware impliceert. Wel is waar blijft het dan nog aan iedereen overgelaten, wat hij onder het „eigenlijk menselijke” wil verstaan, maar het woord *humanisering* is thans nog emotioneel en politiek minder zwaar geladen dan *socialisering*. Het gevaar van besmetting van het paedagogisch terrein door het politieke, wordt m.i. daardoor verminderd, en althans door de terminologie als zodanig niet in de hand gewerkt. Bovendien zal de term *humanisatie* als formulering van het algemene doel van het onderwijs wellicht minder critiek opwekken dan Prof. Nieuwenhuis vreest t.o.v. de term *socialisatie*, omdat zij de scherpe antithese die wij zo nu en dan opmerken tussen Amerikaanse en Europese zienswijzen, als het ware overkoepelt. In het algemeen immers bepaalt de Amerikaan de taak en functie der school graag met behulp van het formele criterium der socialisatie, dus in termen van aanpassing (*adjustment and cooperation*). In Europa echter, denken we sterk in termen van overlevering en inleiding in culturele waarden, en het valt ons daarom moeilijk de doelstelling van het onderwijs te denken zonder inhoud. En zou men de term *humanisatie* te Europees vinden en eventueel te historisch en levensbeschouwelijk geladen, dan zou men misschien kunnen denken aan de, in de moderne Amerikaanse sociologie geschapen term *acculturation* (*acculturation*).<sup>1)</sup>

Men zal zich dus de vraag moeten stellen of de Comprehensive School, door haar organisatie, beter dan andere vormen van onderwijs, dit algemeen opvoedingsdoel zou kunnen realiseren. Voor zo ver we ons met de term *socialisatie* = *aanpassing* kunnen tevreden stellen, zullen de voorstanders deze vraag volmondig met ja beantwoorden. Het is nl. een der voornaamste redenen waarom zij deze onderwijsvorm prefereren, en zij hebben dit ook herhaaldelijk naar voren gebracht. Om een zo zuiver mogelijk beeld te krijgen van de problemen rondom de Comprehensive School, willen wij echter voorop stellen dat zij door ons paedagogen in eerste instantie op haar paedagogische mérites en mogelijkheden zal moeten worden beschouwd en beoordeeld. Dit

<sup>1)</sup> M. Bloch, in zijn: *Philosophie de l'Education Nouvelle*, P. U. F. 1948, gebruikt de termen: *Socialisation* en *spiritualisation*.

betekent dat wij in de eerste aanloop van politieke gezichtspunten moeten abstraheren. In de praktijk zal dit niet altijd mogelijk zijn. Bijna ieder mens zal in meerdere of mindere mate in zijn voorkeur voor een bepaalde vorm van onderwijs door zijn politieke, sociale of levensbeschouwelijke inzichten geleid worden. In deze reeks artikelen echter is het onze opgave om tot een wetenschappelijk-objectieve verheldering der probleemstelling te komen. Dit is daarom des te noodzakelijker omdat het opvallend is hoe de debatten over de Comprehensive School sterk emotioneel geladen zijn. Toch moet men zover komen dat men de voordelen van de Comprehensive School kan overwegen onafhankelijk van dogmatiek, of deze nu wereldbeschouwelijk of politiek gefundeerd is. Onze vraag is dus: Kan de Comprehensive School het algemene opvoedingsdoel beter realiseren dan andere vormen van onderwijs. Is haar organisatie zodanig dat zij hierin zal slagen?

*Ad d. Het maatschappelijk aspect.* Ik geloof dat men zonder op de ontwikkeling in concreto vooruit te lopen, wel stellen mag, dat de moderne maatschappij een langere algemene vorming noodzakelijk maakt. Het moderne leven is zeer gecompliceerd en wordt dit steeds meer. Het industrialisatieproces eist steeds meer werkers met een brede algemene vorming en steeds meer leiders met een gespecialiseerde vakkennis op hoog niveau. Dit betekent dat uit bredere lagen der bevolking dan voorheen, de geleerden der industriële leiders gerecrueteerd en aangevuld moeten worden. Een te vroege specialisering kan nadelig werken omdat de begaafde kinderen uit de sociaal-lagere milieu's dan niet voldoende gelegenheid hebben om hun intelligentie te bewijzen of voldoende te ontwikkelen. De voorstanders der Comprehensive School menen dat juist zij aan de groeiende maatschappelijke behoefte op dit gebied, zal kunnen voldoen. Haar tegenstanders willen dit wel toegeven maar betwijfelen of zij voor de kleine minderheid die voor universitaire studie in aanmerking komt, of voor een specifieke opleiding op het hoogste niveau, een betere oplossing is dan de scholen met eeuwenoude traditie, zoals het oude Gymnasium, of in Engeland de Public Schools.

*Ad e. Het nationaal-historisch aspect.* In het algemeen komt dit aspect in de discussies niet sterk naar voren, maar het moet hier wel gereleveerd worden. Uit het Rapport der Nutscommissie, evenals uit het artikel van de Heer Brouwer, is duidelijk geworden, dat de Engelse Comprehensive School moet worden gezien tegen de achtergrond van het Engelse onderwijssysteem in zijn geheel,

en tegen de Engelse opvattingen over opvoeding en onderwijs. Zo heeft de Engelse Comprehensive School zich een taak gesteld waarvan de omvang alleen begrepen kan worden vanuit nationaal-historisch gezichtspunt, nl. om de typische Engelse opvoeding, tot nu toe slechts vertegenwoordigd in de oude Public Schools, in de staatsscholen en voor ieder Engels kind, te verwezenlijken. Zij is er van overtuigd dat dit haar, als men haar de tijd geeft, zal gelukken.

Dat van uit nationaal-historisch standpunt de Amerikaanse Highschool en de Einheitsschule der D.D.R. heel andere taken te vervullen hebben, is zonder meer duidelijk.

*Ad f. Het politiek-sociaal aspect.* Het is zonder meer duidelijk dat de Oost-Duitse Einheitsschule op politieke basis staat. Maar het valt niet te ontkennen dat ook de Engelse Comprehensive School-gedachte zeer sterk met politiek verbonden is. Zij is al sinds de twintiger jaren in het onderwijsprogramma van de Labour Party opgenomen. In Engelse socialistische en ultra-socialistische kringen wordt het duidelijk uitgesproken dat men haar als een instrument beschouwt om de sociale classesplitsing op te heffen, terwijl het voortbestaan der afzonderlijke schooltypen de differentiering der maatschappij in sociale klassen in stand zou houden en bevorderen. In de discussies staan de Conservatieven in het algemeen sceptisch tegenover de gedachte dat de Comprehensive School algemene socialisering tot stand zal brengen. Prof. Nieuwenhuis heeft in zijn artikel gewezen op de onbewuste negatieve tendenties waarop dit proces, zelfs in Amerika, stuit. De kinderen blijven zich hier, evenals hun ouders, in sociale klassen opsplitsen. Ontsplitsing blijft ook hier uitzondering. Men kan hier tegenover stellen dat de Amerikaanse High School op unieke wijze haar functie om van een uiterst heterogene bevolking een sterk nationaal voelende eenheid te maken, heeft vervuld. Dit zou een indicatie kunnen zijn voor de mogelijkheden die een dergelijke onderwijsvorm in zich bevat.

*Ad g. Het economisch-finantieel aspect.* Is de Comprehensive School op den duur goedkoper? Werkt zij economischer? Deze vraag wordt door de autoriteiten die voor de scholen-bouw verantwoordelijk zijn, in het algemeen bevestigend beantwoord. Dit geldt zowel voor de grote stad als voor het platte land, wanneer voorzieningen op grote schaal moeten worden getroffen.

Stellen we nu de vraag of de Comprehensive School *paedagogisch* bezien, voordelen zal blijken te hebben boven onze Nederlandse, historisch gegroeide schooltypen. Ook hier moeten we weer streng preciseren. Bedoelen wij een reorganisatie over de hele linie met dien verstande dat alle bestaande schooltypen omgezet en gecombineerd zullen worden tot Comprehensive Schools, of dat naast de bestaande scholen Comprehensive Schools zullen worden opgericht, daar waar de omstandigheden dit zinvol maken, en dat, wanneer zij blijken te voldoen, hun aantal zal worden uitgebreid en zij gaandeweg de oude vormen zullen vervangen? Ik geloof dat alleen dit laatste de Comprehensive School een redelijke kans zal geven. Waar wij de Comprehensive School elders aantreffen, is zij organisch gegroeid en waar men getracht heeft haar op te dringen gaf dit grote moeilijkheden. Gesteld nu dat wij tot de oprichting van een of meer Comprehensive Schools zouden overgaan, welke voordelen zou dit dan hebben? Finantieel-economisch heeft zij tal van voordelen, en overal waar voor een streekbevolking over de hele linie in Vervolg-Onderwijs moet worden voorzien, of in de zich sterk uitbreidende randgebieden van grote steden, zal zij stellig t.o.v. materiaal, outillage, exploitatie grote voordelen blijken te bezitten. Dit zou al het geval zijn wanneer men de schooltypen, zoals wij die nu kennen, ruimtelijk zou samenvoegen. De complexen die zo ontstaan zijn strict genomen, geen Comprehensive Schools, maar zijn in Engelse termen „bilateral” of „multilateral Schools”, d.w.z. scholen met twee of meer afdelingen. Wij kennen deze oplossing in onze Lycea zij het ook minder groot van allure. We zien, dat de Lycea, die in de aanvang „bilateral” waren (H.B.S. en Gymn.), zich langzamerhand uitbreiden tot „multilateral Schools” door toevoeging van M.M.S. of andere afdelingen. Er is geen enkele reden om te veronderstellen dat dit proces zich niet organisch verder zou kunnen voortzetten, en dat ook andere, meer technische afdelingen niet daaraan zouden kunnen worden toegevoegd. En tevens is het heel goed denkbaar dat de combinaties worden uitgebreid tot L.O. en Kleuteronderwijs. Zolang zij echter naast elkaar blijven bestaan als *afzonderlijke eenheden*, zij het dan ook ruimtelijk en door persoonlijke samenwerking ten nauwste verbonden, zijn ze in technische zin, en dus in de strikte zin van het woord, niet comprehensive.

En nu wat het *algemeen-paedagogisch doel*, of het *maatschappelijk aspect* van het onderwijs betreft, levert de Comprehensive School daarvoor een betere oplossing? Ik meen, dat men hierover geen

beslist positief oordeel kan uitspreken. Deze aspecten zijn te zeer verstrengeld met politik-sociale, historisch-nationale en levensbeschouwelijke opvattingen om met een eenvoudig ja, of neen, te kunnen worden afgehandeld. Wat de historisch-nationale kant aangaat; dat de structuur van ons onderwijs op *dit* moment is, zoals zij is, vindt in de historie zijn verklaring. Hoe het zal worden, is door de structuur van het heden mede bepaald. Men kan buitenlandse producten importeren, maar om stimulerend en bevruchtend te kunnen werken, moeten zij een transformatie-proces ondergaan. En hoe ze daar dan uiteindelijk uit te voorschijn zullen komen, kan geen mens thans voorspellen. In hoeverre de Comprehensive School in het buitenland aan de algemeen-paedagogische verwachtingen beantwoordt, is een punt van discussie. Zelfs haar voorstanders uiten zich op dit punt meer in termen van overtuiging en geloof, dan van absolute zekerheid. Ook zit aan de zaak deze kant, dat de fouten van bestaande traditionele inrichtingen aantoonbaar zijn voor voor- en tegenstanders. Bij vormen die bezig zijn hun structuur eerst te krijgen, is dit niet zo eenvoudig. Zij zijn te zeer onderworpen aan subjectieve hoop en vrees. Zo hopen de voorstanders op een „levelling-up” van de bredere volksmassa en vrezen de tegenstanders een „levelling-down” van het intellectueel peil der top-formatie.

Er blijft ons nog over na te gaan of de Comprehensive School ons hier in Nederland helpen kan t.a.v. de typische paedagogische problemen waarin wij zitten. Het verlanglijstje is in deze reeks artikelen wel al naar voren gekomen, maar de problemen liggen m.i. daarachter. Ik zal proberen ze zo kort mogelijk samen te vatten.

Wat zijn in ons stelsel de typische moeilijkheden van onderwijsorganisatorische aard, die dus voortspruiten uit ons Nederlands onderwijsstelsel zelf?

a. Een omstandigheid die een vlotte soepele reorganisatie in de weg staat is het vastgelegde leerplan van ULO en V.H.M.O., dat zich om het eindexamen centreert. Dat de eisen voor deze eindexamens weinig gedifferentieerd zijn en dat het onderwijs op deze scholen het karakter draagt van een *opleiding*, noodzaakt ons, vaak tegen onze paedagogische wil in, te denken in termen van rendement en schoolsucces. Dit heeft tengevolge dat er een selectie-vraagstuk is, en dat dit bij toename van het aantal aan giften voor deze schooltypen, vooral voor het V.H.M.O., steeds feller nijpt.



b. Eventuele reorganisatie-plannen voor het V.H.M.O. worden bemoeilijkt door het feit dat het eindexamen der school, met uitzondering van de M.M.S., tevens toelatingsexamen is tot de Universiteit, m.a.w. dat de Middelbare school niet vrij is om haar eigen ontwikkelingsprogramma te ontwerpen.

c. Met het sub b genoemde probleem hangt samen een evident tekort in „het geheel der onderwijs-voorzieningen”, nl. het ontbreken van een Algemene Middelbare School. Met andere woorden, de door Thorbecke ontworpen Maatschappijschool is sinds 1917 verdwenen, en ondanks het feit dat onze evoluerende maatschappij aan een dergelijke school vermoedelijk meer behoefte heeft dan in 1863, is er niets voor in de plaats gekomen. Dit is, naar het mij voorkomt, een der grootste moeilijkheden.

d. Het feit dat tussen de verschillende takken van onderwijs – ondanks twee ingediende Nota's – de samenhang ontbreekt, zowel organisatorisch als in de vorm van gemeenschappelijk overleg, is een onoverkomelijke hinderpaal bij alle pogingen die gedaan worden om de hierboven genoemde moeilijkheden op te heffen.

Dan zijn er moeilijkheden van paedagogisch-didactische aard, die gedeeltelijk weer een gevolg zijn van de hierboven genoemde organisatorische. We kunnen hier kort zijn. Omdat wij weinig differentiatie in diploma's kennen, zal de invoering van individualiserende methoden, en kern- en keuzevakken, al of niet in Comprehensive Schools, op moeilijkheden stuiten, evenals de Units en Project-Methoden. Maar zelfs wanneer dit opgelost zou worden, dan nog zou een enorme moeilijkheid blijven bestaan in het feit dat de leraarsopleiding in ons land nog in de kinderschoenen staat. De moderne methoden zijn ongetwijfeld veel moeilijker te hanteren dan de z.g. ouderwetse. Veel meer moet worden overgelaten aan het initiatief en het persoonlijk inzicht van de leraar. En voor een niet behoorlijk paedagogisch en didactisch geschoold lerencorps levert een sterk gedifferentieerd programma de grootste moeilijkheden. En staat men wel eens stil bij het feit dat in de Comprehensive School de leraar voor de taak gesteld wordt om te werken met groepen die wat Intelligentie-Quotient betreft, uiteenlopen tussen 80 tot 145 en hoger? Beseft men, dat in Engeland in de Comprehensive School er conscientieus voor gezorgd wordt dat de laagste Intelligentie-Quotienten evenredig zijn vertegenwoordigd? Is er iemand die zich concreet in kan denken hoe zeer de mentaliteit van vele onzer leraren zou

moeten veranderen, om met succes in deze scholen te kunnen werken?

En ten slotte is er een punt waarin ons Nederlandse hedendaagse onderwijs van alle hier genoemde landen verschilt, nl. de sterke levensbeschouwelijke gebondenheid, evenals de volledige gelijkstelling van Bijzonder en Openbaar Onderwijs. Dit punt is in ons land zo centraal, dat men bij ieder ontwerp er rekening mee zal moeten houden. Men kan het toejuichen of betreuren, het feit is er dat wij steeds zullen hebben te rekenen met de oprichting niet van één, maar van drie Comprehensive Schools. In hoeverre dit feit indruist tegen het principe der socialisatie laat ik gaarne ter beslissing aan de lezer over.

Ik heb al deze moeilijkheden in ons onderwijs niet gereleveerd om daarmee te betogen dat de oprichting van Comprehensive Schools ongewenst of onmogelijk zou zijn. Maar ik wil duidelijk doen uitkomen dat men niet van een Comprehensive School het onmogelijke moet verwachten, nl. een reorganisatie van ons onderwijs over de hele linie.

Primair is, dat bepaalde voorstellen uit de Onderwijs Nota's van Rutten en Cals gerealiseerd worden, met name dat de ge-projecteerde Algemene Middelbare School werkelijkheid wordt, en dat dus het M.O. zich kan afsplitsen van het voorbereidend Universitair Onderwijs. Gezien deze primaire noodzaak wordt het dan een zaak van secundaire importantie in welke vorm die afsplitsing zal plaats vinden, dus binnen een Comprehensive School als een afzonderlijke richting, of als afzonderlijk schooltype of als afdeling van een Multi-lateral School. Eveneens is het van primair belang dat de leraarsopleiding zo wordt ingericht dat zij een meer paedagogische attitude en een meer gefundeerd didactisch inzicht bij de jonge leraar in het leven roept, dan thans, bij gebrek aan behoorlijke leiding, redelijkerwijs kan worden verwacht.

Waarom moeten deze onderwijs-organisatorische hervormingen vooraf gaan? Omdat het dan pas mogelijk wordt de Comprehensive School objectief te vergelijken met andere bestaande vormen van onderwijs, en zij dan pas een redelijke kans heeft om de eventuele paedagogische en didactische voordelen, die men van haar hoopt, waar te maken. Tot zo lang zal zij, even goed, of even kwaad als iedere, thans bestaande school, moeten roeien met de riemen die zij heeft, wat in dit geval wil zeggen dat zij zich zal moeten aanpassen aan het bestaande systeem en werken met de

beschikbare leerkrachten. Dat zij in die omstandigheden zou kunnen verwezenlijken wat men van haar hoopt, is een even onmogelijke opgave als de quadratuur van de cirkel. En het is onbillijk om dit te verwachten.

## KLEINE MEDEDELINGEN

### EXAMENS M.O. PAEDAGOGISCH SEMINARIUM R.K. TE UTRECHT

Zij die examens wenschen te doen in oktober dezes jaars moeten zich vóór 15 sept. a.s. daartoe opgegeven hebben bij de studie-leider. Zij die examens willen afleggen in februari 1958, dienen zich vóór 1 januari d.a.v. aangemeld te hebben. Zij die examens willen doen in juni 1958, moeten zich daarvoor uiterlijk 1 mei aangemeld hebben

Prof. Dr. M. J. LANGEVELD.

### MEDEDELINGEN VAN HET PAEDAGOGISCH SEMINARIUM VANWEGE DE NED. HERVORMDE KERK TE UTRECHT

J.l. donderdag 27 juni slaagde voor het examen M.O. Paedagogiek A de heren A. Peters uit Eindhoven en J. H. Volwerk uit Rotterdam. De titels van hun scripties luiden resp.: „Een onderzoek naar de vrijetijdsbesteding van lagere schoolkinderen” en „Enige opmerkingen aangaande de didactiek van het natuurkundeonderwijs aan de lagere technische school”.

Voor het examen M.O. Paedagogiek B slaagde de Heer J. Sixma te Bussum. Zijn scriptie had als onderwerp: „De Montessori Lagere School”.

In de maanden september, oktober en november 1957 zal Miss Grace Walker, drama specialist van de United States National Recreation Association in Nederland onder auspiciën van het Werkcentrum voor Leketoneel en Creatief Spel een reeks causerieën over – en praktische lessen in – creatieve dramatics geven.

Het Amerikaanse ministerie van buitenlandse zaken te Washington heeft, op voordracht van de secretaresse van het Werkcentrum voor Leketoneel en Creatief Spel, mevrouw H. W. Boersma-Smit, die op haar studiereis door de Verenigde Staten kennis had kunnen nemen van Miss Walker's werkwijze, miss Walker in de gelegenheid willen stellen deze Nederlandse tournee te maken.

Grace Walker is de dochter van een der meest bekende pro-deo-neger-advocaten der Zuidelijke staten. Zij studeerde aan Emerson College te Boston vervolgens aan de Royal Academy of Dramatic Art te Londen en aan de School for International Studies te Genève. Na haar terugkeer in Amerika ging zij zich bezighouden met het leiden van creatief spel in school en jeugdbeweging, aanvankelijk naast haar werk als beroepsactrice, dat ze echter spoedig opgaf om zich geheel te kunnen wijden aan persoonlijkheidsvorming door creatief spel. Begon ze haar praktijk met negerkinderen, niet lang

daarna werd haar ook gevraagd om met blanke kinderen te werken. Vooral in Boston, en ook in Minneapolis waar ze medewerking ondervond van Minnesota University, kon ze haar plannen op grote schaal verwezenlijken. Haar successen leidden tot haar benoeming als drama specialist van de National Recreation Association, in welke functie ze nu reeds ruim twaalf jaar cursussen leidt in alle staten van Amerika.

Miss Walker zal tijdens haar verblijf in Nederland niet slechts medewerken aan de kadercursussen van het Werkcentrum voor Leketoneel en Creatief Spel, doch ook op uitnodiging praktische lessen geven of over haar werk vertellen op scholen voor maatschappelijk werk, kweekscholen, middelbare scholen enz., voorts op volkshogescholen en voor kader van organisaties op het gebied van jeugdvorming en volksontwikkeling.

Inlichtingen worden gaarne verstrekt door het bureau van het Werkcentrum voor Leketoneel en Creatief Spel, Grote Wittenburgerstraat 37 te Amsterdam, telefoon 746366.

## BOEKBEOORDELING

Alfred Petzelt, *Grundzüge systematischer Pädagogik*. W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 1955. Tweede druk. 353 pg. Prijs f 14,80. Importeurs: Meulenhoff en Co. N.V., Amsterdam.

De eerste druk van dit boek verscheen in 1946, dus vlak na de oorlog, en in z'n „Voorwoord" tot deze eerste uitgave wijst de auteur er op hoe noodzakelijk het is de grondbeginselen van opvoeding en onderwijs opnieuw te doordenken. Thans ligt de tweede druk voor ons, die, op een nieuw geschreven laatste hoofdstuk na, aan de eerste gelijk is.

Het lijkt me volkomen gerechtvaardigd dat dit belangrijke, zeer systematisch opgezette en doordachte boek opnieuw onveranderd verschijnt. De praktijk van onderwijs en opvoeding wijzigt zich nu eenmaal slechts zeer langzaam en dat wat de auteur ons te zeggen heeft is als problematiek nog even actueel als in 1946.

Het boek begint met een eenheid van onderwijs en opvoeding voorop te zetten, waarbij de auteur van mening is Herbarts uitspraak: ich kenne keinen Unterricht, der nicht erzieht, ook te mogen omkeren: ich kenne keine Erziehung, in der nicht auch unterrichtet werden müsste, al erkent hij daarbij aanstonds dat in het opvoedend-onderwijzend handelen het accent afwisselend zowel op het eerste als het tweede gedeelte van deze aanduiding kan liggen.

Het is eigenlijk niet mogelijk in een korte bespreking de rijke inhoud aan gedachten van dit boek tot zijn recht te laten komen. De formulering is zodanig exact en helder, dat men, ook daar waar men met de auteur van mening meent te moeten verschillen, precies kan aangeven, waarin en waarom men zijn visie niet kan delen. Ik wil dan ook gaarne proberen enkele grondgedachten van dit boek naar voeren te brengen.

Zoals ik reeds vermeldde wordt in een inleidend hoofdstuk „Die Einheit von Unterricht und Erziehung" gesteld en uiteengezet.

Zoals er geen opvoeding mogelijk is zonder de bereidheid van de opvoedeling actief met de opvoeder mede te werken tot het bereiken van een gesteld opvoedingsdoel, en dus alle opgevoed- worden-door-een-ander altijd tegelijkertijd zelf-opvoeding is, al verschuift ook hier in de loop der menselijke ont-

wikkeling het accent van „de ander” naar „het zelf”, zo is er ook geen werkelijk onderwijs mogelijk, zonder dat de leerling leren wil.

De leerling moet „kennis” willen verwerven, waarbij met kennis niet bedoeld wordt een aantal losse weetjes, maar een weten dat een onderling samenhangend en gestructureerd geheel vormt, dat betrekking heeft op de totaliteit der werkelijkheid, althans in principe, want ook al heeft kennis de facto betrekking op een concreet „stuk werkelijkheid”, dan nog moet steeds het besef aanwezig blijven dat zowel deze concrete kennis, als „dit stuk werkelijkheid” beide heenwijzen naar een omvattende totaliteit. Een omvattende totaliteit, waarin het lerende subject zelf betrokken is, ook al tracht het subject zich tijdelijk van de alles omvattende realiteit te distantiëren en dus deze werkelijkheid te objectiveren.

Centraal staat dus in alle onderwijs: het verwerven van kennis, waarbij, zoals uit het voorgaande eigenlijk wel vanzelfsprekend volgt, kennis in de ruimst mogelijke zin moet worden verstaan: kennis van concrete feiten, van samenhangen, van wetmatigheden, inzicht, concrete en abstracte kennis, kennis van de realiteit in al haar facetten, fysisch, biologisch, sociaal, psychisch, enz., enz. Daar het niet mogelijk is alle reeds in de loop der menselijke geschiedenis verworven kennis over te dragen, of liever: opnieuw te doen verwerven, moet een keuze gedaan worden, een keuze met het oog op de samenleving waarin de leerling opgroeit, maar ook met het oog op de individuele situatie van de leerling zelf, *zijn* milieu, *zijn* capaciteiten, *zijn* ontwikkelingsfase; een keuze verder waarvoor de volwassenen de verantwoording dragen.

In de opvoeding gaat het niet in de eerste plaats om de kennis, maar om de *levenshouding* van de opvoeding: hoe zal hij later, als volwassene, staan tegenover de werkelijkheid, welke houding zal hij aannemen tegenover de problemen van het leven, ja, ook van het Leven, in religieuze of metafysische zin. Hier gaat het niet om een theoretische, maar om een zedelijke orde en ordening. Maar deze beide mogen, volgens de auteur, nooit los van elkaar staan. Uiteindelijk moet alle leren gepaard gaan met een persoonlijke ethische stellingname, ook al komt dit niet elk ogenblik bij elke gelegenheid in concreto naar voren (b.v. als men de hoofdsteden van de provincies leert, maar op-zich-zelf-genomen is dit ook een tamelijk zin-loze bezigheid, die als zodanig nauwelijks de naam van leren, van de kant van de leerling, en van onderrichten van de kant van de onderwijzer verdient). Anderzijds is opvoeden altijd opvoeden-tot-iets, tot een stellingnemen tegenover een concreet probleem, dat dan ook als zodanig gekend moet worden. „Richtigheid” en „Sittelijkheid” zijn dus de principiële eisen en slechts daardoor ook factische eisen, die men aan alle onderwijs en opvoeding moet stellen, en dat wel beide zowel aan onderwijs als opvoeding.

Wat dit in concreto inhoudt, wordt dan verder op zeer systematische wijze in het boek verder uitgewerkt, waarbij de auteur dikwijls gelegenheid vindt op oorspronkelijke wijze stelling te nemen tegenover allerlei begrippen, als arbeidsschool, doe-school, „vom Leichten zum Schweren,” maar ook tegenover systemen als van Herbart, Dewey e.a.

Tenopzichte van de vraag openbaar of confessioneel onderwijs kiest de auteur zeer beslist voor het laatste, wat hij fundeert in zijn katholieke levensbeschouwing, die hij bij dit probleem – gelukkig – duidelijk naar voren brengt.

Het boek sluit met een uitgebreid „Sachregister”, maar mist merkwaardigerwijze een inhoudsopgave.

H. N.

## DE TRAGEDIE DER WERKWOORDSVORMEN

DOOR

DR. I. VAN DER VELDE

Het proefschrift waarop schrijver dezes het vorige jaar mocht promoveren, draagt bovenstaande titel. Gaarne wijdt hij er, op verzoek der redactie, in dit tijdschrift enige woorden aan.

Het is een bekend feit dat het zuiver schrijven der w.w.-vormen het gros der L.S.-l.l. veel moeite veroorzaakt, ondanks – of juist door? – het feit dat men met dit gedeelte van het spellingonderwijs begint in het IIIe, soms zelfs in het IIe leerjaar en dat men er in de drie hoogste leerjaren naar onze berekeningen 100–150 lesuren per leerjaar aan besteedt. De resultaten worden algemeen zeer onbevredigend geacht en zijn geenszins evenredig aan de daaraan bestede tijd en energie. We hebben hier te doen met een uiterst hardnekkig relict van negentiende-eeuwse rationalistische denkwijze, dat het moedertaalonderwijs op de L.S. tyranniseert en steriliseert. De onderwijzer blijkt zozeer gebonden te zijn aan het spelling-idool, zozeer gebiologeerd door de werkwoordsvormen, dat de beweging voor modernisering van het moedertaalonderwijs, ofschoon al tientallen jaren oud, zich niet volledig kan doorzetten, omdat hij die haar dragen en realiseren moet, zich niet durft los te maken van dit stuk taaie spellingtirannie.

Deze geremdheid wordt in de hand gewerkt door de aanwezigheid van zekere optimistische a priori's. Hij gelooft nl. dat het volgens de huidige didactiek mogelijk is bevredigende resultaten te bereiken, mits zijn activiteit en waakzaamheid op dit punt nimmer verflauwen en hij, zo nodig onbekrompen, tijd ter beschikking stelt. Hij gaat er bij al zijn arbeid van uit dat de grammaticale terminologie die hij aanwendt door het kind begrepen en vruchtbaar gehanteerd kan worden, dat het weet wanneer het met een werkwoord te doen heeft en dat het weet, welke operaties het moet toepassen om in bepaalde situaties tot de juiste schrijfwijze te geraken.

Hij schrijft, vrezen wij, de gemiddelde en zeker de minder dan gemiddelde leerling een groter intellect en een groter vermogen tot zelfstandige vormcompositie toe dan deze leerling normaliter bezit. Zijn a priori's gelden slechts voor een betrekkelijk kleine groep uitgelezenen.

Onze taak lag eensdeels in het toetsen van het algemene ervaringsoordeel op zijn juistheid, anderdeels – bij gebleken juist-



heid – in het analyseren der oorzaken, ten slotte in het ontwerpen van een mogelijke „therapie”. De huidige w.w.-didactiek is, naar wij menen, noch taaltheoretisch, noch taaldidactisch, noch psychologisch en zeker niet paedagogisch verantwoord.

Het werk bestaat uit drie delen.

In *Deel I Historie* hebben we getracht na te gaan hoe wij aan de huidige werkwoordelijke spelling zijn gekomen en hoe aan de huidige didactiek.

*Deel II Research* bevat de resultaten van onze onderzoekingen, waarbij ongeveer 1500 ll. van L.S. en van Ie klassen van Scholen voor V.G.L.O., N.O., U.L.O. en V.H.M.O. zijn betrokken.

In *Deel III Therapie?* zetten we onze theorie uiteen. Het ? wijst op de reserve die we maken.

De spelling der w.w.-vormen sinds de late Middeleeuwen (*Deel I Historie*) valt in drie perioden uiteen. De eerste eindigt – voor ons – in 1584, de tweede in de jaren 1804, 1805, 1806, de derde loopt door tot heden. In de eerste periode is van een bewuste gebruikselectie, rustend op grammaticale codificatie, geen sprake. Eer zou men kunnen spreken van vorm-anarchie, kenmerk van een periode, waarin het morphologische „particulier initiatief” in ongebonden vrijheid zijn weg kiest. Nieuwe vormen komen op, oude handhaven zich, soms moeilijk, of sterven weg na soms langdurige doodstrijd. Een spel van vrije krachten, met alle bekoring en gevaren.

Tegen dit tekort aan voorschrift en reglementering zullen de humanistische grammatici zich verzetten, gevoed door hun eerbied voor de strenggebonden vormleer van het klassieke Latijn. Renaissance en Humanisme, doordrenkt van een rationalistische mentaliteit, kenmerken zich door zin voor regelmaat, voor orde, voor efficiëncy. „Ordering volgens plan is de eis van de dag.”<sup>1)</sup>

Deze rationalistische, door de drang naar efficiëncy geleide, op overzichtelijkheid gerichte mentaliteit vinden we, naar Nederlandse verhoudingen verzacht, in onze gewesten terug. *Spiegel*, onze eerste humanistische grammaticus, legt de grondslag van het nieuwe systeem. Met zijn *Twe-spraak* vande Nederduitsche Letterkunst (1584) opent de tweede periode.

---

<sup>1)</sup> A. von Martin: Sociologie van de Renaissance. Physiognomiek en rhythmiek van een burgerlijke cultuur. (Nederlandse vertaling Amsterdam 1951, blz. 38).

De tweede periode is, wat de spelling der w.w.-vormen betreft, geboren in chaos. Zij sluit wel is waar niet in een zo volkomen chaos, maar evenmin in een gevestigd en algemeen geëerbiedigd gebruik. Men vindt naast elkaar:

hij leert en hij leerd; <sup>1)</sup>

hij antwoordt en hij antwoord;

storte en stortte;

wende aan, verblijde en wendde aan en verblijdde;

wierd, deed en wierdt, hadt, geboodt, wondt;

getekend en getekent;

gegrond en gegrondt enz.

De grote hinderpaal op de weg naar de uniformiteit is strijd om de hegemonie geweest. De combattanten zijn de beide spellingregels, die sinds dien als de belangrijkste hebben gegolden, de regel der beschaafde uitspraak en die van de gelijkvormigheid. Oudere tijden hebben zich laten leiden door de uitspraak. De overeenstemming tussen woordklank en woordbeeld is de natuurlijke situatie. De waarde die aan de regel der gelijkvormigheid, *Spieghels* vinding, wordt toegekend, is product van een latere spellingcultuur, die door de humanistische grammatica geïmporteerd wordt.

De strijd om de hegemonie eindigde, helaas, in een compromis, met overwicht naar de zijde der gelijkvormigheid, dat tegen het einde der 18e eeuw reeds duidelijk spreekt en beslissend wordt zodra – in de derde periode – de overheid ingrijpt. Voor een juiste en consequente toepassing van de gelijkvormigheidsregel dient een beroep op de ratio te worden gedaan en als zodanig betekent zij een belasting en verzwaring. Het is een tragisch einde van twee eeuwen spellingstrijd, tragisch vooral om de noodlottige gevolgen voor de taaldidactiek der L.S., vn. vanwege de tweeslachtigheid.

De derde periode brengt niet veel verandering meer. Met *Weilands* Nederduitsche Spraakkunst (1805) is de fixatie der w.w.-spelling in hoofdzaak tot stand gekomen. De didactiek is in haar grondvorm vastgelegd door *Den Hertog* en *Lohr* (*Onze Taal* 1883). Zij bepalen zowel de omvang van de leerstof als de distributie der leerstof over de verschillende klassen in grote trekken tot op heden.

In *Deel II Research* doen zich achtereenvolgens vier problemen voor, dat der *herkenning*, der *beheersing*, der *motivering*, alsmede

<sup>1)</sup> Zelfs loovt, blijvd, schrijvd.

het probleem der *individuele aanwending in het vrije taalgebruik*.

Van dit omvangrijk onderzoek kunnen we slechts een uiterst summier resumeë geven. We kiezen het materiaal zo dat het tevens als introductie kan dienen voor het artikel dat we in een volgend nr. hopen te behandelen: Grammatica-onderwijs op de L.S.?

## I. DE HERKENNING

Eerst – als praealabele kwestie – dienen we te onderzoeken of het kind in de taal die het gebruikt, in de taal die men het voorlegt, de werkwoorden als werkwoord herkent en dan wel als een categorie woorden met zeer specifieke spellingmoeilijkheden.

Als materiaal werd aan 100 ll van klasse VI een opstel en aan evenveel ll. een dictee voorgelegd; beide bevatten 50 w.w. vormen. Het feit staat vast dat vele ll. het w.w. als zodanig niet herkennen. Zij falen in twee richtingen:

1. Werkelijke w.w. worden niet herkend, waardoor velen beneden, dikwijls ver beneden het bereikbare maximum van 50 zijn gebleven;
2. niet-w.w., substantieven, adjectieven, pronomina, telwoorden, lidwoorden worden als w.w. aangeduid, waardoor velen het maximum van 50 – soms verre – overschreden.

En indien zij het al herkennen, falen zij dikwijls in de benoeming van de grammaticale vorm. Van benoeming overeenkomstig de aangeleerde grammaticale categorieën is weinig sprake: bij velen ontbreekt vrijwel alle congruentie tussen lering en toepassing. De afzonderlijke w.w.-vormen hebben in de context een eenduidig karakter, ze zijn òf t.t. òf v.t. òf d.w. òf infinitief. In de beoordeling der ll. verdwijnt deze eenduidigheid; iedere afzonderlijke w.w.-vorm kan bij alle vier categorieën worden ingedeeld. Zo kan een t.t. vorm t.t., maar ook v.t. d.w., of inf. zijn enz.

Er is een zeer grote, om niet te zeggen verbijsterende verscheidenheid in de individuele prestaties. Speciaal bij de niet-opleidingsgroepen. Bij de herkenning treffen we hier een variatie aan van 21–74 (bij 50 mogelijke herkenningen!); het aantal fouten varieert van 0–65. Deze cijfers onthullen de uitermate geringe stabiliteit der kennis.

De groepscijfers wijzen begrijpelijkerwijze niet anders uit:

	Herkenning			Benoeming		
	niet- opleiding	bestemd voor U.L.O.	bestemd voor V.H.M.O.	niet- opleiding	bestemd voor U.L.O.	bestemd voor V.H.M.O.
dictee	69,4%	87,8%	88,8%	44,-%	71,4%	80,--%
opstel	56,8%	87,6%	90,-%	39,-%	70,4%	76,4%

## II. DE BEHEERSING

Zijn de ll. in staat in bepaalde taalkundige situaties de vereiste werkwoordsvormen te vinden?

Aan telkens 100 ll. van 1e klassen V.G.L.O., N.O., U.L.O. en V.H.M.O. werd aan het begin van de cursus een dictee opgegeven met 30 werkwoordsvormen, dat in moeilijkheid niet boven de gebruikelijke L.S.-materie uitging. De resultaten? De ll. van het V.G.L.O. maken gemiddeld 13,39 fout; die van het N.O. 12,33; die van het U.L.O. 8,1; die van het V.H.M.O. 2,58. Anders: 81 ll. van het V.G.L.O. maken van 9-22 ft.; 77 van het N.O. van 9-23; 41 van het U.L.O. van 9-20; 3 van het V.H.M.O. van 9-13. Alles met elkaar een mistroostig beeld, na 3 à 4 jaar oefening. Het bereikbaar gewaande blijkt onbereikbaar te zijn.

Met nog een andere fictie is bij dit onderzoek afgerekend, nl. met de overtuiging dat een regelmatige continue scholing leidt tot regelmatige continue verbetering. Op grond van deze overtuiging neemt men aan dat de resultaten naar het VIe leerjaar toe kwalitatief beter worden, om in het hoogste leerjaar tot het hoogst bereikbare maximum te stijgen. Er bleek echter dat in hetzelfde dictee bij bepaalde, als de moeilijkste geoordeelde, w.w.-vormen, infinitieven en deelw. als bijv. nw. gebruikt, ongetrainde ll. van de IIIe klasse aanzienlijk minder fouten maken dan de door-en-door-getrainde ll. der VIe klasse:

	aantal fouten	
	III	VI
2 infinitiefvormen	11	37
1 dw. als bnw. gebruikt	5	22
	16	59

Men voelt de vraag rijzen: Leert de L.S. fouten maken?

## III. DE MOTIVERING

Langs welke weg is de geproduceerde schrijfwijze tot stand gekomen? Dit gedeelte van het onderzoek is van te ingewikkelde constructie om in kort bestek te worden weergegeven. Enkele resultaten.

Aan 100 ll. werden na het dictee 10 w.w. vormen ter „verklaring” opgegeven. Van deze 1000 vormen werden slechts 478 goed geschreven en goed verklaard, d.i. 47,8%.

Verdeeld over de schooltypen: V.G.L.O. scholen gemiddeld 4 en  $4\frac{1}{9}$ ; N.O.-scholen gemiddeld  $3\frac{7}{8}$  (meisjes) en  $4\frac{8}{9}$  (jongens); U.L.O.-school  $5\frac{1}{3}$ ; V.H.M.O.  $8\frac{7}{10}$ .

Ook dit is geen resultaat om over te juichen. Enige maanden later werd aan 30 van dezelfde ll. hetzelfde dictee opgegeven en dezelfde w.w.-vormen ter verklaring, met de bedoeling de motiveringsconstantie en de spellingconstantie te onderzoeken. Dit onderzoek onthulde nieuwe zwakheden. Van een vaste spelling-„overtuiging”, die haar reflex vindt in een spelling die constant parallel loopt met de aangeleerde redeneerschemata, is weinig sprake.

Wat de spellingconstantie betreft: in slechts 166 van de 300 vormen keert de juiste spelling van het eerste onderzoek terug. En wat de motiveringsconstantie betreft: Van de 300 vormen worden slechts 113 beide keren goed verklaard.

De vorm-motivering bedoelt de toetsing van de bij de ll. aanwezige grammaticale kennis, voorzover deze van betekenis is voor het zuiver schrijven der werkwoordsvormen. Opnieuw bleken een groot aantal ll. niet in staat de vormen juist te classificeren, d.w.z. onder te brengen onder de grammaticale categorieën infinitief, t.t., v.t., d.w. Evenmin kwamen velen tot de juiste toepassing van de aangeleerde regels der verbale morfologie. Talloze bewijzen van het eerste en van het tweede manco zijn te vinden in de grammaticale analyse (blz. 266–blz. 291). Enkele v.b. nemen we ter illustratie over.

<i>Geschreven vorm</i>	<i>Motivering</i>
<i>inf. hechten</i>	
hechten	Stam hech. Komt ten achter.
hechten	Is volt. dw. Waarom? ...
hechten	Is volt. dw.
hechte	Is enk. t.t. Komt een t bij.

<i>Geschreven vorm</i>	<i>Motivering</i>
<i>t.t. vorm wandelt</i>	
wandelt	't Is een ander. Bij ik nooit t. Welke tijd? V.t. O nee, t.t. In t.t. een t er achter of d.
wandelt	Hij wandelt is met een d. Waarom schrijf je het dan met een t? Is toeval geweest.
wandeld	't Is wandelde.
<i>t.t. vorm zendt uit</i>	
zendt uit	Is v.t. In v.t. komt er een t bij. Waarbij? Bij het ww. Hoe is het w.w? Zend.
zend uit	De winkelier is zelfst. nw. Hoefde geen t achter.
<i>t.t. vorm versmaad</i>	
versmaad	Is v.t. Komt een d achter.
versmaat	Je hoort versmate of zo iets.
<i>v.t. vorm vergiste</i>	
vergiste	Staat geen w.w. voor. Hij stond er voor. Stam vergis. t er achter. Alleen t? En een e. Welke tijd? ....
vergiste	Is v.t. Stam vergist.
<i>v.t. vorm besteedde</i>	
bestede	Is t.t.
bestedde	Is v.t. W.w. is besteden. Voor stam en er af. De er achter.
<i>v.t. vorm vergrootte</i>	
vergrote	Stam vergro. Te er achter.
vergrootten	W.w. is vergroten. Ten er achter.
<i>dw. verbeterd</i>	
verbeterd	Hele w.w. is verbeterden. Dus d. Hoe schrijf je: Ria verbetert haar fouten? Met dt.
verbeterdt	Is t.t. Stam verbeter. En verder?....



<i>Geschreven vorm</i>	<i>Motivering</i>
<i>sterk dw.</i> <i>als bnw. gebruikt</i>	
geweven	
geweven	Is hele w.w. Hoe is het w.w. Geweven.
„	Is meervoud.
„	Is stoff. bnw.
„	Is van meer draden geweven. Heb je wel eens gehoord van zwakke en sterke w.w.? Ja. Wat is geweven dan, zwak of sterk? Zwak.
<i>zwak dw.</i> <i>als bnw. gebruikt.</i>	
ontvluchte	
ontvluchte	't Was het w.w. Welk w.w.? Ontvluchten. Is maar allenig. Geen n achter. Als er gestaan had: de ontvluchte gevangenen, hoe dan? Met 2 t's.
ontvluchte	Is bnw.
„	stam + te. Welke tijd? V.t.

Deze scholen hebben met hun w.w.-onderwijs weinig resultaat geboekt.

#### IV. HET WERKWOORD IN HET VRIJE TAALGEBRUIK

Blijft te onderzoeken de individuele aanwending: Welke w.w. en welke w.w.-vormen gebruikt het kind in zijn vrije schriftelijke taalexpressie en in welke frequentie? Een onderzoek dat kan leiden tot een verantwoorde reductie der – tot op heden – onbegrensde leerstof en tot de concentratie der didactiek op enkele zeer frequente w.w. Maar daarnaast behoeft – uit practisch-didactische overwegingen – een tweede vraag nader onderzoek:

Welke is de verhouding tussen het werkwoordelijk gebruik in de vrije schriftelijke taalexpressie en de werkwoordsoefeningen van de gangbare schoolse leerstof?

Het materiaal voor de beantwoording van de eerste vraag werd ontleend aan 4 × 100 vrije opstellen, 100 uit ieder der leerjaren III, IV, V en VI. Het is duidelijk dat gestreefd moest worden naar een zekere categoriale ordening van het aldus verkregen

materiaal en dat deze ordening gebaseerd moest zijn op specifiek w.w.-spellingmoeilijkheden, mede om de richting te vinden, waarin de therapie moest worden gezocht.

Het totale bezit aan w.w. kan, naar hun specifieke spellingmoeilijkheden, in vier categorieën worden ondergebracht:

- I. Sterke w.w. met stam op *d*: bieden enz.
- II. Zwakke w.w. met stam op *d*: antwoorden enz.
- III. Zwakke w.w. met stam op *t*: wachten enz.
- IV. Alle overige w.w.

De 13757 vormen waren als volgt over de 4 categorieën verdeeld:

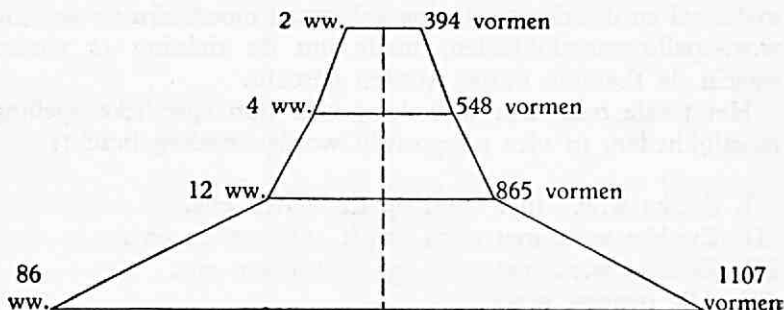
Cat. I.	618 vormen	= 4,5 %.
„ II.	147 „	= 1,1 %.
„ III.	342 „	= 2,5 %.
„ IV.	12650 „	= 91,9 %.

Cat. I, II en III vormen te zamen slechts 8,1 % van het totale aantal gebruikte vormen. Maar juist op deze - slechts 8,1 % - richt zich de w.w. didactiek der L.S. Aan deze - slechts 8,1 % - besteedt zij onevenredig veel tijd.

De vergelijking tussen de w.w., in deze 400 opstellen aangewend en die van de gangbare schoolse leerstof, leverde een verrassing. Naar ons weten is nog nimmer een onderzoek ingesteld naar de frequentie der afzonderlijke w.w. in het vrije schriftelijk taalgebruik van L.S. II. Weinigen zullen binnen de drie eerste categorieën schommelingen van zo grote kwantitatieve verschillen hebben verwacht. Een zeer beperkt aantal w.w. bezit een duidelijke hegemonie, de overige komen sporadisch voor. In totaal vallen 1107 w.w.-vormen binnen de besproken categorieën. Van deze 1107 behoren 864 = 78,-% tot 12 w.w., te weten tot:

- Cat. I. houden, vinden, worden, rijden;
- Cat. II. branden, kleden, antwoorden;
- Cat. III. praten, heten, wachten, zetten, rusten.

De overige 243 = 22,-% behoren tot 74 w.w. Het overwicht der 12 is evident. Maar binnen deze 12 domineren weer de 4 w.w. van cat. I met 548 van de 864. En binnen cat. I wegen worden en vinden veruit het zwaarst, 394 van de 548. Een merkwaardige toespitsing, die we aldus in beeld brengen:



*Er is dus een frappante, beter tragische, incongruentie tussen het werkwoordelijk apparaat dat de school offreert en het apparaat, dat de leerlingen voor hun expressie blijken te behoeven.*

Een zo sterke gebruikscontractie op een zo minimaal aantal w.w. doet toch wel de vraag rijzen, of een sterke beperking der onderhavige leerstof niet wenselijk is.

Dit te meer, omdat vele w.w. van cat. I, II en III die in de taalboekjes jarenlang voorkomen, door het overgrote gedeelte der II. nimmer of uiterst sporadisch worden gebruikt, gelijk uit onderstaande tabel blijkt. Dit als antwoord op de tweede vraag. We mogen uit deze tabel concluderen, dat een sterke versoering van het leer materiaal inderdaad geoorloofd is.

	sterke w.w. met stam op <i>d</i>	zwakke w.w.		algemeen totaal
		stam op <i>d</i>	stam op <i>t</i>	
in leerboekjes	21	81	128	230
in opstellen	15 14 <sup>1)</sup>	29 13 <sup>1)</sup>	42 16 <sup>1)</sup>	86 43 <sup>1)</sup>
niet gebruikt	6	52	86	144

Tot zover *Deel II Research*. We besluiten met een algemene conclusie:

*Onze werkwoordsdidactiek faalt voor vele tienduizenden leerlingen van L.O., V.G.L.O., N.O. en U.L.O., vermoedelijk 80.000-100.000 per jaarklasse. Naar Van Schendels roman: „Een Hollands drama”!*

*Deel III* bevat wat wij vrijmoedig aankondigen als onze „therapie.” Zij heeft haar taaltheoretische basis, haar taaldidactische basis en haar technische uitwerking.

<sup>1)</sup> Met een minimum-frequentie van 3.

Als men een oplossing zoekt voor een taaldidactisch probleem, zal men, menen wij, eerst zijn standpunt moeten bepalen t.a.v. de natuur van taal in het algemeen. Het geldt hier de oplossing van een taaldidactisch probleem der L.S. Men zal dus goed doen „natuur der taal” zodanig te omschrijven dat zij de mogelijkheid biedt van een oplossing van het gestelde probleem, er daarbij van uitgaande dat deze omschrijving wetenschappelijk gerechtvaardigd is. Wij menen dat de L.S. het phaenomeen taal via de middel-doel-relatie zal moeten benaderen: Taal is, naar een oude vereenvoudigde formulering, middel om iets aan anderen mede te delen. Een dergelijke omschrijving is in overeenstemming met de functionalistische trek in het kinderlijk denken. Zijns-beschouwingen noch symbool – functionele beschouwingen liggen binnen het bereik van L.S. leerlingen. Anders staat het met teleologische beschouwingen. Maar als we het teleologische moment naar voren schuiven, vinden we steun bij talrijke taaltheoretici: Bij Révész, bij Bühler, bij Dewey, Bloomfield en Gardiner, bij Erdmann, Jespersen e.a. Taal is ook voor hen een organon, een werktuig, een middel om „zwischen Menschen einen geistigen Kontakt ... herzustellen” (Révész), „a means of social-co-operation” (Gardiner).

In de bekende functie-theorie van Karl Bühler treedt het teleologisch moment sterk naar voren. Bij hem is een zekere aansluiting te vinden die bij geen ander auteur in deze mate mogelijk is. Het loont de moeite na te gaan hoe de opstellen die wij hiervoor bespraken, zich tot Bühlers theorie verhouden. Ausdruck en Appell, het expressieve en het appellatieve moment zijn aanwezig, doch – het betreft hier geschreven taal – zwak. Het kind blijkt in zijn opstellen sterk betrokken te zijn op zakelijke verhoudingen; daardoor overheerst in zijn schriftelijk taalgebruik het indicatieve moment, de taal in haar Darstellungsfunctie. De ervaring overheerst, ervaring bepaalt de aard van het taalgebruik. Aan taal met een expressief karakter gaat het L.S.-kind zich zelden te buiten, noch appelleert het overmatig aan medewerken, medeleven van anderen. Het deelt gebeuren mee, het beschrijft gebeuren, het vertelt gebeuren. In dit „darstellend” taalgebruik ervaart het kind wat het wezen der taal is: Middel om iets aan anderen mede te delen. Het aanvaardt dit „wezen der taal” even onbevangen als het voedsel dat het tot zich neemt, de lucht die het inademt, mits: de school situaties schept die stimuleren tot lexicale activiteit, in woord en – hier – in schrift. Deze lexicale activiteit komt het best tot haar recht in het vrije stelwerk. Van-

daar dat wij het gestelde spellingprobleem trachten op te lossen op de basis van het vrije stelselwerk.

Taaldidactisch betekent dit dat de L.S. moet streven naar wat wij noemen: „Vertrouwdheid met taal.” Taak van de L.S. is: Taal te leren gebruiken, niet: Te leren over taal. Dit komt ons voor meer specifiek taak van het Voortgezet Onderwijs te zijn. Langs talloze wegen is deze vertrouwdheid met taal te verwerven. Men zie Hoofdstuk XX § 2 pg. 381 e.v. Stelonderwijs op de hier geschetste basis mag de pretentie hebben te leiden tot „familiarity with language” en binnen deze tot „familiarity with verbs”. Deze vertrouwdheid heeft drie aspecten, een numeriek, een syntactisch, een morfologisch. Vertrouwdheid met een groot aantal w.w. wordt verkregen door het vele schriftelijk taalgebruik in zo verscheiden situatie. Al schrijvende ontstaat de syntactische vertrouwdheid, de koppeling van de verbale vorm aan persoon, tijd en getal, aan subject en moment van gebeuren. Alleen het derde aspect, de morfologische vertrouwdheid, vraagt, doch slechts in een aantal gevallen, speciaal opgebouwde zorg. Daarop is onze therapie gericht.

Om de baan voor deze nieuwe werkwijze vrij te maken, dient alles wat naar systematisch grammatica-onderwijs zweemt te worden geëlimineerd, zeker in de vier laagste klassen. De L.S. geeft naar onze mening te vroeg en te veel grammatica-onderwijs en breekt door deze te praemature en te overmatige introductie van op systematisch-grammaticale (schijn)kennis gerichte structurele analyse haar eigen – belangrijker – mogelijkheden af. Op deze kwestie hopen we dan in een afzonderlijk artikel terug te komen.

Van een eigenlijke verbale grammatica is op de L.S. trouwens weinig of geen sprake. Wat grammatica genoemd wordt is in wezen niet anders dan een drievoudig pogen: de ll. vertrouwd te maken 1. met de gangbare verbale terminologie; 2. met derzelve geijkte omschrijvingen; 3. met de toepassing op cliché-voorbeelden. Terminologie, definities, toepassing, de historie bewijst het, worden klakkeloos overgeplant van schoolgeneratie op schoolgeneratie. Men is er zich niet van bewust dat deze „grammatica”, geladen als zij is met problematiek, niet alleen het bevattingsvermogen van talloze L.S.-ll. te boven gaat – we bewezen dit hiervoor –, maar vooral een gericht en in betrouwbare uitkomsten resulterend denken onmogelijk maakt. Zij is in zich zelve een gevaar.

Taal leren gebruiken en binnen de taal de werkwoordsvormen

leren hanteren zal dienen te geschieden op basis van de gebruiksnotie.

De technische uitwerking kan langs twee zijden worden benaderd, via de hoofdlijn en via meer gedetailleerde didactische kwesties. We schetsen enkel de hoofdlijn.

Het is mogelijk op tweeërlei grondslag te komen tot de hierboven verdedigde versobering van het leermateriaal, via *a.* Selectie op grond van frequentie; *b.* Eliminering van niet-specifiek werkwoordelijke moeilijkheden.

In de vier eerste leerjaren onthouden we ons van alle onderwijs in systematische grammatica. We streven er in deze leerjaren naar dat de kinderen verwerven een van – binnen – uit gevoede bereidheid tot taalaanwending, mondeling en schriftelijk. Zij hebben in deze leerperiode recht op de vreugde der ongedwongen expressie en op de levensharmonie die resulteert uit onbelemmerd scheppen. De bespreking van in w.w.-vormen gemaakte spel-fouten valt, voorzover zij geen grammaticale „bespreking” behoeft, binnen de algemene spellingzuivering, waaraan veel aandacht kan worden besteed door het wegvallen van het in deze leerjaren toch tot onvruchtbaarheid gedoemde w.w.-onderwijs. Op grond van de motieven, door *Bally, Kroh, Langeveld, Hoppe*<sup>1)</sup> e.a. aangevoerd, wordt eerst in klasse V, vn. in de tweede helft – en dan nog zeer voorzichtig – met systematisch w.w.-onderwijs begonnen, gedeeltelijk als voortzetting van de algemene spellingzuivering zoals die in klasse IV wordt gegeven, gedeeltelijk door het aanleren van een aantal paradigmata behorende bij de w.w. categorie I en IV, voor wat I betreft geselecteerd naar de resultaten van het frequentie-onderzoek. Als eerste het paradigma van worden, het meest frequente uit cat. I. In aansluiting daarmee de paradigmata van de 14 andere in de 400 opstellen gebruikte w.w. van deze categorie. Nu kunnen ook aangeleerd worden de beide herkenningcriteria voor w.w., waardoor het de II. mogelijk gemaakt wordt zelf te beslissen, of ze al dan niet met een w.w. te doen hebben. Ze zijn thans in hun 11e en 12e levens-

<sup>1)</sup> *Ch. Bally*: La crise du français. Notre langue maternelle à l'école. Neuchatel-Paris, 1930.

*O. Kroh*: Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes<sup>11-12</sup>. Langensalza 1935.

*M. J. Langeveld*: Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie, Groningen, 5e druk 1954.

*A. Hoppe*: Spracherlebnis und grammatische Form. Neue Wege im deutschen Grammatikunterricht. Stuttgart z.j.



jaar en zullen tot een juiste toepassing wel in staat zijn. De beide herkenningcriteria zijn:

1. Ieder w.w. heeft een ik-vorm.<sup>1)</sup>
2. Er is steeds de mogelijkheid deze ik-vorm, behoudens vormwijziging, te verbinden met andere personen, d.w.z. een w.w. is vervoegbaar.

Alle moeilijke gevallen: de w.w. vormen van cat. II en III en de tot zoveel spellingfouten leidende praefix-groep wordt bewaard tot klasse VI. Het systeem blijft hier hetzelfde: algemene spellingzuivering + inprenting van voor analoge behandeling bestemde paradigmata.

Aan de opbouw van een verantwoorde, voldoende brede deductiebasis wordt veel aandacht besteed, omdat langzamerhand het accent in de didactiek, parallel aan de geestelijke groei van het kind, moet verschuiven: van de simpele inprenting, een effectief geestelijk instrument der middelklassen, naar de deductie, die geestelijk instrument bij vele(?) ll. der hoogste klassen gaat worden. Voor de Ve klasse was dit betrekkelijk eenvoudig, hier kwam cat. I, de beperkte, gesloten cat. der sterke ww. met stam op *d*, aan de orde. Een weinig omvangrijk, overzichtelijk, inprentbaar geheel. De samenstelling van de deductiebasis voor klasse VI geeft meer moeilijkheden: hij omvat twee cat., de cat. II en III, die veel omvangrijker, grammaticaal open, vatbaar voor uitbouw en derhalve veel minder overzichtelijk zijn. De deductiebasis dient te steunen op de frequentie, zij omvat voor cat. I, II en III, uitzonderend de werkwoorden met een lagere frequentie dan 3:

Voor cat. I. 15 w.w.;

Voor cat. II. 13 w.w.;

Voor cat. III. 15 w.w.

De deductie wordt aldus voor veel ll. in veel gevallen teruggebracht tot een keuzehandeling, die zeker gedeeltelijk geautomatiseerd wordt.

Voor het overige kan men – om deducerend de vormen van andere dan de ingeprente w.w. te laten vinden – de langzamerhand verkregen kennis in het VIe, niet in het IIIe of IVe leerjaar, in enkele eenvoudige regels samenvatten. Het moment waarop dit geschiedt, wordt bepaald door de „werkwoordelijke rijpheid” van de klasse. De waarschijnlijke reactie der ll. zal op dat moment zijn:

„Dat wisten we al lang.”

<sup>1)</sup> We laten w.w. als hagelen, regenen; bevreemden enz. voorlopig buiten beschouwing.

In details kunnen we hier niet treden. Men zal opgemerkt hebben, dat we geen gebruik maken van de verlengingsregel: hij werd veroordeeld – veroordeeld met een *d*, omdat we zeggen veroordeelde. Vandaar – met kinderlijke logica: De rechter veroordeeld, vanwege datzelfde veroordeelde. Tegen het gebruik van de verlengingsregel bij w.w. kan niet sterk genoeg worden gewaarschuwd. De school heeft deze gevaren nimmer onderkend.

We mogen het hierbij laten en geïnteresseerden naar het boek zelf verwijzen.

---

## DE BLINDE IN DE ONTMOETING MET DE ZIENDE

DOOR

G. TIEMAN

De sociale aanpassing van blinden heeft vele aspecten. We zouden kunnen spreken over de arbeid, de vrijetijdsbesteding, het gezin, de verhouding van instituutskinderen tot hun ouders, het culturele leven, het zich verplaatsen op straat, enz. Maar van meer algemeen belang lijkt ons de aanpassing in de ontmoeting met de ziende medemens. Wat over dit aspect gezegd wordt, is namelijk „transponeerbaar”; het geldt ook voor andere groepen gehandicapten en soms voor kinderen in het algemeen. Met opzet spreken we niet over de blinde kleuters, die veelal een zonderling brouwsel van verwenning en verwaarlozing te slikken krijgen; ze vormen gelukkig een zeer kleine groep.

Het navolgende wordt niet geschreven door een van de blinden-experts die Nederland sinds enige jaren bezit, maar door een blinde zelf, die na kennisneming van enige literatuur en met behulp van gesprekken met en observaties van zijn lotgenoten de met dit onderwerp onbekende lezer gaarne een blik „van binnenuit” op dit gebied biedt.

### A. De blik.

In „De psychologie van het sociale leven”, (blz. 46–48) wijdt prof. A. Oldendorff enige aandacht aan de blik; hij maakt hierbij gebruik van enige opmerkingen van J. P. Sartre.

Hij schrijft: „Aan de blik heeft Jean Paul Sartre een merkwaardige studie gewijd in het kader van zijn analyse van de ver-

houding tussen Ik en Ander. Wij denken over de ander als degene die ik zie. Maar – zegt Sartre – hij is primair degene die mij ziet. Veronderstel, ik kijk naar iemand, ik zie hem als object. Maar nu draait hij zich om en kijkt mij aan. Hij die subject is, ziet mij als object. Voor mij is hij nu niet langer object; ik kan immers geen object zijn voor een object. De ander is ontsnapt aan de macht, welke ik over hem had toen ik hem tot object van mijn blik maakte; hij heeft nu mij gevangen. Ieder van ons heeft een dergelijke situatie wel eens meegemaakt. Ik kijk b.v. met verholen spot naar iemand, die onhandig bezig is in zijn tuin zonder mijn aanwezigheid te beseffen. Hij is een object voor mij. Nu keert hij zich plotseling om en ziet mij aan. Daarmede verandert de hele situatie. Ik voel me betrappt, ik voel mij „gegrepen” door de blik van de ander.

De blik van de ander – zo betoogt Sartre – maakt mij tot een object in zijn wereld; hij ziet mij zoals ik ben en ik word mijzelf bewust als degene die aldus door de ander gezien wordt. Ik word door de ander beoordeeld, kritisch beschouwd. Ik ben niet meer meester van de situatie; ik ben weerloos, overgeleverd. De blik van de ander ontnemt mij mijn wereld, ontsteelt mij mijn vrijheid, de intimiteit van het voor-mijzelf-zijn. Ik kan niet meer over mijzelf beschikken, ik ben voor-de-ander, uitgeleverd aan hem. „Nous pouvons nous considérer comme des esclaves en tant que nous apparaissons à autrui”. Inderdaad, de blik van de ander kan ons „gevangen” houden en ons „vervolgen”.

Deze ervaring, welke Sartre beschrijft en analyseert, is – zoals gezegd – de meesten van ons niet vreemd. Wanneer wij door iemand echt worden „bekeken” of „opgenomen”, voelen wij ons inderdaad niet op ons gemak, wij worden verward. Wij beseffen plotseling „hoe wij er uit zien”, we worden ons er pijnlijk van bewust dat een bezoek aan de kapper of de kleermaker geboden zou zijn. Erger nog, wij voelen ons „naakt” onder de ogen van de ander. Op allerlei wijzen proberen wij aan de blik van de ander te ontkomen, hetzij door ons achter een krant te verbergen, hetzij door krampachtig naar een andere richting te staren, hetzij door een „pose” aan te nemen, zodat hij niet „mij” maar „iemand anders” zal zien.

De verhouding tussen Ik en Ander is echter tweezijdig. Ik kan mij „herstellen” als subject, de blik van de ander overwinnen door mijn blik, ik maak de ander op zijn beurt tot „gezien” of „bekeken”, dus tot object. Nu ben ik meester van de situatie en onderwerp de ander door mijn blik.

Bij Sartre heeft de verhouding tussen Ik en Ander dus het karakter van een permanent gevecht zonder mogelijkheid tot verzoening. De blikken kruisen elkander als het ware als degens".

Dan wijst prof. Oldendorff erop, dat de ontmoeting een ander karakter kan dragen dan dat van een gevecht. Hij stelt de aard van elk interpersonaal contact afhankelijk van de grondhouding van de persoon.

Menigeen zal de kracht van de blik genoegzaam ervaren hebben. Vader of moeder regeerden door hun blik. Woorden waren overbodig. Hun blik vertelde wat er gewenst of ongewenst geacht werd.

Als blinde staat men vrij machteloos tegenover de blik van anderen. Alle blinden die ik het vroeg, zeiden het onaangenaam te vinden bekeken te worden. Soms irriteert het hen meer dan ze willen toegeven, getuige de volgende opmerkingen: „Als ik merk, dat ze me aangapen, doe ik altijd expres wat gek, zodat ze iets onverwachts beleven". Een vooraanstaande jongere blinde zei: „Als ze me b.v. in de bus of in de trein aanstaren, zeg ik wel eens: „Vindt U het erg interessant?" of „Vindt U het erg leuk, mijnheer" en dan kijken ze wel voor zich". Achter deze „flinke" opmerkingen ligt een gekwetst-zijn. Zelfs een zo begaafde en goed aangepaste lotgenoot als ds. J. Wit klaagt erover, dat hij de mensen niet „wegkijken" kan.

Cutsforth, een klinisch psycholoog, heeft het over „the fear of being watched". Hij geeft als voorbeeld een blinde die een glas water vult in ziend gezelschap. Wat een ziende automatisch doet, wordt hier tot opgave en brengt een emotionele spanning met zich mee. Deze angst en spanningen kunnen zo groot worden, dat C. van „fobieën" spreekt. Niet geheel ten onrechte wijt hij dit aan „oversupervision" op de instituten.

Een blik heeft iets subtiels, in bepaalde situaties verbindt men zich niet; blinde kinderen moeten met woorden „gecorrigeerd" worden; woorden zijn bruusker, soms ruwer, ze bieden te weinig mogelijkheid voor nuancering. De blik als critiek is erg genoeg, met de stem als versterker wekt hij eerder weerstanden bij het kind op. De opvoeders van blinde kinderen moeten hun verbale critiek tactvol toedienen. Trouwens de stem ligt in de wereld van het geluid; alles wat uit die wereld komt, grijpt de blinde emotioneel anders en dieper aan. Dit is echter een onderwerp op zich.

De blinde staat ongewapend in de strijd der blikken. Is er echter wel altijd sprake van een strijd? Veel zal afhangen van hoe

hij het leven ervaart. Moed en vertrouwen kunnen het leven anders doen zien. Deze eigenschappen behoeft de blinde nog meer dan de ziende. Zij het opvoeders gegeven het ontstaan ervan bij de aan hun zorgen toevertrouwde kinderen te bevorderen.

Wij gebruiken de blik soms ook voor het maken van contact met vreemden. Ik zit in de concertzaal naast iemand; in de pauze kijkt hij me even aan, ik hem. Met onze blikken tonen we een wederzijdse bereidheid tot het beginnen van een gesprek. De blinde mist dit. Na jaren ontwikkel je pas een techniek om je „buurman” zonder vrijpostigheid te benaderen. In een groep staat de blinde in het begin los, pas als de mensen zich aan hem voorstellen, komt hij „er in”; maar men stelt zich niet gauw aan een blinde voor, afgezien nog van andere oorzaken, mist de ziende ook het contact van de blik. Dit uit zich soms in het schreeuwen tegen een blinde, alsof hij een slechthorende is.

Dit alles is nog weinig onderzocht. Er liggen hier mogelijkheden voor een onderzoeker met een fijn gevoel en het vermogen zich in te leven. Zo heb ik de indruk gekregen, dat blindgeborenen en op zeer jeugdige leeftijd blind gewordenen niet zo'n last hebben van het bekeken worden. Een onderzoek naar de reacties op een anders blik, de verlegenheid en het schaamtegevoel bij deze groep zou belangwekkende resultaten kunnen opleveren.

## B. De houding van zienen.

Evenmin als „de blinde”, bestaat er „de ziende”. Wanneer er in het navolgende gesproken wordt over „de ziende”, bedoelen we de mees<sup>e</sup> zienen. Uiteraard zijn er grote verschillen in de kennis van zienen aangaande blinden.

De Amerikaan J. Twersky schreef een boek: „blindness in literature”. Het is interessant te zien hoe de schrijvers de vier historische ontwikkelingsstrappen van de blinden volgen: „geëerd, gevoed, onderwezen, hun bruikbaarheid bewezen”. Uit de studie van Twersky blijkt echter ook, dat de meeste schrijvers geen flauw begrip van de blindheid hebben. Men zou bijna wat moedeloos worden bij het zien van de stapels vooroordelen die het leesgrage publiek te slikken krijgt.

De houding van het grote publiek is sentimenteel. Het valt me altijd weer op, dat er zo veel moppen over geesteszieken in omloop zijn, terwijl je nimmer een mop over blinden hoort. Alleen onder de blinden zelf doen „blindenmoppen” de ronde. Slechts zij die veel met blinden omgaan, kunnen van harte om zo'n mop

lachen. De meeste zienden die toevallig zo'n mop horen, vinden het maar cru en kijken of er heiligschennis gepleegd wordt.

Men stelt de blinde graag voor als treurig, verminkt en terneergedrukt door het wreedste aller gebreken. Men beseft niet, dat het onbegrip van de omgeving, de misplaatste voorkomendheden, de niet geheel te vermijden afhankelijkheid, alle aanpassingspogingen ten spijt, de blindheid zwaar maken. Men drukt een blinde van dertig jaar een stukje chocolade in de hand met de opmerking: „Eet maar lekker op, hoor". Of men zegt tegen de geleider van een blinde in de twintig: „Mag hij een koekje"?

Het grootste misverstand is wel, dat de blinden in het donker zouden leven, of zullen we zeggen in duisternis; donker is zo'n gewoon woord in verband met zulke edele lieden als blinden. Natuurlijk is een ziende in het donker meestal onzeker, angstig en zeer onhandig. Een blinde is niet hetzelfde als een ziende in het donker. De totaal-blindgeborenen weten niet wat donker is. Wat mijzelf betreft, ik heb voortdurend een min of meer duidelijke visuele voorstelling van mijn omgeving voor de geest; ook in een geheel donkere kamer. Slechts met grote inspanning gelukt het me deze voorstelling te verdringen en dan zie ik een lichte ellips met een zeer moeilijk te beschrijven beeld erin. Een van de dingen die ik me niet kan voorstellen is een volkomen duisternis. In de zojuist vermelde ellips komen soms kleine bolletjes zeer fel licht voor; een enkele maal zo fel, dat ze me irriteren en ik de neiging voel mijn ogen te sluiten.

De ziende, die dit alles begrijpelijkerwijs niet weet, zegt b.v. „je kan nog beter dood zijn". Hij moest eens weten, dat de blinde zich op dat moment misschien buitengewoon gelukkig voelde.

Ook kan de ziende zich bewogen voelen de blinde te troosten en wijst hem er op, dat hij het kwaad niet kan zien. „Wees daar maar blij om". De blinde ziet genoeg kwaad om zich heen en laten we ons eens het absurde geval voorstellen, dat hij het niet kon zien, zou hij het dan niet bij zichzelf kunnen ontdekken?

De ziende kan zich moeilijk indenken hoe de blinde van alles merkt. Met de voet kan je voelen of je op gras, grint, stenen of op een vloerkleed staat, waar de rand van een trede is of waar de trap een draai maakt. Dan beschikt de blinde nog over de z.g. „obstacle sense". Het weerkaatsende geluid van zijn voetstappen vertelt hem waar zich een boom of een muur bevindt. De blinden denken wel eens, dat ze deze hindernissen met de huid van het voorhoofd en het gezicht kunnen voelen. Experimenten toonden aan, dat alleen het gehoor hierbij werkzaam is.



De ziende is er niet op bedacht, dat de blinde hem waarneemt. Dit wil ik illustreren aan enige met het oog op de ruimte zeer in het kort vertelde voorbeelden. Ze laten tevens zien in welke situaties een blinde kan geraken.

Tijdens een les bemerkte ik dat een meisjesleerling een boekje uit mijn boekenkast pakte, er in las en het later weer teruglegde. Een andere leerling zat bij het overhoren van een lesje geregeld in zijn schrift te kijken. Als hij zijn blik van zijn boek naar zijn schrift wendde, hoorde ik natuurlijk via zijn stem de kleine verandering in de positie van zijn hoofd. Meer dan eens maakte ik mee, dat men mijn post van het dressoir nam en las, terwijl ik in de kamer aanwezig was. Ook hoorde ik eens vlak na de oorlog een meisje suiker uit een bus in een papieren zak doen. Ze had geen flauw idee, dat ik dit diefstalletje „zag". Een ander maal zat ik bij een echtpaar, dat een kraamgeschenk in geld wilde aanbieden; terwijl de vrouw des huizes in de keuken was, opende de vrouwelijke helft van het paar haar handtasje en beurs, gaf wat papiergeld aan de man, die het in zijn portefeuille stak. Toen hij even later met een fors gebaar de kraamvrouw het geschenk overhandigde, vermoedde hij niet, dat ik nu wist, dat niet hij, maar zijn ega de koordjes van de echtelijke beurs stevig in handen had.

Als ik met mijn vrouw wandel, kom ik dikwijls mensen tegen die na ons gepasseerd te zijn, omkijken. Het is niet moeilijk te horen, want als iemand omkijkt, verandert het geluid van zijn voetstappen duidelijk. Eerst wilde mijn vrouw het niet geloven; ze merkte echter al gauw, dat het altijd klopte. Nu kan ze het zelf ook horen; een bewijs, dat het hier geen supernormale begaafdheid betreft.

Men kan zonder zijn ogen te gebruiken vele dingen waarnemen. Papier ritselt, zijde ruist, stoelen kraken, medicijnen, tabak en dranken zijn te ruiken. Mensen verraden hun persoonlijkheid door de manier van neussnuiten, niezen, hoesten, zuchten, aanbellen, gaan zitten, deur sluiten, sleutel in het slot steken, enz.

De ziende heeft vaak weinig idee van wat een blinde kan. Het komt werkelijk voor, dat men vraagt, wie de blinde 's avonds in zijn bed tilt, hoe hij zijn mond kan vinden (alsof de vrager zelf voor een spiegel eet), wie de radio voor hem aanzet, enz. Een internist, van wie men toch begrip voor invaliden zou verwachten, vroeg de geleidster van een uiterst handige jonge blinde hem even uit te kleden.

Men spreekt blinden wel aan of ze kinderen zijn. „Ben je al

lang zo?" Natuurlijk „zo", het woord blind is taboe. Zelf heb ik er geen last van, maar veel blinden worden met „je" aangesproken. Tenminste als hij nog wordt aangesproken, liever wendt men zich tot zijn geleider en spreekt dan over „hij" of „zij". Volgens mij komt het aanspreken van de geleider grotendeels voort uit de onmogelijkheid via de „kennismakende" blik het eerste contact met de blinde te leggen.

### C. De houding van blinden.

De blinde is in de technisch-ontwikkelde gebieden een zeldzaam verschijnsel. We kunnen gerust zeggen, dat hij in een uitzonderingspositie verkeert. Er bestaat een groot gevaar, dat sommige blinden dit niet inzien. Ze zijn intelligent genoeg om te kunnen bedenken, dat zienden in het algemeen geen kans krijgen zich in het leven der blinden te verdiepen. Ze hebben niet de juiste instelling ten opzichte van hun gebrek. In hun jeugd is er de overgang van huis naar instituut; eerst voelen ze de spanningen en emoties van hun ouders bij het naderen van het afscheid, dan komen ze in de vreemde, veelal koude wereld van het instituut. Daar zijn ze, omdat ze blind zijn. De blindheid wordt nog eens als bijzonder ervaren. Dit kweekt een autistische houding aan. Dat zienden ook moeilijkheden hebben, wordt maar al te gemakkelijk vergeten. Ze reageren dan uitermate emotioneel op de onkunde van de zienden. „Die jongen is blind", zegt iemand nogal luid op het perron. „Ja, en hardstikke doof en gek ook", luidt de onverwachte reactie. Hier komen het zich-belangrijk-voelen en een zekere gefrustreerdheid om de hoek kijken. Van de valide kan men moeilijk verwachten, dat hij veel aandacht schenkt aan de relaties tussen validen en minder-validen. Van de blinde kunnen we eisen, dat hij zich bezint op wat het apart-staan-in-de-wereld met zich brengt.

Met het onder B genoemde met „je" aanspreken, is het anders gesteld. Men kan hier de ziende fijntjes laten voelen, dat zijn patroniserende houding misplaatst is door met „je" te antwoorden. Spreekt de ziende de geleider aan met een vraag zoals: „Heeft hij het vanaf zijn geboorte?" of „Kan hij nog wat zien?", dan zal de door de blinde goed geïnstrueerde geleider zeggen: „U kunt hem gerust zelf aanspreken".

Het grote publiek zal wel altijd indiscreet en sentimenteel blijven reageren. De verstandige blinde zal daar een waardige

houding tegenover stellen. Ds. J. Wit raadt ons aan een olifants-huid aan te schaffen.

Het is belangrijk blinden gevoel voor humor bij te brengen. Met humor kan menige pijnlijke situatie als bij toverslag veranderd worden. Het volgende voorbeeld moge dit verduidelijken. Een ziende zag een foto van een blinde jongeman op een slaapzaal van het instituut. Hij lag met zijn handen boven het laken gevouwen in bed. De ziende vroeg, of blinden met gevouwen handen slapen. Een meer dan onnozele vraag. Een aanwezige blinde legde toen uit: „Ja, blinden bekijken alles met hun handen. Hun handen zijn hun ogen. Als zienden gaan slapen, sluiten ze de ogen. Als blinden gaan slapen, vouwen ze de handen”. Dit is toch heel wat eleganter dan het geven van een brutaal of onbeschoft antwoord.

Naast de brutalen en humoristen vindt men ook de teruggetrokkenenen. Ze willen het vaak niet toegeven, maar ze voelen zich niet thuis in de ziende wereld. Dit is o.a. te wijten aan de noodzakelijkheid van een betrekkelijk langdurig verblijf in een instituut. Een meisje, twintig jaar oud, had in gezelschap van het hoofd van het instituut een directeur van een groot kantoor laten zien hoe goed ze kon typen en stenograferen. De directeur was tevreden en zei, dat ze binnenkort als steno-typiste zou kunnen beginnen. Toen hij voorstelde, dat ze zich aan het personeel van haar toekomstige afdeling zou voorstellen, toonde ze zich bangverlegen en ging niet. Ze was weinig buiten het instituut geweest, waar ze zich altijd handig, schrander en allerminst verlegen gedroeg. Ze werd gehuisvest in een tehuis voor werkende en studerende meisjes. Dit was juist de omgeving die ze nodig had. Ze overwon haar verlegenheid en is nu met een ziende man getrouwd, verzorgt haar twee kinderen uitstekend en kan normaal met haar medemens omgaan.

Een ander gevaar is, dat de blinde vereenzaamt. Het is zo eenvoudig voor hem zich terug te trekken en zich met de radio en brailleboeken te vermaken. Eenzaamheid en ook verveling zijn zijn lot. Als het goed is, heeft een blinde vrienden en kennissen, kent hij enige burens, is actief lid van een vakvereniging, politieke partij, kerkgenootschap. Een koor, een dam- of schaakvereniging, enz., kunnen veel gezelligheid bieden.

In het instituut moet men de blinde reeds op het volle leven voorbereiden en hem dus niet alleen maar een beroep leren. Men kan de kinderen leren zich handig te bewegen, met de vereiste tafelmanieren te eten, te dansen, enz. Zonder deze vaardigheden zal hij zich in een ziend gezelschap niet op zijn gemak voelen,

eerder flaters slaan en de aandacht nog eens extra op zich vestigen. Het is vooral belangrijk, dat de instituutskinderen geregeld contact met de ziende wereld hebben. Liefst individueel, want als er enige blinden samen in een ziende groep zijn, worden ze bij elkaar gezet, vormen een groep in de groep en krijgen dan het zo gewenste contact met zienden niet. Men kan de leerlingen over allerlei jeugdclubs verspreiden. Veel kinderen blijven gedurende het weekend op het instituut. Het is gewenst, dat ze dan bij gezinnen met kinderen op bezoek gaan. Een ziende vriend of vriendin is voor een blind kind van enorme betekenis.

De kinderen die er maar enigszins aanleg voor hebben, zouden een muziekinstrument kunnen leren bespelen. Vroeger leerden veel kinderen piano spelen. Voor de muzikaal-begaafden kan dit geen kwaad, de „mindere goden” kunnen beter een minder ambitieus instrument bespelen. De gitaar, banjo, fluit en kleppers zijn dan geschikter en hebben het voordeel dat de blinde die ook buitenshuis en in allerlei clubs kan gebruiken. Hij kan dan zijn ziende vrienden van dienst zijn. Dit zal zijn gevoel van eigenwaarde ten goede komen en legt de mogelijkheid voor de zo broodnodige contacten met zienden.

De oudere kinderen zou men af en toe alleen in een restaurant kunnen laten eten en alleen inkopen kunnen laten doen.

Ook zou men elke week of elke maand twee van de oudste meisjes geheel voor zichzelf kunnen laten zorgen. Ze zouden dan zelf kunnen koken, kamers kunnen schoonhouden, de was doen, planten verzorgen en bezoek kunnen ontvangen. Hiervoor zou een klein huisje op het instituutsterrein beschikbaar moeten zijn. Vindt men dit om welke reden dan ook te riskant, dan zou een personeelslid een kamer in het huisje kunnen betrekken. Ze zou zich echter niet met de meisjes moeten inlaten.

De overgang van het instituut naar de maatschappij is de critieke tijd. Hij kan het best onder toezicht plaats vinden. Men moet voor de oud-leerling een geschikt kosthuis zoeken, contacten leggen, zodat hij onmiddellijk in het organisatie-, verenigings- en kerkelijke leven zijn plaats vindt. Verder is het een vereiste, dat hij de weg in zijn nieuwe omgeving grondig leert kennen; dat zal hem een grote vrijheid van beweging geven.

Men heeft wel eens voorgesteld de sociale aanpassing als vak op het instituut in te voeren. Ongetwijfeld heeft dit zijn voordelen; beter zou het zijn, indien men de aanpassing terloops en minder opzettelijk zou behandelen. Het gevaar bestaat dan echter, dat het er bij inschiet. Natuurlijk mag dit vak niet in de plaats komen

voor de hierboven vermelde maatregelen, die het contact met zienden bevorderen. Blinden praten toch al graag en veel; er zijn nu eenmaal dingen die je „in je vingers moet krijgen”. Anders gaat het nieuwe vak op een schriftelijke cursus hoogspringen lijken. Is het een aanvulling op bestaande mogelijkheden en maatregelen, dan winnen de voordelen het van de nadelen.

Men zou de pupillen er op kunnen wijzen, dat de vooroordelen en het onbegrip van de meeste zienden onvermijdelijk zijn en dat zij de grootste verantwoordelijkheid dragen voor een vlotte omgang met zienden en een waardige, begrijpende houding de juiste is. Ze moeten ook leren hun naaste omgeving op te voeden.

Het grootste gedeelte van de dag zullen de meesten met een beperkte groep zienden omgaan: gezin, familie, vrienden, kennissen, de mensen op het werk, de clubgenoten, enz. Het is niet zo moeilijk deze mensen hun vooroordelen te doen verliezen.

De aanpassing zou ook bevorderd kunnen worden door het geven van maatschappijleer en het verstrekken van biografieën over zienden die ook met moeilijkheden te kampen hebben gehad. De leerlingen zijn dan niet met hun eigen gebrek en de gevolgen ervan bezig, maar worden weggezogen van hun eigen problematiek, waarin ze vaak geheel opgaan.

Samenvattend kunnen we dus zeggen, dat men bij de opvoeding van blinde kinderen de, in wezen ethische, eis dient te stellen, dat ze de ander accepteren, tegemoet treden, ondanks alle misverstand.

Geraadpleegde literatuur: o.a. een bijdrage van de heer J. Vis in het door prof. G. Révész geredigeerde boek „Het persoonlijke en sociale leven van de blinden”.

T. D. Cutsforth, „The blind in school and society”.

Verslag van de studieconferentie van werkers voor de blinden; oktober 1955, Woudschoten. Uitgave: Stichting „Ned. Blindenwezen”; in het bijzonder de lezingen van ds. J. Wit en drs. J. van Weelden.

## KLEINE MEDEDELINGEN

### ONDERWIJSUITGAVEN

Het bedrag, dat de Overheid in ons land aan het onderwijs ten koste legt, beweegt zich in snel stijgende lijn. De onlangs verschenen *Statistiek van de uitgaven der Overheid voor onderwijs en cultuur 1954*, bewerkt door het Centraal Bureau voor de Statistiek, stelt dit wederom duidelijk in 't licht. In 1946 waren de totale exploitatie-uitgaven van Rijk, provinciën en gemeenten f 305 miljoen, in 1954 reeds f 811 miljoen (de kapitaalsuitgaven zijn daar

nog niet eens in begrepen). In de laatste jaren van de tussenliggende periode bedraagt de stijging per jaar van 1951-'52 12%, van 1952-'53 14% en van 1953-'54 15%.

Na 1954 is het accres nog voortgegaan. Voor 1957 worden de overheidsuitgaven voor het onderwijs reeds op f 1.237 miljoen geschat.

Het verschijnsel roept een vraag op, welke ik - dit zij aanstonds verklaard - niet afdoende vermag te beantwoorden maar wel wil trachten met enige informatieve gegevens te ompelen.

Men kan deze cijfers begeleiden met de zorgen en klachten, waarmede de stijging van het overheidsbudget en de toeneming van de belastingen nu eenmaal door velen worden vergezeld. En in het licht van de noodzakelijk gebleken bestedingsbeperking heeft dit stellig zijn grond. Men kan anderzijds betogen dat ons volk zijn gezamenlijk inkomen aan niets zo vruchtbaar kan besteden als aan de opvoeding van zijn jeugd. Het accres, waarvan ik sprak, komt daarmee in een geheel andere belichting te staan. En voor deze wijze van beschouwing zijn klemmende zowel culturele als economische overwegingen aan te voeren.

De vraag, waarop ik doelde, is of er niet ergens een norm zou zijn te vinden, waaraan wij de gerechtvaardigheid dezer oplopende bedragen kunnen toetsen. De toeneming, welke wij signaleerden, zal nog wel niet tot staan zijn gekomen. Laat ons er niet over treuren. Maar is zij bestemd altijd door te gaan? Waar is voor dit soort uitgaven de juiste maat?

Welnu, er is, naar mijn weloverwogen mening, voor het beleid op dit stuk geen vast richtsnoer te geven. Er zijn geen objectieve gegevens, welke ons in staat stellen uit te maken waar het optimale bedrag voor deze overheidsuitgaven ligt. Dit is reeds hierom het geval wijl wij hier te doen hebben met waarden, waarvoor geen vaststaande maatstaf bestaat. Wie zal de geestelijke ontwikkeling van een mens of een volk ooit kwantitatief kunnen bepalen en dan waarden? Zelfs wie slechts economische factoren zou weten te onderkennen, zou met dit eenzijdig criterium niet ver komen. Immers wel pleegt meer onderwijs bij massa-waarnemingen door een hoger inkomen te worden gevolgd. Men zou op grond van Amerikaanse cijfers zelfs de gemiddelde inkomensvermeerdering per jaar-opleiding kunnen vaststellen. Maar een regelmaat van onbepaalde gelding kan hierin toch niet liggen. Zo min als steeds meer bemesting een land voortdurend vruchtdragender kan maken. De wet van de verminderende meer-opbrengsten zal ergens intreden. Hoe deze wet in het onderhavige geval precies functioneert, weten wij niet. Bovendien mogen wij een gemiddeld hoger inkomen niet zonder meer gelijk stellen met gemiddeld hogere economische waarde. De inkomensverdeling komt nu eenmaal niet of althans niet uitsluitend naar deze maatstaf tot stand.

Wat wij kunnen doen, is onze onderwijsuitgaven vergelijken met gegevens uit andere landen, waaraan wij ons menen te kunnen spiegelen.

Daarbij dient uiteraard gebruik te worden gemaakt van cijfers, waarbij de bevolkingsgrootte wordt geëlimineerd bijv. van uitgaven voor het onderwijs per hoofd der bevolking. De Unesco publiceert dit soort gegevens. Wie zich daarin verdiept, moet echter spoedig vaststellen, dat de cijfers wegens verschillen in de definities van het begrip onderwijsuitgaven niet exact vergelijkbaar zijn.

Bovendien: indien al de uitgaven naar categorie dezelfde zijn, dan blijft nog de moeilijkheid van de vergelijking van de munteenheden, waarin ze



zijn uitgedrukt. De officiële wisselkoers is zeker geen goede maatstaf voor de omrekening.

Men make de Unesco er geen verwijt van dat zij deze moeilijkheden nog niet heeft overwonnen. Wel kan men er bezwaar tegen maken dat zij materiaal publiceert, dat de toets van een kritisch onderzoek niet kan doorstaan.

Het „Institut für Weltwirtschaft an der Universität Kiel” heeft de zaak degelijker aangepakt. Het heeft onlangs een studie uitgegeven van Dr. Fr. Edding, getiteld *Die Ausgaben für Schulen und Hochschulen im Wachstum der Wirtschaft*, Kiel 1957, waarbij van een bepaald aantal landen cijfers werden gepubliceerd, welke een aannemelijk beeld geven. Het onderzoek vermijdt de valtaire problemen, waarop ik zo juist doelde. Het heeft voorts de verdienste naast de vergelijking van land tot land de vergelijking in de tijd te introduceren: men vindt in deze studie cijfers over verscheidene jaren.

Ik geef hier enkele cijfers betreffende het deel, dat de onderwijsuitgaven van het nationale inkomen uitmaken. Voor deskundigen voeg ik eraan toe: van het nationale inkomen tegen factorkosten.

*Percentage der onderwijsuitgaven  
van het nationale inkomen (afgeronde cijfers)*

Jaar	Land							
	Duitsland		Nederland		Ver.Koninkrijk		Ver. Staten	
	%	1929 = 100	%	1929 = 100	%	1929 = 100	%	1929 = 100
1913	2,8	71	2,1	62	1,6	65	2,3	58
1920	—	—	3,0	87	2,2	87	1,9	48
1925	3,5	88	3,4	100	2,3	90	—	—
1927	3,6	92	3,4	99	2,3	90	3,8	97
1929	4,0	100	3,4	100	2,5	100	4,0	100
1931	4,2	106	4,4	130	2,9	118	—	—
1933	4,4	110	5,0	147	2,6	103	—	—
1935	3,6	91	4,6	136	2,6	104	4,4	112
1937	3,1	79	3,9	114	2,6	104	4,5	113
1939	—	—	3,7	108	2,3	90	4,4	110
1949	3,0	75	3,2	94	3,1	123	4,1	103
1950	3,0	76	3,2	94	3,1	123	—	—
1951	3,3	84	3,2	95	3,3	134	4,0	100
1952	3,5	89	3,5	101	3,4	135	—	—
1953	4,0	101	3,6	106	—	—	—	—
1954	4,1	104	3,8	112	—	—	—	—

Ondanks alle onderzoek moet hier worden aangetekend dat een *absolute* vergelijkbaarheid niet is verzekerd. Voor Duitsland geldt dat het grondgebied wijziging onderging, voor het Verenigd Koninkrijk dat de cijfers uitsluitend de uitgaven van de Local Authorities omvatten en voor de Verenigde Staten — en dit bevordert de vergelijkbaarheid — dat het ook de schooluitgaven uit particuliere bron omsluit. De cijfers 1929 = 100 drukken het verloop in de tijd uit in een indexcijfer; daarbij is het percentage van het jaar 1929 op 100 gesteld.

Wij ontwaren dat het percentage der onderwijsuitgaven van het nationale inkomen sinds het begin van de eeuw belangrijk gestegen is. In Nederland, het Verenigd Koninkrijk en de Verenigde Staten zien wij in deze tabel zelfs een verdubbeling of meer optreden.

Opmerkelijk is nu echter het ongelijke verloop van de ontwikkeling. Wij merken op dat in Duitsland, voorzover de jaren in het staatje voorkomen, in 1935, in Nederland in 1937, in het Verenigd Koninkrijk in 1939 en in de Verenigde Staten in hetzelfde jaar een terugval intreedt. Wij constateren hier de doorwerking van de crisis der dertiger jaren. De terugval vertoont zich nadat allerwegen de hoogste percentages uit de reeks bereikt zijn. Hier demonstreert zich – niet een grote activiteit op onderwijsgebied maar – de onelastische van de onderwijsuitgaven, welke de sterke daling van het nationale inkomen eerst traag konden volgen. Het herstel gaat in de Ver. Staten, Duitsland en Nederland eerst geleidelijk. De landen bereiken resp. in 1949, 1953 en 1952 weer tenminste het percentage van 1929. Het Engelse cijfer vertoont de krachtige inspanning na de Tweede Wereldoorlog duidelijk. Indien de ontwikkeling uit de jaren 1913–1929 in hetzelfde tempo was voortgegaan zouden de percentages der onderwijsuitgaven thans hebben bedragen: voor Duitsland 7%, voor Nederland 7%, voor het Ver. Koninkrijk 5%, voor de Ver. Staten (1951) 8%.

Mogen wij deswege zeggen dat wij te doen hebben met een achterstand op onderwijsgebied? Er is zeker geen wet, welke op de onverbiddelijke noodzaak van een regelmatige aanwas der percentages zou wijzen. Integendeel, ergens zal het optimum worden bereikt, waarna geen accres meer moet worden nagestreefd.

Vooralsnog zijn er echter wel redenen om aan te nemen dat de vertraging in de toeneming van het onderwijsaandeel in het nationale inkomen een tekort aan beleid demonstreert, hetwelk de culturele en economische constellatie der betrokken landen schade heeft gedaan. Dat is met name voor het economisch aspect aannemelijk te maken. Wanneer men eens een ogenblik heenstapt over de onnauwkeurigheden der Unesco-cijfers, ontdekt men, dat er een zeer nauwe correlatie bestaat tussen het aandeel van de onderwijsuitgaven in het nationale inkomen en de hoogte van het nationale inkomen per hoofd der bevolking. Deze correlatie-coëfficiënt, berekend voor 16–19 landen, bedraagt zelfs + 0,9! Zij komt voor in elk der jaren 1937, 1950 en 1953.

Nu zou ik niet willen stellen dat de onderwijsuitgaven zonder meer de hoogte van het nationale inkomen bepalen. Men kan evenzeer aannemen, dat een hoger inkomen meer ruimte laat voor uitgaven, welke boven de eerste levensnoodzaak uitgaan. Het beste kunnen wij, dunkt mij, veronderstellen, dat de factoren, die het nationale inkomen bepalen, nauw samenhangen met en in dezelfde richting werken als die, welke zich in het verloop der schooluitgaven manifesteren.

De Amerikaanse literatuur wijst op de betekenis van het „aangepaste” gedrag van producenten en consumenten in de geïndustrialiseerde maatschappij. Dat is juist maar eenzijdig. Wij leven niet om te werken maar werken om te leven. Een hoger niveau van geestelijk-zedelijk menselijk bestaan moet in zijn economische betekenis niet worden onderschat.

PH. J. I.

SAMENVATTING VAN HET RAPPORT VAN DE COMMISSIE  
TOT ONDERZOEK NAAR DE CIJFERWAARDERING OP DE H.B.S.  
(MENDEL-COLLEGE HAARLEM)

Tot onderzoek van de cijferwaardering op Middelbare scholen werden 20 scholen bereid gevonden, de overgangs-cijfers van jaren 1953, 1954 en 1955 over te leggen.

Door de grote hoeveelheid van de ter beschikking gestelde cijfers tot een keuze gedwongen, heeft de commissie als leidraad voor haar onderzoek genomen de vakken, die per richting voor het afleggen van het eind-examen preponderant zijn.

Een grote moeilijkheid bij het onderzoek was het ontbreken van normatieve gegevens. Er is op dit gebied nog praktisch niets gedaan en de variaties zijn vele. Hier volgen enkele conclusies en suggesties:

1. Enkele van de opmerkingen van A. Slot in Paed. Stud. 33 blz. 129 (mei 1956) over het gebruikelijk cijferrapport van de L.S. blijken door onze gespecificeerde tellingen bevestigd te worden voor het V.H.M.O. De zeer hoge en zeer lage cijfers van de waarderingsschaal 1-10 worden weinig toegekend. Eveneens werd een uitbouw van deze schaal rond de 6 gevonden ( $5\frac{1}{2}$ ; 6;  $6\frac{1}{2}$  en soms ook 6— en 6+). De waardering der cijfers 1-10, zoals die vermeld wordt in de wettelijke regeling der eindexamens H.B.S., wordt dus in de praktijk der schooljaren niet aanvaard. In dit verband zou de commissie willen aanbevelen het afschaffen van de halven (zij vinden geen steun in de wet). Een uitzondering zou gemaakt kunnen worden voor het cijfer 6—.

2. Opmerkelijk is de variatie van het percentage onvoldoenden in dezelfde klas voor hetzelfde vak in opvolgende jaren. Dit schijnt ons in strijd met de opmerking van J. v. d. Ende in Paed. Stud. 31 nrs. 3 en 4 (1954).

3. Het merkwaardige feit doet zich voor, dat er (enkele scholen daargelaten) een cyclische herhaling van grote en kleine percentages zittenblijvers over het totaal van de onderzochte scholen te constateren valt. In het algemeen kan worden vastgesteld, dat als het ene jaar het percentage zittenblijvers groot is dit in het daarop volgende jaar klein is. De commissie meent, dat gestreefd moet worden naar een eliminatie van dit verschijnsel.

4. De commissie kan zich niet aan de indruk onttrekken, dat telkens wanneer voor een bepaald vak een nieuwe leraar optreedt, dit een (te) grote diskwalificatie van diens voorganger inhoudt, getuige het toenemend aantal onvoldoenden. Naast onderwijs-technische zijn hier naar mening van de commissie ook psychologische bezwaren aan verbonden.

Samenvattend zou de commissie de wens willen uiten, dat dit nog te zeer braakliggend terrein intensiever wordt onderzocht. De suggesties zijn juist hierom zeer voorzichtig gesteld.

---

## DE L.O.-WET 1857 HERDACHT

Het Cultureel Maandblad voor het Christelijk Onderwijs „Ad Fontes” heeft in een tweetal nummers het eeuwfeest van de L.O.-Wet 1857 herdacht en speciaal aandacht geschonken aan de persoon van *Van der Bruggen*, de initiator. In het juninummer schrijft Langman over: *Van der Bruggen* en het christelijk onderwijs, Keijzer over: *Van der Bruggen* als mens en als christen, De Vries over: Het oordeel der nakomelingschap en L. Kalsbeek over: *Van der Bruggen* zelf aan het woord over Christendom en staatkunde. In het extra-nummer geeft Goslinga een uitvoerige studie: Het conflict Groen-Van der Bruggen opnieuw bezien.

De situatie is in 1857 klaarblijkelijk uiterst moeilijk geweest. Goslinga herhaalt, wat hij in 1925 onomwonden heeft uitgesproken, „dat we God mogen danken, dat Groen in 1856 en '57 niet de overwinning heeft behaald”. Dit houdt echter geenszins in, dat hij een bewonderaar is van *Van der Bruggen*'s schepping; „Met Groen houd ik haar voor niet minder dan een „volksramp”. Is er wel een weg geweest naar algemene bevrediging?

Goslinga's sympathieën liggen duidelijk aan de zijde van Groen. Van der Bruggen kan hij waarderen als strijder voor de bijzondere school, op zijn ministeriële arbeid oefent hij zware critiek.

Voor „Het conflict” schijnt geen verklaring mogelijk te zijn. Groen en *Van der Bruggen* hebben elkaar in het beslissende gesprek op Oud-Wasseenaar zo misverstaan, dat er nimmer een verzoening tot stand is gekomen. Pogingen tot verklaring zijn er vele, geen schijnt afdoende. „Het conflict” schept een nieuw conflict: Goslinga-Kohnstamm. Goslinga polemiseert – en nogal scherp – tegen Kohnstamm's brochure: Mr. J. J. L. van der Bruggen, in de serie: *Getuigen van Christus*. Hij verwijt Kohnstamm dat deze hem ten onrechte onderbrengt „in het eerste gelid van de nakomelingschap, waarop *Van der Bruggen* zich tot zijn rechtvaardiging heeft beroepen”. Dit doet Kohnstamm inderdaad (blz. 31 van zijn brochure). De argeloze lezer, zegt Goslinga, moet uit Kohnstamm's woorden wel de indruk krijgen, „dat ik God dank dat *Van der Bruggen* wèl de overwinning behaald heeft”, terwijl dit, gelijk hiervoor bleek, toch geenszins het geval is. Men kan Goslinga's scherpe woorden begrijpen: niemand wordt in principiële dingen graag ingedeeld in een kamp waar hij niet thuis hoort.

Voor hen die zich gaarne nog eens verdiepen in de geschiedenis van de schoolstrijd, zij lezing van beide afleveringen aanbevelen. VAN DER V.

## BIBLIOGRAFISCHE NOTITIES

betreffende nieuwe publicaties of aanschaffingen van het Paedagogisch Instituut der Rijksuniversiteit te Utrecht

Alexander, F. *Psychoanalysis and psychotherapy; developments in theory, technique and training*. 8°. XIV, 299 blz.; New York, 1956. Norton & Comp.

Andersson, Th. *The teaching of foreign languages in the elementary school*. 8°. VI, 119 blz.; Boston, 1953. Heath & Co.

- Bach, W. Kindliche Zeuginnen in Sittlichkeitsprozessen; eine psychiatrische und kriminalpsychol. Untersuchung. 8°. 67 blz.; Psychol. Praxis; Hft. 21. Basel, 1957. S. Karger.
- Bailey, Alice A. Education in the new age; pref. by O. L. Reiser. 8°. XVI, 174 blz.; London, 1954. Lucis Press..
- Berg, J. H. van den. Metabletica, of: Leer der veranderingen; beginselen van een hist. psychologie. 8°. 255 blz.; Nykerk, 1956. Callenbach.
- Bhatia, C. M. Performance tests of intelligence under Indian conditions; with a forew. by Sir G. H. Thomson. 8°. XII, 131 blz.; London, 1955. Oxford Univ. Press.
- Bjerre, P. Unruhe, Zwang, Angst. 8°. 148 blz.; München, 1955. J. F. Lehmanns.
- Bowlby, J. Maternal care and mental health; a report.... World Health Org. as a contr. to the U.N. programme f. t. welfare of homeless children. 8°. 194 blz.; Monograph series; no. 2. Geneva, 1954. World Health Org.
- Burmeister, Eva. Vom Kinde aus gesehen; casework mit Kinder. 8°. 86 blz.; Schriftenreihe d. Schweiz. Ver. Sozialarbeitender; Hft. 12. Zürich, 1955.
- Buseman, A. Beiträge zur pädagogischen Milieukunde aus 30 Jahren. 8°. 256 blz.; Berlin, 1956. H. Schroedel.
- Diemer, A. Edmund Husserl; Versuch einer syst. Darstellung seiner Phänomenologie. 8°. 397 blz.; Mon. zur phil. Forschung; Bd. XV. Meisenheim a/G, 1956. A. Hain.
- Drent, L. Wij zijn ook zeventien; met een inl. v. H. van Erde Dubois. 8°. 48 blz.; photo's. Nijmegen, 1956. B. Gottmer.
- Education, Comparative; an internat. meeting held from 12-16 April, 1955. 4°. II, 55 blz.; Hamburg, 1955. Unesco Inst. for Educ.
- Eerelman, J.; en H. Kuipers. Gezondheidszorg voor schoolkinderen; met voorw. van Prof. Dr. J. H. Tuntler; 2e dr.; 8°. 203 blz.; Assen, 1956. Van Gorcum & Comp.
- Eisenstadt, S. N. From generation to generation; age groups and social structure. 8°. 357 blz.; Glencoe (Ill.), 1956. The Free press.
- Feuer, L. S. Psychoanalysis and ethics. 8°. VI, 134 blz.; Springfield (Ill.), 1955.
- Freud, Anna. Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen; 3e... Aufl. 8°. 100 blz.; Bern, 1956. H. Huber.
- Gerberich, J. R. Specimen objective test items; a guide to achievement test construction. 8°. XII, 436 blz.; New York, 1956. Longmans, Green & Co.
- Glover, E. On the early development of mind. 8°. XII, 483 blz.; Selected papers on psychoanalysis; vol. I. London, 1956. Imago.

- Guide, Le, des parents; les problèmes médicaux et péd. de l'éducation; ouvrage publ. s. l. direction de l'Ecole des parents et des éducateurs; introd. par Dr. G. Heuyer. 8°. 670 blz.; Paris, 1955. Larousse.
- Haefner, H. *Schulderleben und Gewissen; Beitrag zu einer personalen Tiefenpsychologie.* 8°. 182 blz.; Stuttgart, 1956. E. Klett.
- Handbook for geography; prep. by the standing sub-comm. in geography; G. J. Cons, gen. ed. 8°. XXIV, 446 blz.; London, 1955. Methuen & Co.
- Havighurst, R. J.; E. Stivers; and R. F. de Haan. *A survey of the education of gifted children.* 8°. VI, 114 blz.; Suppl. educ. monographs; nr. 83. Chicago, 1955. Univ. of Chicago Press.
- Hellpach, W. *Erzogene über Erziehung; Dokumente von Berufenen.* 8°. 223 blz.; Heidelberg, 1954. Quelle & Meyer.
- Heyboer-Barbas, M. E. *Een nieuwe visie op de jeugd uit vroeger eeuwen; een letterk. studie ter vgl. v. h. ned. kind vroeger en nu.* 8°. 48 blz.; Nijkerk, 1956. Callenbach.
- Heymann, K. *Kritische Phasen der Kindheit.* 8°. 52 blz.; Psychol. Praxis; Hft. 8. Basel, 1949. S. Karger.
- Hutchinson, E. P. *Immigrants and their children, 1850-1950; for the Soc. science research council in coöp. w. t. U.S. Dep. of commerce, bureau of the census.* 8°. XIV, 391 blz.; New York, 1956. J. Wiley & Sons.
- Keuken, J. van der. *Wij zijn 17; ingel. door S. Carmiggelt; 2e dr.* 8°. 65 blz., photo's. Bussum, 1956. C. A. J. v. Dishoeck.
- Koch, Louise W. *Zur Phänomenologie der motorischen Ungeschicklichkeit.* 8°. VI, 74 blz.; Diss. Zürich. Wageningen, 1955. H. Veenman & Zn.
- Kriegsbriefe gefallener Studenten 1939-1945. 8°. 471 blz.; Tübingen, 1952. R. Wunderlich.
- Krupskaja, N. K. *Ausgewählte pädagogische Schriften.* 8°. 400 blz.; Berlin, 1955. Volk u. Wissen.
- Mac Carthy, M. *A nineteenth-century childhood; with an introd. by J. Betjeman.* 8°. 100 blz.; London, 1950.
- Marcel, G. *Homo Viator; prolégomènes à une métaphysique de l'espérance.* 8°. 360 blz.; Clermont-Ferrand, 1944. Aubier.
- Mueller-Eckhard, H. *Schule und Schülerschicksal; eine Verteidigung des Schulkindes; 2e Aufl.* 8°. 176 blz.; Göttingen, 1955. Verlag f. med. Psychologie.
- Myrdal, Alva; and Viola Klein. *Women's two roles; home and work.* 8°. XIV, 208 blz.; London, 1956.
- Nunn, P. *Education; its data and first principles; 3rd...ed.* 8°. 283 blz.; London, 1956. E. Arnold.



- Panse, F. Angst und Schreck; in klin.-psychol. und soz.-med. Sicht, dargestellt an Hand von Erlebnisberichten a. d. Luftkrieg; mit 4 Abbn. 8°. VIII, 189 blz.; Arbeit und Gesundheit; neue Folge, Hft. 47. Stuttgart, 1952. G. Thieme.
- Parents d'enfants inadaptés; numéro spéc. de la revue Educateurs, no. 62. 8°. 126 blz.; Paris, 1955. Ed. Fleurus.
- Post, P. Ik kan kinderen grootbrengen; geïll. handboek voor ouders die hun kinderen een verstandige opvoeding wensen te geven; met medew. van Drs. H. J. Jordan, G. Klasen, Prof. Dr. B. C. J. Lievegoed e.a. 8°. 348 blz.; Leiden, 1956. A. W. Sijthoff.
- Problème, le, des stades en psychologie de l'enfant; symposium de l'Association de psychologie scient. de langue française par P. Osterrieth, J. Piaget, R. de Saussure e.a. . . . Genève 1955. 8°. 164 blz.; Paris, 1956. P.U.F.
- Prohaska, L. Existentialismus und Pädagogik; eine kritische Studie zum Aufbau einer christl. Pädagogik auf existent. Grundlage. 8°. VIII, 187 blz.; Veröff. d. Inst. f. vgl. Erzieh.wissenschaft Salzburg; Bd. 7. Freiburg, 1955. Herder.
- Sandberg-Geisweit van der Netten, M. E. H. Het groeide; veranderingen in de tijd, waarin ik leefde. 8°. 2 dln. Dl. I. 245 blz.; 1955; dl. II. 299 blz.; 1956. Amsterdam, 1956. Ten Have N.V.
- Schneider, E. Ueber das Stottern; Ursache, Entstehung, Verlauf und Heilung; 2e . . . Aufl. 8°. 72 blz.; Bern, 1953. H. Huber.
- Scholl, R. Das Gewissen des Kindes; seine Entwicklung und Formung in normalen und in unvollständigen Familien. 8°. 159 blz.; Stuttgart, 1956. Hippokrates-Verlag.
- Schonell, F. Eleanor. Educating spastic children; the education and guidance of the cerebral palsied. 8°. XVI, 242 blz.; Edinburgh, 1956. Oliver & Boyd.
- Speech handicapped school children; rev. ed.; by W. Johnson, S. J. Brown, J. J. Curtis a.o. 8°. XVI, 575 blz.; New York, 1956. Harper & Br.
- Stockert, F. G. van. Die Sexualität des Kindes. 8°. VI, 57 blz.; Geschlechtsleben und Gesellschaft; Hft. 6. Stuttgart, 1956. F. Enke.
- Sutter, J. M. Le mensonge chez l'enfant. 8°. IV, 171 blz.; Paideia; 4e sect. Paris, 1956. P.U.F.
- Zander, A. Pestalozzis geistiges Testament. 8°. 106 blz.; Heidelberg. 1952. Quelle & Meyer.
- Zulliger, H. Helfen statt Strafen auch bei jugendlichen Dieben. 8°. 159 blz.; Stuttgart, 1956. E. Klett.
-

# HET SPEL IN DE VERSCHILLENDE LEVENSPERIODEN VAN DE MENS

DOOR

DR. K. RIJSDORP

## I

## 1. Spel en jeugd.

„Het spel is aan geen leeftijd gebonden. Wij zien kinderen zich vermaken met hoepel of pop, en wij zullen op onze oude dag wellicht de tijd korten met het leggen van patience. Alle spel heeft zijn tijd, en alle spel heeft zijn doel, al geeft men er zich in de regel geen rekenschap van.” Aldus begint Dr. G. J. Dozy reeds een halve eeuw geleden zijn verhandeling over het spel gedurende de 17e eeuw in de Nederlanden <sup>1)</sup>.

Uit dit citaat valt tweërlei op te merken. Allereerst dat spel aan geen leeftijd gebonden is, maar dat de spelvormen en het karakter van het spel in de verschillende levensperioden verschillend zijn. Alle spel heeft zijn tijd. De pop en de hoepel passen niet bij de mens op leeftijd, en het kleine kind, dat zich met pop of hoepel occupeert, speelt geen patience. In de tweede plaats blijkt de schrijver positiever ten opzichte van het spelen der kinderen, dan ten opzichte van het spel der ouden van dagen, waarvan hij zegt, dat zij zich „wellicht” met patience zullen vermaken.

Deze terughoudendheid schijnt mij een sterk punt in de uitspraak van Dr. Dozy. Inderdaad is het spelen aan geen leeftijd gebonden. Kinderen spelen en volwassenen spelen . . . maar kinderen spelen het meest. Ik herinner aan het spel van de Dajaks. De volwassen Dajaks beoefenen dezelfde spelen als de kinderen, maar zij spelen ze alleen ter gelegenheid van de godsdienstige feesten. De kinderen, die naar aard en levenstrant veel meer binding met het spel hebben, er meer tijd en gelegenheid voor hebben, spelen het gehele jaar door, feest of geen feest. Spel en jeugd hebben fundamenteel met elkaar te maken, fundamenteeler dan spel en volwassen mens. Gelukkig sterft het kind in de mens nooit geheel. En daarom blijft hij spelen. Maar wanneer wij het spelen zoeken te „verklaren”, in de zin van verhelderen of doorlichten, dan komen wij al spoedig bij het kind terecht, omdat het kind het meest veelvuldig, het meest rechtstreeks en argeloos

<sup>1)</sup> *Spel en spelen*, Baarn 1909; 5.  
*Paedagogische Studiën*, XXXIV.

speelt, en daardoor het zuiverst speelt. Zelden vinden wij bij de volwassene het spel zo argeloos en zuiver, zo zonder nevenoorzaken of bijbedoelingen, zo zonder doordringing van andere (onbewuste of doelbewuste) factoren, zo ongepenetreerd, of het moest zijn in het liefdesspel.

Is dit wel zo? Is het zuivere spelen er bij kinderen meer dan bij volwassenen? Dr. G. J. de Vries ziet het in zijn studie over Plato juist andersom. Spel in de volle zin van het woord treedt volgens deze schrijver eerst bij volwassenen en rijpe mensen op: „Bij dieren en kinderen komt de dynamiek van het spel misschien meer naar voren, zijn volle zin bereikt het eerst, waar het bewust wordt.”<sup>1)</sup>

Hij beroept zich daarbij op Penjon, waar deze schrijft: Het wezen van het spel is de vrijheid. Dieren zijn ongetwijfeld in staat om te spelen. „Maar het mankeert de dieren aan de reflexie, welke de vrijheid apprecieert en meet.”<sup>2)</sup> „Hoezeer ook het spel der volwassenen aan spontaneiteit verliezen mag (is het enkel verlies?) vergeleken met het dartel stoeien van het kind”, zo gaat De Vries dan verder, „als het er op aankomt vereist het spel geest.” De vrijheid, die nodig is voor het volkomen spel, ziet deze auteur in de gebondenheid aan het absolute, want de mens staat eerst vrij tegenover alles, wat hem omringt, wanneer zijn idool of ideaal (zonder hetwelk de mens niet leven kan) „een transcendente zekerheid verworven heeft.”<sup>3)</sup>

De vrijheid, nodig voor het spel in de volle zin van het woord, is volgens De Vries niet de natuurlijke, maar de geestelijke vrijheid.

Ik meen, dat schrijver zich niet op Zondervan kan beroepen<sup>4)</sup>, wanneer hij *deze* vrijheid een belangrijk element in het spel noemt. Wanneer Zondervan schrijft, dat het gevoel der vrijheid nergens zuiverder kan optreden dan in het rijk van het bewuste zelfbedrog, dat wil dus zeggen bij het spel, dan doelt hij op die „eigenaardige splitsing van het bewustzijn”, waarbij wij de schijn voor werkelijkheid houden en hem toch niet met de werkelijkheid verwarren<sup>5)</sup>. Dit heeft niets met transcendente zekerheid

<sup>1)</sup> *Spel bij Plato*, Amsterdam 1949; 8.

<sup>2)</sup> A. Penjon, *Le rire et la liberté*, Revue philosophique 1893; 116. Gec. n. De Vries.

<sup>3)</sup> t.a.p. 7.

<sup>4)</sup> t.a.p. blz. 12, voetnoot 34.

<sup>5)</sup> H. Zondervan, *Het spel bij dieren, kinderen en volwassen mensen*, W.B. 1928; blz. 119, ten besluite van dat deel van zijn boek, dat handelt over de spelen der dieren.

te maken. *Hoe* ver Zondervan van de beschouwingwijze van De Vries afstaat, wordt nog te meer duidelijk, wanneer wij opmerken, hoe hij aan de geciteerde woorden de mening laat voorafgaan, dat de dieren bij hun spelen hoogstwaarschijnlijk „een bewustzijn van schijnwerkzaamheid” hebben, waarbij zij een *ernstige* werkzaamheid van hun instincten slechts *fingeren* <sup>1)</sup>. In hetzelfde verband merkt hij op, dat de fantasie (de bewerker van het „bewuste zelfbedrog” in het spel) bij het *kind* zeer ontwikkeld is, terwijl zij bij de volwassen mens voor het grootste deel verdwijnt door voortdurende critiek en controle van het verstand en de ervaring.

Mogelijk bedoelt De Vries echter te zeggen, dat het spelen wel vrijheid behoeft (zoals Zondervan en anderen opmerken), maar dat het juist niet *die* vrijheid is, doch de geestelijke vrijheid. Niet de fundamentele spontaneïteit, het onverklaarbare „*primum datum*”, zoals Penjon het uitdrukt <sup>2)</sup>, maar de vrijheid, waardoor wij in staat zijn „een beredeneerde overheersing uit te oefenen op alle natuurlijke krachten in en buiten ons”.

Het is echter de vraag, of Penjon wel een onverdacht medestander is. Hij zegt immers, dat deze tweede vrijheid zich nooit uitdrukt door de lach (een uitspraak, waarin De Vries niet geheel met Penjon kan meegaan); het ware, het schone en het goede verlokken niet tot lachen. Terwijl Penjon het onderscheid tussen mensenspel en dierenspel juist daardoor kenmerkt, dat de mens een oordeel over eigen spelen heeft, *en er om kan lachen* <sup>3)</sup>. Mij dunkt, dat Penjon hierin dichter staat bij Buytendijk, tegen wiens spelconceptie De Vries zich (uiteraard) bij herhaling te weer stelt. Want Buytendijk zegt, dat onder de drang van de geest de grond aan het spelen ontnomen wordt: „Wat wij bewonderen, de grond aan het spelen ontnomen, d.w.z. waarmede wij door een begeertevrije liefde in relatie treden, is nooit spel-object. Het is een *andere* vorm van samenzijn, dan die welke tot spelen voert” <sup>4)</sup>. En hij voegt er aan toe, dat oud-woorden niet alleen is het verliezen van de jeugd, maar ook een ontplooiën van de geest, die de waarheid zoekt. Dit leidt tot *niet-spelen*.

De Vries acht hier de grenzen te eng getrokken. Ik zou dit

<sup>1)</sup> Het noemen van deze opvatting betekent uiteraard nog geen instemming mijnerzijds.

<sup>2)</sup> t.a.p. 139.

<sup>3)</sup> t.a.p. 116.

<sup>4)</sup> Prof. Dr. F. J. J. Buytendijk, *Het spel van mens en dier als openbaring van levensdriften*, Amsterdam z.j.; 44.

oordeel veeleer willen laten terugslaan op de spelconceptie van deze schrijver zelf. Zijn spel „in de volle zin van het woord”, dat eerst bij volwassen en rijpe mensen zou optreden, is een spel bij de gratie van een transcendente zekerheid.

Maar spel is geen zekerheid. Spel is dynamiek, heen-en-weer-beweging, rythme, spanning en ontspanning. Spel is geen stabiliteit, maar het ongerichte en onbedoelde zoeken naar evenwicht in de existentie. Het jonge dier zoekt een (speels) contact met het „vreemde” milieu (Buytendijk). De mens benadert in en door het spel de ongebrokenheid van het *vitale* leven, waarbij het Straks wordt losgelaten voor het Nu (Kohnstamm). Maar een mens komt aan de voleinding der integratie van het vitale leven nooit toe. Volwassen en rijpe mensen staan er verder af, dan de kinderen. Het kind speelt argelozter, ongepenetreerder, en daardoor zuiverder dan de volwassen mens.

De zinvolle gedachte, door Kohnstamm geformuleerd, omtrent het meest wezenlijke in het spel van de mens, gaat weer geheel verloren, wanneer in de spelconceptie menselijke strevingen worden binnengesmokkeld, die het Nu principieel verwisselen voor het Straks. Ik denk hier aan de poging van J. C. van Asch, om het spel van de mens tegenover het dierspel tot een *actio sui generis* te maken. Hij meent, „dat het spel van de mens, die in het spel *niets nastreeft*, het spelkarakter heeft verloren. De jongen, die lange tijd een bal tegen een muur schopt, zonder interesse waar de bal terecht komt, hoe hard of hoe zuiver de bal wordt getrapt, is naar onze mening niet spelend bezig, evenmin als het meisje, dat alleen maar blijft kaatsen met de bal tegen de muur, zonder poging tot variatie of zuiverheid.”<sup>1)</sup>

In deze uitspraak wordt de vervolmakingsdrang ingevoerd als *conditio sine qua non* van het spel van de mens, ja, van het kinderspel. Ongetwijfeld zal de menselijke tendens tot perfectioneren al spoedig in het kinderspel doordringen. En deze penetratie zal toenemen met de geleidelijke ontwikkeling van de bewustheid. Indien de uitspraak van Van Asch juist is, dan is de consequentie, dat met het rijper en volwassener worden meer en meer aan de fundamentele voorwaarde voor menselijk spel kan worden voldaan, en ook wordt voldaan, en dat spel dus eerst bij rijpe en volwassen mensen in de volle zin van het woord gevonden wordt: het moge aan spontaneïteit verliezen, maar als

<sup>1)</sup> Oriënterende beschouwingen ten aanzien van het bewegen als vormingsmiddel, 's-Gravenhage z.j., 2e dr.; 55.

het er op aankomt vereist het spel perfectionering. Het argeloze Nu wordt losgelaten voor het perfectere Straks, ook al houdt Van Asch dit „straks” in zijn omschrijving binnen de grenzen van de speeltijd.

Ongetwijfeld verloopt het mensenspel veelal zó. Zeker *genetisch* gezien. Ieder volgend stadium van ontwikkeling vermenigvuldigen zich de intentionele momenten in het spel van de mens. Maar niet in *alle* mensenspel. De grenzen zijn ook hier weer te eng getrokken. Wanneer ik aan mijn schrijftafel zit te spelen met een paperclip, dan lokt de spanning in dat stukje draad en het wegspringen over de tafel mij onweerstaanbaar tot een voortdurende herhaling van dit spel. Ik heb daarbij geen enkele intentie, geen bedoeling, en nergens wordt een tendens tot vervolmaking van de speltechniek openbaar. Mijn bewustheid moet mij losrukken van dit bezig zijn met het speeltuig; zij moet mij richten op mijn werk, zodat ik weer gefixeerd ben door mijn gedachten, en het spel in mij verloren gaat.

Zou dit geen spelen zijn geweest, omdat de tendens tot perfectionering ontbrak? Ik was in dit spel argelozer, dan dat ik zou hebben staan doelschieten tegen een muur, met de intentie om het steeds beter te doen.

Hoe sterker het bewuste moment in het spelen wordt, hoe moeilijker en hoe minder de mens de ongebrokenheid van het vitale leven in en door het spel benaderen zal. Een bewust levend mens kan zo moeilijk het Straks loslaten voor het Nu. De jeugd is in het bijzonder op spelen aangelegd, en het spel is in het bijzonder aangelegd op de kenmerken van het jeugdige.

## 2. Spel als jeugdactiviteit.

Wanneer wij nagaan, welke verklaringen van het spel door speltheoretici worden aangedragen, dan treft ons in al die oorzaken of stuwende krachten de nauwe verbondenheid van het spel met de noodzaak van een jeugdperiode. Huizinga merkt zeer scherp op, dat men vrijwel al de gegeven verklaringen naast elkaar zou kunnen aanvaarden, zonder daardoor in een hinderlijke begripsverwarring te geraken<sup>1)</sup>. En hij concludeert daaruit, dat alle

<sup>1)</sup> J. Huizinga, *Homo ludens*, Haarlem 1940; 3.



speltheorieën onvolkomen zijn <sup>1)</sup>). De mérites der speltheorieën kunnen we echter onbesproken laten. Het gaat er hier slechts om, vast te stellen, dat er bij alle onderzoekers een zekere verwantschap wordt aangenomen tussen spel en jeugdsituatie.

De meest op de voorgrond tredende theorieën <sup>2)</sup> zijn te kenmerken door drie stigmata: *ontwikkeling*, *lust* en *vrijheid*.

Als wij de opvattingen van de voornaamste auteurs onder de gezichtshoek van deze drie stigmata bezien <sup>3)</sup>, dan valt daaruit af te leiden, dat er inderdaad voor hen allen een verwantschap tussen jeugd en spel bestaat.

Voor het eerste stigma (*ontwikkeling*) is dit reeds in de aanduiding voorhanden, want de jeugd is de onmiskenbare ontwikkelingsperiode voor elk levend wezen, dat niet geheel volgroeid ter wereld komt. Maar ook met betrekking tot de *lust* is gebleken, dat de veelvuldigheid van het spelen in de jeugd als een wezenlijk verschijnsel wordt gezien. Een tot ontleding voerend overschot van kracht zal vaker voorkomen in de periode, waarin de plastische en organiserende functies de overhand hebben, dan tijdens de volwassenheid, als de conserverende en regeneratieve functies overheersen. De inwendige impulsen, die tot het optreden van zulk een overschot stuwen, spelen juist in de periode van groei een grote rol. De kathartische werking van het spel, onder welk beding ook naar voren gebracht, zal eveneens in de ontwikkelings-

<sup>1)</sup> Dit is overigens niet nieuw. Een kwart eeuw tevoren schrijft Zondervan, in navolging van Dr. C. J. Wijnaendts Francken (De psychologie van het spel en zijn opvoedkundige betekenis, Baarn 1920) reeds, dat het niet nodig is aan één der speltheorieën, met uitsluiting van alle andere, een brevet van juistheid te geven. t.a.p. 58. Hoewel sindsdien de speltheorie tot grotere klaarheid gebracht is (vgl. o.a. de geschriften van Buytendijk) vinden we ook in 1944 nog bij Prof. Dr. P. Roels (Handboek der Psychologie, Utrecht, Nijmegen, dl. IV, 88) de uitspraak, dat de causale en finale speltheorieën elkaar niet uitsluiten, maar in meer dan één opzicht elkander aanvullen. Ofschoon schr. dit woord alleen voor de physiologische en biologische theorieën bedoelt, blijkt naderhand, dat hij die aanvullende waarde toch ook ruimer ziet, wanneer hij van deze theorieën zegt: „positief vals zijn zij niet, alleen maar eenzijdig. Zij alle geven dynamische krachten die tot spelen voeren”. t.a.p. 97.

<sup>2)</sup> Goede overzichten vinden we bij Claparède, Zondervan, Buytendijk en Roels. Onder een bepaald gezichtspunt bundelen deze schrijvers de bonte reeks van theorieën niet. Alleen Roels geeft een indeling in physiologische en biologische theorieën, waar echter vele in speltheorieën neergelegde inzichten buiten vallen.

<sup>3)</sup> Zie daarvoor mijn *Sport als jong-menselijke activiteit*, dat binnenkort bij Wolters, Groningen, verschijnt.

periode het belangrijkste zijn. De functielust houdt in het bijzonder verband met de jeugdige activiteitsdrang.

De ontspanningstheorie houdt het minst verband met een jeugdperiode. Integendeel, met de toeneming van de plichten van het leven, zal het spel meer als ontspanningsfactor gezien kunnen worden. Maar als de mens zich in het spelen wil herscheppen van de spanningen, waarin arbeid en levensernst hem brengen, zoekt hij dan juist in het spelen niet naar de jeugdsituatie, waarin de plicht der volwassenheid hem niet meer drukt?

Plicht en vrijheid zijn geen verwante begrippen. Daarmede is de situatie voor het derde stigma reeds ten dele getekend. Men behoeft het *vrijheidsgevoel* in het spel nog niet uitsluitend aan de lustbeleving te ontleen; de gehele fictieve wereld, waarbinnen het spel verloopt, wijst op de verwantschap tussen jeugd en spelen. Daarbij kan men over ficties spreken, maar even goed over de illusie, de sfeer der belevingen of de wereld der beelden, altijd zal zich de gemakkelijker opdringen, waarmee de onvolwassenen zijn phantasie in werking stelt.

Na dit alles mogen we dus wel constateren, dat De Vries vrijwel alléén blijft staan met zijn bewering, dat eerst de volwassen en rijpe mens in de volle zin van het woord speelt.

Er is een gedachtenconstructie van Huizinga aan te halen, welke op zichzelf genomen een zekere ruimte laat voor de opvatting, dat deze schrijver het spel van volwassenen meer vrijheid zou willen toekennen dan het kinderspel. Aangezien vrijheid voor Huizinga het eerste hoofdkenmerk van het spel is, zou dit inderdaad betekenen, dat het spel van volwassenen vollediger „spel” is dan het spel van de jeugd. Wanneer Huizinga het vraagstuk van het biologisch gedetermineerd-zijn van de individu wil losmaken van het vrijheidsbesef in het spel, en de vrijheid wil verklaren uit *de lust, die kind en dier aan het spel hebben*, dan schrijft hij in een zekere logische verlegenheid verder: „*Hoe dit zij*, voor de *volwassen* en *verantwoordelijke* mens is het spel een functie, die hij ook zou kunnen laten. Het spel is overvloedig. *De behoefte er aan is slechts dringend, voorzover de lust ertoe het haar maakt.* Het spel kan te allen tijde worden uitgesteld of achterwege blijven”.<sup>1)</sup>

Ik cursiveerde in dit citaat twee passages. De aanvang van Huizinga's woorden – waaraan ik de (speelse) vrijheid ontleen over een logische verlegenheid te spreken – moeten wij, dunkt mij,

<sup>1)</sup> t.a.p. 11.

aldus interpreteren: Mocht het bij het kinder- en dieren spel wellicht moeilijk zijn het spelphaenomeen te doorlichten, alléén vanuit een lustbeleving, die uit het biologische is losgemaakt, bij de „volwassen en verantwoordelijke mens” liggen in ieder geval de zaken zo, dat de vrijheid aanwezig is, om te spelen of niet te spelen.

Deze vrijheid kan als een voortgeschreden ontwikkeling gezien worden, als een hogere vrijheid. En waar het spel in de eerste plaats vrijheid is, daar wordt het spel dus door de hogere vrijheid van de geest in vollere zin „spel”. Zo kan men deze passage van Huizinga lezen en daarin zouden de opvattingen van De Vries en Huizinga elkander dan ongetwijfeld naderen: „als het er op aan komt, vereist het spel geest.”

De tweede cursivering in het citaat geeft aan, dat de lust de mens tot spelen *dringt*, en de *behoefte* daaraan wekt. Wanneer dit bij een volwassene het geval is, en hij laat uit hoofde van de genoemde vrijheid van de geest het spel *toch* achterwege, dan kan dit alles zeer verantwoord zijn en vervuld van de geest der volwassenheid, maar dan is het de geest, *die niet tot het spel behoort*, welke hem die beslissing mogelijk maakt. Deze vrijheid, welke de volwassene ongetwijfeld heeft (en gelukkig heeft), is niet de vrijheid, welke hij *in* het spel ervaart, maar de vrijheid, welke hij *tegenover* het spel handhaaft. De vrijheid, welke het eerste hoofdkenmerk van het spel genoemd wordt, is veel meer rechtstreeks verbonden met het tweede hoofdkenmerk, dat Huizinga noemt: de illusie. Hier dringt zich als vanzelf een befaamde uitspraak van deze speltheoreticus en cultuurphilosoof aan ons op: „Om waarlijk te spelen moet de mens, zolang hij speelt, weer kind zijn” <sup>1)</sup>. Dit woord krijgt op deze plaats des te meer reliëf, waar de schrijver het gebruikt in het verband van een *geestelijk* spel. Hij kapittelt het bridge als een langdurige en algemene *craze*: „een volstrekt steriel kunnen, dat de geestvermogens slechts eenzijdig scherpt en de ziel niet verrijkt, kluistert en verbruikt een quantiteit van intellect en geestelijke spanning, die beter had kunnen worden aangewend . . .” Hij acht bridge dan ook geen versterking van het spelelement in de hedendaagse cultuur, want . . . om waarlijk te spelen, moet de mens, zolang hij speelt, weer kind zijn.

Het is wel duidelijk, dat de argeloosheid van het volwassenenspel heeft ingeboet, als de vrijheidsconceptie berust op de gees-

<sup>1)</sup> t.a.p. 292.

tesmacht, welke van buiten het spel komt, om de poort naar de tuin der illusie te openen of te sluiten.

Ook De Vries geeft toe, zoals wij gezien hebben, dat het spel der volwassenen aan spontaneïteit verliest. Hij twijfelt er slechts aan, of dit alleen maar *verlies* is. Inderdaad, wanneer in het spel de geest zo centraal staat, dat eerst transcendente zekerheid de mogelijkheid tot vrij spel opent, dan is dit stellig geen verlies, maar winst.

Ik heb echter reeds opgemerkt, dat De Vries daarmee, naar ik meen, de grenzen te eng trekt. Zijn opvatting wordt begrijpelijk, wanneer wij bedenken, dat zijn spelverhandeling de inleiding vormt tot het spel bij Plato, tot het speels hanteren van geesteswaarden door een wijsgeer. In dit verband heeft het ongetwijfeld zin om de transcendente zekerheid, de gebondenheid aan het absolute, als een voorwaarde voor het vrije spel van de geest te stellen. Zolang de geest de waarheid *zoekt*, zal hij gericht zijn op het vinden. Hij zal erdoor gepraeoccupeerd worden. Zijn werking en richting zijn er door bepaald, zijn erdoor gefixeerd. En dan is er geen spel mogelijk. Maar indien en voorzover de geest de waarheid *bezit*, doorademt hem een geborgenheid, waarin hij weer vrij wordt om glimlachend en spelend bij en met de dingen te zijn. De glimlach en het spel zijn beide functies, die de gespannenheid doorbreken, die bevrijden van het strakke gedetermineerd-zijn door een oogmerk. De mens kan alleen maar lichtvoetig spelen met geestelijke waarden, indien en zolang hij zich *geborgen* weet. In de existentiële *nood* is geen speelruimte, in de geborgenheid wel. Alle geborgenheid wekt tot spelen, ook bij het kind. Ja, bij het zeer kleine kind. Dit gevoel van existentiële geborgenheid is dan uiteraard geen transcendente zekerheid van de geest. In het speels hanteren van *geestelijke* dingen mag de gebondenheid aan het absolute de poort zijn naar het vrije spel, men trekt de grenzen te eng, indien men meent, dat eerst daàr van spelen in de volle zin gesproken kan worden. Het spelen is ook daàr ontspanning, ongericht en onbedoeld zoeken naar existentieel evenwicht, door te kaatseballen met de voortbrengselen van de arbeid en de geest. We laten de verworvenheden en vondsten van onze geest van de ene hand in de andere glijden, en hebben lust aan de schoonheid van hun schittering en kleur, aan de schoonheid bovenal van de geestelijke beweging, die dit wekt. Wanneer de uitkomsten van het geestelijk bezig zijn ons echter *verontrusten*, dan fixeren zij ons en verstarren de speldynamiek. De ethische intentie leidt niet tot spelen, het aesthetisch verwijlen

bij de dingen wèl. Ik moet denken aan het woord van Schiller: „De mens moet met de schoonheid slechts spelen, en moet slechts met de schoonheid spelen”<sup>1)</sup>.

Wij spelen hier een hoog spel, omdat de immanentie van de spelhouding in de geborgenheid van de transcendente zekerheid zo moeilijk te bereiken is, en ons zo gemakkelijk ontgaat. Maar *als spel* is het niet voller of zuiverder dan kinderspel. Huizinga meent zelfs, dat – met de sophisten – ook Socrates, Plato en Aristoteles hun wijsbegeerte gezien hebben als een edel spel, ja, als een spel der jeugd: „Het argument gaat als een weefspool heen en weer”<sup>2)</sup>, en de wijsheid neemt vorm aan in de beweging van een edel spel. Het zijn niet enkel de sophisten, die dit spelen, maar ook Socrates en Plato zelf<sup>3)</sup>. En enige bladzijden verder heet het, dat „zij, die voor de latere wereld de grondslagen legden voor wijsheid en wijsbegeerte” het filosoferen zelf gezien hebben „als een spel der jeugd”.

Welk standpunt men tegenover het spelkarakter van de wijsbegeerte ook wil innemen, het moge na al het voorafgaande duidelijk zijn, dat het spel *niet* eerst in de volwassenheid tot volheid komt. Want voor het spelen staat centraal de vrijheid, die de illusie (de „inspeling”) ons schenkt, het samenzijn met de beelden, de lust, die de ver-beelding wekt, en het zonder-bedoelingen-zijn. En juist omdat de argeloosheid en zuiverheid, het zonder-bedoelingen-zijn in het kinderspel zoveel gemakkelijker worden verworven en bewaard, dan in het spelen der volwassenen, meen ik te mogen spreken van een fundamentele band tussen spelen en jeugd.

Dit geldt in nog sterker mate, wanneer wij het oog hebben op die spelen, waarin de motorische activiteit een rol vervult. Dan dringt ook onmiddellijk het eerste stigma, dat der ontwikkeling, zich aan ons op. Het spreekt vanzelf, dat het spelmoment van de sport zijn wortels heeft in dit bewegingsspel. Daarom lijdt het geen twijfel, dat wij bij de karakterisering van de sport als jongmenselijke activiteit haar verwantschap met het spelen moeten zoeken in het motorische kinderspel. En wij zullen ook de afgrenzing van de typische sportactiviteit, zowel genetisch als logisch gezien, in de eerste plaats naar de zijde van het kinder-

<sup>1)</sup> Fr. v. Schiller, Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen, Einleitung, 11; uitg. A. Kutscher.

<sup>2)</sup> In de dialogen namelijk.

<sup>3)</sup> t.a.p. 220 vlg.

spel moeten bepalen. Daarna volgt de afgrenzing naar de volwassenheid.

De *practische* omstandigheid, dat ik voor deze verhandeling slechts behoefte heb aan een beschouwing van het *bewegingsspel*, maakte het dus niet nodig, om de te enge begrenzing van het spelphaenomeen, zoals ik die hierboven omschreven heb, aan te tonen. Dit zou echter op zichzelf een inperking van het spel in de volle zin van het woord zijn, zij het dan alleen op praktische gronden. Zulk een inperking nu wilde ik ontgaan.

Er is een fundamenteel onderscheid tussen dierspel en mensenspel; eigenlijk hetzelfde fundamentele onderscheid, dat er is tussen een dier en een mens. Het kind speelt, en de volwassene speelt. Maar de volwassene speelt moeilijker, omdat hij heeft afgelegd, wat tot het kindschap behoort: het rechtstreeks-zijn en het zonder-bedoelingen-zijn. Daarom noemde ik het kinderspel argelozter, zuiverder, ongepenetreerder, dan het spel van volwassen mensen.

### 3. De spelontwikkeling.

Het kan na dit alles geen verwondering meer wekken, dat de ontwikkelingspsychologie de eerste zeven levensjaren van een mens graag aanduidt als de *speelperiode*. In het licht van haar onderscheiding tot de levensperiode, waarin de jonge mens zich in het bijzonder tot sportbeoefening voelt aangetrokken, kunnen we die speelperiode gerust uitstreken tot in het derde septennium.

De ontwikkeling van het kind en de ontwikkeling van het spel gaan hand in hand. Geheel in deze lijn ontwikkelt zich bij verdere rijping een spelvorm, die hoe langer hoe meer de sport gaat naderen; en tenslotte resulteert uit deze ontwikkeling van spel en kind de sport vanzelfsprekend en zonder merkbare overgang als specifiek jong-menselijke activiteit.

Wanneer we die ontwikkeling nagaan tekent zich daarmede ook de afgrenzing van de *sportperiode* naar „beneden” af: de afgrenzing dus van de sport naar de zijde van de kindsheid. Naderhand zal ik de afgrenzing van deze sportperiode naar „boven”, naar de volwassenheid trachten aan te geven: de afgrenzing dus van de sport naar de zijde van de *taakperiode*, waarin de mens zeer in het bijzonder zijn levenstaak vervult, zijn levensdoel volgt, en waarin de levensernst een dominerende rol speelt.

In het voorafgaande trachtte ik door middel van drie stigmata



een zekere rubricering te bereiken van de kenmerkende punten uit de spelanalyses. Bij de behandeling der ontwikkeling van het kinderspel zal blijken, dat daarin een duidelijke tendens merkbaar is met betrekking tot deze stigmata: ontwikkeling, lust en vrijheid. Aanvankelijk is er in het kinderspel een sterk dominerende ontwikkelingstendens. Het spel vervult een onmiskenbare rol bij de ontplooiing van lichamelijke functies, maar ook van gevoels- en wilsleven en bij de ontwikkeling van het bewustzijn.

Hoe meer de jonge mens zijn rijping nadert, hoe zwakker het stigma der ontwikkeling meespreekt. Daarom is het ook zo verklaarbaar, dat in de sport (gezien als jong-menselijke activiteit) het criterium niet zo zeer is: komt de sportbeoefening mijn ontwikkeling ten goede? Veel meer vraagt men zich, bij de bepaling van wat in de sport geoorloofd is, slechts af: berokkent dit mijn constitutie geen schade?

Het zoeken van de lust, welke het functionneren begeleidt, is van doorslaggevende betekenis in het aanvankelijke kinderspel. Deze lust blijft door heel de ontwikkeling heen de bron van alle spelen. Ja, tot in hoge ouderdom wordt, indien er gespeeld wordt, het spel gezocht om de lust, die het wekt. De lust moet dan ook het meest centrale stigma van het spel genoemd worden.

De vrijheid in het spelen is daarentegen in het aanvankelijke spel minder centraal, en ontplooit zich met de vervoltooiing van de menselijke faculteiten <sup>1)</sup>.

Op deze wijze ontwikkelt zich het spel, verandert de speeltrant, en blijft toch alle spel in iedere leeftijdsphase een loot van éne stam; door alle loten stroomt hetzelfde sap: de lust aan het functionneren, aan omzetting van energie in de ruimste zin, de lust aan de activiteit.

Het borelingske komt niet compleet ter wereld. Alleen het blote feit van het in de wereld zijn is het incomplete mens-kind eigenlijk al te veel. De beslotenheid van het moederlijk is voorbij, en het onbehagen, dat deze verandering in zijn existentie wekt, is duidelijk af te lezen aan het gedrag van de boreling. Het waken verwekt tot onrust en hij zoekt de rust door te zuigen op zijn vingertjes, of tegen de borst van de moeder. In iedere nieuwe

<sup>1)</sup> Na de voorafgaande discussie met het standpunt van De Vries, behoeft dit niet meer tot misverstand aanleiding te geven. Het misverstand begint juist daar, waar de vrijheid in het spel *apart* gesteld wordt. Altijd speelt het ontwikkelingsstigma ergens in het spel rechtstreeks of middellijk zijn plastische of regeneratieve rol, en altijd staat het stigma van de lust het meest centraal.

situatie schuilt onzekerheid, onveiligheid. Er is nog geen contact met de buitenwereld, dan alleen in afwerende zin. Positief contact zoekt het pasgeboren kind nog niet.

Zodra dit zoeken van contact met de omringende wereld zich ontwikkelt is er spelgedrag te verwachten. Het is merkwaardig dit op te merken. Men gaat er immers algemeen van uit, dat het zuivere spelen een sterk immanente bezigheid is. Wij moeten echter aan het in zichzelf besloten pasgeboren wezentje constateren, dat spel niet op dit narcisme wortelt, maar eerst ontstaat wanneer het kind niet meer alleen bij zichzelf, maar ook bij de *dingen* vertoeft<sup>1)</sup>. Ik waag de opmerking, dat spelen dus nooit zó immanent is, of de speler zoekt het contact met de dingen, waarbij hij vertoeft. De absolute immanentie is geen basis voor het spel. Er moet wel principieel een (lichte) intentionaliteit in vermengd zijn. Dit is daarom zo merkwaardig, omdat hierin duidelijk wordt, dat de ontwikkeling van de sport uit het spel van het fundament af in het spelen zelf gegeven ligt. Met de ontwikkeling van de bewustheid penetreert de intentionaliteit niet als een van buiten komende grootheid, maar met die ontwikkeling van de bewustheid ontplooit zich ook de reeds in het spel aanwezige intentie, en komt uiteindelijk tot verzelfstandiging in de polaire verhouding van vitaliteit en bewustheid, waarin de sport zich wezenlijk openbaart.

Het is dus niet zo, dat de mens op een gegeven ogenblik de sport „uitvindt” of „ontdekt”. Neen, het spelen ontwikkelt zich tot sport in overeenstemming met de ontwikkeling van kind tot jong mens. De sport is een *levensuiting*.

De sport is dan ook geen verschijnsel van deze tijd, maar van alle tijden. Van *deze* tijd is de *vorm*, waaronder thans sport bedreven wordt, de intensiteit en de spreiding. Maar in iedere samenleving, waar plaats is voor een specifiek jong-menselijke levensperiode, daar komt ook het spel tot een zodanige ontwikkeling, dat het bewuste moment in een polaire verhouding tot het vitale komt te staan. Waar geen ruimte is voor een jeugdperiode, of waar zelfs het kinschap wordt beknot door al te vroege plichten en verantwoordelijkheden, daar ontwikkelt zich ook geen spel.

Het kinschap is de periode, waarin het kind zijn verhouding en gedrag tot de omringende wereld leert vinden, zodat het zich min of meer veilig en „thuis” kan voelen in deze wereld. Het leert zijn lichaam bewegen, en door die lichaamsbewegingen doet het

<sup>1)</sup> Vgl. Buytendijk, die zegt, dat alle spelen een spelen *met iets* is.

zijn eerste ervaringen op in ruimte en tijd. Het gaat zich openstellen voor prikkels en indrukken van buiten, en leert zich geleidelijk positiever in te stellen op de omgeving. In de speelse, schuchtere toenadering van de onbekende situatie en in de gelijktijdige tendens en bereidheid tot vlucht uit het onbekende naar de vertrouwde en reeds ervaren situatie ligt het rythme van het spelgedrag verankerd.

De eerste speelvorm, welke wij kunnen waarnemen, is (ontwikkelingspsychologisch gezien) het *functiespel*. Daarnaast en daarna ontwikkelen zich andere spelvormen, omdat het kind reeds zeer vroeg in de ontwikkeling van andere levensgebieden een actief aandeel neemt. Daarom vinden we naast de functiespelen het *receptieve spel*: plaatjes kijken en namen geven. Het wordt niet moe van de herhaling. Het verrijkt zijn aanschouwingswereldje met telkens maar weer de naam te noemen van wat hem opvalt en bekend is. En in een verder stadium telkens maar weer de naam te vragen van wat hem niet bekend is.

Dat er geen strenge scheiding is tussen het functiespel en het receptieve spel blijkt wel, als die naamnoemerij soms eensklaps overgaat in een soort rhythmische herhaling van woorden, die het kent, met geen enkele andere bedoeling dan zo maar wat te praten, louter om het plezier van het praten.

In de fantasie bezit het kind de mogelijkheid, om zich de vrijheid der illusie te verwerven, en om zijn levenskansen uit te breiden tot in het oneindige. Het spelende kind betreedt het uitgebreide gebied van de *illusionspelen*.

De speelse fantasie geeft in het illusionspel aan gevormd materiaal alleen maar een fictieve inhoud. Het kind doet zijn best niet om het spelvoorwerp zo veel mogelijk op de werkelijkheid te doen gelijken. Ja, al te mooie poppen, die de fantasie overbodig maken, zijn vaak minder bemind, dan het schamele vormloze stuk speelgoed waaraan het kind zijn illusie vrijelijk kwijt kan. Daarnaast ontwikkelt zich in de kleuterjaren de drang tot vormgeving, tot uitdrukking van eigen inhouden in een materiële vorm. Dan ontstaan de *constructiespelen*.

Aan de vormgeving gaat het experimenteren met het materiaal vooraf. Vormloos materiaal als zand, klei en water is een goede geleider voor het latere vormgevingsspel. De eerste vormgeving is veelal alleen maar een vervorming.

In de *eigenlijke* vormgeving komt de differentiatie van de individuele aard der kinderen reeds sterk naar voren. Dit geldt voor de keuze van het materiaal waaraan men vorm wil geven,

voor de keuze van de objecten welke men gestalte wil geven, en voor de wijze waarop men de expressie tot stand brengt. Met de ontwikkeling van het constructieve denken komt de weg vrij voor moeilijker constructiespel, en het spelend construeren brengt omgekeerd de rijpende vermogens tot ontplooiing.

Hoe langer hoe meer gaan nu ook de *vaardigheds- en intelligentiespelen* betekenis krijgen. De prestatie treedt meer op de voorgrond. De onderlinge krachtmeting begint zich af te tekenen op grond van een zich ontplooiende sociale verhouding. De kleuter speelt eigenlijk alleen nog maar in gezelschap van anderen. Bovendien moet dat gezelschap niet te groot zijn. Een groep van acht kinderen wordt al rijkelijk groot. Hij speelt echter niet *met* de groep, alleen nog maar *in* de groep. Hij speelt er echter zijn eigen spel. Later komt er openheid voor het spelen met anderen *samen*. De *onderschikking* in de groep begint te gelukken. De leider en de volgeling gaan zich aftekenen. Moeilijker is de vrijwillige onderschikking *aan* de groepstaak op het niveau van gemeenschappelijkheid, zonder de hiërarchie van „leider” en „bende”. De individuele prestatie blijft ook in de groep een zwaar accent houden. Vandaar dat slagbalspelen in de levensperiode van 10-12 jaar van betekenis zijn: zij bieden in het groepsspel voortdurend kans tot beslissende individuele prestaties.

Het is duidelijk, dat met het naar voren treden van prestatie en wedijver in het kinderspel de nadering tot de sport gegeven is. In de puberteitsperiode zal de sport eerst recht haar intrede doen in het jeugdleven. De puberteit is in alle opzichten een overgangsfase. Ook in dit opzicht. Aanvankelijk zal de sportvorm van de spelende puber nog een vrij sterk spelkarakter dragen. Maar met de voortschrijding van de fysieke en geestelijke ontwikkeling zal de sportieve activiteit meer „echt” sportkarakter vertonen, de keuze wordt beperkter, meer afgestemd op de zich zettende persoonlijkheid, en uiteindelijk zal de adolescent van 17, 18 jaren tot sportieve rijpheid gekomen zijn.

(Wordt vervolgd).

DE AMBACHTSSCHOOL  
HONDERD JAAR GELEDEN

DOOR

P. POST EN M. C. J. SCHEFFER

Indien M. Poupée, rapporteur aan de franse regering en de redactie van „De Hollandsche Illustratie” in het begin der zestiger jaren van de vorige eeuw gelijk hadden en er is geen reden daaraan te twifelen, dan bezat Amsterdam een eeuw geleden de eerste ambachtsschool „voor kinderen van werklieden”, „voor 't eerst van alle landen in Europa”.

Er is in die tijd grote belangstelling voor wat wij nu technisch onderwijs noemen: de eerste wereldtentoonstelling te Londen heeft daartoe het hare bijgedragen. De aanduiding van het land van herkomst op importartikelen in het britse rijk was voorschrift geworden. Doch inplaats de britse kopers af te schrikken bleek „Made in Germany” de meest doeltreffende reclameslagzin te zijn, die de duitse fabrikanten zich konden wenschen. Men beschikte in Duitsland over in het bedrijf geschoolde werklieden, die, vergeleken met de arbeiders elders in Europa, een reël betere voorsholing achter de rug hadden in het toen reeds duitse volksonderwijs, waartoe vermoedelijk het tekenonderwijs naar de methoden van Pestalozzi's leerlingen of van Francke behoort heeft.

In de Gravenstraat gebruikte men de methode Dupuis. Het zou niet juist zijn, deze methode als „uit de tijd” te kwalificeren: de blokken en draadmodellen zijn in ons land nog niet uit het tekenlokaal verdwenen en in Frankrijk kennen we een stroming in het tekenonderwijs, (P. Charnay, Education plastique, Seguin, Lebourne-Gironde) die in het streven naar exactheid Dupuis evenaart. De illustratie van het tekenlokaal is een op zichzelf staand, waardevol document voor de geschiedenis van ons tekenonderwijs.

In deze tijd wordt in Nederland grote aandacht geschonken aan de intensivering der technische vorming, door breed opgezette onderzoeken en door proefnemingen op grote schaal. De op te lossen vraagstukken doen zich thans voor als nieuw: dit bijna 100-jarige document met zijn fraaie houtsneden uit een lang vergeten tijdschrift toont ons hoe men toen in wezen bezig was met dezelfde problemen.

Wij laten hier het artikel volgen met de illustraties: 1. De Dam,

zoals die toen was: de school is gelegen vlak achter de Nieuwe Kerk, in de Gravenstraat. 2. de school zelf, 3 en 4, het tekenlokaal en de ruimte voor het praktische onderwijs.

## DE AMBACHTSCHOOL

voor

Kinderen van werklieden, te Amsterdam.

De Hollandsche Illustratie, die voor en boven alles een blad voor het volk zijn wil, vestigt nu en dan de aandacht harer lezers op inrigtingen van algemeen nut, en zoo biedt zij ook in dit eerste nummer van den tweeden jaargang aan het publiek een drietal gravures aan, voorstellende de „Ambachtschool voor kinderen van werklieden” gelegen in de Gravenstraat, te Amsterdam.

Deze school, die onze sympathie in hooge mate waardig is, werd, nu vier jaar geleden, opgericht door de Maatschappij van den Werkenden Stand, en wordt sedert door diezelfde maatschappij onderhouden. Eenig in haar soort, niet alleen in ons land, maar zelfs in Europa, is 't niet van belang ontbloot, dat wij onze lezers nader kennis doen maken met deze stichting, die naar onze meening voor den toekomstigen ambachtsman van onberekenbaar nut is.

15 De beste zaak vindt hare bestrijders.

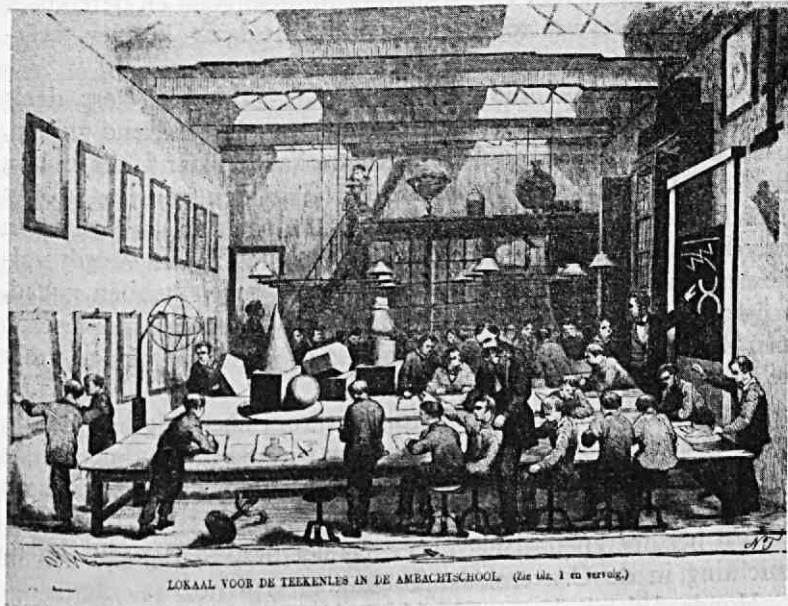
De waarheid van dit gezegde werd ook weder onlangs bewezen op een Vergadering van Industrieëlen aard, die wij bijwoonden en waar de ambachtschool besproken werd. Wij ontkennen niet, dat er bij die gelegenheid door den voorzitter een uitval tegen 20 die inrigting werd gedaan, die een pijnlijken indruk op ons maakte en ons juist geen hoogen dunk gaf van de school, waarvan wij ons destijds nog geen goed begrip hadden gevormd.

De heer P., die later bleek, evenmin als ik, de school bezocht te hebben, en even weinig op de hoogte te zijn van het doel, 25 dat zij beoogt en van het reglement, waaronder zij staat, veroordeelde haar als een ziekelijke philanthropische Inrigting, waar men geen werklieden, maar verwaande, onbruikbare menschen vormde. Beter ware het volgens dien gispenden spreker, die van de hoogte van zijn voorzitterstoel over hem onbekende zaken 30 een oordeel durfde vellen, indien men aan de bazen, in de werkplaatsen, het praktisch onderwijs overliet.

Wij zeggen evenwel, bij dezen dien heer P. dank voor zijn philippica, want zij is ons een prikkel geweest om zelf de school te bezoeken en door eigen oogen te zien, waarom en hoe zij bestaat,







35 welk doel zij zich voor oogen stelt, of dit doel goed en bereikbaar is; en zie hier, wat wij met warme overtuiging kunnen neêr-schrijven.

De ambachtschool, die jaarlijks tien duizend gulden kost, deels geleverd door de subsidie uit de stadskas van drie duizend gulden, 40 deels door de maatschappij van den werkenden stand, die buiten het lokaal, vuur en licht, twee duizend gulden per jaar afstaat en voor het overige door het penningsken van den ambachtsman zelve en vele gegoede ingezetenen onzer stad, beantwoordt volkomen aan het doel, dat de stichters voor oogen hebben gehad, 45 namelijk het vormen van denkende leerlingen en het moraliseren van den ambachtsman, door hem in zijn jeugd aan eenige tucht te gewonnen.

Wel verre van een ziekelijke philanthropische inrigting te zijn, oefent de ambachtschool een heilzamen invloed uit op de zedelijke 50 en verstandelijke ontwikkeling der jongelieden, die eens de kern van het volk moeten uitmaken.

Wij herinneren ons met genoegen het bezoek, dat wij aan de stichting in de Gravenstraat bragten.

Honderd dertig jongens leerden er een ambacht, en toch welk 55 een zindelijkheid en orde, en wat ons bijzonder trof, welke frissche atmosfeer, dat onmisbaar vereischte voor jonge borsten! In het beneden-lokaal was het juist timmerles. Een dertigtal knapen van 13 tot 16 jaar, allen uniform, dat is in blaauwen kiel gekleed, kregen les van twee onderwijzers.

60 We keken zonderling op, want wij zagen wel schaven, steken en slaan, maar niet één werkstuk, dat geheel of gedeeltelijk was afgewerkt, leverde het bewijs, dat men zich met iets bepaalds bezig hield. Wel bespeurden wij een aangenamen ijver onder die knapen en den besten toon bij de onderwijzers, maar wij vonden 65 niet, wat wij op een ambachtschool meenden te moeten zoeken, stoelen, tafels, deuren, vensters enz. Slechts eenige voorwerpen, tot het bouwkundig vak behoorende, werden door de meest geöfende jongens afgewerkt naar teekeningen, en één was er bezig met een trapje, dat voor het examen als pronkstuk moest dienen.

70 In de smidse en bij de draaijersles deed zich hetzelfde verschijnsel voor. Eén jongen slechts maakte een slot, maar de overigen boorden gaten, vijlden ijzeren linialen, knipten plaatijzer enz.; zelfs vond ik een onderwijzer bezig, die de jongens met voorhamers op een koud stuk staal leerde slaan.

75 In het boven-lokaal werd aan een negentig jongens les gegeven in 't regtlijng, ornament-teekenen, volgens de methode van

Depuis. Een drietal onderwijzers hielpen die knapen voort en wij stonden verbaasd over de goede orde, die er heerschte en over de uitmuntende verhouding tusschen leermeesters en leerlingen. Men kon zien, dat die jongens beseffen, hoe nuttig dit onderwijs voor hen is, en dat zij de moeite, die aan hen ten koste wordt gelegd, niet beter kunnen beloonen, dan door een vrijwillige gehoorzaamheid en oppassenden ijver.

In een neven-vertrek wordt de waren-kennis onderwezen, opdat de ambachtsman wete, welke materie hij behandelt of verwerkt, uit welk een en ander 't mij duidelijk was, dat de bedoeling van 't bestuur is, aanschouwelijk onderrigt te geven, door de tentoonstelling van allerlei monsters als ijzerwaren, steen- en houtsoorten.

Wij troffen er juist een lid van het bestuur aan, die ons zeide, dat hij week-commissaris was en daardoor verplicht gedurende die week dagelijks de school te bezoeken. 't Duurde niet lang of wij geraakten in een warm gesprek over de ambachtschool en toen hij het vonnis van den heer P. over de inrigting, aan wier hoofd hij stond, vernam, liet hij zich aldus uit:

„Het is betreuenswaardig, dat er menschen gevonden worden, die onze school veroordeelen, zonder haar te kennen, en zonder haar werkkring te begrijpen, en die, door een verkeerde voorstelling of beschrijving te geven, van wat wij voor ooggen hebben en doen, zeer veel kwaad stichten, en onze inrigting ontzettend veel nadeel toebrengen. Immers onze instelling heeft de algemeene ondersteuning noodig. Ieder leerling kost ons 80 gulden 's jaars, waarvan de ouders slechts 15 gulden betalen, welke som nog grootendeels door schenkers of beschermers wordt verschaft. Het praktisch onderwijs kost veel en wanneer wij den steun moesten verliezen van onze stadgenooten, daartoe aangezet door 't geschrijf of gesprek van kortzigtigen, zou de school moeten ophouden te bestaan, iets, wat naar ons inzien zeer te bejammeren zijn zoude”.

„De tegenstanders van onze inrigting meenen of althans nemen den schijn aan, alsof zij van gevoelen zijn, dat wij de pretentie hebben, ambachtslieden te vormen en knapen van dertien jaar na driejarigen cursus als volmaakte werklieden af te leveren, en waarlijk wij zijn er verre van af, een dergelijke utopie of hersenwaaier te koesteren. Wij vormen geen ambachtslieden, maar wij vormen leerlingen. Wij bereiden de jongens voor hun toekomstig vak voor, gewennen hen aan een geregelde tucht, en houden hen van de straat op den leeftijd, waarop zij in de werkplaatsen maar

al te dikwijls moreel bedorven worden. Wij nemen de leerjaren  
 120 van den winkel over, ziedaar alles en indien wij dan nagaan, welk  
 verschil er is tusschen het resultaat, dat een driejarig verblijf op  
 onze school oplevert, en dat, hetwelk een werkzaam zijn gedurende  
 drie jaren in de winkels aanbiedt, zoo zien wij, dat een dertien-  
 jarige knaap, van school komende, ter naauwernood lezen kan.  
 125 Hij schrijft slecht, brengt het met 't rekenen zelden tot de gewone  
 breuken en begrijpt volstrekt niet, wat hij leert. Nu wordt hij  
 b.v. als timmermans-leerling in den winkel geplaatst en verdient  
 van 30 tot 50 cents in de week. Hiervoor doet hij boodschappen,  
 draait den slijpsteen, veegt krullen, poetst schoenen, past op de  
 130 kinderen en gaat van den eenen winkel naar den anderen. Zoo  
 zal men er van de tien te naauwernood één vinden, die, na drie  
 jaren op 't timmeren te zijn geweest, iets van 't timmeren weet,  
 maar zeker is het dat ook nog die tiende het beetje, wat hij op  
 school geleerd heeft, totaal heeft vergeten. Soms nu groeit van  
 135 zoo'n jongen een goede machine, bruikbaar, maar bekrompen,  
 zonder hoofd, zonder denkvermogen; een automaat blijft hij  
 altijd".

„De leerling van onze school gaat voort met leeren. Zoolang  
 zijn ontwikkeling het vordert, wijdt hij twee uur daags aan het  
 140 primair onderwijs, dat is aan 't lezen, schrijven en rekenen. Van  
 natuurkunde, scheikunde, werktuigkunde enz., leert hij zooveel  
 als hij voor zijn betrekking in de maatschappij zal behoeven. Hij  
 leert denken en zijn hersens gebruiken. Hij wordt bekend gemaakt  
 met de grondstoffen, waarmede hij om moet gaan en hij leert  
 145 de waarde, de kracht en het gehalte der materialen waardenen.  
 Met zorg wordt hem onderwijs gegeven in het teekenen, vooral  
 in het regtlijnig en constructie-teekenen. Hij leert uitslagen maken  
 op natuurlijke grootte. Hij leert.... – Dat alles is uitmuntend,  
 waagde ik den warmen verdediger in de rede te vallen, maar  
 150 men verwijt u dat gij de praktijk bij de theorie voegt. Zou die  
 niet achterwege kunnen blijven? – Mijn beste heer, dat is on-  
 mogelijk, antwoordde hij. Sluit iedere ambachtschool, waar geen  
 praktisch onderrigt aan het theoretische verbonden is".

„De maatschappij van den werkenden stand heeft nog een  
 155 tweede ambachtschool voor zonen van leden, meest werkbazen.  
 Op die school, die men met meer regt een industrijschool kan  
 heeten, is de praktijk volstrekt niet noodig, omdat de leerlingen,  
 meer beschaafd, beter ontwikkeld, de theorie begrijpen en voor  
 het grootste gedeelte in de werkplaatsen van hunne ouders in  
 160 de praktijk onderwezen worden. Laat ik u dit nog duidelijker

165 maken. De arme jongens, die wij krijgen, hebben ook arme  
 hersens, en indien gij eens bij onze examens tegenwoordig waart,  
 zoudt gij kunnen zien, hoever de ontwikkeling van die knapen  
 gaat. Het driejarig onderwijs ontbolstert hem wel veel, maar wij  
 170 kunnen er toch in dien tijd geen heldere koppen van maken, en  
 de lessen in het teekenen met al de theoretische toelichtingen  
 zouden onvoldoende zijn en bitter weinig nut stichten, wanneer  
 wij de theorie niet door de praktijk ophelderden. Eene teekening  
 wordt dan eerst begrepen, wanneer de onderwijzer de uitslagen  
 170 leert maken en later, met het gereedschap in de hand, in hout  
 of ijzer de modellen leert vervaardigen, die eerst geteekend zijn.  
 Zeer weinig komt tot die hersens dan door de oogen en de handen.

Men meene daarom niet, dat wij beweren model-werklieden  
 te maken, die door hunne pedanterie voor het werk zelf onbruik-  
 175 baar en ongeschikt zouden zijn. Dit zij verre! Onze leerlingen  
 leeren weinig meer van de praktijk dan het gebruik der gereed-  
 schappen, en aan de werkbazen laten wij de zorg over van onze  
 goed-geoeffende leerlingen werklieden te vormen, uitmuntende  
 180 boven die, welke van alle onderwijs verstoken zijn, en in dezen  
 is het oordeel over onze ambachtschool reeds uitgesproken. Wij  
 hebben reeds een zestigtal knapen aan de bazen afgeleverd en  
 verreweg de meesten zijn bewijzen, dat ons onderwijs op goede  
 gronden rust.

185 Bovendien is er nog een gewigtige reden, waarom de praktijk  
 niet achterwege kan blijven. Een ambachtschool, waar alleen de  
 theorie beoefend wordt, kan niet bestaan, omdat zij geen leer-  
 lingen zoude krijgen. De ouders toch willen wel vertrouwen, dat  
 het leeren uit de boeken en het teekenen zijn nut kan hebben,  
 maar zouden toch niet kunnen gelooven, dat ambachten, waarbij  
 190 het gereedschap zoo zichtbaar alleen de hoofdrol speelt, kan ge-  
 leerd worden zonder hamer, bijl, schaaf of ander werktuig. Gij  
 kunt er u geen denkbeeld van maken, hoeveel het bestuur te  
 stellen heeft met sommige ouders, die, dadelijk bij de komst  
 195 man krullen zal maken of de draaijer met zijn handwerk zal aan-  
 vangen. Wij voldoen wel is waar niet aan den eisch, voor dat de  
 ontwikkeling of de vordering der leerlingen het wenschelijk maakt,  
 maar het is toch eene uitgemaakte zaak dat op eene ambachts-  
 school de praktijk moet worden onderwezen tot toelichting der  
 200 theorie".

Hier hield ons gesprek op, maar wat wij verder nog uit den  
 mond van onderwijzers en leerlingen mogten vernemen, be-



vestigde bij ons de overtuiging, dat de ambachtschool een inrigting is, boven allen lof verheven, en die niet genoeg aan de belangstelling van het publiek kan worden aanbevolen.

Wij wenschen dat in iedere stad eene dergelijke stichting moge verrijzen, dan zullen wij ons binnen eenige jaren verheugen in een stand, die door gewenschte zedelijke en geestesontwikkeling zooveel kan bijbrengen tot onze welvaart en nationale kracht; aan een stand, die regt heeft op onderwijs, en behoefte aan beschaving.

Mogen onze landgenooten dit begrijpen, dan zal de maatschappij van den werkenden stand in staat worden gesteld, haar ambachtschool met genoegzame middelen in stand te houden niet alleen, maar haar zelfs de noodige uitbreiding te geven.

Wij mogen er ten slotte trotsch op zijn, dat Holland, 't eerst van alle landen in Europa, een dergelijke inrigting heeft in 't leven geroepen, die tijdens het congres van sociale wetenschappen in den herfst van 't vorig jaar te Amsterdam gehouden, het bezoek en den ongeveinsden lof van de aanzienlijke vreemdelingen mogt ontvangen. Onder deze was ook de heer Pompée, directeur van een industrie-school te Ivry bij Parijs, die door het Fransch gouvernement werd gelast een rapport uit te brengen over het onderwijs in Nederland. Ziehier, wat wij in dat rapport over de ambachtschool in de Gravenstraat lezen:

„Onder de aangenaamste herinneringen, die ik van Holland heb, reken ik in de eerste plaats de twee bezoeken, die door mij aan de „ambachtschool voor kinderen uit de arbeidersklasse” gebragt zijn, welke school haar ontstaan aan de maatschappij voor den werkenden stand te danken heeft. Ik kende de Hollandsche armenscholen, en prees hare inrigting, maar had volstrekt geen idée van een stichting als de ambachtschool. Zelfs had ik nergens iets gezien, wat eenige gelijkenis met haar heeft”.

„Wij willen daarom een kleine beschrijving geven van de school, die alleszins verdient gekend te worden. Wel is waar worden er geen geheel gevormde werklieden gemaakt, die gewoon zijn een vast werk te verrigten, gelijk in hun werkplaatsen, maar de jonge lieden, die haar bezocht hebben, zijn in staat de gereedschappen te hanteren, zij hebben meetkunde, bouwkunstigen ornament-teekenen geleerd en een menigte andere wetenschappen, die hen in staat stellen met meer smaak, juistheid en inzicht den arbeid te verrigten, die hun is toevertrouwd”.

„Maar niet alleen uit het oogpunt van industrie hebben die jonge lieden, als zij de ambachtschool verlaten, veel voor boven

245 de leerlingen die terstond bij de werkbazen in den winkel komen:  
– vooral met betrekking tot het moreel staan zij op een veel  
hooger trap....”.

Op dien toon gaat het rapport van den heer Pompée voort,  
dat wij gaarne in zijn geheel overschreven, indien onze plaats-  
250 ruimte niet te beperkt was. Wat wij er echter van hebben laten  
volgen, moet den Nederlander aansporen een inrigting te be-  
schermen, die zoozeer de sympathie van den onbevooroordeelden  
landgenoot en van den kundigen vreemdeling heeft opgewekt.

Een alleraardigste herinnering dus aan een periode, die bijna  
honderd jaren achter ons ligt. In de eerste plaats aardig om  
de trots, die erin straalt, dat Amsterdam op het gebied van  
ambachtsonderwijs een uniek voorbeeld gaf aan eigen land en  
aan heel Europa. Men leze er regel 10–14 op na, en de dithy-  
rambe van de enthousiaste Fransman in de regels 234–247.

Het schoolgebouw in de Gravenstraat vindt men nu niet meer  
terug, maar de Maatschappij van de Werkende Stand heeft haar  
zegenrijk werk voortgezet, uitgebreid en geïntensiveerd in ver-  
scheidene welbekende grote, goed-geoutilleerde en dichtbevolkte  
inrichtingen voor technisch onderwijs in verschillende delen van  
de stad, die in menig opzicht nog steeds als toonbeeld kunnen  
gelden.

Veel van de problematiek van toen leeft in onze dagen nog  
steeds als zodanig. Over de doelstelling lezen we in regel 14,  
dat de school voor de toekomstige ambachtsman van onbereken-  
baar nut is. In regel 45 en volgende wordt gepreciseerd: het  
vormen van denkende leerlingen en het moraliseren van de am-  
bachtsman, door hem in zijn jeugd aan enige tucht te gewinnen,  
een heilzame invloed uitoefenen op de zedelijke en verstandelijke  
ontwikkeling der jongelieden, die eens de kern van het volk  
moeten uitmaken. En in regel 208 e.v. wordt gesproken over  
de stand, die door gewenste zedelijke en geestesontwikkeling zo-  
veel kan bijdragen tot onze welvaart en nationale kracht, die  
recht heeft op onderwijs en behoefte aan beschaving. En daarmee  
is de doelstelling van het niveau der individualiteit op dat der  
socialiteit gebracht. De moderne leuze „Mensen gevraagd!”  
klinkt hier feitelijk al door, zij het ook in eigentijdse compositie!

De critiek van de „Voorzitter van de vergadering van in-  
dustriële aard” in de regels 27–28, dat men verwaande mensen  
vormde, en dat men het praktisch onderwijs maar aan de bazen  
in de werkplaatsen moet overlaten, is ook in onze tijd nog niet

geheel verstomd. In de grotere bedrijven hebben de leidende figuren over het algemeen wel een goed inzicht in deze zaak, maar onder de voorlieden en bazen wordt nog wel eens gemompeld en gemopperd over eigenwijze en pedante ambachtsscholieren. Voor een deel wortelt dit in het generatie-probleem: de oudere zit vast aan zijn ingewortelde traditie en kijkt wantrouwig naar de aankomende jongere, die al wat geleerd heeft. Het grootbedrijf begint oog te krijgen voor deze moeilijkheid en heil te zien in bijscholing en nevenvorming op het terrein van menselijke verhoudingen van bazen. — In de kleine bedrijven hebben wij bij researchwerk bij herhaling de houding ontmoet van: laat de jongens maar liever direkt in onze werkplaats komen, dan kunnen we ze beter naar onze hand zetten. Dat de jaren der jeugd nu eenmaal nog andere functie hebben dan enkel maar vakscholing op te doen vindt men daar niet zelden nu nog steeds zo iets van ziekelijke philantropie (zie regel 26).

In regel 57–59 lezen we, dat men in de Gravenstraat al begreep, het aantal leerlingen per onderwijzer te moeten beperken: 30 knapen kregen timmerles van 2 onderwijzers, voor onze tijd om in het oor te knopen!

In de regels 60–62 en 71–73 klinkt de verwondering door van de bezoeker, die wel zag: schavensteken en slaan, maar niet één werkstuk, dat geheel of gedeeltelijk was afgewerkt; in de smidse waren ze aan het gaten boren, een ijzeren liniaal vijlen, plaatijzer knippen, met voorhamers op een koud stuk staal aan het slaan. Wel, zijn verbazing kan niet groter geweest zijn dan de onze toen we dit een half jaar geleden nog net zo zagen ergens op een technische school in ons landje. Hier ligt duidelijk het probleem van de bekwame vakman, die eerst deelfuncties tot in het volmaakte wil inoefenen, tegenover de opvatting van de pedagoog-vakleraar, die beoogt handvaardigheid te oefenen aan zinvolle bezigheid met concreet praktisch resultaat. Op de technische school van de Hibernia-werken bij Dortmund heeft men onder leiding van Dr. Fintelmann in dit opzicht een prachtig systeem ontwikkeld, waarover deze zelf binnenkort in dit tijdschrift uitvoerig zal berichten.

Over „watenkennis” (regel 84–89) en natuur-, schei- en werktuigkunde (regel 140–144) wordt de gulden regel gegeven de jongens te leren, wat voor hun ambacht nodig en nuttig zal zijn. Is het geen regel, waaraan ook heden nog menig stuk leerstof getoetst behoort te worden?

In het stuk van regel 110 af wordt de pretentie afgewezen, dat

de school van knapen van dertien jaar na een 3-jarige cursus volmaakte ambachtslieden zou kunnen vormen. Dit mocht toen niet verwacht worden, en nu net zo min. Toch hoort men nog dikwijls de critiek, dat de jongens die van de technische school komen, nog zo veel moeten leren, en in de gebruikelijke trant van overdrijving zegt men dan niet zelden: „nog alles moeten leren”. Zo is het nu ook weer niet, maar zeker is, dat de bekwame vakman zich pas kan ontplooiën na jaren van moeizame arbeid in de praktijk, en dat men van die lagere technische school niet meer mag verwachten, dan een goed-georiënteerde leerling, die openstaat voor de mogelijkheden tot uitgroei tot een goed technicus en een goede mens.

In de regels 161-164 vinden we de stereotypie die met taaheid nog wel functioneert in onze verlichte tijd: „arme jongens hebben ook arme hersens”. Daarmee maakt men zich maar al te gemakkelijk af van de dikwijls gemiste kansen, die onze tijd gelukkig bereid is in ruimere mate alsnog te geven aan wie er recht op kan doen gelden.

## KLEINE MEDEDELINGEN

### 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 le. 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 2 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 studieleider, Prof. Nieuwenhuis. Nadat de scriptie goedgekeurd is, kunnen in de bovengenoemde vakken tentamina worden afgelegd. Daarop volgt het examen.

Het lesgeld bedraagt f 125,— 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 1957-1958 wenden zich tot het Pedagogisch Instituut der Rijksuniversiteit, Oude Boteringestraat 34, Groningen. Telefoon 34241.

MEDEDELING VAN HET PAEDAGOGISCH SEMINARIUM  
VANWEGE DE NEDERLANDSE HERVORMDE KERK  
BETREFFENDE DE EXAMENS M.O.-PAEDAGOGIEK

Zij die examen wensen te doen in oktober dezes jaars moeten zich zo spoedig mogelijk opgeven bij de studie leider. Zij die examen willen afleggen in februari 1958, dienen zich vóór 1 januari d.a.v. aangemeld te hebben. Zij die examen willen doen in juni 1958, moeten zich daarvoor uiterlijk 1 mei aangemeld hebben.

Prof. Dr. M. J. LANGEVELD.

BOEKBEOORDELING

*Cijfergeving als Probleem.* Openbare les gegeven door Dr. W. H. A. Koenraads. Noordhoff N.V. Groningen 1957.

Wie zou achter deze titel de openbare les van een docent in de didactiek en methodiek der Duitse taal- en letterkunde vermoeden?

Het geven van cijfers immers is een algemeen paedagogisch probleem bij het onderwijs, dat zeker ons aller aandacht verdient.

Van een docent in de didactiek van het Duits verwacht men evenwel een in het bijzonder op dit vak gerichte belangstelling.

Nu de waarde van een juiste vakdidactiek vaststaat zou men zelfs mogen verwachten, dat een openbare les een programma zou bevatten.

Na het lezen van bovengenoemde openbare les kan men slechts teleurgesteld opmerken, dat het speciale vak zich niet in de belangstelling van de docent verheugt. Welke andere gevolgtrekking kan men maken, indien in een openbare les angstvallig over het vak van de docent wordt gezwegen? Of zou men moeten concluderen, dat het mogelijk is, dat een vak wordt gedoceed, zonder dat de docent inziet wat de eigenlijke inhoud van dat vak is?

Dr. A. Z. VAN 'T HOFF STOLK-HUISMAN.

BIBLIOGRAFISCHE NOTITIES

Abhandlungen zur Jugend-Filmspsychologie. 8<sup>o</sup>. 48 b.z., 2 Tfn.; Veröffentlichungen d. städt. Forschungsinst. f. Psych. d. Arbeit u. Bildung; Hft. 3. Münster (Westf.), 1952.

Adreslijst curatoren, oud-ordinarii, hoogleraren, lectoren etc. aan universiteiten en hogescholen. 8<sup>o</sup>. 215 blz.; 's-Gravenhage, 1956. Staatsdrukkerijen uitg.bedrijf.

Alt, R. Vorlesungen über die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung. 8<sup>o</sup>. 247 blz.; Berlin, 1956. Volk u. Wissen.

Arbeid, De, van de gehuwde vrouw buiten haar gezin; samengest. door Prof. Dr. L. H. Cornelissen, Mevr. Dr. F. T. Diemer-Lindeboom, Mevr. Dra. H. M. Dresen-Coenders e.a. 8<sup>o</sup>. 27 blz.; Ned. Gesprekcentrum; publ. no. 13. Kampen, 1956. Kok.

Benkö, A.; et J. Nuttin. Examen de la personnalité chez les candidats à la prêtrise; adaptation du test de personnalité M. M. P. I. 8<sup>o</sup>. X, 139 blz.; Anvers, 1956. Standaard-Boekh.

- Blücher, V. Freiheit in der industriellen Gesellschaft; dargest. a. d. jüngeren Generation; mit 9 Abbn. u. 42 Tbn. 8°. XII, 138 blz.; Stuttgart, 1956. F. Enke.
- Brennan, N. The making of a Moron. 8°. 189 blz.; London, 1953. Sheet & Ward.
- Bureau, Het medisch-opvoedkundig, in pedagogisch perspectief; verslag v. d. studiedagen op 15 en 16 April 1955, belegd door het centrum v. Kath. med.-opv. bureaux. 8°. 55 blz.; Utrecht, 1956. Het Spectrum.
- Busemann, A. Stil und Charakter; Untersuchungen zur Psychologie der indiv. Redeform. 8°. 166 blz.; Meisenheim, 1948. A. Hain.
- Byrd, O. E. Family life sourcebook; prep. under the auspices of the American soc. hygiene ass. 8°. X, 371 blz.; Stanford (Cal.), 1956. Stanford Univ. Press.
- Clemens Schröner, B. L. F. Psychische kindermishandeling. 8°. XII, 340 blz.; Strafrecht en criminol. onderzoekingen; nwe reeks, dl 1. 's-Gravenhage, 1957. M. Nijhoff.
- Deverux, G. Therapeutic education; its theoretical bases and practice. 8°. XXVIII, 435 blz.; New York, 1956. Harper & Br.
- Edelston, H. Problems of adolescents. 8°. XII, 174 blz.; London, 1956. Pitman Med. Publ.
- Eng, Helga. The psychology of child and youth drawing; from the 9th to the 24th year. 4°. VIII, 205 blz.; London, 1957. Routledge & Kegan Paul.
- Erickson, C. E. The counseling interview. 8°. VIII, 174 blz.; New York, 1951. Prentice-Hall.
- Erziehung, Schule und Staat; eine Zusammenstellung d. Artikel über Bildung, Erziehung u. Schule i.d. Verfassungen d. Länder d. Erde; mit e. Einf. von M. Schulz. 8°. 148 blz.; Vergleichende Erziehung; Hft. 5. Berlin, 1955. H. Schroedel.
- Flitner, W. Theorie des pädagogischen Wegs und der Methode; 3e Aufl. 8°. 77 blz.; Weinheim, 1956. J. Beltz.
- Ford, D. The delinquent child and the community. 8°. XII, 204 blz.; London, 1957. Constable.
- Freiesleben, Gertraude; Brigitte Freiesleben; und H. Volkelt. Ein Kinderbriefwechsel; Briefe zweier Mädchen im Alter von 10 bis 16 Jahren; mit 20 Abbn.. 8°. V, 156 blz.; Arbeiten zur Entwicklungspsychologie; nr. 14. München, 1934.
- Freud, S. La naissance de la psychanalyse; lettres à W. Fliess, notes et plans (1887—1902); publ. par Marie Bonaparte, Anna Freud et E. Kris. 8°. VIII, 427 blz.; Paris, 1956. P.U.F.
- Friedrich Froebel and english education; by P. Woodham-Smith, J. P. Slight, O. B. Priestman a.o.; ed. by Evelyn Lawrence. 8°. 248 blz.; London, 1952. Univ. of London Press.
- Friedrich Wilhelm Foerster und seine Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart; Festschrift zur Vollendung s. 85. Lebensjahres;...; hrsg. d. J. Antz u. F. Pöggeler. 8°. 224 blz.; Ratingen, 1955. A. Henn.
- Fröhner, R. Wie stark sind die Halbstarcken? Beruf und Berufsnot; pol., kult. u. seel. Probleme d. deutsch. Jugend im Bundesgebiet u.i. West-Berlin; u. mitarb. v. W. Eser u. K. F. Flockenhaus. 8°. 400 blz.; Jugend zw. 15 und 24; nr. 3. Bielefeld, 1956. M. v. Stackelberg.



- Fröhner, R.; Maria v. Stackelberg; und W. Eser. Familie und Ehe; Probleme i.d. deutschen Familien der Gegenwart. 8°. 448 blz.; Bielefeld, 1956. M. v. Stackelberg.
- Gehlen, A. Der Mensch; seine Natur und seine Stellung i.d. Welt. 8°. 444 blz.; Bonn, 1955. Athenäum-Verlag.
- Gelder, L. van; en J. E. van Praag. Beeldende expressie; het tekenen van het kind. 8°. 168 blz.; Acta paedagogica ultrajectina; nr XII. Groningen, 1956. J. B. Wolters.
- Good, H. G. A history of amerivan education. 8°. VIII, 570 blz.; New York, 1956. Macmillan Comp.
- Goodenough, Florence L. Exceptional children; with the ass. of L. M. Rynkiewicz. 8°. XII, 428 blz.; Century psychology series. New York, 1956. Appleton-Gent. Crofts.
- Häberlin, P., Der Mensch; eine philosophische Anthropologie; 2e Aufl. 8°. 221 blz.; Zürich, 1941. Schweiz. Spiegel Verlag.
- Halmos, P. Towards a measure of man; the frontiers of normal adjustment. 8°. VIII, 250, 16 blz.; Internat. libr. of sociology and soc. reconstruction. London, 1957. Routledge & Kegan Paul.
- Handbuch der Musikerziehung; mit Beitr. v. R. Barthel, H. Bergese, S. Borris u.a.; hrsg. von H. Fischer; mit 190 Abbn. u. 11 farb. Tfn. 4°. 530 blz.; Berlin, 1954. Rembrandt-Verlag.
- Hanselmann, H. Eltern-Lexikon; erste Hilfe in Erziehungsorgen und Schulnöten; Wörterbuch vom Seelenleben d. Kindes u.d. jugendl. Menschen. 8°. 470 blz.; Zürich, 1956. Rotapfel.
- Harris, A. J. How to increase reading ability; a guide to devel. and remedial methods; 3rd ed. ... 8°. XXII, 633 blz.; New York, 1956. Longmans, Green & Co.
- Heim, A. W. The appraisal of intelligence. 8°. VIII, 171 blz.; London, 1954 Methuen & Co.
- Hilgard, E. R. Theories of learning; 2nd ed. 8°. XII, 563 blz.; New York, 1956. Appleton-Cent.-Crofts.
- Humayun Kabir. Education in New India. 8°. X, 214 blz.; London, 1956. G. Allen & Unwin.
- Hurlock, Elizabeth B. Child development; 3rd ed. 8°. XVI, 703 blz.; New York, 1956. Mac Graw Hill.
- Hutchins, R. M. Some observations on american education. 8°. XIV, 112 blz.; Cambridge, 1956. Univ. Press.
- Kiefer, Th. Der visuelle Mensch; neue Untersuchungen ü. d. Vorstellungstypen u. d. Auswirkung a. d. Geistesleben. 8°. 144 blz.; München, 1956. E. Reinhardt.
- Komen, J. Paedagogiek en inrichtingsopvoeding. 8°. 173 blz.; Neerbosch, 1956. Neerbosch' uitg.
- Leeuw-Aalbers, Adriana J. de; Psychosen in de pubertiet; een klinische studie. 8°. 142 blz.; Diss.. Oud-Beyerland, 1947.
- Lippman, H. S. Treatment of the child in emotional conflict. 8°. X, 298 blz.; New York, 1956. MacGraw-Hill Book Company.
- Litt, Th. Die Wiedererweckung des geschichtlichen Bewusstseins; mit Geleitw. v. E. Spranger u. W. Roessler... 8°. 244 blz. prt. Heidelberg, 1956. Quelle & Meyer.

- Lowenfeld, V. Your child and his art; a guide for parents. 8°. XVI, 186 blz.; New York, 1954. MacMillan Comp.
- Mead, Margaret; and Martha Wolfenstein. Childhood in contemporary cultures. 8°. XII, 473 blz.; Chicago, 1956. Univ. of Chicago Press.
- Merleau-Ponty, M. Phénoménologie de la perception. 8°. XIV, 533 blz.; Paris, 1945. Libr. Gallimard.
- Mieskes, H. Der Jugendliche in der Situation der Straffälligkeit; Untersuchung zum Problem Erziehung oder Strafe; mit 133 Tbn. u. 74 Abbn. 8°. XII, 548 blz.; Jena, 1956. G. Fischer.
- Möbus, G. Klassenkampf im Kindergarten; das Kindesalter i. d. Sicht d. kommunist. Pädagogik. 8°. 112 blz.; Berlin, 1956. Morus-Verlag.
- Morris, R. The quality of learning; an essay concerning the education of dull children. 8°. VI, 108 blz.; London, 1951. Methuen & Co.
- Murphy, Lois Barclay. Personality in young children. 8°. 2 vols. Vol. I - Methods for the study of pers. in young children; with coll. of E. Beyer, A. Hartoch a. o. XX, 424 blz. Vol. II - Colin, a normal child; with coll. of E. Beyer, E. W. Brown a.o. XII, 267 blz. New York, 1956. Basic Books, Inc.
- Nuttin, J.; en K. Swinnen. Overgang naar het middelbaar onderwijs. 8°. 180 blz.; Studia psychologica. Leuven, 1956. Standaard-Boekhandel.
- Pädagogik im Bild; hrsg. von F. Hilker; mit... 614 Abbn., Zeichn. u. Tabn. in v.m. einföhr. Beiträgen bekannter Fachleute. 8°. XIV, 562 blz.; Freiburg, 1956. Herder.
- Periodik, Die, im kindlichen Verhalten; mit Beitr. von J. Erfmann, U. Lehr u. R. Schapitz; hrsg. v. H. Thomae. 8°. II, 154 blz.; Göttingen, 1957. Dr. C. J. Hogrefe.
- Plessner, H. Lachen und Weinen; eine Untersuchung n. d. Grenzen menschl. Verhaltens. 8°. 228 blz.; München, 1950. L. Lehnen.
- Podlech, A. Der Leib als Weise des in-der-Welt-seins; eine syst. Arbeit innerhalb d. phänom. Existenzphilosophie. 8°. XII, 250 blz.; Bonn, 1956. H. Bouvier & Co.
- Pollak, O. Integrating sociological and psychoanalytic concepts; an explor. in child psychotherapy. 8°. X, 284 blz.; New York, 1956. Russell Sage Found.
- Prakke, H. J. De groepskrantjes der opkomende voorhoede; stiefkinderen der publicistiek. 8°. 83 blz.; Assen, 1956. Van Gorcum & Comp.
- Problems of consciousness; transactions of the fifth conference March. 1954, Princetown, N. J.; ed. by H. A. Abramson. 8°. 180 blz.; New York, 1955. J. Macy foundation.
- Rattner, J. Grosse Pädagogen; Erasmus - Vives - Montaigne u.a. 8°. 170 blz.; München, 1956. E. Reinhardt.
- Rauch, K. Junge Menschen heute; Probleme und Lösungen. 8°. 387 blz.; München, 1956. P. List.
- Reformistisch en niet radicaal; onderwijs en opvoeding op onze scholen voor Chr. V.H.M.O. in verband met de vernieuwingsgedachte. 8°. 37 blz.; Verslag v. d. Conferentie voor het Chr. V.H.M.O. Zeist, 10 Mei 1950. 's-Gravenhage, 1950. Chr. Paed. Studiecentrum.

- Rothacker, E. Einleitung in die Geisteswissenschaften; 2e... Aufl. 8°. XXIV, 288 blz.; Tübingen, 1930. J. C. B. Mohr.
- Scheler, M. Die Stellung des Menschen im Kosmos. 8°. 96 blz.; München, 1949.
- Schmëing, K. Der Sinn der Reifungsstufen; Erbgang und Werdegang der menschl. Jugend; 4e ... Aufl.; mit 2 Abbn.; 8°. VI, 106 blz.; Leipzig, 1955. J. A. Barth.
- Sicker, A. Kind und Film; der Einfluss d. Filmes auf das Seelenlebens des Kindes; eine exp. Studie unter Verwendung d. Pigem- u. d. Tuanima-testes. 8°. 143 blz.; Bern, 1956. H. Huber.
- Stott, D. H. Unsettled children and their families. 8°. 240 blz.; London, 1956. Univ. of London Press.
- Strecker, E. A.; and V. T. Lathbury. Their mothers' daughters. 8°. 256 blz.; Philadelphia, 1956. J. B. Lippincott Comp.
- Study abroad; internat. handbook; fellowships, scholarships, educ. exchange. Vol. VIII—1956—'57; 8°; 719 blz. Paris, 1956. Unesco.
- Tausch, R.; und Anne-Marie Tausch. Kinderpsychotherapie in nicht-directivem Verfahren. 8°. 138 blz.; Göttingen, 1956. Dr. C. J. Hogrefe.
- Theorie en praktijk rondom het leeszwakke kind; door Dr. V. W. D. Schenk, Drs. W. E. Vliegenthart, Drs. A. W. Haenen, Dra. L. S. van Hees, B. Swanenburg. 8°. 80 blz.; Losse paed. studiën 10. Groningen, 1956. J. B. Wolters.
- Tolman, E. C. Purposive behavior in animals and men. 8°. XIV, 463 blz.; Berkeley, 1951. Univ. of California Press.
- Velde, I. van der. De tragedie der werkwoordsvormen; een taalhist. en taaldid. studie. 8°. XII, 445 blz.; Groningen, 1956. J. B. Wolters.
- Wall, W. D. Education and mental health. 8°. 347 blz.; Paris, 1956. Unesco.
- Walsh, Ann Marie. Self-concepts of bright boys with learning difficulties. 8°. XI, 79 blz.; New York, 1956. Bureau of Publ. Columbia.
- Weill, J.; et J. Bernfeld. Le retard morphologique; un trouble du développement de l'enfant. 8°. 107 blz.; Langres, 1956. Expansion scient. française.
- Wheat, H. Grove. Foundations of school learning. 8°. X, 392, XI blz.; New York, 1955. A. A. Knopf.
- Wittenberg, R. M. Die Jugend verstehen — der Jugend helfen; ein Ratgeber für geist. Gesundheitspflege. 8°. VIII, 224 blz.; Köln, 1956. Bartmann.

## MEDEDELINGEN VAN HET PAEDAGOGISCH SEMINARIUM VANWEGE DE NED. HERV. KERK TE UTRECHT

Namens de rector wordt aan de cursisten medegedeeld dat woensdag 2 oktober a.s. de colleges zullen worden hervat door Dr. L. de Klerk.

Voorts worden de oudere-jaars verzocht aan de rector, Dr. G. Kalsbeek, Laan van Poot 348, Den Haag, mede te delen, of men ingeschreven wenst te blijven of niet; in *beide* gevallen berichte men de rector vóór 15 nov. a.s.

Tenslotte delen wij mede, dat het collegegeld in het vervolg in *twee* termijnen betaald kan worden. De eerste moet voldaan zijn vóór 15 oktober, de tweede vóór 15 maart d.a.v. Na betaling van de eerste termijn ontvangt men een collegekaart, welke mede toegang geeft tot de Universiteits-bibliotheek.

## ONDERWIJSPROBLEMEN IN SURINAME

DOOR

P. POST

## I

Suriname is vier maal zo groot als Nederland. Als men Texel, Bremen, Mainz en Le Havre met rechte lijnen verbindt, heeft men een vierhoek ongeveer gelijk aan dit noordelijk stuk van Zuid-Amerika. Suriname is even groot als Java. Op dit land wonen minder mensen dan in 't Gooi, ruim 200.000, zoveel als in een flinke provinciestad. Behalve de variaties die een nederlandse stad met zoveel inwoners te zien geeft: van arm tot rijk, sociaal-zwak tot zeer evenwichtig telt de surinaamse bevolking nog meer schakeringen.

Er zijn weinig nakomelingen van de oorspronkelijke indiaanse bevolking over, enkele duizenden. De tegenwoordige bewoners arriveerden in het land gedurende de laatste drie eeuwen uit West-Afrika, India en Indonesië. De Afrikaners als onvrije werkrachten, de Indiërs en de Indonesiërs, meestal Javanen en Madurezen, als emigranten of contractanten, die in Suriname een beter bestaan hoopten te vinden, dan hun deel was in het moederland. Er zijn verder enige duizenden Nederlanders en andere Europeanen, Chinezen en Portugese Joden, die reeds vroeg het nederlandse gebied vanwege de tolerantie de voorkeur gaven boven Brazilië.

Ruw geschat zijn er bijna vierduizend Indianen, die ver in het zuiden verblijven, ongeveer 80.000 Afrikaners, Bosnegers en Creolen en 90.000 Aziaten, Indiërs en Indonesiërs, die een brede kuststrook bewonen. Deze groepen belijden zeer uiteenlopende godsdiensten: er zijn hindoes, boedhisten, mohammedanen, rooms-katholieken en protestanten. Er is bij het afrikaanse volksdeel een substraat van oeroude negercultuur. Er zijn andere levensbeschouwingen en godsdiensten (ruim 5000 personen, waarvan bijna 2000 Chinezen).

Heeft Nederland zijn drie levensbeschouwelijke zuilen - deze kleine groep mensen kent er naast deze, nog van andere stijl. Zij vormen nog geen „volk”; het zou onjuist zijn te spreken van het surinaamse „volk” - „Bevolking” is ruimer en doet de werkelijkheid geen geweld. De immigranten handhaven taal, godsdienst, zeden en gewoonten van het land van herkomst en er is

meestal een levend contact met dat land. Men heeft grote belangstelling voor het oude vaderland, dat de laatste tientallen jaren een totaal andere status temidden der volkeren kreeg (India, Indonesië). De band der Creolen en Bosnegers met Afrika is wel niet zo innig, doch gedurende de eeuwen van geïsoleerd slavenbestaan zijn de oeroude instellingen bewaard, vooral bij de Bosnegers. De kerstening heeft die oude „primitieve” cultuur niet gelijkwideerd; ook de christen Creool ziet de wereld wel enigszins anders dan de westerse christen. Veel van hetgeen men in onze kringen pleegt aan te duiden met „bijgeloof” wordt intens beleefd met de totale persoonlijkheid. Zelfs zeer ontwikkelden zetten de westerse gedachtengang en interpretatie, die een westerling de voorkeur zou geven, bewust terzijde en hun psychologische fenomenen zijn in richtingontvangend contact met de oude, sterke objectieve „Geist” der voorouderlijke cultuur – soms nauwelijks verborgen voor een buitenstaander, die er begrip voor open staat.

De oude arische epen, het Ramayana en het Maharabaratha, zo verweven met het oude occultisme der Hindoes, hebben een intens leven in de hindostaanse gemeenschap. Javanen en Madurezen continueren het ons zo bekende dessaleven met zijn syncretistische tendens, gemakkelijk assimilerend, zonder eigen visie prijs te geven.

Zo zijn er enige cultureel zeer onderscheiden levensgemeenschappen te onderkennen. Van een samenleving in westerse zin kan moeilijk gesproken worden. Er is geen onderlinge strijd, maar men leeft zijn eigen leven – los van elkaar, zelfgenoegzaam. Vermenging door huwelijken komt weinig voor en vervaagt de grenzen dus niet. Men voelt zich één met het land van herkomst, het nieuwe zelfstandige Indonesië, zijn godsdiensten, zijn adat, met het vrije India van Gandhi en van Nehroe, met de oeroude culten van Aryawarta. En al richten de Creolen hun blik (nog) niet naar Afrika – Afrika leeft in hen voort en zeker in de Bosneger.

Wisselingen in de politieke en economische situatie der laatste eeuwen van het land bracht deze zo uiteen lopende bevolkingsgroepen bijeen onder nederlands bewind en zij zijn gezamenlijk, in dit verband tot zelfstandigheid gekomen na de tweede wereldoorlog.

Een miniatuurbevolking, een zeer groot grondgebied, dat nog niet eens geheel in kaart gebracht is – wat op de kaart van Suriname aangetekend is, blijkt er soms niet eens te zijn, zoals het Toemoe-hoemak gebergte aan de braziliaanse grenzen.

De ondernemingen ten behoeve waarvan Indiërs en Javanen zich in dit land vestigden zijn nagenoeg verdwenen. De meesten zijn thans zelfstandige kleine boeren, houtkappers of handelaars. Meestal worden de agrarische methoden van het oude land toegepast. Enige duizenden zijn in loondienst bij de bauxietmijnen „de kurk, waarop Suriname drijft”.

De kinderen van deze mensen krijgen onderwijs. Er zullen ongeveer 35.000 kinderen en jeugdigen zijn, die hiervoor in aanmerking komen en het totale onderwijscorps zal, alle categorieën inbegrepen, ongeveer 900 bedragen. Er zijn in Paramaribo scholen met meer dan 1000 leerlingen – in de districten zijn het dikwijls kleine schooltjes met een geringe bezetting, een of twee leerkrachten.

Over de resultaten van dit onderwijs was men in de veertiger jaren niet tevreden. In de pers, in de staten van Suriname en in de onderwijzersvakverenigingen vooral werden klachten geuit, die de nederlandse regering deden besluiten in Suriname een onderzoek naar de onderwijssituatie in te stellen.

De algemeen inspecteur van het westers lager, mulo en kweek-schoolonderwijs in Nederlands-Indië, de heer W. H. M. d'Haens werd daartoe ter beschikking gesteld van de gouverneur van Suriname. In januari 1947 verscheen zijn rapport dat aan duidelijkheid, voor insiders althans, geen wens onvervuld laat. De klachten bleken zeer gegrond te zijn; d'Haens noemt ze „niet overdreven” en zijn rapport bewijst dit.

Het rapport d'Haens werd in Suriname „op ruime schaal” verspreid. In Nederland komt men maar moeilijk aan een exemplaar: in de meeste bibliotheken is het niet aanwezig. Ik zal er daarom ruim gebruik van maken.

Dr. J. H. E. Ferrier, een in Amsterdam gepromoveerd sri-naams onderwijzer, thans minister-president van zijn land, zeer onder de indruk van dit ontstellende rapport – de toestanden waren hem overigens uit eigen ervaring zeker bekend – geeft in zijn dissertatie „De Surinaamse samenleving als sociaal-pedagogische opgave” (Wolters, Groningen 1950) nieuwe wegen aan, die wij hieronder op hun waarde willen beoordelen.

Het rapport van d'Haens werd gevolgd door een artikel in de Westindische Gids (XXXII, 1951) door H. van Boheemen, tot inspecteur van het onderwijs benoemd nog tijdens het onderzoek van d'Haens, „Surinaamse onderwijszorgen”.

In 1955 verscheen een rapport van Prof. Dr. W. Gs. Hellinga „Language Problems in Surinam” (Noord-Hollandse Uitgevers



Maatschappij Amsterdam), terwijl Drs. J. J. Voskuil in 1956 „Het Nederlands van hindostaanse kinderen in Suriname” deed verschijnen bij dezelfde uitgever.

Het geschrift van Prof. Hellinga was in eerste instantie aanleiding tot het voornemen dit artikel te schrijven, aangekondigd daardoor onder de titel „De linguïstische problemen in Suriname”. Ampele overwegingen, vele gesprekken met in Amsterdam studerende Surinamers (Creolen), deden mij het woord „linguïstisch” laten vervallen. De problematiek van het surinaamse onderwijs is niet in de eerste plaats, althans niet alléén in de eerste plaats een probleem van de verschillende talen, die de onderscheiden gemeenschappen in hun gezinnen handhaven en van de voertaal, de lingua franca naast het negerengels – maar een vraagstuk van reële ingrijpende herordering, een sociaal-pedagogisch probleem, van organisatie, met gebruikmaking van de hulpmiddelen die in deze tijd tot onze beschikking staan, waarbij men moet kunnen rekenen op medewerking van de verschillende bevolkingsgroepen.

De nieuwe kweekschool, die door de arbeid van d'Haens en Van Boheemen tot stand kwam en die door de gedegen arbeid van Jonkman een goede vorm kreeg, kan alleen verbetering brengen op lange termijn „slechts geleidelijk”, doch er zal daarenboven een geheel nieuwe organisatie van het onderwijs in het land aanwezig moeten zijn om deze theoretisch en min of meer praktisch gevormde leerkrachten op te vangen en ze in staat te stellen hun werk wezenlijk goed te verrichten. Aan deze organisatie ontbreekt momenteel vrijwel alles. Anne de Vries die enige tijd in Suriname doorbracht om het milieu, aard en volk te leren kennen en dan leesboekjes te schrijven aangepast aan het milieu, kan met zijn beste prestaties toch maar weinig bereiken indien men niet de omstandigheden, vooral in de districten, zo verandert, dat inderdaad en de nieuwe leerkracht en het nieuwe boekje goed effect *kunnen* hebben <sup>1)</sup>.

Die omstandigheden, het fond waartegen men de nieuwe opleiding en een enkel nieuw leermiddel projekteert is thans niet ontvankelijk en niet tot assimilatie van het nieuwe bij machte of bereid. Het zal weinig baten of men in de surinaamse scholen enige goed uitgewerkte spreeklessen aanbiedt, als men tevreden is met één jaarlijks bezoek van de inspekteur aan elke school, als men de hoofden voorziet van ofwel opdraagt te zorgen voor uit-

<sup>1)</sup> Ik heb deze boekjes, die inmiddels zijn verschenen gezien. Men kan er tevreden mee zijn. Evenwel zullen ze niet bij machte zijn de gewenste restauratie te volbrengen. Daarvoor is heel veel meer nodig.

gewerkte leerplannen met speciale taken voor elk leerjaar. De man in de school ontvangt dan wel enige gestencilde voorschriften en adviezen, doch men vraagt zich af wat er mee zal gebeuren in scholen, zoals d'Haens en Van Boheemen ze beschrijven en zoals ze nu, tien jaar na het onderzoek van d'Haens zonder twijfel, nog zijn. Het memorandum dat Prof. Dr. I. C. van Houte na zijn verblijf in Suriname richtte tot de leden van de Eerste en Tweede Kamer der Staten-Generaal (31 dec. 1956) neemt hier alle twijfel weg.

Het zal nodig zijn reeds thans het schoolwezen dat er is, hoe gebrekkig het moge zijn, te restaureren en daarvoor is m.i. meer nodig dan komst der langzamerhand in functie tredende nieuw opgeleide leerkrachten. Wij weten uit jarenlange ervaring hoe buitengewoon moeilijk de positie is van jonge leerkrachten in Oost en West (Nederland), in een ouderwets georiënteerd schoolmilieu. Het nieuwe, dat zij meebrengen, wordt moeilijk aanvaard, het past niet in het oude geheel, waarvan zij niet de leiding kunnen hebben en waarvoor dus anderen de verantwoordelijkheid dragen. Hun jeugd, hun geringe ervaring en gebrek aan overwicht in het omgaan met mensen, doet hun jong enthousiasme in zijn effect kwaad. Het nieuwe moet door anderen gebracht worden, het schoolmilieu moet reeds groeien naar nieuwe vormen als zij hun werk beginnen en dan komen deze newcomers in een schoolmilieu, dat op hen *wacht*.

Uit de hierboven genoemde publicaties tussen 1947 en 1956 is de hier volgende karakteristiek van het surinaamse schoolwezen samen te stellen. Ik beperk me enigszins tot de districtsscholen, hetzelfde geldt in iets mindere mate voor de scholen in Paramaribo en een enkel groter centrum als Nickerie.

De kinderen komen uit gezinnen, waar de gezinstaal is Hindi, Javaans, Madurees of Negerengels, een enkele maal Nederlands. Omtrent hun begaafdheid is weinig te zeggen; er is hier geen onderzoek gedaan en een dergelijk onderzoek is ook nog lang niet aan de orde. Doch stellig zijn ze niet zo dom, dat daaruit de ongelooflijke aantallen dubleringen in de aanvangsklasse te verklaren zouden zijn. Er zijn vele omstandigheden, die deze zeldzame opeenhoping van kinderen in de eerste klassen veroorzaken. De voertaal bij het onderwijs is namelijk Nederlands - dikwijls in een Suriname-vorm.

Zonder meer moet dat dan maar terwijl de leerkracht de moedertaal der kinderen volkomen vreemd is. Men stelle zich voor wat dit betekent! Ik heb er wel enige voorstelling van. Bij mijn bezoek enige tientallen jaren geleden aan de openbare lagere school met

Frans als voertaal in de Hoogstraat te Brussel, een echt vlaamse buurt, merkte ik het zelfde verschijnsel op, met als gevolg dezelfde rampzalige situatie voor vele vlaamse kleinen, die met dat Frans ook al geen weg wisten, terwijl de leerkrachten het Vlaams volstrekt niet beheersten. In „Bilinguïsme in Nederland” (Wolters, Groningen 1949) wordt uitvoerig uiteengezet hoe men onder dergelijke omstandigheden het pedagogisch-didactisch taalcontact met de kinderen heeft op te nemen. In de Mededelingen No. 52, 53 en 54<sup>1)</sup> van het Nutsseminarium vindt men richtlijnen voor het taalonderwijs in een tweetalige school.

Deze publicaties ten behoeve van de reorganisatie van het onderwijs in de lagere klassen in Friesland zullen wel voor theoretische oriëntering van belang zijn. In deze reorganisatie hadden wij te doen met kinderen, die dezelfde moedertaal spraken, het Fries. Waar kinderen uit één ethnische groep de eerste klasse vormen, zullen ook bij het praktische werken in de klas deze mededelingen nut hebben en toepassing lijkt zeer wel mogelijk.

Doch wanneer men moet beginnen met kinderen, uit verschillende taalgroepen en deze niet gedurende bijvoorbeeld een half jaar in gescheiden groepen, gedurende enige uren per dag gesplitst kunnen worden, zal men zijn toevlucht moeten nemen tot de methoden, aangepast aan tijd en milieu, die de Amerikanen in de eerste tientallen jaren dezer eeuw toepasten in de Philipijnen, waar men voor dezelfde moeilijkheid stond en oplossingen vond. Hoewel Dr. G. J. Nieuwenhuis, de indische taalpedagoog, hiertegen bezwaren maakte en waarschuwde tegen navolging in Indië, zijn er ontegenzeggelijk in de Philipijnen resultaten van betekenis bereikt.

De zeer speciale didaktiek voor deze situatie zal voor Suriname opnieuw uitgewerkt moeten worden. Hierbij zal de functie der moedertaal een andere zijn en niet, zoals de Amerikanen stelden, totaal worden genegeerd. De didaktiek is subtiel van aard en stelt hoge eisen aan de pedagogische, psychologische kwaliteiten van de docent en natuurlijke begaafdheid voor het onderwijzersberoep is als derde eigenschap nog wel de belangrijkste. Zo'n leerkracht is echter ook weer geen schaaap met vijf poten.

Dit merkwaardige negeren van de moedertaal, beter onbekendheid van de didaktiek der vreemde voertaal, is niet de enige rem,

<sup>1)</sup> Med. No. 52. De Friese Proefscholen; rapport over de resultaten der Friese proefscholen over de cursusjaren 1950-'51 en 1951-'52. Med. No. 53. Richtlijnen voor nieuw taalonderwijs in de Friese proefscholen. Med. No. 54. Nederlandse desiderata in Friesland, door P. Post en M. C. J. Scheffer.

die het onderwijs zo stagneert. Het aantal leerlingen in een eerste klas is ontstellend groot.

d'Haens constateert:

„Uit een gehouden enquête bleek, dat er op 15 september 1946 in geheel Suriname 76 klassen waren met 48 tot 60 ingeschreven leerlingen, 51 klassen met 61 tot 80 ingeschreven leerlingen, 15 klassen met 81 tot 100 ingeschreven leerlingen en 13 met meer dan 100 ingeschreven leerlingen. Hieronder zijn ook begrepen de gecombineerde klassen.”

Van Boheemen schrijft:

„Het gevolg van dit langzaam de klassen doorlopen is de opmerkelijke pyramide-vorm van elke school, wederom vooral in de districten. Het eerste leerjaar telt b.v. 80 leerlingen (netjes onderverdeeld in a, b en c naar het aantal jaren, dat ze er al in doorbrachten), terwijl de 4de klas nauwelijks tien leerlingen telt, soms een enkel kind in de 5de zit en de 6de helemaal ontbreekt.”

Hoe onwaarschijnlijk het moge klinken – het is ontegenzeggelijk een feit, dat de surinaamse schoolwereld, de hoogste autoriteiten inbegrepen, nooit enig begrip gehad heeft van de moeilijkheden, die hier een oplossing vroegen. Hoe dit mogelijk was lijkt een raadsel. Het is alleen te begrijpen uit het culturele isolement, waarin dit land zich tot ongeveer 1940 bevond. Engels en Frans Guyana hebben als cultuurgebied weinig te betekenen; contact met de overige staten van Zuid-Amerika was er niet en het schijnt dat de toenmalige regering in Den Haag zich weinig gelegen liet liggen aan dit overzeese gebiedsdeel en er hoegenaamd geen contact van onderwijskundige aard was met Nederlands-Indië, waar men beschikte over rijke ervaring, een goede moderne methodiek, goede oplossingen voor moeilijkheden, waarvan men in Suriname geen notie had.

Van Boheemen:

„Nog steeds begrijp ik niet dat men in de West nooit geprofi-teerd heeft van het baanbrekende werk van dr Nieuwenhuis in de Oost, ook al ligt het probleem – en dus ook de oplossing – hier in Suriname ietwat anders. Er was in Suriname in 1946, voor zover ik heb kunnen ontdekken, één exemplaar van het bekende Bronnenboek van Nieuwenhuis – echter niet op het Departement van Onderwijs.”

De kleine boeren wonen in de districten wijd uit elkaar. De kinderen moeten lange afstanden afleggen van huis naar school, vaak langs moeilijk begaanbare wegen.

Van Boheemen:

„Een andere oorzaak is ongetwijfeld het ontbreken van wooncentra. De landbouwers wonen allen op hun percelen en die liggen naast elkaar langs de weg, soms vele kilometers lang. Het geeft niet waar de school gezet wordt; het grootste deel van de leerlingen moet toch grote afstanden lopen om de school te bereiken. Dat lopen geschiedt dan òf in de brandende zon òf in de stromende regen; de kinderen lopen door mul zand of zakken weg in de modder. De wat oudere meisjes zeulen jongere broertjes of zusjes mee, zo van drie, vier en vijf jaar. Onder de leerplichtige leeftijd, zult U zeggen? Natuurlijk. Maar ze kunnen niet thuis gelaten worden omdat de ouderen op het veld werken en dus spelen deze kleuters op het schoolerf, in een hoek van het schoollokaal of zitten als angstige vogeltjes in de bank naast grote zus. Ze zijn een wanhoop van de districtsonderwijzer, die ze toch niet weren kan. Als de kleintjes niet mogen meekomen, blijft de grote zus óók thuis.”

Als deze kinderen, die zoëven thuis Hindi, Javaans of Negerengels spraken, de school binnenkomen, daar soms met z'n vieren op een ouderwetse tweepersoons schoolbank plaats nemen, worden zij in een hen volkomen of nagenoeg volkomen vreemde taal toegesproken, die zij zo op deze wijze moeten leren, en door middel waarvan zij nog met tal van andere zaken moeten kennismaken.

Kunnen zij na enige jaren „lezen”, dan waren het en zijn het dikwijls nog, héél vreemde zaken, die hen voorbereiden voor hun leven in de volwassenheid.

Van Boheemen:

„Welnu, al deze kinderen hebben tot nu toe – enkele lofwaardige uitzonderingen daargelaten – onderwijs genoten aan de hand van zuiver Nederlandse methoden, verwerkt in zuiver Nederlandse boekjes. Men behoeft waarlijk geen onderwijsman te zijn om zonder meer te begrijpen, hoe fataal dit heeft gewerkt op de resultaten van het onderwijs. Want het gaat niet alleen om de anecdotische waarde van het bekende verhaal over het negerjongetje, dat onaandoenlijk opschrijft: mijn zusje is blond; noch om het evenzeer bekende leeslesje over Paultje, die op reis gaat en zo blij is, dat hij een hoekraampje getroffen heeft in de trein – gelezen door een Indiaans kereltje. Het gaat om het belangrijke feit, dat er met geen mogelijkheid enige belangstelling kan ontstaan bij de leerlingen voor deze leer- en leesstof en dat dus de resultaten van het onderwijs mede hierdoor ver beneden peil blijven.”

Van Boheemen heeft volkomen gelijk. Belangstellen in een zaak vooronderstelt een vorm van belang hebben bij deze zaak. De korte en de lange turf, veenkoloniën, de graven van Holland en Zeeland interesseren hier niemand. De school is in de hoogste mate oninteressant en heeft dan ook geen trekkracht. Trekkracht heeft het *eigene*:

Van Boheemen:

„Ik heb nooit dieper de afgrond beseft tussen het eigen milieu dezer kinderen en dat in de leesboekjes dan bij een bezoek aan het district Nickerie. De District-Commissaris nam me in de namiddag mee naar een Hindostaans feest, dat al enkele dagen duurde en nog steeds niet uit was. Elke middag werd er een gedeelte uit de Ramayana vertoond; prachtig uitgedost zaten of liepen de hoofdfiguren uit dit eeuwenoude verhaal rond op een afgesloten stukje land. Er om heen zaten de toeschouwers, oud en jong; ze keken toe en luisterden naar de man, die telkens een stuk uit het verhaal reciteerde. Opwinding bracht de strijd tussen de apenkonink en zijn tegenstanders, terwijl de potsenmakers zorgden voor de nodige hilariteit. Ik kreeg naast de District-Commissaris een ereplaats, maar na een poosje keek ik meer naar de toeschouwers dan naar het spel, dat voor mijn Europese begrippen niet zo erg boeiend was. Maar de jeugd om me heen leefde mee met glinsterende ogen. En toen dacht ik opeens: de kinderen lezen morgen in het boekje van Ot en Sien .... en de school kan hiervan gebruik maken. Men vindt dit contact schoolbeschaving naar een indonesisch voorbeeld beschreven in mijn *Aesthetische Vorming en Vrije Expressie* (Wolters 1956).

In Suriname werd leerplicht ingevoerd bijna een kwart eeuw voor de leerplichtwet in Nederland aangenomen werd. Maar het was en is een slag in de lucht, een farce. De autoriteiten houden er alleen rekening mee, als ze moeten uitrekenen op hoeveel leerkrachten een school aanspraak kan maken, want het percentage verzuimen wordt dan in mindering gebracht bij die berekening. De ouders worden niet gecorrigeerd. De ambtelijke instanties lieten alles, in de districten zeker, op z'n beloop. In de verschillende publicaties, hierbovengenoemd zijn percentages verzuimen genoemd en dat in een land met een leerplichtwet (7-12 jaar), die waarlijk indrukwekkend zijn. In de districten soms 50% - in Paramaribo veel minder, maar toch onaanvaardbaar hoog.

Een goed onderlegd onderwijzer zou onder deze omstandigheden geen succes boeken.

Dit maakt de taak der onderwijskrachten dus schier onmogelijk.



Men kan zich onder deze omstandigheden geen redelijk onderwijs indenken.

De potemkinse schijnvorm is voorzien. De schone façade is omvergehaald en ons geweten kan niet meer tot zwijgen gebracht worden.

Wat in 1947 daardoor te zien kwam (en ik herinner de lezer aan de ontsteltenis, die spreekt uit het memorandum van Prof. Van Houte, dat 10 jaar later de leden der beide Kamers onzer Staten-Generaal bereikte) breng ik hieronder kort samengevat uit het rapport-d'Haens, waarbij ik maar zwijg over gebouwen en meubilair.

### *Leermiddelen:*

d'Haens:

„Zowel aan klassikale als aan hoofdelijke leermiddelen is een dusdanig gebrek, dat de onderwijsresultaten hierdoor nadelig beïnvloed moeten worden. Slechts een enkel maal bleek het mogelijk de leerlingen van een bepaald boekje ieder een exemplaar te geven. Bovendien verkeerden deze boeken vaak in een dergelijke staat, dat zij in normale omstandigheden reeds enige jaren voor afkeuring in aanmerking zouden zijn gebracht. Op de meeste scholen wordt in het tekort aan schrijfmateriaal gedeeltelijk voorzien, door dit door de leerlingen zelf te laten aanschaffen, een alleszins begrijpelijke maatregel, die echter in strijd is met de bepaling, dat aan iedere leerling gratis lager onderwijs wordt verstrekt. Zodra de omstandigheden zulks toelaten, is het beslist noodzakelijk in deze toestand verbetering te brengen. Dat het inhalen van de grote achterstand extra uitgaven met zich zal brengen, spreekt vanzelf.

Het euvel van het gebrek aan klassikale leermiddelen dateert volgens mededelingen al van vroeger.

Hoewel moet worden toegegeven, dat ook in deze door de onderwijzer in samenwerking met de leerlingen heel wat meer gedaan had kunnen worden (o.a. door het zelf vervaardigen van kaarten, het aanleggen van verzamelingen van platen uit tijdschriften en kranten enz.) moet, gezien het weinige dat in de scholen nog aan kaarten en platen aanwezig is, inderdaad reeds voor de oorlog de voorziening hiervan te wensen hebben overgelaten.”

(heeft betrekking op G.L.O. scholen in de grotere centra).

Ten aanzien van het beperkt lager onderwijs in de districten zegt het rapport-d'Haens:

„Met de leermiddelenvoorziening is het allertreurigst gesteld. Ook hierbij valt echter een groot verschil te constateren tussen het openbaar en bijzonder onderwijs. Op de scholen van eerstgenoemde richting ziet men herhaaldelijk klassen met kinderen, die als schrijfmateriaal niet meer hebben dan een scherf van een lei en een stukje griffel, terwijl op de bijzondere scholen meermalen voorkomt, dat de leerlingen naast een goede lei ook nog beschikken over vijf tot zes schriften van zeer behoorlijke kwaliteit. Naar het mij voorkomt moet dit opmerkelijke verschil ten dele worden toegeschreven aan te geringe diligentie van de vroegere Departementsleiding.

De klassikale leermiddelen bepalen zich tot een paar oude borden, een telraam en een meestal versleten kaart van Suriname.

Het tekort aan leerboekjes en de toestand waarin de nog aanwezige verkeren is nog erger dan op de scholen in de stad. Van de meest nodige boekjes zijn vaak slechts een paar exemplaren aanwezig.”

#### *Verzuimen en leerplicht:*

„Uit onderstaand overzicht, dat voor iedere school voor beperkt lager onderwijs het percentage verzuimen over de maand april 1946 aangeeft, blijkt duidelijk van welk een omvang dit euvel op deze scholen is <sup>1)</sup>.

1e Corantijnpolder . . . . .	43 %	Hildesheim . . . . .	10 %
2e Corantijnpolder . . . . .	45 %	Kwatta . . . . .	41 %
Nursery . . . . .	22 %	Leiding XI . . . . .	29 %
Paradise . . . . .	40 %	Leiding XIIIa . . . . .	50 %
Henarpolder . . . . .	22 %	Land van Beekhuizen . . . . .	46 %
Hamptoncourtpolder . . . . .	52 %	Duisburg . . . . .	40 %
Uitkijk . . . . .	43 %	Livorno . . . . .	51 %
La Prévoyance . . . . .	49 %	De Nieuwe Grond . . . . .	48 %
Huwelijkszorg . . . . .	42 %	Helena Christina . . . . .	36 %
Bombay . . . . .	40 %	Lelydorp . . . . .	41 %
Calcutta . . . . .	46 %	Berlijn . . . . .	24 %

Dit zijn de eerste 20 scholen uit een staatje van ruim 60 ook bijzondere scholen. De rest is precies hetzelfde.

<sup>1)</sup> Een latere berekening toonde aan, dat deze percentages vrijwel overeenkomen met het gemiddelde schoolverzuim in het cursusjaar 1946-'47.”

*De leerkrachten.*

Het oordeel over de onderwijzers aan de G.L.O.-scholen (stad) luidt: d'Haens

„Onder de hoofden van scholen en de oudere leerkrachten met de onderwijzersbevoegdheid werden door mij verscheidenen aangetroffen, die weliswaar over behoorlijke onderwijscapaciteiten beschikken, doch wier ijver en plichtsopvatting in meerdere of mindere mate te wensen overlaat. Het valt te betreuren, dat bij deze mensen, die heel wat meer met hun school of klasse zouden kunnen bereiken, tengevolge van allerlei omstandigheden, zoals een minder goede salarisregeling, chronisch gebrek aan leer-middelen, te grote klassen en vooral te weinig controle, belangstelling en voorlichting van de zijde der inspectie (ik sprak leerkrachten, die in hun gehele diensttijd van 16 tot 18 jaar nog nooit een inspecteur op school gezien hadden), een zekere sleur en moedeloosheid ontstaan is, waardoor het onderwijs voor de kinderen van alle fleur is ontdaan. Men verricht zijn werk, omdat het moet, doch de eigenlijke belangstelling ontbreekt en van fris, energiek aanpakken is geen sprake. Werkelijke leiders, die geheel op de hoogte zijn van de gang van zaken op de aan hun zorgen toevertrouwde school, die leiding geven aan jonge ervaren leerkrachten en op deze wijze een stempel drukken op de school, trof ik niet aan. De z.g. hulponderwijzers (leerkrachten van de 4e rang) zijn meestal belast met het onderwijs in de overvolle lagere klassen. Het meerendeel der jongeren is v. n. wegens het ontbreken van enige praktische vorming absoluut niet berekend voor zijn taak.”

Over het personeel in de districtsscholen sprekende zegt het rapport:

„De meeste schoolhoofden hebben geen hogere bevoegdheid dan het diploma voor hulponderwijzer. De opleiding voor dit diploma, voornamelijk de pedagogische vorming staat op een dergelijk laag peil, dat van deze krachten niet verwacht kan worden dat zij in staat zijn op deze moeilijke scholen met haar zwakke personeelsbezetting de zo nodige leiding te geven. In menig opzich hebben zij zelf bij hun gewone onderwijstaak nog hulp en voorlichting nodig. Ditzelfde geldt uiteraard ook voor de hulponderwijzers, in het bezit van hetzelfde diploma als het schoolhoofd, doch meestal met minder ervaring. De als hulp bedoelde districts-kwekelingen, die echter vrijwel overal met de zorg voor een eigen klasse belast zijn, zijn voor hun taak geheel ongeschikt.

Zij hebben als regel niet veel meer dan beperkt lager onderwijs genoten en beheersen het Nederlands in onvoldoende mate. Hun niet toereikende bezoldiging van f 25,— 's maands dwingt hen bovendien tot allerlei soort van nevenarbeid na school, hetgeen noch hun dienstprestaties noch hun prestige tegenover de ouders ten goede komt”.

### *Onderwijsresultaten.*

#### a. Nederlandse taal:

„De bedroevende resultaten van het onderwijs in dit vak zijn onder meer het gevolg van de volgende omstandigheden:

1e. Bijna zonder uitzondering komen de leerlingen van deze scholen uit een niet hollands sprekend milieu. Bij het onderwijs, dat geheel in het nederlands wordt gegeven ondervinden zij hiervan grote moeilijkheden.

2e. Deze moeilijkheden worden niet verlicht door een systematisch goed opgezet spreekonderwijs. Het bestaan en het nut hiervan wordt door vele leerkrachten niet eens bevroed. Zeer duidelijk werd dit gedemonstreerd door een leerkracht, die op mijn vraag of hij ook spreeklessen gaf verbaasd antwoordde: „Hoe zou ik dat kunnen doen, de leerlingen kennen immers nog geen Nederlands.”

3e. Ook de overige onderdelen van het onderwijs in nederlandse taal komen in het geheel niet tot hun recht door het ontbreken van een op de behoefte van deze scholen ingerichte taalmethode. Het slaafs volgen van de geheel op Nederland ingestelde boekjes leidt tot de meest caricaturale resultaten.

4e. De steun, die het lezen aan het taalonderwijs kan geven, ontbreekt ook hier geheel, omdat op een enkele uitzondering na uitsluitend gebruik wordt gemaakt van hollandse boekjes. Door het aanbieden van niet te begrijpen taal blijft de leesvaardigheid tot in de hoogste klasse ver beneden peil.

Het is hier misschien de plaats om er mijn verwondering over uit te spreken, dat van de zijde der onderwijsleiding blijkbaar nimmer een poging is gedaan de leerkrachten in kennis te stellen van de wetenschappelijke pedagogisch gefundeerde taal- en spreekmethoden welke in Nederlands Indië op initiatief van

Dr. G. J. Nieuwenhuis en anderen tot stand zijn gekomen. Immers doen zich bij het onderwijs in de Nederlandse taal hier te lande vrijwel dezelfde moeilijkheden voor als in Ned. Indië."

Deze uitspraak betreft de scholen voor beperkt lager onderwijs in de districten.

Ik moet na dit citaat opmerken, dat men deze zaak, een onderwijskundige met ervaring in Indonesië naar Suriname te zenden om de onderwijsautoriteiten aldaar van advies te dienen, in de twintiger jaren herhaaldelijk ter sprake bracht in de Staten-Generaal, als de begroting van Suriname behandeld werd. Het tweede kamerlid Joekes heeft dit meermalen aan de orde gesteld. Suriname kreeg zo'n raadgever nooit: 's lands (Nederland's) benarde omstandigheden lieten deze uitgave niet toe en er was toch al een tekort op de surinaamse begroting.

Een invloedrijk opponent van de Heer Joekes was Baron Van Boetzelaer van Dubbeldam, een senaatslid dat ijverig meewerkte aan de overdracht der zuilen en hoegenaamd geen oog had voor de „anti Rome" beweging onder de toenmalige „Britsch-Indiërs", die openbaar onderwijs prefereerden boven bijzonder. Het lag geheel in zijn lijn, dat deze afgevaardigde met nadruk vroeg in die tijden vooral te bezuinigen op het openbare onderwijs, dat de lezer dan in deze bladzijden kan leren kennen.

Op de stadsscholen is het niet veel beter:

„Het gevolg hiervan is, dat tot in de hoogste klassen de leerlingen de onderwijzer tijdens de mondelinge lessen vaak niet kunnen volgen en zich moeilijk in het nederlands kunnen uiten. Bij voorkeur trachten zij bij hun antwoorden te volstaan met een enkel woord. Wordt een enkele maal geëist, dat tot antwoord een volledige zin wordt gegeven, dan hoort men het meest kromme Hollands, zonder dat hierop door een leerkracht enige correctie wordt toegepast. Ter illustratie het volgende voorbeeld. De onderwijzer vraagt:

„Wat is een republiek?" De leerling antwoordt: „Een republiek is, waar koning niet doorgaat." Hiermede werd zonder meer genoegen genomen.

b. schrijven:

„Nog zelden zag ik in mijn diensttijd als inspecteur schrift, als waarmede hier op de scholen door de leerkrachten wordt genoegen genomen."

Dit, wat de G.L.O.-scholen betreft. Op de districtsscholen is het minder.

## c. rekenen:

„Mede tengevolge van de verregaande slordigheid blijven ook bij dit vak de resultaten beneden het peil, dat op een 6-jarige lagere school bereikbaar is. Reeds in de laagste klassen valt een achterstand te constateren, hetgeen gezien de grootte der klassen, waarmede door onervaren niet voor hun taak berekende leerkrachten gewerkt moet worden en de tussentijdse toelating geen verwondering behoeft te wekken. Het gevolg hiervan is, dat als in de middenklassen met het eigenlijke cijferen begonnen wordt, de leerlingen nog moeite hebben met de getallen beneden 100.

Wanneer de leerlingen, zoals ik op enkele scholen aantrof, in de vierde klasse de tafels van 1 tot 10 niet vlot kennen, is het practisch niet mogelijk vermenigvuldiging en deling goed uit te voeren.”

## d. andere vakken:

„De aardrijkskundelessen van Nederland en Europa, welke bijgewoond werden, bestonden vrijwel uitsluitend uit het klassikaal opdreunen van namen van plaatsen, rivieren, kanalen, bergen, enz. Dat de leerlingen alle wateren, die bij Groningen samenkomen kunnen opnoemen, dat zij per spoor kunnen reizen van Maastricht naar Den Helder, wordt door meerdere leerkrachten blijkbaar van meer belang geacht dan het bijbrengen van eenvoudige begrippen, beschrijving van toestanden, levenswijze, middelen van bestaan, het leren beseffen van de onderlinge afhankelijkheid en de lotsverbondenheid der volkeren enz.”

en:

„In de praktijk komt het echter hierop neer, dat door middel van een vragen en antwoordensysteem de leerlingen enige topografische en soms ook wel enige geschiedkundige kennis van Suriname wordt bijgebracht. Wordt een enkele keer ook aan de plantengroei aandacht geschonken dan onttaardt dit in het laten noteren van het verschil tussen wortelstok en wortelknol, schutblad en steunblad en dergelijke voor studenten in de biologie misschien wetenswaardige bijzonderheden.”

„Het is gewenst hierbij (geschiedenis) enige feiten en een klein aantal jaartallen te memoriseren, die fungeren als oriëntatiepunten. Dit mag echter voor de leerkrachten geen aanleiding zijn om zoals op de meeste scholen geschiedt, hiervan hoofdzak te maken en zelfs van de leerlingen te eisen, dat zij alle jaartallen kennen van de opeenvolgende gravenhuizen, de vier vrouwen van Willem van Oranje met de kinderen uit ieder huwelijk enz.”



„Geen enkele bezochte school was (dan ook) in het bezit van een goede moderne tekenmethode. Er wordt slechts wat „geliefhebberd” en men beperkt zich vrijwel algemeen tot copiëren vaak van hollandsche motieven, waarbij aan de afwerking der tekeningen onvoldoende zorg wordt besteed. Het z.g. naïef tekenen wordt in de laagste klassen practisch niet beoefend en in de midden en hogere klassen ontbreekt het tekenen naar het voorwerp zelf of naar de natuur geheel.”

Enige jaren geleden ontvingen wij op het Nutsseminarium enige honderden tekeningen afkomstig van scholen uit Paramaribo, als bijlage van een scriptie door een surinaams cursist M.O. A pedagogiek. De bevolking van Midden-Amerika heeft stellig een goede aanleg voor beeldende expressie op een bijzonder eigen wijze. Het door ons mede bestudeerde tekenwerk wees op volkomen negatie van deze aanleg.

De mededeling, dat op de stadsscholen reeds in de eerste klasse begonnen wordt met het maken van schriftelijk huiswerk, wekt *wel* verwondering, vooral

„Wanneer men in aanmerking neemt, dat vele kinderen afkomstig zijn uit zeer arme gezinnen, waar niet beschikt wordt over de nodige accommodatie, dan behoeft het geen verwondering te wekken, dat de meeste huiswerkschriften er slordig en vies uitzien.”

De conclusie van de rapporteur is helaas wel zeer aannemelijk (districtsscholen).

„De onderwijsresultaten op deze scholen zijn van dien aard, dat het gerechtvaardigd is de verwachting uit te spreken, dat de kinderen die geen verdergaand onderwijs genieten binnen zeer korte tijd veel van het geleerde op school zullen zijn vergeten, mogelijk zelfs weer terug zullen vallen tot analphabietisme. De vroeger geuite vrees, dat dit onderwijs de kinderen zou vreemden van hun omgeving, is niet alleen volkomen ongegrond, doch getuigt tevens van een wel wat vreemd aandoende onbekendheid met de gang van zaken en het peil van het onderwijs op de scholen voor beperkt lager onderwijs.”

Dit onderwijs lag achter de schone façade van wet en voorschrift.

(Wordt vervolgd.)

# KÜNSTLERISCH-HANDWERKLICHES TUN ALS BRÜCKE VOM SPIEL DES KINDES IN EINE TECHNISCHE ARBEITSWELT

DURCH

DR. KLAUS J. FINTELMANN

## Neue Wege in der deutschen Berufserziehung

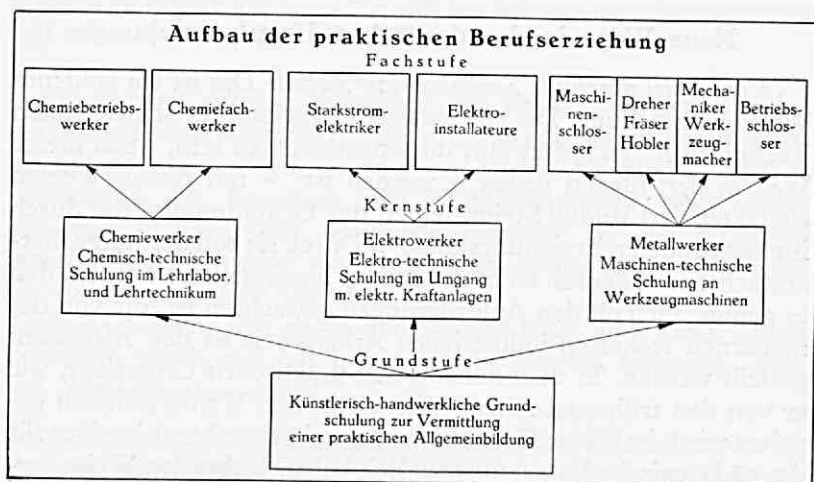
„Vom Spiel durch die Schönheit zur Arbeit! Das ist ein goldener Weg der Erziehung. Die abstraktesten Arbeiten, die schwierigsten Techniken hören später auf, unsympathisch zu sein, wenn dieser Weg in der Jugend gemacht worden ist“ – mit diesen Worten charakterisiert Rudolf Steiner einen der Grundimpulse der durch ihn begründeten Erziehungskunst<sup>1)</sup>. Durch sie soll der junge, heranwachsende Mensch so in das Leben hineingeführt werden, daß er gerade auch all den Anforderungen gewachsen ist, die von der modernen technisch-industriellen Arbeitswelt an den Menschen gestellt werden. In dem künstlerisch-praktischen Unterricht, wie er von den frühesten Altersstufen an in den Waldorfschulen gegeben wird, ist dieser Gedanke schon weitgehend und in einer für das pädagogische Leben unserer Zeit beispielgebenden Weise verwirklicht. Seine Erkenntnis liegt aber auch der Berufserziehung zugrunde, wie sie in einem größeren Unternehmen der deutschen chemischen Industrie seit einigen Jahren praktiziert wird, und von der in dem Folgenden berichtet werden soll.

Die jungen Menschen, die in diesem Werk als Lehrlinge aufgenommen werden, wollen einmal als Facharbeiter in einem hochspezialisierten, industriellen Beruf tätig sein. Sie werden als Schlosser, Mechaniker, Werkzeugmacher oder Dreher die komplizierten Maschinen und Anlagen dieses Betriebes instandhalten und reparieren, sie werden als Starkstromelektriker die großen Kraftanlagen betreuen, sie werden schließlich als Chemiefacharbeiter die vielfältigen chemischen Apparaturen bedienen und überwachen.

Aber sie dürfen ihre berufliche Erziehung nicht mit solchen hochspeziellen Tätigkeiten beginnen. Sie sind ja noch fast Kinder, wenn sie mit 14 oder 15 Jahren aus der Schule entlassen in die

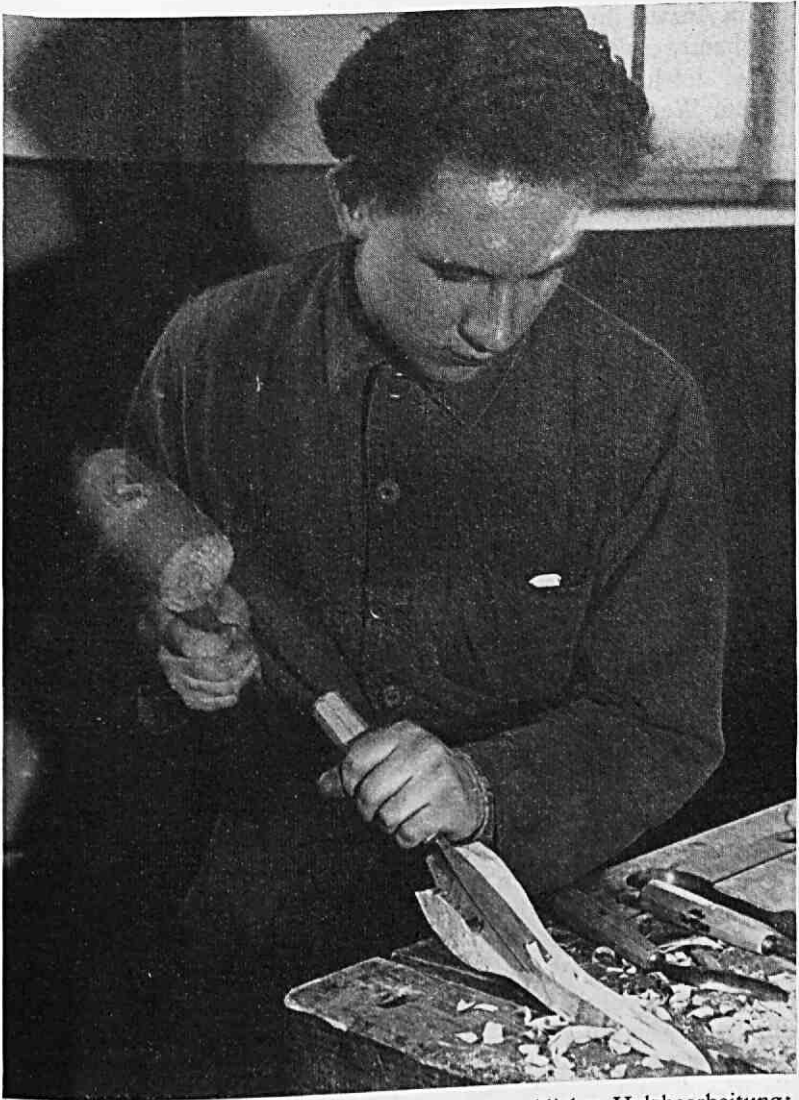
<sup>1)</sup> Zitiert nach Hedwig Hauk, Handarbeit und Kunstgewerbe, Dresden 1937, S. 21.

Lehre eintreten; ihr Bildungsweg ist noch in keiner Weise beendet. Sind sie doch gerade dabei, zu einer *inneren Selbständigkeit* – auch in der *praktischen Lebensbewährung* – zu erwachen: sie wollen sich jetzt in ihrer persönlichen Geschicklichkeit entfalten, sich in ihrer eigenen schöpferischen Möglichkeit erleben und vor allem lernen, sich selbst gestellte Aufgaben zweckvoll und zielbewußt zu



erfüllen. Solche Erlebnisse konnte der junge Mensch finden, wenn er in früheren Zeiten in eine *noch vorindustrielle, rein handwerklich gestaltete Arbeitswelt* eintrat. In dem Raume einer technischen Produktion mit der aus ihrer strengen Sachgebundenheit folgenden Forderung nach Maß und Norm können sie ihm nicht gegeben werden. Würde er sogleich in diese Erfahrungswelt hineingestellt – und für den allergrößten Teil unserer jungen Menschen geschieht dieses im deutschen Erziehungswesen ja heute immer noch – so würde ihm eine der wichtigsten Möglichkeiten vorenthalten, sich in seinen Persönlichkeitskräften zu entfalten und zu einer wirklich begründeten inneren Selbständigkeit zu gelangen, wie sie das heutige Leben ständig von jedem Menschen erwartet.

Die geschilderte Berufserziehung beginnt darum nicht wie sonst üblich mit einer fachlich-speziellen Ausbildung, sondern zuerst mit einer noch ganz allgemeinbildenden *handwerklichen Grundschulung*. Sie ist für alle Lehrlinge – ganz gleich welchen Fachberuf sie später ergreifen werden – gemeinsam. Die beruflichen Tätigkeiten – das Schreinern, Schmieden, Treiben und auch Schlossern –, die in ihrem Verlaufe ausgeübt werden, dienen noch



1. Aus den ersten Wochen der künstlerisch-handwerklichen Holzbearbeitung:  
Lehrling beim Schneiden eines Holzlöffels.

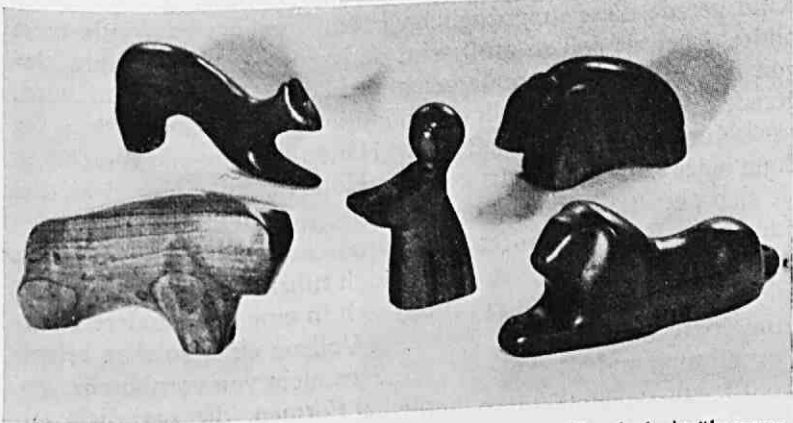
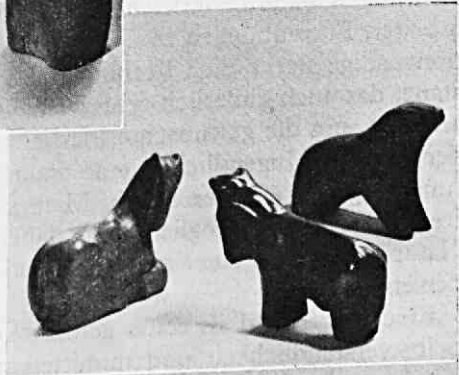
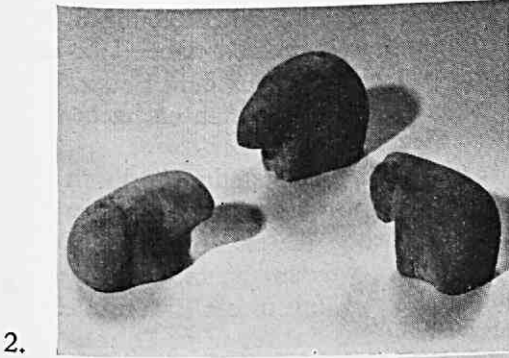
nicht der Vorbereitung auf eine spätere Berufspraxis, sondern wurden allein nach ihrem Bildungswert ausgesucht; unter dem Gesichtspunkt, was gerade durch sie der junge Mensch als Hilfen für sein inneres Fortschreiten zu praktischer Selbständigkeit und Lebenstüchtigkeit gewinnen kann.

Am Anfang dieses praktischen Bildungsweges steht darum auch das handwerkliche Erlebnis des Werkstoffes *Holz*, obwohl fast keiner der jungen Menschen in seinem späteren Berufsleben mit diesem Werkstoff arbeiten wird. Aber er ist so viel lebensnaher und darum für ein erstes handwerkliches Bemühen geeigneter als etwa das Metall. Der Weg, den der junge Mensch in dieser handwerklichen Grundschulung beschreitet, führt ihn *von dem Erleben des geschickten Griffes seiner Hand* – ihrer schöpferischen Gestaltungskraft – über den zunehmenden Gebrauch von Werkzeug bis zum Arbeiten mit mechanischen und maschinellen Hilfsmitteln, also *zum Arbeiten in einer unpersönlich gewordenen, rein sachgebundenen technischen Produktion*. An seinem Ende stehen Aufgaben einer ganz exakten, maßgebundenen Fertigung; seine ersten Übungen aber erlauben noch ein ganz freies, schöpferisches Gestalten der Hände.

In der Werkstatt liegen große Baumstücke: Teile des Stammes, des Geästes und der Wurzel. Es wird besprochen, was für ein Baum das wohl war, wie er gewachsen, wie alt er ist, wie sich das Wirken der Natur, Sonne, Regen und Wind, der Wechsel der Jahreszeiten, in seiner Rinde und in den Wachstumsringen eingeschrieben haben, – und Staunen und Ehrfurcht vor dem Material, das nun ihren Händen anvertraut werden wird, erwacht in den Herzen der jungen Menschen. Sie sind eilends dabei, mit der großen Baumsäge und dann mit Säge und Beil das Ganze in handliche Teile zu zerlegen; dann hat jeder sein Stück Holz in der einen, ein flaches, ganz einfaches Schnitzmesser in der anderen Hand, und das Werken beginnt. Wie früher beim kindlichen Spiel, sitzen die Lehrlinge dabei noch im geschlossenen Kreis, beide Hände sind in gleicher Weise formend und kraftgebend beschäftigt und das Werkstück wird so gehalten, daß es noch ganz „am Herzen ruht“, – wie dieses Tun überhaupt noch ganz von unmittelbarer Herzlichkeit beseelt ist<sup>1)</sup>.

Das ist bei der nächsten Übungsstufe schon anders: hier hält die Werkbank bereits das Werkstück, der junge Mensch steht ihm betrachtend und prüfend gegenüber, seine Hände haben sich in die das Messer führende Linke, die Formhand, und in die un-

<sup>1)</sup> Solche ersten Holzarbeiten sollten schon früher von dem Kinde, etwa in seinem 12. Lebensjahr, ausgeführt werden. In der geschilderten Berufserziehung müssen diese Erfahrungen, wie auch viele andere, die diese Jugendlichen aus ihrer vorangegangenen Schulzeit nicht mitbringen, nachgeholt werden.



2. Solche freien Tierformen entstehen in den ersten Handschnitzübungen.  
 3. Diese Tiere sind als eine nachfolgende Übung schon an der Werkbank und mit Hilfe von Raspel und Feile entstanden.

mittelbar oder mit Hilfe des Hammers stoßende Rechte, die Kraft-  
 hand, differenziert.

Auf beiden Übungsstufen werden freie, plastische Tierformen  
 gearbeitet. Der Lehrling wird dazu angehalten, sie noch ganz den  
 Wachstumsformen des Holzes abzulesen. Seine Hände fühlen  
 beim Halten des Werkstückes die lebendigen Formen der Rinde,

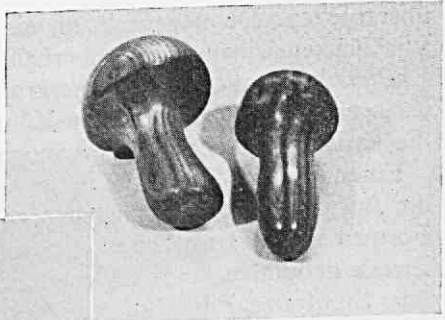


er sieht die Zeichnungen in der Holzmaserung, die Wölbungen, die es unter seinem Messer annimmt – und *entdeckt* dabei Tierformen, die er nicht zuvor ersonnen hat, die er aus dem Entstehenden herausliest und denen er mit seinem Gestalten nachgeht, um sie sichtbare Wirklichkeit werden zu lassen.

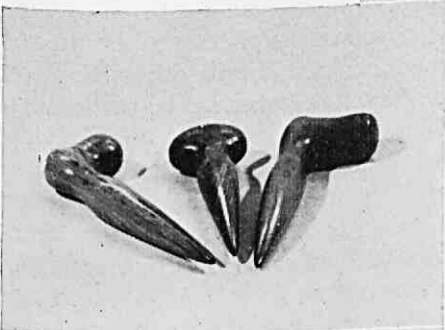
Dieses Loskommen von einer vorgefaßten „Vorstellung“, durch die das freie Gestalten nur eingeschränkt werden würde, wird den Lehrlingen dadurch erleichtert, daß neben diesen ersten Holzarbeiten Formübungen in *Ton* gemacht werden. Schon das hier notwendige starke Sich-Verbinden-Müssen mit dieser Erden-substanz, das auch äußerlich sehr erlebbar ist, das intensive Durcharbeiten, um die gewünschte Plastizität zu erhalten, hat für viele der heutigen Jugendlichen eine wahrhaft therapeutische Bedeutung; zugleich erhalten sie ein Material, das wie kein anderes ein freies Gestalten ermöglicht und dabei schon aus seiner eigenen Natur heraus sich einer zu frühen und einseitigen Festlegung widersetzt.

Eine Kugel wird als erstes geformt; das geschieht noch mit der Selbstverständlichkeit und unmittelbaren Freude, mit der jedes Kind gerade diese ursprüngliche Form immer wieder aufs neue bildet. Aber sie soll so groß sein, daß sie in dem Hohlraum, der von den beiden aufeinandergelegten Händen umschlossen wird, gerade geborgen ist. Da gilt es schon, etwas zu probieren, bis jeder *seine* Kugel nach dem Maß *seiner* Hände geformt hat. Nachdem dann jeder seine Kugel aus geringer Höhe hat fallen lassen, so daß sie sich „gesetzt“ und dadurch ein Oben und Unten, eine Beziehung zum Raume erhalten hat, lautet eine nächste Aufgabe, zu versuchen, diesem noch so ganz in sich ruhenden, keimhaften Gebilde eine Bewegung zu geben, es sich in eine noch andere Richtung erstrecken zu lassen. Aus dem Vollzug einer solchen reinen Formübung, und also von den Kindern nicht von vornherein „gewollt“, entstehen dann tierähnliche Formen, die natürlich mit Begeisterung entdeckt werden und denen mit aller Behutsamkeit dann nachgegangen wird. Aufgabenstellungen wie, einmal etwas zu formen, das sich aufrichtet, oder etwas, das bergend, das schwer und lastend ist, das sich angreifend oder zurückschreckend verhält, führen zu entsprechenden Ergebnissen, zu immer neuen „Entdeckungen“, die Grundlage für ein wirklich plastisches Erleben sind.

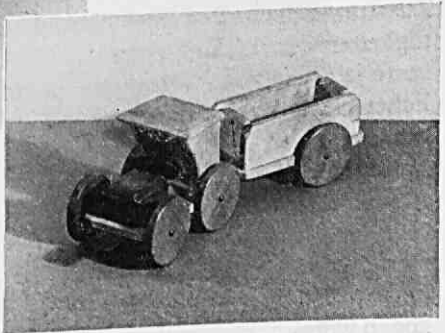
*Konkrete*, sich an dem Objekt entzündende *Phantasie* wird so herausgebildet. Diese Phantasie, die ursprünglich jedem Kinde zu eigen ist und mit der es in einer Holzrinde, in einem Stein oder



4.



5.



4. Stopfpilz und Pflanzholz als Beispiel einer schon zweckgebundenen plastischen Formgebung.

5. Einfaches Spielzeug als Abschluß der künstlerisch-handwerklichen Holzbearbeitung.

anderem die Gegenstände seines Spieles erblickt, mit der es in einem unglaublichen Reichtum ständig schöpferisch tätig sein kann, sie gilt es aufzugreifen und in das Erwachsenenleben hin-

überzuleiten. Denn gelingt es, sie in ihrer Konkretheit, ihrer Wirklichkeitsbezogenheit zu erhalten, so wandelt sie sich zum *Quellpunkt moralischer Schöpferkraft*, durch die dem Menschen jedes echte Sich-Hineinfinden-Können in die sachlichen wie in die sozialen Gegebenheiten ermöglicht wird<sup>1)</sup>.

Einen weiteren Schritt bedeutet es, wenn nun der junge Mensch die Aufgabe bekommt, anstelle der bisherigen freien plastischen Formen solche zu arbeiten, die schon durch einen bestimmten Zweck gebunden sind. Es entstehen auf dieser Stufe Stopfeier oder Stopfpilze, Pflanzhölzer wie auch hölzerne Löffel und Schaukeln. Zwar kann der junge Mensch auch hier noch ganz aus dem vollen Material heraus plastisch gestalten – als Werkzeuge stehen ihm neben Säge, Beil und einfachem Schnitzmesser inzwischen bereits Raspel und Feile, wie auch für die Bearbeitung der Holzlöffel das Hohleisen zur Verfügung –, aber er muß nun doch lernen, *sich mit seinem Werk in eine äußere Zweckmäßigkeit, in eine Brauchbarkeit hineinzufinden*. So muß er z.B. bemüht sein, den Griff des Pflanzholzes so zu formen, daß die Hand des Gärtners, der dieses Werkzeug ergreift, es daran einerseits unter leicht drehenden Bewegungen in die Erde drücken, andererseits aber auch wieder aus dieser hervorziehen kann. Indem der junge Mensch eine zweckentsprechende Gestaltung dieses Griffes an dem Zugreifen seiner eigenen Hände studiert, erwacht er für den Zusammenhang, der zwischen all seinem Tun und den Notwendigkeiten der ihn umgebenden Welt besteht, wie in dieser Altersstufe ja überhaupt vieles, das bis dahin in einer unbewußt-natürlichen Selbstverständlichkeit vollzogen wurde, von dem erwachenden persönlichen Bewußtsein her neu ergriffen und in Besitz genommen werden muß.

Wichtige Einblicke in den Sinn und Aufbau dieses praktischen Schulungsweges können gewonnen werden, wenn man diese ersten zweckgebundenen, aber doch noch plastisch geformten Arbeiten den Aufgaben gegenüberstellt, die an seinem Ende vollzogen werden. Da werden z.B. Schubriegel, Streichmaße, Schraubzwingen, Bügelsägen oder Flaschenzüge teils mit der Hand, teils

<sup>1)</sup> Diese Phantasiekräfte, die heute von den jungen Menschen in einem eher stärkeren Maße als früher mitgebracht werden, werden beim Übergang in das Jugendalter fast gar nicht aufgegriffen und dadurch auch nicht in ihrer konkreten, schöpferischen Natur erhalten. Sie bilden in ihrer Entartung die Grundlage für die Illusionswelt, welche in einer gegen frühere Zeiten unvorstellbaren Weise unser Erwachsenenleben durchzieht und in so vielem, vor allem in Rundfunk, Film und Fernsehen ihre Nahrung findet.



6. Mit dem Schmieden wird als Werkstoff das Metall zum bildenden Erlebnis. Der Leuchter, eine künstlerische Arbeit aus dem letzten Lehrjahr.

nach maschineller Vorarbeit schlosserisch gearbeitet. Hat jeder Lehrling einen Schubriegel gefertigt und ist dieser jedem gelungen, so muß ein Stück ganz wie das andere sein. Bis in jedes einzelne Maß hinein müssen sie sich gleichen; folgt es doch aus den Forderungen der Maschinenteknik heraus, daß jedes dieser

Teile jederzeit durch ein entsprechendes andere ersetzt werden kann. Ganz anders ist dieses bei den ersten Holzarbeiten. Hat jeder Lehrling ein Stopfei geraspelt und sind auch diese alle gelungen, also brauchbar, so gleicht doch keines völlig dem anderen. Unschwer kann man aus jedem einzelnen Stück das Temperament, ja die ganze persönliche Eigenart dessen, der es gefertigt hat, herauslesen; es ist noch ganz ein individueller, charakteristischer Ausdruck dieses jungen Menschen.

Das ist von großer Bedeutung. *Denn der junge, heranwachsende Mensch muß sich zuerst in seinen Werken selber erleben, sich in ihnen wiederfinden können.* Ist das, was in dem früheren handwerklichen Tun allgemein gegeben war, in einer technischen Produktion nicht mehr möglich, weil sich hier alles der äußeren Notwendigkeit von Maß und Norm unterwerfen muß, so darf ein solches normgerechtes fachliches Tun, das in Vollkommenheit zu erlernen Ziel dieser jungen Menschen ist, nicht den Anfang ihres praktischen, sie für den Beruf wie für das ganze Leben vorbereitenden Schulungsweges bilden.

Doch kehren wir zu der Darstellung der weiteren Stufen der hier geschilderten handwerklichen Grundschulung zurück. Sie können verständlicherweise nicht in der gleichen Ausführlichkeit wie bisher beschrieben werden. Aber alles, was als Besonderheit der hier angewandten Methodik gerade an den ersten Stufen dieses Bildungsweges gezeigt werden konnte, hat seine entsprechende Gültigkeit für alle seine Stufen.

Nachdem die Lehrlinge das Holz als Werkstoff plastisch-formender Bearbeitung kennengelernt haben, schreiten sie jetzt zu einer *schreinerischen Bearbeitung* desselben fort. Sie stellen – durch Nageln, Leimen und Zapfen – einfache Holzverbindungen her und erleben dabei als Neues, wie ein Ganzes durch den Zusammenbau von Teilen entsteht.

Einfache Kästen, Gestelle, aber auch Stiefelknechte, Wandbretter und ähnliches werden so gefertigt. Größere Arbeiten, wie z.B. Vogelnistkästen, Werkzeugtransportbehälter und anderes werden sodann jeweils von einer *Gruppe* von Jungen gemeinsam gearbeitet. Sie sollen dadurch schon frühzeitig die Zusammenarbeit lernen, sollen lernen, sich anzupassen und aufeinander Rücksicht zu nehmen, was ja in ihrem späteren Berufsleben von größter Bedeutung ist.

Es wird dabei der Gruppe von zusammenarbeitenden Lehrlingen überlassen, wie sie sich untereinander die Arbeit aufteilt.

Überhaupt wird auf diesen frühen Stufen der praktischen Unterweisung in besonderem Maße versucht, die jungen Menschen erst einmal selber sich zurecht finden zu lassen, allem ersten Bemühen etwas Pionierhaftes zu geben. So sehr es berechtigt ist, daß in der späteren technischen Arbeitswelt durch genaue Anweisungen nicht nur die Aufteilung der Arbeit, sondern auch alle Arbeitsstufen bis ins Einzelne festgelegt sind, so darf doch auch dieses nicht den Anfang bilden. Selbstverständlich sind dadurch ständig viele Fehler möglich; aber es muß gerade auf diesem praktischen Schulungsweg gelingen, die *Erfahrung am eigenen Fehler* zu einem wichtigen pädagogischen Mittel zu machen.

Allerdings ist dazu eines erforderlich: alle Aufgaben, die der junge Mensch auf diesem praktischen Bildungsweg gestellt bekommt, müssen einen *praktischen Verwendungszweck* haben. Denn sie sind nur dann in die volle Realität des äußeren Lebens eingegliedert, die ja der junge Mensch auf dieser Altersstufe gerade ergreifen will, wenn eine Arbeit darum gelungen oder mißlungen ist, weil sie für den vorgesehenen Zweck mehr oder weniger brauchbar ist. Nur so kann das starke Bedürfnis nach einem sinnvollem Tun, das jeder junge Mensch ganz selbstverständlich mit ins Leben bringt, aufgegriffen und gepflegt werden – eine Pflege, die umso notwendiger ist, als das Erlebnis der Sinnhaftigkeit seines Tuns dem Menschen in einer technischen Arbeitswelt nicht mehr wie früher unmittelbar gegeben ist, sondern erst durch ein inneres, aktives Bemühen gefunden werden muß.

Den Abschluß in der Holzbearbeitung bildet die Herstellung von *einfachem Holzspielzeug*. Sie ist wie eine Zusammenfassung des bisher Erlernten. In den Eisenbahnen, Schiffen, Wagen oder beweglichen Tieren treffen plastisch-formende Bearbeitungen mit einfachen Holzverbindungen zusammen; zugleich muss der junge Mensch, sich um elementare technische Einrichtungen bemühen, z.B. wenn er erreichen soll, daß ein Spielzeug tier beim Ziehen mit Kopf und Schwanz wackelt. Es wird mit diesen Arbeiten noch einmal der ganze Spieltrieb des jungen Menschen aufgegriffen. Die Erinnerung an ihr eigenes Spiel belebt alles Tun, und mit Begeisterung wird jedes einzelne Stück hergestellt und in bunten Farben bemalt. Doch zugleich ist es eine exakte, zweckgebundene Arbeit, und so wird eine Brücke gebaut, durch die das Hingebungsvolle des kindlichen Spieles zur freudigen Hingabe an die Arbeit hinübergeleitet werden kann.



### Aufbau der Grundschulung zur Vermittlung einer praktischen Allgemeinbildung

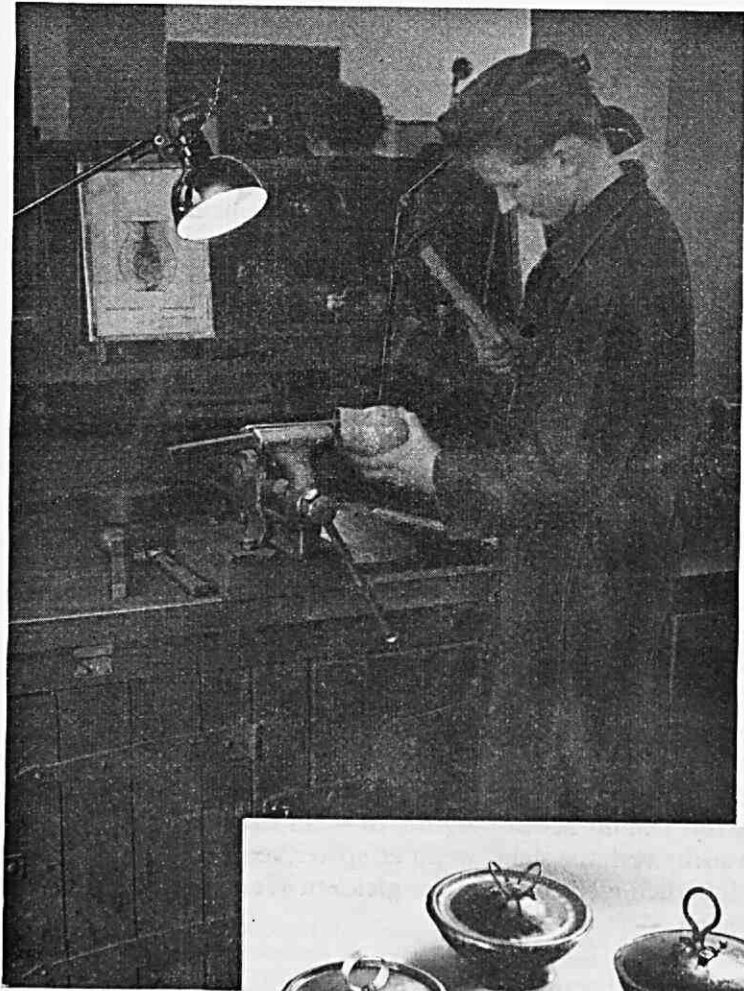
<p>Spanabhebende Verarbeitung 19.—48. Woche</p>	<p>16 Fertigung und Zusammenbau als Gruppenarbeit</p> <p>15 Zusammenbau selbstgefertigter Einzelteile</p> <p>14 Anfertigung eigener Meßwerkzeuge</p> <p>13 Paßarbeiten (Feilen von Prismen, Radien, Durchbrüche etc.)</p> <p>12 Maßhaltiges Feilen</p> <p>11 Trennen durch Säge</p> <p>10 Trennen durch Schere (Blechbiegearbeiten)</p> <p>9 Trennen durch schlagende Bearbeitung (Meißeln)</p>	<p>Jeder Lehrling erhält:</p> <p>Grundkenntnisse in der Elektro-Technik durch 14-tägigen Einsatz im Elek- trofeld</p> <p>Grundkenntnisse in der Chemie durch 14-tägigen Einsatz im Lehlaborato- rium</p> <p>Grundkenntnisse im Gar- tenbau durch 14-tägigen Einsatz in der Werksgär- tnerie</p>
<p>Treiben (Kaltverformung) 14.—18. Woche</p>	<p>8 Treiben über Holz (von außen)</p> <p>7 Treiben auf Blei (von innen)</p>	<p>Das Treiben wird als künstlerische Un- terweisung durch die ganze Lehrzeit weitergeführt</p>
<p>Schmieden (Warmverformung) 9.—13. Woche</p>	<p>6 Anfertigen eigener Werkzeuge</p> <p>5 Stauchen, Biegen und Strecken</p> <p>4 Flachschiagen und Schmieden einer Spitze</p>	<p>Das Schmieden wird in weiterführenden Lehrgängen in jedem Lehr- jahr wieder aufgegriffen</p>
<p>Holzverarbeitung 1.—8. Woche</p>	<p>3 Zusammenbau als Gruppenarbeit</p> <p>2 Herstellen einfacher Holzverbin- dungen (durch Nägel, Leimen und Verzapfen)</p> <p>1 Formende Bearbeitung mit Säge, Raspel und Hohlleisen (freie und zweckgebundene, plastische For- men)</p>	<p>Holzverarbeitung wird als künstlerische Un- terweisung (in Abwech- slung mit der Treiarbeit) durch die ganze Lehrzeit weitergeführt</p>
<p><b>Eintritt in die Berufserziehung</b></p>		

Dann kommt als ein ganz neues Erlebnis für die Lehrlinge als Werkstoff das *Métall*. In seiner ursprünglichsten Bearbeitungsform, in dem *Schmieden*, lernen sie es als erstes kennen. In dem Schmied, der am Feuer steht und mit sicherer Konzentration und kraftvollem Schwung das Eisen formt, erscheint ihnen wie in einem Bilde, was sie auf ihrer Altersstufe auch seelisch erreichen wollen. Wie sie jetzt äußerlich lernen, das Feuer in den Dienst ihrer Arbeit zu stellen, es so zu beherrschen, daß es das Material

nicht überhitzt, aber auch nicht zu kalt läßt, so müssen sie nun auch lernen, ihren Willen in die Hand zu bekommen, um ihn kraftvoll, aber sicher geführt zum Einsatz zu bringen. Viele Gegenstände, wie sie vor allem im Baugewerbe Verwendung finden – z.B. Haken, Klammern, Ösen und Ketten – sind die Werkstücke dieser Übungsstufen. Zuletzt schmiedet sich der Lehrling verschiedenes Werkzeug – Meißel, Schraubenzieher, Reißnadel u.a. –, das er dann später bei seinen schlosserischen Arbeiten selber verwenden darf.

Dem Schmieden folgt das *Treiben*, die nahtlose Formung von Gefäßen. Im Blech, das auf kalte Weise bearbeitet wird, ist dem Lehrling ein schon viel abstrakteres Material gegeben. Er formt es zu Schalen, Dosen, zu Geräten, die in der Küche verwendet werden, wie Schöpflöffel, Teesieb, oder auch zu hochgezogenen Gefäßen, wie Vasen und Kannen. Jetzt muß er lernen, die konzentrierte Kraft, die er beim Schmieden angewendet hat, in Ausdauer zu verwandeln: nur allmählich, in vielen einzelnen Schlägen, kann er das Blech formen. Das Staunen, das jeder empfindet, der zum ersten Mal hört, wie solche hohen, geschlossenen Gefäße nahtlos und ohne Hilfe irgend einer äußeren Form allein durch den geschickt geführten Schlag des Hammers gearbeitet werden, läßt uns nachempfinden, wie der junge Mensch, der nach und nach solche Arbeiten vollziehen lernt, dabei in den innersten Tiefen seines Wesens angesprochen wird. *Er erlebt, welche schöpferische Gestaltungskraft ihm als Mensch gegeben ist* – ein Erlebnis, das ihm auch dann nicht verloren geht, wenn er später vor der Maschine steht und äußerlich nicht mehr in der gleichen Weise schöpferisch tätig sein kann.

Nun ist der heranwachsende Mensch innerlich gerüstet, in die technische Arbeitswelt mit ihrer Forderung nach Maß und Norm hineinzufinden. *Denn eine völlige Unterordnung unter eine ihm von außen gegebene Normung, wie sie von ihm jetzt im weiteren verlangt werden muß, ist menschlich nur dann berechtigt, wenn ihr das Erlebnis der ordnenden Kraft der Schönheit vorausgegangen ist.* Konnte der Lehrling zuvor wahrnehmen, wie z.B. zwischen Griff und Schaft seines Pflanzholzes ein harmonisches Verhältnis bestehen muß, wurde ihm, wenn er eine Kette schmiedete, bewusst, daß diese nur schön ist, wenn ein Glied dem anderen gleicht, mußte er bei der plastischen Holzarbeit wie beim Schmieden und Treiben die Formgebung ständig aus seinem ästhetischen Empfinden

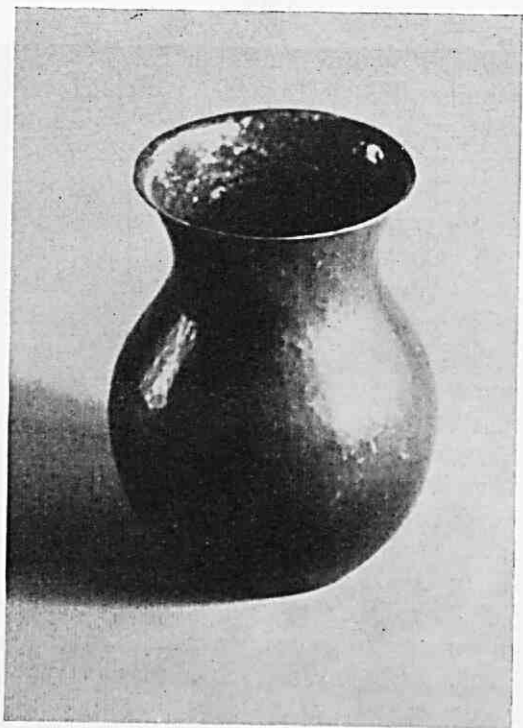


7. Als Abschluß des Treiblehrganges werden hochgezogene Kupfergefäße gearbeitet; am Beginn dieses Schulungsabschnittes werden Schalen aus Schwarzblech geformt.

heraus korrigieren, so wurde ihm zum Erlebnis, daß es in der Welt eine Ordnung gibt, die von der menschlichen Willkür unabhängig ist und in die er sich mit all seinem Tun hineinfinden muß. Was ihm als Forderung nach Maß und Norm jetzt entgegentritt, begegnet ihm darum als ein vom Menschen geschaffener Sonderfall dieser viel umfassenderen Ordnung, der er als schöpferisches Wesen angehört.

Damit beginnt für den Lehrling ein ganz neuer Abschnitt seines praktischen Bildungsweges. Hatte der erste Teil die Aufgabe, ihn durch das Erleben eines künstlerisch-handwerklichen Tuns hindurchzuführen, so soll er nun mit der Maschine und der durch sie bedingten technischen Arbeitswelt bekanntgemacht werden. Auch dieser Abschnitt ist zuerst noch für alle Lehrlinge gemeinsam. Sie beginnen mit schlosserischen Arbeiten, in denen sie lernen, mechanische Hilfsmittel, wie Meißel, Schere, Bohrer, zu gebrauchen, bei denen sie angehalten werden, den bisherigen plastisch gestaltenden Gebrauch der Feile nunmehr den Bindungen einer exakten Maßhaltigkeit und Winkligkeit zu unterwerfen, wie auch nach den genauen Anweisungen einer technischen Zeichnung zu arbeiten. Zugleich treten alle Erscheinungsformen einer arbeits teiligen Produktion auf: der ganze Herstellungsgang ist in viele einzelne in ihrer Aufeinanderfolge festgesetzte Arbeitsstufen zerlegt. Zwar vollzieht am Anfang noch derselbe Lehrling all die verschiedenen Arbeitsstufen nacheinander, später aber kommt er dazu, mit anderen zusammen das Ganze herzustellen. Jetzt kann er erleben, worin die menschliche Berechtigung für die von ihm geforderte Exaktheit und Maßhaltigkeit begründet ist. Er sieht, wie das von ihm gefertigte Teil, nur wenn es exakt gearbeitet wurde, mit denen der anderen Lehrlinge zusammenpaßt und ein Ganzes ergibt.

Dann tritt er an die Maschine. Sie nimmt ihm das Werkzeug aus der Hand, und er hat nur noch bedingt die Möglichkeit, den in ihrer Konstruktion vorbestimmten Ablauf des Arbeitsgeschehens zu beeinflussen. Dafür lernt er die so vollzogene Arbeit einzurichten und zu überwachen und die Zusammenhänge zu überschauen. Da jede Maschine notwendig auf eine bestimmte Arbeitsverrichtung spezialisiert ist, ergibt es sich wie von selber, daß in dem bisher einheitlichen Schulungsgang nunmehr Gruppierungen auftreten. Zwar wird der einzelne Lehrling noch nicht in die Spezialisierung seines späteren Fachberufes gestellt, aber es bilden sich größere Berufsgruppen, wie z.B. die Metallwerker, Chemiewerker, Elektrowerker. Der Lehrling, der später einen metallverarbeiten-

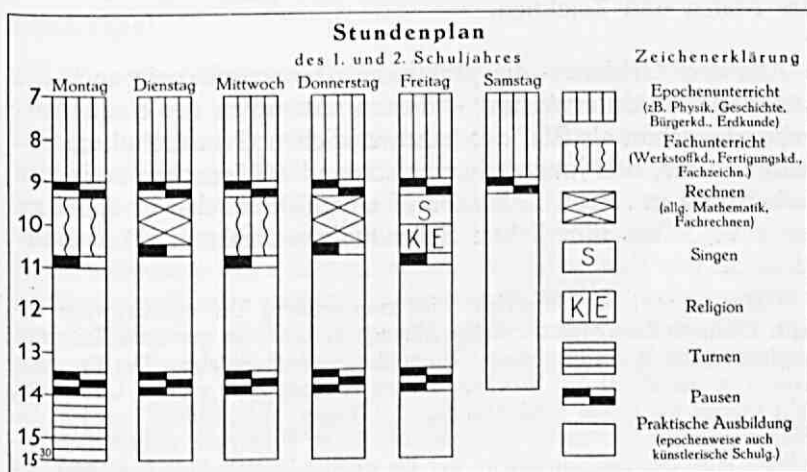


8. Ein aus einem Stück, also nahtlos geformtes Gefäß, wie es als Abschluß der künstlerisch-handwerklichen Grundschulung gearbeitet wird. Das Treiben wird als künstlerisches Üben weitergeführt.

den Beruf ausüben will, durchläuft nun einen Maschinenlehrgang, der ihn an die verschiedenen Werkzeugmaschinen stellt – z.B. an die Drehbank, Fräsbank oder den Hobler –, während der Chemiewerker den Umgang mit chemischen Apparaturen und der künftige Elektriker den mit elektrischen Kraftmaschinen und Anlagen kennenlernt. Allen Lehrlingen ist gemeinsam, daß sie nicht nur die Bedienung und Instandhaltung der verschiedenen Maschinen kennenlernen, sondern zugleich mit allen Zusammenhängen eines technischen Arbeitsvorganges vertraut gemacht werden.

Erst im dritten Jahr ihrer Ausbildung finden wir die so geführten Lehrlinge in der Ausübung ihrer speziellen Berufstätigkeit. Diese vollziehen sie nun nicht mehr in dem pädagogischen Raum der Schulwerkstätten, sondern durch Mitarbeit in den allgemeinen Produktionsbetrieben, wemgleich sie auch hier noch nach pädagogischen Gesichtspunkten so geführt werden, daß sie ihre spätere Berufstätigkeit möglichst umfassend kennenlernen.

Es gehört zu einem vollständigen Bilde der hier dargestellten Berufserziehung, daß die Lehrlinge neben der handwerklichen und technischen Grundschulung *eine umfassende geistige Bildung* erhalten. Sie wird so gegeben, daß der junge Mensch durch sie *sich selber* in seinem Darinnenstehen *in der Welt* begreifen lernt. Denn der Mensch gerät auch dadurch in hilflose Abhängigkeit von der Welt der Technik, daß er nicht mit der gleichen Intensität, mit der er deren sachliche Gegebenheiten begreifen und gebrauchen lernt, sich selber erleben und begreifen kann. Ja, er muß hier





sogar ein möglichst umfassendes Bewußtsein entwickeln: *seiner notwendig immer radikaler werdenden Spezialität im technischen Arbeitsgeschehen muß er durch die Universalität seines Erlebens den menschlichen Ausgleich geben.*

Die Lehrlinge erhalten darum neben ihrer auf das praktische Arbeitsgeschehen bezogenen Unterweisung in den Fächern Werkstoff- und Fertigungskunde, technisches Zeichnen und Rechnen einen vielseitigen allgemeinbildenden Unterricht, der in den Fächern Erdkunde, Biologie, Geschichte, Kunstgeschichte, aber auch in Geometrie, Chemie, Physik, Technologie und allgemeiner Lebenskunde erteilt wird. Diese theoretische Unterweisung erfolgt am Anfang eines jeden Arbeitstages; sie nimmt in den beiden ersten Jahren der Berufserziehung etwa die Hälfte der zur Verfügung stehenden Ausbildungszeit ein<sup>1)</sup>.

Schließlich erhalten die Lehrlinge neben der geschilderten praktischen wie auch theoretischen Unterweisung eine vielseitige *künstlerische Schulung*. Diese soll – gerade wenn der junge Mensch auf seinem praktischen Bildungswege immer mehr zu einem normgebundenen und damit innerlich unselbständigen Arbeiten geführt werden muß – ihm weiterhin die Möglichkeit der Entfaltung und Pflege seiner schöpferischen Gestaltungskraft geben. Durch sie werden nicht nur die Übungen am Ton, Holz und Metall, also im Plastizieren, Schnitzen, Treiben und Schmieden, die schon in der handwerklichen Grundschulung begonnen wurden, in einer künstlerischen Weise fortgesetzt, sondern sie umfaßt auch Gebiete wie die Gestaltung der Sprache, das Laienspiel und auch das Malen und Zeichnen.

Alle drei Gebiete – die praktische, theoretische wie auch die künstlerische Unterweisung – dienen zusammen der einen Aufgabe, die schon als Ziel der handwerklichen Grundschulung genannt wurde, den jungen, heranwachsenden Menschen so in das Leben und in seinen Berufsberuf einzuführen, daß er dabei zu einer vertieften innerlichen Selbständigkeit gelangt. Das indu-

---

<sup>1)</sup> Der theoretische Unterricht wird zum größten Teil epochenweise erteilt. Dadurch kann sich der junge Mensch durch einen gewissen Zeitraum hindurch ganz in ein bestimmtes Vorstellungsgebiet einleben. Die Epochen dauern in der Regel 4–5 Wochen. Dieser epochenweise erteilte Unterricht füllt immer die ersten zwei Stunden des Tages; anschließend werden die Fächer gegeben, bei denen ein kontinuierlicher Unterricht erforderlich erscheint (z.B. der Fachunterricht, der die praktische Schulung begleitet).

strielle Arbeitsleben – immer häufiger wird dieses heute ausgesprochen – erwartet Menschen, die nicht nur auf ihrem Gebiete tüchtige Fachleute sind, sondern die zugleich vielseitige, algemeen-menschliche Qualitäten besitzen. Innere Beweglichkeit, Einfühlungsvermogen, überschauende Urteilkraft sowie gesteigerte Verantwortungsfreude sind nur einige dieser Qualitäten. In diesen Eigenschappen muß der Mensch sich im technischen Arbeitsfelde bewähren; *aber er muß sie als Anlagen ausgebildet haben, ehe er dieses Arbeitsfeld betritt*. Darin ist die Notwendigkeit begründet, daß der heranwachsende Mensch heute länger, als es in einer noch vorindustriellen Welt notwendig war, schulisch betreut wird, wie auch, daß ein künstlerisch-handwerkliches Tun als eine Brücke vom kindlichen Spiel zur Bewähung in einer technischen Arbeitswelt in diesen erweiterten schulischen Raum hereingenommen wird. Wie das geschehen könnte, dafür möchte die geschilderte Form der Berufserziehung ein Beispiel geben.

---

## HET SPEL IN DE VERSCHILLENDE LEVENSPERIODEN VAN DE MENS

DOOR

DR. K. RIJSDORP

### II

#### 4. De afgrenzing van de sport naar de zijde van het kinderspel.

Deze rijping komt niet zonder uiterlijke kenmerken tot stand. De overgang is een tijdperk van omwenteling, een revolutie in de geleidelijke ontwikkeling van kind tot mens. Zoals in iedere omwenteling vinden we ook in deze levensperiode veel onevenwichtigheden, welke aanleiding geven tot speelse benadering der nieuwe situaties en der nieuwe waarden. En tegelijkertijd vinden we een ontplooiing der zelfbewustheid, waardoor zich een afstandnemen baanbreekt van het onbevangen spelen, en de rijpere jeugd zich een spelhouding en spelverhouding verwerft, die meer en meer is ingesteld op de bewuste beheersing van wat men doet, en niet wil doen.

Zo kunnen we deze periode karakteriseren vanuit drie gezichtspunten:

1. de afwending van het kindschap,
2. de toewending tot het leven,
3. het groeien naar de bewustheid en de keuze.

De afwending van het kindschap heeft een biologisch en een psychologisch aspect. Nimmer in het leven is de lichaamsgroei zo sterk. Wat het biologische betreft, gaat het daarbij niet alleen om de toeneming van lengte- en omvangsmaten. Wellicht nog ingrijpender is de geweldige groei van de inwendige organen. Het ingrijpendste evenwel is de sexuële rijpwording. In deze ontwikkeling van het kind tot een man-in-wording of tot de vrouw-van-straks manifesteert zich de biologische groeistoot als alleen maar een *aspect* van de stormachtige ontplooiing, waarin deze mens-in-knop verkeert. De omzetting der gehele huishouding van het endocrine systeem heeft vèrgaande gevolgen. Het endocrine systeem mag waarschijnlijk beschouwd worden als het functie-gebied, waar de overdracht van het lichamelijke in het psychische proces (en omgekeerd) plaats heeft. Geen wonder, dat de veranderingen in de endocrine functionaliteit leiden tot wat wel eens genoemd wordt: een tweede geboorte.

Inderdaad, een tweede geboorte! De aanlegfactoren blijven dezelfde. Geen mens ontkomt daaraan, en geen mens komt daar boven uit. Maar toch kunnen de veranderingen zo groot zijn, dat het wel lijkt, alsof zich een ander mens ontwikkelt op basis van die onveranderlijke habitus. Er kan zich namelijk onder invloed van de wijzigingen in het endocrine systeem een *dominantiewisseling* voordoen. Het zijn geen nieuwe factoren, welke in de plaats komen van de oorspronkelijk aanwezige; maar factoren, die eerst overheersten, treden terug, terwijl andere krachten, welke reeds in aanleg aanwezig waren, gaan domineren. Daarbij kan het gebeuren, dat zich de neiging tot andere activiteiten openbaart, waardoor het zich ontwikkelende meisje, of de tot rijpheid komende jongen zich aangetrokken gaat voelen tot andere sporten dan voorheen.

Maar hiermede is de veranderende instelling op het spellevensgeenszins getekend. Het is niet alleen een kwestie van andere krachten, die de boventoon gaan voeren. Van grote betekenis is ook, dat het kind in de puberteitsjaren biologisch „af” komt. Dat geldt voor de orgaansystemen, die ik reeds noemde. Het geldt ook voor de hersenen. De verbindingsbanen der hersenschors worden in deze periode voltooid, en daarmee is het biologisch substratum voor abstract denken gegeven. Dat geeft

een hele verandering in het denkleven, en ook in de wijze, waarop een spel wordt aanvaard en toegepast. Die verandering is zo groot, dat noodzakelijkerwijze het karakter van het spel moet veranderen. Trouwens de gehele emotionaliteit ondergaat een wijziging, en de verhouding van het emotionele tot het bewuste leven verkeert in een merkwaardige labiliteit. Het gebeurt, dat wij een pathische binding met de een of andere activiteit, met het een of andere spel, met de een of andere sport kunnen constateren, waarbij wij ons afvragen: zou heel dit jonge leven nu alleen maar opgaan in dit ene, zonder dat het daarbuiten nog interesse kan opbrengen, nog energie kan omzetten, en levensvervulling kan vinden. Het kan ook gebeuren, dat een puber op een of ander punt zijn activiteiten technisch bewust en exact zakelijk benadert, waarbij wij ons afvragen: waar blijft de gevoelswarmte, die we zo gaarne bij jonge mensen zien. Ja, we kunnen beide mogelijkheden constateren bij een en dezelfde puber in een en dezelfde sector zijner activiteiten. Ik denk aan het jonge voetballertje, dat zijn hele ziel en zaligheid aan voetbal verpand schijnt te hebben, en zijn hartstocht volgt met verwerping van elk redelijk argument om toch ook aan zijn werk en zijn toekomst te denken. Maar in zijn spel vertoont deze pathisch gebondene een spelvorm, waarin men alle hartstocht, alle speelse ongerichtheid, alles wat lijkt op meegesleept worden door het gevoel, vergeefs zal zoeken. Hij is een technische speler. Zijn spelopvatting is zakelijk en gericht. Hij omspeelt zijn bedoelingen niet met een vreugdevolle functionaliteit, maar ten beste camoufleert hij ze, om ze efficiënter te maken.

De puber is een vat vol tegenstellingen. Het meisje, dat er naar hunkert een jonge dame te zijn en voor „vol” aangezien te worden, dat zich niet meer afgeeft met kinderachtige spelletjes, maar probeert op te vallen met een achteloos gedragen tennisracket of een hockeystick, – datzelfde meisje kunnen we thuis maar haar jongere zusjes zien touwtjespringen of hinkelen. Ze is kind en mens in enen, en geen van beide helemaal. Zij wendt zich af van het kinschap, en wendt zich toe naar het leven, maar ze is nog onderweg.

Een duidelijke manifestatie van dit onderweg-zijn vinden we in het bewegingsleven. In de praepuberteit treedt een reductie van bewegingen op. De veelvuldigheid van de kinderlijke bewegingen maakt plaats voor aangepaste bewegingen. Het bewegingsleven wordt practischer en selectiever. Men kan een weg afsluiten met een ornamentaal hek vol krullen en lofwerk, maar

ook met een zakelijke spoorboom. Iets van dit verschil is er tussen de kinderlijke en de prae-puberale bewegingen. Het spelverschil sluit hier bij aan. Bewegingsspelen met gefantaseerde, op traditie of ceremonieel berustende bewegingen hebben afgedaan. De doelmatigheid voert de boventoon. De spelsfeer wordt beheerst door de factor „recht”. Het gedurige variëren past daarin niet meer, noch het omslachtig bezigzijn.

Ik wil een voorbeeld geven. Kleine kinderen kunnen intens genieten van een spel als „Twee emmertjes water halen”. Een lange rij kinderen trekt onder het zingen van dit lied door een poort, gevormd door twee der spelertjes. Aan het einde van het lied wordt de laatste in de rij door de „poort” gevangen, en moet kiezen, wat hij liever heeft: goud of zilver. Zijn keus bepaalt, achter welk kind van de „poort” hij moet staan; en dan begint het zingend door de poort trekken van nieuws af aan, totdat de laatste weer „gevangen” wordt. Zo gaat het spel door, totdat alle spelertjes een plaats gevonden hebben achter een der kinderen van de „poort”, waarvan de ene als wachtwoord „zilver”, en de andere als wachtwoord „goud” had. Op deze wijze is de hele troep in twee partijen verdeeld, waarbij het gebeuren kan – door de toevalskans van het „goud” of „zilver” kiezen –, dat de ene partij veel groter is dan de andere. Deze gouden en zilveren partijen gaan nu een trekkamp met elkander aan, waarmee dan het spel geëindigd is.

De prae-puber speelt óók graag een trekkamp. Maar zonder omslachtig ceremonieel worden de partijen verdeeld, of kiezen twee jeugdige „leiders” hun partij volgens strikte regels. Er is geen sprake van toevallige of wisselvallige ongelijkheid der groepen. Er is slechts sprake van recht. En de vreugde aan de trekkamp wordt verhoogd door vermindering van het toeval, door een zo goed mogelijk tegen elkaar opgewassen zijn, en door bewuste bepaling van de techniek en tactiek van het spel.

Het kleine kind geniet van het gezongen ceremonieel en van de spanning der toevalskans bij het raden van het wachtwoord. De trekkamp maakt een einde aan het spel, zoals een schrijver een punt zet achter de zin. Maar het gaat meer om de zin dan om de punt, meer om het spelen dan om de kamp. De prae-puber geniet van het spanningsverloop, dat met het partijkiezen gepaard gaat; het is echter geen genieten van het kiezen op zichzelf, maar met het oog op de kansen, die het voor straks in de trekkamp biedt. Daarom geniet hij er het meeste van, als het billijk en doelmatig toegaat. En het hoofdmoment ligt in de

trekkamp zelf. Men ziet, hoe de prae-puber zich van het kindschap afwendt, en zich gaat toewenden naar de sportbeleving van straks.

Hij is echter nog maar „onderweg”. Als de jongen in deze periode nog volop in zijn positieve levensaanvaarding en doelmatig bewegingsleven een markante energie-versterking ondergaat, dan is het meisje reeds in een volgende fase van ontwikkeling. Want het meisje is een paar jaar vroeger aan de eigenlijke puberteitsperiode toe dan de jongen. Hij komt er echter ook.

De onevenredige groei der lichaamsdelen brengt een wanverhouding in de proporties teweeg. En de onrust, die ontstaat door de nieuwe sentimenten, de ongekende en nog onbeheerste vermogens van hoofd en hart, maakt de puber tot een wankelmoedig en onstandvastig menskind. Dit alles tezamen doet hem al zijn bewegingszekerheid verliezen. Hij wordt onhandig, en voelt zich spoedig belachelijk. Hij zal door vallen en opstaan de zekerheid van het bewegen, van het *zich* bewegen weer moeten herwinnen. En daarin schuilt juist de grote verandering, die tot stand moet komen. De onbevangenheid, de directheid en de aanvaarding gaan verloren. De mens-in-wording zal *zich* moeten leren vinden, óók in zijn bewegingsleven.

De afwending van het kindschap betekent een zoeken van zichzelf, een afstand nemen van de dingen en van de anderen, om zich zo een vaste kern te vormen, vanwaaruit de jeugdige mens zich zal kunnen toewenden naar de ander en het leven. En omdat er geen waterdichte schotten zijn tussen de ene ontwikkelingsperiode en de andere, is de puber labiel: zich afwendend van het kinderspel en zich toewendend naar de recreatievormen der volwassen mensen. Maar hij staat nog in twee spelwerelden. Dat behoort tot zijn overgangs-habitus. Hij is ongeremd en vol remmingen; ongetemd en vol hunkering naar leiding; onverschillig, maar diep gevoelig; bang om zichzelf bloot te geven, maar een onvervalst exhibitionist; zonder innerlijk houvast, maar hij wil alles zelf kunnen; zonder kracht, maar vol bravour. Hij schuwt het om anders te zijn dan de anderen, maar hij wil niets liever dan een belangrijke rol spelen. Hij zoekt de eenzaamheid, en haakt naar gemeenschap. Hij wil een geheel persoonlijk en bijzonder individu zijn, en stort zich tegelijkertijd in het collectivum.

Wanneer men over deze onstandvastigheid en onevenwichtigheid nadenkt, dan is het wel duidelijk, dat een suggestieve sportleider alle kanten uit kan met de jeugdige sportbeoefenaar in



deze labiele periode van het leven. Hij kan van zijn leiderspositie iets goeds en iets kwaads maken. Juist omdat de puber in het voorportaal staat van de bewuste keuze tussen goed en kwaad, omdat hij groeit naar de eigen beslissing, de eigen keuze zijner instelling op arbeid en recreatie, de zelfbeslissing over de integratie van al zijn faculteiten en activiteiten in het levens-totaal. De afwending van het kinschap leidde tot een ontken-nende houding tegenover alles wat van de kant der volwassen mensen kwam, de toewending naar het leven leidt tot een nieuwe fan-tasie: de navolging van een leider, een held, een idool. Het object van navolging behoeft helemaal geen *echte* leider, geen *werkelijke* held en geen *waardevol* idool te zijn. Zelfs de *navolging* behoeft niet altijd echt, werkelijk of waardevol te zijn. De puber ver-beeldt zich de wereld. Hij verovert zich het leven bij de gratie van de tweede fantasie. Zoals de kleuter de hiaten van zijn *werkelijksbeeld* vult met de beelden van zijn fantasie, zo vult de puber de leemten van zijn *waardenbeeld* door de ver-beelding van wat hij als waarde vermoedt.

Het is duidelijk, dat de puber door deze tweede fantasie gemakkelijker gedreven wordt in de spelsfeer. Fantasie en spel zijn noties, die elkander bijzonder goed vinden. En het is evenzeer duidelijk, dat de groeiende bewustheid, de rijpende zelfbeslissing en toewending naar het leven de puber meer en meer brengen tot een spelontwikkeling, waarin het bewuste moment zich ver-zelfstandigt, staande in een nieuwe polariteit tot de vitale spel-doorleving.

De wedijver wortelt in de vitale lust aan de uiterste inspanning der krachten en in de (bewuste) wil om te winnen. Dit maakt de wedijver tot een kracht, welke bij het rijper worden sterk aanspreekt. Daardoor ontwikkelt zich de sport uit het spel als een kans om de wereld van het „alsof” niet te verliezen bij de toenemende pretenties van de bewustheid en de zelfbestemming.

Het groeien van de bewustheid stelt het jonge leven in tot nu toe ongekende dimensies, namelijk de dimensies van de tijd. Er komt tijdsstructuur in het leven van de puber. Hij ontdekt, dat het heden voorafgegaan wordt door een verleden. Ja, hij ontdekt, dat het heden in het vroeger *wortelt*. En wat ten minste even belangrijk is: hij ontdekt de toekomst. Door deze tijdsstructuur gaat hij iets beseffen van de spanning tussen *zijn* en *bestemd-zijn*, van de relatie tussen doen en doel. Zo gaat hij zijn daden plaatsen op de weg naar een bestemming. Hij gaat vragen naar de zin van het leven, komt tot de eerste concepties van een levens-

beschouwing. Hij gaat zich een doel aan het leven stellen, een levenstaak. Maar het is allemaal nog maar heel voorlopig: resoluut en toch aarzelend, absoluut en toch tastend, vol ernstige overgave en toch splend. William Stern spreekt van *ernstspelen*. Deze term is waardevol, in zoverre de puber speelt met levenswaarden: met liefde in de flirt; met sociale organisatie in de clubvorming; met godsdienst of levensbeschouwing in de jeugdbeweging, in de drankbestrijding, het federalisme, of wat dan ook; met de zelfbestemming in de voorlopige beroepskeuze, de sportcarrière, het dichterschap. Hij bouwt zich een levenshuis, maar verhuist nog vele malen. Hij schrijft nog in een kladschrift, als voorbereiding voor de volgende klas van het leven, wanneer hij een netschrift krijgt.

Het ernstspel van de puber onderscheidt zich als bijzonder speltype, in zoverre het spelobject *eigenlijk* tot de sfeer van de levensernst behoort, maar door de puber in de spelernst getrokken wordt. In wezenlijke zin is echter ook het ernstspel gewoon spelen, want het is niet ernstiger en niet minder ernstig, dan alle ware spelactiviteit. Alleen het object verschilt.

Het onvermogen, om reeds „in het net te schrijven”, om tot een definitieve zelfbestemming te komen, stelt de puber in de ambivalente positie, waarin hij enerzijds een ongerichte drang tot daden in zich voelt, en anderzijds zijn daden wil richten op zijn levensbestemming. Enerzijds wil hij tot daden komen, iets groots verrichten, onverschillig wat; anderzijds wil hij zin geven aan het leven en richting aan zijn handelen.

De gehele scala van ambivalente projecties vindt haar kans in de sportactiviteit. In de sport vindt de jonge mens zijn „leider” of „held” te kust en te keur. Hij kan kiezen uit de robuste krachtsmens, de verfijnde tacticus, de onvergelykelijke technicus, de beschaafde en begaafde speler met nobele sportopvattingen, de prestatiemens met spontane vechtlust, onnavolgbaar doorzettingsvermogen of stugge natuurkracht. Hij kan er de quasi-nonchalante charmeur vinden, die de sportglorie als een vanzelfsprekendheid accepteert, en hij kan er de eenvoudige, stille man bewonderen, die na jaren van voorbereiding gestadig tot wereldhoogte opklimt, of de glanzende sportster, die eensklaps als een vuurpijl omhoog geschoten is, om voor zijn betoverde ogen te fonkelen aan het sportfirmament. Hij kan er het trainingspak mogen vasthouden van de wedstrijdathleet, die bij hem in de straat woont, en hij kan een foto op zijn kamertje hangen van een fenomeen uit Zuid-Amerika. Hij kan met glanzende ogen

de verrichtingen volgen van het zwemstertje van naam, en hij kan „weg” zijn van de jonge wiskundeleraar, die in het „eerste” speelt.

De sportzeiler kan hem tot idool worden van rust, evenwicht en mannelijke kracht, wanneer hij de machtige contour van de clubinstructeur ontwaart tegen het witte zeil van een naderende boot, en een blik opvangt van de staalblauwe ogen, die hem een stukje schijnen van het spiegelend water zelf. Hij kan zijn lust naar het andere en naar het wijdere perspectief kwijt aan de idealisering van een succesvol sportman, die verre reizen doet en wordt toegejuicht door de massa.

De sport is vol van kansen, om helden en idolen te scheppen. Zij is het des te meer, omdat het heroëndom in de sport zo gemakkelijk aanslaat, zo geheel in de belevingssfeer van de jonge mens ligt. Bovendien ligt het altijd in de sfeer van het „aslof”, en wordt toch min of meer, hier of daar, nu en dan, au sérieux genomen, door kameraden, door de andere sexe, door volwassenden en zelfs door autoriteiten. De jonge mens kan zich er aan overgeven, zonder als „dwaas” of kinderachtig te worden uitgekreten, en hij kan er zich weer aan onttrekken zonder afkeuring of innerlijk zelfverwijt. Hij kan er zich helemaal aan geven en hij kan er weer af, wanneer hij maar wil.

Het is immers „belangrijk”, en tezelfdertijd toch alleen maar een wereld van schijn, van illusie, van het „alsof”. Bovendien kan hij zijn idool plaatsen in het licht, dat hij wenst: sportiviteit, onbaatzuchtigheid, plichtsgetrouwheid, volharding, kracht, lenigheid, vaardigheid, succes, glorie, carrière. Hij kan het idool volgen op de veilige afstand van een platonische liefde, en hij kan er iets van ervaren op eigen niveau als volhardend of succesvol sportbeoefenaar. Zijn tweede fantasie heeft in de sport een aanknopingspunt als nergens anders.

De puber kan in de sport zijn ongerichte drang naar daden kwijt, en de adolescent kan er spelenderwijs, met struikelen en herstel van evenwicht en krachten, leren dat de bestemming van de daad niet zo eenvoudig is. Hij kan in de sport met volledige ernst een ideaal nastreven, en heeft geen onherstelbare schade voor het leven geleden, wanneer hij faalt.

De puber en de adolescent kunnen in de sport hun ernstspel spelen, op elke wijze, die hun past. Zij kunnen er hun flirt kwijt, zij kunnen coquetteren, en zij kunnen hun overdaad aan energie afreageren in harde, plichtmatige inspanning, en in een niet te hoog gespannen sober leven. Zij kunnen zich in het sociale leven

oefenen door clubfuncties, zij kunnen aan hun eenzaamheidsverlangens voldoen in de individuele training, en is deze hunkering voorbij, dan vangt de club ze weer op in de gemeenschappelijkheid van een gezamenlijke interesse.

Puberteit en adolescentie zijn wankelbaar. De toewending naar het leven is een kwestie van rijping, van groei. Geen instinctzekerheid beschermt de zelfbestemming en de rijping tot de zelfgekozen daad. Daarom zijn er in de dynamiek van het volwassen- worden altijd twee kansen: een goede en een kwade kans. Een jong paard heeft een ervaren ruiters nodig, en een jong mens een gerijpt bestuurder van zijn gangen. Wanneer de sport hem kansen geeft, om tot de zelfbestemming te komen, dan is dat een goede kans. Maar als de sport gestuwd en bestuurd wordt door lieden, die dit niet zien of willen zien, door exploitanten of eigen-glorie-zoekers, dan is er de kwade kans, dat de jonge mens de illusie neemt voor de werkelijkheid, dat zijn groei naar de volwassenheid wordt afgebroken, of dat hij wordt tot een nihilist. Er *zijn* nihilisten in de sport. Aan de sport is *niets* menselijks vreemd.

De groei naar de volwassenheid is in die rijping tot de zelfbestemming – waarvan in het voorafgaande sprake is – komen te staan onder het gezichtspunt van het groeien naar de bewustheid en naar de keuze.

De grotere rol, die de bewustheid gaat spelen, verandert het spel in zijn wezen. Het is niet meer de vitale overgave aan het functioneren alleen, welke voldoening geeft. De pure bewegingsvreugde van het aanvankelijke kinderspel is niet meer genoeg. De rijpere jeugd wil presteren, vervolmaken, overtreffen, overwinnen, zichzelf en anderen. De jonge mens vraagt meer en meer naar de beheersing van zijn activiteiten.

Het groeien naar de bewustheid brengt mee, dat hij afstand neemt van eigen spelen en van eigen vaardigheid, om er kritisch tegenover te staan. Ook al is deze kritiek nog maar zeer voorlopig, en wordt zij doorkruist door een merkwaardige zelfverheerlijking, de onbevangen aanvaarding van eigen kunnen is toch goeddeels voorbij, en wordt reeds herhaaldelijk geplaatst voor de vierschaar van eigen kritisch vermogen. Hij wil zijn vaardigheid vergroten, en grijpt daartoe naar het middel van de techniekverbetering. Ja, in vele gevallen gaat zijn bewuste ingreep op eigen spelactiviteit verder: hij wordt rijp voor de vrijwillige aanvaarding van conditietraining. Hij begint verder te zien dan de rechtstreekse doelstelling van een activiteit. En zo

is het hem mogelijk een daad te stellen met een verderliggend doel, namelijk de onderbreking van de spelactiviteit zelf, om zich te wijden aan de verbetering van zijn fysiek, opdat hij straks op een beter niveau en met meer voldoening zal kunnen spelen.

Hij is er in zijn ontwikkeling dus aan toe een grotere spanningsboog te verduren. Dat blijkt ook uit de wijze, waarop hij een competitie weet te spelen. In een competitie is immers het uiteindelijke speldoel verlegd van de rechtstreekse afgeronde spelhandeling naar de einduitslag van de wedstrijdreeks.

Een andere vorm, waarin de bewustheid zich sterker gaat openbaren, is de grotere plaats, welke de tactiek gaat innemen. Die bewustheid kan zo'n grote rol gaan spelen, dat zich hele tactiek-theorieën vormen. En om die theorieën ontbrandt dan weer een strijd, welke een ernstspel op zichzelf vormt. Bovendien stelt die tactiek dikwijls eisen aan het vermogen tot vrijwillige onderschikking aan het belang van de groep. Daarin openbaart de jonge mens de mate, waarin hij gevorderd is in het aankunnen van een sociale verhouding.

En waar het vorderen in een bewust stelling nemen in het leven de weg is, waarlangs de jonge mens verantwoordelijkheid leert dragen, daar opent dit wassende verantwoordelijkheidsgevoel een perspectief naar een nieuwe aanvaarding zijner spelactiviteit: hij is rijp voor het opbouwen van een sportethos; summier, eenvoudig, al te rechtstreeks misschien, en vooral provisorisch: hartstochtelijk, absoluut, maar zonder diepgang.

Men gevoelt uit dit alles, hoe de ontwikkeling van de jonge mens hem hoe langer hoe verder afbrengt van de aard van het kinderspel. Wij zijn met onze beschouwingen geheel en al in de *sport* beland, de specifiek jong-menselijke spelactiviteit. De afgrenzing van de sport naar de zijde van het kinderspel is de afgrenzing van de jonge mens naar de zijde van het kindschap. Die grens is nimmer en nergens een *lijn*. Zij is vloeiend. Men kan niet zeggen: hier houdt het spel op en begint de sport. Maar ergens weet men heel duidelijk: dit is geen spel meer in die aanvankelijke zin van het woord; hier zijn we ondubbelzinnig in het veld van de sport.

Ik wil nog op één factor wijzen, welke in de ontwikkeling van de jonge mens een duidelijk symptoom is van zijn groeien naar de volwassenheid. Dat is de *keuze*. Want juist deze keuze is ook een intrinsieke factor in de ontwikkeling van het spel naar de sport.

De grotere bewustheid, waarmede de puber en de adolescent

tegenover zichzelf en het leven komt te staan, geeft hem een kritischer instelling ten opzichte van zijn activiteiten. Bovendien gaat hij zich meer en meer afvragen, wat hem „ligt”, waaraan hij het meeste genoeg beleeft, waarvoor hij de beste aanleg heeft, waarin hij het meest kan presteren.

Die aanleg gaat namelijk in deze ontwikkelingsperiode een sterker woord meespreken. Ch. Spearman onderscheidt twee factoren bij de fundering van iemands prestatie-vermogen, t.w. de algemene en de speciale begaafdheid. De algemene begaafdheid noemt hij de *factor g*, en bevat alle momenten, welke het algemene prestatie-niveau bepalen. Ze is individueel, maar is bij alle correlerende begaafdheden van één individu gelijk. Zo kan men b.v. spreken van lichamelijk begaafden, sport-begaafden. De speciale begaafdheid, de *factor s*, bepaalt dan in welke richting een individu in het bijzonder begaafd is. De factor *s* verschilt namelijk bij één individu van de ene bekwaamheid tot de andere<sup>1)</sup>.

In de ontwikkelingspsychologie nu is gebleken dat de factor *s* werkzamer gaat worden bij toenemende leeftijd. Aanvankelijk speelt de algemene begaafdheid de belangrijkste rol, maar bij het groeien naar de volwassenheid differentieert zich de begaafdheid meer en meer. Charlotte Bühler geeft aan<sup>2)</sup>, dat in de periode van 6-8 jaar de rijpheid doorslaggevend is voor de prestatie, van 8-12 jaar de algemene begaafdheid, en van 12 jaar af gaat de factor *s* meer en meer de prestatie-hoogte bepalen. Bij toenemende leeftijd wordt de prestatie dus in hoe langer hoe mindere mate afhankelijk van de leeftijd, en hoe langer hoe meer van de speciale begaafdheid. Het ligt daarom geheel in de lijn der ontwikkeling, dat de jonge mens zich in toenemende mate gaat wenden tot die activiteiten, waarin hij de werkzaamheid van zijn factor *s* het sterkste ervaart. Zijn biologische, maar ook zijn geestelijke ontwikkeling stuwen hem in deze richting.

De dadendrang, de prestatielust, de vervolmakingsdrang, zij geven hem een nieuwe kijk op eigen activiteiten, op eigen doen en laten. Hij gaat meer en meer bewust zoeken naar die activiteiten, welke hem bevrediging schenken, en hij gaat met toenemende bewustheid nalaten, wat hem niet of niet meer bevredigen kan. Hij gaat beseffen, dat hij niet in alles gloriëren kan, en daarnaast krijgt hij ook besef van een zekere gerichtheid zijner gevoelens.

<sup>1)</sup> *The abilities of man*, London 1927; 74 vlg.

<sup>2)</sup> *Practische kinderpsychologie*, Ned. vert. v. I. Carvalko, Utrecht 1949/4; 151.



Ziedaar de grond voor specialisering in de sport. Allereerst vertoont zich deze ontwikkeling in een reductie van het aantal spelen, dat hij nog „aardig” vindt. Daarna komt er ook een bewustere keuze van de sporten, die hij het beste hart toedraagt. En nog sterker wordt de keuze door een groeiende „redelijkheid” beheerst, wanneer hij zich speciaal gaat toeleggen op sporten, waarin hij iets bereiken kan.

Specialisering in de sport ligt geheel in de aard van een jongmenselijke activiteit. En zij ligt dan ook in de aard van de sport als zodanig.

De verzelfstandiging van het wedijver-moment in de sport leidt tot een bewustere inzet van de wil om te winnen. Dit heeft tengevolge, dat het toenemende vermogen om afstand van de dingen te nemen de sportactiviteit stelt onder het licht van de vraag: hoe kan ik mijn prestatie verbeteren? Dat leidt weer tot bewuste techniekbeheersing, tot tactiek-toepassingen en tot conditie-verbetering. Dat wil dus alles bij elkaar zeggen: tot training. En training kost energie, tijd en concentratie. Het gehele complex van ontwikkelingsfactoren voert de puber en adolescent in zijn sportleven vanzelf tot een keuze.

Wij zijn zo langzamerhand wel over het waandenkbeeld heen, dat specialiseren in de sport betekent, dat de sportbeoefenaar maar één sport zou mogen beoefenen. Juist in de trainingspraktijk is gebleken, dat zulk een uitsluiting van iedere andere sport niet alleen tot eenzijdigheid in de ontwikkeling en de zelfstandigheid voert, maar bovendien in het algemeen ongunstig werkt op de prestatie in de eigen, geliefde sport. Ik zou hierover dan ook geen woord geschreven hebben, ware het niet, dat in de lagere regionen zulk een exclusief specialisme nog maar al te dikwijls voorkomt. Dit is dan echter geen bewuste keuze, maar een sentimentsverenging, althans een interesse-verenging, die zich vasthecht aan één sportvorm als het een en het al. Men kan zich geen maand in het jaar losmaken van zijn hartstocht. Het zijn de armen van geest, de psychische luilakken, die zó exclusief aan hun éne hobby verknocht zijn. Het is het tegendeel van een bewuste keuze, indien men zich zo laat meeslepen door zijn verengde gevoels- of interesse-gebondenheid. In de kringen van verantwoordelijke, technische sportleiders vindt men dit exclusivisme niet. Maar wel de specialisatie in de bovenomschreven zin van het woord. En *deze* specialisatie ligt in de aard van de sport, want ze ligt in de aard van de jong-menselijke activiteit.

## 5. Vier spelperioden.

In het voorafgaande deel heb ik de afgrenzing aangegeven van de sport als jong-menselijke activiteit naar de zijde van het kindschap. Daarbij is komen vast te staan, dat er geen Chinese muur kan worden opgericht tussen de ontwikkelingsperiode van het kind en van de jonge mens, en evenmin tussen spel en sport. Maar het is tevens duidelijk geworden, dat – ondanks de ruimschootse overlapping der aangrenzende sectoren van beide ontwikkelingsperioden – het spel karakteristiek is voor het kind, en de sport voor de jonge mens.

Nu rest mij nog de afgrenzing aan te geven naar de zijde van de volwassen mens. Daartoe zal het ook nu weer nodig zijn met betrekking tot de spelinstelling van de mens een karakteristiek te geven van het onderscheid tussen kind en volwassene.

Waarom tussen kind en volwassene, en niet tussen jonge mens en volwassene? Op deze voor de hand liggende vraag wil ik het antwoord niet schuldig blijven: Omdat daardoor des te meer de *drempelpositie* van rijpere jeugd en jonge mens tot uitdrukking komt. De ontwikkelingsperiode tussen kindschap en volwassenheid heb ik gekarakteriseerd als de afwending van het kindschap en de toeneming van bewustheid en keuze. De jonge mens staat in de geopende deur. Hij komt uit de speelkamer der kinderen, en zal de werkkamer der volwassenen binnentreden. Voor sommigen betekent het binnengaan in een ander vertrek slechts een stap over een lichte drempel. De overgang is gelijkmatig. Voor velen is de drempel een barricade, die stormenderhand genomen moet worden. Voor anderen is de „drempel” het afdalen in een diep en donker gat, met vrezen en beven, en het moeizaam opklimmen naar een nieuw, vreemd licht. Maar hoe die overgang ook wordt doorleefd en overwonnen, altijd staat de jonge mens in een drempelpositie tussen verleden en toekomst, waarbij het heden hem ontglijdt, telkens als hij het pakken wil.

Om de positionaliteit van de spelende mens echter nauwkeuriger te kunnen benaderen, wil ik nog een vierde levensperiode invoeren, en onderscheid maken tussen de volwassen mens en de gerijpte mens. Onder de gerijpte mens versta ik dan de mens, die zijn levensbestemming gevonden heeft, of althans aanvaard heeft. De mens, die klaar is gekomen met wat het leven hem te bieden heeft. Niet in die zin, dat hij alles heeft bereikt, wat hij had willen bereiken. Maar in deze zin, dat hij er vrede mee heeft. De mens, die niet meer worstelt, niet meer optornt, die geen

enerverende ronden meer „timet”, om zich straks in een eindspurt te storten. De mens, die in het reine gekomen is met de zin van het leven, en die tot de wijsheid gekomen is, welke het leven met een glimlach beziet.

Ik zou niet graag een leeftijd willen noemen, waar de grens zou moeten liggen tussen volwassen en gerijpte mens<sup>1)</sup>. Dat hangt van zoveel innerlijke en uiterlijke factoren af. Wat de uiterlijke factoren betreft: van het maatschappelijk en geestelijk klimaat, waarin men leeft, van de aard van de dagtaak en van de arbeidsvoorwaarden, van een al of niet gelukkig huwelijksleven, van oorlog en vrede, en van nog heel veel „kleine dingen” meer, die voor de één een mijlpaal in zijn leven betekenen, terwijl de ander er zonder merkbare invloed aan voorbij gaat.

Bovendien is het moeilijk te zeggen, wanneer een mens tot deze status van één-zijn met het geheel der dingen gekomen is. In de absolute zin van het woord is er nauwelijks sprake van „status” in het leven van de mens. Het leven is een stroom, ook het geestelijk leven. En nergens is de stroomversnelling helemaal uitgeschakeld. Er is slechts sprake van een overwegende instelling.

Deze vier perioden (de kindsheid, de jonkheid, de volwassenheid en het stadium van de gerijpte mens) geven voldoende ruimte om de ontwikkeling der spel-positionaliteit van de mens te karakteriseren.

De jonkheid is daarbij, zoals wij gezien hebben, gekarakteriseerd door haar drempelpositie tussen kindschap en volwassenheid. Wanneer ik de *volwassenheid* in één zin zou moeten typeren, dan zou ik willen zeggen: *de vitaliteit maakt plaats voor finaliteit*.

Het kind existeert in het vervloeiende heden. Het heeft weinig weet van verleden en toekomst, of van een helder bewuste dis-

<sup>1)</sup> Om de aandacht te bepalen, noem ik de leeftijdsgrenzen, waarin H. C. Rümke het leven van de volwassen man verdeelt: juvenitus 25-40 jaar, virilitas 40-55 jaar, praesenum 55-65 jaar, senectus 65 jaar-einde (*Levens-tijdperken van de man*, Amsterdam 1951/4; 41). De virilitas is de periode van de hoogste psychisch-geestelijke prestaties. Ik meen, dat de virilitas het vruchtbaarste zal zijn, indien een mens in dit levenstijdperk tot een zekere mate van gerijptheid gevorderd is. Of om het in diepte-psychologische termen te zeggen: wanneer de „Sachlichkeit” gaat domineren over de „Ichhaftigkeit”.

Rümke zegt, dat de man, die overwegende lichamelijke arbeid verzet, uitgesloten is van een prestatie-hoogtepunt van psychisch-geestelijke aard in de virilitas, tenzij hij de aanvulling van zijn persoonlijkheidsontplooiing vindt in zijn gezinsleven, of elders. Dit geldt in onverminderde mate voor de beroepssportman, die gevaar loopt nooit tot volle rijpheid van zijn persoon te komen, indien hij „ziel en zaligheid” zet op zijn carrière alleen.

tantie tussen subject en object. Zijn leventje wordt bepaald door het „er-zijn”.

De volwassene daarentegen is gericht: op de toekomst, op een doel, op een taak. Hij richt zijn leven doelmatig in. Hij heeft wel terdege besef van de afstand tussen subject en object. Hij heeft niet genoeg aan bestaan; hij wil als het ware ergens-heen-bestaan, dat wil zeggen: hij wil presteren, ja, produceren. Want de levendige distantie tussen subject en object maakt, dat hij zijn verrichting geprojecteerd wil zien in de wereld der objecten, waardoor de subjectieve verrichting zich in het product realiseert, en concreet wordt. De volwassen mens heeft niet genoeg aan het „er-zijn”, hij wil „ergens-komen”.

De gerijpte mens echter wil in normatieve zin „zó-zijn”. Hij wil zinvol bestaan. En de productie is hem lief, in zoverre deze de zin van zijn leven vervult. Zijn leven wordt bepaald door het bestemd-zijn. En zijn daden worden bepaald door het beantwoorden aan wat die bestemming vraagt.

Het kind is naar zijn kinderlijke natuur vrij, het legt zich nergens aan vast. De volwassene fixeert zich aan arbeid en bezorgdheid. Hij streeft naar de vervulling van een idee, en worstelt om de zin van het leven. De gerijpte heeft de zin van het leven aanschouwd, en stelt zijn doen en laten in het licht van het wezenlijke, het zinvolle. Wanneer deze ontplooiing onder drie trefwoorden zou kunnen worden gevat, dan zou het kinschap de periode van de immanentie kunnen heten, de volwassenheid die van de intentionaliteit en het stadium van de gerijpte mens die van de transcendentie.

In termen van beweging uitgedrukt, vinden we in de jeugdige dynamiek als kenmerkende trekken: de ongerichtheid, het gestuwd-zijn, het onbepaald-zijn. De productieve dynamiek van de volwassene daarentegen is gericht, finaal-bepaald en doelmatig. De gerijpte mens wordt niet gekenmerkt door de beweging, maar door de rust. Zijn bewegen is een vertoeven, een verwijlen bij de dingen. Het kind daarentegen beweegt zich. En de volwassene beweegt zich *ergens heen*.

Wanneer wij deze onderscheidingen op ons laten inwerken met het oog op de spel-positionaliteit van de mens, dan bevestigen zij in de eerste plaats, dat spel en jeugd fundamenteel met elkander te maken hebben. Maar dan dringt zich ook de vraag op, of het stadium van de gerijpte mens niet ook naar zijn diepste wezen de vrijheid tot spelen schenkt. Dit is ongetwijfeld het geval, maar het is een eigen vrijheid, welke van de spelvrijheid van het kind onderscheiden moet worden.

In de eerste plaats is de vitaliteit van het kindschap voor goed voorbij. En daarmee is de pathische allure van de speler en zijn spontaneïteit als primaire spelkarakteristiek verloren. Bovendien is de bron, waaruit de vrijheid voortvloeit, een andere. Er is sprake van de vrijheid, waarin de mens staat tegenover alles, wat hem omringt, wanneer hij tot transcendente zekerheid gekomen is. Dit is dus een geestelijke vrijheid, die leidt tot een geestelijk spel. Dit is het spel, dat De Vries voor ogen staat, wanneer hij schrijft over „spel in de volle zin van het woord”.

Ik zou hem dit bepaald niet na willen zeggen. Stellig niet alle spel is „geestelijk” in deze zin. Ook niet het spel, waarbij de „geest” (in de betekenis van „denken”) de grootste of enige rol speelt. De schaker kan wereldkampioen worden zonder transcendente zekerheid.

De Vries heeft heel goed gevoeld, dat in het spel van de gerijpte mens de spontaneïteit goeddeels zoek is. Maar ook de vrijheid, waarop dit spel geënt is, is niet absoluut. De spelvrijheid op dit niveau gaat niet verder, dan de transcendente zekerheid toestaat. Zo gauw deze in en door het spel belaagd zou worden, is het met de spelvrijheid gedaan. Er is een geestelijke contrôle – noem het een norm – welke de vrijheid aan banden legt.

Zo is de spontaneïteit verloren en de spelvrijheid gebonden. Daarin is dit spelen minder „volkomen”, dan „ander” spel. De ambivalente houding van aangetrokken-worden en vluchten is er in de eigenlijke zin van het woord nauwelijks. De verrassing is afgezwakt, doordat de geestelijke contrôle paal en perk stelt. Zeker, dit spelen kan eindigen, doordat de lust aan het spelen bevredigd is, maar even inhaerent aan dit spel is het einde, dat door de norm wordt gesteld. Want de transcendente zekerheid, waarover de norm waakt, is immers de basis van dit spel. Zo is dit geestelijke spel in vergelijking tot „ander” spel een gereduceerde spelnotie. Dat „andere” spel immers eindigt in en door zichzelf, wanneer het speldoel bereikt is, of wanneer de lust aan het functioneren bevredigd is. Wordt het spelen beëindigd doordat een norm het stopteken geeft, dan wordt dit kennelijk als een ingreep van buiten de spelwereld ervaren. Een *inhaerente* geestelijke contrôle maakt de speldynamiek tot een toegelaten en gecontroleerde oscillatie.

Na dit vastgesteld te hebben, mogen wij overigens constateren, dat deze spelvorm karakteristiek is voor de gerijpte mens. Het is de spelvorm, welke aanslaat op zijn wezenlijke structuur. De mens, die naar de waarheid *zoekt*, zal in dat zoeken de vrijheid

niet kunnen opbrengen, om te spelen. Maar de mens, die de waarheid *heeft*, zal zo lang en voorzover hij ze heeft, vrij staan tegenover de dingen, die hem omringen. Hij zal kunnen glimlachen en spelen. Hij zal niet *met* de waarheid spelen. Want dan zou hij zijn transcendente zekerheid verliezen. Maar wel zal hij *in* waarheid spelen. En daarin lust ervaren.

Natuurlijk is dit niet de enige spelvorm van de gerijpte mens. Het is de spelvorm, welke *karakteristiek* is voor dit stadium. Maar andere spelvormen zullen bij hem ook in zekere mate gevonden worden. Hij zal wellicht een spelletje patience spelen, om zich te verpozen. Hij zal wellicht een regelmatig tennisser of golfer zijn. En de mensen zullen dan waarderend van hem zeggen: „Hij is nog zó vitaal . . .”, of: „Hij slaat zijn partijtje nog heel goed mee”. Allemaal lofuitingen, waaruit terloops de erkenning blijkt, dat de karakteristieke periode voor *deze* spelvorm *eigenlijk* voor de speler voorbij is. *(Wordt vervolgd).*

## KLEINE MEDEDELING

### CONGRES „ERZIEHUNG ZU EUROPA”

DOOR

PROF. DR. F. W. PRINS

In de laatste week van augustus 1957 werd in opdracht van de gemeente Wenen door het „Seminar für europäische Erzieher” het congres „Erziehung zu Europa” georganiseerd. Bijna dertig Europese steden hadden aan de vriendelijke uitnodiging van het gemeentebestuur van Wenen gehoor gegeven en een vertegenwoordiger afgevaardigd.

Het „Seminar für europäische Erzieher”, onder leiding van de sympathieke Dr. Hermann Schnell, stelt zich ten doel in de Europese jeugd het Europese bewustzijn te wekken c.q. te bevorderen.

Op de dag van aankomst werd de deelnemers door het gemeentebestuur van Wenen een diner aangeboden waarbij de burgemeester van Wenen, de heer Franz Jonas, een openingsrede hield, waarin hij de ernst van de Europese situatie in sobere bewoordingen schilderde en tevens de hoop uitsprak, dat het de deelnemers gelukken zou vruchtbare aanwijzingen voor de praktische opvoedingsarbeid te geven.

De Weense hoogleraar, Heinrich Benedikt opende de rij der sprekers met een voordracht over: „Europa-Idee und Wirklichkeit”. Na een diepgaande analyse gegeven te hebben van datgene wat westeuropa verbindt – west-europa houdt van de polyphonie, kent de twijfel waaruit de tolerantie ontstaat, kent de scheiding van wetgevende, uitvoerende en rechterlijke macht, het naast, het met en het tegenover elkaar bestaan van geestelijke en politieke stromingen – werkte Benedikt de gedachte uit, dat juist het bewustzijn van deze tegenstellingen het gevoel van saamhorigheid opwekt. Het wezen van



Europa ligt in het particularisme en het uiterste dat Europa zich laat opleggen is een losse gemeenschap. Na de tweede wereldoorlog, aldus de heer Benedikt, zijn er in westeuropa alleen nog maar verliezers, die te zwak zijn om elkaar te bedreigen en die alle door dezelfde gevaren bedreigd worden. Het kleinste resterende deel van Europa dient zich alleen al uit een oogpunt van zelfverdediging aaneen te sluiten en op economisch gebied zijn reeds resultaten van samenwerking aan te wijzen. Dit alles noemde Benedikt „das Europa der Wirklichkeit”. Daar boven uit gaat het ideële: de handhaving van het antieke en christelijke erfgoed, dat zich in het recht, in de ethiek, in de eerbied voor de persoonlijkheid en in het vrije scheppen openbaart. De Europese idee is de humanitas.

In de levendige discussie die na deze inleiding volgde, werd vooral de taak van de leraar betrokken. Gesteld werd, dat het uitdragen van deze Europese geest primair tot de taak van de leerkracht behoort.

In de middag van dezelfde dag kreeg mejuffrouw Dr. Elisabeth Rotten, een bekend Zwitsers schrijfster het woord over: „Das Europäische Kind und seine Bedürfnisse”. Uitvoerig stond Dr. Rotten stil bij het werk van de „Save the Children”-beweging, thans „Union Internationale pour la Protection de l'Enfance”, bij de in 1924 door de Volkenbond agelegde Declaratie van Genève, bij het werk van de U.N.O. Uit de onderzoeken van Margaret Mead en van Erik Erikson haalde de inleidster voorbeelden aan waaruit bleek welke geestelijke en praktische ontwikkelingsmogelijkheden er in de kinderen van primitieve stammen nog braak liggen.

Uitvoerig ging Dr. Rotten in op de volgende these van Dr. Brock Chris-holms, de eerste directeur van de Wereld Gezondheidsorganisatie van de U.N.O. (W.H.O.): Het kind moet in de eerste jaren liefde ervaren en in zijn allereerste betrekkingen beleven, dat mensen van hem en van elkaar houden. Het belangrijkste is, dat wij onze kinderen van onze taboes bevrijden en hen door voorbeelden liefde in plaats van vooroordeel leren. De houding van de omgeving ten opzichte van het kind in het bijzonder tijdens de eerste levens-jaren is beslissend of het tot een welwillend, vertrouwen schenkend mens opgroeit of dat het zich inkapselt, zich afsluit en tot vijandigheid bereid is. Tenslotte stond Dr. Rotten stil bij de steeds verdergaande industrialisering in Europa en de bedreiging welke deze inhoudt voor de Europese jeugd. En ten laatste wees zij op de pedagogische en sociaal pedagogische mogelijk-heden welke in onze tijd geboden worden om tot een wezenlijk samenleven in Europa te komen.

Haakon Vingander, hoogleraar in Oslo, behandelde het thema „Ziele und Grenzen einer Erziehung zu Europa”. Bijzonder leerzaam was, dat de heer Vigander aan de hand van concrete voorbeelden uit geschiedenisboeken die in de verschillende landen van Europa thans nog in gebruik zijn, het overdreven nationalisme aan de kaak kon stellen. Elke auteur was er in geslaagd om bijv. de terugtocht van Napoleon uit Rusland zo te beschrijven, dat zijn landgenoten alsnog posthuum lauwerkransen zouden moeten worden geschonken, terwijl aan de prestaties van andere volken nauwelijks enige aandacht besteed werd. De noodzaam van het uitbannen van het overdreven nationalistisch gevoel, het beklemtonen van de Europese cultuurgemeenschap en de eerbied voor andere volkeren waren conclusies, die de heer Vigander aan de hand van leerboekcitataten toelichtte.

Het geschiedenisonderwijs in dienst van de Europa-idee, was het thema dat de heer André Puttermans, président de la Fédération belge des Profes-

seurs d'Histoire, behandeld. De belangrijkste doeleinden van het geschiedsonderwijs, aldus de inleider, zijn het waarnemen, het oordelen, het streven naar synthese en het critiseren te ontwikkelen. Diep ging de heer Puttemans in op de voornaamste manifestaties van het gemeenschappelijke Europese erfgoed waarbij hij o.a. inging op het ontstaan van de parlementen in de verschillende Europese landen, op de individuele en godsdienstige vrijheid en op het verlangen om zich aaneen te sluiten. Tot het karakter van de west-europese beschaving behoort de culturele eenheid, de eerbied voor de waar-digheid, voor de vrijheid en voor de scheppende arbeid van de mens. Wanneer geschiedenis niet vanuit een beperkte nationale hoek maar vanuit de ontwikke-ling der grote geestelijke stromingen, met inzicht verwerkt wordt, kan dit onderwijs mede helpen de geesten voor de Europese gedachte te vormen. De wezenlijke bronnen waaruit de westelijke beschaving geput heeft en nog steeds put zijn Griekenland, Rome en het Christendom. Aan de hand van tal van voorbeelden licht de inleider deze stelling toe.

Tenslotte hield een lid van het Europa-parlement, de heer Karl Ozernetz, een inleiding over „Gemeinsame Aufgaben der Europäischen Erzieher". In een gloedvol betoog toonde deze inleider aan, dat alleen al op economische gronden samenwerking van de westeuropese landen een dwingende nood-zakelijkheid is. Hij stelde o.a. voor om met elkaar mede te werken aan de totstandkoming van een Europa-boek ten behoeve van de westeuropese pubers. Dit leesboek zou het middel moeten vormen om in de jeugd van Europa de Europese gedachte te wekken. Uitvoerig werd gediscussieerd over de vraag of dit boek vanuit Straatsburg over westeuropa verspreid zou worden of dat getracht zou worden in ieder land een dergelijk boek samen te stellen. Tevens bleek, dat de heer Hans Duus reeds voor de Hamburgse jeugd een tweetal van dergelijke boeken samengesteld had nl. „Europa als Wirklichkeit und Aufgabe" (1955) en „Ueber allen Nationen" (1956).

Tenslotte werden werkgroepen gevormd waarin achtereenvolgens de vol-gende onderwerpen aan de orde werden gesteld „Opvoeding tot Europa", „Mogelijkheden van het onderwijs in de moderne vreemde talen", „Het aardrijkskundeonderwijs in dienst van de Europese gedachte" en „Het uit-wisselen van leerlingen". Na lange discussies slaagden de deelnemers er in referaten over de verschillende onderwerpen op te stellen, welke in plenaire zittingen ten slotte de goedkeuring van alle deelnemers verwierven.

## BIBLIOGRAFISCHE NOTITIES

- Argelander, Annelies; und Ilse Weitsch. Aus dem Seelenleben verwaarloster Mädchen auf Grund ihrer Tagebuchaufzeichnungen. 8<sup>o</sup>. IV, 126 blz. Quellen u. Stud. z. Jugendkunde; Hft. 10. Jena, 1933. G. Fischer.
- Berger, F. Menschenbild und Menschenbildung; die philos.-päd. Anthro-pologie J. G. Herders. 4<sup>o</sup>. XII, 338 blz. Stuttgart, 1933. W. Kohlhammer.
- Bode, P. Reifende Landjugend; ein Beitrag zur Psychologie des Jugendalters. 8<sup>o</sup>. VIII, 113 blz. Osterwieck a. Harz, 1929. A. W. Zickfeldt.
- Brückner, G. Die Jugendkriminalität; Erscheinungsformen - Ursachen - Be-handlung. 8<sup>o</sup>. 264 blz. Hamburg, 1956. Kriminalistik.
- Bryson, Olive F. Vital contributions to character. 8<sup>o</sup>. 185 blz. New York, 1956. Vantage Press.

- Bühler, Charlotte. *Drei Generationen im Jugendtagebuch*. 4<sup>o</sup>. IV, 184 blz. Quellen u. Stud. z. Jugendkunde; Hft. 11. Jena, 1934. G. Fischer.
- Bühler, Charlotte. *Das Märchen und die Phantasie des Kindes*; 3e. ... Aufl. 8<sup>o</sup>. IV, 88 blz. Beih. z. Zeitschr. f. angew. Psychologie; no. 17. Leipzig, 1929. J. A. Barth.
- Bühler, Charlotte. *Zwei Mädchentagebücher*; 2e Aufl. 8<sup>o</sup>. XII, 145 blz. Quellen u. Stud. z. Jugendkunde; Hft. 1. Jena, 1927. G. Fischer.
- Cassirer, E. *Philosophie der symbolischen Formen*. 8<sup>o</sup>. Tl. I.- Die Sprache; 2e Aufl. XII, 303 blz. 1954. Oxford. B. Cassirer.
- Cavan, Ruth Shonle. *The American family*; 5th pr. 8<sup>o</sup>. XIV, 658 blz. New York, 1956. Th. Y. Crowell Comp.
- Discussions on child development; a consid. of the biol., psych. and cult. approaches to the understanding of human devel. and behavior; ed. by J. M. Tanner and Bärbel Inhelder; 2 vols. Vol. I- Proceedings of the 1st meeting o.t.W.H.O. ... 1953, 240 blz. Vol. II- Proceedings of the 2nd meeting o.t.W.H.O. ... 1954, 271 blz. London. Tavi tock Publ.
- Ellis, W. D. *A source book of Gestalt psychology*; with an introd. by Prof. K. Koffka; 3rd impr. 8<sup>o</sup>. XVI, 403 blz. London, 1950. Routledge & K. Paul.
- Ephron, Beulah Kanter. *Emotional difficulties in reading; a psychol. approach to study problems*. 8<sup>o</sup>. XVI, 289 blz. New York, 1953. Julian Press.
- Geist und Erziehung; aus dem Gespräch zwischen Philosophie und Pädagogik; kleine Bonner Festgabe für Theodor Litt; hrsg. von J. Derbolav u. F. Nicolin. 8<sup>o</sup>. XII, 224 blz. Bonn, 1955. H. Bouvier & Co.
- Hollenbach, J. M. *Sein und Gewissen; über den Ursprung der Gewissensregung; eine Begegn. zw. Martin Heidegger und thomist. Philosophie*. 8<sup>o</sup>. 375 blz. Baden-Baden, 1954. B. Grimm.
- Humboldt, W. *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre*; hrsg. v. A. Flitner. 8<sup>o</sup>. 165 blz. Pädagogische Texte. Düsseldorf, 1956. H. Küpper.
- Ingen, J. van. *Leer het kind uit zijn tekening kennen; (met 186 afb.)*. 8<sup>o</sup>. 79 blz. Amsterdam, 1957. Duwaer & Zn.
- Kandel, I. L. *The new era in education; a comparative study*. 8<sup>o</sup>. XVIII, 388 blz. Boston, 1955. Riverside Press Cambridge.
- Kardiner, A. *The psychological frontiers of society*; with coll. of R. Linton, Cora du Bois and J. West. 8<sup>o</sup>. XXIV, 475 blz. New York, 1956.
- Kirkup, J. *The only child; an autobiography of infancy*. 8<sup>o</sup>. 192 blz. London, 1957.
- Krüger, G. *Abendländische Humanität; 2 Kap. ü. d. Verhältnis von Humanität, Antike und Christentum*. 8<sup>o</sup>. 94 blz. Stuttgart, 1953. W. Kohlhammer.
- Lavelle, L. *De l'intimité spirituelle*. 8<sup>o</sup>. 288 blz. Paris, 1955. Ed. Montaigne.
- Lazarsfeld, P. F. *Jugend und Beruf; Kritik und Material*; mit Beitr. von Prof. Charl. Bühler, B. Biegeleisen, H. Hetzer, K. Reiniger; mit 7 Abbn.... 8<sup>o</sup>. VI, 206 blz. Quellen u. Stud. z. Jugendkunde; Hft. 8. Jena, 1931. G. Fischer.
- Léon, A. *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*; préf. de H. Wallon. 8<sup>o</sup>. XII, 132 blz. Paris, 1957. P.U.F.
- Marchand, M. *Hygiène affective de l'éducateur; d'après ... „Couple de l'educ. et de l'élève consid. d. l. relations concrètes“; essai sur u. éduc. à base exist.*; préf. d. L. Bourgey. 8<sup>o</sup>. VIII, 136 blz. Paris, 1956. P.U.F.

- Marzolf, S. S. Psychological diagnosis and counseling in the school. 8°. XIV, 401 blz. New York, 1956. H. Holt & Comp.
- Recherches sur la famille; studies of the family; Untersuchungen über die Familie. 8°. Vol. I- Séminaire 1954 du Sém. Internat. de R.s.I.F. et de l'Inst. UNESCO d. Sciences soc. 8°. XII, 287 blz. 1956. Tübingen. J. C. B. Mohr.
- Riesman, D. Constraint and variety in american education; the acad. procession; the intell. veto groups; sec. educ. and „Counter-cycl.“ policy. 8°. XIV, 160 blz. 1956. Univ. of Nebraska Press.
- Rosenzweig P.-F. Test, Der; deutsche Bearbeitung d. Rosenzweig „Pict. Frust. Study“; von Dr. E. Duhm u. Jutta Hansen; Form für Kinder. 4°. map. Göttingen, 1957. Dr. C. J. Hogrefe.
- Silber, Käte. Pestalozzi; der Mensch und sein Werk. 8°. 255 blz., prt. Heidelberg, 1957. Quelle & Meyer.
- Tiling, Magdalene von. Grundlagen pädagogischen Denkens. 8°. 239 blz. Stuttgart, 1932. J. F. Steinkopf.
- Tricht, Aimée van. De toekomst gegemoet; beroepsmogelijkheden voor meisjes. 2e ... dr. 8°. 420 blz. Haarlem, 1957. Spaarnestad.
- Wijk, S. L. van Die film as opvoedkundige hulpmiddel; met spes. verwijzing na sy gebruik in Suid-Afrika. 8°. XI, 262 blz. Diss. Pretoria, 1952.

## BOEKBEORDELINGEN

Dr. Robert Scholl, *Das Gewissen des Kindes, Seine Entwicklung und Formung in normalen und in unvollständigen Familien*. Hippokrates - Verlag, Stuttgart 1956. 159 pg. Prijs f 11,—. Importeurs: Meulenhoff en Co N.V. Amsterdam.

Op de omslag van het boek wordt vermeld, dat het zo helder en begrijpelijk geschreven is, dat het behalve voor psychologen, artsen, kinderrechtshouders, opvoeders (beroepshalve) ook geschikt is voor ouders. Ik meen dat deze aanduiding deze keer terecht gegeven wordt.

Men kan dit boekje niet populair noemen; het kan zeker aanspraak maken op de titel „wetenschappelijk verantwoord“, maar anderzijds is het door de vele voorbeelden die vrij uitvoerig worden gegeven en besproken, voor een vrij grote groep lezers toegankelijk gemaakt.

De auteur begint met de betekenis van het geweten en de gewetensontwikkeling voor de gehele persoonsvorming op de voorgrond te stellen en verbindt daaraan beschouwingen over de grote betekenis van de band tussen moeder en kind in de eerste levensjaren. Het geweten wordt daarbij inhaerent aan het menszijn gedacht en komt tot functionering in en door conflictsituaties. De auteur gaat hierbij uit van een onmiddellijk kunnen verstaan door het kind van bepaalde uitdrukkingsverschijnselen bij de moeder, waarbij de auteur de Jungse leer van de archetypen aanvaardt. Het kunnen beleven van zedelijke waarden wordt vanaf het derde jaar zeker mogelijk geacht, terwijl daarvoor al ontwikkelingstendenzen in deze richting wijzen.

Uitvoerig wordt ingegaan op de gevolgen die optreden wanneer de goede

band tussen moeder en kind niet tot stand komt of ontijdig beschadigd of vernietigd wordt. Het verschijnsel „angst” wordt hier besproken, vooral ook wat betreft zijn gevolgen voor de latere karaktervorming. Volgens de auteur grijpen stoornissen in de ontwikkeling van het geweten daarom zo diep in in de vorming van de persoonlijkheid omdat het geweten in de diepste lagen daarvan verankerd is (de endothyme laag, volgens de opvattingen van Lersch).

Een goede bespreking wordt m.i. gewijd aan de betekenis van aanleg en milieu, elk op zich en in hun onderlinge verhouding voor een goede ontplooiing van de gewetensfunctie. Het lijkt me dat hier terecht er op gewezen wordt dat het van groot belang is in de opvoeding vooral ook met de aanleg rekening te houden en dus telkens de grenzen af te tasten tot waar de ontwikkelingsmogelijkheden van een bepaald kind reiken, een kant die m.i. in onze tijd met haar leuze van: opvoeding tot verantwoordelijkheid wel eens te veel veronachtzaamd wordt. Ook in dit opzicht nl. blijken er grote individuele verschillen te bestaan. De auteur spreekt hier van: Gewissensbegabung, die gedifferentieerd wordt in Sensibilität (Eng- oder Weitmaschigkeit) en Schwingungsdauer.

Speciale aandacht wijdt de schrijver nog aan het onvolledige gezin, het gezin waar de moeder buitenshuis werkt, aan de band van de ongetrouwde moeder met haar kind, aan de verdere ontwikkelingskansen van het onechte kind, aan het probleem der adoptie, de stiefmoeder, c.q. stiefvader.

Hoewel men niet kan zeggen dat de auteur veel nieuws brengt, heeft hij op grond van zijn veeljarige ervaring als „Erziehungsberater und Leiter des Jugendamtes der Stadt Stuttgart” toch een zeer lezenswaardig boek geschreven, vooral juist ook omdat het door een grote groep van lezers begrepen zal kunnen worden.

H. N.

George S. Counts, assisted by Nucia Lodge:  
*The Challenge of Soviet Education*. Uitg. McGraw-Hill Publishing Company Ltd. New York-Toronto-London 1956, X + 330 p. £ 2. 5 s. 0 d.

„Zijt gij U bewust dat de Sovjet-Unie twee tot drie keer zoveel ingenieurs voortbrengt als de V.S.? Of dat de V.S. 3 % van het nationale inkomen besteden t.b.v. het onderwijs, tegen, volgens Sovjet-statistieken, de Sovjet-Unie 10 %? Experts waarschuwen er voor dat het niet denkbeeldig is dat in vrij nabije toekomst het Russische onderwijssysteem het onze zal overtreffen. Voor het eerst wordt een volledig beeld gegeven van het huidige onderwijssysteem in U.S.S.R., geschreven door een van de weinige Amerikanen die daartoe in staat is. In dit boek geeft *George S. Counts* een nuchtere beschrijving van de onvergelijkelijke groei van de Russische onderwijs-machinerie, een uitdaging die geen Amerikaan ongestraft kan negeren.”

Aldus de omslag.

In dit resume is de strekking van *Counts'* boek overduidelijk aangegeven. *Counts* waarschuwt. Hij waarschuwt in de eerste plaats de V.S. Naar alle waarschijnlijkheid terecht. Misschien nog niet zozeer om de numerieke verhoudingen, hoe ongunstig deze ook blijken te liggen voor de V.S. *Counts* wijst er op dat getalverhoudingen geen volledig-betrouwbare maatstaf vormen voor een beoordeling van totale nationale prestaties. Norm is, behalve het algemeen cultureel niveau, ook de individuele prestatie. En zeker wordt, momenteel althans nog, de kwantitatieve achterstand gedeeltelijk gecomp-



penseerd door grotere persoonlijke prestaties op een hoger liggend cultureel niveau. Maar Rusland schijnt ook de kwalitatieve achterstand snel in te lopen: „In this realm the Bolsheviks have advanced with unprecedented rapidity, and the total culture is already teaching Soviet children and youth many things that had to be learned in school two or three decades ago” (p. 291). De tijd ligt niet ver meer of de beroemde slogan van het Eerste-Vijf-Jaren-Plan, „overtaking and surpassing the United States of America” kan werkelijkheid worden.

Dat dit doel binnen bereik ligt of zal komen te liggen, is voor ieder duidelijk die kennis genomen heeft van het alarmerend artikel van *Prof. Strasser* in het „Tijdschrift voor Opvoedkunde”, 2 jrg. no. 1, blz. 1: „Krisis in het Amerikaans Middelbaar Onderwijs”. De situatie is momenteel zo dat „de jonge Amerikaan over het algemeen geen enkele vreemde taal verstaat.” In 1900 volgden 72,7% van alle leerlingen van middelbare scholen onderwijs in een vreemde taal, in 1922 54,9%, in 1949 21,8%, in 1955 14%!

Wat de mathematisch-natuurwetenschappelijke vakken betreft – en de strijd tussen U.S.S.R. en U.S.A. wordt, naar buiten althans, uitgevochten op technologisch gebied – is de situatie evenmin rooskleurig. 53% van alle high-schools onderwijzen geen physica, slechts de helft scheikunde. Het aantal geschoolde docenten in de wis- en natuurkunde is de laatste 5 jaar met 53% afgenomen. Vele high-school leerlingen volgen één jaar algebra en een jaar meetkunde! Het is begrijpelijk dat sommige universiteiten hulp-cursussen organiseren voor studenten waarin deze geleerd wordt tabellen te begrijpen, graphieken te vervaardigen, statistieken te interpreteren, ja zelfs lange cijfers te lezen en af te ronden!

Een beeld van bedenkelijke neergang. *Counts* meent dat de U.S.S.R. nimmer tot zo grote economische en politieke macht hadden kunnen stijgen zonder de phaenomenale ontwikkeling van het onderwijs. De groei van het onderwijs naar omvang en diepte is een van de sleutels tot het begrijpen van deze ontzagwekkende machtsaccumulatie. Binnen één generatie is het aantal analfabeten gedaald van 60-65 tot misschien 5-10%. Het onderwijs heeft de grondslag gelegd voor de voorbereiding van miljoenen geschoolde arbeiders, technici, specialisten, waardoor het mogelijk is geworden in enkele decennia een technisch-achterlijk land om te zetten in een moderne ge-industrialiseerde staat. Een onwetend volk is nader gebracht tot wetenschappelijke kennis en wetenschappelijk inzicht. Honderdduizenden van zijn leden zijn uit het vrijwel-niet opgestegen tot invloedrijke en verantwoordelijke posities. De jeugd leeft in het gevoel dat zij een zending te vervullen heeft in deze wereld.

Een vergelijking met de U.S.A. – het is een eigen hoogleraar die spreekt – valt ten nadele der U.S.A. uit: „The business of organized education is regarded far more seriously in the Soviet Union than it is in the United States, or perhaps in any free society. . . . An unceasing effort is made to develop in the young a sense of the seriousness of their work in school which goes well beyond anything known in the whole history of American education” (p. 7). *Counts* citeert de Pravda van 1955:

Teachers! Raise the quality of the instruction and education of children . . .  
Young men and young women, our glorious Soviet youth! Participate more actively in economic and cultural construction, in the entire socio-political life of the country! Stubbornly master the achievements of progressive science and technology, master the knowledge of industrial and



agricultural production.... Schoolchildren! Stubbornly and persistently master knowledge! Be industrious and disciplined, strive for success in your studies!"

*Counts* geeft achtereenvolgens een overzicht van de oorsprongen van het Sovjet-onderwijs, zijn doelstellingen, de intellectuele, politieke, zedelijke opvoeding van de jongere generatie, de transformaties binnen de intellectuele groepen, de training van specialisten, de politieke opvoeding van het volk, van militairen, van intellectuelen, de heropvoeding van onverschilligen, overtreders, tegenstanders. Hij doet dit op rustig-betogende wijze, zakelijk zonder dorheid, goed gedocumenteerd. Vanaf de twintiger jaren heeft hij de S.U. herhaaldelijk bezocht. Hij bezit, naast een grondige historische kennis, een grondige kennis van de actuele politieke en economische doelstellingen. De paedagogische en onderwijskundige literatuur blijkt hij door en door te kennen, vandaar dat dit werk zo'n betrouwbare indruk maakt. Van angst geen spoor, wel van grote bezorgdheid. Duidelijk wordt uit zijn werk dat doelstelling en organisatie van het onderwijs niet langer uitsluitend nationale aangelegenheid is, zelfs niet voor een wereldmogendheid als de V.S. Wat nationaal wenselijk is, nationaal gezien misschien zelfs progressief, zal getoetst dienen te worden aan internationale verhoudingen. Vrijheid blijkt ook hier een gevaar te kunnen worden.

No. of Subj.	SUBJECTS	Number of class hours per week										Total hours	
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	week	year
1	Russian language and literature	13	13	13	9	9	8	6	5	4	4	84	2,772
2	Mathematics	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	60	1,980
3	History	-	-	-	2	2	2	2	4	4	4	20	660
4	Constitution of USSR	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	33
5	Geography	-	-	-	2	3	2	2	2	3	-	14	462
6	Biology	-	-	-	2	2	2	3	2	1	-	12	396
7	Physics	-	-	-	-	-	2	3	3	4	4	16	528
8	Astronomy	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	33
9	Chemistry	-	-	-	-	-	-	2	2	3	4	11	363
10	Psychology	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	33
11	Foreign Language	-	-	-	-	4	4	3	3	3	3	20	660
12	Physical culture	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	660
13	Drawing	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-	6	198
14	Drafting	-	-	-	-	-	-	1	1	1	1	4	132
15	Singing	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-	6	198
16	Labor	1	1	1	1	2	2	2	-	-	-	10	330
17	Practical work in agricultural economy, machine operation, and electro-technique Excursions	-	-	-	-	-	-	-	3	2	2	7	231
	<i>Total</i>	24	24	24	26	32	32	32	32	33	33	293	9,962

In V.S.-kringen van het hoger onderwijs, schrijft *Strasser*, is men „voor niets zo beducht als voor „educationalism“. Ligt in deze beduchtheid wellicht ook een waarschuwing tegen de gevaren van recente ontwikkelingen in Nederland?

Voor geïnteresseerden nemen we ten slotte het leerplan over, zie blz. 378, zoals dat voor het schooljaar 1954-1955 t.b.v. de tienjarige school is vastgesteld door het Russische Ministerie van Onderwijs. *Counts* tekent hierbij aan dat het veel strenger in opzet is dan het leerplan van de twaalfjarige Amerikaanse.

*Remark.* The number of class weeks in a year, not including the time devoted to examinations, is 34; of them 33 weeks are reserved to the study of class subjects and one week to excursions.

VAN DER VELDE.

## TIJDSCHRIFTEN

*Ons Eigen Blad* (red. Fr. S. Rombouts), uitg. R. K. Jongensweeshuis, Tilburg. no. 11 (jrg. 40).

„Over drie uitroepstekens en de „nieuwe“ kweekschool“ door Fr. Andreo Vinken (nr. aanleiding van een reactie op een critiek op een natuurkennis-methode voor de lagere school); „Kwesties van de dag“, waarin o.m. „Gegrom in „de Berenkuil“ (kweekschool en ulo), en „Opvoeding en samenleving“, door Th. L. M. B.; „De zangles in een schoolklas“ VIII door Fr. Willibrordus van Loosbroek; „Jeugdlectuur-Toets der meningen“ door Fr. Martinio Fritschy; „Roman, film en zielzorg“ door J. Bechtold. Voorts bespreking van opvoedkundige werken en kinderlectuur.

No. 1 (jrg. 41).

Aan de redactie is toegevoegd Fr. Philippus; het blad verschijnt in een nieuw gewaad.

„Het katolisme levens- en opvoedingsteorie tegelijk“ door Dr. Frans de Hovre; „Observatie in de school“ door Fr. Philippus; „Naar aanleiding van de dood van Dr. Frans de Hovre“ door Fr. S. Rombouts; „Denken en voelen“ door Br. Franciscus (het existentiële weten kan fijngevoeliger zijn dan het verstandelijk weten); „De hun, de hen en het ei“ door Dr. P. C. Paardekoper (over het pers. vnvwd.); „De zangles in een schoolklas“ door Fr. Willibrordus van Loosbroek.

No. 2 (jrg. 41).

„Wetenschap en schoolpraktijk“ door Fr. Philippus; „Eerbied voor de persoonlijkheid van het kind“ door Br. Elie; „Kwesties van de dag“, waarin o.m. „Hebben onderwijzers kans of aanspraak op universitaire studie?“ „Moderne-talenonderwijs met behulp van de klankfilm“ door Fr. S. Rombouts; „De zangles in een schoolklas“ X door Fr. Willibrordus van Loosbroek; „Waarde van het geschiedenisonderwijs“ door A. Verhiel.

*Dalton* (offic. orgaan Ned. Dalton-Vereniging; red. Drs. P. Brinkman, en. uitg. J. B. Wolters, Groningen).

Jubileum-nummer.

No. 1/2, (jrg. 9).

„In verder verschiet“ door D. J. E. Timmers; „Hoe het begon“ door L. Costers; „Stimuleren en . . . onderhouden“ door A. W. Wagner; „Dalton-onderwijs op de nijverheidsscholen in de afgelopen 25 jaar“ door W. B. Uytendhout; „Tien jaar Dalton-onderwijs bij het V.H.M.O.“ door E. E. F. Zweers.

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

No. 12 (jrg. 23).

Dit als steeds interessante tijdschrift wijdt afl. 12 geheel aan de dans. Verscheiden facetten van dit vraagstuk worden beschouwd door dr. N. Perquin, C. J. de Jong (dansleraar), J. Dijkhuis en dr. Fortmann.

No. 1/2 (jrg. 24).

„All Gods children got rhythm” door J. A. S. van Spaendonck (over jazz); „Naar aanleiding van Counseling in catholic life and education van Ch. A. Curran” door dr. H. M. M. Fortmann („counseling” is: het verkrijgen van zelfinzicht, moed en evenwicht, door het begrip en de goedgekozen antwoorden van een „counselor”).

*Onderwijs en opvoeding* (red. B. Swanenburg, e.a.) Uitg. „Ped. Centrum” N.O.V.

No. 11 (jrg. 7).

„Schoolgemeenschap” door prof. dr. ir. W. Schermerhorn (positief waarderend); „Groepswork op de Uloschool” door Chr. Boormeester (over geschiedenis); „Verborgene mogelijkheden” door M. Krabbé (over de waarde van de vrije expressie, tegenover de „natuurcopie”); „Schrijven!” door W. C. de Man (is van oordeel, dat het lopende schrift weer in opkomst is).

No. 12 (jrg. 7).

„Schoolgemeenschappen voor voortgezet onderwijs” door prof. dr. A. D. de Groot (staat welwillend tegenover het memorandum van de N.O.V. en het paed. centrum van de N.O.V., betreffende schoolgemeenschappen); „De scholengemeenschap” door Ir. K. C. Lambert Anema (over de praktijk van de grote schoolgemeenschappen); „Woordblindheid” door J. A. Meijer (pleit voor het plaatsen van een bepaalde groep lees- en taalgestoorde kinderen op aparte scholen); „Schrijven, een kleine correctie” door Ben Engelhart (pleidooi voor het zg. „Italic-handwriting”), „De vraag naar psychologie” door Th. L. M. Bouwman (men moet bij de opvoeding rekening houden met de concrete situatie, waarin de mens leeft).

No. 1 (jrg. 8).

„Dr. I. van der Velde” door red. (ter gelegenheid van de promotie); „De anthropologie van het kind” door dr. L. v. Gelder (over de veranderde situatie van het kind); „Verborgene mogelijkheden”, door M. Krabbé (de betekenis van de kleur). „In en om het paedagogisch centrum” (bevat redactionele mededelingen omtrent kontaktscholen, de „werkkursus Handwerkonderwijs”, en de „Algemene praktijkkursus te Zutfen”).

C. WILKESHUIS.

## MEDEDELINGEN VAN HET PAEDAGOGISCH SEMINARIUM TE UTRECHT

Dinsdag 22 oktober is voor het examen M.O. Paedagogiek A alhier geslaagd Mej. A. Niessink. Het onderwerp van haar scriptie luidde „Intelligentie en schoolrijpheid in het eerste leerjaar der lagere school”.

## ONDERWIJSPROBLEMEN IN SURINAME

DOOR

P. POST

## II

In een land zo groot als Java wonen ruim tweehonderd duizend mensen. Van de autochtone bevolking resteren er enkele duizenden. Zij waren ongeschikt als arbeiders, die nederlandse zakenlieden in de zeventiende eeuw nodig hadden. Zij hadden echter voor zichzelf die arbeid niet nodig en trokken zich in de ontoegankelijke oerwouden terug. Het contact zal naar de aard der zeden van die tijd geweest zijn. Zij schuwen de aanraking met andere bevolkingsgroepen nog steeds.

De slavengeschiedenis is bekend. Hildebrand zal bij de schildering van Jan Adam Kegge toch niet overdreven hebben en de grote weelde waarin categorie der Kegge's leefde, werd opgebracht mede door harde arbeid der negers. Zij kregen een honderd jaar geleden hun vrijheid.

Doch de nederlandse zakenlui moesten arbeiders hebben. Er kwamen contractanten uit India en Indonesië. De contracten golden vijf jaar. Bepaald was, dat Indiërs en Javanen dan konden repatriëren.

Een luttel bedrag in baar geld en een stukje land deed de stakkers blijven.

Maar zij handhaafden hun cultuurvorm. Zij – in de diaspora – toonden karakter – en hielden eigen adat en levensbeschouwing in ere.

Een feit om toch wel groot respect voor te hebben! Deze goede worteling in oude beschavingsvormen, deze handhaving van eigen cultuurpatroon, eigen religieën, mogen als moeilijkheden ervaren worden door hen, die uit deze ethnische groepen „één volk van Surinamers" willen amalgameren – het is onvoorstelbaar, dat deze psychische culturele verankering, gesterkt door nieuwe bindingen met de vrije moederlanden in opgang, die door die staatkundige vrijheid nu aandacht aan deze verdwaalde volksdelen schenken kunnen, tot een vager achtergrond zouden kunnen verbleken.

Suiker en andere produkten werden elders goedkoper en in veel groter hoeveelheden gewonnen; de plantages en de zakenlui, de „Kegge's" verdwenen – de werkkrachten bleven verweesd

achter. Zij werden kleine landbouwers, die met alle leden der familie het landje bebouwen voor eigen kost en een weinig van de opbrengst verhandelen. Zij leiden meestal een zeer sober bestaan.

Toen er een nieuw handelsofject aanwezig bleek in Suriname's bodem, het bauxiet, steeg de interesse voor deze verwaarloosde uithoek en maakte men weer gebruik van de aanwezige werkkrachten.

In de twintiger jaren werden de contracten die de voorwaarden voor de bauxietwinning voor 99 jaren vastlegden in Den Haag gesloten tussen nederlandsche en amerikaanse instanties – en zeker niet op een wijze, die Suriname werkelijk doet profiteren van zijn eigen bodemschatten. Bauxiet moge dan een zeer groot deel opbrengen van de staatsinkomsten – de grote voordelen zijn voor anderen. Een zeer gering bedrag aan retributie per ton bauxiet is voor het land, als uitvoerrecht geheven. Amerika int voor elke ton ingevoerde bauxiet een aanzienlijk groter bedrag. Deze pluri-forme miniatuur levensgemeenschap heeft nooit iets te zeggen gehad. Het Brokopondoplan kán uitkomst en meer inkomsten brengen in de wel nabije toekomst, doch grote zekerheid is hier niet. Indien er onder de vele kunststoffen, die men in onze tijd weet samen te stellen er één is, die aluminium voor de vliegtuigbouw vervangen kan, dan droogt deze bron van inkomsten snel op. Het is van belang, dat een organisatie als de Wosuna (wetenschappelijk onderzoek Suriname Nederlandse Antillen) haar arbeid meer in de richting van toegepast wetenschappelijk onderzoek stuwt, dan in die van zuiver wetenschappelijke research. Het verband tussen zuiver wetenschappelijk onderzoek en T.W.O. is mij vanzelf niet vreemd, doch hier, in dit land, dient op kostbare wetenschappelijke arbeid een direct utilistisch accent te vallen. Bij het laatste, zuiver wetenschappelijk onderzoek, denkt men onwillekeurig aan de interesse van hoogleraar en studenten voor een hopeloze patiënt, een bijzonder leerzaam geval in de kosteloze kliniek. In dit verband moet ik zeggen, dat het kostbare onderzoek van Prof. Dr. W. Gs. Hellinga en Drs. Voskuil voor de taalwetenschappen van uitzonderlijk hoog belang kunnen zijn en in de linguïstische sector der wetenschap mérites kunnen hebben. Doch voor de patiënt zelf hebben zij geen waarde. Zij bevestigen hetgeen onderwijsexperts als d'Haens en Van Boheemen reeds zeer duidelijk hadden gezegd; deze bevestiging was echter volmaakt overbodig.

De surinaamse regering schijnt evenwel nog steeds behoefte te hebben aan onderwijskundige adviezen. Haar verzoek aan Prof.

Dr. I. C. van Houte „haar van advies te dienen over het onderwijs daar te lande” kan insiders verwonderd hebben, want men wéét reeds alles en het standpunt t.a.v. eventueel Buitengewoon Lager Onderwijs was bekend.

Er is maar één zaak, omtrent welke men in het duister tast. Dat is het geld. Men kan voor deze moeilijkheid geen oplossing van onderwijsexperts verwachten. En de aandacht van de zakenlieden nu is gericht op geheel andere projecten.

Suriname is een arm land en een land zonder macht. Het kan de concessies voor de bauxietwinning niet wijzigen of annuleren en er is blijkbaar niemand, die de situatie steviger in handen nemen kan. Men schijnt gebonden te zijn aan het goedgeefse haagse contract tot in de twintiger jaren van de één en twintigste eeuw ....

Suriname lijdt aan drainage van zijn economische waarden, door vreemden. De surinaamse begroting schommelde in de naoorlogse jaren om de twintig miljoen gulden. In '46 werd nog geen anderhalf miljoen besteed aan personeelsuitgaven bij het onderwijs. Die uitgaven zijn met enige tonnen gestegen – doch men zit aan 't plafond van zijn financieel kunnen. Puerto Rico, een land dat volgens sommigen in vele opzichten overeenkomt met Suriname, besteedt van een staatsbegroting van 94 miljoen dollar 46% aan opvoeding en gezondheidszorg = ongeveer f 90 miljoen in surinaams courant (bevolking ongeveer 2.200.000).

Deze economische drainage voert tot een drainage van de volkskracht. Men onderschatte de intelligente potentie dezer mensen niet. Er zijn velen van hen, elders opgeleid, het land uitgetrokken, dat hen geen kansen bood. In Nederlands-Indië waren vele goede krachten werkzaam bij het lager, middelbaar en hoger onderwijs (Dr. Leckie), Professor Flu, hoogleraar aan de Leidse universiteit, een internationaal bekend bacterioloog, was een Creool. Velen dezer begaafden zijn werkzaam in de Verenigde Staten. Albert Helman (L. Ligtveld) is een Creool. Zij verwierven zich een perfecte beheersing van de nederlandse en de moderne talen. De taalaanleg der verschillende groepen is niet subnormaal zoals men wellicht zou denken. Integendeel, die aanleg wekt goede verwachtingen. Goede taaldidaktiek zou in een nieuwe bilinguïstische school stellig verbluffende resultaten bereiken voor alle ethnische groepen, ook in de districten. Het Nederlands is in de districten en de economisch minst gesitueerde lagen der stadsbevolking niet best, doch Van Boheemen zegt:



„Suriname is, zei ik hiervoor, een stukje Zuid-Amerika met een sterk Nederlandse inslag. Dit treft niet alleen bij eerste kennismaking, maar ook bij langer verblijf. De kennis van het Nederlands b.v. is wijd verbreid en vaak zeer behoorlijk, ook in de gewone volksklasse. Duidelijk is mij dat vaak gebleken na een of andere voordracht voor de radio; uit het gewone volk kwamen dan de bewijzen van instemming met wat ik gezegd had. In het publieke leven worden maatstaven aangelegd, die ook de Nederlandse samenleving kenmerken.”

Suriname sprak zich in 1948 uit voor één voertaal: het Nederlands. Volgens sommigen dwars tegen de draad in, dat is, zonder zich rekenschap te geven van de geografische situatie (Engels in het Noorden, Spaans in het Westen en Zuiden, over het Portugees van Brazilië spreekt men niet) en de daarmee veronderstelde samenhangende commercieel-culturele realiteit in de toekomst, het latijns-amerikaanse milieu. Welke motieven dreven tot dit merkwaardige besluit? Is het door deze kleine groep mensen een waagstuk gevoeld zich noordwaarts te oriënteren? Het zich zelfbesturende Puerto-Rico heeft na de verovering van dit eiland door de Amerikanen op de Spanjaarden in 1898 zeer veel te danken aan de Verenigde Staten, waartoe het nu behoort. Maar de Amerikanen zijn niet populair in het land: men ziet ze als uitbuiters en dit inzicht leidde tot bloedige opstanden. Hoe waren de contacten met Venezuela?

Er zijn, ondanks alles, zeer sterke bindingen met Nederland, dat niet zo overweldigend groot of parvenuachtig rijk is en daardoor aantrekkelijker. Het land ook dat in de zending van de moravische broedergemeente en de missie menselijke contacten en goede verhoudingen mogelijk maakte. Vooral bij de creoolse gemeenschap. Die banden worden beleefd in de eerste plaats in het religieuze vlak en in het emotionele leven en dat kan men wel primair noemen. Vele Creolen hebben in Nederland gestudeerd en het land en het volk zeer hoog leren waarderen.

Velen van hen vestigden zich in Nederland, soms in hoog gekwalificeerde beroepen. Zo ontstond een belangrijk sociaal-psychologisch verschijnsel, een fenomeen, dat beide gemeenschappen bindt. De nederlandse gemeenschap ging functioneren als referentie-kader, waaraan men zich hier en in Suriname wenst te conformeren. Hierbij kan men opmerken, dat overal in koloniale gebieden, vooral de marginale mens, die tussen twee werelden zweefde, zich in zijn status-wensen sterk aangetrokken gevoelde tot de koloniserende bovenlaag.

Bijna 47% van de bevolking is Christelijk. (In Paramaribo 77%, in de districten ruim 35%).

Dat Christendom werd hen voornamelijk en vooral in de laatste tijd in de Nederlandse taal gebracht. Blijkens de ervaring van Van Boheemen spreken – zeker de in Paramaribo levende beter gesitueerde Indiërs en Indonesiërs ook meer Nederlands dan men uit verschillende geschriften opmaakt. Het kromme Nederlands, waarover velen klagen, wordt gehoord vooral buiten, waar het onderwijs door bovenomschreven omstandigheden niet bij machte is tot betere nederlandse taalvorming te komen. De beter gesitueerde kringen der Creolen, Javanen, Indiërs, Chinezen en Israëlieten profiteren van de omgang met Nederlanders en van het betere onderwijs, dat Paramaribo in sommige scholen biedt.

Professor Hellinga ziet in deze situatie het taalonderwijs, als een ernstig probleem. Terecht. D'Haens en Van Boheemen wezen hierop met grote nadruk.

„Surinam being a member of the Caribbean Commission, the ties with the Anglo-American world are of especial importance. Only some leading figures in cultural circles have the inclination to flirt with South-American Spanish. The linguistic background of the Surinam languages in question:

Dutch . . . . .	± 15.000.000
Javanese (Bahasa Indonesia) . . . . .	± 30.000.000 <sup>1)</sup>
Hindi . . . . .	± 140.000.000
Spanish-Portuguese . . . . .	± 160.000.000
Anglo-American . . . . .	± 200.000.000

„There is no greater handicap in social life than incorrect speech and inability to express oneself fluently and gracefully”. This is the motto (an unusual example of truth in advertisement) of an English Institute for Linguistic Improvement. If we accept this motto as true, it is clear that the deficiencies in language instruction in Surinam society are creating a grave problem.”

Hellinga wijst op een tendens bij de Indiërs de mogelijkheden, die het Hindi zou bieden, te benutten. Een zelfde tendens zou leven bij de Indonesiërs ten opzichte van de Bahasa Indonesia (het vernieuwde Maleis).

<sup>1)</sup> Dit aantal betreft de Javaanse taal, omtrent de Bahasa Indonesia, een zeer moeilijke kunsttaal, is feitelijk niets bekend.

Dit is wel moeilijk te verklaren uit de respectabele aantallen mensen, die deze talen spreken. Studiemogelijkheden of commerciële, economische vooruitzichten? Zeker niet.

Er is duidelijk wel een streven tot behoud, tot handhaving van het eigene, maar dat is een totaal andere binding met het moederland.

Hellinga concludeert:

„All the evidence which has accumulated in the course of this study, points in the same direction. The problems existing in the multilingual Surinam have not been solved or even modified in their severity by the teaching through the medium of Dutch. On the contrary, the system employed adds daily to the linguistic confusion which lies at the root of many of the socio-political conflict in the country of Surinam.”

Heeft dit inzicht Albert Helman gebracht tot zijn voorstellen van 1949 tot wijziging van het onderwijs in Suriname wat de voertaal betreft?

Van Boheemen zegt:

„Er zijn wel eens stemmen – invloedrijke stemmen zelfs – opgegaan voor een ander taal-medium: Engels en Spaans zijn genoemd. Bij aanvaarding van een dezer talen zou men een wijd-verbrede en soms diepgewortelde kennis van het Nederlands moeten opofferen, een niet bepaald doelmatige werkwijze. Zeker, men is door zijn beheersing van de nederlandse taal gebonden aan de nederlandse cultuur; maar die nederlandse cultuur is niet de slechtste. Men is door zijn kennis van het Nederlands beperkter in zijn toekomstmogelijkheden dan b.v. met een beheersing van het Engels of het Spaans. Maar . . . . het nederlandse onderwijs is er altijd op gericht geweest, deze belemmeringen op te heffen en deze goede traditie volgen wij hier na; niet voor niets wordt het Spaans onderwezen op de scholen voor M.U.L.O. en M.O. De talrijke, in het buitenland (en hiermede bedoel ik ook de gebieden buiten het nederlandse taalgebied) uitzonderlijk goed geslaagde Surinamers bewijzen, dat onderwijs in het Nederlands geen belemmering behoeft op te leveren om te slagen in het leven, waar ook ter wereld!”

„Toen mijn jeep een keer muurvast in de modder van een binnenweg verankerd zat en alleen menselijke hulp ons kon baten, meende een mij vergezellende Surinamer er goed aan te doen, de hulpvaardige hindostaanse landbouwers in het Neger-engels

aan te spreken. De jongeren onder hen, zo tussen de twintig en de dertig jaar, antwoorden ons echter in behoorlijk Nederlands."

Ik ben overtuigd, dat Van Boheemen gelijk heeft en meen dat Helman tot ander inzicht kwam tijdens de periode dat hij Minister van Onderwijs was. De nederlandse taal trekt géén „chinese muur" op rond de surinaamse bevolking. Men wordt er *niet* door geïsoleerd van andere grotere cultuurgebieden. Dit bewijzen de vele honderden, wellicht duizenden Surinamers, die in deze eeuw die chinese muur, mocht er zo iets zijn – niet natuurlijk als een vele meters brede en hoge afscheiding, maar als een licht brandbaar bamboe schuttinkje, met het grootste gemak succesvol hebben doorbroken.

Suriname is wèl geïsoleerd. Maar niet door de voertaal, die er was en die men met overtuiging opnieuw verkoos boven andere.

Suriname is geïsoleerd door zijn geografische ligging temidden van zee, oerwouden, een koloniaal gebied, een strafkolonie. Het is geïsoleerd door abandonnement der nederlandse zakenwereld; het bracht geen voordeel, het was een last. Men beperkte de uitgaven niet eens meer tot het eerst nodige, men bleef daar ver beneden. Suriname werd een gebied, achtergebleven in ontwikkeling, zonder verzorging en daardoor zelf haast impotent. Een miniatuurgemeenschap in een uitgestrekt gebied.

Beperken wij ons tot het onderwijs, dan leren de verschillende rapporten na 1946 ons precies hoe de omstandigheden zijn.

Er zijn 33000 kinderen, waarvan er 30000 lager onderwijs, basisonderwijs van uiteenlopende intensiteit, kwaliteit en omvang ontvangen.

Er is een leerplicht, die de ouders zou kunnen nopen hun kinderen van 7-12 jaar dit onderwijs te doen volgen.

De ouders, vooral in de districten, missen te dikwijls het besef, dat onderwijs belangrijk voor hun kinderen is.

Van Boheemen:

„Toch is naar mijn overtuiging de allerbelangrijkste factor: het ontbreken van het besef bij de ouders – vooral in de districten – dat het naar school sturen van de kinderen een eerste ouderplicht is. Er zou een boekdeel te schrijven zijn over de oorzaken hiervan."

Daardoor is het schoolverzuim ongekend hoog. Men handhaaft de leerplichtwet niet. De toestand van gebouwen, meubilair, leermiddelen is goed aangetoond en beschreven slecht, kwalitatief en kwantitatief, met tekorten, die doen denken aan de illegale

kampscholen in de japanse concentratiekampen. Piet Bakker schreef in Elsevier: „Wat Suriname nodig heeft is een vat petroleum om die scholen in brand te steken.”

Te veel leerkrachten zijn onvoldoende deskundig, slecht opgeleid of niet opgeleid. Zij zijn volslagen onkundig van de juiste didaktiek en methodiek. Zij hebben geen benul van de vraagstukken die zij mede moeten oplossen.

De analfabete ouders (latijnse karakters) hebben genoeg gezond verstand, om dit „onderwijs” juist te waarderen vandaar de schoolverzuimen van 50%.

De bevolking leeft zeer verspreid, waardoor concentratie in grotere scholen niet mogelijk is en men is aangewezen op tweemansscholen.

De spreiding der scholen over het land maakte frequente inspectie moeilijk. Er was geen werkelijke inspectie voor 1946, daarna achtte men één bezoek per jaar aan elke school een ideaal, waarnaar gestreefd behoorde te worden.

Is dit ideaal verwezenlijkt, dan zal het hopeloos onvoldoende blijken te zijn. Het is ongezonde berusting er zich vanaf te maken met de gedachte „Het is tenminste iets”. Het is waarschijnlijk niets.

De ouders, met hun vermelde traditionele binding aan taal en cultuur van het land van herkomst zijn gevoelig voor duidelijke verbeteringen.

Van Boheemen:

„We hebben in de Javaanse nederzetting Tamanredjo (district Commewijne) een vierklassige school neergezet, eenvoudig, zonder enige luxe, maar fris, prettig om te zien. En . . . het schoolbezoek is daar sinds de opening constant boven de 90%!”

Voor de onderwijsbegroting 1957 is 6.3 miljoen beschikbaar.

Hiermede komt Suriname nu tot een uitgave voor het onderwijs per hoofd van de bevolking en per jaar van f 31,50.

Deze uitgaven waren (eveneens per hoofd en per jaar (1953)

voor Nederland . . . . .	f 63,54
„ Amerika . . . . .	f 215,—
„ Engeland . . . . .	f 100,—
„ Rusland . . . . .	f 305,—

Men mag dus aannemen, dat dit initiatief van Van Boheemen geen unicum bleef en men inderdaad geleidelijk verbeteringen aanbrengt.

De kinderen spreken verschillende landstalen in het gezin: Hindi, Javaans, Madurees, Negerengels, wellicht Chinees of een indiaans dialect. Er is geen overgangsdidactiek, geen geleidelijke methodische entrée en matière. Doublering is ook daardoor usance en geeft de school een vulkaanvorm: zeer grote lagere klassen en zeer kleine hogere. Soms geen eindklasse.

Het vroegere gouvernement bepaalde dat de verhouding tussen school en religie zou zijn als in Nederland volgens het principe, dat elk kind schoolonderwijs kan ontvangen in de religieuze sfeer van zijn eigen milieu.

De toepassing van dit principe is nederlands-beperkt: er zijn openbare, roomskatholieke en protestantse scholen. Geen mohammedaanse (312, % der bevolking) geen hindoeïstische scholen (19 % der bevolking). Precies de helft deelt niet in de verzuiling van het onderwijs.

Er zijn verschillende oplossingen ontworpen na '46. Het rapport d'Haens neemt alle gebreken onder de loupe en beveelt over de gehele linie duidelijk omschreven verbeteringen aan. Hij beperkt zich tot het onderwijs aan normale kinderen en wil, wat wij kennen als B.L.O. laten wachten. Hoe hard ook, het lijkt me juist, hoewel de stagnerende invloeden van zwakzinnigen genomen moet worden.

Het rapport d'Haens werd door de surinaamse regering aanvaard als een werkplan voor de komende jaren. De belangrijkste punten, de oprichting van een dagweekschool en een algemeen middelbare school kwamen tot stand en zullen op de duur zeer goede invloed uitoefenen, indien men de voortreffelijke vorm die H. Jonkman er aan gaf, weet te handhaven.

Van Boheemen coachte deze arbeid. In zijn „Surinaamse onderwijszorgen” deelt hij mede hoe groot en moeilijk te overwinnen de tegenstanden der omstandigheden zijn.

Ferrier evenals Helman, creools Surinamer, uit zijn wensen tot verbetering in de huidige onderwijssituatie in zijn dissertatie (van 1950). Hij wenst community scholen (3 tot 15 jaar) geïnspireerd ongetwijfeld door ook E. H. van Waardenbergs „De Indonesische Algemeen lagere school als Rural Community Centre” Mededeling No. 45 van het Nutsseminarium en oriënteert zich principieel op de „Universele verklaring van de Rechten van de Mens”, heeft de pilot-projects van de Unesco bestudeerd, kent het machtige werk der mexicaanse regering van 1925-1950, dat alle moderne onderwijs hervormingen in succes ver overtreft.

Dit zal tot op heden een vrome, doch wel zeer oprecht gemeente, wens gebleven zijn, die Ferrier als huidig minister-president niet heeft kunnen realiseren pecuniae causa.



Het gestegen percentage op de onderwijsbegroting van 1957 wijst er op, dat men doet wat men kan. Doch de onmacht tot een fundamentele reorganisatie te komen, blijft.

De niet gepubliceerde nota van Lou Lichtveld – verwant aan de visie van Hellinga op de ingewikkelde problematiek – is een even merkwaardig als belangrijk stuk. Hij wijkt weinig in zijn schoolorganisatie af van de overigen, doch geeft kernachtiger dan iemand anders aan waar de vitale punten liggen. Hij keurt de zuilennabootsing van Nederland in het onderwijs af en wijst op het negeren van de godsdiensten der indische en indonesische bevolkingsgroepen. Hij vraagt primair openbaar onderwijs voor ieder kind. Er is, zegt hij, geen religieus gekleurd antagonisme in Suriname. Het kan. Hij wijst op de financiële eisen, die missie en zending stellen bij alle onderwijsaangelegenheden, zonder rekening te houden met locale behoeften, algemeen belang, of budgetaire moeilijkheden.

Ik denk, met de grootste hoogachting en diepste bewondering voor de moeilijke arbeid van missionarissen en zendelingen in de school verricht onder onvoorstelbaar moeilijke omstandigheden, met de inzet van de totale persoonlijkheid in Christus' dienst, dat Albert Helman de verhoudingen en mogelijkheden *juist* en *zeer scherp* ziet.

In Suriname behoort de kerk, die ik zo van harte alle goeds toewens, gescheiden te zijn van de school, die zich niet gezond ontwikkelen kan in het wambuis der drie-zuilenstructuur, zo klakkeloos overgenomen van Nederland. Men mag in dit verband niet de fout begaan de hindoeïstische Indiërs en de islamitische Javanen te beschouwen als te verwaarlozen grootheden, als men inziet dat men hen nooit volgens de landswetten rechtvaardig (in dit opzicht) kan behandelen, mochten zij dit eens eisen. De „anti Rome” beweging onder de Hindoestanen, vooral in de twintiger jaren, meende men te moeten laten „betijen”. De instelling dezer mensen is nu nog net zo.

Ferrier en Helman willen beiden een effectieve bestrijding van het analfabetisme. Sinds wij in 1922 de bestrijding van het analfabetisme in Indonesië inluiden, is er op dit gebied in de wereld veel gebeurd, geëxperimenteerd en het is nu een zaak van organisatie en een weinig geld om de alfabetisering te realiseren. Er zijn goede snel werkende methoden, tal van audio-visuele leermiddelen en in Suriname behoeft het geen experiment meer te zijn. Ik ben er op goede gronden van overtuigd, dat goed onderwijs voor volwassenen stellig door de aziatische groepen aanvaard zal

worden. Het zal de waardering van onderwijs in 't algemeen verhogen.

De pilot-projects der Unesco, de rapporten over werkwijze en resultaten ervan, zijn goede bronnen voor aanstaande veldwerkers.

Lichtveld vraagt, evenmin als Ferrier en andere adviseurs, waarvandaan het geld moet komen.

Alleen Van Boheemen eindigt zijn „Onderwijszorgen” aldus:

„En wie denkt, dat dit opbouwprogram (waarbij ik nog niet eens gesproken heb over de vraagstukken die opgelost moeten worden op het gebied van het vakonderwijs!) geheel uit onze bescheiden Surinaamse begroting bekostigd kan worden, die verwijst de verwezenlijking van dit alles wel naar een heel verre toekomst. Snelle en afdoende opbouw is alleen mogelijk met hulp van buiten, van Nederland in de eerste plaats.

Wie begint er aan een Cultureel Fonds Suriname?”

Een duidelijke verklaring van financiële onmacht. Op zijn vraag kreeg de auteur geen enkel antwoord. Niemand nam initiatieven. Het gaat hier niet om enkele donaties van een paar ton. Er is meer nodig voor dit veronachtzaamde, aan zijn rampzalig lot overgelaten land.

Summeren wij het bovenstaande, dan blijkt, dat men de situatie goed kent. Bij het onderzoek is men zeer kritisch geweest doch is objectief gebleven. Men heeft verbeteringsplannen ontworpen, die vooral in combinatie een goede werkbasis kunnen vormen.

Ik wil deze beschouwingen over de onderwijsproblemen in Suriname eindigen met een naar mijn mening goed en modern uitvoeringsplan, gevolgd door een beroep op die landen, die hier duidelijk aangewezen zijn om deze kleine groep mensen in dat grote land te helpen, dat zijn Nederland en Amerika. Beide landen hebben hier meer dan een ereschuld af te betalen en behoren dit te doen, nu, in deze tijd van nood.

Het vernieuwen en intensiveren van het onderwijs vraagt grote medewerking van de onderwijzers. Die medewerking kunnen zij alleen geven, als zij begrip van dat betere onderwijs hebben. Men vernieuwt het surinaamse onderwijs niet door een enkel op zich zelf zeer goed leesboekje, maar door een stevige herscholing van het gehele personeel. Zonder herscholing en voortdurend contact met de praktijk door consulenten zal het vernieuwingswerk weinig, waarschijnlijk geen succes boeken.

Men zal aan andere methoden moeten en het mexicaanse vernieuwingswerk der laatste vijfentwintig jaar, betrokken op een

meer dan honderd maal grotere bevolking is voor de Surinamers uiterst leerzaam.

Oriëntering in die richting zag ik wel gaarne, liever dan ene naar onze nederlandse zijde.

Ik denk aan een pedagogisch centrum met grote zelfstandigheid, bestaande uit enige deskundigen, uit enige pedagogen-didaktici waarbij een ervaren taaldidacticus, een sociaal-pedagoog, iemand die de lichamelijke ontwikkeling en de sport voor zijn rekening nemen kan en een kunstpedagoog, wil men, een deskundige voor esthetische vorming en expressie. Dit team werkers heeft te Paramaribo een bureau, waar naar grondige verkenning opnieuw van locale situaties gestreefd wordt en bestudering van de belangrijke geschriften die na 1946 geschreven zijn plaats heeft. Deze werkers ontwerpen aan de locale situaties aangepaste werkwijzen voor het basis-onderwijs in de districten in de eerste plaats en voor de alfabetisering van de volwassenen. Zij zorgen voor de instructie der leerkrachten en hebben de taak ter plaatse voorlichting en voorbeelden te geven.

Het heeft weinig zin, waar de omstandigheden zo verschillen van streek tot streek, te beginnen met universele leerplannen, tenzij die zeer globaal gehouden worden en de primaire zaken, de technieken en de voertaal, voldoende omschreven worden.

Het bureau heeft z'n eigen vermenigvuldigingsapparaten. Deze zijn gemakkelijk te bedienen en zijn in allerlei variaties verkrijgbaar. In Suriname zijn voor een uitgever voorlopig geen zaken te doen. Men moet zijn aangepaste leermiddelen zelf aanmaken. En de middelen daartoe zijn beschikbaar.

Nu zal men, zelfs met goed ontworpen leermiddelen en instructies weinig bereiken met een onderwijzerscorps, zoals wij dat leren kennen uit de rapporten. Men zal meermalen ter plaatse, in de school en voor de klasse de merites van de instructie moeten demonstreren.

Misschien kunnen inspecteurs of schoolopzieners ingeschakeld worden, doch dezen zullen meer consultants dienen te zijn, dan inspecterende ambtenaren, die een dag rondkijken, hun rapporten schrijven en conduites opstellen.

Ik zie deze mensen liever in shorts, een overhemd en een paar baggerlaarzen aan, dan in nette colbertjes, die naar de society rieken.

Zeker, ik verlies de afstanden, de enkele, meestal slechte verkeerswegen niet uit het oog. Men zal zich vlug moeten kunnen verplaatsen en men kan met dit werk niet wachten tot het verkeer europeese allures aanneemt.

Het aangewezen vervoermiddel is het kleine populaire sportvliegtuigje, dat tal van zakenlieden in de beide Amerika's en in West-Europa gebruiken. Daar zijn geen grote vliegvelden voor nodig en bij de scholen is ruimte genoeg voor een klein landingsterrein. Wij zien de moderne missionaris en de zendeling zijn werk in Nieuw Guinea doen per vliegtuig. Bij zijn opleiding leert hij thans vliegen. Vindt men ter plaatse geen ambtenarenverblijf (pasangrahans) dan zorgt men voor zichzelf in een kamp.

Men moet langs andere wegen, dan die gemeenlijk in de onderwijswereld begaan worden, denken. Hier is een totaal nieuwe beïnvloedingsvorm per se nodig, om een uitgebreid euvel uit de weg te helpen. Men zou dit alles zeer gemakkelijk kunnen ridiculiseren. Maar men zou moeilijk effectiever organiseren kunnen.

De radiodienst in Suriname werkt goed en is in de districten bekend. Zeker zal dit pedagogisch centrum daarvan gebruik moeten maken en zorgen, dat elke school zijn ontvangtoestel heeft, én voor de leerlingen en voor het personeel.

Het is niet nodig hier in bijzonderheden te treden over de aard, de omvang van het basisonderwijs, de moderne inzichten in de pedagogiek, de didaktiek en de te ontwerpen methoden.

Dat is het werk van de staf van het bedoelde pedagogisch centrum en, als deskundigen geïntereerd, is er veel literatuur op dit project betrokken, voor hen klaar. Ik zou dit in team in de eerste plaats een paar Surinamers opgenomen willen zien, ook een Nederlander met ervaring der aziatische voertaal – didaktiek, zo mogelijk enige Mexicanen, die met deze arbeid vertrouwd zijn of Unesco-officials, die werkzaam waren in de pilot-projects.

Het is duidelijk dat deze kleine aan haar lot overgelaten bevolkingsgroep de onderwijs restauratie zelf niet financieren kan, ook nu niet, nu er een lichte welvaartsstijging waarneembaar is. Wel zal men in staat zijn het gerestaureerde geheel te beheren en voortdurend aan te passen aan de zich wijzigende culturele en economische omstandigheden en gebruik te maken van de voorname levenswaarden der ethnische groepen.

Nogmaals: het ontbreekt Suriname niet aan intellect, werkkracht en goede wil en een project als het hier besprokenene zal binnen zeer korte tijd de drainage dezer volkskrachten liquideren.

Doch de initiële uitgaven zullen van buiten moeten komen.

Ik noemde Nederland en Amerika, de Verenigde Staten.

Nederland heeft Suriname lange tijd beheerd als wingewest ten behoeve van de zakenlieden der natie.

Dit beheer is, laten we ons beperken tot de eeuw waarin wij

leven, zeker niet zakelijk geweest doch sloom en slordig. De onverantwoordelijke onderwijsverwaarlozing is daarvan een voorbeeld. Toen de zaken minder rendeerden liet men de bevolking aan zijn lot over. En er is een tijd geweest, dat de keiharde zakenlieden meenden het land voor een appel en een ei over te kunnen doen aan anderen. Doch er waren geen gegadigden op de markt en er waren ook Nederlanders die zich principieel tegen transacties verzetten.

Nu heeft Suriname zelfstandigheid binnen het rijksverband, men kan denken aan de politieke status van Puerto Rico in Amerikaans verband.

In de kamers der Staten-Generaal hoort men in de laatste jaren vurige pleidooien voor posten op onze begroting ten behoeve van achtergebleven gebieden en hun ondervoede bewoners. Een deel van de gevoteerde bedragen zou al ruim voldoende zijn om het achtergebleven en ondervoede, arme Suriname voor culturele ondergang te behoeden.

Het nederlandse gezin heeft dit volwassen kind in lompen gekleed de deur uitgestuurd en kleedt nu met overigens lofwaardige en echt vaderlandse filantropie anderen. Het zal misschien moeilijk zijn, gezien de sterke discipline in de regeringspartijen, hier een bevredigend initiatief te bereiken. Toch acht ik de zaak volstrekt niet hopeloos.

Amerika heeft zich voor enige veroverde (1898, 1899) spaanse koloniën bijzonder geïnteresseerd en deze uit de oude sleur omhoog geheven en tot blijvende zelfstandigheid gebracht. De Philippijnen zijn hier een schitterend voorbeeld en het nu zeldzaam geworden boek van Dr. G. J. Nieuwenhuis „Opvoeding tot autonomie” geeft van deze adaptatie aan nieuwe levensvormen een duidelijk gedetailleerd overzicht en gaf veel zeer goede raad, een boek dat indertijd in Nederlands-Indië nogal opzien baarde. De Raad van Indië, alsmede de Staten-Generaal waren in die tijden, in de twintiger jaren dezer eeuw, stokdoof – een nationale eigenschap der Nederlanders in zulke situaties? Niemand heeft van deze stupide negatie der realiteit ooit enig voordeel gehad.

Amerika heeft in de Philipijnen prachtig werk gedaan en het onderwijs opgevoerd tot ongekende hoogte in Zuid-Oost-Azië. Het deed soortgelijk goed werk in Puerto Rico.

En al is Suriname door eigen overwegingen in ander staatkundig verband opgenomen, Amerika heeft met Suriname te maken.

Voor elke ton bauxiet die de Caraïbische wateren passeert,

krijgt Suriname heel wat minder dan Amerika. Dit is zo geregeld indertijd in Den Haag. Heeft het Amerikaanse budget deze dollars nodig? Men zou hier het stuivertje kunnen wisselen. De mening der Surinamers ligt niet ver van de visie der inwoners van Puerto-Rico, maar steunt vermoedelijk op betere gronden.

Amerika heeft hier een correctie aan te brengen in een onjuiste economische relatie met een héél arm machteloos land. En zijn, onder dergelijke omstandigheden de Amerikanen even keiharde, meedogenloze zakenlieden, als de Nederlanders stokdove broeders kunnen zijn?

Het is meer dan een kwestie van recht, het is voor beide landen een kwestie van *fatsoen*. Er zijn stellig bekwame juristen die glashelder zullen kunnen aantonen, dat wij met al die problemen niets, letterlijk niets te maken hebben, dat wij althans geen schuld hebben, ons geen blaam treft; elders, dat gedane zaken geen keer nemen, dat zaken nu eenmaal zaken zijn, dat men ook hier vooral zakelijk moet blijven.

Ik ben op mijn manier zakelijk geweest. De toezegging iets te schrijven over het werk en de publicaties van de hoogleraren Hellinga en Pee (Leuven) en Drs Voskuil leidde mijn gedachten in deze richting. Hun werk spreekt voor zich zelf. Maar het heeft geen zin meer na te gaan of de stillees-test van Hellinga niet beter gesteld had kunnen zijn, na te gaan of de discrepanties, die Voskuil tussen het Hindi en het Nederlands aanwijst van invloed moeten zijn op de didaktische structuur van het onderwijs.

De publicaties, onderzoekwijze en uitslagen van experimenten, over twee- en meertalig onderwijs, over bi- en multilinguïsme bij kinderen zijn daar, om te laten zien dat structuurverschillen, hoe belangrijk ook in de didaktiek, geenszins primair zijn.

Als Lou Lichtveld bied ik deze visie gratuite aan belanghebbenden aan om een uitweg te vinden uit het onderwijslabirinth van Suriname, nog steeds een nederlands rijkgebied in Amerika. Met twee millioen gulden, vermoedelijk met minder, is de situatie te redden, zoals de hier volgende begroting aantoonst.



*Begroting*

onkosten reorganisatie onderwijs Suriname.

Gebouw te verstrekken door de Regering van Suriname.

jaarlijks, gedurende vier jaar:	Ned. crt.
Deskundigen . . . . .	f 225.000
Assistenten . . . . .	„ 75.000
Kantoorpersoneel . . . . .	„ 32.500
Papier, schriften, lesmateriaal: te verstrekken door Regering van Suriname . . . . .	.....
	jaarlijks: f 332.500
	voor vier jaar: „ 1.330.000

aanschaf, voor één maal:

twee vliegtuigen, benzine enz. . . . .	„ 130.000
kampeerbenodigdheden . . . . .	„ 5.000
apparatuur P. C. . . . .	„ 15.000
bibliotheek . . . . .	„ 5.000
radioinstallaties voor alle scholen . . . . .	„ 250.000
	f 405.000

Totaal voor vier jaar: f 1.735.000

Onvoorzien, reparaties en eventuele verlenging of nazorg . . . . .	„ 265.000
	<u>f 2.000.000</u>

# HET SPEL IN DE VERSCHILLENDE LEVENSPERIODEN VAN DE MENS

DOOR

DR. K. RIJSDORP

## III

## 6. De spelpositionaliteit van de volwassene.

Wij zijn nu gekomen tot een nadere bespreking van de spelpositionaliteit van de volwassen mens. Ik heb de volwassenheid reeds gekarakteriseerd als een toenemende finaliteit bij afnemende vitaliteit. Van deze twee punten uit laat zich de gehele spelpositionaliteit van de volwassene benaderen.

Volwassen worden betekent spelverlies.

De afnemende vitaliteit gaat in de eerste plaats gepaard met een toenemende vermindering van de bewegingsdrang. Het jonge wezen komt spontaan tot bewegen. Er is geen uiterlijke aanleiding toe nodig. De bewegingen behoeven in het geheel niet bepaald te zijn door, of gericht te zijn op een bewegingsdoel. Het jeugdige organisme *dringt* tot bewegen. Het ontwikkelingsstadium van het organisme heeft er *behoefte* aan. Het móet functioneren om de nodige groeiprikkels te ontvangen. Markant is in dit opzicht, dat nog in de puberteit de dan plaats hebbende ontwikkeling van de borstkas slechts volledig tot stand komt door voldoende sterke spierfunctie van de armen <sup>1)</sup>. Het kind heeft geen uitwendige aanleiding nodig. Van binnen uit, door zijn organisme, maar ook door zijn wijze van reageren op aandoeningen en door zijn dynamische vormen van expressie wordt het tot bewegen gedrongen. Dit alles is bij de volwassene weggevallen. De biologische grond van de bewegingsdrang is er niet meer. Zijn reactie- en expressievormen zijn geschakeerder, veelvuldiger en „geestelijker” geworden. De spontane bewegingsdrang maakt plaats voor doelmatigheid in de dynamiek, voor overleg en voor beheersing van het uitdrukkings- en waarnemingsleven. Daardoor gaat de spontane drang tot spelend bewegen verloren. Er is verlies aan bewegingsspel.

<sup>1)</sup> Volgens biologische onderzoekers als Eugen Matthias, Wood Hutchinson en Czerny. Vgl. mijn *Cijfers en feiten inzake lichamelijke opvoeding*, Groningen, Djakarta 1952, 61. Voor een uitvoeriger tekstweergave verwijs ik naar het vijfde hfdst. van J. M. J. Korpershoek, *Doel en plaats van de lichamelijke opvoeding onder de huidige cultuuromstandigheden*, Rotterdam 1926.

Uit het voorafgaande is reeds naar voren gekomen, wat ik in de tweede plaats wil noemen als nevenverschijnsel van het verlies der vitaliteit: het karakter van de dynamiek verandert. De jeugdige dynamiek is ongericht, en bergt alle eigenschappen in zich, die tot spelend bewegen verlokken. De gerichte, efficiënte dynamiek van de volwassene is zakelijk, zonder energieverspilling. Het fysieke substraat tot de zuivere afstemming van de bewegingscoördinatie mist het kind trouwens nog. Het is een kwestie van groei, van „volwassen” worden, dat de dynamiek een ander karakter krijgt.

In de derde plaats gaat het ouder worden gepaard met vermindering van het lichamelijke prestatie-vermogen. Ziehier facetten van de oorzaak van het spelverlies in het licht van de afnemende vitaliteit.

De groeiende finaliteit geeft in de eerste plaats een vermindering van de fantasie te zien. De wereld van de illusie, waarin het kleine kind leeft, maakt plaats voor de wereld van de *werkelijkheid*. Voor de volwassene is zijn fixatie aan de concrete dingen, aan de feiten en de reële verhoudingen karakteristiek. Niet alleen de illusionnaire wereld van de kleuter, maar ook de fictie gaat hem moeilijk af. En juist de fictie opent voor de jonge mens de spelwereld bij uitnemendheid.

De wereld der werkelijkheid (dit in de tweede plaats) is de volwassene zich niet alleen bewust, maar is hem ook meer en meer *bekend*. Het geheimenis van de verrassing ontglijdt hem in de komende ontmoeting met de dingen. Daardoor lukt het materiaal niet meer zo tot spelen als in de kinderperiode. De mogelijkheden worden meer gekend en de situaties worden meer doorzien. Hierom alleen al vallen vele kinderspelen voor de volwassene uit: de spelsituaties of het spelverloop zijn te doorzichtig. Als het moment der verrassing uit een spel weg is, heeft het zijn bekoring verloren. Maar ook in wijdere zin geeft het kennen en beheersen van de wereld der werkelijkheid spelverlies. Het intellect is een belemmering, om in de spelsfeer te geraken.

Niet alleen het *kennen* is zulk een hinderpaal. In het bijzonder het *streven* fixeert de volwassene in hoge mate. De bewuste streving, de productie, vraagt gerichtheid en doelmatigheid. Zij ligt buiten de spelsfeer. Dit is het derde punt, dat in het licht van de groeiende finaliteit ter sprake gebracht moet worden. Het gevolg van deze productie-gerichtheid is alweer verlies van spontaneïteit. Ook mist zij de mogelijkheid om een pathische binding tot stand te brengen met een in eigen rythme verloopende dynamiek

zonder productie-doel. Met andere woorden, de producerende mens kan zich moeilijk laten meenemen op een stroom, welke nergens heen voert, en alleen maar verrassing, spanning en ontspanning weet over te dragen. Productie en spel zijn twee.

In de vierde plaats leidt het *verantwoordelijkheidsbesef* van de volwassene tot spelverlies. Verantwoordelijkheid heeft altijd te maken met antwoorden op een vraag. En de vraag voor de volwassene is: welke is mijn taak? Welnu, de zorg om een taak (meestal gepaard gaande met bezorgdheid) is iets anders dan het zonder zorg zijn in het spelen. Want spelen is „zo maar doen”.

Zo ligt in de structuur van het ouder worden het spelverlies besloten. Dat wil nog niet zeggen, dat de volwassene in het geheel niet speelt. Het betekent wel, dat hij *minder* speelt. Maar, wat veel belangrijker is, het betekent ook, dat zijn spel-positionaliteit fundamenteel anders is dan van het kind. Wanneer de volwassene speelt, dan zoekt hij in het spelen niet de karakteristieke trekken van het bereikte levensstadium. Hij grijpt in het spel terug naar de voorbije totaliteit van beleven, waarvan hij weet heeft, en dat het durende heimwee wekt van zijn bewuste levensinstelling, omdat hij weet: het is voorbij. De volwassene is zich niet alleen bewust van een toekomst, waarnaar hij streeft, maar ook van het verleden. En hij wordt (gelukkig) nooit zó volwassen, zó finaal bepaald, dat het kind geheel in hem sterven zou. Als ik het beeld even voor dit doel gebruiken mag: nadat de volwassene van de boom der kennis gegeten heeft, zoekt hij in het spelen weer een glimp op te vangen van het verloren paradijs. De volwassene ontving niet alleen intellect, dat als een dwarsboom op de weg naar de spelsfeer ligt, maar ook de scheppende fantasie, die nog een fictie of zelfs een illusie gestalte weet te geven waardoor hij kan binnentreden in de wereld van het spel, als die *andere* wereld, waaruit hij is voortgekomen. In deze zin voelt hij zich in het spelen weer even „thuis”, en toch niet thuis, omdat hij er aan ontgroeid is.

De volwassene zoekt in het spelen het andere. Wat wil hij vinden, als hij speelt? Drieërlei:

1. Hij wil weer voelen, dat hij een lichaam heeft, dat hij óók lichaam is, dat hij lééft in de simpele, organische zin van het woord. Hij wil zijn bloed voelen stromen. Hij wil zijn hart voelen kloppen, zijn longen voelen ademen. Hij zoekt de lichameeljkheid.

Maar hij zoekt die met mate, namelijk in zoverre hij ze als

lust kan ervaren. Hij zoekt de verhoogde functie; eventueel de voldoening schenkende vermoeidheid. Maar hij zoekt niet de uitputting. Hij beschikt ook niet over een biologisch overschot van krachten, dat hij niet kwijt kan, en dat in een explosie van speeldrang een uitweg zoekt. Hij zoekt de lichamelijke als die „andere” kant van zijn bestaan, die hij dreigt kwijt te raken in de gewone tredmolen van het maatschappelijke leven.

De volwassene is geroepen tot arbeid. Die arbeid is veelal zodanig, dat van het lichaam veel minder wordt gevraagd, dan voor de instandhouding van het organisme en zijn functionaliteit wenselijk is. Dan gaat het lichaam om compensatie vragen van wat het in het dagelijks bestaan tekort schiet. Althans zo lang het lichaam nog krachtig genoeg is, om te vragen naar functie-intensivering. Ook kan het zijn, dat de arbeid wel lasten oplegt aan het lichaam, maar dat de lichamelijke inspanning eenzijdig is, of al te statisch. Dan vragen de overige faculteiten van het bewegingsapparaat en van de levensverrichtingen, om gebruikt te worden. De totale en veelzijdige spelbeweging wordt dan als een bevrijding gevoeld, omdat het pak van de eenzijdige belasting afvalt. Tenslotte is er de spanning van het plichtmatige, altijd maar weer gepreciseerde, doelmatige gebruik van de bewegingsmogelijkheden, waarvan de volwassene wel eens af wil zijn, door zich in vrijheid, los en luchtig te bewegen. Hij wil zich weer eens bewegen om het bewegen zelf. Hij wil zijn lichaam voelen, en los komen van het instrumentale gebruik ervan.

2. De volwassene wil zijn finaliteit eens kwijt. Hij zoekt in het spel de bevrijding van de voortdurende productie-instelling. Het leven vraagt een bijna constante bewustheid van de volwassene. Zijn ogen en oren worden als het ware van het lichaam geabstraheerd als invalspoorten van de bewustzijnswereld. Daardoor ontstaat een voortdurend afstand behouden van de dingen. In het spel nu grijpt de volwassene de kans, om weer *met* de dingen te zijn. Het spel is de sfeer van het zinnebeeld, van het er-voor-houden, van het doen-alsof. Oog en oor worden getrokken uit de dienstbaarheid van de bewuste, op realiteit gerichte verwerking van de waarneming der objecten. Zij ruimen het veld voor de hand, die nu op de eerste plaats komt. De hand, dat wil in dit geval zeggen het *doen*, de *handeling*. Met-de-dingen-zijn is een pathische binding er mee hebben, en dit komt primair tot stand door tasten, door het vastpakken van de dingen, niet om ze als objecten van de geest tegenover zich te stellen, maar

om er mee te handelen. De op realiteit gerichte verwerking in het bewustzijn maakt plaats voor intuïtief reageren. De rollende bal verlokt hem weer om er tegen te trappen, of tegen te slaan. Het water verlokt om er in te springen of in te zijn. De medespeler verlokt tot tegenspel. Er is weer binding met de dingen, er is weer spel. De volwassene tracht in het spelen zijn primaire positionaliteit in de wereld te hervinden. Hij wil weg uit de al te strenge en afmattende finaliteit, terug naar het er-zijn.

Ik noemde de karakteristieke positionaliteit van de volwassene het ergens-heen-existeren. De natuur is echter, naar het woord van Herbert Spencer, een goede boekhouder. Want het voortdurend in bewustheid leven vervreemdt de mens van de omringende wereld, omdat hij altijd *buiten* de dingen moet staan om ze te bezien en te verwerken. En daarmee verliest hij zijn *werkelijke* verhouding tot de dingen uit het oog. Want de mens heeft de mogelijkheid ontvangen zich *buiten* de wereld der dingen te stellen, maar hij staat er ook *in*. Wat hij op deze wijze op de creditzijde aan productiviteit weet te schrijven, wordt op de debetzijde van zijn grootboek geschreven als verliespost.

Hier raakt dit tweede punt het eerstgenoemde verlies van de lichamelijke ervaring. Want de gestadige bewustzijnsdistantie maakt de omringende wereld onwezenlijk, omdat de mens in werkelijkheid nu eenmaal ook *als* lichaam *in* die wereld is.

Welnu, wat de volwassene door een te grote gerichtheid aan werkelijkheidsbeleving verliest, hoopt hij in de spelhandeling te hervinden.

3. De volwassene zoekt de vrijheid, de onbezorgdheid. Hij wil wel eens van de verantwoordelijkheid af, van de zorg om zijn taak, van de bezorgdheid vooral.

Hoewel de mens van nature op cultuur is aangelegd, en zich daarin onderscheidt van andere wezens, is hij juist daarin ook weer in tegenspraak met zichzelf. Ik bedoel dit: Enerzijds ligt het in de aard van de mens, dat hij in denken en doen cultuur schraagt en schept. Het behoort tot zijn wezen en tot zijn opdracht. Maar anderzijds vervreemdt de cultuurdrager van zijn primaire natuurlijkheid, hoe meer hij zich tot de cultuur wendt. Hier kan het spel hem bevrijden, wanneer deze tegenspraak in zichzelf hem te beklemmend gaat worden.

Er is nog een andere beklemming, waarvan het spel bevrijden kan: de sleur, de tredmolen, de herhaling van arbeid, het plichtmatig verloop van de dagen. De volwassene is verantwoordelijk



voor de vervulling van zijn levenstaak. Die verantwoording wil hij wel eens even kwijt. En nu moge het zo zijn, dat – strikt genomen – de plaats, die hij in zijn leven aan het spel toekent, toch weer voor zijn verantwoording ligt, maar *in* het spelen is hij een vrij man. De spanning van de taak maakt in de spelbeleving plaats voor de ontspanning van het „zo maar” doen.

De mens is op cultuur ingesteld, zoals wij gezien hebben. Men denke daarbij vooral niet in de eerste plaats aan artistieke activiteit. Dat is een inperking van de cultuur-notie, welke hier niet bedoeld is. Maar de mens is voortdurend bezig met de „natuur” te beheersen, te „verbeteren”, regels te stellen. Daarvan raakt hij vermoeid. Ergens bereikt hij een verzadigingspunt. Dan wil hij „terug naar de natuur”. En daarbij is het spel hem behulpzaam, als de weg terug, welke in de maatschappelijke structuur het gemakkelijkst aanvaardbaar is, omdat het die structuur zelf niet aantast. In het spel vindt de volwassene de vrijheid, om nu eens niet met culturele opgaven bezig te zijn, maar binnen de perken van de spelhandeling de vrije loop te laten aan het spelend bezig-zijn.

Levensernst en arbeidsernst maken plaats voor de spelernst. En de zwaarte van de spelernst in het volwassenenspel zal de *jonge* mens dikwijls zelfs niet kunnen bevredigen, omdat het spel zelf voor de volwassene zo zwaar niet ligt.

Ik heb nu in drie punten genoemd, wat de volwassene zoekt in het spel. Die punten houden uiteraard verband met elkander. Zij zijn facetten van één verlangen: los komen van de spanning der finaliteit door een tijdelijke herovering van de vitale doorleving; vrij komen van het afstand nemen van de objecten door een tijdelijk terugvinden van de pathische binding met de dingen of met de medespelers. De volwassene zoekt in het spel het „andere”, dat wat hij in verminderde mate of nauwelijks meer heeft. Hoe geringer het residu van het kindschap, dat in de volwassene is overgebleven, hoe groter de fixatie aan de opgaven, die het leven hem stelt, of die hij zichzelf stelt, hoe moeilijker voor de volwassene, om „er in” te komen, wanneer hij spelen gaat.

Er zijn volwassenen voor wie dit niet moeilijk is. Zij hebben een bijzondere structuur, welke gezien moet worden als een tekort in de ontwikkeling naar de volwassenheid. Zij spelen relatief gemakkelijk en veel. Gemakkelijker en meer dan de doorsnee-volwassene onder dezelfde maatschappelijke en culturele omstandigheden. Zij zijn ergens blijven staan in hun ontplooiing en vertonen een verminderde instelling op zaken, waar de volwassene zich wezenlijk op richt.

Als eerste wil ik noemen de verminderde instelling op een uiterlijke levensordering. Het leven vraagt regels. Men moet zijn leven willen inrichten: een redelijke verdeling van tijdsbesteding, een goede verdeling van krachtsverbruik en een behoorlijk besef van rechten en plichten. De noodzakelijke voorziening in de materiële behoeften helpt een mens een zeker evenwicht in zijn tijdsbesteding en krachtsverbruik te bewaren.

Maar er zijn mensen, die weinig van plichten moeten hebben. Zij volgen graag de ingeving van het ogenblik, lopen hun lusten na, en zijn er licht toe te bewegen, hun tijd te besteden en hun krachten te verbruiken met waar zij zin in hebben. „Licht-zinnig” kan men deze mensen noemen, zonder nog de zware toets te willen aanslaan, die zulk een levensinstelling onmiddellijk onder veroordeling stelt. Maar een lichtzinnig mens is weinig productief, weinig gefixeerd aan een taak. Hij kent een zekere mate van zorgeloosheid. Hij legt zich niet vast op bezit en comfort. Hij aanvaardt in beiderlei zin: het kwijt-zijn en het rijk-zijn; hij kan gul geven en vrijmoedig nemen. Wanneer ik een voorbeeld mag geven uit mijn eigen levenservaring van twee volkeren, die naast elkander wonen en een frappante typering zijn van het voorafgaande: de Sundanezen spelen eerder en gemakkelijker dan de Javanen, omdat zij lichter van zinnen zijn. En om nu eens heel dicht bij huis te blijven: het volk van Vlaanderen, Brabant en Limburg is speelser dan de stamverwanten benoorden de grote rivieren, omdat het lichter van ziel en zinnen is. Dit zegt uiteraard niets omtrent de *diepte*, maar wel omtrent het *gefixeerd*-zijn. Terecht zegt een Noord-brabants lied:

Wie ooit U „donker Zuiden” durfde heten,  
Hij peilde nooit de diepte van Uw lichte ziel.

De speler heeft meer lust aan het spelen, dan aan de plicht. En de aesthetische mens ligt het spelen nader dan de economische. Het is zinvol, om er in dit verband aan te herinneren, dat de bewonderaar der klassieken en stichter van de moderne Olympische Spelen in het negentiende eeuwse Frankrijk het deelnemen, d.i. het spelen méér achtte dan het winnen, en dat door tien-duizenden sportmensen van thans zijn woorden niet meer begrepen worden, omdat ze voor hen werkelijkheidszin missen.

Een andere vorm, van de verminderde instelling op een uiterlijke levensordering is de tegenzin tegen alles, wat naar algemene opvatting, naar „behoren” en naar traditie zweemt. Hiertoe behoort niet de wereldhervormer, de cultuurbestormer of de

anarchistische wetsverteeder. Zij zijn even gefixeerd aan hun ideaal, als welk ander normatief mens ook. Zij zeggen: „het moet anders worden”. Maar de volwassen mens, die de algemene opvatting, het „behoren” en de traditionele levensorde negeert, omdat het hem „niet interesseert”, zal zich met een zekere lichtheid van zinnen meer tot het spelen wenden, dan de volwassen mens in het algemeen.

Wij komen hiermee vanzelf tot het tweede punt, namelijk de verminderde instelling op vaste waarden. Wanneer de persoonlijkheid zich niet volledig ontplooit, en geen oriënteringspunt vindt in levenswaarden, welke uitreiken boven de schommelingen van iedere dag, dan ontstaat er een geestelijke verschrompeling, welke afbreuk doet aan de volwassenheid. Deze armoede van de geest kan leiden tot verhoogde spelactiviteit. De mentaliteit van vlak na de tweede wereldoorlog deed een vloedgolf van spel en dans over het verkommerde Westen gaan. Ik houd het er voor, dat daarin het zoekraken van vaste waarden een rol heeft gespeeld. „Après nous le déluge” is een levenshouding, welke de hang naar spelen bevordert.

Het is een vicieuze cirkel. De levensomstandigheden, die een mens in de wereld van de fictie vasthouden, belemmeren het ontstaan van vaste waarden. Zo ziet men dikwijls bij artisten uit het amusementsbedrijf, dat het ver-speelde leven niet of nauwelijks vaste waarden vormt. Dit is ook een gevaar, dat de beroeps-sportman bedreigt.

In de derde plaats is er dan nog de verminderde instelling op een levensbeschouwing. Het gaat daarbij niet (als bij het voorafgaande) om oriënteringspunten. Het gaat om méér, namelijk om de integratie van de persoon in een zinvol levenstotaal. Het gaat om de oergrond van het leven, of, zoals Rümke het treffend noemt, om „de grond van mijnen grond”<sup>1)</sup>.

Wanneer de volwassen mens er niet toe komt zich een levensbeschouwing te verwerven, dan zal deze mindere fixatie aan het transcendente leiden tot grotere speelbehoefte. De volwassenene, die voortdurend bezig is met zich op alle gebieden van het leven sterk levensbeschouwelijk te richten, zal weinig spelen. Zijn tegenvoeter, die onverschillig staat tegenover 's levens grond en lauw staat tegenover de levensernst, zal gemakkelijk spelen. De laodicese levenshouding van een mens, die koud noch heet

<sup>1)</sup> Dr. H. C. Rümke, Karakter en aanleg in verband met het ongelooft, Amsterdam 1943/2.

wordt van waarden, waar anderen hun leven door laten richten, bevordert het spel.

Zo hebben wij gezien, dat het achterblijven in persoonlijkheidsontplooiing leidt tot verhoogde spelactiviteit van de volwassene. En in alle drie genoemde gevallen is dit verschijnsel terug te brengen tot één factor: *verminderde fixatie*, hetzij dit de fixatie aan een uiterlijke levensorde, de fixatie aan vaste waarden als oriënteringspunten of de fixatie aan het transcendente betreft.

Er is echter ook een sterkere speeldrang waar te nemen bij volwassenen, die niet primair uit de innerlijke structuur van de persoon voortvloeit, maar uit de omstandigheden, waaronder deze volwassenen leven. En deze omstandigheden zijn eveneens tot één factor terug te brengen, namelijk een *grotere rijkdom* dan de gemiddelde volwassene van onze tijd in onze maatschappij kent. In diepste grond scheidt de rijkdom de kans om vrij te zijn van banden. En daarin is op voorhand sprake van de speltheoretische verwantschap tussen de verhoogde speel-activiteit op basis van de persoonlijkheidsstructuur en die, welke wij hier nader willen bezien, op basis van de levensomstandigheden, namelijk: *verminderde fixatie*.

Ook nu kunnen drie vormen van die grotere rijkdom genoemd worden.

Daar is dan in de eerste plaats de rijkdom aan vrije tijd. In maatschappij-vormen, waarin de maatschappelijke plichten niet groot zijn en de volwassen mens weinig in beslag nemen, daar heeft het spel een grotere frequentie. In een min of meer primitieve samenleving, waar de voedselwinning door een rijke natuur niet hoeft bevochten te worden in een harde strijd om het bestaan, daar ziet men dikwijls aan de vrouwen het lot toebedeeld van de dagelijkse arbeid, terwijl de mannen hun tijd doorbrengen in allerlei speelse vormen van godsdienstige, staatsbestuurlijke, rancuneuze, sensatie-wekkende of tijdverdrijvende activiteiten.

Ook heden ten dage kan men in Europa nog landstrekken aantreffen, waar de vrouw het in arbeidsopvatting serieuzere deel van de huwelijksgemeenschap is, en de man de lichte toets van het leven aanslaat in een speelse mengeling van kinderlijkheid en bravour. De vreemdeling, die zulk een landstreek bezoekt in zijn vakantie, d.w.z. wanneer hij een korte tijd vrij is van zijn dagelijkse, maatschappelijke plicht, verlustigt zich dan in dit „andere”, maar zou het zelf niet (meer) aankunnen, om altijd zo te zijn.

Wij ontdekken hierin, dat de zaak twee kanten heeft: een binnenkant en een buitenkant. De beschreven maatschappij-

verhoudingen hangen samen met de innerlijke structuur van deze mensen. Maar anderzijds zal zich deze structuur niet kunnen handhaven – zeker niet door de generaties heen –, indien de maatschappij *dwingt* tot productie, plichten oplegt en regelmaat, en het vrije rythme van de speelse tijdsbesteding vastlegt tussen de maatstrepen van een industriële arbeidsmelodie.

De tweede rijkdom is de rijkdom aan maatschappelijke mogelijkheden, gelegen in geld of bezit, stand of positie. Zulke mensen zijn niet gefixeerd aan arbeidsplicht, of door materiële zorgen gebonden. De „tropenadel” is er een sprekend voorbeeld van. In koloniale samenlevingen, waar een betrekkelijk kleine kolonie van import-mensen, los van traditionele en familie-banden, in vrij korte tijd tot rijkdom en aanzien komt, daar is de frequentie van het volwassenenspel hoger dan in de moeder-maatschappij. Hier zijn het echter in het bijzonder de *vrouwen*, die tot een verhoogde spelactiviteit komen en dikwijls niet verzadigd raken van het verlangen naar „iets anders”.

De cultuurgeschiedenis levert ons talrijke voorbeelden van frequent volwassenenspel in kringen van bezit of ere-ambt. Het ridderslot, de élite der Renaissance, hof- en adelskringen zijn dikwijls brandpunten van spelbeoefening geweest, om niet te zeggen van spelcultuur.

Binnen de kring van deze tweede vorm van „rijkdom” ligt ook het verschijnsel, dat het spel op grote schaal zijn intrede doet in de arbeidersklasse, wanneer de maatschappelijke mogelijkheden voor de arbeider door de gewijzigde maatschappij-verhoudingen in rijkere mate aanwezig zijn.

De derde vorm van rijkdom, die ik wil noemen om haar spelbevorderende invloed, is de rijkdom aan vormen van de wereld, waarin men leeft. Wanneer het leven zich voltrekt in de regelmaat der wisseling van de werkplaats met „het huisje in de rij”, dan is er voor de ordentelijke en plichtsgetrouwe volwassene niet zo heel veel, dat tot spelen verlokt. Maar als de wereld rondom zich vertoont in rijkdom aan variaties, als iedere dag weer wat nieuws oplevert, als de schijnbare stabiliteit van de omringende wereld vol ficties blijkt te zijn, door het verkeer met mensen van allerlei taal en levenskring, door een reizend bestaan, door wisselende situaties, dan gaat die wereld weer tot spel verlokken. De fantasie gaat weer leven, de dingen worden weer spelend met ficties omkleed. Zo'n mens gaat weer spelen, omdat de veelvormigheid der dingen hem losmaakt van de fixerende levenshouding, die er zich op instelt, dat het zó is en niet anders, en dat het zó ook wel zal moeten zijn.

## 7. De afgrenzing van de sport naar de zijde van het volwassenenspel.

Met de karakteristiek van de spel-positionaliteit in de verschillende levensphazen is de sport tevens gekarakteriseerd als een specifiek jong-menselijke activiteit.

Het kind speelt uit innerlijke drang. Men kan deze aandrang van het biologische en van het psychologische gezichtspunt benaderen, altijd zal de conclusie zijn, dat het kind „van nature”, d.w.z. overeenkomstig zijn aard en functie-leven, *speelt*. Het *keert* zich niet tot het spel, om er iets te *zoeken*. Het kind speelt, omdat het spelende *met* de dingen is. Daarom lokken de dingen tot spelen, en speelt zijn illusionaire fantasie, dat de dingen anders zijn, dan ze zijn.

Hoe meer het kind tot een sterker bewust positie-kiezen komt, hoe meer de bewuste ingreep in het spelen zichtbaar wordt. Hoe meer het kind zich bewust wordt van zijn ontwikkeling in bepaalde richtingen, waarin het meer aanleg heeft dan in andere richtingen, hoe meer het zijn hoeveelheid spelen zal reduceren. Spelaanleg, spelbeheersing en vreugde aan het spelen gaan meer en meer hand aan hand.

Daarom zal de jonge mens de ontwikkeling van spel naar sport tot stand brengen. Deze ontwikkeling ligt in de aard van zijn innerlijke structuur. Zijn jonge lichaam is sterk en tot veel in staat. Het is kneedbaar, omdat de groei nog niet is afgesloten. Er werken nog plastische tendenzen. De lust aan de inspanning van alle krachten is nog volledig aanwezig. De vitale speeldrang is hem nog geheel eigen.

Maar zijn geestelijke status is in deze ontwikkelingsphase niet meer te bevredigen met alleen maar explosies van kracht, met ongerichte functie-toeneming, met speelse energie-ontlading. De bewustheid dringt naar beheersing: naar beheersing van de functies, naar beheersing van de bewegingen, naar beheersing van het spel. De jonge mens wordt zich bewust van wat hij doet, wat hij presteert. In de notie *presteren* ligt op zichzelf reeds een *overtreffend* moment<sup>1)</sup>. Wanneer de jonge mens zich zijn prestatie *bewust* wordt, dan ligt daarin de voldoening opgesloten van de vooruitgang, de opgang. En dan wil hij vanzelf *méér*. Zo openbaart zich de wedijver met zichzelf, de auto-emulatie. Men

<sup>1)</sup> Ik schreef hierover in mijn *Het oefenmoment in de sport*, Groningen 1952. Zie verder het eveneens bij Wolters binnenkort verschijnende *Sport als jong-menselijke activiteit*.



mag het van een ander gezichtspunt uit ook de vervolmakingsdrang noemen.

Bovendien ontdekt de jonge mens de medespeler en diens prestatie. Het overtreffen van die prestatie is een voor de hand liggende schrede in de ontwikkelingsgang van het bewustheidsmoment in het spel.

Het spreekt vanzelf, dat deze ontwikkeling reeds in de kindertijd inzet. Zij komt niet zo maar uit de lucht vallen. Maar in het spelen der kinderen domineert nog het *vitale* moment. In puberteit en adolescentie is het ontwikkelingsproces in een stadium gekomen, dat het *bewustheidsmoment* in polariteit komt te staan tot het *vitale*. Dat veroorzaakt de innerlijke spanning, waardoor het spel zich ontwikkelt tot sport. De jonge mens gaat óók in zijn spel *presteren*. Hij gaat zich *trainen* om méér te presteren. Hij gaat zich *specialiseren*, omdat hij zich bewust wordt in welke tak van sport hij het meest presteren kan, en dus de grootste lust ervaren kan. Hij gaat zich *meten met anderen*. Daarvoor is nodig, dat er gelijke omstandigheden en gelijke regels gemaakt worden: *reglementering* en *normering* dringen zich op. Ook wordt hij zich bewust, dat er regels buiten de geschreven regels behoren te zijn: regels van omgang met de medespelers *in* het spel, er vóór en er ná; opvattingen omtrent wat hoort en niet hoort; ideaal-vormingen van de ware sportman. Zo komt hij tot bepaalde ideeën over *sportiviteit*.

Zijn gehele structuur van wereldveroveraar of van prille, nog niet tot afronding gekomen volwassenheid weerspiegelt zich in de karakteristiek van de sport. Hij bevindt zich nog in de drempelpositie, of hijgt nog na van de overwonnen barrière. Hij staat nog dicht genoeg bij de wereld van het „alsof”, om gemakkelijk en graag te kunnen spelen. Maar hij haakt te zeer naar het bewuste leven, om met het kinderlijke spelen tevreden te zijn. Hij zoekt in het spelen de spanning, die *in* hem is: de spanning tussen de *vitale* aandrang en de bewuste beheersing. Deze spanning is wezenlijk voor de sport. En in deze afgrenzing naar de zijde van het kindschap verschijnt de sport dan ook als een bij uitstek jong-menselijke activiteit.

In de afgrenzing naar de zijde van de volwassenheid toont zich de sport bovendien een *specifiek* jong-menselijke activiteit. Want het is geen toeval, dat de ouder wordende mens hoe langer hoe geringere rol in de actieve sportbeoefening speelt. Dat ligt niet in uiterlijke omstandigheden, maar dat ligt in de aard van het ouder worden.

In de eerste plaats ligt het voor de hand, dat het prestatievermogen afneemt. Een sportman wordt in het algemeen na een betrekkelijk gering aantal jaren van de hoogste plaats op de ranglijst verdrongen door een jongere. Er zijn op deze regel uitzonderingen. In bepaalde takken van sport, golf b.v., vindt men kampioenen op oudere leeftijd. Dat dit *lichamelijk* mogelijk is, komt door de specifieke vaardigheden in zulk een sport. Zo is bij golf de precisie van de slag, verworven door jarenlange, veelvuldige oefening belangrijker, dan de mate waarin deze sport een beroep doet op de spier- en orgaan-energie. Sporten, die deze energie sterk aanspreken, geven zelden of nooit kampioenen te zien boven de 40 jaar, en in de meeste sporten is men na zijn dertigste jaar al over de beste tijd heen. Het gros van de sportlieden is trouwens al eerder op zijn retour.

Dat het geestelijk mogelijk is, valt te verklaren uit de omstandigheid, dat kampioenen op oudere leeftijd in de regel vallen onder één der „rijkdommen”, in het voorafgaande genoemd.

Maar de uitzonderingen daargelaten, loopt de lichamelijke conditie bij het ouder worden terug, zodat het prestatiepeil daalt. Ook vraagt het lichaam niet meer zo om beweging. Bovendien – dit in de tweede plaats, maar daarom niet minder belangrijk – is de levensinstelling van de volwassene zodanig, dat hij zich als vanzelf minder aan de „serieuze” sportbeoefening geeft. Het leven vraagt andere, „ernstiger” belangstellingsrichtingen. Die vergrotende trap van „ernst” duidt vanzelfsprekend niet op de *intensiteit* van de ernst, want de voorbereiding voor een wedstrijd en de overgave aan een spel kan *vol* ernst zijn. Maar als de volwassene andere zaken „ernstiger” neemt dan de sport, dan betekent dit, dat die zaken meer gericht zijn op de vervulling van zijn levenstaak.

Men verwacht van de volwassene ook een grotere gerichtheid op die taak. Daarom kan hij zich ook moeilijker de débacle veroorloven, dat de gehele inzet zijner krachten op een sportprestatie tot een éclatant verlies zou leiden. De volwassene verliest spoediger zijn gezicht in de sportcarrière. Hij kan lauweren en waardering oogsten als actief sportbeoefenaar, óók op laag prestatieniveau (misschien wel juist op het lagere prestatieniveau), indien hij er niet naar jaagt de beste te zijn. Dan waardeert men hem om zijn vitaliteit, die hij „nog” bezit, en om zijn sportieve levensopvattingen. Maar als hij „serieus” een aanval op de hoogste plaats wil doen (wat typisch „des sports” is), dan moet die aanval op zijn minst slagen, wil hij nog ernstig genomen worden.

Wat blijkt hieruit? Hieruit blijkt, dat de algemene opinie onwillekeurig de ouder wordende mens meer en meer in relatie tot zijn levenstaak stelt. Men beoordeelt hem meer naar wat hij *buiten* de sportsfeer is. Zo wordt de bewuste inzet van de wedde, wanneer zij door de volwassene als „ernstig” gesteld wordt, van alle kanten meer en meer uit de spelsfeer getrokken.

Dit ligt niet geheel aan de gerichtheid op andere zaken, welke de volwassene zelf ervaart en welke de algemene opvatting verwacht, het ligt ook aan de toenemende bewustheid, waarmee men tegenover eigen handelingen staat en ze waardeert. De volwassene kan een sportoverwinning moeilijk nog zó ernstig nemen als in zijn jonge jaren. En als hij de opofferingen aan tijd en aan kracht afweegt tegen wat de overwinning hem brengt aan lustbeleving, dan leidt de weg van de bewustheid, waarmee hij zijn waardering voor eigen handelingen toetst, niet naar de prestatie-sport, maar naar het speelse sportvermaak.

Wanneer de oudere aan sport doet, dan zoekt hij niet in de eerste plaats de prestatie. De prestatie is het terrein van alle dag, en van de hele dag. Hij zoekt iets anders. In zijn sportbeoefening zoekt hij naar het verloren paradijs van het spel.

Nu maakt zijn bewustheid en finaliteit het hem niet gemakkelijk om in de spelsfeer te komen. Hij heeft er vaak even tijd voor nodig. Er moet iets van hem afvallen. Hij moet loskomen van allerlei praeoccupaties, van remmingen en „houdingen”. En achteraf gevoelt hij er dikwijls behoefte aan, zich te rechtvaardigen, dat hij gespeeld heeft: „ik heb zo’n zittend leven, ik moet wat in beweging blijven voor mijn gezondheid”, of „na zo’n spelletje volley ga je weer fris aan het werk”. Zulke rechtvaardigingen achteraf bevatten een kern van waarheid, maar in de grond van de zaak zijn het justifications, die niet de diepste oorzaak noemen, welke leidt tot het sportvermaak. In diepste wezen zoekt de volwassene in zijn sportbeoefening het „andere”, dat grotendeels verloren ging. Hij wil zijn lichaam weer voelen. Hij wil los van zijn doelgerichtheid. Hij wil vrij en onbezorgd zijn. Daarom ligt de nadruk bij de sportbeoefening voor de volwassene op het spelmoment, en treedt het bewuste, het strevende, het wedijvermoment wat terug. Hij zoekt in de sport verstrooiing, vermaak. Hij keert terug tot het voor hem zo zinvolle „disportare”, d.i. het uiteen-dragen, het verstrooien van de gedachten, die op arbeid gericht zijn.

Maar voor de *jonge* mens is de polariteit tussen spel en wedijver volkomen. De sport is bij hem het meest vervuld van spanning.

Hij speelt alsof het leven er van afhangt. En hij vervult zijn spel met de bewuste gerichtheid op de wedde, welke leidt tot het zich volledig geven in de training, de voorbereiding en de wedstrijd. Voor hem heeft de overwinning de volle zwaarte, en hij kan van overwinning en nederlaag – na een volledige inzet – toch ook weer los komen met dezelfde geestelijke elasticiteit en dynamiek, waarmee hij in het „ernstspel” met levenswaarden *werkelijk* ernstig speelt. Juist omdat deze „werkelijkheid” het spelen betreft en niet het leven.

De jongere zoekt in de sport óók het „andere”, evenals de volwassene. Maar hij zoekt niet dat, waar hij vandaan komt. Hij zoekt in de sport het verloren verleden niet, zoals de ouderwordende mens. Hij zoekt dat, waar hij naar toe gaat: de bewustheid, de gerichtheid, de beheersing. De jongere is het kinderspel niet genoeg. Hij penetreert het spelen met zijn wil en denkkraft. Hij bezit de provisorische levensbestemming, die alles kan geven aan een symbolische inzet, de wedde van de strijd. Hij bevredigt de spanning, die in hem is, in de doorleving van de spanning, welke de sport hem schenkt. En daardoor maakt hij zich van spanningen vrij. De sport ligt als activiteit volledig in zijn aard besloten.

Het kinderspel kent de spanning nog niet, welke de sport tot sport maakt. En het sportvermaak van de volwassene ontgaat die spanning, omdat de finale levensinstelling juist naar *ontspanning* vraagt. Maar in de spel-positionaliteit van de jonge mens ligt de polariteit van de sport rechtstreeks verankerd. En daarmee is *de sport als specifiek jong-menselijke activiteit* in wezen gekarakteriseerd.

## KLEINE MEDEDELING

### EEN WITTE RAAF

#### Wetsontwerp 4946

#### Verlenen van grotere vrijheid van inrichting van onderwijs

Eindelijk heeft minister Cals een wetsontwerp ingediend, dat – indien tot wet bevorderd – het mogelijk zal maken bij het lager en voortgezet onderwijs in ruimere mate dan tot nu toe het geval was te „experimenteren”.

Dit ontwerp is een voorloper van een reeds aangekondigd wetsontwerp voor het voortgezet onderwijs in zijn geheel, dat nog op zich laat wachten.

Het is een gelukkige gedachte van de minister geweest om zich het spreekwoord te herinneren „Beter één vogel in de hand, dan tien in de lucht”.

Het is van harte te hopen, dat de kamers hem die éne vogel gunnen. Want dan zou een witte raaf aan de verzameling van Nederlandse onderwijswetten zijn toegevoegd; een witte raaf, die schoolleiders en wetenschappelijke paedagogen zullen moeten voeden en koesteren ten bate van het gehele Nederlandse volk.

Waarom een witte raaf? Omdat dit wetsontwerp een artikel bevat, dat practisch ieder „verantwoord experiment” uitvoerbaar maakt. Art. V lid 1 maakt het n.l. mogelijk voor een school, die niet in één der onderwijswetten is geregeld of voor een school, waarvan het onderwijs in twee of meer onderwijswetten is voorzien, de bestaande wetten buiten werking te stellen.

De minister denkt hierbij zelf aan de H.A.V.O. (die vroeger A.M.S. heette) en een scholengemeenschap in de richting van een „comprehensive school” (hoewel hij-zelf de „comprehensive school” voor Nederland niet geschikt acht).

Het artikel laat echter theoretisch ook andere mogelijkheden open, en daarom is dit het belangrijkste artikel van het wetsontwerp! Want hier komt nu een opening voor practisch paedagogisch en didactisch onderzoek in de school, die zo ruim is als iedereen, die de wetenschappelijke paedagogiek een goed hart toedraagt, maar kan wenschen. Het is niet genoeg te waarderen, dat de minister het heeft aangedurfd een zo ruim artikel in het wetsontwerp op te nemen.

Er blijven natuurlijk wel enige vragen:

De minister zegt in zijn toelichting, dat elk experiment natuurlijk in wetenschappelijk, paedagogisch en didactisch opzicht verantwoord moet zijn. Wie zal in eerste instantie bepalen of een experiment aan deze eisen zal gaan voldoen? De onderwijsraad? Een commissie van ambtenaren van het ministerie? Het college van inspecteurs? De minister zelf?

Het eist een nauwkeurige kennis niet alleen van wettelijke bepalingen, maar ook van de practijk van „onderwijsexperimenten” om een beslissing te nemen, die hier redelijk en verantwoord is!

Een vaste commissie van *advies* inzake onderwijs, „experimenten” zal moeten worden ingesteld, waarin zowel practici als theoretici zitting moeten hebben.

En als het Nederlandse onderwijs leeft, zal deze commissie een permanente taak en handen vol werk hebben.

Een andere vraag: Meent de minister werkelijk, dat dit ontwerp, indien het wet wordt, geen kosten met zich meebrengt?

Misschien antwoordt de minister negatief, omdat hij, aan de bestedingsbeperving denkend, de tegenstem van al te zuinige kamerleden vreest.

Maar het is niet reëel op paedagogisch gebied iets te verwachten wat op geen enkel ander gebied mogelijk is. Proefnemingen kosten altijd geld. De cost gaat voor de baet uit. Op paedagogisch gebied is het niet anders dan bij de natuurwetenschappen en de medicijnen! Door subsidie te verlenen aan paedagogische centra en wetenschappelijke paedagogische instituten heeft de minister reeds te kennen gegeven dat de scholing en herscholing van leraren en de theoretische research inderdaad behoort te worden gehonoreerd. De practische „research” in „experimenteerscholen” is echter even belangrijk! Er kan geen enkele reden zijn het practische onderzoek in de scholen achter te stellen.

Een derde vraag: Zal het niet nodig zijn de ontwikkeling van deze „experimenten” te stimuleren? Ik denk b.v. aan het oprichten van proefscholen,

die annex zijn aan de wetenschappelijke paedagogische instituten, zoals dit veelal in Amerika gebruikelijk is. Nú zijn de paedagogische hoogleraren en de didactiekdocenten voor het verkrijgen van gegevens nog afhankelijk van de min of meer welwillende medewerking van rectoren en leraren. Indien de proefscholen met de Universiteit zouden worden verbonden (ook al zijn het geen scholen voor v.w.o.) dan zou het onderzoek sneller en doelmatiger kunnen plaats vinden.

Over de andere artikelen van het wetsontwerp moet ik nu kort zijn. Ik betreur het, dat de minister in artikel III E slechts heeft voorgesteld een of meer vakken onder nader vast te stellen voorwaarden te doen vervallen voor het eindexamen H.B.S. en Gymnasium. Waarom is hij niet consequent geweest? Hij stelt voor de wijze van toelating wel in het onderzoek te betrekken door afwijking toe te staan van de voorschriften betreffende de toelating van leerlingen.

Waarom moet het onderzoek belemmerd worden door het eindexamen in dezelfde vorm te laten? De minister stelt terecht, dat het lager onderwijs in zijn ontplooiing belemmerd wordt door het toelatingsexamen H.B.S. In veel sterkere mate wordt echter het V.H.M.O. belemmerd door de voorschriften voor het eindexamen, vooral nu de normering der eindexamens steeds verder voortschrijdt. Waarom negeert de minister b.v. het voorstel, dat indertijd inspecteur van Dam deed, volkomen? Het is toe te juichen, dat hij voor het toelatingsonderzoek vrijheid verleent. Het is te hopen, dat een der kamerleden bij wijze van amendement dezelfde vrijheid van examenmethode voor het eindexamen voorstelt. Uiteraard met de nodige garanties. En alleen voor scholen, die dit in het kader van hun „experimenten” zelf wensen.

Hiermee kom ik nog eens terug op mijn voorstel een vaste commissie van advies inzake onderwijsexperimenten (bij het voortgezet onderwijs) in te stellen. Indien de plannen van de minister doorgang vinden – en dat hoop ik van harte – zal deze commissie ten spoedigste moeten worden ingesteld. Ze zal dan echter niet slechts moeten bestaan uit enkele directeuren, rectoren, leraren en hoogleraren, die in hun „vrije tijd” tegen vergoeding van reis- en verblijfkosten daarvoor worden opgeroepen, en aan deze oproep gehoor geven omdat ze dit hun plicht achten of zich geveid voelen met de eer, maar haar kern zal moeten worden gevormd door enkele mensen, die in het begin voor de helft van hun tijd en later geheel hun aandacht kunnen wijden aan de stimulering van het praktische onderzoek in de Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs.

Indien dan na een aantal jaren het grote wetsontwerp voor het voortgezet onderwijs wet is geworden en na nog een aantal jaren deze wet in werking treedt, is er een voedingsbodem ontwikkeld voor nieuwe ideeën, die het Ned. onderwijs zullen kunnen bevruchten voor de komende decennien.

DR. J. KONING.



## BOEKBEOORDELING

Dr. H. W. F. Stellwag, *Viaticum didacticum*, deel I van de reeks Paedagogica-didactica-uitgaven van het Paed. Did. Inst. van de Gem. Univ. van Amsterdam - J. B. Wolters, 127 blz. f 5,25.

De bedoeling van dit boek is de belangstelling van toekomstige leraren te wekken voor practische en theoretische paedagogische en didactische problemen bij het middelbaar onderwijs. Het is een aanvulling en ook een voorbereiding voor „Begane wegen en onbetreden paden”.

In zeven hoofdstukken worden de verhouding leraar-leerling, de werk- en onderwijsmethoden en de beoordeling van het werk der leerlingen (cijferperikelen) aan de orde gesteld, terwijl het inleidende hoofdstuk de tegenstelling progressief-conservatief belicht.

De schrijfster geeft een aantal uitmuntende referaten van vnl. Angelsaksische paedagogisch-didactische boeken. Over de keuze van de besproken boeken kan men van mening verschillen; voor zover de referent de geschriften kent is hij van oordeel, dat Prof. Stellwag een zeer gelukkige keuze heeft gedaan.

Ondanks de vele referaten is dit boek toch geen compilatie geworden. Dat komt door de bijzondere wijze, waarop de schrijfster haar commentaren verbindt door persoonlijke notities.

Het is alleen jammer, dat ook niet enkele Nederlandse boeken en belangrijke tijdschriftartikelen in de discussie zijn betrokken. Zo zou ik b.v. nog eens gaarne de aandacht gevestigd hebben willen zien op het artikel van Gunning „over cijfers”.

Hoofdstuk V is een juweeltje van „persiflage” over het „cijfers maken”.

Dit boek is niet alleen voor toekomstige leraren, maar ook voor ervaren docenten van groot belang om de samenvattingen, die de schrijfster geeft en de aansporing die er in haar werk ligt om in de gewone leraarspraktijk in V.H.M.O. en U.L.O. ontdekkingen te gaan doen.

J. K.

## TIJDSCHRIFTEN

*Handenarbeid* (red. Hil Bottema en Ab Meilink), uitg. „Vereniging voor Handenarbeid”).

Het blad verschijnt in een nieuw en aantrekkelijk gewaad.

No. 4 (jrg. 37).

Dit fraaie nummer is vrijwel geheel gewijd aan kerstversieringen. Men vindt er een keur van aantrekkelijke vormen van handenarbeid voor kerstfeest.

No. 5 (jrg. 37).

Dit nummer geeft veel interessante werkstukken, o.m. over „Stokpoppen”, „Tubes”, „Spelen met biezen”, enz.

*Ons gezin* (red. T. Duyvendak, e.a.) Uitg. Commissie voor huishoudelijke en gezinsvoorlichting.

No. 12 (jrg. 11).

Uit dit nummer noemen we: „Geschenken: de kust van geven en ont-

vangen" door O. van Andel-Ripke, „Merklappen en mailboten" door Cor Leeftang van Oudenaarden; „Vertellen" (museum voor Ouders en Opvoeders) door red.

No. 1 (jrg. 12).

„De nieuwe armen van deze tijd" door O. van Andel-Ripke (over uitverkoop, enz.); „Spel en bezigheid" door Mus. voor Ouders en Opvoeders.

*Opvoeding, onderwijs, gezondheidszorg* (red. prof. dr. Jos Gielen, e.a.) Uitgave „Parcival" Breda.

No. 3 (jrg. 8).

„Domme kinderen" (vervolg) door prof. dr. Jos. J. Gielen (handelt over de verhouding van intelligentie en domheid), „Geen fabrieksgeheimen" door J. J. Notten (pedagogische middelen in de klas); „Over het verband tussen dwangmatigheid en hoge intelligentie" door J. J. C. Marlet (arts); (de betekenis van dwangverschijnselen in de puberteit, voor de schoolkeuze). „Een schoolpsycholoog gevraagd" door G. Litjens, psycholoog (over de taak van de school-psycholoog: het bepalen van de intelligentiegraad, en van de aard en oorzaak van neurotische afwijkingen bij kinderen); „De karakteristiek van het aanschouwelijke in het aardrijkskunde-onderwijs" door W. A. Laarakker.

No. 4 (jrg. 8).

„De opvoeding in de kerstboodschap van Paus Pius XII" door drs. Jos. Aarts; „Een gouden Montessori-feest" door P. Paschasius (in 1907 vond de opening van de Casa di Bambini plaats); „Enkele lichamelijke afwijkingen bij kinderen", door J. J. C. Marlet, arts (over gezwollen neus- en keelamandelen); „Melkflessen en wasteilen" door E. (de school behoort zich aan te sluiten bij de veranderde meet- en weegmethoden van het dagelijkse leven) „Levensschool voor jongens" door A. J. van 't Hof („de Levensschool is bestemd voor jonge arbeiders, welke in hun puberteitsfase plotseling en totaal geplaatst worden in het bedrijfsleven dat in zijn sfeer en doelstelling is ingericht op volwassenen. De Levensschool is dus meer een vormingsinstituut dan een „school"").

*Opvoeding nú* (orgaan van de Vereniging voor paedagogiek, red. D. L. Daalder).

No. 3 (jrg. 1).

„Arbre, mon ami" door dr. M. Nijland-Verwey (over gedichten en dichterschap van kinderen); „School en huis" I, „Het vertrouwen" door Leonard Roggeveen.

No. 4.

J. H. Ringrose „Middelbaar onderwijs problemen".

*Vernieuwing van opvoeding en onderwijs* (red.-adres: Wezelkade 296, 's-Gravenhage). Uitg. J. Muusses, Purmerend.

No. 139 (jrg. 15).

Dit is een tentoonstellingsnummer, betreffende de reizende tentoonstelling van de Stichting Overleg Musicche Vorming, naar aanl. van het tweede lustrium van het Prins Bernhard Fonds.

Inleidende artikelen van de hand van Jhr. mr. C. J. A. de Ranitz en Lou Hoefnagels. Over afzonderlijke facetten: Gerda Rubinstein (steen), W. Gehrels en Juanita de Rebel (muziek), Ina van Blaaderen (tekenen), Ab Meilink (handenarbeid), en Theo Vesseur („creatief spel").

No. 140 (jrg. 15).

Dit nummer bevat de verslagen van de lezingen gehouden op het N.E.F.-congres over Constructieve Opvoeding en Geestelijke gezondheid in Gezin, School en Samenleving, zomer 1956. De inleidingen zijn van Dr. John Bowlby, A. A. El Koussy, Margaret Mead, Roger Gal. D. Q. R. Mulock Houwer geeft een nabeschouwing „Geen wijsheid ex cathedra, maar levende ervaring”, Dr. Elisabeth Rotten en Mr. G. W. Arendsen Hein herdachten tijdens het congres het 20-jarig bestaan van de W.V.O. Voorts „Toch werkt het door” door B. Velthuis (n.l. de gedachte van de vrije expressie van het kind); „Creativiteits-eilandjes” door Theo Vesseur (de vrije taalexpressie moet voeren tot persoonlijke taalbeheersing).

C. WILKESHUIS.

---