



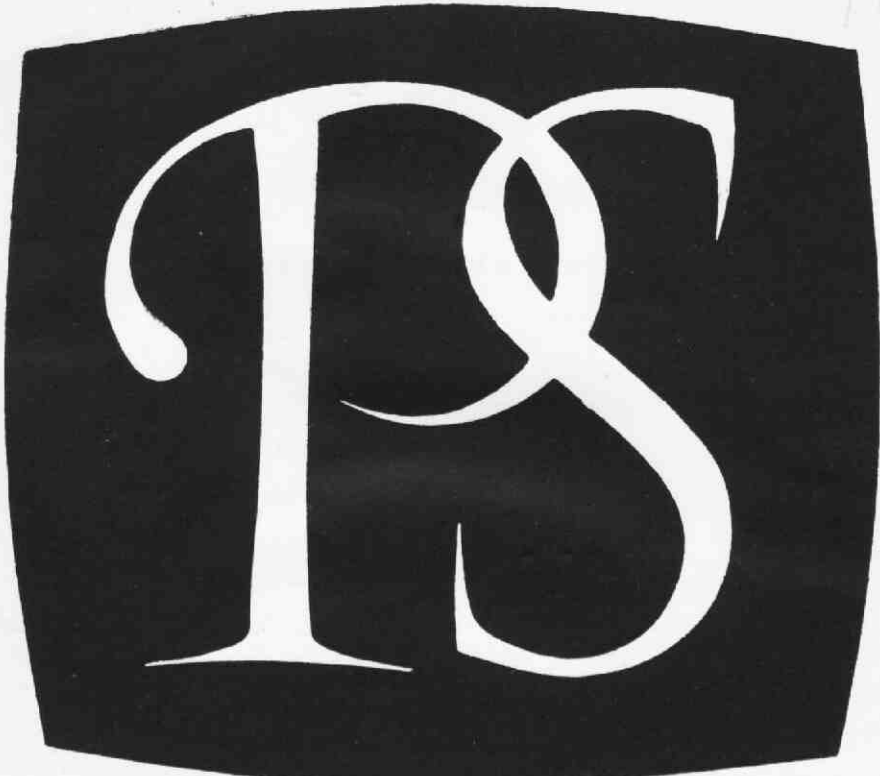
# **Paedagogische studiën 1959 : maandblad voor onderwijs en opvoeding**

<https://hdl.handle.net/1874/205233>

A-35 - 15 vol 64

447  
R

3-36



# PAEDAGOGISCHE STUDIËN

MAANDBLAD VOOR ONDERWIJS EN OPVOEDING

verwijderd uit  
Paedagogisch Instituut  
a/d Rijksuniversiteit  
te UTRECHT.

1959

BIBLIOTHEEK DER  
RIJKSUNIVERSITEIT  
UTRECHT

ZESENDERTIGSTE JAARGANG

J. B. WOLTERS / GRONINGEN



# INHOUDSOPGAVE

## ZESENDERTIGSTE JAARGANG

### ARTIKELEN:

<i>Boersma, Dra. U. J.</i>	
Grammatica op de lagere school? . . . . .	241
<i>Buter, E. M.</i>	
Didactiek en diagnose op de middelbare school . . . . .	172
<i>Gelder, Dr. L. van</i>	
De klassegrootte bij het lager onderwijs . . . . .	498
<i>Gelder, Dr. L. van – en P. Post</i>	
Het technisch onderwijs in het Wetsontwerp tot regeling van het voortgezet onderwijs . . . . .	547
<i>Gielen, Prof. Dr. Jos. J.</i>	
Het maatschappelijk aspect met name van de schoolopvoeding . . . . .	433
<i>Groot, Prof. Dr. A. D. de</i>	
Studierendement bij het hoger onderwijs . . . . .	236
De kunst van het vragen stellen . . . . .	327
<i>Haenen, Drs. A. W.</i>	
Hospitalisme en volwassenheid . . . . .	10
<i>Hessen, Drs. J. van</i>	
Jeugd en generatie in sociologisch perspectief . . . . .	161
<i>Hiele, Dr. P. M. van</i>	
Is reeds thans een toegepaste didactiek mogelijk? . . . . .	132
<i>Idenburg, Prof. Dr. Ph. J.</i>	
„Gelijkheid van kansen” . . . . .	210
<i>Kuilman, Dr. M. C. D.</i>	
De geest des tijds en de didactiek van het Latijn . . . . .	464
<i>Langeveld, Prof. Dr. M. J.</i>	
Recente publicaties . . . . .	38
Regeling Leraarsopleiding . . . . .	142
Over de ontplooiing der paedagogiek, haar studie en haar dienstverlening	225
Algemene en speciale didactiek en het leren in verband der didactiek beschouwd . . . . .	339
Het leerproces in het verband van de didactiek, I . . . . .	385
Het leerproces in het verband van de didactiek, II . . . . .	451
<i>Miranda, F. de</i>	
Karakteropvoeding en pedagogische ontmoeting . . . . .	352
Karakteropvoeding en pedagogische ontmoeting (vervolg) . . . . .	401

<i>Noordam, Dr. N. F.</i>	
Jan Ligthart . . . . .	2
Jacobus Koelman, pedagoog van piëtisme, 1632-1695 . . . . .	273
<i>Parreren, C. F. van</i>	
Vreemde-talenonderwijs en psychologie . . . . .	300
<i>Ploeg, Drs. J. G. van der</i>	
Vorming in de strijdkrachten . . . . .	78
<i>Prins, Prof. Dr. F. W.</i>	
Existentialisme en onderwijsvernieuwing . . . . .	394
<i>Stellwag, Prof. Dr. H. W. F.</i>	
Over de leraarsopleiding in West-Duitsland, II . . . . .	49
<i>Steen, Dr. J. C. van der</i>	
Iets over didaktiek en methodiek van de levensgemeenschappen in de biologie . . . . .	556
<i>Velde, Dr. I. van der</i>	
Grammatica op de lagere school? I . . . . .	15
Grammatica op de lagere school? II . . . . .	415
De maatschappij tot Nut van 't Algemeen en het Volksonderwijs . . . . .	481
<i>Vermeulen, A.</i>	
Grammatica op de lagere school? . . . . .	311
<i>Vries, Prof. Dr. E. de</i>	
Onderwijs tot verhoging van de welvaart . . . . .	321
<i>Wiedhaup, C. J. J.</i>	
Schriftelijk onderwijs verdient meer aandacht . . . . .	113
<i>Wiegersma, Dr. S.</i>	
Beroepen-interessen van zesde-klassers in verband met de keuze van voortgezet onderwijs . . . . .	529
<i>Wilk, Mr. O. E. A. D. van der</i>	
Uitbreiding en spreiding van het hoger onderwijs in Nederland . . . . .	286
<i>Zurcher-Groenveld, A.</i>	
Een leesexperiment in de kleuterschool . . . . .	88
PEDAGOGISCH NIEUWS:	
Een nationale vereniging voor pedagogiek in Zuid-Afrika . . . . .	41
Pedagogische arbeid voor het lagere technische onderwijs . . . . .	95
Twee Zuidafrikaanse oraties . . . . .	99
De comprehensive school . . . . .	102
Aan het Nutseminarium voor pedagogiek te Amsterdam slaagden op 8 en 10 december 1958 voor het diploma kleuterpedagogiek . . . . .	103
Uitslagen kweekschoolsexamens . . . . .	103
De structuur van de schoolleiding . . . . .	146
Bezoek aan de „Abteilung Lehrmittel” aan de Pädagogische Hochschule te Oldenburg . . . . .	147

Een visie op Nederlands toekomst in West-Europa . . . . .	148
Zoeklicht op Hongarije . . . . .	149
International Conference on educational research, 1959 . . . . .	149
Conference of internationally – Minded Schools . . . . .	151
Russische onderwijsproblemen . . . . .	197
Personalia . . . . .	205
Een reisbrief uit Zuid-Afrika . . . . .	246
De overgang van school naar bedrijf . . . . .	248
Tweede reisbrief uit Zuid-Afrika . . . . .	316
De methodiek van de scholing . . . . .	362
Unesco Press Conference II, 1959 . . . . .	425
Pedagogische opleidingen te Nijmegen . . . . .	427
Opleiding voor de middelbare akten pedagogiek A en B te Groningen . . . . .	428
Opleidingen aan de Nutsacademie voor pedagogische en maatschappelijke vorming te Rotterdam . . . . .	429
Van de Opleidingen . . . . .	476
Prof. Nel – Ere-doctor . . . . .	520
Schooltelevisie . . . . .	522
Die eerste jaarkongres S.A.V.B.O. . . . .	567
Resultaten van de kweekschoolexamens . . . . .	569

BOEKBEORDELINGEN:

*Brouwer, W. H.*

Leesvaardigheidstest voor het onderzoek van de mechanische leesvaardigheid . . . . .	366
--	-----

*Erdman Schmidt, A. J.*

J. Deen en J. G. H. Bokslag, Mensen testen . . . . .	112
Pasch. van Marville, paed. M.O., Volg Uw kind in zijn ontwikkeling van baby tot zevenjarige . . . . .	267

*Gelder, Dr. L. van*

Dr. C. F. van Parreren, Pluralisme in de leerpsychologie . . . . .	268
Dr. J. Th. Sniijders en Dr. H. Sniijders-Oomen, Niet-verbaal intelligentie onderzoek van horenden en doofstommen . . . . .	370
Sniijders-Oomen, Niet-verbale intelligentieschaal, S.O.N. . . . .	370
Theodor Litt, Das Allgemeine im Aufbau der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis . . . . .	527
Dr. P. M. van Hiele, Development and learning process . . . . .	574

*Grandia, J. H. N.*

Dr. J. J. Garbers, Intree in die maatskaplike taak, 'n voorbereidende analise van enkele fundamentele pedagogiese vrae . . . . .	44
Hedendaagse vraagstukken van Opvoeding en Onderwijs . . . . .	105
G. van Veldhuizen, Een Eeuw Rotterdamse Volkswijk . . . . .	256

*Haenen, Drs. A. W.*

Jaarverslag 1957 van het Instituut voor doofstommen te St. Michielsgestel . . . . .	160
Drs. W. Croonen en Dr. F. J. Wilms, Het slechthorende kind . . . . .	160
W. E. Vliegthart, Op gespannen voet . . . . .	254

*Idenburg, Prof. Dr. Ph. J.*

Van het internationale vlak . . . . .	108
---------------------------------------	-----

*Koning, Dr. J.*

Friedrich Winnefeld, Pädagogischer Kontakt und pädagogische Feld . . . . .	207
D. Baron, H. W. Bernard, Evaluation Techniques for Classroom Teachers . . . . .	208
Drs. M. van den Dungen, De jeugdige mens en de machteloosheid der volwassenen . . . . .	266
Op zoek naar een pedagogisch denken . . . . .	267

*Langeveld, Prof. Dr. M. J.*

Ph. J. Idenburg, Inleiding tot de vergelijkende opvoedkunde . . . . .	526
D. L. en H. Daalder, Het onderwijs in de trekschuit . . . . .	573

*Liefeland, W. A. van*

Emanuel Bernart, Heilpädagogiek in Volks- und Sonderschule . . . . .	153
E. Egenberger, Heilpädagogik . . . . .	372

*Nieuwenhuis, Prof. Dr. H.*

Ernst Michel, Het Huwelijk . . . . .	106
--------------------------------------	-----

*Noordam, Dr. N. F.*

M. J. A. van Spanje, Het kind in de inrichting . . . . .	111
Dr. H. W. Fortgens, Meesters, scholieren en grammatica . . . . .	155
Dr. H. W. Fortgens, Schola Latina . . . . .	155
L. S. van Hees en N. C. de Beer, Leerboek der Opvoedkunde, I . . . . .	158
C. M. Mol, De zalige Alix le Clerc . . . . .	158
P. C. Kuiper, De biologische fundering der psychopathologie . . . . .	158
Dr. N. Beets, Over lichaamsbeleving en sexualiteit in de puberteit . . . . .	431
Br. Martinus de Laat, Persoonlijkheidsvorming in het internaat . . . . .	431
Dr. H. Frühauf, Macht en mysterie van het geslacht, het sexuele in weten en geweten . . . . .	432
Dr. J. Waterink, Theorie der Opvoeding . . . . .	432
Prof. Dr. Th. Hart de Ruyter, e.a., Jeugd en Samenleving, dl. 3, Handboek voor de bijzondere jeugdzorg . . . . .	576
Fr. S. Rombouts, Hoe maken wij de jeugd vertrouwd met de ruimte? . . . . .	576

*Prins, Prof. Dr. F. W.*

F. J. C. Cronjé, Die didaktiese grondslae van aardrijkskunde in die laerskool volgens die moderne denkpsigologie . . . . .	152
--	-----

*Rol, C. J.*

Drs. A. P. F. Angevaare, Vragen van jongeren . . . . .	157
--	-----

*Rijsdorp, Dr. K.*

Prof. Dr. F. J. J. Buytendijk, De zin van de vrijheid in het menselijk bestaan . . . . .	265
--	-----

*Stellweg, Prof. Dr. H. W. F.*

Dr. G. G. Baardman, Dr. A. L. A. Mooij, R. S. Mossel, D. M. van Willigen, Voorlopig Rapport betreffende Onderzoek Didactiek Frans . . . . .	156
---	-----

*Velde, Dr. I. van der*

Dr. C. Brillenburg Wurth, Eerherstel van de deugd . . . . .	159
Dr. H. M. H. A. van der Valk, Het Amerikaanse onderwijs en zijn betekenis voor Nederland . . . . .	320
I. J. Sloos, Het onderwijs aan volwassenen . . . . .	373
W. Ritzel, Jean Jacques Rousseau . . . . .	479

*Velders, N. W.*

Dr. Klaus J. Fintelmann, Artistiek Ambachtelijk werken . . . . .	156
--	-----

*Vliegenthart, Dr. W. E.*

Dr. A. Nanninga-Boon, Denken en taal . . . . .	109
Dr. R. Vedder, Kinderen met leer- en gedragsmoeilijkheden . . . . .	160

*Wit, C. de*

Gerda Gollwitzer, m.m.v. Rudolf Ortner, Kinderspielplätze . . . . .	262
---	-----

BIBLIOGRAFISCHE NOTITIES . . . . .	376
------------------------------------	-----

TIJDSCHRIFTENBESPREKINGEN . . . . .	269,	524
-------------------------------------	------	-----

KLEINE MEDEDELINGEN

*Redactie:*

Bij het afscheid van Dr. A. M. H. Schepman . . . . .	I
In memoriam Dr. A. M. H. Schepman . . . . .	209

## BIJ HET AFSCHIED VAN DR. A. M. H. SCHEPMAN

Paedagogische Studiën heeft zojuist zijn 35e jaargang voltooid. In tijden van gunst en ongunst heeft het tijdschrift zich weten te handhaven. Nog altijd staat het – de redactie is er trots op – mee aan de spits van de Nederlandse paedagogische tijdschriften. Een verdienste die ongetwijfeld gedeeltelijk aan de redactie mag worden toegerekend, maar minstens evenzeer aan hem, die, als uitgever, tientallen jaren lang de redactievergaderingen bijwoonde, de vaste comparant Dr. A. M. H. Schepman.

Schepman was op de redactievergadering een graag geziene gast, meer: een zeer gewaardeerd raadsman, meer: in moeilijke omstandigheden vaak de laatste toevlucht. En dat niet alleen als het materiële aangelegenheden betrof, zeker evenzeer ten aanzien van het redactioneel beleid. Schepman kende de grote lijnen van het nationale onderwijsbeleid, hij kende de grote lijnen die de moderne didactiek naar de toekomst trok, hij kende de ganse onderwijswereld, van de opeenvolgende hoogste ambtsdragers tot de jongste, opkomende en aankomende, auteurs. Niemand kende de kaart van het land als hij, weinigen genoten als hij het algemeen vertrouwen.

Hij was een merkwaardige en weinig voorkomende combinatie van erudiet en mercator en droeg eruditie en koopmanschap in schone evenwichtigheid. Van beide eigenschappen heeft Paedagogische Studiën in ruime mate geprofiteerd. De redactie zal zijn zakelijke raad, zijn sterk gefundeerd oordeel, de scherpzinnigheid waarmee hij oplossingen wist te vinden, missen. Zij dankt hem voor zijn jarenlange steun en hoopt, dat hij in de toekomst tijd zal vinden, althans enige aandacht aan het tijdschrift te blijven schenken.

DE REDACTIE

## JAN LIGTHART

1859-1916

N. F. NOORDAM

Wie zich met Ligthart als paedagoog bezighoudt, stuit bij zijn beoordeeling op talrijke moeilijkheden. Stellen we de vraag, waar hij thuis hoort, wat zijn betekenis is geweest en waar hij invloed heeft uitgeoefend, dan krijgen we van verschillende onderzoekers telkens een ander antwoord. De een ziet in hem een levensfilosoof, volgeling van Bergson, de ander alleen maar een paedagogisch artist, een goed opvoeder, maar van weinig betekenis voor de ontwikkeling van de paedagogiek. Van Klinken spreekt in zijn proefschrift over de wijsgerige achtergronden van de Nederlandse paedagogiek alleen in een noot over hem. Casimir, die hem van allen het best heeft gekend, gebruikt om Ligtharts overtuiging te kenschetsen allerlei typering: psychisch monisme, pragmatisme, spinozisme, maar ook: theïsme en paulinisch Christendom. Nu maakte Ligthart natuurlijk een ontwikkeling door en was hij geen systematicus of wijsgerig geschoold denker en men kan dus al deze - ten dele onderling zelfs strijdende termen - zo wel verklaren, maar alles is



hier toch niet duidelijk mee geworden. Ligthart was een man, die met een warm hart midden in zijn tijd stond, die hartstochtelijk modern mens wilde zijn en het was ook. De tegenstrijdigheden en de door ons eventueel gesignaleerde gebreken waren de tekorten van zijn generatie niet alleen, maar in zekere zin ook die van de moderne mens in het algemeen. Deze stelling lijkt gewaagd, aangezien zich deze mens in 1859, Ligtharts geboortejaar, in de kracht van zijn leven bevond. Zijn geboorte en jeugd valt in de Renaissance en ook al ziet men geen breuk tussen deze cultuurstroming en de Middeleeuwen, maar veeleer een geleidelijke overgang, de verschillen tussen de „oude” en de „nieuwe” mens zijn niettemin sprekend genoeg. In een populair biologieboek uit de Middeleeuwen, de *Physiologus*, wordt ons het verhaal opgedist van de mierenleeuw, een beestje van enkele millimeters groot, die ontstaan zou zijn uit de kruising van een mier en een leeuw. Dit merkwaardige dier moest spoedig sterven, aangezien het tegen zichzelf verdeeld was: wenste de leeuwheft vlees te eten, dan verzette zich het van de mier afkomstige deel, dat naar plantaardig voedsel verlangde en zo ging het ook omgekeerd. Gelukkig bleef altijd kruising tussen leeuw en mier mogelijk, anders zou de mierenleeuw weldra uitsterven. Nu maakten wel niet alle Middeleeuwers het zo bont, maar onze nuchtere Jacob van Maerlant weet toch nog van een hond te vertellen, die andere honden en leeuwen verscheurde en „daernaer eenen olifant”. Met deze mensen voelen we ons niet meer verwant, althans niet in wetenschappelijk opzicht. We begrijpen Francis Bacon beter, maar die schreef dan ook een boek over de nieuwe wetenschappelijke aanpak. In 1626 stierf hij aan longontsteking, omdat hij een gans had laten vastvriezen in de sneeuw om te zien hoe deze zich bij een lage temperatuur zou gedragen. Dit is een voorbeeld van de moderne wetenschappelijke mens. Burckhardt heeft ons zijn trekken getekend: emancipatie ten opzichte van geestelijke en maatschappelijke machten en saecularisatie van cultuur en geloof. Dat deze mens in het trotse besef van alles te moeten onderzoeken en te kunnen beheersen een deel van zijn veiligheid en geborgenheid verliezen zou, dat zag hij toen nog niet, maar dat werd hem gaandeweg en met name in de 19e eeuw duidelijk. Het is een zeer verbreide 19e eeuwse opvatting, dat de wijze waarop de mens het geheel der dingen beschouwt en dit wil volgens diezelfde opvatting zeggen: zijn religie, afhankelijk is van zijn kennis aangaande het heelal. Toen Copernicus in 1543 het geocentrische wereldmodel verving door het heliocentrische, gaf hij zijn tijdgenoten en hun nakomelingen tevens een andere wereldbeschouwing. Zoals de cosmos voortaan gerangschikt was om vele middelpunten, alle gelijkwaardig, zo ging het ook met de cultuur. De vanzelfsprekendheid van de verschillende normen verdween, afhankelijk als deze immers waren van ras, tijd en milieu. Dat wat vast stond, raakte in beweging en bij velen leidde relativiteitsbesef tot relativisme.



Dit is zeer in het kort en dus wat eenzijdig getekend, de geschiedenis van de moderne mens. Nog korter samengevat kunnen we zeggen, dat deze mens anders staat tegenover het Christendom als geloof en in zijn maatschappelijke verschijningsvormen.

*Ligthart, de mens Zwischen den Zeiten*

Zoals ik reeds opmerkte, wenste Ligthart modern mens te zijn. Hij heeft dan ook al diens kenmerken. Toch, al voelde hij zich bij hem thuis, anderzijds past hij niet in zijn tijd: Ligthart was een man van twee werelden. Hij had een scherp verstand, hij las veel en had een grote belangstelling voor al wat zijn tijd aan cultuur opleverde en daar stond hij met overtuiging achter. Anderzijds bezat hij een warm hart, een grote gevoeligheid en een intuïtieve begaafdheid, die hem ook veel tekorten deden zien. Het optimisme, waarvan sommigen blijk gaven, strandde bij hem op zijn inzicht in de vele ongerechtigheden, de oorlogen en de sociale ellende, het chauvinisme en de concurrentie, waaraan zijn tijd zo rijk was. Zijn milieu en opvoeding droegen er niet het hunne toe bij de kloof in zijn denken en bestaan te overbruggen, integendeel. Hij kwam uit een kleinburgerlijke kring, die sterk onder piëtistisch-calvinistische invloed stond, een invloed die slecht te rijmen was met het positivistisch optimisme waarmee hij in lectuur en wetenschap kennis maakte. Zijn vrouw was een Lion Cachet, en kwam dus uit een familie van tot het Protestantisme bekeerde joden, een familielid van vaderszijde was de christen geworden jood Raap, burgemeester van Amsterdam. Dit joodse element in zijn familie en zijn leven (een tijd lang ook gaf hij les op een school met veel joodse kinderen) werkte bij hem niet slechts het verlangen naar het echte zuivere, het absolute in de hand en deed hem een afkeer krijgen van schijnwaarden, maar het maakte ook, dat hij als Ahasverus, feitelijk nergens thuis was. Zijn leven vertoont zo iets tweeslachtigs en dit maakt een juist begrip voor zijn paedagogiek er niet gemakkelijker op.

Uit de Jeugdherinneringen treedt ons een gevoelig, intuïtief begaafd, wat introvert kind naar voren, dat veel waarneemt en in stilte verwerkt. De zachte opvoeding van zijn moeder en andere vrouwen uit zijn omgeving vindt het juiste complement in de noodzakelijkheid thuis mee te moeten aanpakken, want de Ligtharts hadden het niet breed. Onder deze omstandigheden groeit hij op en wordt eigenlijk min of meer toevallig onderwijzer. Bij zijn studie en lectuur vindt hij in zijn opleiding niet genoeg tegenwicht tegen de „geest der eeuw” en zijn verstand capituleert dan ook. Zo verliest hij zijn geloof, ook al blijft hij nog altijd de „slijp van de mantel” in handen houden. Met dit verlies begint voor Ligthart de lijdensweg, want alleen vanuit het geloof kon hij leven en alleen vanuit het geloof is hij dan ook te begrijpen. Pas laat, slechts enkele jaren voor zijn dood vond hij het terug. Op ons maakt het dan echter de indruk alsof hij dan wel aanvaardt vanuit het gevoel, maar dat zijn verstand zoekende bleef of het zoeken had gestaakt. Tot een harmonisch wel door-

dacht wereldbeeld is Ligthart nooit gekomen. Niet alleen doet dit niets af aan de ernst van zijn bekering, ook ligt juist in zijn twijfelen, zijn zoeken, de sleutel tot zijn paedagogiek. Hij was te warm van hart en te diep van inzicht om zich in de problematiek van zijn tijd aan te sluiten bij iemand als Multatuli, „een slecht mens”, meende hij. Tevens echter stond hij te open naar de kant van de cultuur om zich thuis te voelen bij de orthodoxie van het fundamentalisme. Hier vertoont hij een treffende overeenkomst met de Genestet, een dichter die hij hoog vereerde, ook geslingerd, zoals hij het uitdrukte, tussen orthodoxie en Jan Rap. Het is het tragische bij velen en dat dikwijls juist de besten, dat ze het conflict tussen de oude en de nieuwe tijd niet aankunnen. Sommigen trachten rust te vinden door de moeilijkheid te ontvluchten, zoals Busken Huet, die het ambt van predikant neerlegde en zich voortaan uitsluitend aan de journalistiek wijdde, hierin gevolgd door Allard Pierson.

### *Ligtharts opvoedingsdenkbeelden in verband met zijn geloof*

Ligthart echter zocht naar een andere uitweg. Waar hem zijn verstand geen oplossing gaf, vond zijn gevoel de weg en zo ontdekte hij een aanknopingspunt in het kind. Zijn liefde voor het kind stond natuurlijk wel in verband met de gewone menselijke hartelijkheid, die hem eigen was en had ook te maken met de romantische belangstelling voor het primitieve, het prille en onschuldige, waar zijn tijd zo mee dweept. De diepste grond van zijn liefde hing echter samen met zijn geloof. Als, meende hij, er voor deze wereld nog redding en uitkomst was – en hieraan heeft hij nooit getwijfeld, dit was „de slip van de mantel” – dan moest deze liggen bij het kind en de opvoeder. Immers, zo ergens, dan kan in de opvoedingssituatie van oudere en kind steeds weer een nieuw begin gemaakt worden en de basis gelegd voor een betere wereld. Zijn geloof, zijn opvoeding, zijn calvinistisch-joodse afkomst behoedden hem voor een romantisering van het kind zoals bij Ellen Key. Omdat hij het altijd in metafysisch verband zag, was hij niet blind voor hun gebreken en tekortkomingen, maar had hij er tevens vertrouwen in. „In ieder kind bloeit, stil verborgen, een wonderbloem”, schrijft hij ergens. Hij kan enthousiast zijn over Boefje, die „jolige grijpvogel” met zijn „heerlijk woeste drang”. Dit is echter maar één aspect van zijn opvatting. Zijn ervaring met zijn eigen kinderen en die van anderen hadden hem ook een tweede aspect van de mens laten zien: „arglistig is ons hart”, ook het „onschuldig kinderhart”. Het is zelfs schijnheilig en huichelachtig soms. Daarom kon hij het niet eens zijn met Pestalozzi en Fröbel, die het kind zich lieten ontwikkelen volgens zijn eigen natuur: wat zou daar van terecht komen? Ligthart is dan ook voor een strenge morele opvoeding. We moeten wel gebruik maken van de mogelijkheden in een kind, zijn natuurlijke drang tot activiteit, zijn verlangen naar kennen en kunnen, zijn altijd zoeken naar de belangrijke en belangwekkende zaken in het leven. We moeten nooit negatief, maar steeds positief te werk gaan, niet „Andrée blijf af,

maar Andrée geef aan”, zij ons richtlijn. Haal altijd de kinderen naar je toe, zorg er voor „de potentiële deugd reëel te maken”, betoogt Ligthart, maar trek, waarschuwt hij, de morele grenzen scherp. Omdat voor hem het kind de enige mogelijkheid was een nieuw begin te maken, kon hij zo uitvaren tegen de wereld der volwassenen, die niet alleen van het kind niets begrepen, dat was tot daaraantoe en hier was door het schrijven van artikelen en persoonlijke gesprekken veel aan te doen. De liefde-loosheid tegenover het kind echter, die kon hij niet vergeven. Over het algemeen is Ligthart weloverwogen in zijn woordkeus, maar als hij het over dit soort „opvoeders” had, ging hij soms over de schreef: „schoften zijn het”. Sprak bij zijn verontwaardiging ook mee zijn innerlijke onzekerheid ten aanzien van de invloed van erfelijkheid en milieu op het kind? Enerzijds het geloof in „de macht ten goede”, naast de overtuiging van „de waan der kinderlijke onschuld”; de „geërfde morele en immorele” eigenschappen, naast de betekenis van de opvoeder? Hoe dit zij, nooit heeft Ligthart, al vond zijn verstand hier geen oplossing, de moed laten zakken en het werken gestaakt, ook al stond de aan een zijner leerlingen gegeven raad centraal in zijn levensboek: „alles is ontgoocheling”.

#### *Ligtharts werk in paedagogiek en didactiek*

Zo bleef hij onvermoeibaar bezig, ondanks een zwakke gezondheid, ondanks een stroeve pen: „ik schrijf gemakkelijk met moeite”, merkte hij eens tegen Casimir op. Hij richtte tijdschriften op, schreef talrijke boeken voor en over kinderen, hij spoorde ouders aan en droeg door lezingen en reizen naar het buitenland zijn beginselen uit. Hij voerde een warm pleidooi voor de eenvoudige mensen als opvoeder: die hadden geen last van probleemziekte, die kenden de eenvoud des harten nog, die hadden de gewone menselijke hartelijkheid, de beste basis voor een juiste opvoeding. Zelf ook bleef hij zich steeds „maar een burgerjongen” voelen, ook al verkeerde hij met vorstelijke personen. Opvoeding was voor hem feitelijk iets eenvoudigs, ze bestond uit gewone dingen: kinderen aanmoedigen, ze gelegenheid geven zich vrij te bewegen in school en daarbuiten. Immers, alleen in de vrijheid komt de zedelijkheid tot haar recht, dat is de kern van zijn paedagogiek, die wel geen systeem wilde zijn, maar toch gebouwd is om een centrale idee. In het echte alledaagse leven liggen ook de kiemen voor een juiste didactiek: kijk maar om je heen, naar de bomen, de dieren en de dingen. Zoals de primitieve mens de kunst van de natuur heeft afgekeken, moeten ook wij te werk gaan. De tanden van de dieren leren ons hoe een spa te maken en een ploeg, „want wat is die ploeg anders dan een spa, waarvan de steel horizontaal is en het blad is omgeslagen? Zo eenvoudig zijn de dingen, variaties van één type, gewijzigd naar de bijzondere doeleinden. Zo is ook de eg een hark, een kam, een rijtje gekromde vingers.” Inderdaad, dit zaakonderwijs, „een kind kan dit begrijpen”. Zo ontstaan ook de platen, voor elke

maand een, de platen die in onervaren handen geleid hebben tot dat verschrikkelijke plaatvertellen. Dit niet bij Ligthart: hier heerst de „wonderde tovermacht van het verhaal”, over de houthakker Hein, Jan de timmerman en Klaas de molenaar.

### *Ligthart en het kind van zijn tijd*

Voor een juiste beoordeling van Ligthart en zijn betekenis moeten wij ons wel voor ogen houden, dat de wereld waarin hij en zijn kinderen leefden, sterk van de onze verschilde. Opvallend is, dat deze wereld vergeleken met de onze zo eenvoudig was. De kinderen leven nog in een echte patriarchale structuur. Allerlei zaken waar bij ons een vraagteken achter staat, zijn nog goed gefundeerd: het gezag van de vader en de opvoeder in het algemeen, de maatschappij en haar inrichting. Wel bestond er toen critiek, maar deze was nog niet tot de brede lagen van het volk doorgedrongen. In elk geval was er nog een vast normbesef, hetzij doorleefd, hetzij traditioneel, maar het is aanwezig. Dit wil niet zeggen, dat de kinderen nu altijd lief en aardig waren, verre van dat, het lijkt zelfs wel of onze jeugd „zoeter” is en gemakkelijker wat het ordevragestuk betreft. Er wordt echter aan het vanzelfsprekende van de zedelijke orde en haar vertegenwoordigers in het kinderleven niet getwijfeld. De wereld is voor de kinderen dan ook nog vast, ze biedt veiligheid, bescherming en zekerheid. Alles in hun bestaan is eenvoudig en overzichtelijk. Daarom zijn ze ook altijd actief als de juiste didactische aanpak wordt gevonden. Natuurlijk, de beroepen die zij om zich heen zien – en ze zien ze nog – zijn interessant. Daarom kon Ligtharts zaakonderwijs zo inslaan. Thans is de afstand van het kind tot het leven en het beroep van zijn vader groot geworden. Vraag nu eens een kind wat zijn vader doet „op kantoor of ’t fabriek”, dan blijkt het er dikwijls geen notie van te hebben. „Hij is machinesteller”. „Wat is dat, machinesteller?” Geen antwoord. Zo blijft de wereld van zijn vader en alle andere volwassenen hem vreemd en dit zal toch ook zijn wereld moeten worden. Geen wonder, dat wij juist moeten strijden tegen de verveling, het antwoord van vele kinderen op het ongrijpbare van de maatschappij. Voor Ligthart kon dan ook de paedagogiek nog eenvoudig zijn: wat naar de natuur en het leven om je heen kijken, kinderen observeren en gewone dingen doen. Rommel opruimen, netheid leren, wat praten met eenvoudige mensen, die nog niet bedorven waren door veel waanwijsheid, zonder veel pretentie in het leven stonden en hun plicht deden. Daarom kon een aanstaand onderwijzer zich beter tot hen wenden en zien hoe zij deden, dan dat hij de hele encyclopaedie van Rein uit het hoofd leerde. Ten opzichte van de opvattingen van Rein had hij hierin wellicht gelijk, maar zijn critiek trof de gehele wetenschappelijke paedagogiek en ook al ijverde hij voor haar universitaire bestudering, hij geloofde er niet hard aan. Hij had dan ook nog niet te maken met nagelbijters, duim-

zuigers en stotteraars. Voor hem waren liegen en stelen nog geen gevolg van vader- of moederconflicten. Tropoïde versnellingen kende hij niet en ten aanzien van de psychoanalyse leefde hij nog in zalige onwetendheid. Het zou echter niet billijk zijn het zo voor te stellen, alsof Ligthart het gemakkelijker had dan wij of zelfs te menen, dat hij heel wat gelukkiger was. Bij alle eenvoudigheid van maatschappelijke structuur, die wij hem benijden mogen overigens, had hij niet de steun van een echte psychologische en paedagogische wetenschap en was hij dus minder goed uitgerust dan wij. Ook werd hij niet in zijn geloof geschraagd door een levende theologie, want deze ontbrak grotendeels nog of was hem vreemd. Kuyper sprak hem niet aan en Barths Römerbrief verscheen enkele jaren na zijn dood.

### *Ligtharts relatieve betekenis*

Nu we 40 jaar na zijn heengaan nog eens een blik slaan in zijn paedagogische artikels, valt ons op dat een groot aantal niet meer zo'n indruk zouden maken als ze nu geschreven waren. We vinden ze zo vanzelfsprekend. In zekere zin is dit voor Ligthart een compliment, want hij heeft er toe bijgedragen dat wij anders staan tegenover het kind dan vijftig jaar geleden. Oppervlakkig bezien staat het echter een waardering in de weg. Het is de tragiek van mensen als hij, dat ze geen systeembouwers zijn geweest, maar gewone schoolmeesters. Ze krijgen dan ook moeilijk een plaats in de geschiedenis van de paedagogiek. Men kan over hen ook niet best examineren zonder te vervallen tot het afvragen van de clichéuitdrukkingen als „hartepaedagogiek, sinaasappelmethode, concentratieïdee en beduvel ze maar." Aangenomen dat een examen een goed middel is om iemands grootheid aan te demonstreren is de mogelijkheid om een bepaalde figuur tot examenstof te maken als criterium van grootheid toch op zijn minst eenzijdig en dus onrechtvaardig. De arbeiders verdwijnen, maar het door hen volbrachte werk blijft bestaan. Dit geldt ook voor Ligthart. Letten we niet alleen op denkbelden en stelsels, maar ook op hen die het werk ondernamen en uitvoerden, op degenen die anderen aanspoorden of praktisch hielpen vormen, op de gewone mensen voor de klas, dan valt Ligthart onmiddellijk in het oog als een der grootsten. Zelfs al vinden wij dat hij iets tweeslachtigs heeft, dat gevoel en verstand bij hem een ongelijke strijd voeren, dat hij teveel „artiest" was, te intuïtief en te weinig consequent. Moet een opvoeder niet juist consequent zijn en een vaste lijn volgen? In zijn levensbeschouwing ook was hij te vaag, te weinig omljnd, te subjectivistisch, in zijn anthropologie te rationalistisch. Daarom kon zijn zaakonderwijs zo gemakkelijk ontaarden in een droge technische uitstalling van details en weetjes, die samen een tamelijk materialistisch cultuurbeeld te zien gaven dat wij niet bepaald ideaal vinden. Teveel ook stond de oefening der zintuigen in het centrum van zijn didactiek en kwamen gevoel en



verbeelding in zijn onderwijs niet genoeg tot hun recht. Zo begreep hij weinig van de waarde van sprookjes en het Sinterklaasfeest en ontbrak hem ook het inzicht in het wezen van het kinderlied, ondanks zijn grote litteraire belangstelling, waarvan de vele uitgaven van teksten uit de Nederlandse letterkunde getuigenis aflegden. Zijn accent op het zedelijke als het voornaamste in de opvoeding deed hem over eigen en anderer baldadigheden wel eens te zwaar oordelen. Ook zijn stijl is wat traag soms, hij spint te veel uit en heeft met de 80ers gemeen een sensitivistisch verwijlen bij de grote maar ook bij de kleine dingen van het dagelijks leven, hetgeen ons die zakelijker en harder zijn wat overgevoelig aandoet.

### *Ligtharts blijvende betekenis*

Heeft Ligthart dus zijn tijd gehad en is het feitelijk overbodig hem te herdenken? Dit zou ik zo niet willen stellen, want er is meer. Zijn grootste verdienste lijkt me, dat hij in ons land een der eersten is geweest en in elk geval de eerste opvoeder van betekenis, die zijn uitgangspunt heeft genomen in het kind zelf. Een uitgangspunt, dat in Nederland in theorie nog maar ten dele, praktisch echter zeker nog niet gemeen goed is geworden. Spreekt hieruit al zijn betekenis, deze groeit als we weten dat hij zich dit standpunt heeft moeten eigen maken zonder enige steun van de wetenschap, ja tegen de toen heersende wetenschappelijke opvattingen in zelfs. Hieruit is ook gedeeltelijk zijn afkeer van die wetenschap te verklaren. In een tijd dat het kind dreigde onder te gaan in de Zillerse methodiek en de cultuur en de autoriteit der volwassenen, heeft hij het laten staan in zijn waarde en eigenheid. In dit opzicht bevindt hij zich naast Preijer en Ellen Key en op hetzelfde niveau. Hij heeft verder zijn paedagogiek gegrondvest op het scheppen van een situatie, waarin opvoeder en opvoedeling elkaar ontmoeten in een medemenselijke solidariteit van aantreffen en aangetroffen worden. De gelijkwaardigheid van volwassene en kind als modus van de mens was bij Ligthart geen opvoedingsfrase die het „goed” deed, maar werkelijkheid gegrond op zijn geloof. Als symbool van hoe het eigenlijk moest zijn in de schepping, als realisering van de Idee van het Goede, als mogelijkheid en opgave stelde hij het kind zelfs hoger: het enige juiste paedagogische uitgangspunt.

Zijn beste werk tenslotte acht ik zijn Jeugdherinneringen, waarin hij, als reeds is gezegd, ons geen stelsel, maar een houding heeft nagelaten. Ze bevatten stukken die dan ook van blijvende waarde zijn, maar Ligtharts grootste betekenis ligt toch in wat hij door zijn boekjes voor het Nederlandse kind is geweest. Verouderd zijn ze eigenlijk alleen wat in de entourage, maar ze boeien een modern kind, dat nog niet zo historisch is belast als wij volwassenen nog altijd. Daarom eindig ik, zoals dat Zweedse meisje in 1910, dat kon spreken namens de talloze vriendjes en vriendinnetjes, overal in West-Europa, en dat Ligthart bij zijn afscheid oeriep: „Dank für Pim en Mien”.

## HOSPITALISME EN VOLWASSENHEID

A. W. HAENEN

Zoals men weet wordt met hospitalisme de ongunstige nasleep bedoeld van opneming in een ziekenhuis of een dergelijke inrichting. Tegenwoordig wordt in het algemeen met deze term het schadelijk effect aangeduid van een psychische verwaarlozing van het kind tijdens zijn eerste levensjaren. De ongewenste gevolgen van dit tekort aan moederlijke liefde doen zich niet alleen direct gevoelen, maar volgens René Spitz e.a. ook in het latere leven, waar ze zich kunnen manifesteren als asocialiteit, misdadigheid, zwakzinnigheid, neurose.

Prof. v. d. Berg heeft onlangs dit veelbesproken en veelbeschreven verschijnsel van het hospitalisme aan een kritische beschouwing onderworpen in een boekje dat de uitwerking is van een lezing „Gedachten van een conflictpsycholoog over het jonge gezin vroeger en nu”, gehouden in het kader van de „Nationale studiedagen over het jonge gezin<sup>1</sup>”. In dit geschrift is hij uitgegaan van de publicaties van René Spitz en Bowlby. Hij bestrijdt in het bijzonder de onvermijdelijkheid van de late gevolgen. Maar ook wat de directe gevolgen betreft blijven er vragen over ten aanzien van de werkelijke oorzaak. Hij vestigt de aandacht op de kritiek van Pinneau volgens wie de hypothese dat zich door separatie van de moeder stoornissen bij het kind ontwikkelen door het onderzoek van Spitz niet bevestigd is. Wij herinneren in dit verband aan een artikel van O'Connor in *Acta psychologica* XII 1956. Deze wijst op de prikkelarmoede – het typisch tekort aan stimulantia van de inrichting – dat, eerder dan het gemis aan moederlijke tederheid, oorzaak zou kunnen zijn van de verschijnselen van hospitalisme. Ten aanzien van die late verschijnselen zou het verlangde bewijs, volgens v. d. Berg, alleen geleverd kunnen worden, wanneer is vastgesteld dat de kinderen die door Spitz of anderen onderzocht zijn, in hun volwassenheid stoornissen vertonen op grond van die affectieve verwaarlozing door de moeder. De onderzochte kinderen zijn echter nog niet volwassen en zij waren dat zeker niet toen over hen publikaties verschenen in 1945 van Spitz en in 1951 en 1952 van Bowlby. Maar is dit werkelijk de enige mogelijkheid om het bedoelde bewijs te verkrijgen? Kan een retrospectief onderzoek van gestoorde volwassenen, maar dan vergeleken met een controlegroep van niet-gestoorden – Bowlby schijnt dit nagelaten te hebben – ons niet verder brengen en, zo al geen bewijs, dan toch een zeker lijkend verband tussen verwaarloosde jeugd en gestoorde volwassenheid opleveren?

<sup>1</sup> Dr. J. H. van den Berg: *Dubieuze liefde in de omgang met het kind*. Uitg. Callenbach, Nijkerk 1958. 94 blz. Prijs f3,90.

Ten aanzien van de onherstelbaarheid van de aangerichte schade menen we te moeten opmerken dat Spitz zich niet in zulke krasse bewoordingen heeft uitgelaten als door Van den Berg gesuggereerd wordt. Spitz heeft gezegd dat we het belang moeten beseffen van een bevredigende moeder-kind relatie gedurende het eerste jaar indien, zoals Van den Berg zelf aanhaalt, „we want to decrease unavoidable and irreparable psychiatric consequences deriving from neglect during this period” (het eerste levensjaar). Vele gevolgen zijn *wel* herstelbaar en dat heeft Spitz niet alleen vroeger beweerd, maar ook in zijn laatste werk „La première année de la vie de l'enfant” (Paris 1958). Spitz heeft niet beweerd dat het levenslot van het kind bepaald zou zijn op zijn eerste verjaardag of dat „het verloren is, wanneer het onvoldoende liefde ontving”.

In elk geval zou de hypothese, dat psychische verwaarlozing in de eerste kinderjaren desastreuze gevolgen zou hebben tot in de volwassenheid, voorbarig zijn. De schrijver tracht dit aan te tonen in een kritische analyse van de resultaten der diverse onderzoeken op dit gebied. In een later hoofdstuk over „te heet ingebakerde kinderen” beschrijft Van den Berg de harde opvoeding van een groep Poolse immigranten in een Amerikaans dorp. Alle voorwaarden tot het vormen van neurotische stoornissen waren aanwezig. De vaders waren irrationeel autoritair en op deze grond aggressief, de moeders en de vaders liefdeloos en hard. Er ontstond echter geen neurose. En waarom niet? Omdat het kind ontquam aan een euvel dat neurosen veroorzaakt, nl. personality absorption. Daaraan lijdt het kind, zegt de schrijver, wanneer het te heet is ingebakerd, wanneer het leeft in een affectieve ambivalentie, en dit komt vooral voor, waar het kind te veel de ouders gaat betekenen. Vergeleken bij vroeger tijden is dit thans in hoge mate het geval. En dan volgt een heldere uiteenzetting met boeiende voorbeelden. Maar nu een enkele vraag. Zijn er naast het voorbeeld van de Poolse immigranten niet andere aan te halen waar wél sprake is van een min of meer gestoorde volwassenheid op grond van een affectieve verwaarlozing in de jeugd? Caruso, die men er bezwaarlijk van kan betichten een slaafs volgeling van Freud te zijn, wijst op de neurotische „Erlebnisgier” bij sommige volwassenen (Psychoanalyse und Synthese der Existenz, S. 362-364). Hij maakt aannemelijk dat deze neiging voortvloeit uit twee levenshoudingen, nl. het inhalen van de nog-steeds-niet verkregen liefde en het verlangen van de lustvolle toestand van geliefd te zijn. „Das Nachhollen wollen offenbart sich besonders krasz bei unglücklichen Kindheit und Verwaarloosungserscheinungen...” etc.

Wij denken ook aan de ethnologische onderzoeken van Linton, Kardiner, Bateson, Ruth Benedikt, Marg. Mead. Zij hebben ons kennis laten maken met o.a. de Marquesans - een volksstam in het zuidwesten van de Pacific - waar een overschot aan mannen is. De seksuele status van de vrouw is voor haar van hoger belang dan de moederrol. Het ge-



volg is een betrekkelijke verwerping der kinderen met vroegtijdige spening. Het algemene gevoel van angst dat dit volk bezielt zou met dit tekort aan moederlijke koestering in verband kunnen staan, zoals Linton en Kardiner aannemen.

De bewoners van de Alor-eilanden kenmerken zich – volgens een studie van Cora Dubois en een Rorschach-onderzoek van Oberholzer – als chaotische, gedesorgeriseerde, onbetrouwbare en achterdochtige persoonlijkheden. Als enige verklaringsgrond voor dit merkwaardige beeld der volwassenheid schijnt een volslagen gebrek aan bescherming en liefde tijdens de jeugd aangevoerd te kunnen worden. Immers, de vrouw werkt op het land en laat de zorg voor haar kind aan een ander iets ouder kind over, dat niet al te hartelijk met haar pupil omgaat. Van moederlijke tederheid is geen sprake.

Bateson en Mead wijzen in hun boek over het Balinese karakter op enkele trekken in de moeder-kind relatie die in verband gebracht kunnen worden met, voor onze begrippen „ziekelijke”, eigenschappen van de volwassen persoonlijkheid, zoals excessieve teruggetrokkenheid, geestelijke afwezigheid, vaagheid en passiviteit; een status echter die herhaaldelijk doorbroken wordt door hevige uitbarstingen van een orgiastische opwinding bij openbare ceremoniën, o.a. bij dans en begrafenissen. Maar kan men ook hier niet spreken van affectieve verwaarlozing in de jeugd van de zijde der moeder? Het Balinese kind immers, dat de eerste maanden aandacht en liefde ontvangt, krijgt een geheel andere behandeling voor het een jaar oud is. Wanneer het dan om de moeder roept, antwoordt deze niet maar loopt weg. Zij plaagt haar kind, misleidt het en frustreert het ten slotte in hevige mate. Zij plaagt haar kind b.v. door een ander vreemd kind, dat voor dat doel door een andere moeder wordt afgestaan, voor zijn ogen te vertroetelen. Driftbuien zijn het gevolg, maar de moeder glimlacht bij het woedende kinderlijke protest. Welke houding kan hiervan het gevolg zijn? Deze b.v.: Het is gevaarlijk je zelf te geven, want je wordt prompt misleid; de veilige weg is, geen gevoelens te ontwikkelen die gefrustreerd kunnen worden. En als je moeder dan niet van je houden wil, dan heb je altijd nog je eigen lichaam. Zo wijzen Bateson en Mead op de ontwikkeling van de dans en het gebarenspeel en op het feit dat de persoonlijkheid in hoge mate gebouwd is „around awainess rather than social activity” en „around the body”.

Ten slotte willen we nog de publikatie van Singh and Zingg „Wolf children and feral man” in herinnering brengen. Wat dan ook het belangrijkste deficit moge geweest zijn, geen bemoedering of geen menselijke stimulantia, de gevolgen waren in alle gevallen desastreuus en bovendien in al deze gevallen onherstelbaar, d.w.z. een restitutie ad integrum bleek tot nu toe met de ons ter beschikking staande middelen en vermogens bij geen van deze kinderen mogelijk.

De auteur beschrijft dan in het hoofdstuk „Desertie van het psycho-

trauma" het steeds veranderende standpunt van Freud t.a.v. de aetiologie der neurose, wat ten slotte in 1937 uitmondt in Freud's verklaring dat niemand werkelijk van een neurose genezen kan, want of de neuroticus is constitutioneel gestoord en dus ongeneeslijk of hij is traumatisch gestoord en dan is genezing schijn, immers de gevoeligheid om sterk te reageren bleef en een volgend trauma zal de patiënt opnieuw ziek maken. De publikatie van Spitz zou nu volgens Van den Berg de psychoanalytische theorie uit de impasse helpen: hij immers herstelde de oorspronkelijke mening van Freud en Breuer, dat de neurotici neurotisch worden door gebeurtenissen tijdens de eerste levensjaren, nl. voortijdige seksuele ervaringen. Het ging in elk geval om traumatische gebeurtenissen. Is het in dit hoofdstuk beschreven psycho-trauma echter gelijk te stellen met de liefdesverwaarlozing waarover Spitz en Bowlby spreken, als we nl. de invloed van deze ervaringen op het beeld van de volwassenheid willen nagaan? Maakt het weinig uit of het kind traumatische ervaringen heeft in een overigens veilige wereld waar het in het gezin in een sfeer van vertrouwen een vanzelfsprekende toevlucht vindt of dat het deze geborgenheid zelf moet missen? In elk geval wordt deze onderscheiding door de schrijver in dit geschrift niet gemaakt.

De publikatie van Spitz was koren op de molen van die therapeuten die de veroorzaking van de neurotische moeilijkheden uitsluitend in het verleden zochten. Maar, zegt v.d. Berg, de patiënten die neurotisch geworden waren in de eerste wereldoorlog bewezen, door deze preciese begindatum aan te wijzen, ziek geworden te zijn door de oorlog, „door een alleszins actuele, dat is: in het heden aangrijpende noxe". Bij het lezen van deze passage herinneren we ons een bespreking van oorlogsneurosen uit het materiaal van Caruso. In zijn boek „Psycho-analyse und Synthese der Existenz" laat hij zien dat vrouwen die overweldigd werden door de Russische bezetter betrekkelijk snel de traumatische gebeurtenis te boven kwamen, mits ze geen verdrongen en verkapte schuldgevoelens hadden. „Wenn aber die Neurose ausbrach, so zeigte schon immer eine sorgfältige Analyse die Anwesenheit latenter Schuldgefühle, welche sozusagen falsch lokalisiert und der Vergewaltigung zugeschoben wurden" (S. 54). Het is duidelijk, zegt Caruso, „daz der sexuelle Schock als Ersatzursache für die bisher beherrschte und endlich ausgebrochene Neurose benützt wird". Hier was dus wel degelijk het *verleden* beslissend.

Het is waar, het begrip „oorzaak" in zijn natuurwetenschappelijke betekenis is niet bruikbaar bij de beschouwing van psychische verschijnselen. Wat zou de „oorzaak" kunnen zijn van een gedrag, een gezindheid, een bepaalde verhouding tot de wereld? Men zou kunnen zeggen: de menselijke vrijheid. De mens kiest in vrijheid, voor zover tenminste zijn lichamelijke of psychische structuur niet mede determinerend is voor die keuze. Maar dan nog is men vrij zich bij dat feitelijke neer te

leggen, het te accepteren of zich ertegen te verzetten. Dat het verleden niet „oorzaak” kan zijn van het heden lijkt volkomen duidelijk. Maar het lijkt evenwel waarschijnlijk dat de aard van het affectieve contact tussen kind en omgeving (vooral de moeder) aanleiding kan zijn dat het kind een verhouding tot de wereld ontwikkelt die een weinig flexibele vorm kan aannemen en tot in de volwassenheid kan voortduren. Immers het kind kan krampachtig blijven vasthouden aan vermeende steunpunten, aan schijnbeelden, zoals de volwassene zich in vrijheid ook afgoden kan maken, waaraan hij dan zijn vrijheid verliest. En in de mate waarin dan die vrijheid verloren gaat, wordt het gedrag voorspelbaar. De verhouding tot de wereld boet in aan levendheid, aan „Eimaligheid”, en reduceert zich tot het schema. Ook wij zouden daarom de mening van Horney gaarne willen onderstrepen, nl. „The past in some way or other is always contained in the present”.

GRAMMATICA OP DE LAGERE SCHOOL te UTRECHT.

I. VAN DER VELDE

*Men bewijst de lagere-school-jeugd, zowel het gedeelte dat niet voor verdere studie is bestemd als het gedeelte dat voortgezet onderwijs zal volgen, als ook de grammatica zelve en het V.H.M.O. een dienst, als men alle grammatica concentreert bij het V.H.M.O.*

*(Stelling XI bij het proefschrift: De tragedie der werkwoordsvormen.)*

I. WAAROM ONDERWIJST MEN GRAMMATICA OP DE LAGERE SCHOOL?

Naar het ons voorkomt voornamelijk om twee, wil men, drie redenen. Er is een intern motief, de traditie. De traditie die hardnekkig blijft poveren: Door taalbeschouwing tot taalbeheersing, eenvoudiger: Enige kennis van de grammatica leidt tot een beter taalgebruik. Er is een tweede, een opgelegd, beter: opgedrongen motief: Men onderwijst grammatica om aan eisen van het v.h.m.o. tegemoet te komen. Het v.h.m.o. verlangt nu eenmaal van de abiturienten der l.s. enig inzicht in de taalstructuur. Het ziet in dit inzicht een hulpmiddel bij de selectie; het meent voorts deze grammatica-kennis niet te kunnen ontberen, omdat het onmiddellijk bij de aanvang van het eerste leerjaar wenst te beginnen met het onderwijs in vreemde talen. De l.s.-grammatica fungeert dan als een noodzakelijke basis. De l.s., en speciaal de opleidingsschool, heeft zich aan deze eisen onderworpen, misschien minder omdat zij ze gerechtvaardigd acht, dan wel omdat zij geen mogelijkheid zag tot gerechtvaardigd verzet.

II. „TAALBESCHOUWING EN TAALBEHEERSING”

a. Wat verstaat de l.s. onder „grammatica?”

Het K.B. van 19 maart 1938, dat de eisen voor toelating tot de openbare en de krachtens artikel 45 bis der middelbaaronderwijswet gesubsidieerde bijzondere hogere burgerscholen met vijfjarige cursus vaststelt, acht een schriftelijk en zo nodig mondeling onderzoek noodzakelijk naar (Artikel 4, sub 2.b):

„zijn (d.w.z. des candidaats) kennis van de zinsverbindingen, waarbij zowel een juiste keuze der voegwoorden ter verbinding van twee eenvoudige zinnen, als het aanvullen van een samengestelde zin aan de hand van een gegeven voegwoord, wordt geëist;

„de zinsdelen: onderwerp, werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde, lijdend voorwerp, medewerkend voorwerp, bijvoeglijke en bijwoordelijke bepaling (zonder nadere onderscheiding);

„de woordsoorten: zelfstandige naamwoorden (zonder nadere onder-

scheiding); bijvoeglijke naamwoorden, werkwoorden (sterke en zwakke, overgankelijke en onovergankelijke), hulpwerkwoorden (zonder nadere onderscheiding); lidwoorden, voornaamwoorden (persoonlijke, bezittelijke, aanwijzende, vragende, betrekkelijke), telwoorden, voorzetsels, voegwoorden;  
 „de spelling.”

b. In deze passage is het werkterrein afgebakend, waarbinnen traditie en horigheid manoeuvreren.

Hoe manoeuvreren zij? De werkwijze is bekend: Men tracht de leerlingen vertrouwd te maken met de terminologie naar het voorschrift van het K.B., met de geijkte omschrijvingen en definities, met de toepassing op cliché-voorbeelden. Wie dit proces enige tientallen jaren heeft gevolgd, heeft gezien hoe terminologie, omschrijvingen en definities, toepassing klakkeloos worden overgeplant van schoolgeneratie op schoolgeneratie. Men is er zich niet van bewust dat deze grammatica veel minder de simpele rechtlijnige redenering toelaat dan de l.s. mogelijk acht, dikwijls zelfs als de enig-mogelijke aanwezig acht. Begrijpelijk wordt dat *Paardekooper* kan schrijven (De taatgevoelige leeftijd, *Levende Talen* nr. 191, blz. 508):

„Ik hoef nu niet te spreken over de talloze fouten van de oude spraak-kunst die op de l.s. nog zo'n taai leven hebben en die het onderwijs daar onnodig moeilijk maken.”

Kan dit grammatica-onderwijs de persoonlijke vormgeving ten goede komen? Kan – anders geformuleerd – enige primitieve kennis van woordsoorten en enige routine in de meest simpele gevallen van zinsontleding de praktische taalvaardigheid, mondeling en schriftelijk, vergroten? Bestaat er een positieve correlatie tussen beide? Zij is, bij ons weten, nimmer aangetoond. Het rationalistisch adagium: „Die goed zal schrijven, moet vooral goed leren denken. Schrijf zoals gij denkt, dan zult gij wel en schoon schrijven” kan hier zelfs niet van toepassing zijn: het verwerpen van deze „kennis” voltrekt zich vrijwel geheel buiten het denken om. Van enige „taalbeschouwing” is hier geen sprake.

Voert, in het algemeen, taalbeschouwing tot taalbeheersing? *Stutterheim* heeft aan de beantwoording van deze vraag zijn bekende boek gewijd. Hij baseert zich vooral op zijn ervaringen met M.O.-A-candidaten. Het is zijn ervaring dat bij sommigen, ondanks al zijn en ook ondanks al hun inspanning, vooruitgang uitbleef, ook na enige jaren van serieus pogen. Daar staan natuurlijk plezieriger ervaringen tegenover, van mensen die de spraakkunstige begrippen inderdaad als hulpmiddelen van de interpretatie hebben leren gebruiken. Van de interpretatie! Het vormvermogen blijft klaarlijk buiten spel. Hij durft ook slechts concluderen, „dat het onderwijs in een bepaald gedeelte der Nederlandse grammatica, mits op een bepaalde wijze gegeven, de taalbeheersing van Ne-

derlanders kan bevorderen".<sup>1</sup> Het is een conclusie vol reserves. Onderwijs in een bepaald gedeelte der Nederlandse grammatica – mits op een bepaalde wijze gegeven – de taalbeheersing van Nederlanders, niet: der Nederlanders – kan bevorderen, niet: bevordert.

*Stutterheim* werkte met A-candidaten, de stof die hij behandelde, vroeg voor het begrijpen zowel analytisch als synthetisch denken. Een volmondig ja blijft uit. Het is natuurlijk niet mogelijk l.s.-leerlingen en l.s.-grammatica in een vergelijking te betrekken: *Stutterheims* „bepaald gedeelte der grammatica” is toch nogal omvangrijker en inhoudsrijker dan de gehele l.s.-grammatica. Maar het wordt toch duidelijk, dat ook bij *Stutterheim* taalbeschouwing en taalbeheersing gescheiden terreinen zijn, zeker voor een gedeelte zijner leerlingen en voor een gedeelte der taalbeheersing. De ervaring wijst, menen wij, voor de l.s. een volstreekte gescheidenheid uit, voor de taalbeheersing in haar geheel. Het valt ook niet in te zien, hoe rudimentaire kennis van zinsdelen en woordsoorten bij deze jonge leerlingen de taalbeheersing bevordert. Zij bezit noch vormende, noch pragmatische waarde. Zij wakkert de lust tot spreken noch tot schrijven aan, noch prikkelt zij de fantasie. Zij leert noch compositie noch zinsbouw noch de keuze van het juiste woord. Zij breidt het bezit aan vertelstof niet uit, en evenmin het aantal onderwerpen waarover het kind graag wil praten. Zij maakt het kind niet vertrouwd met taal, wat toch het hoofddoel van het moedertaalonderwijs moet zijn, zij is veeleer een hinderpaal. Zeker geen levenwekkende bron.

Buitendien: *Stutterheim* is door en door getraind wetenschappelijk vakman, de onderwijzer der l.s. kent normaliter de grammaticale problematiek niet eens. Weet hij van grammatica veel meer dan hij zijn leerlingen onderwijst? Men betwijfelt het, al luisterende, dikwijls. Daargelaten nog, dat hij deze grammatica onderwijst om de grammatica zelve, niet, als het mogelijk was, op enig hoger doel, i.e. taalbeheersing gericht, al verdedigt hij zich, zoals we zagen, soms gaarne met deze illusie.

Met lectuur staat het anders. De invloed van goede en goed-verwerkte lectuur op het stilistisch vormvermogen is ook in de l.s. aantoonbaar. En men mag, menen wij, met grond beweren, dat stimulering van dit stilistisch vormvermogen – op rijper leeftijd althans – eerder belangstelling voor de grammatica wekt dan dat grammatica-studie het stilistisch vormvermogen stimuleert. Het motief dat enige kennis van de grammatica voor de L.S.-leerling zou leiden tot een beter taalgebruik, wijzen wij af.

### III. HEEFT DE GRAMMATICA-KENNIS WAARDE ALS HULPMIDDEL BIJ DE SELECTIE?

Het selectieprobleem! Een internationaal probleem. In ons land – en daarbuiten – worstelt men nu al vele tientallen jaren met de problematiek van de toelating tot het v.h.m.o. *Stellwag* wijdde er in 1955 haar

<sup>1</sup> T.a.p. blz. 179.



Selectie en selectiemethoden aan. Op blz. 169 citeert zij *Bolkestein*: De aansluiting tussen Lager en Middelbaar onderwijs. „Ik wijs er op”, zegt *Bolkestein*, „hoe vele vragen, die ons ook nu nog bezig houden, tussen 1815 en 1876 reeds aan de Latijnse scholen voorkwamen; examens, „verklaring”, voorbereidingsklasse, voorwaardelijke toelating.” Over examens, verklaring, voorbereidende klasse spreken we in 1958 nog; voorwaardelijke toelating schijnt definitief afgewezen te zijn; geïntroduceerd is de proefklasse. De „ontwikkeling” gedurende anderhalve eeuw overziende, neigt men tot de conclusie dat we, met anderhalve eeuw oude maatstaven werkend, voor een onoplosbaar vraagstuk staan.

Bestaat er een ontwijfelbare „meest-geschiktheids-leeftijd” voor de overgang van elementair naar voortgezet onderwijs? Internationaal gezien, zeker niet. Men lette op de grote spreiding waarop de overgang geschiedt. In Duitsland soms op 10, soms op 12-jarige leeftijd, afhankelijk van de onderwijsorganisatie der „Länder”. In Engeland op 11-jarige, in Nederland en Schotland op 12-jarige, in Noorwegen op 13, 14-jarige leeftijd.

Is het wel juist bij de beoordeling der geschiktheid voor het voortgezet onderwijs, hier: voor het v.h.m.o. uit te gaan van uitsluitend onderwijskundige, beter: leerling-reacties op leerstof-gegevens? Overdekt, verdoezelt de school wellicht met haar „stof” een onkenbare realiteit? In de kringen der psychotechniek acht men de mogelijkheid van een juiste prognose voor slechts maximaal 70% aanwezig. Het begint meer en meer algemeen inzicht te worden dat tal van factoren, en zeker niet leerstof en intellect alleen, welslagen en mislukken bepalen. *Waterink* meent voor de L.S. te kunnen vaststellen, dat 70 % van de kinderen die niet kunnen meekomen en die niet behoren tot de categorie van de debielen of erger, uit andere oorzaken achterblijven dan door gebrek aan intelligentie.<sup>1</sup> Hoe staat het bij het v.h.m.o.?

De „andere oorzaken” liggen goeddeels buiten de invloedssfeer der school. Het kunnen zijn oorzaken gelegen in de persoonlijkheid van de leerling buiten zijn intellect; oorzaken gelegen in het huiselijk milieu,<sup>2</sup> in het remmende instituut dat de school soms is; in het contact van leerling en school, individueel en institutioneel, met het maatschappelijk leven, natuurlijk ook in factoren gelegen binnen meerdere van deze categorieën tegelijk, met b.v. een fout in de persoonlijkheidsstructuur als hoofdoorzaak.

Ook de intelligente leerling mislukt herhaaldelijk, ondanks zijn intelligentie. Karakterzwakheid, tekorten aan geestelijke of lichamelijke gezondheid, onvoldoende weerstand tegen verleidingen van welke zijde en van welke aard ook, gemis aan steun of erger, tegenwerking van het hui-

1 *J. Waterink*: Theorie der Opvoeding. Kampen 1951, blz. 242.

2. Men zie voor dit laatste de intreerede van *Perquin*: Middelbare School en jeugd van heden. Groningen 1957, blz. 14: De middelbare scholier en zijn gezinsachtergrond.

selijk milieu, iedere insufficiëntie van karakter, gezondheid, omgeving maakt overcompensatie van het intellect noodzakelijk, zal welslagen mogelijk worden. Is het (schoolse) intellect „slechts” normaal, dan ligt de mogelijkheid van mislukking zeer nabij. Het intellect alleen, het min of meer bekwaam manipuleren met wat traditionele L.S.-leerstof, is geen betrouwbare indicator.

Hoe reageert de jonge discipel op het nieuwe schoolse milieu, op zijn klasse, op het docentencorps, op een bepaald docent? Hoe reageren zijn klasse, het docentencorps, een bepaald docent op hem? Aanvankelijk? Op de duur? Welke invloed hebben de veelvoudige intern-schoolse verhoudingen op de studieresultaten van de individuele leerling? Afgezien van het feit of hem de sprong van l.s. naar v.h.m.o., gelukt, didactisch gezien, vn. wat de werkwijze betreft.

En ten slotte: Hoe verwerkt hij, de opgroeiende puber, met zijn de puber typerende gevoeligheid voor tijdsverschijnselen, de contacten met het maatschappelijk leven, die hem individueel, via het gezin waartoe hij behoort, via de school die hij volgt, maar ook buiten deze twee min of meer vertrouwde levenskringen om, bereiken? Komt hij niet tot integratie, maar komt hij te leven in een sfeer van permanente sociale conflicten, wat voor waarde krijgt dan veelal de meest veelbelovende school-prognose?

Het aantal factoren dat welslagen of falen bepaalt of mede bepaalt, blijkt legio te zijn en merendeels door de school niet te beïnvloeden. Men zou er zich haast over kunnen verwonderen dat nog zovelen de eindstreep bereiken. Wat betekent in dit verband het toelatingsexamen, geïnspireerd door de schoolprogramma's, gedragen door willekeurige fragmenten van schoolse leerstof? Men raakt het individu niet zoals het in zijn totaliteit is en doorschouwt het zeker niet in zijn mogelijke ontwikkeling. Men leert het kennen noch in zijn actualiteit noch in zijn potentialiteit.

Het toelatingsexamen is als toetssteen voor de selectie in de bovengeschetste complexiteit onvoldoende. De stof waarop het steunt, is als basis onbetrouwbaar. Hiermee wordt niets nieuws gezegd. Maar als de basis voor de selectie in zijn geheel onbetrouwbaar is, verliest ook het deel dat grammatica heet, de L.S.-ontleding en de L.S.-woordbenoeming, zijn waarde.

Ware dit niet het geval, dan zou de Neerlandicus van het v.h.m.o. zich beijveren, op de l.s.-grammatica voort te bouwen. Doet hij dit? *Van Gelder* merkt in zijn inleiding over: Didactisch-handelen in een eerste klas van het middelbaar onderwijs<sup>1</sup> op: „In de meest scherpe vorm en daardoor te generaliserend om geheel waar te zijn, kunnen wij zeggen

<sup>1</sup> Vraagstukken rond het v.h.m.o. Publikaties van het Katholiek Paedagogisch Bureau ten behoeve van het v.h.m.o. 's-Hertogenbosch 1956, blz. 14.



dat de middelbare school zich zo snel mogelijk tracht te distancieren van de kennis, die de lagere school heeft aangebracht." Hij meent dit het best te kunnen demonstrenen aan de inhoud van het traditionele toelatingsexamen en beroept zich daartoe op het geschiedenisonderwijs der l.s. Als demonstratie-materiaal had hij evenzeer de grammatica kunnen kiezen. Wellicht met nog meer reden. Men zie het citaat van *Paardekooper* op pag. 15. Even verder schrijft *Paardekooper*: „Een feit is in elk geval dat het v.h.m.o. elk jaar opnieuw in z'n eerste klas moet beginnen met een aantal fout geleerde dingen recht te zetten." Men spreekt in dit geval van „aansluiting"!

Als men dit leest, staart men toch even verbaasd voor zich. *Paardekooper* geldt, terecht, als een zeer geavanceerd grammaticus. Toch, als v.h.m.o.-er tegenover het l.o., slaaf der traditie? Werkt hij liever met bedorven materiaal dan met onbewerkt? Zeker hij zou na deze klacht moeten aansturen op een: „l.s. Hands off!" Te meer, omdat hij hier een feit memoreert, dat een rol speelt in het didactisch leven van velen zijner collega's.

Gelukkig, de positie van alleenzaligmakend taalkundig selectiemiddel heeft de grammatica reeds geruime tijd moeten opgeven.

Het K.B. van 1938 schrijft voor, dat de candidaat zich moet onderwerpen aan een onderzoek naar zijn *geschiktheid* tot het volgen van middelbaar onderwijs en in het bijzonder naar zijn *kennis* en *inzicht* in de vakken Nederlandse Taal, Rekenen, Aardrijkskunde en Geschiedenis. Het *inzicht* voor wat het vak Nederlandse Taal betreft, wordt voornamelijk getoetst sub 1:

„Een schriftelijk onderzoek naar aanleiding van een stuk proza, dat een gesloten verhaal bevat. Zonder dat hem daarbij hulp wordt verleend, krijgt de candidaat gelegenheid, dit stuk gedurende een vooraf bepaalde tijd te lezen. Het eerste deel van dit onderzoek, waarbij het stuk ter beschikking van de candidaat blijft, geschiedt door middel van opdrachten, die ten doel hebben vast te stellen:

- a. of de candidaat uit de tekst zelfstandig gegevens weet te vinden;
- b. of hij de daarin voorkomende gegevens met elkaar in verband weet te brengen en daaruit juiste gevolgtrekkingen kan maken;
- c. of hij bepaalde woorden en uitdrukkingen juist heeft opgevat.

Het tweede deel van dit onderzoek omvat het zelfstandig weergeven van de hoofdinhoud van het bij het eerste deel gelezen en bewerkte stuk, hetwelk dan niet meer ter beschikking van de candidaat blijft."

Hier geraken wij op het goede spoor.

d. Over het derde motief, dat het v.h.m.o. enige kennis van de grammatica noodzakelijk acht als eerste basis voor het vreemdetalenonderwijs, zwijgen we hier. We komen sub IV uitvoerig op deze kwestie terug. Daarvoor verdedigen we nog gaarne de stelling, die we als motto boven dit artikel plaatsten.

## IV. GRAMMATICA OP DE LAGERE SCHOOL?

In 1917 publiceerde *Van Ginneken* zijn, destijds nogal opzienbarende, studie: Als ons moedertaalonderwijs nog ooit gezond wil worden. Zijn zorg betrof het moedertaalonderwijs bij het v.h.m.o., de zorg had zich in 1917 ook over het l.o. kunnen uitstrekken. We zijn thans 40 jaren verder en geen ter zake kundige zal kunnen beweren, dat het moedertaalonderwijs op de l.s. zich momenteel in een bloeiende gezondheid verheugt, misschien dreigt zelfs de kleine winst aan natuurlijk taalgebruik die we kort na de oorlog mochten boeken, weer verloren te gaan. Twee ziekten woekeren hardnekkig voort; zij absorberen het overgrote gedeelte van de aandacht, dus van tijd en energie: het zijn de tragedie der werkwoordsvormen en de onderworpenheid aan de grammatica. In de Verantwoording van onze dissertatie: De tragedie der werkwoordsvormen, hebben we het aantal uren dat, zeker in de drie hoogste leerjaren aan het zuiver schrijven der werkwoordsvormen wordt besteed, geschat op 100 tot 150 per leerjaar. Aan de grammatica „wijdt” de L.S.-opleidingschool, in deze leerjaren vermoedelijk  $\pm 60$  uur per leerjaar. Het spellingonderwijs in ruimere zin en de grammatica nemen te zamen zoveel tijd in beslag, dat er voor hervorming van het moedertaalonderwijs niet voldoende mogelijkheden overblijven. Alle leerlingen zonder onderscheid, opleidings- en niet-opleidingsleerlingen worden van deze situatie het slachtoffer. Men bewijst beide categorieën een dienst, als men hen ontlast van deze dubbele druk. In dit artikel beperken we ons tot de grammatica.

*a. De niet-opleidingsleerlingen*

Dit is de categorie leerlingen met over het algemeen middelmatige en minder dan middelmatige intellectuele begaafdheid. Concentratie op een beperkt doel is noodzakelijk. Dit doel is jaren geleden, in de z.g. Leidraad der Noordelijke Hoofdingspectie, als volgt aangegeven: De l.s. dient de leerling zo ver te brengen, dat hij in staat is de Nederlandse Taal te gebruiken in de eenvoudigste situaties, waarin het leven hem na het verlaten der school zal plaatsnemen. Gedacht is o.a. aan familiebriefjes en -brieven, kennisgeving van afwezigheid wegens ziekte, verzoek om verlof, bericht van verhindering enz. Voor ingewikkelder situaties, b.v. administratieve en juridische aangelegenheden, zal hij, als ieder, steun en advies van anderen vragen.

Doch ook om dit eenvoudige doel te bereiken is scholing nodig. Scholing betekent hier: Herkenning der situatie, aanpassing van het taalgebruik aan de situatie, het bezit van enige spellingkennis, vaardigheid in het gebruik van een woordenboekje. Als het kind „het leven” adaequaat tegemoet zal kunnen treden, zal het zich „aan het leven” hebben moeten oefenen. Het zal met vele eenvoudige situaties in contact moeten zijn gebracht en geleerd hebben tegenover die situaties zowel zijn standpunt te bepalen als dit standpunt te verwoorden.

Kan l.s. grammatica hierbij een steun zijn? Voor het mondelinge, voor het schriftelijke taalgebruik? Het is ons niet mogelijk op deze vraag een bevestigend antwoord te geven. Wel weten wij uit ervaring, dat de grammaticale onderscheidingen der l.s. boven het bevattingsvermogen van velen van deze leerlingen liggen en derhalve moeilijk hulpmiddel bij het bereiken van het bovengestelde doel kunnen zijn.

Een enkel voorbeeld van slecht-begrepen en slecht-verwerkte grammatica-kennis bij niet-opleidingsleerlingen (De tragedie der werkwoordsvormen p. 187, Tabel 15b):

Van de 50 werkwoorden voorkomende in een opstel en van de 50 voorkomende in een dictee, worden als werkwoord *herkend* resp. 56,8 % en 69,4 %; *juist benoemd*, d.w.z. de juiste benaming aangegeven voor de vorm (teg. tijd, verl. tijd, deelwoord, het hele werkwoord) resp. 39,- % en 44,- %. Substantieven, adjectieven, pronomina, telwoorden, lidwoorden, worden als werkwoord aangeduid; iedere afzonderlijke concrete werkwoordsvorm kan bij alle vier grammaticale categorieën worden ingedeeld: een t.t.-vorm kan t.t., maar ook v.t., d.w. of infinitief zijn, enz. (idem p. 208/209). Men bespare deze kinderen moeilijkheden, die hun schoolleven nodeloos verzwaren.

Misschien zullen enkelen van hen later een vreemde taal moeten leren. Dit feit kan geen motief zijn om hen op prille leeftijd Nederlandse grammatica te onderwijzen. Komen zij later in deze situatie, dan staan zij in de ban van een levend, zelfs van een dwingend motief. Tot dat moment kan grammatica-onderwijs voor deze categorie rustig wachten.

#### *b. De opleidingsleerlingen*

De grammaticakennis die de l.s. de opleidingsleerlingen „meegeeft” is, naar wij menen, voor het v.h.m.o. niet alleen waardeloos, zij is voor het v.h.m.o. zelfs een gevaar.

*Paardekoopers* oordeel over het grammatica-onderwijs op de l.s. – aan opleidingsleerlingen – luidde niet gunstig. We namen het over omdat het iedere camouflage vermeed. We citeren nog enkele andere docenten, die eveneens de deugd der openhartigheid betrachten.

Een rapport over het onderwijs in het Nederlands op de l.s., uitgebracht namens de Kring van Rectoren en Directeuren van scholen voor v.h.m.o. in Haarlem en Omgeving bevat tal van klachten. Op de ene school klaagt men er over, dat de jongelui de eenvoudigste zinnen niet zonder grove spellingfouten kunnen schrijven. Op andere scholen bemerkt men, dat de primaire kennis van de taalstructuur ontbreekt. Op nog weer andere scholen constateren de leraren bij de kinderen een grote taalarmoede, hun taalfonds is te gering om het onderwijs op het gymnasium, lyceum of h.b.s. te kunnen volgen. Deze laatste klacht weegt het zwaarste. Maar men kan moeilijk anders verwachten als de l.s. de leerlingen voornamelijk voedt met spellingoefeningen, met de werkwoords-

vormen als het meest substantiële deel, en met grammatica, en veel te weinig aandacht besteedt aan bevordering van het actieve taalgebruik, aan uitbreiding van de passieve taalschat en aan actieve assimilatie van deze laatste. Of een leerling na zijn toelating tot het v.h.m.o. in zijn studie zal slagen, hangt zeker mede af van zijn beheersing van de moedertaal, die toch de grote voedster van het intellect is en blijft.

*Stutterheim* oordeelt op p. 71 van zijn *Taalbeschouwing* en taalbeheersing over de mogelijkheid van vruchtbaar grammatica-onderwijs op de l.s. uiterst sceptisch. Hij wijst op het ontbreken van ieder wetenschappelijk fundament, waarop dit grammatica-onderwijs zou moeten steunen. Wat er in het individuele taalorganisme gebeurt tussen het zesde en het twaalfde levensjaar is zelfs niet voor één kind systematisch onderzocht. Van wat *de* twaalfjarige sprekend en luisterend, schrijvend en lezend, presteert, weten we, exact wetenschappelijk gesproken, weinig. Als hij in de eerste klasse vier maanden lang elke grammaticales aan onderwerp en gezegde heeft besteed, moet hij aan het eind van deze leerperiode vaststellen, dat slechts enkele leerlingen voor een 10 in aanmerking komen, ook als hij bij zijn pogingen door de classicus is gesteund, die zes uur per week naar aanleiding van de vormen de functies ter sprake brengt. De oorzaak? De stof is over het algemeen te moeilijk voor een 12-jarige, ook al ligt zijn intellect boven het normale. En a fortiori geldt dit voor de 11- of 10-jarige, die reeds op de l.s. met die stof moet worstelen. Zijn intellect reikt niet tot het voor een volledige beheersing van de grammatische termen vereiste abstractie-niveau. Aldus *Stutterheim*.

Merkwaardig is, dat het Haarlemse rapport, dat *Paardekooper* en *Stutterheim* klagen over de resultaten van het grammatica-onderwijs op de l.s., doch er klaarblijkelijk voor terugdeinzen, de voor de hand liggende consequenties te trekken.

Denkbaar was dat van hen het advies aan de l.s. zou uitgaan, van alle onderwijs in grammatica af te zien, uit vakkundige overwegingen tegenover de onderwijzers, uit menslievende overwegingen tegenover de leerlingen, uit overwegingen van zelfbehoud tegenover zichzelf. Ditzelfde zou men mogen verwachten van de docenten, belast met het onderwijs in het Frans in het eerste leerjaar. Men leze het hoofdstuk *Spraakkunst* in het Voorlopig rapport betreffende onderzoek didactiek Frans, uitgebracht in opdracht van de „Vereniging van Leraren in Levende Talen”, blz. 66 e.v. De helft der medewerkers aan de ingestelde enquête heeft teleurstellende ervaringen met de kennis van de eerste klassers op dit gebied: deze medewerkers constateren bijna unaniem dat er aan de noodzakelijk geachte kennis van spraakkunstige begrippen veel, zoals niet alles ontbreekt. Slechts een derde deel acht de nodige kennis over het algemeen wel aanwezig. Vrij algemeen is bij de helft der medewerkers de klacht over een gebrekkige vaardigheid in het ontleden, waar de l.s. toch zo haar best op doet! Men herinnere zich *Stutterheims* ervaringen

op dit punt. Bij elkaar genomen toch wel een indicatie voor het feit, dat de l.s. te vroeg grijpt naar deze „hogere” kennis.

Dit blijkt evenzeer uit andere passages uit het rapport. Er zijn docenten, die constateren dat de kennis wel aanwezig is, doch dat de leerlingen deze niet weten toe te passen: „Zij kan niet functioneren”. Hierbij sluit dan weer aan de herhaalde constatering dat het begrip ontbreekt: „Ze ontleden automatisch”. Toch blijft ook hier de verwachte conclusie uit. Verwonderlijk. En dit te meer omdat tal van docenten van het v.h.mo. zelve min of meer sceptisch staan tegenover het nut van grammatica-onderwijs in het algemeen.

*Kramer* oordeelt, gelijk bekend is, zeer scherp: De oude grammatica schoolt het denken niet en ontwikkelt evenmin het taalvermogen. Zij is „niet alleen een nutteloze en vervelende, maar een gevaarlijke taalbedervende sport”.<sup>1</sup> *Veurman* schrijft: „De theorie beperken wij tot een minimum”.<sup>2</sup> *Dominicus* meent, dat het zogenaamde spraakkunstonderwijs alleen moet dienen, wat de moedertaal betreft, om fouten te vermijden die men zonder dit onderwijs wellicht zou maken. „Wie meent goed Nederlands te kunnen leren spreken en schrijven door zich op de hoogte te stellen van de Nederlandse spraakkunst, heeft het mis”.<sup>3</sup> *Erné-Smit*<sup>4</sup> voelen zich onzeker, voelen zich geplaagd voor een dilemma: „In de soms pijnlijke strijd tussen het wetenschappelijk geweten en de pedagogische eisen van een eerste klas hebben de laatste het pleit gewonnen (I, p. 3). Een zuiver wetenschappelijke behandeling kunnen zij dus in I nog niet geven; dit mag toch geen motief zijn de l.s. toe te staan, de grammatica onwetenschappelijk te behandelen? Maar *Erné-Smit* verkeren althans in de gelukkige situatie, dat zij het wankelen van hun positie kunnen beseffen: „Zolang een complete grammatische theorie ontbreekt, blijft een schoolgrammatica de naar persoonlijke inzichten bijgevielde traditie”.

„Dit deeltje geeft daarom een beknopt overzicht van het systeem (der woordsoorten n.l.), zo, dat een middelmatige klas kan leren aan de meest gangbare grammatische termen wat begrip te verbinden, en een intelligente klas de gelegenheid krijgt zich hier en daar wat dieper in de systematiek te begeven”. (II, p. 3).

Hun doelstelling (thans voor het IIe leerjaar!) blijft toch wel zeer bescheiden: „kan leren aan de meest gangbare termen wat begrip te verbinden”. Treffend is hier de congruentie met het oordeel van vele docenten Frans over de afwezigheid, althans gedeeltelijke afwezigheid, van

1 *Kramer*: Grondlijnen voor een methodiek en didactiek van het voortgezet moedertaalonderwijs, Groningen 1941, blz. 37 en 38.

2 *Veurman*: Stimulerend moedertaalonderwijs op de middelbare school. Paed. Stud. 1957, p. 8.

3 *Dominicus*: Het onderwijs in de spraakkunst op de middelbare school. Onze Taal, mei 1957, p. 17.

4 *Erné-Smit*: Nieuwe Nederlandse Spraakkunst 7, Groningen 1956.



begrip. In het IIe leerjaar: kàn leren .... wàt begrip. Indirect wordt dus ook hier te kennen gegeven: Behandeling der grammatica op de l.s. is praematuur.

Deze praemature behandeling brengt gevaren met zich mede. *Kramer* wees er reeds op. Het v.h.m.o. ervaart ze aan den lijve. Zij is, naar het ons voorkomt, de oorzaak van de vele klachten. Een enkele illustratie.

*Erné-Smit* geven in hun eerste deeltje zinsleer en klankleer. De verdeling in zinsdelen is vooropgesteld en consequent volgehouden (p. 3). Terecht onthouden de auteurs zich van het geven van definities. De l.s.-opleidingsschool doet dit niet en geeft definities gaarne. Werkwoorden geven aan wat mensen, dieren en dingen doen. In „De tragedie der werkwoordsvormen” (blz. 392, 393) hebben we onze bezwaren tegen deze definitie kenbaar gemaakt. Zij omvat niet meer dan wat *Wundt* met „Thätigkeit” aanduidt, één kenmerk van een veelduidig begrip. „Dat men b.v. slapen een *werkwoord* noemt”, schrijft *Dominicus* (t.a.p.) „is voor een kinderbrein niet zo eenvoudig, want als je slaapt, werk je juist helemaal niet”. Maar bij het v.h.m.o. leren de kinderen, als ze *Erné-Smit* gebruiken (we gebruiken deze methode uitsluitend als voorbeeld en voor nadere adstructie): De woorden die een gezegde vormen, heten werkwoorden (II, p. 7).

Zelfstandige naamwoorden zijn voor de opleidingsschool veelal namen van mensen, dieren en dingen. Bij *Erné-Smit* vallen ze, primo onder de zelfstandige woorden en hebben, secundo, behalve de algemene kenmerken van zelfstandige woorden, ook nog speciale kenmerken, die vervolgens worden opgesomd (II, p. 9). Wetenschappelijk gedacht dit alles, maar over hun fraaie opleidingsschooldefinities horen de leerlingen niets meer, wat niet betekent dat ze in de vergetelheid zijn gedrongen en tot werkloosheid gedoemd.

Het zoeken naar en werken met definities blijft voor de l.s. een riskante bezigheid, ook al door de taakverzwaring wegens de noodzakelijkheid van op een definitie volgend deducerend denken. Men doet het veiliger zonder.

En als dan leerlingen de definitie hebben begrepen en in staat zijn de definitie toe te passen, dan volgt dikwijls de automatische toepassing, een toepassing zonder oordeel des ondersheids. Vele, vermoedelijk de meeste leerlingen zijn zich ook niet bewust, dat er onderscheidingen kunnen bestaan. Begrijpelijk en aanvaardbaar voor l.s.-leerlingen. Dit besef behoort bij de meer wetenschappelijk bedreven grammatica, waarvoor *Erné-Smit* het Ie leerjaar van het v.h.m.o. nog niet rijp achten. De l.s.-training bindt de geest, maakt niet vrij. Zij ontnemt de leerlingen de onbevangenheid, die zij later behoeven om open te staan voor de diversiteit der redeneringen op hoger niveau. De routine-kennis, het werken naar cliché-voorbeelden, sluit de weg naar begrip en inzicht af. De leer-

lingen worden voor een conflict-situatie gesteld, het conflict routine-elementair wetenschappelijk inzicht. Zodra de aldus opgeleide leerlingen – we zullen maar niet van „gevormde” spreken – bij het v.h.m.o., waar het vakwetenschappelijk moment gaat overheersen, voor grammaticale problemen worden gesteld, raken velen het spoor bijster. In moeilijke situaties vallen zij terug op routine-„aangeleerdheid”, op de „vastheid”, die de l.s. grammatica bood. Zij klampen zich, in hun nood, vast aan wat veilig en gemakkelijk hanteerbaar scheen; in hen rijst weerstand, verzet tegen de dreiging van het wetenschappelijk gevarieerde. Hun schijnkennis maakt op een hoger niveau een in betrouwbare uitkomsten resulterend denken onmogelijk. De l.s. legt zeker niet de basis die het v.h.m.o. behoeft. Ze ondergraaft die veeleer.

Het is ook logisch onjuist te beginnen met het leggen van een grondslag die dikwijls tot onjuiste conclusies voert, aan correcties onderhevig is en in latere stadia als ondeugdelijk moet worden opgegeven.

De l.s.-grammatica is in zich zelve een gevaar. Het v.h.m.o. is met deze basis niet gediend.

Men vindt voor deze opvatting steun bij taaltheoretici en taalpsychologen. In De tragedie der werkwoordsvormen, hoofdstuk XX en hoofdstuk XXI hebben we enkele vertegenwoordigers van beide categorieën aan het woord gelaten.<sup>1</sup> We memoreren kort.

Voor de oorlog twijfelde *Kramer* reeds aan de mogelijkheid van succesvol vroegtijdig grammatica-onderwijs.<sup>2</sup> Hij bespreekt met grote ingenuïteit de inzichten van *Bally* en *Sechehaye*, de grote taalpaedagogen uit de Geneefse school. *Bally* (*La crise du français*, p. 101 en 146) meent: „La grammaire théorique, . . . , codifiée dans des règles rigides, est, non pas le point de départ, mais le couronnement de l'étude”. *Sechehaye* zoekt de oorsprongen der grammatica in het prae-grammaticale stadium; de grammatica is niets dan de normalisatie en de stabilisatie van het persoonlijk gebruik. Voor deze normalisatie en stabilisatie is een zekere mate van geestelijke rijpheid nodig; zij zijn niet het deel van de l.s.-leerling.

*Stutterheim* staat toch in wezen op hetzelfde standpunt: „De stof is over het algemeen te moeilijk voor een 12-jarige, ook al ligt zijn intellect boven het normale. En a fortiori geldt dit voor de 11- of 10-jarige, die reeds op de lagere school met die stof moet worstelen. Zijn intellect reikt niet tot het voor een volledige beheersing van de grammatische termen vereiste abstractie-niveau.” *Reichling* oordeelt niet anders: „Uw elfde stelling (de stelling die we als motto boven dit artikel plaatsten) is me uit het hart

<sup>1</sup> Resp. p. 387 e.v. en p. 418 e.v.

<sup>2</sup> De plaats van de spraakkunst in een geconcentreerd moedertaalonderwijs, *Levende Talen* no 89, blz. 128 en: Twee taalpaedagogen uit de Geneefse school en hun betekenis voor het grammatica-onderwijs, *Nieuwe Taalgids* 31, blz. 289.

gegrepen." Taaldidactisch en taaltheoretisch lijkt ons standpunt ons volkomen verantwoord.

Evenzeer psychologisch. In De tragedie der werkwoordsvormen hebben we ook op psychologische motieven gepleit voor het aanleren der werkwoordsvormen eerst op de leeftijd van 11, 12 jaar, met een logischer, op de uitkomsten van een uitgebreide research rustende didactiek, met een versoberde terminologie en dan nog op uiterst behoedzame wijze. De argumenten die we aanvoerden gelden stellig onverminderd sterk voor het bredere, minder eenduidige, meer abstracte terrein der grammatica. *Langeveld* wijst er in zijn Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie op<sup>1</sup>, dat we de puerale periode in psychologisch opzicht weinig kennen, vooral naar de kant der didactische probleemstellingen. De puerale periode zit vol geheimenissen. Niemand heeft een exact inzicht in vorm en mate van abstraherend vermogen van het kind op deze leeftijd. We weten niet, welke denkstructuren het kan ontleden. Terra incognita. Toch weerhoudt dit feit ons niet, ernstig grammatica te plegen. Met welk resultaat? Zie het Haarlemse rapport, de ervaringen van *Paardekooper*, *Stutterheim*, vele docenten Frans e.a. *Kroh* betoogt nadrukkelijk dat de wending tot het begrip de leerlingen der Grundschule niet ligt – blijkens de ervaring van bovengenoemden ook enkele jaren oudere leerlingen niet. „Darum”, zegt *Kroh*, „hinkt die theoretische Einsicht in die Berechtigung der gewohnten und geläufigen denkmässigen Verarbeitungen dem richtigen practischen Gebrauch selbst überall nach. Das gilt namentlich für die Grammatik.”<sup>2</sup> Het komt dikwijls voor dat kinderen die niet tegen de grammaticale regels zondigen, toch moeilijk inzicht in deze grammaticale regels verwerven. Het onderwijs in de grammatica heeft dikwijls meer succes naarmate het er meer naar streeft het kind bewust te maken wat het goed gebruikt. Dit is de prioriteit van het goede gebruik boven de – slecht begrepen – grammatica, die ook wij nastreven.

Ook in Hoofdstuk XII: De psychologie van het leren, geeft *Langeveld* nog een aantal motieven, die de drang tot verschuiving van het grammatica-onderwijs naar het v.h.m.o. ondersteunen.

### c. Een noodzakelijk minimum?

#### *Een aanvaardbaar maximum?*

Voor beide categorieën leerlingen die we hebben onderscheiden, voor niet-opleidings- en voor opleidingsleerlingen, beantwoorden we de vraag Grammatica op de lagere school? ontkennend, zij het op verschillende motieven.

Betekent dit dat zij geen enkele „grammaticale” term mogen kennen? We houden de terminologie sober, zij is voor beide groepen in feite af-

<sup>1</sup> Groningen 1947, blz. 66.

<sup>2</sup> *Kroh*: Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes 11–12, blz. 282/283.



hankelijk van de eisen, die het zuiver schrijven stelt; anders gezegd: zij is orthographisch bepaald.

De eisen van het K.B., zoals die geciteerd zijn op blz. 15, laten we overigens los, zowel wat betreft de kennis van de zinsverbandingen, als van de zinsdelen en van de woordsoorten. „Kennis” van de zinsverbandingen is bij wat vlot en geschoold taalgebruik overbodig; „kennis” van de zinsdelen leidt tot latere ramspoed; „kennis” van de woordsoorten heeft voor de ontwikkeling van het taalvermogen van l.s.-leerlingen geen betekenis.

Het zuiver schrijven eist echter bekendheid met enkele grammaticale termen, voornamelijk rondom het werkwoord. Vermoedelijk zal kunnen worden volstaan met: werkwoord, tegenwoordige tijdsvormen, verleden tijdsvormen, hulpwerkwoord met deelwoord; regelmatige en onregelmatige ww. (we prefereren deze termen boven zwak en sterk); ik-vorm (voor stam) en vervoegbaar. Deze beide laatste als herkenningcriteria van het ww. (De tragedie der werkwoordsvormen blz. 391 e.v.). Wil men: onbepaalde, aantoonende en gebiedende wijs, persoon, getal, als combinatie naast enkelvoud en meervoud.<sup>1</sup>

Daarnaast kan het zijn nut hebben de termen klinker, medeklinker, tweeklank te leren, met het oog op de verdubbeling der medeklinkers en de specifieke eisen van de lettercombinaties aai – ooi – oei, eeu(w), ieu(w). Tenslotte de term zelfstandig naamwoord, mits men geen definitie tracht te geven.

Hiermee kan de l.s. o.i. volstaan.

Kan het v.h.m.o. hiermee genoeg nemen? We menen van wel, mits, we komen hier uitvoeriger op terug, het ontbreken van „kennis” der grammatica op andere wijze wordt gecompenseerd.

Twee vragen rijzen:

- a. Wordt de Neerlandicus verhinderd zijn normale lesprogramma uit te voeren?
- b. Kan het onderwijs in de andere moderne talen en in Latijn normaal voortgang vinden?

De laatste vraag bespreken we in de volgende paragraaf.

*Paardekooper* geeft in *Levende Talen* 191 in het reeds eerder aangehaalde artikel: *De taalgevoelige leeftijd, zijn programma voor de Ie klas* (blz. 508): „Een feit is in elk geval dat het v.h.m.o. elk jaar opnieuw in z'n eerste klas moet beginnen met een aantal fout geleerde dingen recht

<sup>1</sup> Men zij echter voorzichtig met de term „getal”. In een Ie klas u.l.o. sprak de docent over „getal” als over een bekend begrip (het betrof het al dan niet toevoegen van de meervouds-s in het Frans). De instructie sloeg niet aan. Bij onderzoek bleek dat slechts 7 van de 38 leerlingen hier bij „getal” aan een grammaticale categorie dachten, de overigen dachten aan getallen uit de getallenrij. „Ik dacht aan 6, 7,” zei er een.

te zetten. Daarna komt er in een voorzichtig tempo een herhaling van wat de l.s. aangeleerd heeft, en een uitbreiding daarvan." Een deel van de leertijd gaat dus heen met correctie der l.s.-prestaties, een ander deel en vermoedelijk een vrij aanzienlijk deel voor herhaling „in een voorzichtig tempo." Dan pas volgt de uitbreiding. *Paardekooper* schetst hier, vermoedelijk onbedoeld, een situatie, die in strijd is met alle didactische en schoolorganisatorische logica. Men moet, van een docent als *Paardekooper*, toch aannemen dat correctie en herhaling nodig zijn. Is het gewaagd te veronderstellen dat in dezelfde tijd die deze correctie en herhaling vragen, minstens dezelfde leerstof, naar inhoud en omvang gerekend, zou kunnen worden behandeld met leerlingen, die met blank geweten voor de v.h.m.o.-docent verschijnen? En dan zakelijker, doeltreffender, vruchtdragender, en in prettiger sfeer.

Men leze het (oudere) artikel van *De Jong* in *Paed. Studiën* 1940: Onderwijs in de spraakkunst van de Moedertaal, voornamelijk in de eerste klas der h.b.s. Hij heeft er een vaste regel van gemaakt om de leerstof, voor het toelatingsexamen volgens het programma geëist, in de eerste klas nog eens te behandelen (blz. 211). Ook hier dus de, ongetwijfeld weer noodzakelijke, herhaling. Zou hij zijn onderwijs niet in dezelfde aantrekkelijke geest en in dezelfde omvang hebben kunnen geven, als zijn leerlingen geen l.s.-grammatica achter de rug hadden gehad? Het is in feite een vrijwel volkomen nieuw program dat hij aanbiedt, dat soms oude termen raakt, doch ook deze nieuwe betekenis geeft. Trouwens, zijn grondbeginsel laat geen andere methode toe: „Door de lessen in spraakkunst moet in de eerste klas een grondslag worden gelegd voor verder taalonderwijs, doordat de leerlingen gewend worden aan geregelde waarneming van de taalverschijnselen in de Moedertaal" (blz. 225). Terecht, maar dit laatste doet de l.s. nu juist niet.

*Erné-Smit* distantiëren zich (men herinnere zich dit woord van *Van Gelder*) in hun 1e deel, bestemd voor de 1e klasse, gedeeltelijk van de l.s.-grammatica. Zij onderwijzen in dit deel zinsleer, klankleer en spelling, de woordsoorten komen eerst in het 2e deel, 2e klasse, aan de orde. Heeft deze negatie van dit deel der l.s.-kennis geen funeste en tragische gevolgen? Vermoedelijk niet: het boekje is in zijn zevende druk. Het doel bij de zinsbestudering is trouwens een geheel ander dan dat van de „kennis der zinsdelen" op de l.s. Het gaat er om het aanwezige besef van zinsstructuur te ontwikkelen, in de verwachting dat zulks het eigen schrijven der leerlingen zal steunen. Als men het Haarlems rapport leest, klinkt dit „aanwezige besef van zinsstructuur" wel wat euphemistisch. „Haarlem" klaagt er immers over, dat de primaire kennis van de taalstructuur ontbreekt. Hieronder zal voornamelijk wel de zinsstructuur vallen. Zou niet veel eerder enig besef van zinsstructuur aanwezig zijn als de tijd die nu op de l.s. besteed wordt aan grammatica, besteed werd aan werkelijk taal-gebruiken.

Waar zit nu eigenlijk dat vermaarde „voortbouwen op”? Is het niet meer dan een leuze, die op geen enkele realiteit steunt? Het I.o. levert een „grondslag”, als men hier dit woord tenminste gebruiken mag, veelal slecht-verwerkt, defect, die men zonder schade negeren kan. Het v.h.m.o. zou zeker niet in zijn taak worden geschaad, o.i. eer gebaat, als het in zijn eerste klasse met grammaticaal-onbedorven leerlingen zou kunnen aanvangen, die het kon vormen naar eigen inzicht, zonder schadelijke beïnvloeding door onwetenschappelijke reminiscenties. Concentratie van alle grammatica bij het v.h.m.o. zou een dienst betekenen aan leerlingen, v.h.m.o. en aan de grammatica zelve.<sup>1</sup>

#### V. CONCENTRATIE BIJ HET V.H.M.O.

De gedachten die hieronder volgen, worden in bescheidenheid geopperd en met bescheidenheid ter overweging aangeboden: de praktijk van het v.h.m.o. is ons vreemd. Misschien getuigt ons voorstel van een zekere lichtzinnigheid en bestaan er bezwaren, waarvan wij het bestaan zelfs niet vermoeden. Maar niet altijd zijn suggesties van buitenstaanders a priori onjuist of waardeloos, misschien bevat onze suggestie een kern, die bij verdere discussie van nut kan zijn.

Ons voorstel betekent in feite: Overbrenging van leerstof van I.o. naar v.h.m.o. Is deze overdracht geoorloofd?

De studieduur voor de h.b.s. bedraagt momenteel 5 jaar (we zien van excepties af), voor het gymnasium 6 jaar, in beide gevallen idealiter, niet normaliter. Men heeft deze tijd „hard nodig”, zeker thans met de grote klassen, de vele onbevoegde docenten, de reële of veronderstelde daling van het intelligentiepeil, het gebrek aan studiezijn en aan rustige studiegelegenheid, het ontbreken vaak van gezinsbelangstelling en gezinssteun. Men heeft het inderdaad niet gemakkelijk; geen enkele tak van onderwijs heeft het momenteel gemakkelijk. Hopeloos zouden we de situatie toch niet willen noemen; persoonlijk hebben we enig vertrouwen in de mogelijkheden, die het komende wetsontwerp op het voorgezet onderwijs biedt. De verlenging van de studieduur voor het v.w.o. in zijn geheel tot 6 jaar, de invoering van kern- en keuzevakken, de verlichting der eindexameneisen door beperking van het aantal eindexamenvakken kunnen enig soelaas brengen in de benarde toestand, voorwaarden scheppen voor een wat meer gehumaniseerd studietempo. „Gegenüber der didaktischen Ueberforderung der Schule macht sich die Forderung nach

<sup>1</sup> Mogen we hier de aandacht vestigen op een merkwaardige parallel? Dewey constateerde (Schools of To-morrow blz. 58) t.a.v. een „certain number of graduates from the university schools . . . , that the pupils who have received none of the usual training in English during their high school course do better work in their English courses in college than those who have followed the regular routine.” Schools of To-morrow dateert van 1915. De nacht duurt lang.

Stoffentlastung unüberhörbar geltend", meent *Lichtenstein*.<sup>1</sup> Dit geldt voor het v.h.m.o. en er wordt naar gestreefd het v.h.m.o. in deze tege- moet te komen, het geldt òòk voor het l.o. Het l.o. wordt nu eenmaal, dit gehele artikel getuigt er van, sterk beïnvloed door de eisen die het v.h.m.o. bij de toelating aan de leerlingen stelt. Men ziet nu eenmaal in het l.o. òòk een voorbereiding voor het v.h.m.o., een tendentie die door- werkt t.a.v. de leerlingen, die niet voor het v.h.m.o. zijn bestemd. Zij leidt, we betoogden het, tot een zekere denaturering van het l.o. De nood- zakelijke aanpassing van het onderwijs aan de algemeen-psychische en speciaal aan de intellectuele ontwikkelingsgraad van de leerling gaat verloren, eensdeels door kwalitatieve overbelasting, anderdeels door praemature stofbehandeling. Ook het l.o. heeft recht op „Stoffentlastung”.

Doordat men in de naaste toekomst beter dan thans het onderwijs in zijn geheel kan overzien, misschien!, komt men gemakkelijker dan thans tot een onderlinge waardebeplating van de verschillende takken. Reeds thans echter kan men vaststellen dat de betekenis van het l.o. in het ge- heel der nationale volksoontwikkeling relatief afneemt. In 1938 genoten 44% der mannelijke, 37% der vrouwelijke leerlingen full-time voort- gezet onderwijs, in 1956 resp. 80% en 81%.<sup>2</sup> Voor dit feit heeft men wein- igoog, nog minder voor de paedagogisch-didactische consequenties.

Een logische consequentie, paedagogisch-didactisch, van deze nieuwe positie van het l.o. schijnt te zijn de mogelijkheid van opschuiving van leerstof, van het overbrengen van onderdelen (een onderdeel?) van het programma met een meer wetenschappelijk-abstract karakter naar het v.h.m.o. Een van deze onderdelen (het enige onderdeel?) is o.i. de gram- matica van het Nederlands. Door de verlichting van het eigen program- ma kan het v.h.m.o. deze „last” gemakkelijk op zich nemen: de eigen „winst” wordt er niet door in gevaar gebracht. De humanisering van het v.h.m.o.: de verlichting van studie-programma en exameneisen be- hoort ook het l.o. ten goede te komen.

Ons voorstel, dat het v.h.m.o. (ook het u.l.o.) de ganse grammaticale vorming op zich neemt, ligt, menen wij, in moderne gedachtengang. Het Rapport Didactiek Frans zegt op blz. 66:

„Hoewel de meeste publicaties buiten ons land afraden bij het aanvangs- onderwijs van een vreemde taal de spraakkunst expliciet te behandelen, meenden wij, dat deze gedachte in ons land nog geen gemeengoed ge- worden was”, en op blz. 68:

„Hoewel een vergelijking met het buitenland niet in de bedoeling van dit voorlopige rapport ligt, moge tegenover deze bijna algemene aan- vaarding van de opzettelijke behandeling der spraakkunstige verschijn-

<sup>1</sup> *Lichtenstein*: Die Schule im Wandel der Gesellschaft. A. Henn Verlag, Ratingen Rhld 1957, blz. 47.

<sup>2</sup> Opgaven van het C.B.S.

selen in het eerste leerjaar de conclusie worden gesteld van het Internationale Seminar dat door de Unesco in 1953 te Ceylon werd georganiseerd. „Delegates were unanimous in their condemnation of the teaching of formal grammar in the early stages”.

Twee vragen doen zich thans voor:

a. Brengt aanvaarding van ons voorstel mee, dat het onderwijs in de moderne talen (Latijn) gedurende een bepaalde tijd wordt stopgezet, zolang totdat een algemene grammaticale basis is verkregen, waarop het onderwijs in:

u.l.o.: Frans + Engels of Duits;

h.b.s.: Frans + Engels;

gymnasium: Frans + Latijn

kan aanvangen?

b. Hoe wordt deze (eventuele) algemene grammaticale basis de leerlingen bijgebracht?

*Ad a.* We dienen onderscheid te maken tussen h.b.s. (u.l.o.) enerzijds, gymnasium anderzijds; voorzover het de moderne talen, dus resp. Frans en Engels (Duits) betreft, zouden we, ons beroepende op het standpunt der gedelegeerden, kunnen zeggen: U heeft „in the early stages” – vermoedelijk bepaalt U zelf de duur van deze „early stages” – geen grammatica te onderwijzen. Het feit dat de l.s. geen grammatica heeft gedoceerd, heeft dus geen oorzaak van bekommernis te zijn. De directe methode maakt het U mogelijk, Uw leerlingen „in the early stages” nuttig (nuttiger)? – en wellicht aangenaam (aangenamer?) – bezig te houden. Tot deze uitspraak achten we ons o.a. gerechtigd na bestudering van: Aspecten van het vreemde-talen-onderwijs in het eerste leerjaar, *Levende Talen* no. 189, april 1957, p. 237, „neerslag van besprekingen tijdens een achttal bijeenkomsten van de *Didactiek-Commissie*. Voor ieder der vier aspecten van het taal-(talen) onderwijs:

a. receptief – mondeling taalgebruik: het luisteren

b. productief – mondeling taalgebruik: het spreken

c. receptief – schriftelijk taalgebruik: het lezen

d. productief – schriftelijk taalgebruik: het schrijven

geeft de commissie aantallen aanwijzingen. We mogen naar dit belangrijke artikel verwijzen.

Voor het Latijn ligt de kwestie moeilijker, al schijnen ook hier mogelijkheden te zijn, om, wat *Stellweg* noemt „het formeel-logisch-grammaticaal aspect”<sup>1</sup> minder te laten domineren dan thans het geval is en het onderwijs te leiden in een richting, die min of meer parallel loopt met de in-

<sup>1</sup> *Stellweg*: De problematiek van de hedendaagse klassieke vorming. *Paed. St.* 1957, blz. 104.



zichten der Didactiek-Commissie van Levende Talen. Practisch uitgewerkt zijn deze mogelijkheden in *De Man*, Latijnse leergang voor het v.h.m.o., besproken o.a. door *Van der Veer* in het „Weekblad” van 31 jan. 1958 blz. 433 en door *Vogel* in zijn uitnemende studie: *Onderlinge vergelijking der verschillende vakdidactieken voor zover tot op heden ontwikkeld*, Paed. Studiën 1957. Of het mogelijk is ook met Latijn enkele maanden later te beginnen? Wij onthouden ons ten deze van een oordeel.

T.a.v. het Latijn zal toch wel rekening moeten worden gehouden met de mogelijkheid dat een eventueel „brugjaar” volgens het voorontwerp van wet tot regeling van het voortgezet onderwijs het Latijn niet meer in zijn programma opneemt. In dit geval vindt het probleem de eenvoudigste oplossing, sterft het een natuurlijke dood. Een brugjaar met een beperkt vaklerarensysteem zal de realisering van ons voorstel sub *b* kunnen bevorderen, al is die realisering er niet van afhankelijk.<sup>1</sup>

*Ad b.* Toch is het niet onze bedoeling de discipelen van I zonder enige formeel-logisch-grammaticale scholing te laten. Een overgang als waarop de Didactiek-Commissie klaarblijkelijk doelt, is in afzienbare tijd niet te verwachten. Een compromis lijkt ons mogelijk, een compromis dat berust op nauwe samenwerking tussen de betrokken docenten, d.w.z. tussen de Neerlandicus, de docent Frans, Engels (Duits), eventueel de classicus.

We stellen ons voor dat zij te zamen een programma voor het onderwijs in grammatica ontwerpen, zodanig dat de leerlingen een algemeen grammaticaal inzicht verkrijgen, dat allereerst recht doet aan de eisen die het onderwijs in de grammatica van het Nederlands stelt, doch dat daarnaast breed genoeg is om het de betrokken talendocenten mogelijk te maken, op dit inzicht als basis voort te bouwen. Dit programma zou iets over de klankleer, de zinsleer, de woordsoorten, over naamvallen kunnen bevatten. De docent Nederlands zou gedurende „this early stage” met de instructie moeten worden belast. Hoe lang deze inwijdingsperiode zal moeten duren, zal iedere school voor zich zelf dienen uit te maken. Het lijkt ons zelfs mogelijk dat dit inleidend onderwijs een enigermate vergelijkend karakter zal kunnen krijgen, overeenkomstig de talen, die de school gedurende het Ie leerjaar onderwijst. Misschien een dwaas voorstel, maar het trof ons dat het Didactiek-rapport tendeert in dezelfde richting: .... „de schoolleiders stellen alles in het werk om een doeltreffende coördinatie te verzekeren tussen het onderwijs in de moedertaal en dat in de vreemde talen” en tot het „onderwijs in de moedertaal en dat in de vreemde talen” behoort ook de grammatica.

<sup>1</sup> Rapport van een werkgroep uit het rijksschooltoezicht over de inrichting van het Voortgezet Onderwijs, blz. 6.



Laten we trachten een balans op te maken.

*Momenteel:* Het eerste grammatica-onderwijs wordt gegeven op de l.s. door niet-vakgeschoolden. Tal van leerlingen blijken er niet rijp voor te zijn. Tal van docenten van het v.h.m.o. klagen over de resultaten en achten het noodzakelijk de meegebrachte kennis te corrigeren.

Bij het v.h.m.o. onderwijzen drie docenten hun eigen grammatica op eigen wijze. Ieder bouwt op eigen wijze verder op de onvoldoende grondslag door het l.o. gelegd. Er schijnt een tekort te zijn aan coördinatie en dus aan organisch verband. Geen wonder dat vele leerlingen in deze didactische chaos verward geraken en dat èn docenten èn leerlingen dikwijls teleurstellingen ervaren die bij betere organisatie zouden kunnen worden vermeden.

*Bij aanvaarding van ons voorstel* vervalt de onwetenschappelijke grondslag die vol gevaren blijkt te zijn. Het grammatica-program voor de „early stages” wordt opgesteld door drie deskundigen van de eigen school, die precies weten, welke stof zij later zullen behandelen, hoe zij deze stof zullen behandelen, hoe de leerlingen het best voor het latere onderwijs kunnen worden voorbereid.<sup>1</sup> De school, in feite, iedere individuele school verstrekt een opdracht aan de Neerlandicus, die fundamenteel is voor het ganse talenonderwijs. Voor de leerlingen krijgt dit voorbereidende grammatica-onderwijs waarde, omdat het een ook voor hen begrijpelijke functie krijgt en zij de betekenis van deze functie voor hun persoonlijke schoolse carrière gaan beseffen.

Misschien wordt aan hen het woord van *Augustinus* bewaarheid, dat „vrije weetgierigheid het taalleren meer bevordert dan vreesaanjagende dwang”.<sup>2</sup>

## VI. GEEN INFANTILISATIE

Als ons moedertaalonderwijs nog ooit gezond „wil worden”, althans voorzover het de l.s. betreft, dan zal het moeten trachten zich te bevrijden van de tragedie der werkwoordsvormen èn van de steriliserende invloed der grammatica. Het is niet ondenkbaar dat men ons voorstel tot uitbanning der grammatica van de l.s. zal karakteriseren als een bewijs, hoe sterk de infantilisering doorwerkt, zoals *Van den Berg* die in zijn *Metablica* heeft gesignaleerd. „Vergeleken bij vroeger is het onderwijs van nu gekenmerkt door duidelijke infantilisatie. Men kan er zeker van zijn, dat elke onderwijsvernieuwing blijf geeft van een steeds grotere infantilisatie van het onderwijs. Vergelijken wij de boekjes van twintig, dertig jaar geleden met die van nu, dan zijn de eerste voorbeelden

<sup>1</sup> Een voorbeeld van soortgelijke samenwerking vindt men in het Overzicht der Nederlandse, Franse, Duitse en Engelse literatuurgeschiedenis door samenwerkende leraren van het Praedinius-gymnasium te Groningen.

<sup>2</sup> De belijdenissen van de H. Augustinus, vertaling *J. A. van Lieshout*. W. B. 1930. blz. 17.

van stoere volwassenheid, het kind moest de behandelde stof maar begrijpen – en het kind begreep.”

„Begreep”! Althans volgens *Van den Berg*. Aan nadruk, aan aplomb, ontbreekt het niet. We herinneren ons onze langjarige werkzaamheid in de dertiger jaren, dus juist twintig, dertig jaar geleden, aan Amsterdamse Arbeiders-Avondscholen en Plaatselijke Kaderscholen van het Instituut voor Arbeiders-ontwikkeling. Ons oordeel dekt dat van *Van den Berg* niet. Maar liever plaatsen we tegenover zijn „constatering” die van *Brugmans*, de huidige rector van het Europa-College te Brugge, toentertijd landelijk voorzitter van het Instituut.

Ons volk is geen hoog ontwikkeld volk. Het Instituut voor Arbeiders-ontwikkeling zette op het platteland naai- en knipcursussen op, voor landarbeidersvrouwen. Het bleek, dat een groot aantal niet wist, wat 1/2 was. In studieclubs, waar een zeer eenvoudig bedoelde, historisch opgezette schriftelijke cursus behandeld werd over „Grondslagen van het Democratisch Socialisme”, bleek, dat de leerlingen bijna niet vertrouwd te maken waren met het begrip „opeenvolging van tijdperken” in de geschiedenis. „Het schijnt of iedere cursus, iedere lezing, zelfs iedere volwassenenschool zinloos wordt, omdat alles verzinkt in een bodemloze put van niet-weten. Natuurlijk is dit laatste een pessimistisch gezichtsbedrog, doch men kan zich de intellectuele ondergrond der grote massa (voor wie Lager Onderwijs eind-onderwijs betekent) niet zwak genoeg voorstellen .... Het is beangstigend, het lage ontwikkelingspeil van het Nederlandse werkende volk te aanschouwen, en te zien, dat op deze dunne grondslag een steeds zwaardere economische bovenbouw wordt geplaatst.”<sup>1</sup>

De vermoedelijk duizenden volwassenen waarover *Brugmans* oordeelt, het recht had te oordelen, hebben als kind klaarblijkelijk niet alles „begrepen”.

Persoonlijk menen wij dat de school – dit geldt voor ons ganse schoolwezen – het moet aandurven eisen te stellen. Tot de essentiële eisen die het l.o., het basisonderwijs, moet durven stellen, behoort o.i. een redelijk, d.i. hier: kinderlijk verantwoord gebruik van de moedertaal. Hiervoor hebben we tientallen jaren gepleit.<sup>2</sup> Maar *conditio sine qua non* is, dat men het l.s.-kind dan daartoe ook redelijke gelegenheid biedt.

We hebben nogal eens het Rapport Didactiek Frans geciteerd. *Van den*

1 *Dr. H. Brugmans*: „Het zevende leerjaar. Sociale, politieke en culturele aspecten”. Paedagogische Studiën XXI, 1940, blz. 80 e.v.

2 Zie o.a. *Kohnstamm, Van der Velde, Welling*: Naar een nieuwe didactiek. Algemene Inleiding § 17. Het taalonderwijs.

*Eggermont-Van Overbeeke-Van der Velde*: Naar een nieuwe didactiek in de Lagere School IVa, IVb: Het taalonderwijs in de hogere klassen.

*Van der Velde*: De tragedie der werkwoordsvormen. Hoofdstuk XX: De taaldidactische basis. Speciaal: § 2. Naar „vertrouwdheid met taal” blz. 381.

*Berg* haalt *Rousseau* nogal eens aan. Laten we zijn voorbeeld volgen. In zijn *Projet pour l'éducation de Monsieur de Sainte-Marie*, dat dateert van 1740, schrijft *Rousseau*:

„Seulement, quand il en sera temps, je lui ferai lire la *Logique* de Port-Royal, et, tout au plus, l'*Art de parler* du père Lami, mais sans l'amuser d'un côté au détail des tropes et des figures, ni de l'autre aux vaines subtilités de la dialectique: j'ai dessein seulement de l'exercer à la précision et à la pureté dans le style, à l'ordre et à la méthode dans ses raisonnements, et à se faire un esprit de justesse qui lui serve à démêler le faux orné de la vérité simple, toutes les fois que l'occasion s'en présentera.”

Voor de kunst van het spreken vraagt *Rousseau* dus:

ordelijk en methodisch redeneren,  
nauwkeurigheid en zuiverheid van stijl,  
streven naar waarheid, de eenvoudige waarheid, met vermindering van alles, wat sieraad in schijn is.

Dezelfde eisen zouden we willen stellen aan de kunst van het schrijven. Voor het v.h.m.o. is het van het hoogste belang, als zijn a.s. pupillen enigermate getraind zijn in ordelijk en methodisch redeneren, gewend zijn aan nauwkeurigheid en zuiverheid van stijl, mondeling en schriftelijk en voor het stellen beschikken over een aanvaardbare spellingzuiverheid. Voor het v.h.m.o. is het evenzeer van belang, als zijn a.s. pupillen kunnen lezen, d.w.z. tonen een betrouwbaar tekstbegrip te bezitten, als zij snel de inhoud weten te vatten naar de kern en het verband tussen de onderdelen zien, als zij ten slotte in staat zijn het gelezene en bestudeerde met een redelijke mate van nauwkeurigheid te reproduceren.

Dit alles op kinderlijk niveau.

Hiermede is de richting aangegeven, die de l.s. in haar moedertaalonderwijs zal moeten volgen t.o.v. die leerlingen, welke bestemd zijn voor het v.h.m.o. Voor deze taak zal zij de verantwoordelijkheid op zich moeten durven nemen. Dit mag „onderwijsvernieuwing” zijn, „infantilisatie” is het zeer beslist niet. Slaagt de l.s., dan biedt zij het v.h.m.o. ruimschoots compensatie.

### *Naschrift.*

Het „Eindrapport aansluiting l.o.-v.h.m.o.”, verschenen als mededeling van het Katholiek Pedagogisch Centrum, waarin het Kath. Ped. Bureau v.h.m.o. en het Kath. Ped. Bureau voor het l.o. (c.a.) samenwerken, dat we na het schrijven van bovenstaand artikel ontvingen, geeft conclusies betreffende de verschillende leervakken. Voor „Nederlandse taal” merkt het o.a. op:

1. In alle gespreksgroepen was men het er over eens dat Nederlands het voornaamste vak is van de lagere school. De resultaten welke men t.a.v. de passieve en actieve beheersing van het Nederlands bereikt, worden van beslissende betekenis geacht voor het of al niet slagen van de eerstejaars-m.o.-leerling.

Daarom, zo werd betoogd, zal de lagere school vanaf de eerste klas met de daartoe geëigende middelen de passieve beheersing (dus het verstaan van gesproken en geschreven taal) en de actieve beheersing (het zelf hanteren der taal, mondeling en schriftelijk) zo hoog mogelijk moeten trachten op te voeren. Er is ongetwijfeld spontane taalgroei, maar deze groei dient door de school doelbewust en met nooit aflatende zorg te worden gestimuleerd.

4. Met grote eenstemmigheid spraken de gespreksgroepen zich uit voor een *minimum aan grammatika-onderwijs*, niet meer dan voor het zuiver schrijven op de l.s. strikt nodig is. Wat omvat echter dit minimum heel presies? Hierover bestond toch nog wel enig verschil van mening. Speciaal van de zijde van het v.h.m.o. werd het grammatika-onderwijs op de l.s. aanbevolen als onderwerp voor een wetenschappelijk onderzoek, waarbij o.a. zou moeten worden nagegaan hoever de intellectuele draagkracht der leerlingen gaat en welke didaktische problemen ermee gemoeid zijn.

De opvattingen van het Kath. Ped. Centrum en de onze lopen duidelijk parallel. We streven beiden naar een „zo hoog mogelijk” opvoeren van de passieve en actieve taalbeheersing en beperken het grammatica-onderwijs tot datgene wat voor het zuiver schrijven op de l.s. strikt nodig is. Tegen een onderzoek als door het v.h.m.o. sub 4 wordt gevraagd, bestaat natuurlijk geen bezwaar. Wij menen echter, op grond van de in onze bovenstaande beschouwingen aangegeven motieven, dat men kind en onderwijs het beste dient door alle aandacht te concentreren op het hoogste doel: bevordering van de uitgroei der taalbeheersing.

## RECENTE PUBLICATIES

M. J. LANGEVELD

Het aantal publicaties op pedagogisch terrein is, wanneer men zich tot de meest intensief publicerende taakgebieden beperkt, niet af te zien. Natuurlijk neemt daarbij Amerika voor bepaalde gebieden het leeuwendeel voor z'n rekening. Van een wetenschappelijke ontwikkeling van het vak als geheel is onvoldoende sprake, omdat daartoe tezeer een eenheid van systematische grondslag ontbreekt. Men kan dus slechts op enkele, tamelijk toevallig gekozen publicaties in boekvorm de aandacht vestigen.

De aandacht trekken in Nederland de 4e herziene druk van

N. PERQUIN S.J.: *Pedagogiek. Bezinning op het opvoedkundig verschijnsel*. Romen & Zn., Roermond 1958 en: *Op zoek naar een pedagogisch denken. Fundamentele beschouwingen over het opvoedkundig vraagstuk door: het Hoogveld Instituut*. – t.z.p., t.z.t. Dit laatste werk bevat ook een tweetal bijdragen van PERQUIN, benevens een twaalfstal van andere auteurs. In dit verband moge ook PERQUIN's rede bij het jubileum van zijn instituut genoemd worden: *Tien jaar wel en wee van het Hoogveld Instituut*. – t.z.p., t.z.t.

Wij bezaten sedert 1914 geen monografie meer over FRIEDRICH PAULSEN's pedagogiek. Wij danken nu een geheel herziene uitgave dier monografie aan de inmiddels bejaarde auteur zelf: GEORG LAULE: *Friedrich Paulsens Pädagogik in ihrer Bedeutung für die Gegenwart*. Verlag Konkordia, Bühl-Baden 1958.

Naast het Nederlandse boekje van G. BRILLENBURG WURTH: *Eerherstel der deugden*. Kampen 1958, verdient een Duitse poging de deugdenleer nieuw leven in te blazen zeer onze aandacht: O. F. BOLLNOW: *Wesen und Wandel der Tugenden*. Ullstein Bücher 1958. De lezer vergelijkte deze boekjes onderling en – o.a. – eens met POLIN's: *La création des Valeurs* (dat van 1944 stamt). Het roemloos einde der deugdenpedagogiek bezie men in het licht van deze publicaties.

De bekende ekonomist Dennis H. Robertson opende zijn studie, gericht tegen interest-theorie van Keynes met de kreet: „I find it necessary in self-defence to start with a few words on the distasteful subject of methodology”. Maar dat was in Engeland en in 1940. Sedertdien excu-seert men zich niet meer wanneer men een methodologisch onderwerp aansnijdt, ofwel men citeert een ander die zich nog excuseerde om zich te excuseren, dat men zich niet excuseert. Want waarlijk wij dreigen bedolven te raken onder de methodologische litteratuur. Een litteratuur die ik overigens als kategorie voor hoogst belangrijk houd.

Uit Engeland, met name uit Oxford vloeit een stroom, die het taalgebruik exakt of algebraïsch-construerend maken wil. Degenen, die in

Nederland of elders goed op de hoogte zijn van de structurele taalwetenschap hebben vele bedenkingen. Niettemin „zit er wat in” en is de relatie van dit pogen met de toepasselijk-making of -verklaring van kwantitatieve methodes op het terrein der zgn. geesteswetenschappen intiem. Het onderzoek naar de kennistheoretische vooronderstellingen van de laatste toepassingen is helaas nog maar uiterst zwak ontwikkeld. Vatten wij de tendens van deze methodologische stromingen samen onder de naam van „formalisering” dan is een term als „het formalisme” of „de formalisten” niet als een peiorativum mis te verstaan. Meesters in de helderheid zijn zij vaak. Daarbij denk ik b.v. aan ERNEST NAGEL. Hoe grandioos men er naast kan zijn, ook al is men formalist en zeer helder, toont ons het werk van D.J. O’CONNOR: *An introduction to the philosophy of education*. London 1957. Dit soort geschrijf van leken, die zelfs niet gevoelig zijn voor de waarschuwingen van het gezonde verstand op een gebied dat ze au fonds verachten – de pedagogiek –, moge onze blik niet vertroebelen voor goed werk uit dezelfde richting, al gaat het dan nog te veel over methodologie in het algemeen om de meeste pedagogen te bereiken. Mag ik een naam noemen, die zeker onze aandacht verdient: RUPERT CRAWSHAY-WILLIAMS. Hij is de zeer scherpzinnige en geestige auteur van *The comforts of unreason. A study of the motives behind irrational thought* (1947) en van *Methods and criteria of reasoning. An inquiry into the structure of controversy* (London 1957).

Als elke stroming heeft ook deze een tegenstroming. Uiteraard allereerst van hen die van de theorie der waardevrijheid van het objekt, bij toepassing op het terrein der geesteswetenschappen gevaren vrezen, die verder dan de wetenschap ook de wereldbeschouwing en de levenswandel zullen aantasten. Een boeiende strijd levert de grote Oxfordse Aristoteles-kenner G. R. G. MURE in: *Retreat from truth*. Oxford 1958. Hij is knorrig, geleerd, aggressief, briljant zoals een echte Oxford-don betaamt. Hoor wat hij zich aan ketterij veroorlooft: „I mean merely that the twentieth-century return of British philosophy to a second childhood makes it both otiose and tedious” (p. 243), „.....if I had an intelligent son coming up to Oxford, I should not regret if he turned his face away from all the three Honour Schools that include philosophy, even from greats” (p. 250). Dit als slotwoord aan een boek door de Warden van een Oxford college schreeuwt om bloedige wraak van zijn universitaire medeburgers. Op deze strijd de aandacht te vestigen, was mijn doel. De pedagogiek kan zich niet verschuilen achter het voorwendsel van haar louter praktische interessen. Deze immers verdienen alleen de naam van „praktisch”, indien ze óók theoretisch goed zijn. Terwijl men kan aanvaarden dat men het nodige zo goed mogelijk doet, ook zolang men van dat nodige en van wat men doet slechts voorlopige noties heeft, kan men van de pedagogiek wetenschappelijk niets meer verwachten, wanneer ze in dit eerste stadium moedwillig bleef volharden.

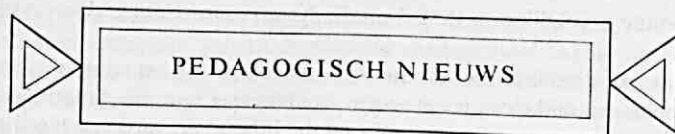


Dat men van Duitse zijde heel anders gewerkt heeft, is ons Nederlanders doorgaans beter bekend. Men kent althans de naam van Dilthey, enkele gedachten van Rickert. De sociologen – o.a. mede dank zij de dissertatie van F. L. Polak (1948) – kennen Weber; Bollnow heeft af en toe de aandacht getrokken. Velen kennen Pos' boekje over de Filosofie der Wetenschappen, dat op deze traditie voortbouwt. In dit verband mag het *Festschrift für Erich Rothacker: Konkrete Vernunft*, hrg. von GERHARD FUNKE, Verlag Bouvier, Bonn 1958 zeker niet vergeten worden.

Bij al deze methodologische discussies – het laatstgenoemde werk is overwegend cultuurfilosofisch maar bevat ook een aantal methodologische (THOMAE) en pedagogische (DERBOLAV) opstellen – staan wij altijd weer voor het feit, dat men reeds moeite heeft zich een oordeel te vormen over de problematiek van het eigen vak en nu uitgenodigd wordt te discussiëren over aangelegenheden die vele vakken raken of aan een discussie deel te nemen, die een buitenstaander over ons eigen vak entameert. De Engelse mathematica en logistica, Miss G. E. M. Anscombe heeft eens opgemerkt, hoe bloedeloos het gepraat over akrobatiek afkomstig van niet-akrobaten de akrobaten toeschijnt, hoe willekeurig en onzaakkundig het gepraat over arithmetica afkomstig van niet-arithmetici meestal is. Welnu: hoe bloedeloos is vaak het gepraat over pedagogiek, hoe willekeurig en onzaakkundig, wanneer het afkomstig is van knappe mathematici, fysici, klassici, enz.

Doch genoeg van zo abstracte zaken. Wij interesseren ons voor RONALD FLETCHER'S *Instinct in Man in the light of recent work in comparative psychology*. London 1957. Een zeer instruktief boek, maar wat niet in het Engels geschreven of vertaald is, schijnt niet te bestaan. Het Engelse taalgebied is een grote provincie, maar niettemin: een provincie en waarom zouden we grootscheeps provincialisme ongesignaleerd voorbij laten gaan? Maar men kan dit niet aldoor blijven zeggen: de groten der aarde denken nog altijd dat met hen de wereld bekeken is. Dan mist men toch ongaarne het werk – b.v. – van Von Uexküll en is werkelijk wat de Luikse dierpsycholoog Verlaine over instinct geschreven heeft (ten minste een achttal publicaties) te verwaarlozen? Enfin: *toch* is Fletcher, ook na N. Tinbergen's boek van 1951, de moeite waard voor ons.

In het zojuist genoemde *Festschrift Rothacker* draagt DERBOLAV een fraai artikel bij over *Scham und Erziehung*. Ongeveer tegelijkertijd is HELEN M. LYND'S boek *On shame and the search for identity* (London 1958) uitgekomen. De schrijfster is een van de twee zeer bekende schrijvers van *Middletown* en *Middletown in Transition*. – De problematiek van de schaamte verwijst naar die van de lichaamsbeleving. Daarover hebben S. FISHER en S. E. CLEVELAND een boek uitgegeven: *Body image and personality*. Princeton N.J. 1958. De vier bladzijden aan het kind gewijd tonen aan, hoezeer wij nog in gebreke zijn. Het boek als geheel (420 blz.) is belangrijk.



PEDAGOGISCH NIEUWS

EEN NATIONALE VERENIGING VOOR PEDAGOGIEK IN ZUID-AFRIKA

Het was voor mij een eer en een genoegen op 27 september 1958 in Bloemfontein (Zuid-Afrika) de vergadering te mogen bijwonen, die belegd was door de voorzitter van „die Werkgemeenskap ter bevordering van die pedagogiek as wetenskap” te Pretoria. Aan negen faculteiten van opvoedkunde, aan 11 onderwijzersverenigingen en aan 13 provinciale inrichtingen voor onderwijzers- (en leraren-) opleidingen was gevraagd afgevaardigden te zenden. Het doel van deze bijeenkomst was om met elkaar na te gaan of er mogelijkheden aanwezig waren een nationale vereniging voor pedagogiek te stichten.

Tijdens mijn bezoek van ruim drie maanden aan verschillende Zuidafrikaanse universiteiten en onderwijkskolleges was mij o.a. opgevallen, dat in het algemeen de Zuidafrikaanse collega's van de verschillende departementen van opvoedkunde van het werk van elkaar weinig afweten. Er bestaat onvoldoende gelegenheid om op pedagogisch gebied te publiceren. De bevolking telt slechts ruim 2 miljoen blanken, waarvan een deel Afrikaans en een ander deel Engels spreekt. Het gevolg van een en ander is, dat de Zuidafrikaanse collega in zijn eigen land wat geïsoleerd staat. Bedenkt men dan nog, dat de afstanden in dat land voor een Nederlander onvoorstelbaar groot zijn – het bijwonen van bovengenoemde vergadering in het centraal gelegen Bloemfontein kost een collega uit Stellenbosch of Kaapstad toch nog altijd een driehonderd gulden aan reis- en verblijfkosten – dan kan men begrijpen, dat het onderling contact niet groot kan zijn.

Aan elke universiteit worden de problemen van onderwijs en opvoeding dan ook door de collega's van de faculteit opvoedkunde in het algemeen zonder overleg met de desbetreffende collega's van andere universiteiten opgelost. De oplossingen, die gevonden worden dragen daardoor enerzijds wel een eigen signatuur, anderzijds kunnen ze onderling nogal verschillen. Vershillen, die dus samenhangen met het vermelde geringe onderlinge contact en die nog geaccentueerd worden door het feit, dat vele Zuidafrikaanse collega's in Europa gestudeerd hebben of een studiebezoek aan de V.S. van Amerika gebracht hebben. Duidelijk zijn derhalve de invloeden van de angelsaksische landen, van Duitsland en van Nederland te bespeuren. En des te sterker men zich deze invloeden bewust is, des te sterker het verlangen om eigen oplossingen te vinden. De Zuidafrikaanse ontwikkeling van het onderwijs bevindt zich in een fase, waarin het eigen nationaal karakter geaccentueerd wordt. In dit verband schreef Dr. P. J. J. du Plessis onlangs in een artikel over Sosiale Studie o.a. het volgende: „Die noodsaaklikheid van noukeurige begripsbepaling bring ons by die verdere vraag: of die benaming Sosiale Studie vir 'n voorgestelde geïntegreerde leergang in geskiedenis, aardrykskunde, burgerkunde en ander aanverwante vakinhoud vir die laerskool by die onderwyskorps byval sal vind al dan nie. Dit wil voorkom of hierdie benaming by sommige van ons onderwysgeledere 'n te sterk Amerikaanse inslag het en gevrees word dat die leer-

ganginhoude gevolglik ook te veel op die Amerikaanse lees geskoei is of gaan word.

Mag ons aan diesulkes met die sterkste nadruk se dat net so min as wat ons toekomstige republikeinse lewensvorm 'n afskynsel van die Amerikaanse republiek kan en gaan wees, net so min sal die inhoud en aard van hierdie geïntegreerde leergange die inslag van 'n ander land of stelsel kan he. Hulle sal gedra moet word deur 'n eie historiese bepaalde lewensbeskouing. Vandaar dat die benaming Vaderlandskunde onses insiens sover nog die omvattendste begrip is wat aandui waarheen ons met hierdie geïntegreerde leergange wil. Dit omsluit die inwoners van ons hele vaderland, dit impliseer 'n verankerung van leerinhoud in 'n eis vaderlandsbodem en dit veronderstel 'n vaderlandskennis (ook binne sy internasionale verband) wat uiteindelik tot 'n vaderlandskunde moet lei: Ons vir jou, Suid-Afrika!"

Het is deze geest, die byjv. ook tot uitdrukking komt in de „Voorgestelde Leerplanne vir die Laerskool"<sup>1</sup> en „Leerplanne vir die Middelbare skool"<sup>1</sup> en de „Syllabusse vir die Transvaalse Onderwysersopleidingskursusse."<sup>1</sup>

Het tot stand komen van een nationale vereniging is mede een symptoom van het streven naar de opbouw van een eigen Zuidafrikaans onderwijssysteem en van het zoeken naar eigen oplossingen. Welnu, de grondslagen voor een gemeenschappelijk pedagogisch actiefrent werden in september 1958 in Bloemfontein gelegd. De mogelijkheden om op gezette tijden nationale conferenties te houden, een schakel met andere nationale verenigingen te vormen en contact met internationale verenigingen op te nemen, zijn in den brede besproken. Men wees er op, dat Internationale Verenigingen geen contact met de wereld van Zuidafrikaanse opvoeders kunnen nemen, omdat er geen vertegenwoordigend lichaam in Zuid-Afrika bestaat. De woorden, die Prof. Dr. B. F. Nel in 1957 op het Internationale Congres te Florence gesproken heeft, werden onder de aandacht van de aanwezigen gebracht: „As daar een saak is waaroor almal dit eens is dan is dit die noodsaaklikheid van die hou en die bywoning van sulke (internasionale) kongresse. Dit geld veral ten opsigte van die Opvoedkunde as wetenskap wat koers en rigting moet gee aan die ontwikkeling van die mens in 'n tydperk van geestelike ontwinging en gevaar van die aftakeling van 'n Westerse Beskawing.... Die opvoedkundiges en opvoeders van die Westerse Demokrasieë is tog immers mense wat 'n sterk idealistiese inslag het. Dis hierdie gemeenskaplike inslag wat 'n saamsnoerende krag is, waardeur opvoedkundiges uit verskillende lande kan saamkom en beraadslaag oor weë en middele om die hoogste in die mens tot ontwikkeling te bring...."

„In die tweede plek is dit ook noodsaaklik om sulke internasionale kongresse by te woon omdat 'n mens hierdeur gouer en intiemer op hoogte kom van wat daar op die verskillende gebiede van die Opvoedkunde presteer word...."

„Derdens is dit van belang om op die waarde te wys van die persoonlike kontakte wat op so 'n kongres tussen geleerdes bewerkstellig word. Sulke kontakte bring mee dat jou kennis omtrent ander universiteite en hulle navorsingswerk uitgebrei word. Maar van groter betekenis is dat daar 'n korrespondensie en uitruiling van publikasies op die manier tot stand kom...."

<sup>1</sup> Die Staatsdrukker, Pretoria.

„Ten slotte wil ek daarop wys dat die tyd aangebreek het dat ons vakkundiges op geesteswetenskaplike gebied doelbewus aandag moet skenk aan internasionale kongresse op hulle vakgebied omdat 'n mens hier nie alleen die denkstrominge van die wereld kan peil nie, maar ook omdat 'n mens hier 'n verdieping van jou eie denke belewe....”

Men beoogt nu een zo breed mogelijk front op te bouwen, waarin zij, die de theoretische pedagogiek, die de geschiedenis van de opvoeding, die de „sielkunde van die opvoeding”, de filosofie en de sociologie van de opvoeding doceren met elkaar samenwerken. Er liggen tal van pedagogische problemen, die een nationaal karakter dragen, zoals het vraagstuk van de sociale studie als vak, het examenstelsel, het gebruik van gestandaardiseerde scholastische tests, de eenvormigheid van de onderwijzers- en lerarenopleiding, de keuzevakken op de middelbare school en de „comprehensive” school enz.

Het zoeken naar oplossingen van deze problemen dient systematisch te geschieden. Het mag niet langer voorkomen, dat men in een bepaald deel van de Unie zich beijvert om bijv. als proef een „comprehensive” school te stichten, terwijl men in een ander deel de proef reeds genomen heeft en deze als mislukt beschouwd wordt, zonder dat men enerzijds weet, dat er reeds een proef is genomen en zonder dat men anderzijds weet, dat er een poging gedaan wordt om een proef te nemen.

Zou het ook niet een meer efficiënte werkwijze zijn, wanneer men bepaalde problemen door bepaalde onderzoekers liet onderzoeken. Deze onderzoeken dienen gepubliceerd te worden en men was het er over eens, dat het bedrag van £ 35.000, dat de „Nasionale Raad vir Sosiale Navorsing” voor dit doel beschikbaar stelt, te gering is.

Het zal zonder meer duidelijk zijn, dat de voorgestelde planning grote waarde kan hebben. Welke problemen liggen er, wie gaan ze onderzoeken en wanneer kunnen we de publicaties van de onderzoeken tegemoet zien, zijn vragen van de eerste orde.

Er is een werkcommissie benoemd, dat de opdracht heeft om deze vragen nader uit te werken, waarvan Dr. M. C. H. Sonnekus, senior lector in de opvoedkunde aan de universiteit van Pretoria, de secretaris is en Prof. Dr. B. F. Nel de voorzitter. Deze werkcommissie heeft tot taak de besproken plannen samen te vatten en er voor zorg te dragen, dat een nationale Zuidafrikaanse vereniging op hechte grondslagen rust.

Mogen deze pioniers er eveneens in slagen de nodige fondsen te vinden, zodat het mogelijk zal zijn publicaties over de verrichte onderzoeken, een wetenschappelijk tijdschrift en een jaarboek voor Opvoeding en Onderwijs te doen verschijnen. De 27ste september 1958 was voor pedagogisch Zuid-Afrika een belangrijke dag!

F. W. PRINS


 BOEKBEoordelingen

„*Intree in die maatskaplike taak, 'n voorbereidende analise van enkele fundamentele pedagogiese vrae*”, door Dr. J. G. Garbers, uitgave van het Paedagogisch Instituut der Rijksuniversiteit te Utrecht en verschenen in Acta Paedagogica ultrajectina als no. XV van deze serie met een woord ten geleide van de hoogleraar-directeur M. J. Langeveld. Het boek is uitgegeven bij J. B. Wolters te Groningen, 212 pagina's, prijs f 9,75.

### I. Inleidende opmerkingen

Het hier besproken proefschrift van een jonge Zuid-Afrikaner behandelt het probleem van de jeugdige mens die onder-ontwikkeld is gebleven en ondanks dit tekort verantwoordelijkheid moet gaan dragen in zijn arbeid, voor een gezin, en als staatsburger. Deze geestelijk onvolgroeiden komen wij tegen in ons land als Nozems, in Duitsland als Halbstarken, in Wenen als Schlurfs, in Frankrijk als Zazou, in Engeland als Teddyboys, enz.

Indien wij de problematiek van deze moderne jeugd nader willen bezien dan verdient het overweging daarbij uit te gaan van een belangrijk criterium dat door Paul H. Landis in zijn uitgebreide studie: “Adolescence and Youth. The process of maturing”, is aangegeven. Namenlijk dat de lichamelijke ontwikkeling van de puber en de adolescent minder problematisch is voor het mondig worden dan de sociale omstandigheden dit zijn. Daarbij is in het bijzonder van betekenis welke levensperspectieven in sociologisch opzicht de jongeren kunnen worden geboden. Vanuit dit gezichtspunt nu willen wij de studie van Garbers bespreken.

### II. De inhoud van het boek

Het uitgangspunt van de dissertatie was het vraagstuk van selectie van jonge mensen met het oog op hun maatschappelijke plaats en toekomst. De promovendus constateert dan: „Afgezien van sekere aanlegsniveaueverskille tref ons egter bij sommige jeugdigen 'n gebrek aan individuele verskeidenheid aan en ontmoet ons 'n massa-agtige gelijkskaking waaruit „selectie” nie veel sin het nie”. Dit feit is voor hem aanleiding het geconstateerde verschijnsel nader te onderzoeken en pedagogische maatregelen aan te geven.

Het eerste hoofdstuk van het boek geeft een oriënterende inleiding over de moderne massamaatschappij waarin de massa sociaal psychologisch, sociologisch en sociaal cultureel aan een onderzoek wordt onderworpen. Dit gedeelte wordt afgesloten met een beschouwing over het gezin waarin wordt behandeld de sociaal biologische-, sociaal economische-, sociaal culturele- en sociaal pedagogische functie van het gezin. Daarop aansluitend wordt de rol en status van man, vrouw en kind in het gezinsleven beschreven.

Tegen deze achtergronden wordt in hoofdstuk II „die hipogene persoonlikheid” door de schrijver als volgt omschreven en geanaliseerd:

a. Die resultaat van 'n persoonlikheidsontwikkeling waarin die individuele persoonlikheid in so'n mate volgens sy potensiële vermoëns onderontwikkeld



gebly het, dat hy in feite nie in staat blyk te wees om as volwaardige persoon in die maatskappy te funksioneer nie.

b. Dat hier sprake is van 'n genese, 'n ontwikkelingsverloop, waarin die wisselwerking van 'n uitgebreide oorsakekompleks die beeld ten gevolg gehad het.

c. Dat ten spyte van die uiterlike ooreenkoms tussen die individu, daar altyd nog belangrike onderlinge verskille bestaan. Elke persoon, hoe gestalte-loos en onderontwikkel die persoonlikheid ook mag wees, is uniek en het 'n unieke voorgeskiedenis en persoonlikheidsontwikkeling gehad.

d. Dat die hipogenetiese ontwikkelingsverloop deur maatskaplike faktore gekondisioneer word, sodat hy nie in staat is om as 'n volwaardige persoonlikheid, as sosiaal-sedelik-persoonlike wese in 'n bepaalde kulturele milieu te funksioneer nie.

Volgens de promovendus komt de hipogene persoonlikheid in het algemeen uit gezinnen waarin de opvoeding van de kinderen niet tot haar recht is gekomen. Het betrokken kind is dan in een milieu opgegroeid wat de geborgenheid bij vader en moeder thuis slechts ten dele of zeer gebrekkig kent, en waar de ouders geen werkelijk gezag hebben in hun gezin en weinig tijd en aandacht aan het kind besteden.

Het verzwakken en zelfs het verwaarlozen van de gezinsopvoeding doet de verantwoordelijkheid van de school toenemen. In deze functie schiet de school echter in ernstige mate tekort. Het leerplan is te overladen, het kind wordt veel meer geestelijk voedsel voorgezet dan hij kan verteren en het onderwijs is te onpersoonlijk. De school is daarom voor de hipogene persoonlikheid een nachtmerrie. Zijn schoolprestaties laten in de regel veel te wensen over.

De vrije tijdsbesteding die het meest door de hipogene persoonlikheid wordt beoefend, is het rondslenteren op straat. Dit vergt weinig initiatief en steeds wordt uitgezien naar iets waarmee de verveling kan worden verdreven. Gevolg: vernielzucht en baldadigheid.

In zijn seksuele leven toont de hipogene persoonlikheid zijn materialistische en egocentrische gezindheid. Zijn seksuele leven bestaat alleen uit lichamelijke genieting en de seksualiteit wordt in belangrijke mate tot een zaak gedegradeerd. Het einde van de seksuele avonturen is gewoonlijk het gedwongen huwelijk. Van een bepaalde verwachting van het huwelijk is zelden sprake. De hipogene persoonlikheid is alleen in staat om kinderen voort te brengen en deze een zelfde of zelfs een nog zwakkere opvoeding te geven dan die hij zelf gehad heeft.

Hoofdstuk III is gewijd aan de individualisering. Schrijver bedoelt daarmee het specifieke levenslange gebeuren wat in het mensenleven plaatsvindt en wat ten gevolge heeft, dat elk individu van ieder ander individu kan worden onderscheiden. Volgens hem is de wijze waarop de individualisering plaats vindt, zowel als de individualiteit die daardoor ontstaat, uniek en onherhaalbaar.

Gedurende het gehele proces van individualisering is het bijzonder belangrijk te onderscheiden dat het kind zelf iemand wil zijn, de identificatie en de incidentie.

Het feit, dat het kind zelf iemand wil wezen houdt ondermeer in, dat er een toekomstgerichtheid aanwezig is hetgeen een uiterst belangrijk potentieel gegeven is voor het individualiseringsproces.



De identificatie is eveneens van fundamentele betekenis voor het individualiseringsproces. Wanneer een kind zich met zijn opvoeders identificeert voelt hij zich als het ware met hen één en neemt hij hun affektieve en emotionele reactie-gewoonten, hun „attitudes”, over. Belangrijk is dat de vroegere ervaringen in de tegenwoordige nawerken zodat de identificatie niet alleen een functie van de leeftijd is, maar ook een functie voor de persoonlijke verwerking van het individu.

Onder incidentie wordt verstaan die aspecten van het individualiseringsproces, die niet behoren tot de doelbewuste opvoedingswerkzaamheden of controle. Van incidentie is sprake, wanneer het kind vanuit zichzelf een situatie beleeft en verwerkt.

De volgende grond-voorwaarden voor de individualisering worden door de schrijver aangevoerd en toegelicht:

- 1e de lichamelijke van het individu;
- 2e de veiligheidsgarantie van de onmiddellijke omgeving;
- 3e de sfeer van geborgenheid van waaruit het kind de wereld ontdekt en exploreert;
- 4e de bij ieder individu behorende zaakwereld (speelgoed, eigen kamertje en kleding, de woning).
- 5e de specifieke objectieve eisen welke aan die specifieke persoon worden gesteld.
- 6e het politieke systeem dat zeer belangrijk kan zijn voor een veelzijdige individualiteitsontplooiing.

De integratie wordt beschouwd als een voorlopige afsluiting van het individualiseringsproces. De volgende integratie-opgaven worden genoemd:

- 1e het aanvaarden van de maatschappelijke verantwoordelijkheid;
- 2e de arbeid;
- 3e het kiezen van een levenspartner.

In hoofdstuk IV behandelt de promovendus het vraagstuk van verantwoordelijkheid en medeverantwoordelijkheid, de selectiecriteria en de problematiek van selectie en/of opvoeding.

Het vijfde en laatste hoofdstuk is besteed aan hipogenese en toekomstperspectief. In de hipogenetische ontwikkeling komen een aantal eigenschappen naar voren welke in de eerste plaats opvallend zijn voor de maatschappelijke funktioneer van het individu. De maatschappij beschouwt die mensen als hipogene persoonlijkheden, die niet in staat zijn tot het aanvaarden en dragen van de onvermijdelijke verantwoordelijkheid van iedere dag die nu eenmaal behoort bij het maatschappelijk leven.

De pedagogische hulp aan de hipogene persoonlijkheid stuit op een aantal pedagogische bezwaren:

- 1e zijn weinig constante bindingsmilieu;
- 2e de schetsmatigheid van zijn emotionele structuur;
- 3e het feit, dat hij in zijn leven hoofdzakelijk materiële en geen geestelijke waarden heeft ontmoet;

4e het marginaal zijn in die zin dat hij zich onttrekt aan de normale zorg van het gezin en school, of dat hij passief is t.a.v. deze zorg en dat dit eigenlijk geen indruk op hem maakt.

Een belangrijk aanknopingspunt in onze pedagogische hulp is evenwel dat de hipogenese graadverschillen vertoont zodat er altijd nog de mogelijkheid bestaat om menselijk-persoonlijk leven te wekken.

Het is de sociale pedagogiek, volgens Garbers, die er naar streeft om de wereld van het kind zodanig te structureren, dat de opvoedingsmogelijkheden een optimale kans krijgen. Hij onderscheidt in het sociaal pedagogisch bemoeiingsveld de volgende twee momenten:

- 1e het scheppen van milieutoestanden waardoor de optimale voorwaarden voor de individuele en de macro-opvoedingssituatie worden nagestreefd. De sociale pedagogiek bemoeit zich in dit verband niet rechtstreeks met de opvoeding maar met het milieu waarin het kind leeft en de opvoeding dus plaats vindt.
- 2e het subject van de opvoeding waarbij in de eerste plaats wordt gedacht aan de individuele opvoeder, hetzij natuurlijk of plaatsvervangend, die de incidentele milieutoestanden en invloeden zo veel mogelijk onder beheer houdt en daarbij aanknoopt en dit gebruikt om zijn opvoedingsdoeleinden te verwezenlijken.

De massamens zal altijd de antithese van ons opvoedingsdoeleinde zijn. Dit zal ons doen streven om de positieve tegenpool van de hipogene persoonlijkheid, dus iemand die werkelijk zijn volle maatschappelijke en morele verantwoordelijkheid op zich zal nemen, te ontplooien.

Het gezin is de kern van onze samenleving en aangezien de hipogenese in de eerste plaats vanuit het gezin is ontstaan is het nodig en logisch in onze sociaal pedagogische maatregelen bij het gezin aan te knopen. Aan de ouders dient pedagogische hulp te worden geboden zodat zij beter in staat zijn om hun plichten te vervullen. Aangezien het echter tegenwoordig bijna onmogelijk is voor de ouders om zelf hun kinderen voor hun maatschappelijke taak gereed te maken is bijstand noodzakelijk. De promovendus behandelt dan tenslotte de volgende zijns inziens belangrijke instanties die aanvullende opvoedingshulp kunnen geven:

- 1e de school wier belangrijkste functie de mensvorming is;
- 2e de beroepskeuzevoorlichting waarbij de school vooral een opvoedkundige beroepsvoorlichtingsbijdrage kan leveren;
- 3e de levensscholen, die een specifieke tussensituatie vormen daar zij de verbinding tot stand brengen tussen het gezin en de school enerzijds en de arbeid anderzijds;
- 4e de militaire opleiding.

Een uitvoerige literatuuropgave vormt een waardige afsluiting van dit boek.

### III. Nabeschuiving

Het zijn voor een groot deel maatschappelijke krachten zoals de industriële ontwikkeling, de migratie, de opéénhoping van gezinnen in armoewijken, waardoor de mens marginaal geworden is en vervalt tot een hypogeen individu.

Van een verantwoorde gezinsopvoeding is van de hypogenen weinig te verwachten zodat hun kinderen in geestelijk, sociaal, cultureel en intellectueel opzicht onderontwikkeld blijven. De hypogenese is een sociaal vraagstuk en is in wezen een uitdaging aan de Westerse beschaving en de democratie. Nodig is:

- 1e de samenleving in geestelijk, sociaal en cultureel opzicht bewoonbaar te maken voor de „gewone” man. Het stimuleren en subsidiëren van het sociaal cultureel vormingswerk, dat mogelijk is door de onbaatzuchtige medewerking en het sociaal verantwoordelijkheidsgevoel van zeer vele burgers, dient met kracht te worden bevorderd.
- 2e de wijkopbouw dient ter hand te worden genomen waardoor recreatie in de wijk van jeugdigen en volwassenen mogelijk is en hulp vanuit een wijkcentrum aan het gezin kan worden geboden. Men zie in dit verband de conclusies van het sociaal pedagogisch onderzoek onder de schiedamse jeugd dat in het octobernummer van ons blad is gepubliceerd in de rubriek „Paedagogisch Nieuws”.
- 3e het leerprogramma en de organistievorm van de lagere school dienen te worden herzien mede in verband met de toegenomen educatieve taak van de school.
- 4e de problematiek van voortgezet onderwijs aan intellectueel zwakbegaafden en aan kinderen uit sociaal zwakke milieus.

Dr. Garbers heeft een moeilijk onderwerp op een wetenschappelijk verantwoorde wijze behandeld. Het probleem van de hypogene persoonlijkheid heeft hem zo geboeid dat hij in zijn betoogtrant niet altijd de nodige distantie in acht heeft genomen waardoor hij een enkele maal te apodictisch wordt.

Deze studie is in het bijzonder voor sociaal pedagogen instructief en verhelderend.

J. H. N. GRANDIA

# OVER DE LERAARSOPLEIDING IN WEST-DUITSLAND <sup>1</sup>

## II

### DE PAEDAGOGISCH-DIDACTISCHE KANT DER OPLEIDING

H. W. F. STELLWAG

Wellicht zal de lezer meer geïnteresseerd zijn in de paedagogisch-didactische aspecten der leraarsopleiding in Duitsland dan in de technisch organisatorische kant, die wij in het voorafgaande artikel (Paed. Studiën, mei 1958) zo volledig mogelijk hebben geschetst. We laten in dit artikel dus het een en ander hierover volgen.

Het is zonder meer duidelijk dat de didactische inzichten en de persoonlijkheid van hen, die bij de opleiding betrokken zijn, aan ieder *Studienseminar* zijn eigen atmosfeer en physiognomie geven. Maar men treft er in het algemeen niet die soepelheid van opvatting aan, die voor het Engelse onderwijswezen karakteristiek is. In Engeland wordt door de sterk gedecentraliseerde openbare instanties een zeer algemene opdracht gegeven, in de vorm van: 'Go ahead' en dan wordt aan het initiatief van directeur en docenten, als aan het meest waardevolle incentief, zijn volle kans gegeven. Maar in Duitsland pleegt men sinds jaar en dag *Richtlinien* te geven, die het programma, zowel naar inhoud als vorm, uiterst strak vastleggen. Om een voorbeeld te noemen: In deze *Richtlinien* wordt onder het vele, dat als onderdeel der „*methodische Vorbereitung*” is opgenomen, ook aanbevolen dat het verband met de vorige les duidelijk naar voren dient te komen<sup>2</sup>. Wel nu, dan wordt dus ook in de bespreking der *Lehrprobe* zorgvuldig „*geprüft*” of dit verband wel duidelijk is uitgekomen, en op welke wijze dit is gedaan. De methodische voorschriften zijn dus scherp omschreven en worden vrij strak nageleefd. Dit geeft aan de lessen vaak een iets te schematisch karakter. Maar in de verschillende Duitse landen is er op dit punt nogal verscheidenheid en ik zou zeker niet durven beweren dat een zo strak schema, als men in de „*Ratgeber*” van N.R.W aantreft, in elk seminarium, waar dan ook, bewust wordt nagestreefd. Ook heeft de voorzitter van een examencommissie de zaak in de hand en hangt het van zijn opvattingen af, of men individueel initiatief bij de toekomstige leraar aanmoedigt, of hem liever methodisch strak houdt. Er zijn subtiele nuanceringen die maken dat de critische buitenstaander de opleiding in een bepaald seminarium als meer of minder straf zal kwalificeren. In de gesprekken met de autoriteiten is mij evenwel gebleken dat in principe een straf schematisme door hen wordt afgekeurd.

<sup>1</sup> Het eerste artikel is verschenen in de vorige jaargang pag. 209/221.

<sup>2</sup> Die Studienreferendarzeit 3, 3 – pag. 18: Vorbereitung und Durchführung einer Unterrichtsstunde. Pag. 19: Wie ist die Verbindung zur vorhergehenden Stunde herzustellen?

Aangezien de vorm waarin een examen wordt afgenomen en de punten waarop het onderzoek speciaal gericht is in het algemeen op elke opleiding invloed heeft, is onze eerste vraag dus: Volgens welke criteria wordt het praktijk-examen beoordeeld?

Daar is dus in de eerste plaats de vraag van *methode*.

Toen in de 19e eeuw, door de instelling van het *Probejahr* in Pruisen, het begin van de praktische opleiding werd gelegd, leefde men, wat de methodiek betreft, in het Herbartiaanse tijdperk. Maar het voordeel van de Herbartiaanse methodiek (liever nog die van de epigonen Rein en Zillig) was, dat de z.g. Herbartiaanse *Formal-Stufen* in de praktijk geleerd en beheerst konden worden. De jeugdige leraar kon dus het seminarium verlaten met het prettige gevoel methodisch vaste grond onder de voeten te hebben. In de twintigste eeuw kwam met de opkomst der *Reformpädagogik* hiertegen verzet. Was tot nu toe de leerstof centraal gesteld, thans meende men te moeten ijveren voor onderwijsvormen, waarin de interesse van de leerling, zijn activiteit en individuele ontplooiing het uitgangspunt vormden. Dat de slinger nu vaak naar het andere uiterste doorsloeg is bekend. Maar tenslotte werd toch een zeker evenwicht bereikt in de z.g. heuristische methode. De leerstof werd niet langer op Herbartiaanse wijze in een door de leraar gegeven exposé aangeboden (*Darbietung*), maar het vraaggesprek (*Unterrichtsgespräch*) kwam er voor in de plaats, dat de geestelijke activiteit van de leerling moest stimuleren en hem moest helpen de juiste samenhangen te ontdekken.

Deze z.g. heuristische methode kan tot zekere hoogte tegemoet komen aan de gerechtvaardigde kritiek op een te strakke, autoritaire didactiek. Maar toch waarborgt deze methode niet dat alle formalisme nu voorgoed van de baan is. Ook het *Unterrichtsgespräch*, resp. de heuristische methode, kan een pure routine-zaak worden. Een gladder vraagtechniek kan men routinematig toepassen en van het principe dat de leerlingen door eigen activiteit door middel van de vraag tot inzicht moeten komen, blijft dan in de praktijk niet veel meer over. Want in de systematische, eventueel van tevoren uitgestippelde, opeenvolging der vragen houdt de leraar het proces toch geheel in de hand. Een niet minder belangrijk punt vanuit oogpunt van didactiek is: *Wie stelt de vragen*: de leraar of de leerling? Door de *Reformpädagogik* is met grote nadruk het principe gesteld dat de leraar zich zoveel mogelijk op de achtergrond zal houden, noch vraag noch antwoord zal suggereren, want dat de leerlingen zelf met vragen zullen en moeten komen. Maar dit punt, dat principieel is voor progressief onderwijs, werd in de verordeningen niet expliciete gesteld. Maken we even een historisch uitstapje. De examenregeling van 1917 stond nog geheel op niet-progressieve basis. Tussen 1917 en 1930 kregen *Reformpädagogen* als Gaudig en Kerschensteiner grote invloed, wat tot de invoering

van *Arbeitsunterricht* op grote schaal leidde. Om krasse overdrijvingen tegen te gaan werden in 1925 richtlijnen ontworpen voor een z.g. *gebundener Arbeitsunterricht*<sup>1</sup>. Hiermee werd het *Arbeitsunterricht* dus methodisch vastgelegd en verloor het veel van zijn essentiële betekenis. Het Hitler-régime heeft met zijn totalitaire tendenties het schoolleven intern zeer sterk beroerd. Na 1945 moest men dus opnieuw beginnen. Dit betekent niet dat men van voren af aan begonnen is, noch dat men tot 1925 is teruggekeerd. Maar wél is men thans bevreesd om door al te grote vrijheid waardevol geestelijk bezit te verliezen, al is het anderzijds zo, dat de *Richtlinien*, die in N.R.W. gegeven worden, een zekere bewegingsvrijheid niet uitsluiten. Men streeft in het algemeen naar het juiste midden. Het ene seminarium zal meer het accent leggen op traditie, het andere op vrije ontplooiingsmogelijkheden voor leraar en leerling. Tal van problemen beheersen het onderwijs op het ogenblik, zoals de tegenstellingen die er zijn tussen klassieke en moderne, natuurwetenschappelijke en geesteswetenschappelijke vorming. Er is het probleem van de politieke vorming (opvoeding voor democratie), de noodzaak van de z.g. *Musische Bildung*, het probleem der overlading en het methodisch vraagstuk van het z.g. *exemplarisches Lernen*.

Om een iets concreter beeld te krijgen van de tendenties die zich in de praktijk der opleiding verwerkelijken, en dus de gevolgde methodiek weerspiegelen, nemen we enkele punten uit de reeds meermalen geciteerde *Ratgeber, Die Studienreferendarzeit*, en wel uit het Hoofdstuk: *Vorbereitung und Durchführung einer Unterrichtsstunde* (3, 3, pag. 18). Hierin worden o.m. de volgende suggesties gegeven:

Elke les moet tegen een meer uitgebreid geheel gezien worden, maar heeft daarnaast ook een eigen onderwerp.

De voorbereiding van de les heeft een *a. zakelijke*, een *b. paedagogische* en *c. een methodische* kant.

*a. De zakelijke* voorbereiding vereist dat men van het onderwerp voldoende op de hoogte is. De leraar moet meer van het onderwerp afweten, dan hij in de les kan te pas brengen. Het moet om het wezenlijke gaan, niet om uitgebreide detailkennis.

*b. Voor de paedagogische* voorbereiding is het nodig en doelmatig dat men zichzelf afvraagt:

Wat weten de leerlingen al van dit onderwerp?

Bij welke persoonlijke ervaringen kan ik aansluiten?

Wat voor blijvend resultaat moet ik in deze les bereiken?

Welke vorm van onderwijs is het meest aangewezen?

Welke leerlingen moeten er speciaal in betrokken worden?

Welk huiswerk moet opgegeven worden?

<sup>1</sup> Das Studienseminar Band I 1956, Heft 2, pag. 74: W. Dedericht, Aus der Geschichte der Studienseminare.



c. Tenslotte komt de *methodische* voorbereiding, waarbij de volgende vragen gesteld kunnen worden:

Hoe moet de overgang zijn van deze naar de vorige les?

Welk doel moet in de les bereikt worden?

Hoe kan dat doel bereikt worden?

Welke hulpmiddelen komen in aanmerking? Welke methode (*Unterichtsform*) is de meest aangewezen?

Hoe kan het nieuw verworven inzicht verdiept worden?

De wenselijkheid wordt uitgesproken dat een z.g. *Arbeitsunterricht* zich gedurende de les zal ontwikkelen.<sup>1</sup> De leraar moet op voorstellen en suggesties van de leerlingen zo veel mogelijk ingaan, ook al zou hij daarvoor van zijn ontwerp afgebracht worden.<sup>2</sup> Maar hij moet er steeds voor zorgen dat de les een afgerond geheel vormt.<sup>3</sup> In de *Ratgeber* zijn ernstige en wijze raadgevingen opgenomen, n.l. om na afloop der les zeer grondig bij zichzelf na te gaan of men het onderwerp tot zijn recht heeft laten komen: Heeft de les te hoog of te laag gegrepen? Hoe hebben de leerlingen gereageerd? Kwam een vrij gesprek tot stand? Kwamen de leerlingen tot een zelfstandige aanpak?<sup>4</sup>

Wat dit laatste betreft, in alle nabesprekingen die ik bijgewoond heb, is hierop zeer sterk de nadruk gelegd. Of methodisch de leraar altijd hierin geslaagd is, of de raadgevende en beoordelende instanties zelf altijd de juiste visie dienaangaande hadden, is een tweede punt, Maar zeker is dat met de grootste zorg op dit punt de aandacht wordt gevestigd.

Wanneer nu een les, b.v. een *Lehrprobe*, gegeven is, op welke punten richt zich dan de critiek? Ook nu weer volg ik de richtlijnen die in de *Ratgeber* neergelegd zijn. Men is in de officiële kringen van oordeel dat, om verder te komen de a.s. leraar critiek nodig heeft, gezonde en welwillende critiek. Niet alleen van de vakleraar of van de mentor, maar ook van de collega's. Daarom moeten de „Referendare” zo veel mogelijk elkaars lessen bijwonen. Critiek zal dan op vier punten geleverd worden:

a. T.a.v. de *stof*. Lag deze op het niveau van de klas? Was het onderwerp van de leerstof goed ingepast?

1 *Die Studienreferendarzeit*, pag. 20: „In der Regel soll sich bei der Durchführung des Unterrichts ein sogenannter Arbeitsunterricht zwischen Lehrer und Schüler entwickeln”.

2 „Dabei soll der Lehrer soweit wie möglich auf Anregungen und Vorschläge der Schüler eingehen, selbst wenn er dazu gezwungen wird von seinem Entwurf der Stunde abzugehen.”

3 Hoe strak de aanwijzigingen zijn, moge het volgende citaat illustreren: „Wenn Schülervorschläge den geplanten Unterrichtsverlauf verzögern, so schaut sich der Lehrer etwa 10 Minuten vor Beendigung des Unterrichts nach einem geeigneten Schlus um.” (pag. 18 op. cit.).

4 „Wurde der Unterricht der behandelten ‚Sache’ gerecht? Wurde der Gegenstand anschaulich vorgestellt, in seinem Sinn verstanden, in seinem Wert erfasst?” (sic!)

b. T.a.v. de *aanbieding*. Was het duidelijk, waar de les op afstuurde? Waren de vragen goed geformuleerd, was de les begrijpelijk? Werd het interesse gewekt? Is er op de instigaties van de leerlingen ingegaan? Is van het bord efficiënt gebruik gemaakt? Had de les een climax? En: *Ist wenigstens ein Teil der Stunde Arbeits-unterrichtlich (im Sinne Kerschenssteiners oder Gaudigs) verlaufen?*

c. T.a.v. de *houding van de leraar*. Heeft de leraar alle vragen zelf verbeterd, of heeft hij de klas het goede antwoord laten vinden? Heeft hij naar de oorzaken van fouten gezocht? Zijn de meeste leerlingen aan het woord kunnen komen? Kregen ze gelegenheid na te denken? Was de leraar rustig, geconcentreerd, of nerveus? Hoe is zijn woordenkeus, zijn uitspraak? Heeft hij verkeerde gewoonten?

d. T.a.v. de *klas*. Waren de leerlingen er plezierig bij? Had de leraar contact?<sup>1</sup>.

Zijn dat dus de punten waarop gedurende de opleiding bij voortdurende bij iedere les en bespreking wordt gelet, hoeveel te meer geldt dit van de z.g. proeflessen. Ik moet bekennen, dat ik, toen ik voor het eerst van zulk een proefles (*Lehrprobe of Unterrichtsbeispiel*) las, in de publicatie van Dr. Dudok, en daarna in 1949 voor de eerste maal zelf enkele proeflessen bijwoonde, ik wel enigszins onthutst was. En wel vooral om wat ik als de ontwrichting der paedagogische situatie beschouwde. Bij een *Lehrprobe*, zo dacht ik, is er geen sprake meer van een les. Dat is een uitvoering, een toneelopvoering, waarbij de toeschouwers, in rijen gezeten, zich concentreren op de hoofdpersoon in het drama: de leraar die de Probe geeft. Er zijn nog wel enkele anderen die een actieve rol spelen, zoals de leerlingen die intensief meedoen en het verloop van de les ten gunste of ten ongunste bepalen, maar de meesten zijn figuranten. – Ik heb sindsdien anders leren denken.

Wie zijn bij deze opvoering al zo aanwezig? Betreft het een *Lehrprobe* in een *Anstaltsseminar*, dan is het aantal toehoorders al aanzienlijk groot, maar laten we ons nu eens in een proefles van het tweede opleidingsjaar, of in een praktijkexamen begeven. Hieraan nemen deel: (zie pag. 219) a. de directeur van het Seminarium; b. de „Fachleiter“ (d.i. de didacticus die de supervisie heeft van de opleiding voor zover het de onderwijsvakken betreft), de vakleraar van de klas waarin de proefles plaats vindt, en alle collegae van het zelfde studievak, die in opleiding zijn. Soms komt er dan nog (zoals in Hamburg) iemand van de Schulbehörde, of van het Schulkollegium (N.R.W.) bij. Deze laatste is Inspekteur (Oberschulrat). Wetende hoe in ons land het bezoek van een Directeur in de klas, laat staan van een Inspekteur, een evenement is, dat niet altijd blijmoedig

<sup>1</sup> Dat men geen geringe eisen stelt blijkt uit de volgende vragen: Haben die Schüler etwas gelernt oder erlebt? Sind ihre Beobachtungsgabe, ihre Empfindlichkeit, ihr Wert- und Wahrheitssinn angeregt?“, etc. (pag. 21).

wordt begroet, heb ik mij afgevraagd hoe een godsoordeel, in de vorm van een *Lehrprobe*, door de betrokkene wordt ondergaan. Op grond van mijn ervaringen<sup>1</sup> en van de gesprekken met de betrokkenen zelf zou ik de veronderstelling durven wagen, dat het meevalt. In het algemeen heb ik de indruk gekregen dat het slachtoffer er meer zakelijk tegenover staat dan ik dat bij ons voor mogelijk zou houden. Natuurlijk heerst er een zekere spanning, die ook duidelijk valt waar te nemen, maar aangezien de klas in ieder geval ordelijk is, is deze zenuwspanning van andere en m.i. minder slopende aard, dan die bij ons de lessen van beginnende docenten kenmerkt, die al doende alles nog moeten leren. Het feit dat het ordeprobleem niet zó ingrijpend is als in ons land – voor zover ik kan oordelen op grond van wat ik gezien heb, niet alleen in de proeflessen, maar in de totale leraarscarrière – kan de docent zich geheel op de klas en zijn onderwerp concentreren. Omdat hij alle aanwezigen ook al uit andere hoofde en van meer nabij kent, en de verhouding tussen de beoordelende instanties en de jeugdige leraar kameraadschappelijk en prettig is, verliest de proefklas voor de ingewijde veel van haar afschrikwekkend karakter.

De *Studienreferendar*, die de proefles geeft, moet van tevoren een ontwerp van zijn les aan de belanghebbenden doen toekomen. Dit ontwerp bevat:

Het doel en de opzet van de les, enkele methodische opmerkingen t.a.v. de procedure die de a.s. docent zich voorstelt te volgen, de leermiddelen die hij gebruikt. En een korte oriëntering in het onderwerp. Ook moet hij erbij aangeven of hij in deze klas heeft lesgegeven en voor hoe lang, of dat de klas hem onbekend is. We hebben reeds gezien dat de *Studienreferendar* gedurende de opleiding enkele malen voor een onbekende klas een proefles moet geven (zie pag. 219). Hij heeft dan echter, met het oog op de proefles, een paar uren gehospiteerd. Met behulp van een plattegrondje, heeft hij zich de namen der kinderen, zo veel mogelijk, eigen gemaakt, wat de procedure voor hem in dit geval vergemakkelijkt. Is de les afgelopen dan volgt de bespreking. De hiërarchie – in omgekeerde volgorde – wordt strikt in acht genomen. Eerst wordt het slachtoffer zelf uitgenodigd om een oordeel over de zojuist door hem gegeven les te willen uitspreken. Hij steekt dus de hand in eigen boezem, en beschrijft de moeilijkheden die hij had, hoe hij b.v. te lang bij een onderdeel heeft stilgestaan, toen bang was niet klaar te komen en is gaan jachten. Of, hoe hij van plan was het een en ander in te vlechten, maar in de loop van de les van zijn chapitre werd afgebracht. Wat voor indruk de klas op hem gemaakt heeft, òf (bij proefles voor bekende klas) zij was zoals zij ge-

<sup>1</sup> Ik woonde tal van *Lehrproben* bij: in Juni-Juli 1957 in Rheinland-Westfalen, in December 1957 en Januari 1958 in Hamburg, in mei 1958 in Frankfurt, en maakte de examens mee in Münster in februari 1958. Laatstelijk bezocht ik in gezelschap van een Benelux-groep, een Studienseminar in W. Berlijn (Okt. 1958). Helaas waren er bij deze gelegenheid geen „*Lehrproben*”.

woonlijk is. Deze opmerkingen van de betrokkenen geven meestal een duidelijk merkbare ontspanning, het ijs is gebroken. Is de proefles falikant mislukt, dan voelt de betrokkene dit meestal wel zelf, en pleegt er geen kritiek maar wel goede raad en aanmoediging te volgen. Maar bij een goede les kunnen van de kant van de toehorende commissie toch nog wel aanwijzingen, om niet te zeggen opmerkingen, worden gemaakt waarmee de betrokkene zijn voordeel kan doen. Het eerst zijn de collegae aan de beurt om hun oordeel te geven. Medevoelend en hartelijk brengen zij de goede punten naar voren; hoe goed het contact met de klas was, hoe aardig de vraag van een leerling werd opgevangen. Maar ook zijn ze wel eens collegiaal venijnig en dit meestal niet op didactisch, maar op vak-wetenschappelijk gebied. Zo hebben zij o.m. opgemerkt, dat taal- of uitspraakfouten over het hoofd zijn gezien, en dat bepaalde uitdrukkingen idiomatisch gezien waren. Na deze opmerkingen, die meestal in goede, kameraadschappelijke sfeer worden opgevangen, komt het meer serieuze deel der bespreking: De meestal zeer zachtaardige critiek van de klasseleraar, die zijn leerlingen door en door kent, en in alle perikelen heeft gedeeld. Maar ik heb het ook wel meegeemaakt dat de klasseleraar wees op een fundamenteel ontbreken van contact met de klas, die hij op grond van eigen ervaring als zeer meegaand en ontvankelijk kende. De op- of aanmerkingen van de didacticus (Fachleiter), die dan aan de beurt komt, zijn over het algemeen meer gepeperd: zij liggen uiteraard voornamelijk op methodisch en op vakwetenschappelijk gebied. Bij deze opmerkingen werd het mij nog scherper dan tevoren duidelijk, hoezeer een goed gerichte didactische opleiding na de universitaire studie alleszins zin heeft. Wij weten allen uit ervaring hoeveel fouten wij, in onze beginperiode, in iedere les plachten te maken, werkelijk niet alleen paedagogische of didactische! Neen, fouten op het eigen vakgebied! We maakten fouten in de voor ons onbekende thema's, we waren in de vertaling soms even onzeker als onze leerlingen. Hoe leerden we deze fouten af? Gaandeweg – na verloop van jaren, als we ons moeizaam door de thema- en vraagstukkenboeken heen geploeterd hadden. Een enkele maal kon een collega ons de helpende hand toesteken. Maar in Duitsland heeft ieder beginnend jong leraar de voortdurende hulp en leiding van een ervaren bekwaam docent en wordt hij van het begin af aan op zijn fouten geattendeerd. In de bespreking wijst de didacticus dus op tekortkomingen in de uitspraak of in het idioom, onnauwkeurigheden bij de vertaling van een passage, of op slordigheden van een leerling waaraan in de les voorbij is gegaan. Ook kwesties van methode worden aangeroerd. Zo werden b.v. naar aanleiding van een mislukt experiment bij een les in de scheikunde zeer concrete praktische aanwijzingen gegeven, om voortaan door een handig arrangement de risico van mislukking te verminderen. In de discussies komt duidelijk naar voren, dat zelfs op zijn eigen vakgebied het de a.s. leraar nog veelvuldig

aan kennis en inzicht mankeert. Van grote betekenis is m.i. ook, dat zowel in de *algemene* didactische besprekingen die elke week onder leiding van de vakdidacticus plaatsvinden, als in de nabesprekingen bij de proefles, gewezen wordt op de speciaal-didactische vakliteratuur en dat de mérites van bepaalde leerboeken vergeleekend worden doorgesproken.

De directeur van het Seminarium brengt de meer algemeen-paedagogische kant ter sprake, en zo er een Inspecteur aanwezig is geweest, heeft deze het laatste woord. Tot slot krijgt de jonge leraar zelf dan nog de gelegenheid tegenover al deze opmerkingen zijn eigen mening te stellen, wat hij soms met veel aplomb doet. Daaruit ontwikkelt zich dan een plezierig en profijtelijk algemeen gesprek.

Nadat de *Referendare* de kamer verlaten hebben, wordt door de achtergebleven commissie het iudicium uitgesproken. Dit kan variëren van zeer goed over voldoende of bevredigend tot onvoldoende.

Heeft het na deze uiteenzetting enige zin te betogen dat wij in Nederland aan zo iets *gèen* behoefte hebben? Ik geloof het niet. Want hoewel ik het op enkele principiële punten, die ik nog ter sprake zal brengen, met de Duitse leraarsopleiding niet eens ben, kan ik bij gebrek aan een opleiding in ons land in de ware zin des woords, niet zeggen, dat het bij ons beter is. Ik ben na het bijwonen van ontelbare „Lehrproben” teruggekomen van mijn eerste opwelling dat deze proefflessen op de candidaat een remmende of ongunstige uitwerking zouden hebben. Ze zijn natuurlijk niet het prettigste deel in zijn opleiding, en ik geloof ook niet dat de jonge leraar op de morgen waarop zij plaats vindt, met onbekommerd hart ontwaakt. Maar de toon waarop de besprekingen gevoerd worden, de praktische zakelijke aanwijzingen, kunnen m.i. alleen maar een positieve uitwerking hebben. En verder geloof ik, dat men, waar persoonlijke gevoeligheden in het spel zijn, in Duitsland de zaak zeer rationeel beziet. Het gaat hier immers om een zaak van zeer algemeen belang en grote importantie, waar tegenover subjectieve factoren geen gewicht mogen hebben.

Men zou echter andere bezwaren kunnen opwerpen, die de paedagogische situatie als zodanig raken. Is zulk een optreden voor de tribune nog een les, en kan men op grond daarvan een oordeel baseren over de bekwaamheid van de a.s. leraar? Ja en neen. Natuurlijk is dit in het algemeen geen les in de eigenlijke zin, die een intiem contact van leraar met leerlingen vooronderstelt. Dat weet ieder. Maar de situatie is voor de kinderen in de eerste plaats niet ongewoon en in de tweede plaats niet opwindend of enerverend. Het gaat niet om hùn prestaties ditmaal – dat weten ze heel goed – en ze trekken zich van het publiek, zo te zien, heel weinig aan. Het voordeel is voor hen, dat er, op deze wijze, heel wat variatie is in het dagelijks menu. Geen kind, waar ter wereld, heeft dit ooit betreurd. En wat de docent betreft: Ja, er zijn er bij, aan wie men de zenuwachtigheid, vooral aan het begin, duidelijk kan aanzien, maar er zijn er ook, die er in



slagen zich van de proefles-situatie volkomen los te maken. Een prachtige les heb ik op deze wijze meegemaakt, die zeer duidelijk en de literaire en de paedagogische begaafdheid van het jonge meisje in kwestie aan de dag bracht. Zo kan het dus ook. En het feit dat de jonge leraar niet ééns, maar verschillende malen een proefles moet geven, en dat men zeer vele zelf meemaakt als de collega's aan de beurt zijn, ontnemt het gebeuren veel van de uitzonderlijkheid waarmee de buitenlander het omgeeft.

Meer zou ik het als een bezwaar voelen, dat de scholen telkens uit hun gewone doen worden gebracht. Ik kan niet beoordelen wat op de duur het zwaarste weegt, maar mij lijkt het voordeel van een uiterst deskundig, paedagogisch en didactisch goed onderlegd en getrained lerencorps te overwegen. Ik heb de indruk, dat de Duitse autoriteiten het algemeen belang, dus van het onderwijs in zijn geheel, voor ogen hebben, en dat men op grond van dit grote belang: een goed-gevormd lerencorps, minder sentimenteel ingesteld is t.a.v. de individuele leerling, of leraar, of zelfs van een individuele school, die als „Anstaltsseminar” de primeur der Lehrproben heeft.

Alvorens mijnerzijds op enkele punten critiek te geven op de in de Seminaria ontwikkelde methodiek, breng ik enkele bezwaren naar voren, die van Duitse zijde zijn aangevoerd.

ENKELE VAN DUITSE ZIJDE NAAR VOREN GEBRACHTE BEZWAREN T.A.V.  
DE LERAARSOPLEIDING IN NORD-RHEIN-WESTFALEN

Van Dr. Clemens Menze, Studienassessor, verscheen in het tijdschrift „Das Studienseminar”<sup>1</sup> een kritische beschouwing over het Anstaltsseminar zoals dit in Rheinland-Westfalen is georganiseerd<sup>2</sup>. Bij deze critiek moet de Nederlandse lezer goed voor ogen houden, dat de opleiding der leraren in de verschillende landen der D.B.R. organisatorisch sterk uiteenloopt en dat dus deze critiek inderdaad slechts betrekking heeft op Nord-Rhein-Westfalen. Maar aangezien ik in mijn eerste artikel juist de inrichting daar te lande uitvoerig heb beschreven, meen ik uit oogpunt van objectiviteit de lezer niet onkundig te mogen laten van de daar gevoelde bezwaren.

We hebben in ons eerste artikel gezien, dat het *Anstaltsseminar* het eerste jaar van de opleiding in beslag neemt. Dan volgt reglementair

<sup>1</sup> Das Studienseminar, Verlag Moritz Diesterweg, 1957, II, 2, pag. 122. *Das Studienseminar* is een wetenschappelijk vakblad. „Die Zeitschrift berichtet über die Organisation und Tätigkeit der Studienseminare und veröffentlicht Beiträge zur theoretischen und praktischen Pädagogik, die aus der Arbeit der Seminare entstanden sind”.

<sup>2</sup> Das Anstaltsseminar. Eine kritische Betrachtung zu seiner Stellung in der Referendarausbildung von Nord-Rhein-Westfalen.



een tweede jaar in het Studienseminar, maar dit is in werkelijkheid geen vol jaar, daar tengevolge van het grote aantal kandidaten de examens zeer vroeg moeten beginnen. Dit leidt tot een verkorting van het tweede jaar met minstens twee maanden. Bovendien eist de scriptie en de voorbereiding voor het examen zoveel tijd, dat de praktische vorming in het gedrang komt. Wanneer dan het *Studienseminar* bovendien de taak heeft om wetenschappelijk onderzoek te doen, althans de weg te *banen voor vernieuwing en heroriëntering* van het onderwijs, dan moet, zo meent Dr. Menze, de vraag gesteld worden, of het eerste jaar in het Anstaltsseminar doorgebracht, een voldoende basis biedt voor de hoge eisen die het tweede opleidingsjaar in principe stelt<sup>1</sup>. Reeds in 1931 werd door H. Weinstock de taak van het eerste opleidingsjaar aldus beschreven<sup>2</sup>: In het eerste jaar zou de speciale didactiek op de voorgrond staan, „de langgesponnen draden der universitaire vorming opnemen en de overgang van wetenschap naar onderwijs vergemakkelijken”. In het tweede jaar zou dan het gemeenschappelijk-didactische naar voren komen. M. a. w. het eerste jaar zou in speciaal didactische, het tweede in algemeen-paedagogische vraagstellingen binnen leiden. Beide jaren samen zouden waarborgen dat de beide kanten van het onderwijs, de specifiekvak-didactische en de algemeen-paedagogische, voldoende tot hun recht zouden komen. Of anders gezegd, het eerste jaar zou meer praktisch en speciaal-didactisch georiënteerd zijn, en in het tweede jaar zou de wetenschappelijke en algemeen-didactische bovenbouw gegeven moeten worden. Vanuit dit gezichtspunt nu ontwikkelt Dr. Menze zijn critiek. Wat hij zegt is daarom voor ons interessant, omdat de door hem opgeworpen vraagstelling voor het al of niet slagen van de leraarsopleiding in ons land essentieel is.

Bepalen wij ons echter eerst even bij het *Anstaltsseminar*. Wat is in feite een Anstaltsseminar? Het is eenvoudigweg een seminarium verbonden aan een inrichting van onderwijs, of nog duidelijker gezegd: het is een inrichting voor v.h.m.o., die met de leraarsopleiding gedurende het eerste studiejaar is belast. Maar, zo zegt Dr. Menze, die inrichting van onderwijs kan gezien haar eigenlijke functie (n.l. van doodgewone school) de leraarsopleiding niet centraal stellen. En ook het volgende zeer reële bezwaar voert hij aan, waaraan wij hier in Nederland zeker de vereiste aandacht moeten schenken: Een goed leraar is maar niet zonder meer een goed mentor. Hij kan als mentor niet volstaan met het geven van wat

1 „Wenn man dann noch bedenkt, dass das Studienseminar nicht nur die letzte Station auf dem Wege zwischen Universität und Höherer Schule, sondern auch, wie es wiederholt ausgesprochen wurde, Forschungsstätte zur Pädagogik der Höheren Schule überhaupt sein und einen grundlegenden Beitrag zur inneren Schulreform liefern soll, dann kommt dem Anstaltsseminar eine weittragende Bedeutung zu, denn für all diese Aufgaben muss es aufbauend auf der pädagogischen Vorbildung der Referendare durch die Universität, die Grundlagen schaffen”.

2 H. Weinstock: Die Ausbildung der Studienreferendare. Neue Jahrbücher f. Wissenschaft und Jugendbildung VII (1931), S. 742.

praktisch-technische aanwijzingen, die zijn pupil zou moeten navolgen.<sup>1</sup> De mentor moet behalve over wetenschappelijke en paedagogische kennis òòk beschikken over het talent om een jonge leraar op te leiden. Het feit dat de docent zelf de stof beheerst en deze zijn eigen leerlingen op voorbeeldige wijze bijbrengt, waarborgt niet dat de vakleraar òòk een goede mentor is. De praktische opleiding, in het *Anstaltsseminar* geconcentreerd, kan *niet* tegelijk een inleiding zijn in vraagstellingen van vakdidactische en psychologisch-methodische aard. En dit juist heeft de a.s. leraar nodig, want aan de Universiteit krijgt hij *uitsluitend en alleen* colleges in historische en theoretische paedagogiek<sup>2</sup>. Om dus de jonge leraar in de wereld der vak-didactische probleemstelling en literatuur in te leiden, zouden ervaren (lees gevormde en getrainde) mentoren juist gedurende het eerste opleidingsjaar nodig zijn. Dit zou inhouden, dat de mentor voortdurend contact zou moeten hebben met de wetenschappelijke didactiek van zijn vak. Maar aan deze eisen kunnen niet alle leraren voldoen. Zodoende kan de praktijk in het *Anstaltsseminar* ook niet op de vereiste wijze didactisch-methodisch geleid worden. Komen de a.s. leraren dan in het tweede opleidingsjaar in het *Studienseminar*, dan zijn sommigen nog beginners en hebben anderen alreeds een goede opleiding achter de rug. De situatie wordt voor de a.s. leraar bijzonder precar, wanneer zijn prestaties gedurende het eerste jaar onvoldoende waren en hij het jaar over moet doen. Het tweede jaar in het *Anstaltsseminar* doorgebracht levert geen betere resultaten. Deze verwijten kunnen het *Anstaltsseminar* niet treffen, omdat het voor de eisen die de opleiding stelt, tout court, niet berekend is. Een eventuele splitsing in een louter praktisch jaar (*Anstaltsseminar*) en een theoretisch (*Studienseminar*) zou volgens Dr. Menze evenmin uitkomst brengen, want de theoretische en de praktische paedagogiek moeten juist in het eerste jaar nauwer verbonden worden. Het gaat er immers om, om het door de Universiteit gelegde theoretische fundament, systematisch en paedagogisch-didactisch, uit te bouwen. De juiste oplossing zou zijn, om de opleiding gedurende twee jaren in één hand te leggen, en te concentreren in het *Studienseminar*. Voorts zijn er naast deze principiële bezwaren tal van praktische; zo worden de mentoren niet voldoende ontlast, vooral niet in gevallen van leraren-tekort.

<sup>1</sup> Het beste zou zijn het hier besproken artikel zelf te lezen, omdat ik om een juist beeld te geven van het betoog van Dr. Menze hem feitelijk woord voor woord zou moeten volgen. Ik neem alleen even het volgende over: „Eine praktische Ausbildung der Studienreferendare kann sich nicht auf Fragetechnik und Anlage einer Unterrichtsstunde, auf das Sammeln von Erfahrungsregeln und kritiklos übernommene Anweisungen beschränken. Sie musz vom ersten Tage an mehr sein als ein blosses Anlernverfahren, wenn sie pädagogisch sein will. Auch sie will im Grunde Erziehung für Erzieher! (pag. 124).

<sup>2</sup> „Die Universität soll sich mit diesen Fragen auch nicht näher beschäftigen, da ihre Erörterung nur im Zusammenhang mit der unterrichtlichen Praxis sinnvoll erscheint.“ (pag. 125). *Deze woorden bevatten de kern van het probleem.* We komen hierop aan het slot terug.

Het lijkt me van het uiterste belang, om van deze door Dr. Menze gebrachte critiek, goede nota te nemen. Want er zit voor ons een ernstige waarschuwing in. Na een kwart eeuw of langer institutioneel voortreffelijk georganiseerde leraarsopleiding, waarbij zeker maar niet de eerste de beste leraar, maar juist voortreffelijke krachten als mentoren worden ingeschakeld, wordt het duidelijk uitgesproken, dat de opleiding niet kan slagen wanneer de a.s. leraar niet van de aanvang af met mentoren in aanraking komt, die daarvoor een bijzondere vorming hebben ondergaan en zich voor hun taak als mentor volledig kunnen inzetten. Want welke moeilijkheid ondervinden de *Fachleiter* aan deze *Anstaltsseminare*? Dat: a. hun voornaamste werkzaamheid bij het onderwijs ligt en deze taak vrijwel alle tijd en aandacht opeist, b. zij zich dus niet wetenschappelijk didactisch kunnen verdiepen en daardoor ook aan de *praktijk* der a.s. leraren niet voldoende leiding kunnen geven. In dit verband – bij wijze van tegenstelling – zou men even moeten denken aan het Engelse systeem. De mentor-vakdidacticus heeft in Engeland een full-time job aan het Paedagogisch Instituut. Hij woont de lessen der a.s. leraren bij, hij geeft colleges in methodiek en didactiek en leidt de didactische *privatissima*.

Om dus de fouten te vermijden, die onherroepelijk een stelsel aankleven dat de goede *practicus* qua talis het mentorschap toevertrouwt met of zonder hoofd- of nevenwerkzaamheden bij het onderwijs, blijkt het noodzakelijk dat de bij ons aan te stellen didactici, resp. mentoren, wetenschappelijk (didactisch en algemeen paedagogisch) worden gevormd. Dit zou b.v. kunnen geschieden, door bekwame leraren die voor deze functie in aanmerking komen, voor de helft of meer van hun leraarswerkzaamheden vrij te stellen en zich onder Universitaire leiding didactisch en paedagogisch te bekwamen. Dat een organisatorische binding der didactici met de Universitaire paedagogiek noodzakelijk is, zullen wij in het volgende aantonen.

#### DE UNIVERSITEIT EN HET STUDIENSEMINAR

Werden in het vorige enkele bezwaren onder de ogen gezien, die in hoofdzaak hun oorzaak vinden in de structuur der opleiding en die door organisatorische wijzigingen eventueel zouden kunnen worden weggenomen, er blijven enkele momenten over, die uit de doelstelling en structuur der Universiteit zèlf voortvloeien, en die het probleem der leraarsopleiding – hoe ook georganiseerd – a priori tot een zeer gecompliceerde en aangevochten zaak maken.

„Die Zusammenarbeit zwischen Universität und Studienseminar – Voraussetzungen, Möglichkeiten, Grenzen” – was het onderwerp van een rede, die Prof. Dr. Jos. Derbolav uit Bonn, gehouden heeft voor de seminarieleiders van verschillende Duitse landen, die deelnamen aan een conferentie te Königswinter (19–23 febr. 1956). Aan deze waren twee conferenties voorafgegaan, in 1953 en 1955, die zich voor-

namelijk tot de technisch-organisatorische aspecten hadden bepaald, en die als een voorbereiding moeten worden gezien voor deze conferentie in 1956, waarin meer principiële zaken aan de orde kwamen. Zij concentreerde zich op de vraag wat het *Studienseminar* aan paedagogische vorming moet brengen, naast of in aanvulling van wat de Universiteit kan bieden. In deze voordracht van Derbolav komt zeer duidelijk uit, hoe het te verklaren valt dat de leraarsopleiding zulk een lange en moeizame lijdensgeschiedenis laat zien<sup>1</sup>.

#### a. De Universiteit

De aard der moeilijkheden n.l., waarmee de leraarsopleiding overal ter wereld te kampen heeft – we volgen hier het betoog van Prof. Derbolav – is niet organisatorisch, maar intrinsiek. In de eerste plaats prevaleert nog steeds de oude traditie der filologen, die tot de oprichtingstijd der Universiteit in de M.E. terugvoert: de *Universitas docentium et scholarium*, waar de *Bachalauri* et *Magistri* met hun graad ook hun bevoegdheid tot doceren ontvingen. Dit kon des te gemakkelijker vanwege de stabiele didactische traditie der tot de *Facultas Artium* behorende vakken. Maar sindsdien is veel veranderd, niet het minst in het leerplan. Het Gymnasium heeft tengevolge van de veranderende maatschappelijke ontwikkeling een totaal ander karakter verkregen, en voor de eis tot vernieuwing der didactiek, waarmee het l.o. is voorafgegaan, kan het v.h.o. niet langer de ogen sluiten.

Maar de weerstanden tegen verandering der traditie hebben hun goede grond. De oude opvatting gaat er van uit, dat de opleiding der filologen een taak sui generis is en daarom in eigen huis moet geschieden, d.w.z. slechts in de Universiteit en, daarbij aansluitend, in het Gymnasium. Deze situatie bergt als zodanig een tweeledig gevaar in zich voor een foutieve oplossing: a. de paedagogische opleiding wordt geheel in de wetenschappelijk-universitaire ingebouwd, zowel theoretisch als praktisch. Deze weg heeft men in de twintiger jaren in Saksen ingeslagen. De scholen kregen de leraren dus: „fix und fertig”. Of b. de andere mogelijkheid: zoals onlangs voorgesteld door de „Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule”.<sup>2</sup> De strekking ervan is dat de taak der Universiteit beperkt zal blijven tot de vakwetenschappelijke vorming, maar dat de paedagogische vorming geheel aan het *Studienseminar* zal komen. „Die Ausbildung in Pädagogik erfolgt am besten im engen Zusammenhang mit der

1 Derbolav heeft zijn lezing nader uitgewerkt en als monografie uitgegeven onder de titel: *Die pädagogische Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen durch die Universität und das Studienseminar*.

Uitg. van het Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bonn, 1956.

2. *Vorschläge der Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule*, 1955 (ondertekend door 11 Fachverbände). Deze voorstellen zijn opgenomen in *Bildung und Erziehung*, 1956, IX, Heft 2, pag. 110: „Vorschläge für die Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen”.

schulpraktischen Ausbildung während der Referendarzeit. Die pädagogisch-didaktische Ausbildung ist nicht Aufgabe der Universität". De te sterke paedagogisering van de universitaire studie zou tot een werkelijkheidsvreemde theorie voeren „und die Zeit für eine gründliche fachwissenschaftliche Ausbildung verkürzen". Volgens Derbolav onderschatten beide voorstellen, ieder op eigen wijs, de rol van een der beide partners. De saksische oplossing is volgens hem principieel onaanvaardbaar omdat het tot een paedagogisering der vakstudie leidt. Maar het Studienseminar overschat zichzelf als het meent niet alleen een „wirklichkeitsnahe" Pädagogik en didaktiek te kunnen doorgeven maar ook te kunnen ontwikkelen<sup>1</sup>. De enig juiste vorm is slechts te vinden in een zinvolle arbeidsverdeling van Universiteit en Studienseminar.

Hoe moeten we ons echter zulk een gemeenschappelijke taakverdeling denken? Het is interessant om de Duitse universitaire paedagoog in zijn betoog te volgen. Daarna zullen we bespreken hoe in ons land de verschillende facetten zich aftekenen.

In ons eerste artikel hebben we vermeld dat in de universitaire vorming van iedere leraar filosofie opgenomen is. Dit hangt samen met de Duitse opvatting, in de historie geworteld, die de filosofie als de draagster beschouwd der „Allgemeinbildung". Vanuit dit gezichtspunt is het niet anders dan consequent als Derbolav de taak der Universiteit op het gebied der paedagogische vorming, uitsluitend en alleen gelegen ziet in de integratie der drie gebieden: vakwetenschap, filosofie en paedagogiek. De Universiteit heeft de mogelijkheid, maar ook de plicht de eenheid dezer drie gebieden, niet aan de oppervlakte, maar aan de wortel tot stand te brengen<sup>2</sup>. In drieërlei opzicht wordt de a.s. leraar aan de Universiteit gevormd: a. hij leert zijn vakgebied methodisch overzien en beheersen; b. hij leert het *filosofisch* doordringen; c. hij moet, zij het ook in bescheiden mate door eigen onderzoek het ontwikkelen en bevorderen. De filosofische

1 Prof. Derbolav keert zich principieel categorisch tegen beide oplossingen. „Der sächsische Weg kann heute als abgetan gelten; über ihn ist kaum ein Wort mehr zu verlieren. Eine solche totale „Pädagogisierung" des Fachstudiums überfordert ebenso die Möglichkeiten der Hochschule wie die des Studenten. Wenn die Kritik der Vorschläge diese Einseitigkeit und Überspannung meint, dann ist sie im Recht. Aber sie meint doch ohne Zweifel mehr. Indem sie nämlich zu Unrecht das Pädagogische und Didaktische, also zwei zwar thematisch eng verzahnte, aber ihrer Vermittlung nach durchaus selbständige Bereiche, einfach zusammennimmt und ausschliesslich ihrer eigenen Kompetenz unterstellt, glaubt sie jeden Versuch der Hochschule, in diese ihre Domäne einzugreifen, mit der Warning vor einer wirklichkeitsfremden pädagogischen Theorienbildung wirksam zurückweisen zu können. Derbolav, op. cit. pag. 8.

2 Derbolav, loc. cit. pag. 11: „Und hier mündet in der Tat jede wissenschaftliche Selbstbesinnung ins Philosophische, ob sie es wahrhaben will oder nicht. Aufgabe der Philosophie aber muss es sein, solchen aus den Wissenschaften selber hervortretenden Tendenzen hilfreich und klärend entgegenzukommen; denn sie bedürfen auf diesem unvertrauten Terrain einer an der Tradition des philosophischen Gedankens geübten kritischen Wächterin und Interpretin. Die Philosophie hat also, richtig verstanden, ihren Vermittlungsauftrag auch heute durchaus nicht eingebüsst".



bezinning (doordringing) is in feite de voorwaarde – sine qua non – voor wetenschappelijke vorming<sup>1</sup>.

En waar ligt nu de plaats van de paedagogiek? Wel, omdat het hier niet gaat om wetenschappelijke vorming in het algemeen, maar over die van de *leraar*, is de consequentie duidelijk. Uitgaande van de vooropstelling dat wetenschappelijke vorming haar einddoel bereikt in een geestelijke autonomie, die niets critiekloos overneemt, maar het overgenomen zelfstandig verwerkt en aan het eigen denken dienstbaar maakt – „dann hat sich auch die pädagogische Grundausbildung des wissenschaftlichen Lehrers dieser Voraussetzung anzupassen.” (pag. 15 loc. cit.).

Van harte onderschrijf ik deze woorden van Derbolav, t.a.v. de paedagogische vorming van de leraar aan de Universiteit. En dat zal ieder doen die met mij het wezenlijke van de leraarsopleiding gelegen ziet in het verwerven van een waarlijk doxocritische en autonome instelling t.a.v. het concrete paedagogische gebeuren, en haar niet wil beperken tot een receptenleer of minder nog tot de aanwijzing van wat praktische handigheidjes en kneepjes. Maar we moeten niet de ogen er voor sluiten dat deze woorden door een Duits hoogleraar geschreven zijn en dat de situatie aan een Duitse Universiteit m.i. voor de leraarsopleiding nóg moeilijker ligt dan bij ons. Ook dáár staat de paedagogische opleiding in de schaduw van de vakstudie; ze staat ook daar betrekkelijk los en ontwikkelt zich vrijwel zonder contact met de vakstudie – evenals bij ons – maar heeft – en nu in tegenstelling met ons – daarenboven nog zeer weinig aanraking met de praktijk. Hoe zou de zaak er dus uit moeten zien om wetenschappelijk aanvaardbaar te zijn? Derbolav stelt het apodictisch. De vakhoogleraar moet de metamorphose van wetenschappelijk naar paedagogisch denken voorbereiden, de filosoof moet deze verder ontwikkelen en verdiepen, en de paedagoog moet haar tot een voorlopige afsluiting brengen. Als eerste en essentiële taak der universitair-paedagogische vorming ziet Derbolav het dan ook dat zij ombuiging van specifiek vak-wetenschappelijk denken in filosofisch denken tot stand brengt.<sup>2</sup> Hierdoor krijgt de student interesse voor vragen van „Bildung” in algemene zin. Er is dus een zeer nauwe verbinding van paedagogiek en filosofie vóórondersteld. Aldus is dan ook inderdaad de situatie aan de Duitse Universiteiten, waar de combinatie van filosofie en paedagogiek in één hand van oudsher gangbaar is. Deze veel voorkomende personele unie wordt door Derbolav zeer rationeel geacht. Want, zo meent hij, al heeft de Paedagogiek zich in onze tijd zelfstandig gemaakt, en al staat

<sup>1</sup> Met grote instemming citeren wij op. cit. pag. 12: „Eine solche Kooperation von Philosophie und Wissenschaft ist freilich bildungsmässig fruchtbarer und erfolgversprechender als jene äusserliche des gegenseitigen Wissensangebotes im Rahmen eines „Studium Universale”, so als ob es etwas hülfe, die Lücken des „Globus intellectualis” auszufüllen, wenn das „vinculum unionis” fehlt”.

<sup>2</sup> Die Vermittlung jenes integrierenden Bezugs des erlernten Fachwissens, op cit. pag. 17.



zij in levendig gesprek met de psychologie, sociologie en andere wetenschappen, ze heeft haar zelfstandigheid tenslotte aan filosofische scherpzinnigheid en denkkraft te danken. Zal de paedagogiek dus in de leeraarsopleiding aan de Universiteit vruchtbaar zijn, dan zal zij in de filosofie haar uitgangspunt moeten nemen<sup>1</sup>.

Maar dit is slechts de ene kant, want anderzijds heeft de a.s. leraar een zekere mate van paedagogische vakkennis nodig. Op welk terrein? Uiteraard is een volledige vak-paedagogische vorming onmogelijk en ongewenst. Het gebied waarop de paedagogiek de a.s. leraar wegwijs moet maken is dus drieledig: *a.* ze moet een algemene oriëntatie geven, a.h.w. een doorsnee in de huidige paedagogische situatie; *b.* ze moet de humanistische traditie in een historisch exposé nader brengen; *c.* ze moet een algemeen wetenschappelijk begrip van kindsheid en adolescentie tot stand brengen. Deze drie gebieden samen monden tenslotte uit in een anthropologisch georiënteerde filosofie der opvoeding, een „Bildungstheorie”. De paedagogische vorming aan de Universiteit is dus volgens Derbolav in hoofdzaak een leerschool voor de vorming van principieel inzicht (kategoriale Bildung). De paedagogische feitenkennis moet filosofisch door-straald worden. Zo ontstaat een: „Strukturwissen vom Menschen als „Homo educandus”, een anthropologisch georiënteerde filosofie der opvoeding<sup>2</sup>. Het ligt dus op de weg der Universiteit om een „Kategoriale Bildung” te verwezenlijken en het mogelijk te maken zich principieële inzichten te verwerven. Ondanks het *Schulpraktikum* blijft deze „opleiding” uitsluitend theoretisch georiënteerd.

### *b.* Het Studienseminar

Wat is nu de plaats van het Studienseminar? Het neemt een middenpositie in tussen Universiteit en school, tussen reflectie en praktijk. Het staat dus voor: theoretisch gefundeerde praktijk. Vandaar dat het Studienseminar in zekere zin van de school afstand moet nemen en toch er dichtbij moet staan. Het is dáárom voor het Studienseminar, waaraan een eeuwenlange traditie ontbreekt, in zekere zin moeilijk om een eigen lijn te volgen. Het staat, zo gezegd, tussen Universiteit en paedagogische Hochschule in. Het maakt aanspraak op wetenschappelijke digniteit,

1 Op. cit. pag. 19. „Auch sie musz den „Gang zu den Müttern” unternehmen, auch sie musz von ihrem Sachwissen auf ihre Methode, ihre Voraussetzungen zurückreflektieren und ihre empirischen Einsichten immer wieder in jenen philosophischen Grundgedanken einschmelzen, der die vermittelnde Integration stiftet und damit auch jenes so häufig beanstandete Einherlaufen der pädagogischen Ausbildung neben dem Fachstudium zu überwinden vermag”.

2 Op. cit. pag. 21. „Der psychologische Gedankengang führt, richtig angesetzt, über das methodische Problem der psychologischen Diagnose und das ihm vorausliegende transzendente der Selbsterkenntnis eben dorthin zurück, wohin auch die Geschichte und Theorie des humanistischen Bildungsideals letztlich einmündet: zu einem Strukturwissen vom Menschen als „Homo educandus”, d.h. zu einer anthropologisch georientierten Erziehungsphilosophie”.

maar kan zich, gezien zijn paedagogische functie, niet zonder meer in de Universiteit laten incorporeren. Het Studienseminar is de plaats waar Universiteit en school elkaar paedagogisch ontmoeten. De theoretische kennis, die het Studienseminar aan zijn leerlingen geeft, moet met de concrete ervaring ten nauwste verbonden blijven, zoals omgekeerd haar praktisch met theorie moet worden doortrokken. Elk contact van het Studienseminar met de schoolwereld heeft een institutionele, een vakkundige en een psychologische kant. De vakdidactische kant is verreweg de meest gecompliceerde. De vakkennis moet uit de vakwetenschappelijke in de paedagogische dimensie worden omgezet. De didactische verwerking van de stof loopt met de psychologisch-methodische parallel. Men kan voortbouwen op datgene wat aan de Universiteit reeds verworven was. Maar de problemen krijgen tegen de achtergrond der praktijk veel meer concreetheid en relief. Men moet echter goed in het oog houden, dat de behandelingswijze der problemen niet beneden het universitaire niveau mogen liggen. Zo is dus blijvend en intensief contact met de Universiteit een zaak van de grootste importantie.

Een Studienseminar is in geen geval, zoals Derbolav het plastisch uitdrukt, een *Assessorenbäckerei*. Maar het feitelijke „handwerk” mag toch niet onderschat worden. Uiteindelijk is het *Studienseminar* de plaats waar „paedagogisch meesterschap” kan en moet worden aangekweekt, niet in het minst door op socratische wijze de leerlingen te dwingen een eigen paedagogische arbeidsstijl te ontwikkelen.

Blijft de kwestie van het wetenschappelijk onderzoek. „Die Vorschläge der Arbeitsgemeinschaft an Höheren Schulen” wijzen o.m. op de taak van het Studienseminar om mede te werken aan een Didactiek voor het v.h.o.<sup>1</sup> Dit standpunt is volgens Derbolav onjuist. De taak van het *Studienseminar* ligt op het gebied van de overdracht van het leraarschap, deze kan, wanneer men systematisch wetenschappelijk onderzoek voor de a.s. leraar verplicht stelt, alleen maar in het gedrang komen<sup>2</sup>.

Maar al is wetenschappelijk speurwerk in de strenge zin voor het Studienseminar als arbeidsveld minder gewenst, het zal wel degelijk aan een Didactiek (Gymnasialpädagogik) energiek moeten meewerken. Op deze manier verkrijgt het Studienseminar en behoudt het, het karakter van werkelijkheid en concreetheid, dat de Universiteit ontbreekt.

Het moet de inspiraties en impulsen leveren tot vernieuwing door tra-

<sup>1</sup> „Eine solche Bildungslehre kann nur von Erziehern geschaffen werden, die der Höheren Schule angehören und die nach Möglichkeit selbst noch unterrichten. Sie stellt eine wissenschaftliche Forschungsaufgabe dar, zu deren Bewältigung die Seminarleiter verpflichtet werden müssen” (op. cit. pag. 31).

<sup>2</sup> „Deshalb halten wir es für sehr bedenklich, den Studienseminaren die Forschungstätigkeit geradezu als Pflicht abzufordern. Das Gegenteil des Erstrebten könnte damit leicht erreicht werden: die Studienseminare können an ihren Forschungsleistungen gemessen und damit in ihrer eigentlichen Leistung unterschätzt werden” (loc. cit. pag. 31).

ditie en vooruitgang bedachtzaam in evenwicht te houden. Zo heeft het een belangrijk aandeel in de tot stand koming van een inwendige hervorming.

#### VERGELIJKING TUSSEN DE WEST-DUITSE SITUATIE EN DE NEDERLANDSE

Kunnen wij met de in het vorige weergegeven suggesties en opvattingen ons voordeel doen? Veel ervan heeft ons inzicht in taak en doelstelling der Duitse leraarsopleiding verdiept, maar is niet zonder meer op Nederlandse toestanden overdraagbaar. We willen thans op verschillende punten een vergelijking maken. Het zal dan blijken dat de verschillen niet alleen van organisatorische, maar ook van principiële aard zijn.

We merken verschillen op:

- a. in de inrichting der vakstudie voor de a.s. leraar aan de Universiteit;
- b. in de positie der paedagogiek aan de Universiteit;
- c. in de betekenis der filosofie, zowel op het Gymnasium als aan de Universiteit t.a.v. algemene vorming.

#### Ad a. De wetenschappelijke vakstudie

Aan de Nederlandse Universiteit is het oude traditionele standpunt vrijwel ongewijzigd. De universitaire studie wordt door geen andere dan intrinsiek-wetenschappelijke motieven geleid en bepaald. De maatschappelijke praktijk heeft op de academische studie in principe geen invloed. Wel is en wordt in verband met uit de maatschappij komende verlangens en behoeften in verschillende onzer Faculteiten de vraag van differentiatie en verkorting van de studieduur zeer ernstig onder de ogen gezien, wat in bepaalde gevallen tot de instelling van een baccalaureaat heeft geleid. Dit baccalaureaat heeft evenwel andere oorsprong en de discussies er over vinden plaats in een andere sfeer dan die, die indertijd over de invoering van een „lerarendoctoraal” werden gevoerd, een zaak die niet alleen in de Faculteiten op weerstand stuitte, maar vooral ook in leraarskringen, die er een verlaging in zagen van het wetenschappelijk prestige van de leraar. Zodoende is een studieregeling waarbij men voor twee of drie vakken onderwijsbevoegdheid kan verwerven, die niet als zodanig intern-wetenschappelijk verbonden zijn, voorhands nog vrijwel uitgesloten. De Duitse regeling heeft hiertegenover m.i. praktische en paedagogische voordelen. Vooral in de lagere klassen zouden moeilijkheden van aanpassing en aansluiting voor de leerlingen kunnen worden voorkomen, indien door een goed overwogen bundeling van verschillende vakken in één hand, de leerling niet met evenveel verschillende methoden en personen zou worden geconfronteerd, als er vakken op de rooster staan. De wenselijkheid hiervan is van paedagogische zijde herhaaldelijk betoogd. En wanneer de voorstellen der Werkgroep uit het Rijksschooltoezicht verwezenlijkt

1 Rapport van een Werkgroep uit het Rijksschooltoezicht over de Inrichting van het Voortgezet Onderwijs. Uitg. Staatsdrukkerij en Uitgeverijbedrijf, 's Gravenhage 1958.

zouden worden, zou het een goed ding zijn, wanneer de mogelijkheid van combinatie van verschillende studievakken, die in principe bij ons aanwezig is in het Academisch Statuut, ook in de praktijk, in meerdere mate dan thans, werkelijkheid kon worden. De Duitse regeling, die de student-a.s. leraar verplicht tot de keuze van twee, resp. drie vakken, met onderwijsbevoegdheid, brengt in de academische studie van meet af aan een sterkere gerichtheid op het latere beroep teweeg. Maar er is meer dat, zij het ook als bijkomstigheid, in de zelfde richting werkt. Ons doctoraalexamen is een universitair examen, het wordt afgenomen binnen de muren van de Universiteit, door leden der Faculteit. Anders, geheel anders is het in Duitsland, waar het examen voor het „Lehramt”, een *Staats-examen* is. Realiseert men zich wat dat wil zeggen? Het examen wordt afgenomen door een Commissie, waarvan de leden, behalve één hoogleraar, qua talis niet leden zijn van de Faculteit. En de beslissing berust dus niet bij het universitaire corps, maar bij „buitenstaanders”, die natuurlijk het vereiste wetenschappelijke niveau heten te bezitten, maar zelf geen hoogleraar zijn. Voor Nederlandse begrippen is een dergelijke situatie zo ongewoon, dat het mij heel wat tijd heeft gekost, voor ik haar in al haar consequenties doorzag. En daar in tegenstelling tot de zuiver-wetenschappelijke examens die Universitair zijn, de examens voor het „Lehramt” voor een Staatscommissie worden afgelegd, kan ik mij niet onttrekken aan de indruk dat ook door dit organisatorische feit de studie van de a.s. leraar méér rechtstreeks op het beroep afstuurt en door het latere beroep wordt getekend, dan bij ons ooit het geval kan zijn, waar de examencommissie automatisch uit de hoogleraren in de studievakken wordt samengesteld. Het is immers een bekend paedagogisch feit, dat de wijze waarop het examen is ingericht, de studie ervoor beïnvloedt. In deze Staatscommissie hebben dus, behalve één hoogleraar, twee andere personen zitting, die niet alleen wetenschappelijk, maar ook praktisch zeer beslagen ten ijs zijn en die in de wetenschappelijke beoordeling van de candidaat zich laten leiden door overwegingen van beroepsverantwoordelijkheid. Dit zal ik met een voorbeeld proberen te verduidelijken. Ik woonde een staatsexamen fysica bij. In de examencommissie hadden dus, behalve de hoogleraar, twee andere personen zitting. Een van deze was Rector van een zeer bekend, oud Gymnasium, en zelf fysicus, zonder twijfel een man met hoge wetenschappelijke en praktische merites. Het ging in dit geval om een zwakke candidaat. De hoogleraar stemde voor toelating. De beide andere commissieleden waren echter voor afwijzing, met deze motivering, dat de candidaat tengevolge van zijn weinig heldere, onoverzichtelijke beantwoording der examen-vragen hun de indruk had gegeven dat hij de leerstof voor de klas niet behoorlijk zou kunnen behandelen. Hij werd op deze grond afgewezen. Zoals ik reeds zeide, de situatie, in dit geval de motivering der afwijzing wijkt af van de gangbare opvattingen aan onze Universiteiten. Het lijkt

mij niet onmogelijk, dat bij ons een zwakke candidaat zou worden toegelaten, omdat men weliswaar wetenschappelijk niets van hem verwachtte, maar hij voor het onderwijs (de praktijk) toch nog altijd wel geschikt zou geacht worden. Maar dit is maar een veronderstelling waarvoor mij alle bewijzen ontbreken. Het Duitse geval moge dienen ter illustratie van een totaal andere opvatting van de academische studie en van een totaal andere organisatie, die zeer uiteenlopende consequenties heeft. En tevens wordt ons duidelijk wat Prof. Derbolav bedoelt, als hij het tot de taak van de Universiteit, met name van de vakhoogleraar rekent, om de overgang van vakwetenschappelijk denken naar paedagogisch denken tot stand te brengen. Immers, uit dit ene concrete geval blijkt, dat de universitaire opleiding zich bij het laatste examen moet verantwoorden voor de vierschaar van practici. Het zal echter de opmerkelijke lezer ook niet ontgaan zijn, dat dit godsoordeel uitgesproken werd over een candidaat, die ware hij geslaagd, zich nog twee jaar lang aan een paedagogisch-didactische vorming had moeten onderwerpen.

#### Ad b. De paedagogiek aan de Universiteit

Komt dus de paedagogiek en didactiek, zij het dan ook onopzettelijk, om de hoek kijken bij het afsluitend examen (Wissenschaftliche Prüfung) tevoren heeft de candidaat reeds een examen moeten afleggen in filosofie en paedagogiek<sup>1</sup>. In het algemeen is men in onderwijskringen over de inrichting van en prestaties in deze beide vakken niet tevreden, en zelf ben ik ook niet verrukt over wat ik gezien heb. Ik beperk mij in mijn oordeel vanzelfsprekend tot de paedagogiek. De paedagogiek, die aan vele Duitse Universiteiten geen eigen leerstoel heeft, maar onderdeel is van de leeropdracht van een der hoogleraren in filosofie, loopt naar mijn smaak teveel achter de filosofie aan. Maar ook waar dit niet het geval is, is de behandeling en opzet nog in wat wij een ietwat ouderwetse phase zouden noemen. Omdat de a.s. leraren noch vak-filosofen noch vakpaedagogen zijn, beperkt men zich veelvuldig tot de behandeling van capita selecta uit de Theoretische en Historische Paedagogiek, en men leest vooral gaarne de oude Duitse klassieken: Von Humboldt, Schleiermacher. Praktisch alle Duitse filosofen behoren tot het vaste repertoire der „Übungen“. Op zichzelf is uit oogpunt van principe, deze lectuur uiterst belangrijk, maar gezien de grote afstand tot de praktijk, die in de „Übungen“ en „Seminarsitzungen“ niet overbrugd kan worden, omdat het de hoogleraar ex officio aan alle contact met de schoolwereld ontbreekt, vallen ze meestal buiten de interesse der a.s. leraren, of wel in die gevallen waar ze boeien, is het gevaar niet denkbeeldig van een praemature paedagogisch-

<sup>1</sup> Echter niet in alle landen. In West-Berlijn wordt dit z.g. Philosophicum met de inwerkingtreding van de „Nieuwe Wet“, in de komende cursus formeel ingevoerd. In de praktijk zal het nog wat langer duren, aangezien de Universiteit niet voldoende geoutilleerd is om de *duizenden* studenten op te kunnen vangen.



dogmatische houding bij de a.s. leraar. Ook kan deze zeer abstract-gerichte inleiding in de Paedagogiek de houding van de a.s. leraar t.a.v. de latere paedagogische colleges op het Studienseminar negatief en nadelig beïnvloeden. De paedagogische situatie aan de Universiteit is dus in Duitsland geheel verschillend van die in Nederland. In de eerste plaats – en welk een strijd dit heeft gekost, maar ook welke perspectieven dit voor de ontwikkeling der paedagogiek heeft geopend, realiseren we ons nooit voldoende – is aan al onze Universiteiten op één enkele uitzondering na, de paedagogiek door een eigen leerstoel vertegenwoordigd. M.a.w. niet de filosoof, wiens eerste interesse filosofie is, geeft paedagogische colleges, die in verkapte vorm eigenlijk toch ook weer filosofische zijn, maar bij ons kan de hoogleraar in Opvoedkunde de paedagogiek volgens eigen methoden als een afzonderlijk studiegebied in ontwikkeling brengen. Dit maakt in principe aan onze Universiteiten een hechte band met de praktijk mogelijk, doordat wij wetenschappelijk genoodzaakt, maar ook materieel in staat zijn, onderzoeken te doen, teneinde te voorkomen dat onze paedagogiek in het ijle wegzweeft. En dus kan de Nederlandse paedagogiek aan de Universiteit in veel mindere mate dan de Duitse het verwijt treffen, dat zij te abstract is en de a.s. leraar geen plaats geeft voor praktische oriëntering. En dit stelt de leraarsopleiding aan de Universiteit van de aanvang aan op een andere basis.

#### Ad c. De positie van de filosofie in de leraarsopleiding

Het kan niet ontkend worden dat de Duitser van huis uit meer geïnteresseerd is en meer aanleg heeft voor filosofie in het algemeen dan de doorsnee-Nederlander. We moeten ook niet vergeten dat het Voorbereidend Hoger Onderwijs daar, twee resp. één jaar langer neemt dan H.B.S. en Gymnasium ten onzent, en de eerste-jaars-studenten normaliter twee, resp. één jaar ouder zijn dan de onze, als ze aan de Universiteit komen. Daarenboven is filosofie een vak, dat in het leerplan der scholen voor v.h.o. is opgenomen. Dit is niet alleen op de Gymnasia zo, maar ook op wat wij de H.B.S. zouden noemen, het z.g. Real-Gymnasium. Moge de Humanistische Gymnasiast in staat zijn Plato in het oorspronkelijke te lezen, de anderen behoeven zich niet achteruit gezet te voelen, want ook zij lezen Plato, zij het ook in vertaling. Deze filosofische propaedeuse beperkt zich niet tot de Griekse filosofie, ook moderne filosofen – en niet alleen Duitse – worden zeer intens bestudeerd en bediscussieerd. Zo de filosofie het studiegebied bij uitnemendheid is, dat in staat is algemene vorming en geïntegreerd inzicht te realiseren, dan wordt de bodem daartoe reeds op het Gymnasium gelegd. En op deze bodem wordt op de Universiteit voortgebouwd. De discussies in de filosofische practica staan op zeer hoog peil, en worden met grote belangstelling gevolgd. Het is dus eigenlijk niet méér dan vanzelfsprekend dat de filosofie ook in de opleiding tot leraar een zeer grote rol speelt, zowel als onderdeel van de z.g. *Vorprüfung*



als naderhand in het *Studienseminar*. En van deze situatie uit is het verklaarbaar dat in zijn uiteenzetting over de functie van de Universiteit in de opleiding, Prof. Derbolav aan de filosofie een zeer belangrijke rol heeft toebedeeld. Het zou weinig zin hebben de vraag op te werpen of een dergelijke situatie ook in ons land gewenst zou zijn. Theoretisch laat het zich denken dat het niet alleen voor de a.s. leraar, maar voor elke fysicus, mathematicus, medicus, om niet te zeggen, filoloog of historicus van belang zou zijn als hij de grondprincipes- en methoden van zijn studiegebied filosofisch leerde doordenken. Maar ten eerste missen wij de onontbeerlijke filosofische propaedeuse, hoe node dan ook, in de tweede plaats hebben wij nu eenmaal een andere traditie. En dus zal de leraarsopleiding in ons land zich vanzelfsprekend aan de Universiteit in geheel andere, en vermoedelijk minder door de filosofie bepaalde, banen bewegen dan in Duitsland ooit het geval kan zijn.

#### ENKELE PROBLEMEN IN VERBAND GEBRACHT MET DE NEDERLANDSE SITUATIE

Bezien we enkele problemen nader. Zo het *Studienseminar*. Zou een dergelijke instelling in ons land zin hebben? Zoals bekend, wijst het rapport van de op 14 september 1954 ingestelde Commissie voor de Pedagogische en Didactische Voorbereiding Leraren M.O., in die richting, maar alleen voor diegenen die zich voor een Middelbare Akte bekwamen. Het voorstel lijkt redelijk om voor hen, die buiten universitair verband studeren, zo iets als een tweejarig *Studienseminar* op te richten. Maar sindsdien is dit voorstel al weer door de ontwikkeling achterhaald. De Middelbare Akte-studie zal binnen niet al te lange tijd in het geheel der Universiteit geïntegreerd zijn. Voorzichtig uitgedrukt: zij is nu al reeds in bepaalde gevallen onder de supervisie van de Universiteit gesteld.

De vraag is nu, hoe en waar zou de praktische opleiding het meest op haar plaats zijn?

Wij zijn allen bekend met het K.B., d.d. 10 september 1955, regelende de leraarsopleiding. De opleiding voor de praktijk van de academicus valt gedeeltelijk binnen de muren van de Universiteit, gedeeltelijk er buiten. De opzet van het K.B. toont alle fouten van een eerste ontwerp, en de uitvoering stoot op allerhand bezwaren. Maar het stemt tot verheugen dat er een begin is gemaakt, en dat de fouten van het begin mettertijd zullen verdwijnen – dit is een overtuiging die aan het onverwoestbaar optimisme van de paedagoog inhaerent is. Welke lessen kunnen wij nu zowel in positieve als in negatieve zin uit de Duitse regeling trekken?

Onze critiek richtte zich voornamelijk op dit punt: Op het gebrek aan samenhang tussen de paedagogisch-theoretische opleiding op de Universiteit en die in de *Studienseminare*. En dit vindt zijn oorzaak in het feit dat de Paedagogische Instituten der Universiteit in Duitsland in het algemeen geen Instituten zijn voor wetenschappelijk empirisch on-

derzoek. Zou dit wel zo zijn, dan zou t.a.v. de paedagogiek op de Universiteit niet opgemerkt kunnen worden, dat zij buiten de empirie staat, en dat zij wezenlijk en van huis uit geen contact met de paedagogische realiteit kàn hebben. En het Studiensseminar? Dit heeft wel contact met de realiteit doordat èn de Directeur en de didactici en de a.s. leraar lessen geven en dus allen volop in de praktijk staan. Maar dit feit op zichzelf waarborgt niet, dat daarom de paedagogische en psychologische, en ook de didactische colleges directheid en actualiteit als overwegend kenmerk bezitten. Ook de „Sitzungen” der Seminare vertonen de zelfde aanblik en vorm der universitaire *Übungen*, en lijden dan nog aan het euvel dat de docenten èn studenten door de werkzaamheden van de dag vaak zo in beslag genomen zijn, dat zij in de avonduren niet veel oorspronkelijks en stimulerends tot de discussies kunnen bijdragen. Maar deze critiek richt zich op enkele incidentele momenten, en de mate van belangstelling bij de deelnemers is op zijn minst gelijk aan die van onze studenten bij een verplicht college, om niet te zeggen dat zij haar overtreft. Bovendien kan men bij de Referendare heel wat meer aan voorkennis veronderstellen in paedagogicis, dan bij onze studenten. Dit brengt direct de discussies op hoger peil. Maar op twee essentiële punten – of liever op één, richt zich onze essentiële critiek.

Noch de paedagogiek, noch de didactiek kan in Duitsland in de leraarsopleiding de plaats krijgen die haar wezenlijk toekomst, noch aan de Universiteit noch aan het Studiensseminar, omdat geen van beide „pädagogische Forschungsstätten” zijn, plaatsen van empirisch wetenschappelijk paedagogisch onderzoek.

En waar zou dus bij ons de opleiding idealiter gestatueerd moeten zijn? Aan de Universiteit of aan eventuele seminaria, als we de zaak konden inrichten naar beste weten? Het antwoord kan ondubbelzinnig luiden: *Aan de Universiteit*. Want de Universiteit is de plaats, niet alleen waar wetenschappelijke onderzoekingen plaatsvinden, maar waar onderzoeksmethoden daartoe worden uitgedacht en geleerd. En dit geldt niet slechts voor paedagogiek, maar zo mogelijk in nog meerdere mate voor didactiek. Het wetenschappelijk didactisch onderzoek moet zich op universitair niveau vrijuit kunnen ontwikkelen en uitgangspunt worden voor de inleidende oriëntering, die colleges in didactiek nu eenmaal moeten zijn. Dit houdt tal van implicaties in. *a.* De didacticus moet niet door een onderwijstaak aan een school voor v.h.o. verhinderd worden om al zijn energie aan onderzoek en opleiding te geven. *b.* De taak waarmee Prof. Derbolav de vakhoogleraar zou willen belasten, n.l. om het wetenschappelijk denken om te buigen in paedagogisch denken, is een rationele eis, gedacht vanuit de Duitse situatie, met zijn van de aanvang af voor het leraarsambt gedifferentieerde academische studie, maar past niet in onze universitaire denkwereld. Zeker, ook bij ons acht de vakhoogleraar het als een bijzonder belangrijke en aantrekkelijke taak de a.s. leraar liefde voor

het leraarsambt bij te brengen en op zijn toekomstig beroep door het geven van didactische aanwijzingen voor te bereiden. Maar hij kan, gezien zijn andere verantwoordelijkheden, als drager van het wetenschappelijk denken van zijn speciale studiegebied, deze tweede taak slechts incidenteel en terloops uitoefenen. Ik ben dus van mening, dat deze specifieke, maar uiterst belangrijke taak op de schouders moet rusten van iemand, die zich hierop uitsluitend kan concentreren. Dit is de didacticus. Dat moet iemand zijn, die in zijn eigen studiegebied een hoog niveau haalt, die in het paedagogisch en didactisch denken voldoende is geschoold – en daarenboven ook nog onderwijservaring heeft. Maar niét iemand, wiens verdiensten uitsluitend op het gebied der onderwijspraktijk liggen, en die van didaktiek niet meer weet, dan wat hij jaar in jaar uit, onbewust van principes of consequenties, toepast. Dit betekent dan weer dat de didacticus persé zijn plaats moet hebben aan de Universiteit, en deel moet uitmaken van de wetenschappelijke staf. Aangezien hij in feite evenzeer vakwetenschappelijke als paedagogische kennis moet bezitten, kan men lang erover kibbelen bij wie hij in feite thuis hoort, en welke rang men hem moet toekennen. Praktisch ware het om hem maar zijn plaats te geven in het Paedagogisch Instituut. Dit zou leiden tot een integratie van de paedagogische en algemeen-didactische met de specifiek-didactische opleiding, iets waarvoor èn uit oogpunt van organisatie en van wetenschapscoördinatie alles te zeggen valt.

Deze samenwerking ontbreekt thans bij ons in principe, ook al wordt zij incidenteel door de goede wil tot stand gebracht. Maar zolang het bewuste K.B. zoveel in het vage laat, om niet te zeggen onmogelijke en chaotische toestanden schept, kan men weinig aanmerken.

In dit opzicht is de Duitse evenals de Engelse leraarsopleiding ons stukken voor. Er zijn daar Instituten, er zijn daar Seminaria, in allen wordt belangrijk werk gedaan, dat niet zal nalaten een blijvende invloed op de gang van het hele onderwijs te hebben. In beide landen vindt de opleiding grotendeels plaats na het doctoraal-examen. Mits men een financiële regeling treft, zou in ons land hier niets op tegen zijn. Maar dan zou een nieuw K.B. nodig zijn, dat de zaken principieel uit de doeken deed en niet een door velen als bittere pil beschouwde procedure probeerde te verzoeten met zoetsappige aanwijzingen die in de praktijk alles en niets kunnen betekenen<sup>1</sup>.

1 Wat kan een universitair docent die zichzelf en zijn onderwijs au serieux neemt voor inhoud geven aan colleges die alleen maar *gevolgd* behoeven te zijn, om de persoon in kwestie paedagogisch-didactisch bekwaam te achten. En welk minimum van hospiteren is wettelijk nog acceptabel, als niet de minimum-grens, maar wel de maximum-grens zorgvuldig wordt aangegeven?

ENKELE SUGGESTIES VOOR EEN  
VERBETERDE LERAARSOPLEIDING TEN ONZENT

Wat in andere landen, waar men ons inzake de leraarsopleiding vooruit is, als essentieel belangrijk treft, is dat de opleiding gecentreerd is in een Instituut, en dat zij plaats vindt na de academische studie.

In Engeland zijn dit de na de oorlog opgerichte Universitaire Paedagogische Instituten, in Duitsland is dit het Studienseminar. Beide vormen hebben hun eigen bijzondere voordelen. In de Duitse opleiding heeft mij getroffen, dat het Studienseminar alle mogelijke gelegenheid biedt tot onderling contact en het vormen van een saamhorigheidsgevoel tussen al de a.s. leraren, die daar in opleiding zijn, en dat de Directeur zijn vaderlijke zorgen over ieder persoonlijk uitstrekt. Dit wordt door de organisatie als zodanig al in de hand gewerkt. De studenten van het zelfde studievak hebben wekelijkse seminaria op hun eigen vakgebied, wonen elkaars Lehrproben bij, maar daarenboven zijn er nog de algemene seminaria-bijeenkomsten voor paedagogiek, filosofie, jeugdpsychologie, onderwijsorganisatie en zo meer. Deze worden door de gehele groep gezamenlijk gevolgd. Aangezien dan onderwerpen van algemene aard aan de orde zijn en ieder vanuit eigen hoek aan de discussie deelneemt, wordt automatisch een vakspecialistische instelling voorkomen. Bovendien wordt in elk Seminarium door de Directeur dit algemene contact door tal van andere maatregelen nog bevorderd. De gemeenschappelijke excursies en reizen kunnen als voorbeeld genoemd worden. Elk jaar staat een buitenlandse reis van de gehele groep met de Directeur op het programma! Ieder die met studenten op excursie is geweest, weet hoe het onderling contact erdoor bevorderd wordt. Bovendien worden, al naar gelang het initiatief van de Directeur, nog tal van andere dingen uitgedacht om het in deze richting te sturen. Zo woonde ik in Köln-Mülheim een „Philologen-Tag” bij. Dit hield in dat er lessen door de didacticus en door de a.s. leraren-filologen gegeven werden, die bijgewoond en bediscussieerd werden door alle a.s. leraren. In dit geval woonden dus fysici, chemici lessen bij in Latijn en Grieks, en konden zij achteraf met methodische vragen komen. In Hamburg werd een dag gewijd aan een gemeenschappelijk probleem, dat in het middelpunt der algemene belangstelling stond: „Das Wirtschafts-Gymnasium”<sup>1</sup>. (De groep studenten die telkens gemeenschappelijk opgeleid worden is in sommige landen thans gemiddeld 50, wat aan de Directeur feitelijk te zware eisen stelt, wil hij ieder zo persoonlijk „betreuen” als hij het als zijn taak ziet).

Dan is het zowel in Engeland als in Duitsland een belangrijk voordeel

<sup>1</sup> Het ging om de vraag – ik stel het probleem wat simplistisch – of wat bij ons handelscholen en h.b.s.-A heet de leerlingen voldoende brede basis geeft voor universitaire studie.

dat er een *plaats* is, waar alle a.s. leraren samen komen. Hoewel de Directeur over zijn outillage meestal niet tevreden is – hij klaagt over gebrek aan ruimte, materiaal – zijn naar Nederlandse universitaire begrippen de Duitse seminaria zeer behoorlijk voorzien van ruimten (voor practica en samenkomsten) en bibliotheek. Ook in de Engelse Instituten vindt men een behoorlijke lerarenbibliotheek. Deze leraren-bibliotheek bevat behalve paedagogisch-didactische literatuur en tijdschriften, óók de voor de verschillende vakken meest gebruikte leerboeken. Nu is het m.i. zeer belangrijk dat deze in een „Instituut voor leraarsopleiding” bij elkaar gebracht zijn. Want hierdoor wordt in de hand gewerkt dat de a.s. leraar óók eens leerboeken van andere vakken ter hand neemt. In Duitsland waar verschillende vakken in één hand zijn is dit zonder meer noodzakelijk. Aan onze Universiteiten treft men in de verschillende Seminaria der hoogleraren voor de diverse studievakken ook wel schoolboeken aan, ter oriëntering van de a.s. leraar. Voor de methodische vergelijking en collectie is echter een paedagogisch Instituut aangewezen.

In de derde plaats heeft de didacticus een zeer belangrijke en omvangrijke taak. En wel deze: om de vakkennis voor de paedagogische situatie vruchtbaar te maken. In Engeland geeft hij colleges, regelt de praktijk der studenten en volgt deze nauwkeurig, en houdt wekelijkse individuele besprekingen. Hij is lid van de universitaire staf en heeft zijn plaats, met al zijn collegae, in het Paedagogisch Instituut. Niet alzo in Duitsland. De werkzaamheid van de didacticus evenals van de Directeur staat geheel los van de Universiteit. Uit de historie der Seminaria is deze situatie verklaarbaar, maar zij is ongewenst. En wel: 1e omdat de didactiek zich dus los van het universitaire denken beweegt (dus zonder samenhang, zowel met de ontwikkeling van het studievak aan de Universiteit, als met de Universitaire Paedagogiek). Dit brengt het nadeel met zich mee, dat de didactiek hoe serieus ook behartigd, zich vastbijt in de praktijk, en het gevaar loopt vast te roesten. 2e. Omdat de status en het prestige van de docent in de didactiek geringer is dan van de academische docent, behalve in individuele gevallen, waar uit andere hoofde de docent aan het Studienseminar ook toevallig aan de Universiteit doceert (zoals b.v. in Hamburg). Huiselijk gezegd: de *Studienreferendar* is geneigd alle praktische aanwijzingen van zijn *Fachleiter* au sérieux te nemen, maar bovendiens theoretische uiteenzettingen voelt hij zich ietwat verheven.

In Engeland is de student aan verschillende Instituten, in een gunstiger positie, daar de hem opgelegde praktische opdrachten vanuit het geheel der universitaire onderzoekingen en probleemstellingen kunnen worden georganiseerd.

Al met al zijn we vol bewondering voor de onovertroffen serieuze wijze waarop in Duitsland de leraarsopleiding is georganiseerd, en voor de prettige sfeer die in de Seminaria heerst. Onze wensen gaan dan ook in



deze richting, dat het ons binnen niet al te lange tijd gegeven moge zijn onze achterstand bij Engeland, Duitsland, Skandinavië<sup>1</sup> en andere landen in te halen en aan elke Universiteit een Instituut voor leraarsopleiding te mogen aantreffen, dat alle voordelen der buitenlandse instituten verenigt en daarenboven bij onze typische Nederlandse situatie en denkwijzen is aangepast. Dit zou kunnen geschieden op deze wijze:

*De opleiding worde in elk geval in nauwe samenhang met de praktijk gebracht. De theoretische colleges worden deels als voorbereiding van de praktijk-stage gegeven, gedeeltelijk begeleidt zij deze. De opleiding worde gecentreerd in het Universitair Paedagogisch Instituut, waarin de didactici, nauw verbonden met de hoogleraar voor Paedagogiek, een volledige taak hebben.*

*De praktische opleiding vinde plaats na het doctoraal-examen en worde gesalarieerd.*

*Inrichtingen voor H.H.M.O. moeten aangewezen worden als opleidingscholen en aan bepaalde voorwaarden voldoen.*

*Voor alles dienen leerkrachten, thans in het V.H.M.O. werkzaam, te worden vrijgemaakt om zich op de studie der Paedagogiek en Didactiek te concentreren, teneinde te zijner tijd als didacticus te kunnen worden aangesteld. We hebben volledig gebrek aan kader, en kadervorming is dus in de eerste plaats noodzakelijk.*

## APPENDIX

### DE LERAARSOPLEIDING IN DE ANDERE DUITSE LANDEN

In de andere Duitse landen is de opleiding niet geheel op de zelfde wijze georganiseerd als in Rheinland-Westfalen.

Zo levert *West-Berlijn*, dat door de omstandigheden genoodzaakt was een geheel nieuw plan op te bouwen, een eigen beeld. Principieel is daar de gedachte van een praktisch en een meer theoretisch gericht opleidingsjaar afgewezen en is een tweejarig Studienseminar ingesteld dat de gehele opleiding verzorgt. Echter was het tekort aan leraren (1956) zo groot, dat de Studienreferendare reeds in bezoldigde betrekkingen (van 11 à 20 uur) gaan en er dus voor de opleiding slechts twee dagen overblijven. Ook is er tekort aan vakliteratuur en aan materiele outillage. Er zijn in West-Berlijn 14 Studienseminaria, elk aan een inrichting voor V.H.M.O. verbonden. Tot aan okt. 1958, was er geen opleiding aan de Universiteit. Met ingang van november a.s. zijn colleges in Paedagogiek verplicht gesteld. Een stage van enkele maanden is ingevoerd, met voornamelijk oriënterende functie. De Universiteit zal de leiding hier-

<sup>1</sup> De leraarsopleiding in Zweden is ook zeer serieus aangevat. Ook daar maakt de a.s. leraar een tweejarige opleidingsfase door.



van hebben, en een voorlopige selectie kunnen toepassen – mits zij behoorlijk wordt gecontroleerd!

*Bremen* is een kleine Stadt-Staat, wat organisatorisch de zaak vergemakkelijkt. Alle tien opleidingsscholen en het seminarium liggen dicht bij elkaar. Door deze gunstige omstandigheid is er voortdurend een nauw contact tussen scholen en studie-seminaria mogelijk en is de invoering van afzonderlijke Anstaltsseminare overbodig.

In *Hamburg* is de situatie opmerkelijk verschillend van de andere landen omdat het aandeel van de Universiteit in de opleiding anders ligt. Gedurende hun studietijd nemen de a.s. leraren deel aan de colleges en colloquia van het Univ. Paed. Instituut en van de Pädagogische Hochschule (Pädagogisches Institut). Zo is dus de taak van Universiteit en Studienseminar beter geordineerd in Hamburg dan in de andere landen. Verschillende didactici behoren door deze regeling tot het docentencorps der Universiteit, wat zeer bepaalde voordelen heeft.

In *Hessen* kent men weer de verdeling in *Anstaltsseminare* en *Studienseminare*. De toekenning van Unterhaltszuschusz geschiedt hier niet algemeen, maar bij gebleken behoefte. Ook staat in Hessen de Referendar gedurende zijn eerste opleidingsjaar onder de Directeur van het Studienseminar.

In *Niedersachsen* duurt de opleiding in het Studienseminar anderhalf jaar. Enkele Gymnasia zijn als Vor-Seminare in de opleiding betrokken. De opleiding is gedurende dit eerste half jaar onder de verantwoordelijkheid van de Directeur van de school.

In *Rheinland-Pfalz* is de organisatie overeenkomstig die in Rheinland-Westfalen.

*Sleeswijk-Holstein* heeft uit praktische redenen een combinatie gezocht van opleiding en beroepsuitoefening. In het eerste halfjaar werken de Referendare in daartoe aangewezen scholen, onder de leiding van Mentoren, ze volgen de colleges in het Studienseminar. In het volgend jaar krijgen ze een leeropdracht aan een Gymnasium, dat meestal buiten de plaats van het Seminarium gelegen is. Ze zijn echter Woensdags vrijgesteld en maken dan de „Seminartag” mee. Deze deelname is vrijwillig. Hoewel de dag zeer inspannend is, (door de reis, het ineengedrongen programma van de Seminartag) is de opkomst groot, omdat de Referendare bij hun onderwijs veel profijt menen te hebben van de raadgevingen der didactici.

In het laatste halfjaar komen de Referendare allen in het Seminar terug. Zij geven nog slechts enkele lessen die voortdurend door de mentoren worden bijgewoond. Verder is er zeer veel persoonlijk contact met de vakdidactici en de directeur van het seminarium.

In *Beieren* bestaat geen scheiding tussen de beide jaren. De benaming van het Studienseminar is hier: *Pädagogisches Seminar* dat met een Gymnasium verbonden is. In het tweede jaar worden de Referendare ook nog naar andere scholen gestuurd dan naar de *Stammschule*.

In het verslag over Rheinland-Westfalen wordt opgemerkt, dat hoewel de idee der *Studienseminare* in dit land is ontstaan, het in ontwikkeling bij de andere landen is achter gebleven; zo acht men het Instituut van Anstaltsseminar niet gelukkig op de gronden hierboven beschreven.

De moeilijkheden in de verschillende landen variëren, de rapporten van het ene land wijzen meer op de overbelasting van de Directeur van het Seminarium door een te groot aantal Referendare in opleiding, een ander klaagt over slechte outillage, gebrek aan collegium, weer een ander over het lerarentekort, waardoor de leraar in opleiding in bezoldigde betrekking wordt aangesteld, en de vakdidactici niet van uren kunnen worden ontheven, waardoor hun taak als mentor in het gedrang komt. Nog meer geldt dit voor de mentoren aan de verschillende scholen verbonden, waar de Referendar een tijd lang zijn opleiding krijgt, en die helemaal voor dit werk geen compensatie krijgen. Het ene land schijnt financieel in de leraaropleiding veel meer geld te kunnen steken dan het andere. Opvallend is het verschil tussen b.v. Berlijn en Rheinland-Pfalz. De Rapporten die ik hier verwerkt heb stammen uit 1956. (Das Studien-seminar 1956, I, pag. 57 e.v.: Kurzberichte von den Studienseminaren der Länder).

## VORMING IN DE STRIJDKRACHTEN<sup>1</sup>

J. G. VAN DER PLOEG

"The problem in defense is how far you can go without destroying from within, what you are trying to defend from without".  
*Eisenhower*

### *Vorming van het beroepskader*

De strijdkrachten mogen zich bepaald niet in de warme sympathie van het Nederlandse volk verheugen. De gevoelens zijn min of meer vijandig, hetgeen bij een aantal functionarissen in onze strijdkrachten tot een overeenkomstig negatieve houding tegenover de „burgers” leidt. Over en weer doet men elkaar verwijten en zo blijft een kloof aanwezig tussen volk en strijdkrachten, die niet slechts een bedreiging vormt voor de paraatheid van onze defensiebijdrage, maar die vooral een aanslag is op de democratische samenleving, ten behoeve waarvan wij juist strijdkrachten hebben. Want dit is wel duidelijk, dat het niet langer gaat om de verdediging van ons grondgebied „naar alle kanten”, maar om het behoud van de Westeuropese manier van leven. Bij alle critiek, die wij hebben op onze democratische instellingen, is het immers duidelijk, dat ons volk in overgrote meerderheid wenst te blijven leven in een systeem, waarin de mens „eigen leven kan leven en eigen verantwoordelijkheid kan dragen”.

Nu moet worden gezegd, dat de strijdkrachten het er dikwijls naar „maken”! Een recent voorbeeld vormt de actie tegen een blad, waarin de gereformeerde predikant Okke Jager de propaganda voor de strijdkrachten aanviel. Ds Jager heeft een scherpe pen en een ieder, die zijn artikel heeft gelezen, is geconfronteerd met een aantal ernstige vragen, die hij niet zonder meer kan negeren. Wanneer van de zijde van ons beroepskader in hetzelfde blad op even ernstige wijze zou zijn gereageerd, dan zou een discussie zijn ontstaan, die een waardevolle bijdrage had kunnen leveren tot bezinning op de plaats van de strijdkrachten *in* (niet tegenover!) onze samenleving. In plaats daarvan weert men het blad, waarin dit artikel stond, uit de kazernes! Ook wanneer de Minister van Oorlog achteraf deze handelwijze zou afkeuren, is het kwaad geschied. In een democratische samenleving „neemt” men het niet, dat in de plaats van gesprek en discussie dwang en verbod worden gesteld. Het verbod getuigt van een onderschatting der dienstplichtigen en schept daardoor bij deze laatste categorie kwaad bloed. In elk geval zal meer dan ooit dit

<sup>1</sup> De schrijver van dit artikel is secretaris van het Nederlands Gesprek Centrum en heeft in die functie het secretariaat vervuld van de commissie „Vorming van de Nederlandse soldaat” van het N.G.C., welke commissie enige tijd geleden het licht heeft doen zien aan een rapport van dezelfde naam. De Heer Van der Ploeg bespreekt dit rapport niet en geeft ook niet zonder meer de mening weer van de leden van deze commissie, doch wel verwijst hij enige keren naar dit ook voor onze lezers bijzonder interessante rapport, dat bij de boekhandel verkrijgbaar is (f 1,50) en dat ook direct te bestellen is bij het N.G.C., Mathenesserlaan 446b te Rotterdam.

blad door hen zijn gelezen en men zal het – zonder enige kans op rustige oordeelsvorming – wel eens zijn met Ds Jager.

Het is merkwaardig hoe snel de beroepsfunctionarissen menen, dat het gezag wordt ondermijnd. Kennismaking van enkele fundamentele psychologische en paedagogische begrippen zou hun kunnen leren, dat gezag eerst goed wordt ondermijnd, wanneer men het *te onpas* krampachtig gaat verdedigen.

En dan spreken wij nog maar niet van de ondermijning, die men zelf tot stand brengt door zich belachelijk te maken door het onoordeelkundig besteden van het zeer grote percentage van het nationale inkomen, dat aan de strijdkrachten wordt besteed. Zelfs al houdt men rekening met het feit, dat een zo groot apparaat onwillekeurig tot bureaucratische verwisting komt, is het duidelijk, dat enige reorganisatie beslist geboden is. Tot deze een feit is, mag men van de „burgers” zeker niet verwachten, dat zij blijk geven van vertrouwen. Het wordt tijd, dat ons beroepskader beseft, dat het *eerste* woord aan de strijdkrachten is en dat pas dan van de burgers mag worden verwacht, dat zij leger, marine en luchtmacht serieus nemen.

Vorming in de strijdkrachten is dan ook allereerst een kwestie van vorming van het beroepskader in een geest van democratische verantwoordelijkheid en met gebruikmaking van wat de sociale en psychologische wetenschappen te bieden hebben. Zo goed als men van de PTT mag eisen, dat het apparaat doelmatig functioneert, zo goed mag men dit van het nog veel belangrijker apparaat, dat de strijdkrachten vormen, eisen. Maar dan dient het „geestelijk klimaat”, waarin onze officieren worden opgeleid, te veranderen. Het ligt niet aan de kwaliteit van onze officieren, want een ieder, die wel eens met hen in contact komt, zal ermede instemmen, dat zij stellig niet beantwoorden aan de caricatuur, die de doorsnee-burger heeft van de beroepsmilitair. Maar dan is het niet meer dan een staaltje van ons aller plicht om via de democratische wegen, waarover wij beschikken, te zorgen, dat het „klimaat” verandert. Want dit klimaat past in een voor-democratische samenleving. Resten van feodale en patriarchale aard verzieken de verhouding tussen volk en strijdkrachten. Opruiming van deze resten zal taak nummer één van de minister van oorlog en diens ambtenaren dienen te zijn. Aan de volksvertegenwoordiging is het contrôle uit te oefenen op de bereidheid van minister en departement om deze resten op te ruimen en op het tempo, waarin deze opruiming plaats vindt.

Men hoort wel eens tegenwerpen, dat de strijdkrachten, gezien de hiërarchische structuur en de daarmee samenhangende krijgstuicht niet anders kunnen worden georganiseerd en dat daarom het klimaat niet kan worden veranderd. Dit argument doet denken aan de argumenten, die in het begin van deze eeuw werden gebruikt om aan te tonen, dat de ondernemer tegenover de arbeider in een gezagsverhouding stond in

plaats van in een contractuele verhouding. Men wilde niet van een rechtspositie en medezeggenschap der arbeiders weten, ook toen werd duidelijk gemaakt, dat medezeggenschap niet betekende een medebeslissingsrecht over zaken, waarin de ondernemer op grond van zijn functie en kwaliteiten de beslissing moet nemen.

Het is zonder meer duidelijk, dat een vrij strak gezag inhaerent is aan een organisatie, die erop is gericht op snelle en effectieve wijze aan vijandige acties het hoofd te bieden. Overleg daarover tussen bevelvoerders en soldaten is uitgesloten. Stipte (niet: blinde) gehoorzaamheid is onontbeerlijk. Maar dit strakke gezag moet *gezag* blijven en niet tot *dwang* verworden. Gezag vooronderstelt vertrouwen en vertrouwen is in een democratische samenleving slechts mogelijk, wanneer tussen bevelvoerders en ondergeschikten een mogelijkheid tot gesprek bestaat over zaken, waarbij overleg mogelijk is.

Een voorbeeld moge dit verduidelijken: gesprek is niet mogelijk over militair-technische kwesties, maar wel over zoiets als het liftverbod of over straffen. Zodra men tot dit laatste op grond van gezagshandhaving niet bereid is, scheidt men wantrouwen en dit is *wezenlijk* gezagsondermijnd.

### *Conclusie*

Onze strijdkrachten zijn er ter verdediging van de democratische manier van leven. Zij moeten geleid worden op een wijze, die niet voor-democratisch is, omdat anders de democratie van binnenuit wordt aangetast. Hoewel het duidelijk is, dat de hiërarchische opbouw van het defensie-apparaat een strak gezag en een strenge krijgstucht vereist, dient men te beseffen, dat het gezag moet zijn gebaseerd op vertrouwen. Dit vertrouwen kan in onze 20e eeuwse maatschappij slechts groeien, wanneer men bereid is tot overleg overal, waar dit mogelijk is. Regering en volksvertegenwoordiging dienen maatregelen te nemen, opdat de vorming van het beroepskader in deze richting wordt omgevormd.

### *Vorming van de dienstplichtigen*

De militaire dienstplicht is al even weinig populair als de strijdkrachten. Overigens moet daaraan onmiddellijk worden toegevoegd, dat deze dienstplicht ook impopulair zou zijn, wanneer de strijdkrachten het vertrouwen van ons volk genoten. Het is nu eenmaal onplezierig uit het gezin, uit de vriendenkring, van het meisje, uit de werkkring, soms zelfs uit de opleiding te worden weggehaald en gedurende vele maanden te moeten leven in een volmaakt andere sfeer. Zelfs wanneer die sfeer sympathiek zou zijn, blijft het voor de doorsnee-dienstplichtige een „dirty job”, die hij met tegenzin vervult. Slechts een enkeling zal het gevoel hebben te „dienen” in de echte zin van het woord. Het is al moeilijk hem te laten beseffen, dat de strijdkrachten een „noodzakelijk kwaad” zijn.

Beslist kopschuw maakt men hem echter, wanneer men hem in pathetische bewoordingen mededeelt, dat hij „voor het vaderland” of „voor de koningin” of „voor de vlag” moet vechten. De 20e eeuwse mens is – helaas – in belangrijke mate symboolblind en een verwijzing naar symbolen werkt dan ook averechts.

Het is dan ook een uitermate moeilijke taak, waarvoor het beroepskader zich geplaatst ziet t.o.v. deze jonge recalcitrante, vooringenomen dienstplichtigen. Het is er mee als met de onderwijzer, die een hele klas van jongens heeft, die de school een onding vinden en die het erom te doen is van hun ongenoegen zoveel mogelijk te laten blijken. De onderwijzer heeft daarbij dan nog het voordeel, dat hij bij een aantal vakken de gelegenheid heeft zijn weerbarstige leerlingen te boeien.

Daarom worden aan officieren en onderofficieren hoge paedagogische eisen gesteld. Dat velen, ondanks een ernstige leemte in vorming op dit gebied, erin slagen de dienstplichtigen aan zich te binden, is een bewijs van het reeds hiervoor gestelde, dat vele leden van het beroepskader ten volle de bereidheid hebben een gunstig klimaat te scheppen. Alleen schieten de hun ten dienste staande middelen tekort. Een vergelijking tussen de lesroosters der opleidingsinstituten in ons land en de Verenigde Staten van Amerika op de terreinen van psychologie, paedagogiek, sociologie, sociale psychologie en burgerschapskunde (civics) laat zien, dat deze vakken in ons land als randvakken worden gezien of – om het nog minder plezierig te zeggen – als de franje, die eventueel best gemist zou kunnen worden. Vlak na de bevrijding leek het erop of hierin wijziging zou komen, doch ook dit getij van vernieuwing is gekeerd en overgebleven is het herstel van de oude situatie.

Welke eisen dienen gesteld te worden aan de vorming van onze dienstplichtigen? Ik meen, dat hierbij in elk geval moeten worden genoemd:

1. Vorming in het militaire handwerk <sup>1</sup>
2. Vorming van het besef van wat wordt verdedigd <sup>1</sup>
3. Vorming in de zin van voortgezet onderwijs.

#### *Sub 1 Vorming in het militaire handwerk*

Het gaat hierbij vooral om de militair-technische training, maar ook om de militair-morele vorming <sup>2</sup>. Het is niet nodig hier uitvoerig in te gaan op de eisen van militair-technische aard, maar wellicht is het wel goed te wijzen op twee elkaar tegengestelde behoeften. Enerzijds eist de moderne

<sup>1</sup> Ik wijs erop, dat in wezen vorming van het besef van wat wordt verdedigd, primair is en dat dit besef reeds voor het intreden in de militaire dienst moet worden bijgebracht. Helaas laat de burgermaatschappij, zowel in gezin als op school, hier schromelijk verstek gaan. Vandaar dat in de strijdkrachten aandacht aan deze belangrijke zaak moet worden besteed. Eerst wanneer men beseft wat men moet verdedigen, zal men het militaire handwerk kunnen leren.

<sup>2</sup> Zie hiervoor het reeds genoemde rapport pag. 20 v.v.



oorlogvoering de volstrekt massale aanpak, waarin elk individu volkomen onderworpen is aan de massa en de techniek (denk bv. aan de stoomwalstechniek van de Russische legers). Anderzijds is er de eis van het zichzelf kunnen redden van geïsoleerd geraakte afdelingen en soms zelfs individuen achter de fronten van de tegenstander (denk aan het bijzonder boeiend relaas van Irwin Shaw in „Young Lions”). Het accent ligt m.i. nog te veel op het massale, terwijl juist gezien de relatieve numerieke zwakte van de westerse strijdkrachten het accent meer zou moeten liggen op de individuele training, waardoor voldaan kan worden aan de noodzaak tot individuele improvisatie. In elk geval zal men echter hebben te rekenen met een training in het hanteren van technische hulpmiddelen, die een hoge mate van functionele gedrildheid vorderen. De soldaat moet – als de industriële arbeider – volkomen automatisch kunnen gehoorzamen aan bepaalde reflexen. Was vroeger de *personele* drill in de vorm van kadaverdiscipline het a.b.c. van de dressuur van de dienstplichtigen, nu gaat het om een *functionele* drill, die overigens de meeste dienstplichtigen, die reeds in de fabriek hebben gewerkt, niet vreemd is. Deze functionele drill wordt echter hinderlijk gestoord, wanneer de instructeurs deze koppelen aan een Feldwebelmentaliteit.

Ongemerkt zijn we hierbij eigenlijk al terecht gekomen in de militair-morele vorming, waaronder ik hier wil verstaan het aankweken van de bereidheid om het militaire handwerk uit te oefenen. Men moet zich wel realiseren (en men doet dit in onze strijdkrachten bij het beroepskader nog te weinig), dat het moreel in dit opzicht uitermate slecht is. Men kan dit nog verslechteren door deze jonge mensen, die voorzover zij uit de fabriek komen gewend zijn aan een contractuele onderschikking, waarbij zij als arbeider prestaties verrichten, waartegenover een contraprestatie in geld en een zekere (nog wel in vele gevallen te geringe) waardering als mens bestaan, te laten kennismaken met het „Befehl ist Befehl”.

In nog sterkere mate geldt dit voor hen, die uit het boerenbedrijf of uit een meer administratieve werkkring komen. Het sterkste geldt het voor hen, die zo van school in de strijdkrachten komen en gewend zijn aan een op democratische leest geschoeide paedagogische aanpak. Wil men het militaire moreel versterken, dan zal men èn van de moderne onderwijsmethoden èn van het moderne personeelsbeleid moeten leren hoe men de 20e eeuwse, nogal individualistische en critische jonge mens dient aan te pakken.

Als dit reeds zo is voor het meer massale aspect, waarvoor een functionele gedrildheid nodig is, dan is het natuurlijk nog veel meer nodig voor het individuele aspect, waarbij aan het improvisatorische vermogen en de individuele zelfstandigheid hoge eisen worden gesteld. Het „Befehl ist Befehl” werkt daar désastreus.

*Sub 2 Vorming van het besef van wat wordt verdedigd*

Reeds hierboven is opgemerkt, dat het in onze tijd niet meer gaat om het handhaven van de nationale zelfstandigheid in de oude – vooroorlogse – zin van het woord. De tijd van de nationale staten, in de 16e en 17e eeuw tot stand gebracht, loopt geleidelijk aan ten einde. Steeds meer ziet men souvereiniteitscessies aan bovennationale organen als de Kolen- en Staalgemeenschap (K.S.G.), de Benelux, de Euratom, de Noordatlantische verdragsorganisatie (N.A.V.O.). Wij gaan meer supra-nationaal denken en dat, wat voor 1940 een hersenschim leek (de Paneuropabeweging van Coudenhove Calergi), is thans een programmapunt, waarvan sommigen reeds zeggen, dat het lang niet ver genoeg gaat, omdat het reeds *nu* tijd is te komen tot een samengaan van Europa met de Anglo-Amerikaanse landen of zelfs tot een samengaan in nog groter verband.

De wereld is in een aantal blokken verdeeld. Men kan dit betreuren, maar men dient in elk geval met de realiteit te rekenen. Daar is het machtige Russische blok, het steeds meer in kracht toenemende Chinese blok, het nog steeds superieure Euro-Amerikaanse blok en tenslotte het blok van de „neutralen”, waaronder India het toonaangevende land is. Het is niet onze geografische ligging allereerst, maar vooral onze geestelijke en politieke instelling, die ons doet wortelen in het Euro-Amerikaanse blok, waarin de democratie als regeringsvorm en als „way of living” fundamenteel is.

Het gaat bij die democratie *niet* om het systeem van de helft + één, ook al is het soms onontbeerlijk bij de besluitvorming om dit middel te hanteren. Het gaat ook niet om de politieke medezeggenschap van de burgers in staatszaken, ook al is deze medezeggenschap een onontkoombare consequentie van de democratische gedachte. Maar ten diepste gaat het om deze grote zaak, dat ieder mens het recht heeft „eigen leven te leven en eigen verantwoordelijkheid te dragen”. De één zal daarbij wat meer accent leggen op de individuele vrijheden (het liberalisme), de ander meer op de verantwoordelijkheid jegens de gemeenschap (het socialisme), maar bij alle democraten is er het respect voor de menselijke persoon, die geroepen is tot verantwoordelijkheid, maar die deze verantwoordelijkheid *zelf* heeft te dragen en niet mag afwentelen op het geheel der samenlevingsverbanden.

Systematische opvoeding tot democratie is in ons land nog vrijwel onbekend. Hier en daar treedt in ons onderwijs iets daarvan binnen, maar het blijft nog te veel werk aan de zelfkant. En daar tegenover staat, dat juist in vele gezinnen tegenwerkende krachten aanwezig zijn. Het is opvallend hoe weinig middelbare scholieren en studenten dagelijks de krant lezen. Het aantal andere jongeren in de leeftijd tussen 15 en 25 jaar, dat zulks wel doet, is procentueel nog aanmerkelijk lager. Voorzover men de krant nog wel leest, slaat men de „politiek” over. Onze dagbladen reageren daarop door steeds meer ruimte ter beschikking te stellen voor

amusement en sport. Enkele bladen gaan zelfs zover, dat zij stelselmatig allen, die zich op politiek gebied bewegen, voorstellen als op eigenbelang uit-zijnde lieden met minder dan middelmatige intelligentie. Zo doodt men de belangstelling voor de publieke zaak, maar zo doodt men ook de verantwoordelijkheid voor het algemeen welzijn. En dacht men nu werkelijk, dat soldaten, die niets meer zien in dat algemeen welzijn, bereid waren om dat met de inzet van hun leven te verdedigen? Zeker, men zal vechten, als dat wordt opgedragen, maar niet uit het besef, dat men iets goeds verdedigt, maar uitsluitend omdat men wordt gedwongen.

Helaas moet worden gezegd, dat bij vele beroepsofficieren ook maar weinig interesse bestaat voor de politiek. Dat is ten dele de schuld van de Overheid, die vooral in het verleden aan militairen en ambtenaren een politieke muilkorf heeft aangelegd. Vele beroepsofficieren laten geen gelegenheid voorbij gaan om te laten uitkomen, dat zij critiek hebben op de politici, van welke kleur zij ook mogen zijn. Is het zo vreemd, dat er daarom ook in ons land zoveel sympathie bestond voor de oproerige Franse militairen, die een eind hebben gemaakt aan de vierde Franse republiek. Is het vreemd, dat zij nu al weer kritisch gestemd zijn tegenover generaal De Gaulle, omdat deze naar hun smaak niet voldoende tegemoetkomt aan in wezen anti-democratische eisen van een door het fascisme ondermijnde legerklik. Is het vreemd, dat met steun van de Duitse militairen het derde rijk kon ontstaan en dat Franco met zijn klik de democratie in Spanje heeft gesmoord in een bloedbad?

Gelukkig zijn er andere voorbeelden te noemen. Met name in de V.S. van Amerika en in het Britse Gemenebest is een geheel andere geest vaardig, terwijl in ons land duidelijk een belangrijke groep in ons kader dat voorbeeld wenst te volgen.

Indien men zich nu concreet afvraagt wat er moet gebeuren met de dienstplichtigen, dan kan men daarbij twee wegen bewandelen:

a. De troepenofficier is verantwoordelijk voor deze vorming en dient deze *zelf* zoveel mogelijk te geven, niet alleen verbaal, maar ook door zijn voorbeeld.

b. De verschillende levensovertuigingen stellen daartoe gespecialiseerde personen aan, die naast de geestelijke verzorgers werkzaam zijn.

Het laatste moge – gezien de wortels, die de democratie heeft in de onderscheidene levensovertuigingen – aantrekkelijk lijken, toch meen ik, dat de voorkeur moet worden gegeven aan de vorming door en onder verantwoordelijkheid van de troepenofficier. Immers, de dienstplichtige moet beseffen, dat deze „politieke” vorming een wezenlijk onderdeel vormt van de totale militaire opleiding. Hij moet ontdekken, dat zijn troepenofficier voor een ideaal pal staat en dat hij naast zijn specialistische vaardigheid een open oog heeft voor andere aspecten van het leven.

Zo is het een groot voordeel, wanneer de dienstplichtige ontdekt, dat

zijn superieuren lid zijn van of althans grote waardering koesteren voor een politieke partij. Momenteel wordt het – helaas ook voor ambtenaren – nogal eens toegejuicht, wanneer deze a-politiek zijn, maar dit is reeds een aanslag op de democratie.

Vanzelfsprekend dient echter deze manifeste politieke kleurkeuze gepaard te gaan met een even duidelijke politieke verdraagzaamheid. De officier moet kleur bekennen, maar de politieke tegenstander eerbiedigen in zijn andere keuze, voorzover deze keuze blijft binnen het gamma der democratische mogelijkheden.

### *Sub 3 Vorming in de zin van voortgezet onderwijs*

Voor vele dienstplichtigen betekent de dienstplicht een nadeel ook al, omdat zij een onderbreking vormt van het onderwijs, dat men geniet. Ook voor velen, die niet meer dagelijks op school zijn, is het zo, dat zij in avondcursussen hun carrière-mogelijkheden trachten te vergroten. Bij alle critiek op de jonge mensen van onze tijd, mocht men zich wel realiseren, dat zeer velen van hen, die als „nozem” worden becritiseerd, werktijden maken van 60 à 70 uur, omdat men naast de dagtaak nog verder leert. Dat de spaarzame vrije uren dan wel eens explosieve uitingen laten zien, is niet zo heel vreemd.

Komt nu de nog studerende (lerende) jonge mens in de strijdkrachten, dan betekent dit voor velen een eind van het leerproces. Ze moeten zich met heel andere zaken gaan bezighouden. Er is in de vrije tijd nauwelijks rust om te leren en van het apparaat der strijdkrachten wordt dit ook niet of te weinig aangemoedigd.

Veel gunstiger ligt het bij hen, die als dienstplichtige in de diensttijd ongeveer een voortzetting vinden van hun dagelijkse arbeid en/of studie. Maar het is natuurlijk onmogelijk een ieder op deze wijze op te nemen. Er zijn nu eenmaal betrekkelijk weinig specialisten onder de dienstplichtigen en niet alle specialisten zijn bruikbaar voor de strijdkrachten, terwijl deze een aantal specialisten nodig hebben, die de burgermaatschappij nu juist niet kan leveren. Met voldoening kan worden geconstateerd, dat in het naoorlogse leger systematisch wordt gestreefd naar meer gebruik maken van specialistische vaardigheden der dienstplichtigen.

De overgrote meerderheid echter kan niet op die wijze worden geholpen. Voor hen moeten regelingen in het leven worden geroepen, waarin zij niet slechts faciliteiten verkrijgen tot voortzetting van hun studie, maar waarbij deze voortzetting wordt gestimuleerd. Dit laatste kan bv. door tegemoetkoming in de cursusgelden en misschien zelfs door het in uitzicht stellen van premies, wanneer men in diensttijd bepaalde diploma's behaalt. Een belangrijke zaak is de tijds kwestie: de lessen moeten zo mogelijk gedeeltelijk in de normale diensturen worden gegeven.

Enige soepelheid mag daarbij ook wel verwacht worden van onderwijsinstituten en examencommissies. Natuurlijk mag men de normen, waar-

aan de cursist moet voldoen, niet verlagen, maar wel dient men zich zoveel mogelijk aan te passen aan zijn wensen, die verband houden met de bijzondere situatie, waarin hij zich bevindt. Eventueel zullen bijzondere instituten in het leven moeten worden geroepen om de gewenste vorming te geven. Het Rijk mag heus wel wat besteden aan hen, die zich ten behoeve van het geheel (gedwongen) moeten beschikbaar stellen. Als men honderden millioenen kan besteden aan de zuiver technisch-militaire zaken, dan mag men ook wel tientallen millioenen besteden aan passend voortgezet onderwijs. Samenwerking tussen de Ministeries van Oorlog en Onderwijs is daartoe bijzonder noodzakelijk, waarbij vooral enige fantasie in het vinden van een goede vormgeving onontbeerlijk is.

Speciale aandacht verdient ook nog de erkenning van diploma's, behaald in militaire dienst.

Prof. Polak schrijft in zijn bijlage aan het reeds hierboven genoemde rapport:

„Dienstplicht te beschouwen als verlengde schoolplicht, echter met zoveel mogelijk differentiatie en vrije keuze tot verbetering scholing, vakopleiding, aanvullende studie en algemene ontwikkeling. Dienstplicht tegelijk zoveel mogelijk dienstbaar aan burgerlijk beroep. Mechanisering leger schept hier tal van mogelijkheden tot voortgezette opleiding. Overleg met O. K. & W. en bedrijfsleven resp. particulier initiatief zou hier veel vooruitgang mogelijk maken. Een groot aantal jonge mannen zou de militaire dienst als geofende en geschoolde arbeiders kunnen verlaten en voor beter werk in de burger-maatschappij in aanmerking kunnen komen dan tevoren. Soldaat en arbeider kunnen zeer wel samengaan, ten nutte van militaire en civiele doeleinden beide. De Overheid is verantwoordelijk voor het beschikbaar stellen in overleg met en zoveel mogelijk in de normale gemeenschap van alle mogelijkheden in deze richting (voorlichting, steun, onderricht, leiding, opleiding etc.), voor zover verenigbaar met de dienst”<sup>1</sup>.

Zonder te willen tornen aan het goede recht van „zuilen” in ons onderwijs meen ik, dat het rampzalig zou zijn, indien men eerst tot realisering van dit voortgezette onderwijs zou komen, wanneer het in optima forma verzuild zou zijn. De mogelijkheid om dan in eindeloze moeilijkheden (o.a. financiële) te komen, is dan wel heel groot. Dit betekent echter, dat men bij de organisatie wel goed moet weten, dat „neutraliteit” van dit onderwijs onmogelijk is. Wil men (voorlopig) één instituut, dan zorg men ervoor, dat dit instituut op „algemene” basis wordt opgezet, d.w.z. dat niet afgezien wordt van de levensovertuiging, maar dat deze ten volle wordt verdisconteerd.

De lezer zal zich afvragen, of met deze drie facetten van vorming (militair handwerk – besef van wat wordt verdedigd – voortgezet onderwijs)



nu wel alles is gezegd. Moet niet allereerst worden gedacht aan *persoonlijkheidsvorming*?

Dit begrip is zwaar beladen. Daarom is het misschien goed te zeggen wat ik daaronder hier wil verstaan <sup>1</sup>.

Persoonlijkheid is de *mens levend op menselijk niveau*, d.w.z.:

1. de mens is altijd medemens
2. de mens is gesitueerd in tijd en ruimte
3. de mens is altijd mens in wording
4. de mens is transcendent gericht.

Zodra de mens in een aanvaardende relatie staat tot de ander, zichzelf, de gemeenschap, het levensgebeuren en de (het) transcendente, kan men spreken van een zekere volwassenheid. Dan is de persoonlijkheid gevormd. De mens leeft dan immers op *menselijk niveau*.

Persoonlijkheidsvorming is nu het vormingsproces, dat gericht is op de vorming tot deze volwassenheid. Het zal duidelijk zijn, dat het onmogelijk is deze vorming als „vak” te doceren. Als het goed is, zal in de totale vorming steeds het fundamentele doel zijn de mens meer tot persoonlijkheid te vormen.

Gezien de reeds gemaakte opmerkingen zal het tevens duidelijk zijn, dat de dienstplichtige in de strijdkrachten juist ernstig gevaar loopt als mens te leven op *niet-menselijk niveau*. Vandaar dat de Overheid de zware verantwoordelijkheid heeft de strijdkrachten zo te organiseren, dat juist wel persoonlijkheidsvorming wordt bereikt. Dit is een heel moeilijke opgave, die slechts kan slagen, wanneer men afstand neemt van de gedachte, dat het alleen maar gaat om parate strijdkrachten in technische zin. Het gaat nl. om meer dan technische paraatheid, aangezien *mensen* daarvoor moeten zorgen en de mens de opdracht heeft de natuur te beheersen en niet de techniek. Onze strijdkrachten dienen er toe de menselijkheid te verdedigen. De uitlevering van de mens aan de techniek ontmenselijkt. Het bedrijfsleven is daarom juist weer op weg naar meer menselijke verhoudingen. Dit moge ook het doelwit bij de strijdkrachten zijn.

Indien men tot de conclusie zou moeten komen, dat het niet mogelijk is zulke voorwaarden in het leven te roepen, dat de dienstplichtigen in staat worden gesteld op *menselijk niveau* te leven, dan dient men zich te realiseren, dat de strijdkrachten hun zin hebben verloren. In de bescherming van de menselijkheid, zoals wij die hier in het Westen zien, zouden wij dan van binnen uit die menselijkheid juist ondermijnen. En laat ons beseffen, dat 18- tot 20-jarigen in de strijdkrachten beslissend voor hun leven kunnen worden gevormd of... misvormd.

<sup>1</sup> Op originaliteit mag het hiernavolgende niet bogen. Aan allerlei publicaties is ontleend, overigens zonder verwijzing.



# EEN LEESEXPERIMENT IN DE KLEUTERSCHOOL

A. ZURCHER-GROENVELD

Er is vrijwel op elk gebied van het onderwijs een streven naar vereenvoudiging.

Bij iedere tak van onderwijs is het aantal zittenblijvers groot.

Statistisch is vastgesteld, dat het aantal zittenblijvers in het eerste leerjaar van de Lagere School in de jaren 1947-'52 tussen 16 en 11 % lag.

Hieruit blijkt, dat een groot aantal kinderen niet in staat is de leerstof van het eerste leerjaar van de Lagere School in zich op te nemen en te verwerken.

Voor de meeste van deze kinderen geldt, dat ze niet schoolrijp zijn.

In een verhandeling getiteld: "De intrede in de Lagere School", geschreven door B. M. Reynders en Drs. Clé. J. M. H. Souren, worden enige psychische voorwaarden genoemd, waaraan het schoolrijpe kind moet voldoen.

1. „De sensorische en motorische functies moeten voldoende ontwikkeld zijn.
2. Normale spraakontwikkeling en voldoende woordenschat.
3. Het kunnen begrijpen en hanteren van symbolen.
4. Al enigszins in staat zijn tot willekeurige opmerkzaamheid, concentratie en uithoudingsvermogen.
5. Het kunnen uitvoeren van bepaalde opdrachten en de weerstanden, die daarbij optreden, kunnen overwinnen.”

Dan volgt nog een viertal sociale voorwaarden, die, uitgezonderd de eerste, evenzeer gelden voor de toelating op de kleuterschool als voor plaatsing op de lagere school.

1. „Een zakelijke instelling ten opzichte van de omgeving.
2. Werkwillig zijn: m.a.w. het willen aanvaarden van opdrachten.
3. Het zich kunnen aanpassen aan de gemeenschap. d.w.z. autoriteit erkennen, de rechten van andere kinderen erkennen en hun denken en doen als zinvol begrijpen.
4. Het zich al enigszins los hebben kunnen maken van moederbinding.”

Uit het bovenstaande kunnen we afleiden, dat de ontwikkeling van de kleuter vóór de intrede op de lagere school een belangrijke rol speelt.

In welk milieu hij opgroeit en welke factoren zijn sociale aanpassing bevorderen of remmen bepaalt voor een groot deel de mogelijkheid van slagen in de lagere school.

Niet alleen het huisgezin, maar ook de kleuterschool heeft hier invloed. Moet deze laatste anticiperend tewerk gaan in verband met het volgende stadium: het ontvangen van lager onderwijs?

Zeker niet.

De kleuterschool heeft haar eigen taak en deze moet zijn het kind te helpen zijn natuurlijke gaven te ontplooiën.

Dit houdt in, dat alleen mag worden aangeknoopt bij het reeds bereikte ontwikkelingsstadium, maar dan ook in de ruimste zin.

Gebeurt dit momenteel in de kleuterscholen? Er is een sterke stroming, die meent een kleuter van 5 à 6 jaar heeft slechts behoefte aan spel en expressiemateriaal. Het kan ons verheugen, dat in zovele scholen de poppenkast zijn intrede heeft gedaan, dat zand- en watertafel een plaats hebben veroverd, de poppenhoek en alles wat daarbij behoort, dagelijks in gebruik is, en de kleuter naar hartelust kan tekenen, schilderen, plakken, knippen en boetseren.

Maar is daarmee aan al zijn behoeften voor een alzijdige ontwikkeling voldaan? Vele kinderen gebruiken het tekenpapier niet alleen voor het bestemde doel, maar zij schrijven ook letters en cijfers. Soms wordt ons gevraagd te willen lezen, wat ze hebben geschreven. Dat is dan niet mogelijk, want de letters vormen geen zinvol geheel.

Wij kunnen aan hun behoefte iets te schrijven, dat leesbaar is tegemoet komen door overschrijfkartons te geven met de namen van dieren en dingen aan hun wereldje ontleend.

Op deze kartons komt 3 à 4 maal de naam voor van een object, dat door middel van een tekening wordt aangegeven. Deze kartons kunnen worden overgetrokken, niet alleen de woorden maar ook het plaatje, zodat de kleuter altijd weer kan terugvinden, wat hij heeft geschreven.

Elk nieuw spelletje of werkje wordt eerst gezamenlijk bekeken. Het kind moet weten wat de bedoeling is en op welke wijze hij tot een resultaat kan komen. In dit geval: schrijven gaat van links naar rechts. Verder: we beginnen bovenaan en eindigen beneden.

Geen kind is evenwel verplicht zo'n werkje te kiezen. Sommige kleuters schrijven dagelijks, andere zo af en toe, maar alle 5 à 6-jarigen beoefenen dit werk, als de kleuterschool slechts de kans geeft.

Nog op een andere manier kan de behoefte met lettersymbolen bezig te zijn worden bevredigd. Wij maakten zogenaamde leespuzzels.

Zo'n puzzel bestaat uit 12 combinaties van 2 gelijke woorden. Het komt neer op het sorteren van gelijke woorden. Nu zou dit werkje geen zin hebben, wanneer het kind niet zou kunnen zien welke woorden hij sorteert. Aan de achterzijde van het ene woord staat een plaatje. Heeft men 2 gelijke woorden gevonden, dan keert men het ene om en het plaatje ligt boven.

Is dit werkje enige keren met goed gevolg beoefend, en bestaat de kans, dat sommige woorden reeds bij de plaatjes kunnen worden gezocht zonder te sorteren, dan mag puzzel 2 worden gekozen.

Dit zijn dezelfde plaatjes en woorden, maar nu ontbreekt het gelijke woord aan de achterzijde van het plaatje. Het sorteren van gelijke woorden is hier vervallen, maar de kleuter mag steeds teruggrijpen naar de eerste puzzel.

Er zijn drie stadia:

- I. Woorden sorteren.
  - II. Het woord zoeken bij het plaatje.
  - III. Het plaatje zoeken bij het woord.
- Stadium III is globaal lezen.

Bij stadium II is dit nog niet het geval. In de combinatie plaatje-woord is het plaatje primair. Het woord is hier niet meer dan een groep bepaalde tekens, die bij dit plaatje behoren. Keert men de plaatjes om, of neemt men ze weg, dan kan het kind de woorden niet lezen.

De puzzels die voor de eerste keer goed worden opgelost worden aangekend, niet de herhalingen.

Het is de taak van de leidster de kleuter te wijzen op de mogelijkheden van het volgende stadium, als hij hieraan toe is.

Langzamerhand worden gelijke letters in verschillende woorden ontdekt. Na het maken van de kleurenpuuzel horen we vaak: paars lijkt op paard, of boek lijkt op boot. In vlag en vis, in pop en wip ontdekken ze eenzelfde letter.

Trouwens ook bij het sorteren van gelijke woorden is reeds sprake van analyse.

Bij het samenstellen van de puzzels moet met het volgende rekening worden gehouden:

1. Woorden, die op elkaar lijken zijn aanvankelijk te moeilijk om te sorteren.
2. Dieren en voorwerpen die op de een of andere wijze verwantschap bezitten, moet men niet in dezelfde puzzel samen brengen. Voorbeeld: aap en beer zijn voor de kleuters dieren uit Artis. Wip en hek worden gebruikt op de speelplaats.

Hoe staat het nu met de fonetische analyse? Het resultaat van het volgende experiment zal U vermoedelijk verrassen.

Aanknopen bij de spontane analyse van de lettersymbolen wilden wij weten welk resultaat de analyse van de klanken zou opleveren. We wilden hierbij zoveel mogelijk de zelfwerkzaamheid van de kinderen bevorderen.

Ik schreef een paar bekende woordjes, ontleend aan de puzzels op het bord. Het waren woordjes waar een r in voorkwam en ik accentueerde deze klank. Met opzet koos ik de r, omdat de klank uniek is in de taal, en verbonden aan een symbool, dat moeilijk met een ander kan worden verwisseld.

De opdracht luidde: Probeer eens woorden te bedenken, waarin de klank r voorkomt.

Het resultaat was verbluffend. De hele klas was in actie. Wel waren niet

alle woorden goed, maar in totaal konden 98 juiste woorden worden opgeschreven. De oefentijd was twee maal een kwartier.

Een paar dagen later kwam de volgende opdracht: alle letters r uit de woorden aan te wijzen. Met een kleurkrijtje werd de gevraagde letter onderstreept. Tenslotte werd het een spel wie nog niet aangestreepte letters kon vinden.

Hieronder volgen de woorden, bedacht door een klas kleuters, waarvan de leeftijd nog geen 6 jaar was en die 10 maanden later naar de lagere school ging. Aantal kinderen 44. Cursus 1954-'55, maand oktober.

vers	op de hurken	rijden	snurk
visser	zitten	melkboer	gris
kattebrood	schutter	dambord	struisvogel
roos	kikker	lia aarse(leerling)	vader
broodrooster	rat	arie	rinie (leerl.)
letter	poeder	robbie	ring
bakker	racewagen	rijmen	peper-en-zout-
raspen	figuur	het regent	vaatje
koekbakker	strik	trap	bril
raap	reumatiek	brood	trui
beer	hartje	brammetje(leerl.)	juffrouw zurcher
sinterklaas	kas	rikketik	dora (leerl.)
roeiboot	gescheurd	kraan	broek
reiger	kraam	pater	maarten
oor	prinses	moeder	rudie
borstel	aquarium	baggermolen	boer
laars	klaverjassen	stratenmaker	trein
rood	keuring	onderjurk	rails
motor	haar	karel	turk
tijger	frits	roe	kurk
bruine suiker	raam	rijst	jurk
oorbel	brommer	rok	urk
brussel	komkommer	boord	schilderij
tandenborstel	kinderen	fik	schilder
woordjes	drop	roekoe	roet

De volgende rij is het resultaat van een gelijke opdracht aan een andere groep kleuters, een jaar later. Aantal woorden 94.

Aantal kleuters 40. Cursus 1955-'56, maand oktober.

kabouters	gieters	peer	rem
krak	kor	kaart	popkorn
brombeer	giraffe	traktor	trap
redder	reep	raam	wortel

bromfiets	plakkertje	poppenkamer	kamer
deur	brandweer	schilderij	kas
gert	rups	hijskraan	rug
paard	pruim	kraan	bromtol
kater	brand	beer	vulpenhouder
gras	krokodil	lantaarnpaal	rat
tor	strik	motor	tekenbord
ladder	kwaad	krant	graan
rusthuis	radio	bunker	rits
arm	ruth	grint	schilder
brief	gramfoonplaat	zuur	schildersezel
castricum	hart	oprit	worm
brug	motorfiets	krantenbak	roskam
strijkbout	raampje	tram	roodkapje
rammelaar	aanrecht	bumper	denksport
regen	bord	beker	hamer
lievenheers- beestje	henk griep	water	spijker
riem	struiken	letter	schoeter
geweer	spoordijk	blubber	
	schoolbord	gerrit	

Wanneer U de prestaties van de beide groepen vergelijkt, dan valt het U op, dat de groep, cursus 1955-'55 weer andere woorden bedacht, dan de vorige. Slechts 10 doubletten kwamen voor.

Waar een proefneming tot zulk een positief resultaat leidt daar gaat men verder.

Er werden telkens woorden bedacht met andere klanken. Ook uit het voorgaande blijkt reeds, dat de kleuter een overwegend grote belangstelling heeft voor het zelfstandignaamwoord. Van 873 woorden waren:

- 849 zelfst. naamwoorden;
- 20 werkwoorden;
- 16 bijv. naamw.

Hoe is het nu te verklaren, dat een kleuter van 5 à 6 jaar in het bedenken van woorden met bepaalde klanken zo productief is?

De kleuters hebben nog geen voorstelling van de letters, zodat de woorden zuiver fonetisch zijn gevonden.

Vele twee- à driejarigen kunnen al de juiste klanken uitspreken. Deze klanken zijn dus de oudere kleuter al volledig bekend, doch er is alleen sprake van perceptie. Door deze klanken bewust te maken heeft apperceptie plaats.

De klank is veel eerder hun eigendom dan het symbool van de klank, dat in de volgende ontwikkelingsfase pas een rol zal spelen.

Wel hebben ze bij het sorteren van woorden reeds de vorm van de letters in zich opgenomen maar er was geen bewuste associatie met de klank. Er heeft nu een synthese plaats tussen klank en teken.

De klank wordt weergegeven door een teken, maar langs omgekeerde weg kan men uitgaande van het teken de klank weer vinden. Verscheidene kleuters zijn nu in een metastabiel stadium om het geheim van het kunnen lezen te ontdekken, zoals uit het volgende zal blijken.

Ik schreef een paar woordjes op het bord, samengesteld uit letters, die de kinderen reeds wisten te benoemen. Het eerste woordje was roe, daarna schreef ik koe en koek. Drie kinderen konden het lezen. Een ervan zei: „Wanneer U nu roe voor koe zet, staat er roekoe”. Verscheidene kleuters, ook zij, die het nog niet helemaal door hadden, vroegen om meer woordjes.

Zo zullen in de loop van het jaar verscheidene kleuters leren lezen, maar een groot deel van de klas zal dit eerst op de lagere school gelukken. Is het voor het lager onderwijs bezwaarlijk als een deel van de kinderen reeds zal kunnen lezen? Zeker niet!

De boekjes, die ze daar krijgen zijn nieuw voor hen en de mutatiesprong van het globale woorden-uit-het-hoofd-leren naar het spellen heeft toch altijd voor elk kind op een ander tijdstip plaats. Het proces verloopt nu evenwel wat vlugger.

Hier is geen sprake geweest van het vooruit lopen op een ontwikkelingsstadium, waarvoor de kleuter niet rijp was.

U zult U allicht afvragen hoeveel kinderen een bijdrage hebben geleverd aan het tot stand komen van de woordjes. Over de vorige jaren heb ik daarvan geen aantekeningen.

Dit jaar heb ik dat voor het eerst gedaan met een kleinere groep leerlingen. Deze klas telt 29 kleuters. Toen ik de steekproef nam waren 28 kinderen aanwezig, 22 hiervan leverden een bijdrage. Het aantal woorden met k bedroeg 65.

Als bijzonderheid kan ik nog vertellen, dat twee kleuters, die uitblinken in tekenen, schilderen en boetsen, dus in de expressievakken tot de 6 kleuters behoren, die geen woordjes wisten te bedenken. Hier is waarschijnlijk sprake van een overwegend visuele instelling.

Het tegengestelde resultaat kwam eveneens voor. Een meisje, dat zich stuntelig op papier uit en trouwens ook met vouwen en knippen onhandig is, behoorde tot de kleuters, die de meeste woordjes wisten te bedenken.

Valt dit woordjes-bedenken, waarin een bepaalde klank voorkomt in de smaak bij de kleuters? Ontegenzeggelijk, maar zeker is er evenveel animo voor de volgende activiteit: woordjes lezen van het bord.



Dit blijkt uit het volgende:

De indeling in de tijd voor het opruimen van speel- en werkmateriaal heeft enige speling. De ene dag heeft de klas de tijd nodig een volgende dag is men vroeger klaar.

Deze ogenblikjes kunnen op verschillende manieren worden benut. Ik laat de klas dan wel eens kiezen, wat we nog zullen doen. Kort geleden liet ik aan hen de keus tussen een spelletje spelen of enige woordjes van het bord lezen. Het laatste won het met 22 tegen 6 stemmen.

Aan het begin van dit artikel werd gewezen op het groot aantal zitten-blijvers in het eerste leerjaar van de lagere school, als gevolg van het niet schoolrijp zijn.

Zou de abrupte overgang van bijna steeds ingesteld zijn op de handvaardigheid in de kleuterschool naar het overwegend zich bezig moeten houden met reken- en taalsymbolen op de lagere school, de kleuter niet uit zijn evenwicht brengen? Wanneer aan de kleuterschool zou worden toegestaan aan de belangstelling van de oudere kleuter in dit opzicht tegemoet te komen, dan zou ook het probleem van de schoolrijpheid grotendeels zijn opgelost.

Het blijkt, dat kleuters, die geen belangstelling hebben voor dergelijke werkjes deze niet kiezen, omdat zij nog niet in een metastabiel stadium zijn voor deze activiteit.

Aan de keuze van het kind valt reeds het ontwikkelingsstadium af te leiden, tenminste als er in bedoelde zin een keuze valt te maken.

Kleuters, die geen interesse hebben op dit terrein zijn inderdaad niet schoolrijp en kunnen beter nog een jaar op de kleuterschool blijven.

Wij zouden hiermede deze kleuters en het eerste leerjaar van de lagere school een grote dienst bewijzen.



#### PEDAGOGISCHE ARBEID VOOR HET LAGERE TECHNISCHE ONDERWIJS

Toen 10 juni 1947 de z.g. *Commissie Goote* haar taak aanvaardde, was het duidelijk, dat zij met haar opdracht, voorstellen te doen tot verbetering van het lagere nijverheidsonderwijs voor jongens, deel kreeg aan het geheel van de voorzieningen, die door de z.g. industrialisatie noodzakelijk werden. Hoewel dus de economische factor een zeer belangrijke stimulans was voor de onderwijszorg, die in de benoeming van deze commissie tot uitdrukking kwam, heeft deze factor de arbeid der commissie zeker niet overheerst.

Reeds in de opdracht van de commissie werd als koers voor het l.t.o. aangegeven „vorming tot mens en vakman”.

Met dit begin van de na-oorlogse pedagogische zorg voor het l.t.o. werd een vruchtbare ontwikkeling ingeluid, waarover ik in het volgende kort een en ander zal mededelen.

In hoofdzaak deed de commissie Goote twee dingen:

1. Zij gaf de *beroepskeuze*, die door het binnentreden van de leerling in de l.t.s. op gang komt een *geleidelijk karakter*. Het eerste jaar na de l.s. moest een „voorbereidende klas” worden, waar naast z.g. (voortgezet) algemeen vormend onderwijs de algemene handvaardigheid zou worden bevorderd. Het volgende jaar zou dan een splitsing volgen in algemene metaalbewerking, algemene houtbewerking en schilderen. In het derde en laatste jaar zouden dan de mogelijke specialiseringsen volgen (b.v. metaalbewerking, fijn metaal, autotechniek en electrotechniek als differentiatie van algemene metaalbewerking).

2. Zij gaf de stoot tot de arbeid van de z.g. „Commissie Faber”, die leerplan, didactiek en methodiek van het l.t.o., onder de loop moest nemen.

#### *Didactiek en Leerplan*

De commissie Faber begon 3 maart 1949 haar arbeid, waaromtrent in 1956 een uitvoerig rapport verscheen. Door deze arbeid kreeg de l.t.s. een methodiek, dat wil zeggen de *leerstof* voor dit onderwijs werd *gekozen en geordend*.

Deze methodiek is in contact met de praktijk op een aantal scholen ontworpen. Ze vertoont duidelijke sporen van de invloed van Decroly, in mindere mate van de denkbeelden van Kohnstamm. De ordening vond plaats door het toekomstige beroep als belangstellingscentrum te benutten. Daardoor kwam het „werkstuk” in het middelpunt te staan en werden andere vakken, de materialenleer, de technische beginselenleer, de gereedschapsleer, het vaktekenen en ook de z.g. algemeen vormende vakken min of meer duidelijk in de keuze en openvolging van hun „stof”, naar de aan de orde zijnde werkstukken gericht. Deze „horizontale binding” van de „stof” met het werkstuk werd vrij strak doorgevoerd, zodat het leerplan in een 44-tal perioden is ingedeeld, die het gehele onderwijs omvatten. Dat betekent dat voor elke schoolweek vastgestelde leerstof werd geboden.

Het werkstuk bestond niet in het zo-maar een aantal bewerkingen uitvoeren aan een stuk metaal, maar in een zinvol, min of meer bruikbaar voorwerp. En tesamen waren deze werkstukken – althans bij houtbewerking, weer ontleend aan een „te bouwen” huis. Ziller stond in zijn dagen reeds een structureel overeenkomstige ordening der leerstof voor. Didactisch deskundigen kennen de voordelen, maar ook de bezwaren van zodanige ordening, welke voordelen en bezwaren ons niet zullen bezighouden.

Dit uitgewerkte leerplan is aanleiding geworden, dat een aantal uitgevers zich met leerboeken voor de l.t.s. zijn gaan bezighouden en een groot aantal directeuren en leraren der l.t.s. met methodische arbeid hebben belast. Het nadenken over de methode is binnen het l.t.s. ten zeerste in intensiteit toegenomen en zonder twijfel mist dat zijn uitwerking op het onderwijs niet.

### *Rapport Ir. de Rhoter*

In 1955 heeft de Kerngroep voor Onderwijsvernieuwing (waarover later meer) van de Bond van Vereenigingen tot het geven van Nijverheidsonderwijs, aan Ir. de Rhoter (Ned. Pedagog. Instituut voor het Bedrijfsleven, N.P.I.) opdracht gegeven een rapport uit te brengen over de invloed van het leerplan op die scholen, welke aan de experimentele arbeid voor het leerplan Faber hadden deelgenomen. Als meest opvallende conclusie vermeldt dhr. de Rhoter:

„Een nog zo ideaal opgesteld leerplan alleen zal nog niet het gewenste resultaat opleveren, wanneer de leraren niet op grond van hun eigen meegroeiende inzichten, de positieve bereidheid ontwikkelen, de moeilijkheden van een „creatieve uitvoering” hiervan op zich nemen. De resultaten van het Plan-Faber zouden nog veel sprekender geweest zijn, wanneer het plan een voldoende voorbereid lerarenkorps had aangetroffen”.

### *De applicatiecursussen*

Over de pedagogische vorming van de leraren bij het l.t.s. is mijnerzijds (zie Ped. Stud. deze jaargang no. 3) een en ander medegedeeld. Dat deze vorming enige versteviging heel goed gebruiken kon zullen de lezers van het betreffende artikel begrijpen. In 1952 reeds werd er te Tilburg een experimentele cursus voor leraren n.o. georganiseerd, waarbij ook een aantal leden der Commissie Faber deelnamen.

Daarna zijn er applicatiecursussen georganiseerd door het Ned. Genootschap tot Opleiding van Leerkrachten bij het N.O. (met steun uit de Marshall hulp). (Dit Genootschap heeft nagenoeg de gehele zorg voor de opleiding leraren n.o. in ons land.) De uitvoering van deze cursussen werd opgedragen aan het Gemeensch. Instituut voor Toegepaste Psychologie (R.K.), het Chr. Pedagog. Studiecentrum en het reeds genoemd N.P.I.

In groepen van twaalf werden de leraren naar daartoe geëigende centra genodigd en in discussievorm omtrent didactiek geïnformeerd en pedagogisch – naar men hoopte – geïnteresseerd. 1955–56 was het eerste cursusjaar. Op deze cursussen volgden schoolbijeenkomsten m.n. om discussie omtrent hun taak onder de leraren te stimuleren. Voor zodanige discussies zijn leiders nodig – en aan de vorming van deze leiders werd ook aandacht besteed. Een drietal geschriften van de uitvoerende instituten, informeren ons over het op deze cursussen behandelde. Het geschrift van dhr. Von Sassen (N.P.I.) is in deze

het meest uitvoerig. Men bemerkt dat er tussen de instituten veel overleg geweest is over de onderwerpen voor deze applicatie. Bij het G.I.T.P. bespeurt men ruime invloed van de z.g. Bedrijfskadertraining (B.K.T.) in termen als „belangrijke stappen” en „kritieke punten” en leuzen als „Doet de werker het verkeerd, dan is het hem niet goed geleerd”. Deze invloed kent ook het C.P.S. Het N.P.I. ontwikkelde een onderscheiding „Training, Opleiding en Vorming,” waarbij de eerste op „bijbrengen” van parate vaardigheden en kennis doelt, de tweede „leren denken” omvat en de derde persoonlijkheidsvorming tracht te stimuleren.

Een samenvattende brochure uitgegeven door het genoemde „Nederlandse Genootschap” te Rotterdam (1957) is getiteld: Oriëntatie.

### *Opleiding*

De reeds verkregen opleiding aanvullen met het oog op de nieuwe eisen is belangrijk, de opleiding verbeteren is noodzakelijk. Zoals bekend heeft de opleiding voor leraren n.o. plaats aan avondcursussen. Deze zijn goed georganiseerd. De afsluitende opleiding van twee jaar kan in één jaar volbracht worden aan de Dagschool van genoemd Nederl. Genootschap te Rotterdam. Dit geschiedt door een toenemend aantal jonge mannen. De pedagogische vorming heeft binnen de afsluitende opleiding plaats (in hoofdzaak).

De lerarenopleiding bij het n.o. is in zeer geringe mate „verzuild”. Of dit zo blijven zal??

Aan de dagopleiding is een werkgroep sedert 1 jan. 1957 werkzaam, die tracht de didactiek van de opleiding te verbeteren. Deze werkgroep bestaat uit de directeur van genoemde dagschool, de drie leraren pedagogiek en schrijver dezes. Deze werkgroep houdt contact met 1) de reeds vermelde instituten, die de applicatiecursussen verzorgen en ook research-opdrachten voor het n.o. uitvoeren, 2) de later te noemen Studiecommissies en 3) de inspectie van de opleiding.

Op deze wijze is de research, die er voor het onderwijs geschiedt in nauw contact met de opleiding gebracht. Dit is een toedracht, die ook voor andere onderwijsvormen doelmatig moet zijn.

### *De studiecommissies*

Onder deze verzamelnaam vatten wij samen:

1. Kerngroep van de Werkcommissie voor Onderwijsvernieuwing (ressortende onder de Bond van Vereen. t/h geven van N.O.).
2. Werkcommissie R.L. L.T.O.
3. Prot. Chr. Studiecommissie voor het L.T.O.

De samenwerking van deze zuilencommissies geschiedt in een *Coördinatie Commissie*.

Een eerste taak van deze commissies is het instellen van *vakcommissies*, die weer leerplannen opstellen – voor zover die er nog niet zijn – en verbeteren, voor zover ze wel aanwezig zijn. De commissie Faber heeft nl. voor electrotechniek, autotechniek, schilderen, metselen en andere, minder leerlingen trekkende, vakken geen methodiek ontwikkeld.

Enkele van deze vakcommissies werken voor alle zuilen, zijn dus deel van de Coördinatie commissie.

Al deze commissies en hun onderlinge banden vormen een complex geheel, waarvan de structuur in de jaarverslagen met uitgebreide schematische voorstellingen wordt toegelicht.

Gecoördineerd hebben ook enige *grotere onderzoeken* plaats of hebben plaats gehad. Deze onderzoeken worden opgedragen aan reeds genoemde psychologische instituten, waarbij verder het Nutsseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam is ingeschakeld en nog enkele andere instituten.

Wij noemen:

1. *Het „Breedte onderzoek”*. „Dit zal gegevens moeten verschaffen omtrent de intelligentiespreiding van aankomende 1e klasse scholieren voor de lagere technische scholen, volgens de Sniijders L.O. 3 test, zomede omtrent de richting waar hun belangstelling naar uitgaat. Dit onderzoek wordt gehouden op een groot aantal scholen, over het land verspreid en heeft betrekking op ± 1800 leerlingen. Het is breed opgezet en zal gegevens opleveren welke voor een deel van statistische waarde zullen zijn”.

2. *Het „Diepte onderzoek”*. „Dit onderzoek moet gegevens verschaffen omtrent het “complex school”, zoals dit past in de maatschappelijke verhoudingen; een diepgaande “case study”, waarbij de onderlinge relatie zal worden onderzocht welke bestaat tussen de leerlingen, het gezinsmilieu, het schoolmilieu en de functie van de school in haar einddoel voor de leerlingen, voor de ouders, voor de stad, buurt of streek, voor het bedrijfsleven en haar algemene aspecten”.

#### *Een belangrijke opdracht*

„Van overheidswege is aan de drie „Bonden voor het Nijverheidsonderwijs” en hun studietoelagen verzocht hun gedachten over de opbouw van de lagere technische school op schrift te stellen” zo vermeldt de Chr. Studietoelagencommissie in een geschrift: „Pedagogisch-didactische Gedachten over de opbouw van het lager-technisch onderwijs”, Scheveningen (Helmstraat 3) 1957. De andere commissies gaven hun bescheid in:

De toekomst van de L.T.S. Studierapport No. 1, Den Haag 1957 (Laan van Nw. O.I. 4).

en: Opbouw L.T.O. (N.O. Brochurereeks No. 1) 1957 (Uitgave Werkcomm. R.K. L.T.O.).

De Protestants Chr. brochure is verreweg het uitvoerigst. Daar komt nog bij, dat deze commissie ook een werkje deed verschijnen, dat inderdaad een uitstekende „pedagogisch-didactische verkenning” biedt voor het l.t.o. nl. „Tussen nu en straks”, Wolters, Groningen 1956.

De beide andere commissies bepalen zich meer tot voorstellen omtrent de organisatie van de school (vooral de duur van het onderwijs!) en de differentiatie van de leerlingen. De R.K. commissie staat differentiatie naar intelligentie en handvaardigheid voor. Over het algemeen stelt men een vierjarige school voor, waarbij vooral de niet-confessionele commissie meent:

„Het onderwijs tot aan het 14e jaar dient voor alle leerlingen een algemeen vormend karakter te dragen”. Dat betekent twee jaar voorbereidend onderwijs.

Het schijnt dat de organisaties van leerkrachten l.o. menen, dat, indien het

n.o. twee jaar algemene vorming gaat geven, dit onderwijs treedt in de rechten van het v.g.l.o. In de Tweede Kamer is blijkbaar over deze aangelegenheid gediscussieerd. Bij de vele concurrentie die er in ons gemeenschapsleven reeds is, voegt zich dan nog die, tussen diverse onderwijsvormen.

Overzien wij dit alles dan blijkt, dat er na de oorlog bij het l.t.o. een boeiende ontwikkeling heeft plaats gehad. Deze bracht:

- 1) een methodische uitbouw;
- 2) een stimulering van het corps leraren in pedagogisch-didactische zin;
- 3) enige voorstellen tot betere organisatie van de l.t.s.;
- 4) een begin van bezinning omtrent de vraag wat men met het technische onderwijs in onze volksgemeenschap wil;
- 5) eerstdaags mogen wij van research-beoefenende instituten meer gegevens omtrent de sociografie van het technische onderwijs verwachten.

Het is duidelijk dat de gegevens onder 5) genoemd, niet alleen beslissend zijn voor de bezinning onder 4) vermeld. Het moet bij dat bezinnen tot uitdrukking komen, dat de mens „zijn wereld ontwerpt”, ook al doet hij dat alleen vruchtbaar als hij het bestaande kent. Het zal goed zijn als de „zuilen” weten wat ze willen en dat duidelijk uitspreken. Daarbij behoort ook een uitspraak omtrent de organisatie van de opleiding. De opleiding moet mede door haar pedagogische vorming er voor zorgdragen, dat en de differentiatie der leerlingen en het gebruik der didactische middelen bij een juiste keuze en ordening der leerstof door de leerkrachten tot een hecht geheel kan worden verenigd.

Het geheel van de opleiding staat op losse schroeven zolang de opleiders niet examineren onder toezicht van een vertegenwoordiger van de overheid. Bij het n.o. „tieren” de examencommissies nog „uitbundig”. De onderwijsautoriteit die deze apparaten likwideert, zal de lof van het nageslacht verwerven. Het n.o. kan in deze fase dit remblok allerminst gebruiken bij zijn voortgang naar een doelmatiger arbeid voor de toekomst van onze arbeidende jeugd. J. BIJL

#### TWEE ZUIDAFRIKAANSE ORATIES

In 1958 hielden bij de aanvaarding van hun ambt twee Zuidafrikaanse hoogleraren in de paedagogiek een inaugurele rede over hetzelfde onderwerp. De titel van de oratie van Dr. Ronald G. MacMillan luidde: „The education of the teacher”<sup>1</sup> en die van Dr. J. W. Daneel: „Enkele aspekte van en strekkinge in die onderwysersopleiding”.<sup>2</sup>

Dr. MacMillan, hoogleraar aan de universiteit van Natal te Pietermaritzburg, constateert, dat evenals in ons land in Zuid-Afrika de vraag naar onderwijzers en leraren het aanbod overtreft. „Modern society recognises the necessity for, and the value of, education, and yet it is a strange contradiction that society's own lack of esteem for the teaching profession in one of the main reasons for the teacher shortage”. Nadat hij ingaat op de oorzaken van het gebrek aan onderwijzers en leraren, schetst hij vervolgens de ontwikkeling van de onderwijzers-leraren opleiding. Reeds in de tweede helft van de vorige eeuw be-

<sup>1</sup> R. G. MacMillan: The Education of the teacher, Natal at the University Press.

<sup>2</sup> H. W. Daneel: Enkele aspekte van en strekkinge in die Onderwysersopleiding, Koers, juni 1958.



pleitte Professor Laurie in Schotland, dat de onderwijzer aan de universiteit zijn opleiding diende te ontvangen. In 1876 werd deze mogelijkheid in Schotland gerealiseerd: de opleiding van de onderwijzer en van de leraar vond van toen af geleidelijk aan op universitair niveau plaats.

Vervolgens gaat Prof. MacMillan in op de separate opleiding van de onderwijzer en van de leraar, „those with little academic education and sound practical training and those with university degrees and insufficient professional preparation.” Het oordeel over deze gescheiden opleidingen, die ook in ons land zo over bekend zijn, luidt: „This unfortunate dualism demands remedy”. Een gelukkige oplossing heeft men in Transvaal gevonden, waar de „teacher-colleges” d.w.z. de opleidingsinstituten voor onderwijzers en leraren samenwerken met de universiteiten. Prof. MacMillan is een groot voorstander van een nauwe samenwerking tussen „college” en universiteit. Hij bepleit de instelling van een „Council on Teacher Education for Natal” en van een College of Education in Pietermaritzburg. In zulk een centraal „college”, dat moet dienen voor de opleiding van alle typen van onderwijzers en leraren, behoort de hedendaagse universitaire opleiding en de opleiding op het „college” samengebundeld te worden. De coördinatie van alle vormen van de onderwijzer-leraar opleiding houdt volgens Dr. MacMillan de mogelijkheid in om tot een beter gefundeerde opleiding dan de hedendaagse te komen. „It should be possible to ensure, after some years, that all teachers undergo a common professional study with academic variations and a specialized preparation for certain age-groups of children”. Bovendien zou dit College of Education de na-c.q. bijscholing van de jonge onderwijzer resp. leraar ter hand moeten nemen. Een van de moeilijkste taken van de onderwijzer-leraar opleiding is tenslotte de verbinding van de theorie met de praktijk. Een lagere en een middelbare parallel medium school, waar Engels en Afrikaans gesproken wordt, dient onder het beheer van het College of Education te komen. De studenten zouden hun eerste praktische ervaringen kunnen opdoen bij de buiten-schoolse activiteiten, die op het Zuidafrikaanse schoolprogramma, zowel van de lagere als van de middelbare school zo veel voorkomen.

Prof. MacMillan eindigt zijn rede met de volgende programmatische visie: „South Africa has tended to educate too much in terms of the past, with the result that complex problems assail our too rigid thinking, and cry out for great adaptability to rapid change and growth. Change is upon us, and if we are to succeed we must go out and meet it and not wait for it to overtake us. Some will say that the present difficult period is not the time to talk of reorganization. When we stand, as we do, in the shadow of educational defeat, then *that* is the time to plan and build for victory, a victory which will be won only through a vision of what can be and the energy to attain it. I love teaching, am proud to be a teacher and have the highest regard for those who give themselves to education. It is my sincere wish to see the teaching profession raised in status and by so doing to ensure the future of succeeding generations of children”.

Prof. Daneel is rector van een bloeiend onderwijscollege te Potchefstroom. Enige jaren geleden heeft hij in samenwerking met de docenten van het „college” een uitstekend verslag in de Afrikaanse taal samengesteld over het

werk aan zijn instituut, dat thans herzien is en in de Engelse taal onder de titel „Teacher Training” verscheen.<sup>1</sup> Het „college” te Potchefstroom is een opleidingsinstituut voor onderwijzers en leraren, waar onder de bezielende leiding van rector en leraren op verantwoorde wijze geëxperimenteerd wordt. Prof. Daneel werd op 27 mei 1958 hoogleraar in de opvoedkunde aan de universiteit van Potchefstroom. Ook uit een dergelijke benoeming blijkt het streven om „kweekschool” en universiteit samen te laten werken. Hoewel Prof. Daneel toch niet kan nalaten op te merken, dat gevestigde instellingen zoals universiteiten, vele malen een sterke neiging tot ultra-conservatisme vertonen. Zij zijn ingesteld op de handhaving van het academische peil en gevestigde gebruiken, soms ongeacht de eisen die het leven in de wijdere gemeenschap aan hen stelt. Het is opvallend met hoeveel huivering sommige universiteiten de belangrijkste van alle volkstaken aanvaarden n.l. de opleiding van onderwijzers en leraren en de studie van de opvoedkunde. Door de onderwijzers die de universiteit opleidt, bereikt de universiteit het volk.

Prof. Daneel begint de behandeling van zijn onderwerp „Enkele aspecte van en strekkinge in die onderwysersopleiding” met in zijn inleiding duidelijk te maken, dat het doel van de opvoeding in een bepaalde periode ten nauwste samenhangt met heersende maatschappelijke en godsdienstige waardebepalingen. Hij meent onze eeuw te moeten karakteriseren als de eeuw van het doelloos rondtasten op het gebied van de geestelijke waarden en hij vergelijkt de 20ste eeuwse mens met „An infant crying in the night. An infant crying for the light: And with no language but a cry”. Demoraliserende invloeden van twee wereldoorlogen, de voortschrijdende industrialisatie en het algemene nivelleringsproces zijn oorzaken van de eb op het gebied van „belief in the reality of moral and spiritual values”. Deze eeuw is echter ook de eeuw van de grote vooruitgang op het gebied van opvoeding en onderwijs. Hij wijst in dit verband o.a. op het aanvaarden in alle beschaafde landen van de eis van verplicht onderwijs, de wetenschappelijke benadering van een legio opvoedkundige problemen en de toepassing van het beginsel van het op het kind gerichte onderwijs. De noodzakelijkheid van persoonlijkheidsvorming dient vooral gedurende de jaren van emotionele aanpassing beklemtoond te worden. En integratie van de persoonlijkheid is de vrucht van goede opvoeding en leiding en van gezonde ontwikkeling. Gewaakt dient te worden tegen het te sterk beklemtonen van de academische – ten koste van de professionele aspecten van de onderwijzers – c.q. leraren opleiding. De 19de eeuw heeft het wát in de opvoeding geaccentueerd en het hoè (en dus ook de opvoedeling) verontachtzaamd. Herevaluering van zekere aspecten van het opleidingsprogramma is in verband met het bovenstaande een dringende eis. „Many students in Training Colleges do not mature by living: they survive by hurrying” is volgens Prof. Daneel ook in zekere mate van toepassing op de hedendaagse Zuidafrikaanse student aan een Onderwijskollege. Het huidige opleidingsprogramma zoekt het meer in de breedte dan in de diepte. De taak van een opleidingskollege is om toe te zien, dat de student voor zijn onmiddellijke taak voorbereid wordt en te zelfder tijd langs menigvuldige wegen de gewenste persoonlijkheid te vormen en de rechte gezindheid aan te kweken m.a.w. om kennis, techniek en deugde-

<sup>1</sup> Onderwysersopleiding, 1954; Teacher Training, 1958. Pro Rege-Pers Bepk.

lijkheid in overeenstemming met zekere fundamentele beschouwingen met elkaar te verzoenen. Prof. Daneel heeft in deze rede beklemtoond, dat de onderwijzers-(leraren) opleidingsinrichtingen de strategische centra van het gehele opvoedingsstelsel van een land vormen. Het is bemoedigend te lezen dat in Zuid-Afrika op het gebied van de opleiding van de onderwijzer en leraar nagedacht en geëxperimenteerd wordt. Bepaald verfrissend is het, wanneer men in deze beide oraties beluistert de moed om eigen oplossingen te zoeken en om nieuwe wegen in te slaan.

Het was een zeldzaam voorrecht verschillende Zuidafrikaanse opleidingsinstituten voor onderwijzers en leraren te mogen bezoeken. Het is zeker niet eenvoudig deze van Nederland zo afwijkende opleidingsinrichtingen met een enkel woord te karakteriseren. Als men toch zou pogen onze kweekscholen te vergelijken met de Afrikaanse opleidingsscholen dan zou generaliserend gezegd kunnen worden: Als men wil leren wat leren is, dan moet men zich op de Nederlandse kweekscholen als kwekeling laten inschrijven, als men wil leren wat leven is, dan doet men verstandiger zich aan te melden als student bij een Zuidafrikaans college. „Our student community is a happy one. There exists a frank and informal relationship between students and lecturers; among the students there is a spirit of mutual friendliness and coherence; the existence of typical student fun and high spirits justifies our belief that they are not deprived of their spontaneity by excessive regimentation”, lezen we in „Teacher Training” en ondervonden we toen we er te gast waren.

F. W. PRINS

#### DE COMPREHENSIVE SCHOOL

Als no. 59 van de Mededelingen van het Nutseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam verscheen in 1956 De Comprehensive School in Engeland, Wales en Schotland, samengesteld door de heren W. H. Brouwer, Ir. W. C. de Rhoter, Dr. P. H. Schröder en Mevr. Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, die te zamen de commissie vormden, welke door het Hoofdbestuur van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen werd uitgezonden voor een onderzoek naar de betekenis der in Engeland na de tweede wereldoorlog gestichte comprehensive schools. De Nederlandse Organisatie voor Zuiver Wetenschappelijk Onderzoek (Z. W. O.) maakte het onderzoek financieel mogelijk.

Z. W. O. heeft in het najaar van 1958 opnieuw een genereus gebaar gemaakt door de uitzending van een tweede studiec commissie mogelijk te maken, ditmaal naar Zweden en Noorwegen. In deze commissie waren drie instanties vertegenwoordigd:

Het paedagogisch-didactisch instituut van de Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam door de dames Prof. Dr. H. W. F. Stellwag en Dr. A. J. Erdman Schmidt;

het Nutseminarium door de heren P. Post en E. Velema;

het Hoofdbestuur van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen door Dr. P. H. Schröder en Dr. I. van der Velde.

De commissie bezocht in Zweden comprehensive schools in Stockholm, naaste en verdere omgeving, in Noorwegen in Våler en Moss. Zij ontving de meest cordiale steun van de Zweedse en Noorse onderwijsautoriteiten, die in verschillende conferenties motieven, doel en organisatie uiteenzetten, en haar

ruimschoots met lectuur bedeeden. Door eigen aanschouwing, door de leerzame discussies en door de verschafte lectuur is het de commissie mogelijk geworden zich een denkbeeld te vormen van de wijze(n), waarop de noordelijke landen de idee der comprehensive schools trachten te realiseren. Zij zal haar indrukken neerleggen in een rapport, dat eveneens in de serie Mededelingen van het Nutsseminarium zal worden opgenomen.

v.

AAN HET NUTSSEMINARIUM VOOR PEDAGOGIEK TE AMSTERDAM SLAAGDEN OP 8 EN 10 DECEMBER 1958 VOOR HET DIPLOMA KLEUTERPEDAGOGIEK:

- Mej. J. H. Bouwer, Haarlem (scriptie: „De kleuterschool van vroeger en nu”).  
 Mej. J. F. de Buyzer, Den Haag (scriptie: „Beschouwing over „de wereld van de kleuter gezien in het licht van de ontwikkelingspsychologie” van Prof. Dr. M. J. Langeveld”).  
 Mej. L. W. Draaisma, Amsterdam (scriptie: „Gewoontevorming”).  
 Mej. K. van der Have, Rotterdam (scriptie: „Crèche en kleuterkamer als onderdeel van sociaal-opheffingswerk”).  
 Mej. H. J. Kroon, Zeist (scriptie: „Contact vanuit de school met gezin en maatschappij”).  
 Mej. R. Meisner, Amsterdam (scriptie: „Samenstelling van de groep op de kleuterschool en de grootte er van”).  
 Mej. G. de Leeuw, Zwanenburg (scriptie: „De werkwijze in de kleuterschool en in verband daarmee plaatsing van meubilair en materiaal”).

#### UITSLAGEN KWEESCHOOLEXAMENS

De Mededelingen van het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen van 10 januari 1959 publiceren achtereenvolgens de uitslagen van:

1. de kweeschoolherexamens derde leerkring 1957;
2. de kweeschooleindexamens tweede leerkring 1958;
3. de kweeschoolexamens derde leerkring 1958;
4. de uitslagen van de kweeschooleindexamens 1949-1957.

De eerste categorie cijfers is daarom leerzaam, omdat zij voor het eerst gegevens verschaffen betreffende de resultaten van het herexamen derde leerkring en dus voor het eerst een definitieve uitslag openbaren.

1957.

Aantal opgekomen kandidaten 1979.

Hiervan slaagden 1395 of 70,3%.

Toegelaten tot een herexamen 416.

Hiervan slaagden 369 of 88,7%.

Totaal uitslag:

Geslaagd 1764 of 88,9%.

Waarmee deze uitslag in de lijn der traditie blijft.

De examens derde leerkring 1958 geven het volgende beeld:

Aantal opgekomen kandidaten 2039.

Geslaagd 1426 of 69,9%.

Afgewezen 196.

Toegelaten tot een herexamen 417.

De verhoudingen liggen voor 1957 en 1958 voorlopig dus ongeveer gelijk; in de eerste ronde geslaagd resp. 70,3% en 69,9%.

*Kweekschoolindexamen tweede leerkring 1958*

Soort van kweekscholen	Aantal scholen	Kandidaten voor de akte van bekwaamheid als onderwijzer							
		Op-gekomen		Terug-getrokken		Af-gewezen		Geslaagd	
		m.	vr.	m.	vr.	m.	vr.	m.	vr.
Rijkskweekscholen	21	455	402	3	—	51	38	401	364
Gemeentelijke kweekscholen	3	112	124	—	—	14	5	98	119
Niet-confessionele kweekscholen	3	26	72	—	—	3	4	23	68
Protestants-Christel. kweekscholen	24 <sup>1</sup>	542	556	3	1	43	29	496	526
R.-K. kweekscholen	40 <sup>2</sup>	712	793	2	1	49	44	661	748
		1847	1947	8	2	160	120	1679	1825
Totaal	91 <sup>3</sup>	3794		10		280		3504	
								90,9%	93,7%
								92,4%	

De einduitslag ligt dus enige percenten lager dan in 1957.

1 + 1 adoptieschool.    2 + 4 adoptiescholen.    3 + 5 adoptiescholen.

*Uitslagen van de kweekschoolindexamens 1949-1957*

Aantal kandidaten	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958
Opgekomen	1477	1748	2340	2807	3036	3391	3029	3191	3252	3794
Geslaagd	1385	1645	2174	2635	2865	3208	3020 <sup>1</sup>	3075 <sup>2</sup>	3096	3504
	94%	94%	93%	94%	94%	95%	100%	96%	95%	92,4%

1 waarvan 137 na een herexamen.

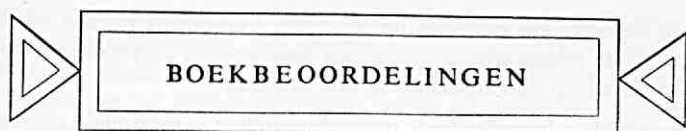
2 Bovendien slaagden na het doorlopen van een spoedcursus voor onderwijzer 1823 kandidaten van de 1853, die aan het indexamen daarvan deelnamen of 98%.

Instructief kan bovenstaande tabel zijn:

Instructief, omdat klaarblijkelijk de nieuwe examens een einde hebben gemaakt aan een zeker immobilisme.

Van 1949 tot 1954 liggen de uitslagen tussen 93 en 95%, met viermaal 94%; in 1955 stijgen ze tot 100%, een laatste hulde aan het „oude” examen; daarna komt er beweging: 96%-95%-92,4%. Conclusies mag men o.i. niet trekken, voorlopig noch voor de uitslagen der tweede noch voor die van de derde leerkring. Het zal echter interessant zijn, in de komende jaren de cijfers te volgen.

VAN DER V.



BOEKBEOORDELINGEN

„Hedendaagse vraagstukken van Opvoeding en Onderwijs”, uitgegeven bij Zwijssen te Tilburg, prijs f 3,90, 95 pagina's.

De Katholieke Centrale voor Studie en Research ten behoeve van Opvoeding en Onderwijs te 's-Gravenhage waarbij zijn aangesloten:

Gemeenschappelijk Instituut voor Toegepaste Psychologie,  
 Hoger Katechetisch Instituut,  
 Hoogveld Instituut,  
 Katholiek Nationaal Bureau voor Geestelijke Volksgezondheid,  
 Katholiek Pedagogisch Centrum,  
 Katholiek Sociaal Kerkelijk Instituut,  
 Pedagogisch Instituut der R.K. Universiteit,  
 Psychologisch-pedagogisch Instituut der R.K. leergangen,  
 R.K. Centraal Bureau voor Onderwijs en Opvoeding,

heeft het initiatief genomen om, onder redactie van Prof. Dr. J.Th. Snijders (voorzitter), Drs. E. Pelosi S.J., Mr. C. Schelfhout, Prof. Dr. S. Strasser en Drs. C.J.M.H. Souren (secretaris), te doen uitgeven een reeks Pedagogische Publicaties. Als eerste in deze serie is verschenen de publicatie „Hedendaagse vraagstukken van Opvoeding en Onderwijs” van de hand van twee bestuursleden van de Centrale nl. Drs. C.J.M.H. Souren en Drs. E. Pelosi S.J. Uit het voorwoord, dat door Prof. Snijders is geschreven, blijkt dat het niet in de bedoeling ligt de Pedagogische Publicaties te maken tot het exclusief orgaan van de in de Centrale samenwerkende instellingen. Deze zullen nl. voortgaan zelfstandig te publiceren. Vandaar dat deze reeks gaarne wordt opengesteld voor geschriften, die door andere instituten of door individuele auteurs worden aangeboden. Daar de aan de Centrale deelnemende instellingen alle een katholieke signatuur dragen ligt het voor de hand, dat dit ook het geval zal zijn met de onder haar auspiciën uitgegeven publicatiereeks. De katholieke signatuur zal in een aantal geschriften, waarin de resultaten van researchwerkzaamheden worden beschreven, weinig expliciet zijn. De redactie van deze reeks wil daarom ook onderzoeken publiceren die uit andere kringen komen.

Een van de eerste zaken waarmede de Centrale zich bezig hield was het in overzicht brengen van de hedendaagse pedagogische problematiek. Hieruit groeiden een aantal notities welke door Souren en Pelosi zijn uitgebreid en uitgediept. Deze arbeid heeft geleid tot de publicatie „Hedendaagse vraagstukken van Opvoeding en Onderwijs”, die als eerste in de hier aangekondigde reeks is verschenen. De inhoud en opzet van deze studie is als volgt. Het eerste deel geeft een schetsmatig, doch zeer instructief overzicht van de problematiek. Dit deel valt uitéén in twee onderdelen nl. „Achtergronden” en „Overzicht der vraagstukken”. Van deze achtergronden worden drie centrale aspecten behandeld: de maatschappij, het gezin in de moderne maatschappij, en de school in de moderne maatschappij. In dit stuk wordt dus het sociaal-cultureel klimaat



van onze hedendaagse samenleving geschetst. Vervolgens worden tegen deze achtergrond de pedagogische problemen gegroepeerd en becommentarieerd. Deze problemen zijn gerangschikt in drie groepen:

A. Vraagstukken betreffende de opvoedingsmilieu's. Behandeld worden: het gezin, de school, het internaat, het jeugdwerk, het bedrijf en communicatievormen als lectuur, film, radio en televisie.

B. Vraagstukken betreffende de opvoedingsaspecten: nl. de lichamelijke opvoeding, de intellectuele vorming, de karaktervorming, de ontplooiing van het gevoelsleven, de esthetische vorming, de sociale vorming, het geslachtsverschil en de verhouding tussen de sexen, de gewetensvorming, de religieuze opvoeding, de harmonie der opvoedingsaspecten.

C. Vraagstukken betreffende de structuur van het opvoedingswezen en wel de structuur van het katholieke en het nationale opvoedingswezen.

Het tweede deel van deze studie omvat een systematische en goed geordende literatuuropgave, die betrekking heeft op de problemen, die in het eerste deel aan de orde zijn gesteld. Men vindt in dit overzicht uitsluitend boeken, brochures, rapporten en tijdschriftartikelen, die in de nederlandse taal zijn gesteld en die merendeels in de laatste tien jaren zijn verschenen.

Met het samenstellen van deze publicatie hebben de beide auteurs uitstekend werk verricht. Deze uitgave is n.l. waardevol voor de pedagogiek leraren van de kweek- en nijverheidsscholen, de docenten voor de middelbare akten pedagogiek en de scholen voor maatschappelijk werk, de studenten in de pedagogiek en de psychologie, en al die leerlingen en cursisten die vanwege hun studie een pedagogische scriptie schrijven. In deze uitgave vindt men instructieve overzichten, scherp geformuleerde problemen en goede documentaties.

In het bijzonder is het verheugend, dat de literatuurlijsten werkelijk „Katholiek” zijn, zodat publicaties, die vanuit een andere levens- en wereldbeschouwing zijn geschreven, eveneens in grote getale zijn vermeld.

J. H. N. GRANDIA

ERNST MICHEL: *Het Huwelijk*. Een anthropologie van het geslachtelijk samen-zijn. Ned. vert. Dr. T. J. Langeveld-Bakker. Uitg. G. F. Callenbach N.V. - Nijkerk 1955. 261 pg. Prijs f8,90.

Door een betreuenswaardige samenloop van omstandigheden bleef tot nu toe een bespreking van dit belangrijke boek in „Paedagogische Studiën” achterwege. Wij willen met de volgende beschouwing gaarne trachten dit verzuim zoveel mogelijk goed te maken. Prof. Dr. J. H. van den Berg noemt in zijn „Woord vooraf bij de Nederlandse uitgave”<sup>1</sup> dit werk „het beste tot dusver geschreven boek over het huwelijk”. In hoeverre deze uitspraak in zijn absolute juistheid is, kunnen we gerust in het midden laten; over blijft naar onze mening in elk geval dat Michel met zijn werkelijk diepgravende bespreking een uiterst waardevolle bijdrage heeft geleverd t.a.v. de hedendaagse problematiek van het huwelijk. Terecht zegt de auteur in zijn „Woord vooraf bij de

1 De oorspronkelijke titel luidt: „Ehe”. Onder deze titel verscheen het in 1948 bij het Ernst Klett Verlag te Stuttgart.

eerste druk" dat „het zwaartepunt van dit boek ligt in de anthropologische beschouwingen en principes, van waaruit het is opgetrokken." Dit blijkt telkens weer, het gehele boek door, maar komt het duidelijkst naar voren in de slotparagraaf van het tweede hoofdstuk, welke tot titel draagt: „Het geloof bepaalt onze ethiek", en in de tweede paragraaf van het derde hoofdstuk, getiteld: „Over christelijke anthropologie". Michel noemt zijn anthropologie „bijbels-christelijk", wat voor hem in de eerste plaats wil zeggen: „dat de mens in aanleg een wezen is, dat op een persoonlijke ontmoeting met *het Gij* is gericht, dat hij als de transcendente machten tegenover zich geplaatst ziet. Want pas dan wordt hij in de volle zin: *mens*. Het gebied, waarop dit in de mens geschiedt, is het gebied van zijn *vrijheid*. Want de mens is niet vrij op *zichzelf*, maar in de wijze, waarop hij al of niet gericht is op het transcendente. Zo menen wij ook, dat Karl Jaspers tegenwoordig de vrijheid van de mens ziet, nl. primair uit een oogpunt van zijn al of niet gericht zijn op de transcendente werkelijkheid van God. En het *geloof* ziet hij als een daad-werkelijk gericht-zijn op deze transcendentie". (pg. 237).

Vanuit dit uitgangspunt ontwikkelt Michel, die tot de rooms-katholieke kerk behoort, maar die zowel t.a.v. de geloofsverkondiging van deze kerk, als t.a.v. de protestants-christelijke op velerlei punten een vrij scherpe critiek laat horen, tot een eigen visie op het vraagstuk van de erfzonden, van het „leven-onder-de-wet", van de verhouding van geloof en ethiek. En vanuit zijn gedachten omtrent deze centrale problemen volgt dan zijn opvatting van het huwelijk en van de taak die aan de man en de vrouw daarin is toebedeeld. Hij betoogt uitvoerig hoe en waarom in onze dagen het huwelijk in zo vele gevallen, ook in de z.g. „goede huwelijken" veelal toch niet meer is dan een schijn-huwelijk, omdat het in wezen slechts een schijn-ontmoeting is, waardoor aan het huwelijk het meest wezenlijke, nl. het karakter-van-een-sacrament-te-zijn blijft ontbreken. Naar zijn mening behoort inderdaad dit sacrament-zijn tot het wezen van het huwelijk zelf, voor welke opvatting hij vooral steun vindt in het werk van Martin Buber: „Sinnbildliche und Sakramentale Existenz im Judentum". Het is dus niet iets wat door de kerk – door geen enkele kerk – aan het huwelijk kan of moet worden toegevoegd (pg. 63 e.v.). In de werkelijk echte huwelijken werkt dit sacramentele vanaf het begin, maar het komt slechts langzaam tot volledige ontplooiing, zodat ook het huwelijk als zodanig pas langzamerhand tot zijn volle ontplooiing kan geraken. En in dit gebeuren zijn lichaam en geest niet twee gescheiden grootheden, maar vormen een wezenlijke eenheid. Dit gebeuren is niet afhankelijk van de goede wil of een „moreel besluit" van de beide partners (pg. 48), maar berust op een fundamenteel, „ja-zeggen" tot elkander en tot de fundamentele Eenheid, die de oergrond van al het bestaande is. In dit opzicht staat het ook niet los van het als-personen-actief-zijn van de beide partners, die als opdracht hebben „elkander te ontraadselen" (pg. 32). De rol die daarbij toebedeeld is aan de man verschilt volgens Michel vrij sterk van die van de vrouw, wat in verband staat met vrij diepliggende geestelijke verschillen. Ook deze problemen worden grondig besproken. Belangrijk is ook wat de auteur naar voren brengt over de verhouding van „huwelijk en gezin", waarbij hij o.a. zegt, dat het geslachtsleven wel van de vrouw een moeder maakt, doch niet van de man een vader" (pg. 182). „Het vaderschap ontstaat niet als lichamelijk vaderschap, maar

dankzij een vaderlijke adoptie specialiseert het zich op de kinderen, die hijzelf heeft verwekt." (pg. 186).

Het *gezin* heeft dan ook een eigen functie, niet los van, maar wel te onderscheiden van die van het huwelijk, dat dus ook een eigen-waarde heeft, los van zijn betekenis voor de gezinsvorming.

Het is ondoenlijk al de problemen te bespreken, die in het boek van Michel ter sprake komen. Wij hebben slechts getracht in het bovenstaande te doen uitkomen, hoe het in deze studie inderdaad om zeer belangrijke vraagstukken gaat en dat een kennismaken van de bespreking daarvan ten zeerste de moeite loont.

H. N.

### *Van het internationale vlak*

Het International Bureau of Education te Genève, dat tegenwoordig werkt onder de auspiciën van de Unesco en door dit wereldlichaam mede wordt gefinancierd, heeft in 1958 wederom een tweetal rapporten de wereld ingezonden:

No. 192 Facilities for education in rural areas, en

No. 194 Preparation and issuing of the primary school curriculum.

Beide zijn weder tot stand gekomen door middel van uitvoerige vragenlijsten, gericht tot de Ministeries van Onderwijs in de verschillende landen. De antwoorden zijn in een algemeen overzicht samengevat. Daarna volgen besprekingen per land.

Dit procédé wordt nu zo jaar in jaar uit op de meest uiteenlopende onderwerpen toegepast. Vroeger, toen het Bureau slechts weinig leden telde, voor een beperkt aantal landen. In de genoemde publikaties voor niet minder dan 74 landen! Het begint met Afghanistan en eindigt met Joego-Slavië.

Ik heb bijna al deze boeken in mijn kast staan. Meer dan een meter plankruimte! Ik ben er nooit toe kunnen komen ze te lezen. Ze zijn principieel onleesbaar. Ik heb voorts nog nimmer gezien, dat in studies, welke zich met de vergelijkende opvoedkunde bezig houden, van deze werken gebruik is gemaakt. Om volledig te zijn: óók niet in andere studies.

De verklaring is dat deze werken ten onrechte doorgaan voor *comparative studies*, zoals op het titelblad staat afgedrukt. Het zijn pure feitenverzamelingen, welke enigermate systematisch zijn geordend, maar die nu juist datgene missen wat ze tot bijdragen aan de wetenschap der vergelijkende opvoedkunde zou kunnen bestempelen. Het bezwaar is niet dat ze zich tot een bepaald aspect der onderwijsorganisatie beperken. De studie der vergelijkende opvoedkunde kan wél varen bij de benaderingswijze, welke als de „problem approach” bekend staat. Het punt is dat de oplossingen, welke verschillende landen voor hun onderwijsproblemen gevonden hebben, slechts interessant zijn wanneer wij ze kunnen zien in de socio-culturele context, waarin ze thuis behoren. Men moet nagaan, welke maatschappelijke krachten in een land werken: sociale, economische, geestelijk-zedelijke; hoe het patroon van instellingen er is opgebouwd; tegen welke geografische achtergrond zich de verschijnselen afspelen, enz. Daartoe moet materiaal bijeengebracht worden uit een diversiteit van wetenschappen, waarbij die van de geschiedenis niet mag worden vergeten. Dan kan gezette studie ons leren door welke invloeden de onderwijsorganisatie wordt bepaald en gewijzigd. In zulk een veelomvattend verband kan de solutie,

welke ergens voor een bepaald onderwijsvraagstuk is gevonden, een zekere graad van belangwekkendheid erlangen, welke bij de pure juxtapositie van feiten, die wij gerust „domme feiten” kunnen noemen, ten enenmale ontbreekt.

Het wordt tijd deze werkzaamheden eens te reorganiseren.

PH. J. I.

DR. A. NANNINGA-BOON: *Denken en taal*. J. B. Wolters, Groningen 1958.

Dr. Nanninga-Boon heeft haar uitgebreide ervaring in het onderzoek en de behandeling van kinderen met lees- en spellingsstoornissen in dit nieuwe werk – waarvan het eerste deel vooral de diagnose behandelt – verwerkt. Met de haar eigen zorg en inventiviteit beschrijft zij een reeks gevallen, die zij ter illustratie van een poging tot indeling der kinderen in een aantal groepen heeft gekozen.

Centraal staat voor de schrijfster een tweetal groepen, waarbij de stoornis op een relatief geïsoleerd tekort in de beheersing van de taal zijn wortel vindt: woordblinden en woorddoven. Allereerst bespreekt zij de *woordblinden*; kinderen waarbij de storing meestal familiair voorkomt. De specificiteit van de aanleg leidt tot kenmerkende verschijnselen op allerlei gebied. Uit die op het taalgebied noemen wij: op jeugdige leeftijd een grote gemakkelijheid in het naspreken van (eventueel onbegrepen) taal, als het kind daarin gevoelsmatig maar iets beleeft; later moeilijkheden met woorden die betrekking hebben op gebieden, die buiten het vlak van de concrete belevingen liggen, en met het opnemen van het conventionele vormensysteem der taal. Deze kinderen denken overwegend vanuit de *beleefde betekenis*, die het uitgedrukte voor hem heeft; die beleving is primair, en tot een bezinning op het vormsysteem der taal (bv. het analyserend beluisteren van de klanken in de woorden, het zich realiseren van de grammaticale structuur van de taal die wij gebruiken), komen zij niet gemakkelijk.

Vervolgens noemt de schrijfster de *woorddoven*. Dit zijn kinderen met een sterk vertraagde taalontwikkeling. Lang heeft het geluid voor hen overwegend de betekenis van een vitale aandoening in de zin van Ellerbeck; de ontdekking, dat deze aandoening iets representeert, komt laat tot stand. Voor deze kinderen zou ook later de taal veel minder dan voor de vorige groep verbonden zijn met betekenis; betrekkelijk gedwee lezen zij „spellend”, zonder zich te bekommeren over de betekenis, die de zo gevonden woorden hebben. Gecompliceerd wordt dit beeld overigens door het feit, dat audiologisch onderzoek bij een aantal dezer kinderen defecten in de geluidsperceptie aanwijst.

Zien wij deze eerste tweedeling, dan komt ons wel sterk de opmerking van Schenk (Grewel, F., Schenk, V. W. D., Bladergroen, W. J.: Leeszwakke kinderen, Purmerend z.j. blz. 32) in gedachten naar aanleiding van Nanninga-Boons vorige boek: „Het woordblinde kind”, dat de beschreven woordblinde jongen kennelijk woorddoof is. Is het niet zo, dat Nanninga-Boons groep der woordblinden in wezen dezelfde storing vertoont als de woorddoven, nl. een tekort in het beheersen van het *symbolsysteem* der taal? Bij haar tweede groep, de woorddoven, toont het zich reeds op laag niveau, nl. in het moeizaam hechten van betekenis aan klankwoorden, zelfs met concrete inhoud. Bij de eerste groep, die de schrijfster woordblind noemt, komt het tekort naar voren op een veel hoger niveau, nl. in de zuivere hantering van het vorm-

systeem der taal en het taalgebruik op abstract (althans niet met de eigen concrete beleving corresponderend) niveau. Nanninga-Boon heeft ons dan ook niet overtuigd van de wenselijkheid, de term woordblind te handhaven. Ons eigen materiaal – ongetwijfeld minder groot dan dat van de schrijfster – doet ons verder de vraag stellen, of het beeld der „woordblindheid” – of lichte storing in het gebruik van het symboolsysteem der taal in onze terminologie – niet *steeds* pas tot de bekende lees-spellingsmoeilijkheden voert, wanneer de totaalconstellatie van het kind daar aanleiding toe geeft. Wij hebben in de algemene praktijk kinderen ontmoet met een analoge zwakte op het taalgebied, die de lees-spellingsstoornissen niet hadden. Emotionaliteit en algemene labiliteit, samen met sterke zintuigelijke aanspreekbaarheid, zijn naar onze ervaring enkele zeer belangrijke bijkomende factoren voor hun optreden. Deze kritische opmerking doet echter niets af van onze waardering voor de beschrijving der gedifferentieerde beelden.

Een derde groep bij Nanninga-Boon is die der psychisch gestoorden; kinderen die tengevolge van hun totale ontwikkeling fouten in de geschreven taal zijn gaan maken, zonder dat er sprake is van de boven aanduidender wijs gesignaleerde grondstoring in het taalgebruik. Het is van groot belang, dat op het bestaan van deze beelden nog eens met nadruk wordt gewezen door de schrijfster. Nog teveel treft men in psychologische rapporten beschrijvingen van persoonsbeelden aan, op grond waarvan de ter zake deskundige zonder meer kan zeggen: „nu begrijp ik die lees-spellingsmoeilijkheden uit dat beeld volkomen”, terwijl dan in het rapport als los feit nog wordt toegevoegd „bovendien leidt A aan dyslectie”. Moge het boek hier verhelderend werken!

Zo hebben wij grote waardering voor veel wat hier gegeven wordt. Des te meer is het jammer, dat de theoretische bespreking van de gevonden afwijkingen in de taal zo zwak is. Nanninga-Boon is hier o.i. door haar vroegere ervaringen op een dood spoor gebracht. In haar experiment met een doof kind (Het denken van het doofstomme kind) stootte zij op het feit van de „complexgebondenheid” der taalvormen, die dit kind in de eerste jaren van de taalwerving gebruikte: als het een bepaalde woordenreeks aan een bepaalde beleving verbonden had, was het niet in staat, om de woorden uit deze reeks uit het geheel te lichten en elders te laten functioneren. Zo leidde b.v. begrijpen van de zin „de knoop van de jas” niet zonder meer tot begrip van de samenstelling „de kruk van de deur”, ook al waren de woorden kruk en deur al bekend. Deze voor het dove kind hoogst fundamentele constatering is nu bij Nanninga-Boon geworden tot een overal gehanteerd principe in beschouwingen over de taalontwikkeling, ja de totale ontwikkeling, ook van heel andere dan dove kinderen. In dit boek geeft dat een sterke geforceerdheid aan het betoog. Om een enkel voorbeeld te noemen: Als Nanninga-Boon het feit verklaart, dat de dyslectische kinderen zo vaak niet lezen wat er staat, maar wat zij denken dat er staat, zegt zij, dat hen op deze momenten een totaalbeleving en een daaraan vast verbonden klankenstroom te binnen schiet, waardoor zij derailleren. Dat lijkt mij een sterke onderschatting van het taalniveau en denkniveau van haar woordblinden. Wanneer een jongen uit mijn praktijk (die in Nanninga-Boons terminologie zeker woordblind zou heten) leest over een olifant, die bomen vertrappt en struiken met zijn slurf uitrukt, begint hij een nieuwe zin met „de kronkelende slurf”, terwijl er staat „een kolossale kop”.



Hier was zeker geen aan een beleving gebonden vaste klankenstroom, die zo maar oprees; er was een zich ingeleefd hebben in de situatie, waarin nu subjectief een nieuwe, aan deze situatie aangepaste voortzetting gedacht werd en in taal uitgedrukt (een voortzetting, waaraan een geringe vormgelijkheid der woorden „kronkelende” en „kollosale” even steun gaf). Elk van de woorden in zijn taal heeft voor dit kind zeker een functie, zij worden naar behoefte in nieuwe relaties geplaatst en drukken wisselende relaties uit: wat er ook fout moge zijn in zijn taalgebruik, in zijn denken – er is geen sprake van een complex-gebonden afrollen van taalgehelen.

Principeel zouden we het zó willen stellen: Nanninga-Boons theorie van de taalgenese is gebaseerd op ervaringen uit het zeer speciale gebied van de taalontwikkeling van het dove kind. Zij extrapoleert het daar gevondene naar de taalontwikkeling van horende kinderen. Iets dergelijks is steeds een hachelijke onderneming, zoals ook hier blijkt.

Voor wie voldoende kinderpsychologische kennis heeft om deze moeilijke materie kritisch te bezien, een tot gedifferentieerd waarnemen en voortgezet zoeken inspirerend werk.

W. E. VLIAGENTHART

M. J. A. VAN SPANJE: *Het kind in de inrichting*. 180 blz. Van Loghum Slaterus, Arnhem, 1957.

De schrijver stelt, dat elke opvoeding voor de toekomst moet uitgaan van de gezinssituatie en dat de inrichting zich dus op het gezin moet oriënteren. Het gesticht kan dit nooit benaderen of vervangen, want het zijn en blijven twee verschillende opvoedingssituaties. Hieruit volgt dat het gesticht doorgangsfase naar het normale gezin moet zijn. Naar haar aard heeft de inrichting een losere persoonlijke band en een grotere neutraliteit ten opzichte van het kind en dit moet ook. Veel aandacht schenkt Van Spanje aan de opvoeding in de groep, die naar de omstandigheden bij werk, sport en vrije tijd, telkens weer anders dient te zijn. Hij wijst op de waarde van goede imitatie en identificatie en waarschuwt tegen te veel doorpraten. Het boek is uitdagend geschreven en het zal veel tegenspraak oproepen. Door zijn scherpe probleemstelling geeft het een goede bijdrage tot de discussie, want het laatste woord is hiermee niet gezegd. De schrijver is m.i. te pessimistisch in zijn poneren, dat de inrichtings-situatie „een kunstmatige creatie is, welke het kind geen enkele levensstatus biedt, geen enkel bezit voorgoed verleent.”

Alleen al omdat wij, naar hij zelf constateert, van de gezinnen der voorgedijkinderen, noch sociologisch, noch psychologisch enige gefundeerde kennis bezitten, kan dit niet zo maar beweerd worden. Voor we gaan concluderen moet eerst de vraag beantwoord worden, bij welke gezinssituatie in een bepaald geval de inrichtingsopvoeding aan moet sluiten. Toch is het goed dat dit boek in deze vorm verschenen is, want een nieuwe oriëntering van de gestichtsoepvoeding is dringend nodig en juist door de scherpe toon kan het velen tot nadere bezinning brengen.

N. F. NOORDAM



L. DEEN en J. G. H. BOKSLAG: *Mensen testen*. Geïllustreerde Salamanders, Uitg.: Querido, Amsterdam 1958. 223 pag.

Het boekje beoogt, zoals men in het voorwoord kan lezen, praktische informatie te verschaffen aan diegenen die willen weten hoe een psychologisch adviesbureau werkt. Het heeft dus generlei wetenschappelijke pretentie, maar zet in eenvoudige taal met vermijden van vaktermen uiteen wat de voordelen zijn voor de werkgevers om bij vacatures of personeelsuitbreiding een adviesbureau te raadplegen, en probeert diegenen die zich aan een test moeten onderwerpen gerust te stellen door hun enig inzicht te geven in de procedure en in de meest gebruikelijke tests. Het boek is dus eigenlijk een voorlichtings- en propagandawerk voor de psychologische adviesbureaux, en zeker de moeite van het lezen waard voor hen voor wie het bedoeld is.

Het moeilijke punt blijft mijns inziens altijd het geschreven rapport. Dit gaat naar de werkgever, en hoewel de kandidaat een gesprek kan aanvragen naar aanleiding van de test, blijft het gegeven advies voor hem geheim. Daarmee dus wordt de onaangename situatie geschapen dat de afgewezen kandidaat weet dat er ergens een advies over hem ligt, dat hijzelf niet gelezen heeft, maar dat eventueel aan derden ter inzage zou kunnen worden gegeven, bijv. bij een sollicitatie. Zou de beroepsethiek niet kunnen eisen, wat de schrijvers trouwens zelf op pag. 169 suggereren, dat het rapport van een niet aangenomen sollicitant vernietigd wordt? Het is immers heel goed mogelijk dat het advies anders zou luiden voor een andere functie.

Ik breng dit punt met des te meer klem naar voren omdat in het Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie en haar Grensgebieden, Nieuwe Reeks deel XIII, afl. 4 een uitvoerig artikel staat: „*Rapport van de psycholoog aan de psychiater*”, waaruit duidelijk blijkt hoe moeilijk het is, zelfs voor vakmensen, om een geschreven rapport goed te verstaan.

Het hoofdstuk over de meest bekende tests is voor een outsider interessant om te lezen. Het geeft enig inzicht in de meest voor de hand liggende conclusies zonder te psychologiseren. Even vermeld ik dat in de *Arbeitswoche für Psychologie*, gehouden te Bern in september 1958, gewaarschuwd is tegen het blind uitwerken van de Rorschach-test.

Mijn groot bezwaar tegen de psychologische adviesbureaux is, dat men ook adviezen geeft over kinderen. Wat mij treft is dat, hoewel men uitvoerige studies maakt van de bedrijven waarvoor men adviseert, en tot goede bedrijfsanalyses in staat is, men t.a.v. de school zich deze moeite niet getroost. Het is voor mij trouwens de vraag of de bedrijfspsycholoog tot een functionele schoolanalyse voldoende bekwaam is. Met een enkel bezoek aan een school, hoewel zelfs dit niet schijnt te gebeuren, is dit euvel niet verholpen.

Gaan de samenstellers van dit boek uit van de gedachte dat ze de schoolproblemen voldoende kennen omdat ze zelf op school zijn geweest? De afdeling kinderen is blijkbaar een zij-brancher van het bedrijf. Zou men niet beter doen met deze bedrijfstak geheel af te stoten, en kinderen systematisch door te sturen naar de paedagoog, die daarvoor een speciale opleiding heeft gehad, en dit niet alleen te doen in die gevallen waarmee men blijkbaar geen raad weet?

Paedagogisch-Didactisch Instituut  
van de Universiteit van Amsterdam.

A. J. ERDMAN SCHMIDT

## SCHRIFTELIJK ONDERWIJS VERDIENT MEER AANDACHT

C. J. J. WIEDHAUP

Wanneer men de uitnodiging krijgt, in betrekkelijk kort bestek te schrijven over de sociale, pedagogische en didactische aspecten van een tak van onderwijs, die thans veel meer dan 100.000 leerlingen op allerlei gebieden en van zeer verschillend niveau langs specifieke wegen tracht te benaderen en men aanvaardt deze invitatie, dan zijn er twee mogelijkheden. Of men lijdt aan een bedenkelijke overschatting van zijn publicistische kwaliteiten, of het gebied in kwestie is een terrein, dat nog praktisch braak ligt. Aangezien ik meen, dat de tweede geopperde mogelijkheid de situatie juist tekent, durf ik op het verzoek van de redactie in te gaan. Zowel uit sociologisch, pedagogisch als uit didactisch oogpunt bezien, behoort het schriftelijke onderwijs namelijk in vele opzichten nog tot de witte plekken op de opvoedkundige kaart.

En toch nemen aan dit onderwijs jaarlijks ten minste een 125.000 cursisten deel, terwijl ook uit andere landen aanzienlijke aantallen deelnemers worden gemeld. Een omvattende statistiek is er niet, daarom enkele cijfers ter toelichting<sup>1</sup>.

Het aantal leerlingen in de Verenigde Staten wordt op grond van gegevens van de Home Study Council geraamd op ca 1½ miljoen (450 particuliere instellingen en 125 colleges). In ongeveer 10 % van de public high schools wordt voor speciale keuze-vakken van schriftelijke cursussen gebruik gemaakt.

Ook Groot Brittannië kent verschillende omvangrijke instellingen, vooral op het terrein van de technische opleidingen.

In Frankrijk bestaat een nauw met de regering samenwerkend Centre National d'Enseignement par Correspondance met 160 onderwijzers en leraren, samenwerkend met 200 visiting teachers, dat alleen reeds tien-duizenden cursisten telt (er zijn nog vele andere grote particuliere instituten). Op tal van terreinen vindt het schriftelijk onderwijs in de laatste jaren ook in de U.S.S.R. toepassing. Volgens het Bulletin de Pédagogie Soviétique van juni 1953 bestonden er in 89 pedagogische instituten afdelingen voor schriftelijk onderwijs, die zich vooral belastten met applicatiecursussen ten behoeve van onderwijzers met 40.000 deelnemers aan de lagere en 16.000 aan de hogere opleidingen. Vrijwel in alle Europese landen treffen we verder grote instituten aan (Zweden heeft 400.000 in-

<sup>1</sup> In 1947 werd door het C.B.S. hier te lande een poging gedaan tot een raming, die echter op zeer grote moeilijkheden stuitte. Door 158 instellingen werden vragenlijsten ingevuld, die een totaal aangaven van 89.596 cursisten, met een gezamenlijk jaarlijks lesgeld van meer dan 6 miljoen gulden. Thans raamt de Inspectie van het Schriftelijk Onderwijs het aantal op dit ogenblik ingeschreven schriftelijk studerenden op ongeveer 125 à 150.000.

geschreven leerlingen, in Noorwegen werden in 1957 ca. 120.000 cursussen gevolgd, waarvan 17.000 collectief) terwijl ook in andere werelddelen dit schriftelijke onderwijs een grote rol speelt. In de eerste plaats bij het onderwijs aan en de ontwikkeling van volwassenen, doch ook ten behoeve van geïsoleerd wonende of lichamelijk gehandicapte kinderen. In Australië heeft elke staat b.v. een goed georganiseerd stelsel van schriftelijk onderwijs, dat niet minder dan  $1\frac{1}{2}$  % van de schoolbevolking bestrijkt met tegen de twintigduizend leerlingen voor lager en middelbaar onderwijs.

Nieuw Zeeland blijft daarbij niet achter en ook Zuid Afrika heeft een uitgebreid systeem van (vooral ook hoger) schriftelijk onderwijs opgebouwd. In dit laatste land is de „Universiteit van Suid Afrika” in 1951 zelfs geheel omgezet in een correspondentieuniversiteit met 5500 studenten.

Terloops stip ik nog aan de omvangrijke cursussen in Indonesië in het jaar 1952, toen wekelijks 45000 onderwijzers schriftelijke lessen ontvingen van de z.g. Balai Kursus, die onder leiding stond van het Ministerie van Onderwijs, dat op deze wijze het plotseling ontstane grote tekort aan Indonesische leerkrachten trachtte op te vangen.

Dit overzicht maakt overigens geenszins aanspraak op volledigheid.

Het is op zijn minst merkwaardig te noemen, dat een wijdverbreide vorm van onderwijs als het schriftelijke, dat zich bovendien uitstrekt van de eerste klas van het lager onderwijs tot en met een volledige universitaire opleiding – vrijwel alle vakopleidingen inclusief – in pedagogische kring tot dusver zo weinig de aandacht heeft gehad. Temeer, aangezien er nog altijd een duidelijke groei van dit onderwijs zowel in de breedte als in de diepte, merkbaar is. Sedert ik thans twaalf jaar geleden in *Pedagogische Studiën* enkele ideeën mocht neerschrijven over „Taak en Karakter van het Schriftelijk Onderwijs” (XXIIIe jrg. No. 9), is er op dit terrein organisatorisch zo veel gebeurd en heeft onze ervaring zich zo uitgebreid, dat verschillende daarin uitgesproken constateringën thans als te generaliserend moeten worden beschouwd.

Men kan zeggen, dat in de geschiedenis van het schriftelijke onderwijs de jaren na de Tweede Wereldoorlog een periode van krachtige groei, consolidatie en gedeeltelijke sanering hebben gevormd. In ons land zowel als overal elders ter wereld. Daar zijn oorzaken voor aan te geven, die wij verder in dit artikel hopen aan te duiden. Zij dienen echter gezien te worden tegen de historische achtergrond van het schriftelijke onderwijs.

### *Oorsprong en ontwikkeling*

Hoe oud is deze onderwijstak of juist uitgedrukt: deze wijdvertakte boom? Elk onderzoek daarnaar is doelloos wanneer niet eerst een andere vraag is beantwoord en wel deze: wat verstaat men onder „Schriftelijk Onderwijs”?

Men kan bij zijn naspeuringen naar de oorsprong ervan zeer ver teruggaan, als men, zoals wel eens is gebeurd, ook het z.g. leerdicht daaronder meent te moeten rangschikken. Dan kan men zelfs in de Veda's en de werken van de Griekse filosofen al vroege voorlopers vinden, terwijl dan bijvoorbeeld Jacob van Maerlant's „Spiegel Historiae" als een middeleeuwse cursus geschiedenis en „Der Naturen Bloeme" als een schriftelijke leergang in de biologie moet worden beschouwd. Met alle waardering voor de enorme didactische betekenis van deze werken in hun dagen, er ontbreken enkele principiële elementen aan, die de verschaffing van deze en latere populair-wetenschappelijke lectuur tot onderwijs zouden kunnen maken. Immers, met het publiceren van zijn geschrift eindigt de taak van de auteur. Welke invloed de inhoud daarvan op het denken, voelen en willen van de lezer heeft, is een zaak waarvan hij alleen maar het beste kan hopen. Hij spoort niet aan tot activiteit, hij legt de lezer geen taakindeling op, hij biedt hem geen morele steun door met hem in de situatie van gerezen moeilijkheden, deze samen tot oplossing te brengen, opdat het inzicht kan verdiepen en op analoge vragen door de leerling in de toekomst zelfstandig een antwoord kan worden gevonden. Al zijn er in deze vormen van literatuur dus belangrijke didactische elementen aan te wijzen—en dat geldt in onze letterkunde b.v. ook voor de spectatoriale geschriften en Bilderdijk—van *onderwijs* langs schriftelijke weg is hier geen sprake omdat de twee-poligheid in de activiteit van docent en leerling ontbreekt. Deze moet zich uiten in het stellen en beantwoorden van vragen zowel door docent als leerling, de opdracht tot het uitwerken van analyserende, samenvattende en controlerende werkstukken en de hulp bij het indelen van de beschikbare tijd door geleiding van de leerstof. Vooral echter ontbreekt in deze leerdichten de directe menselijke en persoonlijke relatie tussen leraar en pupil, die het essentiële verschil is tussen onderwijs enerzijds en voorlichting, informatie en nieuwsverschaffing anderzijds.

Het onpersoonlijke geldt natuurlijk in veel mindere mate de andere bron, waaruit men het tegenwoordige schriftelijke onderwijs als voortgekomen kan beschouwen: de correspondentie.

Het brieven-schrijven was niet slechts een kunst, doch ook een doelbewuste pedagogische en didactische techniek, die in vroeger eeuwen onder ontwikkelden veelvuldig werd toegepast. Vele brieven van ouders aan kinderen zijn bewaard gebleven. Men denke aan die van Johan de Witt aan Anna of die van Maria van Reigersberch aan haar zoon.. Kan zulke opvoedkundige correspondentie tot schriftelijk onderwijs worden gerekend? Toch niet ... want behalve de omstandigheid dat deze meestal voornamelijk in één richting verloopt, ze mist het stelselmatige, dat toch ook een kenmerk van werkelijk onderwijs is.

*Wezenlijke kenmerken*

Deze beschouwing over de vermeende historische bronnen van het schriftelijk onderwijs heeft ons echter een aantal constituerende eigenschappen daarvan getoond: het correspondentiekarakter, waarin zich een min of meer persoonlijke verhouding tussen docent en leerling manifesteert, de twee-poligheid in de activiteit, de controle op de resultaten, de steun en de stimulans die de docent aan de leerling geeft en tenslotte de stelselmatigheid en doelgerichtheid. Wanneer aan een van deze voorwaarden niet is voldaan, kan men eigenlijk niet van schriftelijk onderwijs spreken. En de vaststelling daarvan is niet slechts van theoretische doch bovendien van grote praktische betekenis. Zij kan van invloed zijn op het subsidiebeleid van de overheid en komt in het geding wanneer de Inspectie van het Schriftelijk Onderwijs –waarover hieronder meer– moet vaststellen of een bepaalde activiteit al dan niet onder haar jurisdictie valt. Deze instelling werkt met de volgende definitie: „Schriftelijk onderwijs is methodisch en didactisch verantwoorde overdracht van kennis gepaard aan inzicht, hoofdzakelijk door middel van het geschreven woord.” (Normenreglement).

Wij missen in deze omschrijving in de eerste plaats de genoemde tweepoligheid, want de „overdracht” van deze kennis doet wel sterk denken aan éénrichtingsverkeer, terwijl men zich afvraagt hoe men zich de overdracht van inzicht dient voor te stellen. In de basisnormen treffen wij echter eisen aan, die enkele van de bezwaren welke men tegen de definitie kan koesteren, opheffen: „Er moet leiding gegeven worden aan en controle uitgeoefend op de studie der cursisten, aan wie daartoe periodiek gelegenheid moet worden geboden schriftelijk werk ter correctie en vragen ter beantwoording in te zenden, gebruikmaking waarvan zoveel mogelijk moet worden bevorderd.”

Het is problematisch of deze „bevordering van de gebruikmaking van de gelegenheid” nog wel tot onderwijs kan worden gerekend, maar het is duidelijk, dat de opstellers van deze normen met de realiteit rekening dienden te houden, welke bijvoorbeeld leert dat een absolute eis tot periodieke inzending van schriftelijk werk bij volwassenen gemakkelijk een weerstand kan oproepen, die hen doet besluiten de cursus te staken. Aan de andere kant zijn minder conscientieuze inrichtingen voor schriftelijk onderwijs wel eens geneigd, de grootte van deze weerstand te overdrijven, aangezien het achterwege blijven van ingezonden werk op het budget een aanzienlijke vermindering van de post voor correctiegelden betekent. Een aanzienlijke post, die in sommige gevallen 30 % van het lesgeld kan bedragen. Overigens komt naar mijn mening de noodzakelijke persoonlijke verhouding tussen docent en leerling in de I.S.O.-definitie onvoldoende tot haar recht en wordt er in de omschrijving „hoofdzakelijk door middel van het geschreven woord”, een mogelijke didac-



tische vernieuwing afgedamd. Doch daarover hieronder meer. Het onderzoek naar het wezen van het schriftelijke onderwijs was immers nodig om een nadere historische verkenning mogelijk te maken.

### *Een eeuw oud*

Van schriftelijk onderwijs, dat inderdaad voldoet aan de hierboven genoemde eisen, vinden we de eerste sporen in de tweede helft van de negentiende eeuw. Nog sterk het karakter van gedeeltelijk geleide zelfstudie had de z.g. methode Toussaint-Langenscheidt, waarmee in 1856/58 de Berlijnse leraar in de Franse taal Toussaint tezamen met de Duitse filosoof en uitgever Langenscheidt een begin maakte. Zij spraken dan ook zelf over „Unterrichtsbrieft zum Selbststudium Erwachsener”.

Al spoedig kwamen er behalve de Franse lessen ook cursussen voor andere talen, alle voorzien van fonetische transcripties en maandelijkse opdrachten tot het insturen van schriftelijk werk.

De oorsprong van schriftelijk onderwijs, dat uitgangspunt werd voor initiatieven ook in ons land, vinden we echter in de Angelsaksische wereld. Zowel in Engeland als in de Ver. Staten zien we twee bronnen, van wel zeer uiteenlopende aard: de stroming van de „university extension”, het uit sociaal idealisme voortgekomen *volkswikkelingswerk* omstreeks 1870 en rondom 1890 de grote behoefte aan *technisch vakonderwijs* die in verband stond met de snelle industrialisatie. Wat de university extension betreft: in Boston, Mass., werd een „Society to Encourage Studies at Home” opgericht en in New York in 1882 zelfs een Correspondence University, die echter geen grote successen konden boeken. Van veel meer betekenis werd de afdeling Schriftelijk Onderwijs van de Universiteit in Chicago (1892); de lessen daarvan hadden echter ook het karakter van hulpmiddelen om het aantal mondelinge colleges voor de studenten te verminderen. Dr. William Rainey Harper kreeg de leiding ervan; reeds in 1879 had hij Hebreeuws langs schriftelijke weg gedoceerd en hij is president geweest van de zomerschool in Chautauqua. In het jaar van Harpers dood (1906) waren in Chicago 1587 schriftelijk studerende, ook buitenlanders, ingeschreven.

De oorsprong van dit werk in Chicago verdient onze belangstelling. In Lake Chautauqua werden elke zomer zesweekse cursussen gehouden voor onderwijzers aan Methodistische zondagscholen, o.a. in de moderne talen. Geleidelijk groeide hieruit de behoefte aan een follow-up voor de cursisten na deze zes weken en hieruit ontstond weer een volledig instituut voor schriftelijk onderwijs, ook in andere vakken. Ten slotte werd het zelfs mogelijk langs geheel schriftelijke weg universitaire graden te behalen. Financiële moeilijkheden noopten de initiatiefnemers echter in 1900 dit werk te staken. De gedachte werd echter door andere Amerikaanse universiteiten overgenomen. Thans hebben meer dan 50 daarvan een gezamenlijk aantal van 160.000 schriftelijk studerende.



Kenmerkend voor deze groei werd de studie van Bittner en Mallory „University Teaching by Mail” (New York 1933).

In Engeland was het de behoefte aan kadervorming voor de coöperatieve vakbeweging die de stimulans werd voor het niet op het beroep gerichte schriftelijke onderwijs. De leiders van Ruskin College in Oxford zagen het schriftelijke onderwijs vooral als prikkel om plaatselijke discussiegroepen te vormen.

De grote stoot kwam echter van de instituten die zich met de vooral technische, doch ook wel administratieve, beroepsopleidingen gingen bezighouden. In Engeland de „Pitman's Schools”. In Frankrijk de omvangrijke „Ecole spéciale des travaux publics” (ontstaan uit een persoonlijke briefwisseling van Ir. Léon Eyrolles, administrateur van publieke werken in Parijs, met één van zijn personeelsleden!), die in 1900 reeds een 5000 leerlingen telde. Ook in andere landen treffen we soortgelijke inrichtingen aan, zij het dan op bescheidener schaal. Speciale aandacht verdient echter het fenomeen „International Correspondence Schools” in Scranton in de Ver. Staten, dat het prototype werd van de commerciëel gerichte instellingen voor schriftelijk vakonderwijs, die we daarna op de gehele wereld ontmoeten. In de I.C.S. treffen we de eigenschappen van dit onderwijs sterk vergroot aan.

Het was een inrichting die alleen kon ontstaan in het Amerika van de gay nineties, met zijn overspannen geloof in moneymaking, zijn blind vertrouwen in onderwijs en opvoeding en zijn mythe van krantenjongens, die miljonair worden. Een van de taken van deze inrichting was –aldus een directeur– „de uitvinders te vormen, die er op uit zijn de 999/1000 delen der waarheid te zoeken, die de mensheid volgens Edison nog te vinden heeft.” De oorsprong van de school is merkwaardigerwijze gelegen in een vragenrubriek over mijnbouwzaken in een plaatselijk blad, die via de correspondentie met lezers uitgroeide tot een schriftelijke mijnbouw cursus. Binnen een half jaar telde de inrichting reeds 1000 leerlingen en werd het aantal opleidingen sterk uitgebreid. In 1906 lieten zich per maand (!) reeds 6000 cursisten inschrijven, terwijl in dat jaar 4.200.000 dollar werd ontvangen. In de eerste 15 jaar van het bestaan der onderneming werd aan de 4000 aandeelhouders (waaronder veel oud-leerlingen) 2,3 miljoen dollar dividend betaald. Ook het fonds van de inrichting (die meer en meer werd tot een machtige boekenclub-met-correspondentie) nam gigantische vormen aan en over de reclame (met 1200 colporteurs en 7 spoorwagens „met een luchtrem”) spreekt de directie uit die dagen zeer openhartig. „Wij zoeken onze leerlingen niet bepaald in de beschaafde, welopgevoede standen –de enige vereiste is, dat men Engels kan lezen en schrijven. Het programma is samengesteld met het oog op mensen, die de allereerste beginselen der wiskunde niet kennen, die een regelmatige cursus niet kunnen volgen en voor wie men tot nu toe geen methode van onderwijs had gevonden. Wij weten,

dat tekeningen als: „Zijn uw handen vastgebonden?” „Aan welke kant van de lessenaar staat U?” enz. de mensen tot nadenken zullen brengen, als ze gedachteloos door het leven gaan en hun het allereerst op het denkbeeld zullen brengen, dat er iets beters bestaat, wat zij kunnen bereiken. Indien wij slechts technische cursussen aankondigden, zoals wij dat voor onze bepaalde scholen doen, zouden wij geen enkele aanvraag om inlichtingen ontvangen, tegen dat wij er nu een twaalfstal krijgen. Waarom zouden we deze belangrijke waarheid niet verkondigen en daardoor jongelui aanmoedigen om van de geboden gelegenheid gebruik te maken aan onze grote en aan dergelijke inrichtingen?

Een van de eerste vereisten zou zijn een agentschap om er veel meer mensen toe te brengen deze wijze van opleiding te verlangen. Indien Carnegie zijn prachtige giften voor boekerijen wilde vermeerderen met een half miljoen dollars per jaar om propaganda te maken voor de weldaden der opvoeding en voor de hulpbronnen in zijn bibliotheek voorhanden, zou hij verbaasd staan over de toename van het aantal bezoekers zijner boekenverzameling. De opwekkende aankondigingen in tijdschriften en handelsbladen en de miljoenen circulaire, die alle maanden in de clubgebouwen in de dorpen worden verspreid en tentoongesteld voor de uitstalramen van winkels en ateliers, brengen ons belangstellenden.

Op de vraag naar inlichtingen bij het zien van de advertentie, antwoordt het kantoor van het correspondentieonderwijs; en wanneer de sollicitant aan een verkeersweg woont, worden zijn naam en adres opgegeven aan de vertegenwoordiger van die streek; deze gaat hem opzoeken, verschaft hem de gevraagde inlichtingen en haalt hem over zich te laten inschrijven. Even openhartig lezen wij iets verder in hetzelfde verslag echter: „Het is buiten twijfel dat 50 % van de leerlingen van het onderwijs voordeel trekken”. . . . De lengte van deze geciteerde gedeelten uit het hieronder genoemde Nutsrapport moge een excuus vinden in de instructieve waarde die ze hebben voor ieder die de geschiedenis van het schriftelijk onderwijs, ook in ons land, van sociologische kant wil benaderen. In de Ver. Staten, doch ook in ons land en elders, maakte dit soort propaganda-activiteiten het later nodig, aspirant-cursisten te gaan beschermen tegen beloften van al te ijverige colporteurs en al te overtuigende advertentieteksten. Deze bescherming gaf in Amerika de stoot tot een poging tot sanering door de oprichting van de Home Study Council (1926) en te onzent door de Inspectie van het Schriftelijk Onderwijs (1947).

### *In Nederland*

Over de allereerste ontwikkelingen van het schriftelijke onderwijs in Nederland licht een Nutsrapport van 1908 ons in („Rapport over Onderwijs per Correspondentie”). Uit de bespreking van de resultaten van

een ingestelde enquête blijkt, dat de eerste „postschool” waarschijnlijk die van de heer Rauwerda in Leeuwarden was, welke reeds vóór 1890 Nederlandse taal, schrijven, rekenen, aardrijkskunde, geschiedenis en wiskunde per brief onderwees. Eén brief per week, met een lesgeld van f3,- per kwartaal. Hij maakte daarbij gebruik van bestaande leerboekjes en gehectografeerde bladen met opdrachten. Het was echter nog een onmiskenbaar éénmannschooltje. In 1890 telde het totaal 31 leerlingen (van wie 18 voor Nederlands). Geadvertreed werd in „Recht voor allen”, „Fries Volksblad”, „Groninger of Radicaal Weekblad”. De Postschool stierf al spoedig uit toen meester Rauwerda „in Stiens bij Leeuwarden ander rendabel werk kreeg.” W.H.Jintes, hoofd van de school, verbonden aan de Nederlandse Fabriek (= Werkspoor) in Amsterdam, deed in die dagen ijverige, hoewel vruchteloze pogingen om tot de organisatie van schriftelijke cursussen op het terrein van de techniek te geraken.

Rond 1900 waren er reeds verschillende kleine instellingen, vooral op het terrein van de handelsopleiding, terwijl de opleiding voor de hoofdakte van Holthuizen, die in 1905 reeds 200 cursisten telde, met name moet worden genoemd.

Een mijlpaal in de ontwikkeling van het schriftelijk onderwijs in Nederland werd echter de stichting van de instelling die als de grote pionier hier te lande moet worden beschouwd en die nog altijd een vooraanstaande plaats inneemt in het technische onderwijs: P.B.N.A. te Arnhem. De behoefte aan opleidingen van reeds in het bedrijf werkzaam, toezichhoudend personeel was door de ontwikkeling van de techniek zo groot geworden, dat velen zich moesten behelpen met de hierboven besproken buitenlandse cursussen. In 1913 echter werd na de combinatie van het „Bouwkundig Instituut” van E. J. Rotshuizen en het Ingenieursbureau van F. Wind het Polytechnisch Bureau Nederland te Arnhem gesticht, dat door zijn degelijkheid en betrouwbaarheid de hoofdrol in het technische schriftelijke onderwijs in ons land zou gaan spelen. Grote tegenslagen, doordat al een jaar na de oprichting de Eerste Wereldoorlog uitbrak, werden overwonnen en geleidelijk aan groeide P.B.N.A. uit tot een instelling, die onder patronaat van het Kon. Instituut van Ingenieurs zeker 100.000 technici in vele verschillende branches heeft opgeleid.

Het valt buiten het bestek van dit artikel hier uitvoerig de groei van het schriftelijk onderwijs in Nederland te schetsen als resultante van de opkomst en het verdwijnen van honderden instituten. Evenmin kan hier de uitbreiding ook maar aangeduid worden van hun arbeidsveld dat terecht of ten onrechte vrijwel alle gebieden van het mondelinge onderwijs ging bestrijken en in cursussen voor „persoonlijkheidsvorming” e.t.q.

zelfs een uitgesproken pedagogische of quasi-pedagogisch karakter kreeg.

Door het noemen van een tweetal namen van instellingen willen we echter het begin van nieuwe groeifasen in het schriftelijk onderwijs aanduiden, al wil daarmee geenszins gezegd zijn, dat bedoelde instellingen exclusief zijn ten aanzien van de ontwikkelingen die ze inluidden.

In de eerste plaats—het moge de auteur van dit artikel vergeven worden—de organisatie van schriftelijk onderwijs door de Stichting voor Volksontwikkeling IVIO (1936) in Amsterdam, die destijds onder voorzitterschap van Prof. Dr. Ph. Kohnstamm en thans van Prof. Dr. Ph. J. Idenburg—meer dan tot dusver de uitkomsten van modern didactisch onderzoek ging toepassen in het schriftelijk onderwijs en dit laatste tot een niet meer weg te denken component ging maken van het volkswikkelingswerk. Daardoor werd het schriftelijk onderwijs zoals dit door de Stichting IVIO wordt gegeven enerzijds een directe voortzetting van de cultureel gerichte arbeid waarmee de „university extension” was begonnen, anderzijds specialiseerde zij zich op de algemene vorming en de elementaire beroepsopleiding van volwassenen. Verheugend is daarbij de zeer nauwe samenwerking in het stichtingsbestuur van vertegenwoordigers van de belangrijkste wereldbeschouwingen.

Kenmerken de letters PBNA vooral de betekenis van het schriftelijk onderwijs voor een technische vakopleiding die in het industrialisatieproces onmisbaar is en het woord IVIO de didactische en sociaal-pedagogische vernieuwing van dit werk, de lettercombinatie NSSC is een begrip geworden voor het feit dat opvoeding en onderwijs een eigen vorm en een pas wezenlijke inhoud krijgen op de bodem van een levensbeschouwing.

Het Nederlands Schriftelijk Studiecentrum te Culemborg onder directie van Pater Gratia ter Haar o.e.s.a., werd in 1946 opgericht en omschrijft zijn taak aldus: „het wil de wetenschap verbreiden; het wil jonge mensen gelegenheid bieden tot intellectuele vorming, maar tot intellectuele vorming welke staat in het licht van het levende geloof. Intellectuele vorming wordt beheerst door mentaliteit, zij brengt niet alleen een zeker „weten” bij, doch ook een besef van de waarde van het weten, en hier raakt men het leven en de levensbeschouwing. Vele vakken impliceren meer dan eruditie; zij brengen ook een waardering bij.”

Het is duidelijk, dat met de toepassing van deze in ons Nederlands pedagogische denken vrijwel algemeen aanvaarde richtlijn, ook het schriftelijk onderwijs eerst recht tot opvoedingsarbeid is geworden. Het is evenzeer duidelijk, dat een nauwe samenwerking van de verschillende bevolkingsgroepen—met behoud van de principiële standpunten—ook hier zal moeten helpen voorkomen, dat veel didactisch werk in triplo wordt gedaan.

Inmiddels is het NSSC uitgegroeid tot een instelling die duizenden cursisten op zeer verschillende gebieden heeft opgeleid.

Met name dienen genoemd te worden zijn wekelijkse contact-bijeenkomsten gedurende de week-ends. Daar komen wekelijks enige honderden cursisten samen voor kosteloos aanvullend onderwijs, doch vooral ook voor vorming.

Het laat zich aanzien, dat zich in de nabije toekomst meer en meer twee grote categorieën van instellingen binnen het Nederlandse schriftelijk onderwijs zullen gaan aftekenen. Die met een bewust dienende taak—welke overigens onder welke organisatievorm ook, behoorlijk beloond mag worden—en die instellingen, hoe zij zich ook presenteren, voor welke de commerciële resultaten op korte termijn primair zijn.

Zoals gezegd: dit historische overzicht is zo onvolledig dat van een overzicht eigenlijk nauwelijks sprake is. Het heeft geen andere pretentie dan enige ontwikkelingsfasen aan te duiden en enkele essentiële kenmerken op te sporen, die de weg kunnen wijzen bij het onderzoek naar sociaal-pedagogische betekenis ervan.

#### *De sociale en opvoedkundige betekenis*

Elk onderwijs, ook het schriftelijke, heeft een individueel- en een sociaal-pedagogische kant, die echter in de praktijk nooit gescheiden kunnen worden. Maar al is geen scheiding mogelijk, een onderscheiding tussen deze twee activiteiten is bij een nadere beschouwing van het schriftelijke onderwijs van veel belang.

Zoals bij zoveel vormen van georganiseerd onderwijs, waren het de maatschappelijke behoeften, die er de stoot toe gaven en kwamen de positieve individueel-pedagogische kanten ervan eerst in de loop van de tijd naar voren.

#### *Leerlingendichtheid*

Het verschijnsel kan zich daarbij uiteraard voordoen, dat er wel een algemeen maatschappelijke behoefte wordt gevoeld om een bepaalde opleiding, vormingscursus e.t.q. in het leven te roepen, doch dat daarvoor binnen een bepaalde geografische kring (waarvan de straal o.m. door de frequentie en het bereik der beschikbare verkeersmiddelen wordt bepaald) niet voldoende leerlingen worden gevonden om een economisch en financieel verantwoorde organisatie mogelijk te maken. Het ligt voor de hand, dat dit verschijnsel zich sterker zal voordoen naarmate het doel van de opleiding een exclusiever karakter heeft. Als typerend praktijkvoorbeeld mogen we noemen een cursus, waarin verpleegsters, die een of meer jaren in een Engels sprekend land willen gaan werken, de Engelse ziekenhuisterminologie wordt bijgebracht. Het is duidelijk, dat afgezien misschien van een enkel groot bevolkingscentrum, organisatie van een mondelinge opleiding daartoe in groepsverband, vooral ook met het oog op de onregelmatige diensten, als uitgesloten moet worden



beschouwd. Hier ontstond toen een schriftelijke opleiding, die voortreffelijk werk heeft gedaan.

Kan een te geringe „leerlingendichtheid” voor het mondeling groeps- onderwijs dus zelfs in het dichtbevolkte Nederland bestaan, des te meer zal dit verschijnsel zich voordoen in dun bevolkte gebieden. Wij zien dan ook juist daar (Australië, Zuid Afrika, Zweden) het schriftelijk onderwijs tot grote bloei komen. En ditzelfde geldt het onderwijs aan landgenoten en vooral kinderen van landgenoten in het buitenland. Met behulp van huisonderwijs (dat slechts een aantal trekken met het schriftelijk onderwijs gemeen heeft, doordat het gegeven wordt door tussenkomst van de ouders) geeft de Stichting IVIO bijvoorbeeld Nederlands lager onderwijs in de meest afgelegen delen van de gehele wereld aan kinderen van ouders, die op ondernemingen wonen, tot de diplomatieke dienst behoren enz. Hoezeer het de geringe leerlingendichtheid was, die tot deze vorm van onderwijs leidde, blijkt uit de spontane groei van „klasjes” onder een al dan niet bevoegde leerkracht, zodra een aantal huisonderwijs-kinderen in één plaats komen te wonen. Een spontane groei, die slechts bevorderd mag worden. Het is mogelijk, dat in een bepaald milieu—men denke aan een bedrijf—wel voldoende leerlingen aanwezig zijn om een cursus te formeren, doch dat het uit produktie-overwegingen uitgesloten moet worden geacht, deze allen tegelijk te onttrekken aan het dagelijkse werk. Ongetwijfeld zal verdere invoering van het part time-stelsel, vooral in kleinere bedrijven, in dit opzicht nog ernstige moeilijkheden kunnen scheppen. Ook in dat geval kan schriftelijk onderwijs uitkomst bieden. De lessen kunnen uitgewerkt worden in de daarvoor beschikbare uren, zo mogelijk onder leiding en met behulp van een mentor, een figuur die wij hoe langer hoe meer zien optreden waar schriftelijke cursussen in groepsverband worden uitgewerkt. De mentor is niet slechts het organisatorische middelpunt van de schriftelijke opleiding doordat het contact met het Instituut over hem loopt, doch hij is ook en vooral degene die de leerlingen over bepaalde moeilijkheden en inzinkingen heen helpt. Belangstelling en een redelijke algemene vorming zijn op vele terreinen voldoende voor deze mentor, aangezien het direct didactische gedeelte van het onderwijs wordt verzorgd door het Instituut.

Een extreem geval van geringe leerlingendichtheid treffen we natuurlijk aan, wanneer het leerlingen betreft, die om de een of andere reden geïsoleerd zijn. Bijvoorbeeld bij zeelui, bij patienten, thuis zowel als in een inrichting, of bij gedetineerden. In tal van strafgevangenissen wordt door de laatsten ijverig gestudeerd, terwijl het hun zelfs mogelijk wordt gemaakt—uiteraard ter plaatse—examens af te leggen.

### *Pionierswerk*

Hebben we gezien, hoe aldus een tekort aan leerlingen binnen een bepaalde kring het noodzakelijk kan maken een tak van onderwijs schrif-



telijk te geven, ook een gebrek aan geschikte les-lokaliteiten kan daartoe leiden en vooral ook een gebrek aan docenten. En dat betreft dan in de eerste plaats onderwijs in nieuwe vakken, waarvoor nog geen docenten zijn opgeleid.

Hiermede komen wij op een punt, waar de grote maatschappelijke betekenis van het schriftelijk onderwijs duidelijk wordt. In een samenleving die gekenmerkt wordt door een grote dynamiek, zullen op elk willekeurig ogenblik nieuwe opleidingen nodig zijn, vooral opleidingen, die uit directe maatschappelijke behoeften voortspuiten. Deze behoeften komen voort uit de snelle evolutie van de techniek, de steeds verder gaande structurering van ons sociale leven, de sociaal-geografische veranderingen tengevolge van planologische ingrepen, toeneming en intensivering van communicatie-middelen, de sociale gezondheidszorg zowel als alle culturele activiteiten die op het geestelijke vlak tegen de schadelijke invloeden van de snelle veranderingen een dam tracht op te werpen en die de gewijzigde verschijnselen zelf trachten te integreren in nieuwe cultuurvormen. In vele gevallen zal het dan de aangewezen, ja dikwijls de enig mogelijke weg zijn, met zulke opleidingen schriftelijk een begin te maken. Immers op deze wijze, kan vanuit de organisaties, die de behoeften het sterkst gevoelen en de remedies het best kennen, centraal „leerstof” worden gecomponeerd en kunnen de mogelijk nog zeer schaarse auteurs en docenten worden opgespoord die voldoende kennis van de nieuwe ontwikkelingen hebben om mee te werken. Het zal dan echter ter verrijding van beunhazerij op didactisch terrein volstrekt noodzakelijk zijn, dat deze organisaties gaan samenwerken met inrichtingen, die gespecialiseerd zijn op het gebied van het schriftelijk onderwijs en daarop ervaring hebben opgedaan. Door een streven naar onverantwoorde pedagogische autarkie zijn in het verleden heel wat uitstekende initiatieven verzend.

Is eenmaal een schriftelijke cursus ontstaan en heeft deze een aantal leerlingen afgeleverd, dan kan deze worden tot een kristallisatiepunt, waarom mondelinge groepsopleidingen zich kunnen formeren, wanneer daaraan behoefte bestaat. Omgekeerd ligt het op de weg van de schriftelijke opleiding, daaraan dan van harte mede te werken en ook hier elke neiging tot cursus-chauvinisme te onderdrukken. De instelling voor schriftelijk onderwijs, die trots op haar sociaal-pedagogische taak is, dient te weten, dat het nu eenmaal de tragische opdracht van elke opvoeder is: zichzelf overbodig te maken.

Samenvattend meen ik te mogen vaststellen, dat de grote sociaal-pedagogische betekenis van het schriftelijk onderwijs ligt in het oplossen van het vraagstuk der te geringe leerlingen-dichtheid, maar vooral ook in de pioniersarbeid die het kan verrichten doordat het, veel soepeler dan het mondelinge groepsonderwijs, de snelle maatschappelijke groei kan bijhouden.

Beperken wij ons hierbij tot de beroeps- en algemeen maatschappelijke vorming, dit wil geenszins zeggen, dat op het vlak van de culturele vorming geen taak voor het schriftelijk onderwijs zou zijn weggelegd. Een dergelijke toepassing staat echter nog nauwelijks aan het begin van een ontwikkeling, al vormt de culturele vorming vaak ongewild natuurlijk een component van vele algemene en beroepsopleidingen. Naast de radio-volksuniversiteit kennen wij echter—om een voorbeeld te noemen—in ons land nog geen „schriftelijke” volksuniversiteit.

### *Herkansing*

Bekijken we nu de betekenis van het schriftelijke onderwijs uit het oogpunt van de leerling. Wie is die leerling? Enige jaren geleden is in de Ver. Staten „the average pupil” bepaald. Het was een in het bedrijf werkzame jongeman van 26 jaar en reeds gehuwd. Dit beeld komt overeen met een soortgelijk onderzoekje daar te lande gehouden anno 1908. De waarde van de kennis van de „gemiddelde” leerling is natuurlijk zeer problematisch, maar toch komen er enkele dingen in naar voren, die ook voor ons land wel schijnen te gelden. Schijnen te gelden—want exacte cijfers zijn niet bekend en wij dienen te volstaan met een algemene indruk. Deze is dan, dat in het algemeen schriftelijk onderwijs voor mannelijke cursisten vooral van betekenis gaat worden in het begin van de volwassenheid, in het bijzonder wanneer die onder invloed van huwelijk of huwelijksplannen tekorten aan opleiding willen gaan inhalen, welke ontstaan zijn doordat in het verleden bepaalde opleidingskansen niet zijn benut of, tengevolge van milieu-omstandigheden, niet konden worden benut. Dit laatste geldt, althans in ons land, zeker ook de vrouw, maar voor haar vooral op wat latere leeftijd. Wordt bij de jongen het (toekomstig) huwelijk een stimulans om te gaan studeren, bij het meisje is het uiteraard vaak het uitblijven daarvan, dat als zodanig werkt. Hoe dit zij, het schriftelijke onderwijs biedt een belangrijke mogelijkheid tot „herkansing”, om het in een sportterm te zeggen. Dat deze in een democratisch onderwijsstelsel niet mag ontbreken, spreekt vanzelf.

Juist doordat een schriftelijke les kan worden uitgewerkt in anders verloren ogenblikken, men geen tijd verliest met naar een cursuslokaal te gaan en de huiselijke sfeer niet hoeft te missen, ligt het voor de hand dat in het bijzonder in de eerste huwelijksjaren het schriftelijke onderwijs in trek is en, vergeleken met mondelinge groepscurssussen, grote voordelen biedt. Althans uit het oogpunt van de leerlingen gezien: men zou zich kunnen voorstellen dat in tal van gevallen de opvoeder de voorkeur geeft aan een ruimer sociaal contact gedurende de avonduren en aan de mogelijkheid tot persoonlijke beïnvloeding. Men vergete daarbij echter niet, dat het aantal personen niet gering is, dat wel bereid is zich vrijwillig in de beslotenheid van het eigen huis verder te ontwikkelen, doch dat onoverkomenlijke remmingen voelt opkomen bij de gedachte

op latere leeftijd nog een cursus te moeten volgen, tezamen met onbekenden en daarbij zich bloot te stellen aan kritiek.

Tenzij men deze personen op de een of andere manier therapeutisch zou kunnen benaderen—wat natuurlijk slechts zelden het geval is—geldt voor hen: schriftelijk studeren of niet studeren en het laatste alternatief dan vaak met het gevolg dat de remmingen nog sterker zullen worden door een gevoel van inferioriteit ten opzichte van collega's. Zeer in het bijzonder geldt de arbeidstherapeutische werking van het schriftelijk studeren voor langdurig verpleegde patienten. Nergens kan, naar onze ervaringen met vele patienten, het schriftelijk onderwijs zulk goed werk doen als in sanatoria en andere verplegingsinrichtingen. Hoe heilzaam allerlei andere vormen van bezigheidstherapie ook kunnen zijn, schriftelijk onderwijs, voor zover dit tevens vakopleiding is, betekent tegelijk een zich voorbereiden op een toekomst waarin men weer gezond zal zijn en juist deze factor is van grote psychische betekenis voor de patient. Tegelijk dient juist hier echter met klem te worden gewaarschuwd tegen beunhazerij. Advies om te gaan studeren aan een patient mag slechts gegeven worden met toestemming van de behandelende geneeskundige en in overleg met een gespecialiseerde studie-adviseur, die het ziektegeval terdege kent en die weet welke mogelijkheden in de toekomst voor de patient open liggen.

### *Begaafden*

Voor een uiterst belangrijke categorie studerenden kan het schriftelijke onderwijs van eminente betekenis zijn, zowel persoonlijk als maatschappelijk beschouwd. Wij denken hierbij aan de begaafden, die aanzienlijk meer kunnen dan de op het gemiddelde berekende klassikale school hun in het verleden heeft gegeven en die bij het gaan volgen van voortgezet klassikaal onderwijs (aangenomen dat zij daartoe de vrije tijd beschikbaar hebben) wederom geremd zouden worden, doordat er ook daar weer een nivellering naar het gemiddelde plaats heeft. Bij het schriftelijke onderwijs, waar individualisering naar tempo tot de normale gang van zaken behoort, bereikt deze categorie echter blijkens de ervaring soms ongedachte resultaten. Reeds hieraan ontleent dit onderwijs in de situatie waarin wij verkeren, zijn bestaansrecht: wij zullen in de toekomst geen enkel talent verloren mogen laten gaan.

### *Vrije tijd*

Ten slotte kan het schriftelijk onderwijs een belangrijke taak vervullen bij een probleem dat eveneens in de nabije toekomst steeds dringender om een oplossing zal gaan vragen; dat van de besteding van de tijd die o.m. door mechanisering en automatisering vrij zal komen en die naar we van harte hopen, niet de zee van ledige uren met zich mogen brengen, welke in de jaren 1934-1938 ons volk overspoelde. Kwantitatief zal

schriftelijke studie als oplossing van het vrije-tijdsprobleem zeker altijd achter blijven bij vele andere activiteiten; kwalitatief echter is ze van zeer grote betekenis, juist door het herkansings-karakter. Niet in de laatste plaats geldt dit ook het cursuswerk voor militairen. Bij wijze van uitzondering beschikken wij op dit terrein wel over cijfers, ons welwillend verstrekt door de Lt.-Kol. K. J. Danckaerts, hoofd van de Dienst Welzijnszorg Leger. Door deze dienst zijn contracten met een aantal instituten afgesloten en de studie wordt door het Rijk gesubsidieerd. Het aantal bij de Dienst Welzijnszorg Leger bekend zijnde schriftelijk studerende militairen bedraagt ruim 7000; het werkelijke aantal ligt echter aanzienlijk hoger omdat er talrijke militairen zijn, wier verbinding met een instituut voor schriftelijk onderwijs niet via de genoemde Dienst verloopt. Dit is een aanzienlijk aantal, wanneer men overweegt, dat na aftrek van de voor militaire opleidingen (officier, onderofficier) werkenden, er ongeveer per lichte 30.000 „potentieel studerenden” zijn. Uit ervaring is bovendien bekend, dat vele jongens die tijdens hun diensttijd met een studie zijn begonnen, deze later vaak „als burger” voortzetten.

### *Bestrijding van misleiding*

Somden we een aantal onmiskenbare voordelen van schriftelijk onderwijs op, we mogen stellig niet blind zijn voor de maatschappelijke gevaren, die daarin eveneens gelegen zijn en die in het verleden hebben geleid tot praktijken van instellingen, welke daardoor de naam van deze belangrijke tak van de volksontwikkeling sterk in discrediet hebben gebracht. Voor vele van deze dikwijls omvangrijke ondernemingen gold de leuze „Verdiene vóór dienen” en slechts het omgekeerde daarvan maakt onderwijs, als dat mede met winst oogmerken wordt gegeven, sociaal aanvaardbaar.

Het zal niet nodig zijn, hier in dit artikel nader in te gaan op de snorkende advertentieteksten, waarin gouden bergen beloofd werden in de vorm van diploma's voor alle mogelijke vakken, in enkele maanden te behalen (resp. te koop) voor ieder die maar intekende. Het historische geval, dat van voor de oorlog dateert, van de soldaat met diploma kraamverzorgster is bekend genoeg.

Volgend jaar bedrijfsleider.... over twee maanden spreekt U Spaans... leer de tafels van vermenigvuldiging aan ons College voor Hogere Studieleiding.... Bent U de vertrouwdste secretaresse van Uw werkgever?... Enfin, men kent het soort, dat volkomen aansluit bij de techniek, besproken in het citaat op bladzijde 119. Het zou een afzonderlijk artikel vergen om op deze ergerlijke misleiding en humbug wat dieper in te gaan.

Onmiddellijk na de wereldoorlog was door deze onverantwoorde reclame de situatie ook hier te lande zodanig geworden dat Prof. Kohnstamm zich op grond van ervaringen, opgedaan als voorzitter van de

Stichting IVIO, tot de regering wendde met de vraag de mogelijkheid te overwegen ook het schriftelijke onderwijs aan een controle te onderwerpen, welke op allerlei andere gebieden in het algemeen belang als vanzelfsprekend werd beschouwd. Bestudering van deze zaak leidde echter tot een uiterst moeilijk probleem: hoe kon men dit doen zonder de grondwettelijke vrijheid van het onderwijs aan te tasten? Ten slotte werd op initiatief van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, in samenwerking met verschillende instanties, vakorganisaties, instituten en personen in 1947 de Stichting Inspectie van het Schriftelijke Onderwijs geconstitueerd, waarin overheid, organisaties, die worden geacht cursisten te vertegenwoordigen, en instituten samenwerken. De instituten melden zich vrijwillig aan voor erkenning, aanvaarden een erecode en daaruit afgeleide normen en stellen zich vrijwillig onder controle van de inspecteurs. Aangesloten en erkend zijn thans 46 instellingen.

Een van de punten van de erecode is dat van de waarheidsgetrouwe voorlichting van het publiek en het kan niet worden ontkend, dat door het werk van de I.S.O. in dit opzicht zeer veel verbeterd is bij de aangesloten instellingen. Ook de bevoegdheid van de docenten is een punt van serieus onderzoek. Instellingen die zich niet willen aansluiten—enige honderden—kunnen echter rustig op de oude voet doorgaan.... En dit is ongetwijfeld een van de zwakke punten van de Inspectie. Een tweede principiële structuurfout in I.S.O. is o.i. het feit dat de stichting voor een belangrijk deel wordt beheerd door de onder controle staande instituten zelf en dat deze ook een groot deel van de gelden moeten fourneren. Tegelijk dreigt hierdoor de soms felle concurrentiestrijd der instellingen uitgebreid te worden tot de bestuursorganen der Stichting, wat al evenzeer ongewenst is. Dit alles neemt echter niet weg, dat I.S.O. dient te worden beschouwd als een waardevol begin van een bescherming van het publiek tegen onscrupuleuze reclamemethodes en verkoop tegen fancyprijzen van gestencilde velletjes papier, met het woord „lesen" aangeduid.

#### *Didactisch vacuum*

Bij de bespreking van de didactiek van het schriftelijke onderwijs moeten wij overgaan van de aantonnende in de vragende wijs. Met andere woorden: wat de didactische bezinning op dit punt heeft opgeleverd is vooralsnog niet veel meer dan een reeks van vragen. Antwoorden daarop, althans gegrond op verantwoord wetenschappelijk onderzoek, zijn nog nauwelijks gegeven. Natuurlijk zijn er verschillende problemen, liggend op het terrein van het schriftelijke onderwijs, die door onderzoek op neventerreinen in elk geval ten dele kunnen worden opgelost, maar daarmee is nog geen didactiek van het schriftelijke onderwijs en zijn speciale problematiek geschapen.

De vraagstukken die theoretisch gezien bijzonder interessant zijn, en



die om praktische redenen op oplossing wachten, liggen op zeer verschillend niveau. Willen wij er enkele noemen, dan maakt de opsomming geenszins aanspraak op enige volledigheid. Het zijn voornamelijk die gebieden, waarop de praktijk het meest dringend de assistentie van de wetenschap inroept.

Daar is dan allereerst de fundamentele vraag naar de onderlinge verangbaarheid van schriftelijk en wat men noemt „mondeling” onderwijs. Vervolgens: voor welke groepen qua leeftijd, vooropleiding, karakterstructuur, beroep, intelligentie enz. kan het schriftelijk onderwijs (nog) als stelsel aanvaardbaar worden geacht? Er is een vage notie, dat er een benedenste drempel van toepasbaarheid kan worden aangewezen, maar deze notie is niets meer dan een soort algemene mening, gegrond op traditie en ervaring met het schriftelijk onderwijs, zoals wij dat nu kennen. Daarbij komen wij op een volgende, niet minder belangrijke, doch evenmin opgehelderde, vraag. Deze: heeft het schriftelijke onderwijs wel voldoende de ontwikkeling gevolgd, die wij bij andere visuele communicatiemiddelen kunnen waarnemen (dagblad, instructieve filmstrook, film, televisie)? Het schriftelijk onderwijs heeft nog in hoge mate een verbaal-visueel karakter. Drager van de instructie is voornamelijk het gedrukte woord, al geldt dit ongetwijfeld voor de typisch technische cursussen met hun tekeningen iets minder. Het is echter zeer wel mogelijk, dat het bereik van het schriftelijke onderwijs „naar beneden toe” aanzienlijk zou kunnen worden uitgebreid door een weldoordachte toepassing van picturaal-visuele middelen, zoals we die bijvoorbeeld kennen van de film(strook) en de televisie. Mogelijk kan visualisering in deze zin bovendien behalve verbreding van het terrein, ook intensivering van het onderwijs zelf met zich brengen.

Waarschijnlijk zal versterking van dat picturaal-visuele element in de schriftelijke les (dat op het ogenblik echter nog maar zeer spaarzaam wordt toegepast) ook door emotionering het in elke schriftelijke cursus dreigende intellectualisme kunnen tegengaan. Door het ontbreken van een leerkracht, die door gevoelsoverdracht kleur geeft aan de leerstof, dreigt de schriftelijke cursus altijd weer te verdorren tot een staketsel van uitsluitend op het terrein van het intellectuele gelegen feiten, regels en schema's. Nader onderzoek zal dienen vast te stellen, welke middelen er zijn om deze ongewenste rationalisering zo te compenseren dat van een pedagogisch verantwoord onderwijs sprake is. Het zal thans overigens duidelijk zijn, welke bedenkingen er tegen de definitie van ISO op pag. 116 en in het bijzonder tegen de zinsnede „hoofdzakelijk door middel van het geschreven woord” moeten worden aangevoerd.

Of—en ook op de beantwoording van deze vraag wacht de praktijk met ongeduld—welke andere middelen er zijn om de schriftelijke cursus aan te vullen. Aan te vullen dus uit een oogpunt van emotionering en vorming, doch ook met betrekking tot die onderdelen van de leerstof, welke



een volstrekt niet-visueel karakter hebben (bv. de uitspraak van de vreemde talen, het experiment bij de natuurwetenschappen). Moeten we overgaan tot aanvullende periodieke studiedagen? Welke betekenis kan de gramfoon of de bandrecorder hebben? Kunnen we volstaan met een mentor-stelsel? Hoe kunnen we de expressie tot haar recht laten komen? Eris slechts één manier om op deze vragen een betrouwbaar antwoord te geven: research en experiment.

Het werkprogramma voor een didactische research in het schriftelijk onderwijs is hiermede echter nog geenszins ten einde. Een van de algemeen erkende moeilijkheden van het schriftelijke onderwijs is „de grote wilskracht” die de leerling zou moeten hebben om een leergang geheel te voltooien. In de eerste plaats rijst daarbij natuurlijk de vraag, in hoeverre er van de bestaande leergangen een voldoende prikkel tot volhouden uitgaat, maar het dient bovendien te worden onderzocht, of het de schriftelijke aanbieding zelf, dan wel het ontbreken van een docent (die op het kritieke ogenblik de leerling over het dode punt heen helpt) is, waaruit deze moeilijkheden ontstaan. Het zou ook wel eens zo kunnen zijn, dat het geconstateerde veelvuldige tussentijdse staken van het onderwijs een verschijnsel van geheel andere aard is. Dat dit bijvoorbeeld in de eerste plaats samenhangt met het feit, dat de cursist geheel vrij is de cursus op korte termijn te beëindigen, terwijl hij bij andere vormen van onderwijs, min of meer ondergedoken in de groep, eerst na enige tijd als „ongeschikt” opvalt en dat dus daar het selectie-proces veel trager en voor de leerlingen juist met veel rampzaliger gevolgen werkt. Een sterke aanwijzing in deze richting vormen de examenresultaten van schriftelijk opgeleiden, die in vele gevallen boven die van mondeling opgeleiden liggen. Maar nogmaals: slechts na grondig en verantwoord onderzoek kan ook op deze vragen een antwoord worden gegeven.

Ditzelfde geldt tal van kwesties die direct verband houden met de organisatievorm van de cursus. Wordt de stof niet slechts schriftelijk gedoceerd, maar ook op een verstandige wijze gedoseerd? Met andere woorden: wat is een rationele manier om tot een indeling in taken te komen? Moeten die taken tijds-eenheden zijn, of logische of psychologische eenheden? Is het verstandig die taken bijvoorbeeld bij viertallen eenmaal per maand te zenden of elke week één? Hoe moet de cursus worden georganiseerd opdat aan een van de gulden regels van schriftelijk onderwijs wordt voldaan, die luidt: maak de tijd tussen het uitwerken der opgaven en het terugzenden van het gecorrigeerde werk zo kort mogelijk?

Opgaven en correctie.... twee „major problems”. Wij danken ongetwijfeld vooral aan de onderzoekingen van het Nutsseminarium voor Pedagogiek een niet onaanzienlijk aantal gegevens over de techniek van het opstellen van werkstukken, doch deze hadden meestal in de eerste plaats betrekking op het schoolkind en niet op de voor het schriftelijke

onderwijs zoveel belangrijker volwassene (gedifferentieerd van lagere school tot universiteit). En de correctie—hoe kan deze het best verlopen? Hoe kunnen we voorkomen, dat de leerling de opmerkingen van de onbekende corrector in de verte in een uitsluitend negatieve houding bekijkt? Vragen en nog eens vragen, waar ieder die in de praktijk van het schriftelijk onderwijs werkzaam is, wel antwoorden op heeft, ja moet hebben, omdat hem anders het werken onmogelijk zou zijn, doch welke antwoorden uitsluitend berusten op een globale en ongedifferentieerde ervaring en niet op enig onderzoek, dat deze naam mag dragen. Waarschijnlijk zijn het antwoorden, door analogie ontleend aan het mondeling onderwijs, in de gedachte, dat wat daar geldt, hier niet onwaar kan zijn. Ieder die met het schriftelijk onderwijs kennis maakt, zal er trouwens over verwonderd zijn dat de vormgeving daarvan altijd zoveel lijkt op die van het mondeling onderwijs, terwijl toch wel duidelijk is, dat op het schriftelijke onderwijs geheel eigen wetten van toepassing zijn. Dit verschijnsel maakt het des te noodzakelijker dat de opbouw van een eigen didactiek voor een kwantitatief en kwalitatief zo belangrijk stuk volksopvoeding zo spoedig mogelijk ter hand wordt genomen.

Om deze opmerkingen over de didactiek—die—er—niet—is althans met één positieve noot te eindigen, mag ik tenslotte met vreugde wijzen op een enkele zwaluw die naar wij hopen wèl zomer zal maken.

Dat is een Mededeling van het Nutsseminarium (no. 6 van de Sociaal-Pedagogische reeks) „De verwerking bij het lezen van schriftelijke cursussen” in 1954 tot stand gekomen door een samenwerking van genoemd Seminarium met de Inspectie van het Schriftelijk Onderwijs. Hierin wordt nagegaan, hoe een in moeilijkheid opklimmende test werd verwerkt door verschillende categorieën van volwassen cursisten, en er wordt een aantal recapitulerende opmerkingen van zeer direct praktisch belang geven.

Wil men echter in de toekomst een artikel over de didactiek van het schriftelijke onderwijs kunnen schrijven, dat minder vraagtekens bevat dan bovenstaande regels, dan zullen nog heel wat van dergelijke experimenten dienen te worden genomen. Gezien de groei van dit onderwijs, de huidige omvang en de sociaal-pedagogische en economische betekenis ervan, zullen de energie en de gelden, die daaraan ten koste worden gelegd, wèlbested zijn.

C. J. J. Wiedhaup (alg. directeur Stichting I.V.I.O.). Geboren te Amsterdam in 1910. Na HBS-B enige jaren werkzaam in het bedrijfsleven. Door avondstudie lager akte, hoofdakke. Enige jaren bij het I.o. in Amsterdam; akte pedagogiek m.o. (Nutsseminarium).

Sedert de oprichting in 1936 directeur van de Stichting IVIO (naschools onderwijs). Hoofdredacteur van de AO-reeks, redacteur van en medewerker aan periodieken en reeksen voor vrije tijdsbesteding en populair-wetenschappelijke voorlichting. Pedagogisch adviseur Stichting Bemetel en medewerker aan verschillende commissies voor onderwijsvernieuwing.

## IS REEDS THANS EEN TOEGEPASTE DIDAKTIEK MOGELIJK?

P. M. VAN HIELE

Doel van dit artikel is na te gaan, of het thans mogelijk is voor een vak een methodiek op te stellen als toepassing van iets, van een zekere wetmatigheid, waaraan deze methodiek onderworpen zou behoren te zijn. Deze ontstaanswijze moet als tegenstelling gezien worden van de methodiek, welke opgesteld wordt op grond van een jarenlange ervaring in het lesgeven. Het is zeker begrijpelijk, dat wij deze wetmatigheid zoeken in de didaktiek, „de leer der systematische overdracht van kennis en kunde” (*Langeveld*, Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie). Hetgeen niet wegneemt, zoals wij straks zullen zien, dat men die wetmatigheid ook wel eens elders heeft trachten te vinden.

Twee punten zijn nu nog van groot belang:

1e. Van een toegepaste didaktiek is tot nu toe nog geen sprake geweest, dit is ook niet goed mogelijk.

2e. Indien alle daartoe geschikte krachten zich daarvoor zouden inspannen, zou een toepassing van didaktiek binnen een niet te groot aantal jaren wél mogelijk zijn.

In dit artikel zal ik trachten dit aan te tonen.

### *Wat bestudeert de algemene didaktiek?*

Over de inhoud van de algemene didaktiek en haar verhouding tot andere wetenschappen heeft *Langeveld* (l.c.) uitvoerig geschreven, ik kan mij dus beperken tot de hoofdzaken, die voor mijn verder betoog van belang zijn. Het kernpunt ligt zeker wel daarin, dat wij te doen hebben met een ontmoeting van drie: de leerling, de leerstof en de leraar. Dit geldt zowel voor de algemene didaktiek als voor de speciale vakdidaktieken. Onder een methodiek kan men dan een bepaalde wijze verstaan om deze ontmoeting te bewerkstelligen, voornamelijk door ordening van de leerstof.

Beperken we ons eerst even tot de speciale didaktieken, dan kunnen we zeggen, dat deze ten doel hebben een relatienet op te bouwen, waarin de volgende punten van grote betekenis zijn:

- a. De verhouding tussen leerling en leerstof: het leerproces,
- b. De verhouding tussen leraar en leerling: de pedagogische verhouding,
- c. De keuze van de leerstof in verband met de onderwijsdoelen,
- d. De verhouding tussen de leerlingen onderling in verband met de leersituatie.

De gekompliceerdheid van de didaktiek blijkt duidelijk uit het feit, dat wij de daarin optredende problemen meestal trachten te vereenvoudigen door ze onder een van de rubrieken *a*, *b*, *c*, of *d* onder te brengen. Wij krijgen dan uitspraken van het type:

„Het hindert niet, wat wij de kinderen leren, voldoende is het, wanneer zij zich geestelijk ingespannen hebben.”

„Een leerling, die de merkwaardige produkten niet kent, heeft zijn plicht niet gedaan, want zo iets kan iedereen uit zijn hoofd leren.” De juistheid ervan kan men alleen beoordelen, als men ze in het totale verband ziet. Dit neemt niet weg, dat de kennis van dergelijke vereenvoudigde situaties ons van veel nut kan zijn voor een latere integratie.

Opgemerkt moet worden, dat de verhouding tussen leerling en leraar niet noodzakelijk pedagogisch behoeft te zijn: men kan ook van didaktiek spreken, als de leerling volwassen is. Zo kan ook de verhouding tussen de leerlingen onderling ontbreken, nl. wanneer wij met privé onderwijs te doen hebben. Dergelijke relaties kunnen in de didaktiek van grote betekenis zijn, zij zijn echter niet essentieel in het totale relatienet. Er is derhalve weinig kans, dat wij de typische eigenstructuur van de didaktiek zullen ontmoeten, wanneer wij deze vanuit de pedagogiek of vanuit de sociologie zouden trachten te ontwikkelen.

De algemene didaktiek beoogt de vorming van een relatienet, dat beschouwd kan worden als een overkoepeling van de relatienetten der speciale didaktieken. Wij verwachten daarin dus aan te treffen:

- a. datgene, wat in alle didaktieken overeenkomstig is,
- b. een verklaring voor de verschillen tussen de speciale didaktieken,
- c. de bijdrage der vakken tot het algemene opvoedingsdoel en de mogelijkheid tot coördinatie in deze,
- d. de wijze, waarop het onderwijs in het ene vak door het andere beïnvloed wordt.

*Moeten de speciale vakdidaktieken uit een algemene didaktiek voortvloeien, of omgekeerd?*

Dit is een zeer belangrijke vraag, die verband houdt met de ontstaanswijze van wetenschap in het algemeen. Zij ligt in het grensgebied van filosofie en denkpsychologie. Men kan haar opvatten als een filosofische vraag, wanneer men haar opvat als een vraag naar de wijze, waarop men in een wetenschap tot objectieve kennis komt; het wordt een denkpsychologische vraag, wanneer men wil weten, hoe de enkeling aan deze kennis komt.

Velen nemen stilzwijgend aan, dat men eerst de algemene wetten impliciet moet kennen, vóór men de bijzondere wetten, die daarvan een „toepassing” zijn, kan hanteren. Zij nemen bv. aan, dat de leerlingen een onbewuste kennis van de wetten der logika hebben en deze in de algebra en meetkunde toepassen. Voor wie enigszins met de werken van Piaget bekend is, is deze gedachte zeker niet nieuw. Deze onderzoeker tracht immers nauwkeurig uit te vorsen, welke logische wetten het kind wel moet kennen om bepaalde fysische of rekenkundige wetten toe te

passen en hij maakt daaruit op, wanneer het kind over dergelijke logische wetten de beschikking krijgt.

Soortgelijke beschouwingen voeren tot allerlei onwaarschijnlijke en niet-verifieerbare hypotesen. Het is echter mogelijk een veel eenvoudiger verklaring te geven van de opbouw van het menselijke denken. Het is immers bekend, hoe de mens in staat is in vrijwel alle materiaal, hoe ongeordend ook, structuur te zien en dat deze structuur door verschillende mensen op dezelfde wijze ervaren kan worden. Dit fenomeen, dat feitelijk identiek is met de uitspraak: „de mens is intelligent” en waarop ik in het vervolg van dit artikel dieper zal ingaan, verschaft de mens de mogelijkheid in hem geboden materiaal de intrinsieke ordening te ontdekken, nadat hij dit materiaal gehanteerd heeft. Het handelen met het materiaal nl. leert hem de mogelijkheden daarvan kennen, het materiaal heeft een eigen structuur, die hem dwingt op een min of meer bepaalde wijze te handelen. In een hoger stadium van de ontwikkeling zal men liever van „uitnodigen” dan van „dwingen” spreken. De persoon zou dan eventueel met het materiaal nog vele andere handelingen kunnen uitvoeren, die echter nagelaten worden, omdat zij niet met de persoonlijke instelling stroken.

Of de persoon de intrinsieke ordening van het materiaal werkelijk zal leren kennen, hangt eveneens van zijn instelling, van zijn behoefte om te willen weten, af. Deze behoefte kan, zoals bekend, ook door de opvoeding worden ontwikkeld. Is aan deze voorwaarde voldaan, dan wordt de structuur van het materiaal hem gaandeweg duidelijk door een analyse van zijn handelen, een analyse, die hem leert, waarom hij door de geaardheid van het materiaal zó handelen moest. Op deze wijze wordt bijvoorbeeld de vormleer (het kennen der vormen) ontwikkeld uit een handelen met materiële voorwerpen, wordt de meetkunde ontwikkeld door het bestuderen van de relaties tussen die vormen, wordt de logica ontwikkeld door het bestuderen van de meetkundige relaties.

Op grond van deze overwegingen zal men dus tot een voorlopige structuur van een algemene didaktiek kunnen komen door de speciale didaktieken onderling te vergelijken, terwijl deze weer zullen voortkomen uit de bestudering van „konkrete” onderwijssituaties. Ik spreek hier van een voorlopige structuur, omdat de mogelijkheid zeer groot is, dat er in de algemene didaktiek ook vragen optreden, die autochtoon zijn. Ik meen echter ernstig te moeten betwijfelen, dat de voedingsbodem voor dergelijke vragen op het moment voldoende duidelijk voor de betrokkenen waarneembaar is, om als uitgangspunt voor een algemene didaktiek te kunnen dienen. Een zo opgebouwde algemene didaktiek zou ook te weinig kontaktpunten met de speciale didaktieken hebben om bij de kennisvermeerdering dáár van veel steun te kunnen zijn. Konkreet zette ik hierboven tussen aanhalingstekens, omdat het noodzakelijk is, dat men zich eerst zo lang op de onderwijssituaties bezonnen heeft tot deze



situaties gestalte hebben gekregen en daarom konkreet genoemd mogen worden. Ofschoon het uit de kontekst zelf duidelijk kan zijn, wil ik toch nog expliciet vermelden, dat hier „gestalte krijgen” bedoeld is in de zin van „produkt van intelligente ordening worden”.

*Zijn er reeds speciale vakdidaktieken, waaruit een algemene didaktiek zou kunnen worden ontwikkeld?*

Het antwoord op deze vraag moet ontkennend luiden. Niet alleen, is er nog geen objectiviteit ten opzichte van enige speciale didaktiek verkregen, bovendien zijn de gesprekken, waaruit die objectiviteit ontwikkeld zou moeten worden, nog niet voldoende op gang gekomen.

Van een wederzijds begripen kan nog geen sprake zijn, omdat men nog onvoldoende op de hoogte is van de verschillende standpunten. Ons onderzoek zou hiermee met een negatieve uitslag beëindigd zijn, indien er nog niet een belangrijk lichtpunt was. Er zijn nl. een aantal speciale didaktieken in statu nascendi. Zij schieten weliswaar alle tekort, doordat zij onvoldoende geobjectiveerd zijn; ook zijn zij dikwijls op een te smalle basis gevestigd, bv. doordat zij steunen op een denk- of leerpsychologie, die te weinig aspecten in aanmerking genomen heeft. Maar zij zijn als uitgangspunt bruikbaar: er zou over gediskussieerd kunnen worden, men zou ze kunnen analyseren, kunnen uitbreiden.

*Hoe ontstaat een speciale didaktiek?*

Een speciale didaktiek zou—volgens het hiervóór geschetste principe der veralgemening—kunnen worden ontwikkeld door bezinning op, analyse van enige methodieken van het betrokken vak. Deze methodieken immers kunnen dichter staan bij de voedingsbodem van ons didaktisch kennen: de onderwijs-leersituaties. Willen deze methodieken echter leiden tot het doel, waarvoor wij ze willen raadplegen, d.w.z. ons in nauwer contact brengen met de voedingsbodem, dan zullen zij ook door bestudering van onderwijs-leersituaties voortgekomen meten zijn. Gaan wij nu na, op welke gronden van thans toegepaste methodieken het bestaansrecht wordt verdedigd, dan zien wij, dat men zich beroept op:

- a. de praktijk van het lesgeven,
- b. een geheel van pedagogische overwegingen,
- c. een systeem van denk, leer- of meer algemeen psychologische overwegingen,
- d. een systeem van ontwikkelingspsychologische overwegingen,
- e. de theorie van het eigen vak,
- f. een zeker als „axioma” aanvaard principe.

Men zou bij *b* kunnen denken aan de methoden, die ontwikkeld zijn voor het Dalton-onderwijs. Bij *c* kan men denken aan methoden, die ontwikkeld zijn konform de theorie van *Selz*, bv. in het experiment van *Sand*



voor het aanleren van getalreeksen. Men kan ook denken aan vele methodieken, waarbij men zich meer in het vage op de Gestaltpsychologie beroept. Bij *d* kan men denken aan de methoden, die ontwikkeld werden op grond van de theorie van *Piaget*. Bij *e* denke men aan de traditionele methoden voor het leren van wiskunde. Tot *f* kan men misschien rekenen: „Men moet kinderen zoveel mogelijk zelf laten uitvinden”, „Men leert een vak het best aan de hand van denkpuzzels, die gebaseerd zijn op ordenende principes van dat vak.”

Het is een gezond verschijnsel, dat feitelijk alle methodieken op de wijze *a* tot stand gekomen zijn. Zulk een ontstaanswijze is immers geheel in overeenstemming met ons principe der veralgemening. De gang van zaken is vrijwel steeds zo, dat men eerst een zekere ervaring in het lesgeven opdoet, voor men een methodiek ontwerpt. Natuurlijk is een methodiek niet gebaseerd op een denkpsychologie of een ontwikkelingspsychologie: wie in zijn studeerkamer een methodiek ontwerpt, komt bedrogen uit.

Eerst zal men een zekere ervaring in het lesgeven moeten opdoen voor men een methodiek kan ontwerpen, geen kennis van de psychologie kan deze ervaring vervangen. Deze situatie levert echter ook een zeker gevaar op: de kans bestaat, dat de leraar zich eenzijdig op een bepaalde handelingsstructuur vastlegt—hij vertrouwt zich daaraan toe, want zó zijn de resultaten bevredigend—en hij meet zich daarna die psychologie aan, die zijn handelwijze rechtvaardigt. Er bestaat weinig kans, dat hij van de zijde der genoemde psychologieën ter verantwoording geroepen zal worden, omdat men daar nog niet tot integratie van de verschillende denk- en leerpsychologieën gekomen is en deze waarschijnlijk juist van de kant der didaktiek zal moeten komen.

Een mens kan maar een beperkt terrein van kennis overzien en het is daarom de leraar niet kwalijk te nemen, dat hij in zijn eentje geen rekening kan houden met de verschillende leerpsychologieën, die elkaar thans nog heftig bestrijden. Het is echter voor de ontwikkeling van de didaktiek wenselijk, dat de leraren zich niet tegenover elkaar beroepen op een of andere leerpsychologie, maar dat zij zich bezighouden met de analyse van de onderwijs-leerprocessen, waarin zij wegens hun leraar-zijn zo gemakkelijk de ervaringen van anderen kunnen toetsen.

### *De praktijk van het lesgeven*

De analyse van de onderwijs-leerprocessen kan ons brengen tot een voorlopige structuur daarvan, waarop wij ons oordeel in meer rationele zin kunnen baseren. Een eerste stap in de richting van zo'n analyse zal dus kunnen worden gedaan door de praktijk van het lesgeven nader te bestuderen. Deze studie kan als volgt plaats hebben:

- a.* Men beschrijft zo nauwkeurig mogelijk, wat men in de les doet,
- b.* Men beschrijft zo nauwkeurig mogelijk, hoe de leerlingen daarop reageren.

- c. Men geeft een uitvoerige verklaring, waaróm men aldus gehandeld heeft.
- d. Men zoekt naar verklaringen, waarom de leerlingen op de beschreven wijze gereageerd hebben.
- e. Men tracht vast te stellen, hoe de leerlingen hadden behoren te reageren, wanneer het onderwijs-leerproces volledig geslaagd was.
- f. Men tracht de oorzaken van een eventueel falen op te sporen.

Een dergelijke studie zal moeten worden neergelegd in een verslag, dat in een kring van belangstellenden, belanghebbenden, personen, die een voldoende mate van wetenschappelijke instelling bezitten, wordt bediscussieerd. Een dergelijk verslag brengt niet alleen de betrokken leraar tot bezinning over zijn eigen werk, het maakt bovendien uitwisseling van ervaringen mogelijk en op den duur kan men zo in steeds ruimer kring tot objektieve kennis van het onderwijs-leerproces, eerst in het betrokken vak, vervolgens ook in andere vakken komen. De verslag uitbrengende persoon zal het eerst zijn aandacht geven aan de punten *a* en *b*, die zijn intuïtief handelen en de reacties daarop *b* treffen. De punten *c*, *d*, *e* en *f* brengen hem ertoe de structuur van zijn handelen en van de totale situatie, waarop zijn eigen handelen afgestemd was, te expliciteren. De gedachtenuitwisseling der leraren zal daarom vooral op deze laatste punten gericht moeten zijn. Het leren kennen van de samenhang der handelingen van docent en leerlingen is in dit stadium doel van het onderzoek.

#### *Het lesgeven in verband met algemene pedagogische overwegingen*

In deze rubriek zou ik willen onderbrengen:

- a. de onderwijsdoelen,
- b. de verhouding tussen leraar en leerling, voor zover deze buiten de eigenlijke instructie valt,
- c. de motivatie,
- d. de concentratie,
- e. de organisatie van de wijze, waarop het onderwijs gegeven wordt,
- f. de verhouding tussen de leerlingen onderling.

Bij verschillende van de hierboven genoemde punten kan men zich terecht afvragen, of zij wel van zuiver pedagogische aard zijn. In ieder geval is juist het pedagogisch aspect, dat deze punten inhouden, van belang voor de beoordeling der totale situatie. Maar vooral is van betekenis, dat wij deze punten, die op zichzelf zeer belangrijk zijn, *niet* in de andere rubrieken laten optreden, omdat zij dáár de aandacht van de hoofdzaken afleiden.

Ook in deze rubriek valt er nog veel te ordenen en te analyseren. Vele misverstanden moeten nog worden opgeruimd, men denke slechts aan het

probleem der motivatie. Toch komt het mij voor, dat, wanneer men zich tot de kontekst van deze rubriek voorlopig zou willen beperken, een betrekkelijke eensgezindheid wel bereikt zou kunnen worden.

*Het lesgeven op grond van denk- en leerpsychologische overwegingen*

In deze rubriek is de situatie onduidelijk geworden, doordat de denk- en leerpsychologieën tot een vrij hoog niveau van ontwikkeling zijn gekomen, zonder dat zij veel contact hadden met het leren en denken in het „eigenlijke leven”. We hebben hier te doen met een veralgemening op een te smalle basis. Dit blijkt het best, als we de verschillende theorieën bekijken op hun betekenis voor de didaktiek. Zij verstrekken ons nl. gegevens over

- a. de wijze, waarop het memoriseren in zijn werk gaat en hoe men dit kan bevorderen,
- b. de wijze, waarop configuraties voor de mens gestalte krijgen en hoe men dit kan bevorderen,
- c. de wijze, waarop het analyseren in zijn werk gaat en hoe men dit kan bevorderen.

Bij *a* denke men aan de associatiepsychologieën, bij *b* aan de „Gestalttheorie”, bij *c* aan de theorie van Selz. Hoewel de theorieën misschien minder exclusief zijn, dan de aanhangers het doen voorkomen, wekken deze toch zeer sterk de indruk, dat hun theorie het leren en denken volledig zou kunnen verklaren. Zij zijn daartoe gekomen, doordat zij zich te eenzijdig hebben beziggehouden met bepaalde leer- en denkprocessen. Uit de proeven van Selz is duidelijk gebleken, dat de associatiepsychologie het analyserende denken niet kan verklaren, maar uit de proeven van Van Pareren volgt op even duidelijke wijze, dat de theorie van Selz ons niet kan vertellen, hoe men typen leert. De wijze waarop de mens leert, is in sterke mate afhankelijk van datgene wát hij leert en iets dergelijks kan men zeggen van het denken van de mens. Ik heb zelf aangetoond, hoe voor het verkrijgen van inzicht in zekere samenhang zowel een associatievorming (valentievorming) als een structurering, als een analyserend denken noodzakelijk is. Een nadere analyse bracht aan het licht, dat deze drie processen samenhangen met duidelijk aanwijsbare fasen in het leerproces.

Hoewel het natuurlijk gewenst is, dat wij door middel van het bestuderen van leerprocessen van zeer uiteenlopende aard ons een meer volledig beeld gaan vormen van wat leren kán zijn, schijnt het reeds thans mogelijk zóveel van het denken en leren in de didactische kontekst te objectiveren, dat hierop verder voortgebouwd kan worden.

*Het lesgeven op grond van ontwikkelingspsychologische overwegingen*

Voordat men met het onderwijsleerproces kan beginnen, moet het kind een zekere „rijpheid” bereikt hebben. Analyseert men het woord „rijp-

heid", zoals dit in het gewone spraakgebruik optreedt, dat houdt deze uitspraak niet méér in dan dat er een zeker tijdstip is, waarvóór een bepaald onderwijs-leerproces niet met succes kan plaats vinden. Men laat verder in het midden of de geschiktheid wordt verkregen ten gevolge van een zeker biologisch proces, of dat deze moet plaats vinden door middel van een leren, dat onafhankelijk is van het betrokken onderwijs.

Voor de didaktiek is het daarom van belang te weten,

- a. de mate, waarin het leerproces door de biologische ontwikkeling bepaald wordt,
- b. de mate, waarin het leerproces door het cultuurmilieu bepaald wordt,
- c. de verschillende vormen van incidenteel leren, die er bestaan en de mate, waarin deze bijdragen tot het succes van het onderwijsleerproces.

Speciaal zal men in de toekomst zorgvuldiger moeten onderscheiden tussen de biologische rijping en die andere vormen van „rijping”, die men beter met incidenteel leren kan aanduiden. Wanneer men immers met een biologische rijping te doen heeft, is afwachten de boodschap, terwijl in het geval van een incidenteel leren, meestal de onderwijsmethode aangepast kan worden.

#### *Vakteoretische overwegingen*

Deze hebben tot nu toe wel de voornaamste plaats opgeëist bij de pogingen om tot een speciale didaktiek te komen. Wie daaraan mocht twijfelen, raadplege de tijdschriften gewijd aan de didaktiek der wiskunde en der natuurwetenschappen in binnen- en buitenland. Dat men geneigd is het probleem van deze kant aan te pakken, is overigens goed te begrijpen: dit is immers het terrein, waar de leraar zich het best thuis voelt. Overigens is een grondige vakkennis voor de didaktiek van zeer grote betekenis en het gevaar is lang niet denkbeeldig, dat er tengevolge van de leraren nood ook op dat gebied steeds groter tekorten zullen optreden. Ik denk hierbij vooral aan de kennis van de grondslagen en de methodologie van het vak.

Vakteoretische overwegingen leveren voornamelijk gegevens voor

- a. de wijze, waarop een methodiek kan worden ingericht, zodat zij een goede voorbereiding voor een eventuele latere studie geeft,
- b. een beter begrijpen van de moeilijkheden, die leerlingen bij hun studie van het vak ondervinden,
- c. de wijzen, waarop de volgorde der leerstofeenheden gevarieerd kan worden, waardoor moeilijkheden tot een geschikter tijdstip kunnen worden uitgesteld of waardoor een betere aanpassing aan de direkte belangstellingen van het kind mogelijk gemaakt wordt.

*De mogelijkheid thans tot het opstellen van een speciale didaktiek te komen*

De verschillende punten, die in de hiervóór genoemde rubrieken genoemd werden, zijn alle reeds vrij uitvoerig bestudeerd en met een didaktiek in verband gebracht. Anders gezegd: zij hebben gediend om tot een partiële oplossing voor het vraagstuk der didaktiek te komen. Wij zouden een heel eind verder komen, wanneer men 1e. het partiële karakter van de gegeven oplossingen zou willen erkennen en 2e. zich de moeite zou willen getroosten een aantal methodieken te analyseren aan de hand van de hiervoor genoemde punten. Op die wijze zou een integratie van de verkregen structuren mogelijk zijn. Het zich voorlopig beperken tot de aspecten, welke behoren tot één bepaalde rubriek zou ten gevolge hebben, dat men niet te veel hooi op zijn vork neemt, dat de structuren van de didaktiek van het betrokken vak, die tot die speciale rubriek behoren, zich spontaan aan de onderzoeker zouden vertonen.

Ik meen daarom, dat het mogelijk en de moeite waard is, thans een speciale vakdidaktiek op te stellen. Een voorwaarde is echter, dat men weet, wát men wil bestuderen en dat men zich voorlopig houdt binnen een bepaalde rubriek.

Men zou hier kunnen tegenwerpen, dat wij dan juist de weg op gegaan zijn van een eenzijdige bestudering van het probleem. Maar de hiervoor genoemde bezwaren tellen dan niet meer, omdat wij ons volledig bewust zijn van de gestelde beperking. Wij weten thans, dat wij door zulk een vereenvoudiging geen „totale” oplossing voor de vakdidaktiek mogen verwachten en wij starten met het vooropgezette doel oplossingen, die elk voor een speciale rubriek gelden, te integreren.

Een andere kwestie is, of het mogelijk zal blijken de problemen te bestuderen in een zo beperkte kontekst. Kán men wel een speciale vakdidaktiek bestuderen, wanneer men—ook al is het slechts voorlopig—afziet van de opvoedingsdoelen? Heeft het zin regels voor de didaktiek der wiskunde op te stellen, wanneer men zich b.v. uitsluitend richt op het psychologische aspekt en b.v. het vaktheoretische buiten beschouwing laat? En inderdaad, een dergelijk gewelddadig losmaken van de probleemstelling uit het totaalverband, geeft, zoals we reeds gezien hebben, onbevredigende oplossingen. Maar zo is ons voorstel ook niet bedoeld. Wanneer wij ons voorstellen een speciale didaktiek te bestuderen b.v. in de pedagogische kontekst, dan is het niet de bedoeling, dat daarbij de andere aspecten volledig buiten beschouwing zullen worden gelaten. Het betekent alleen, dat die andere aspecten slechts zullen optreden, voor zover zij bijdragen tot de bestudering van het probleem in de pedagogische kontekst. Het betekent b.v., dat wij ons er in dié kontekst geen zorg over zullen maken, hoe de plateaus in de leercurve verklaard moeten worden.

*Samenvatting*

- a. de algemene didaktiek zal moeten worden ontwikkeld door onderling vergelijken van de speciale didaktieken.
- b. Deze speciale didaktieken zullen echter zelf nog ontwikkeld moeten worden.
- c. Deze ontwikkeling zal kunnen geschieden door een integratie van de partiële oplossingen, die in een beperkte kontekst gevonden zijn.
- d. Daar er thans reeds vrij veel partiële oplossingen bestaan, zou deze integratie thans reeds voor verschillende vakken mogelijk zijn.
- e. De uitwisseling van de thans reeds bestaande partiële oplossingen in verschillende vakken zou het vinden van zulke partiële oplossingen in belangrijke mate kunnen bespoedigen.
- f. Wanneer uit een voldoende aantal speciale didaktieken een algemene didaktiek ontwikkeld zou zijn, zou deze omstandigheid stimulerend kunnen werken op de totstandkoming van didaktieken voor „achtergebleven” vakken.

P. M. van Hiele, geboren te Amsterdam in 1909. Studeerde Gem. Universiteit te Amsterdam 1927-1933 bij G. Mannoury, Hk. de Vries, L. E. J. Brouwer, R. Weitzenböck. Promoveerde juli 1957 te Utrecht op proefschrift: „De problematiek van het inzicht”. Promotoren waren H. Freudenthal en M. J. Langeveld.

Thans leraar wiskunde aan Het Nieuwe Lyceum te Bilthoven.



## REGELING LERAARSOPLEIDING

M. J. LANGEVELD

Het „Centrum voor Staatkundige Vorming heeft onlangs gepubliceerd een „Regeling van de Opleiding van Leraren voor het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs”. Dit bouwt ten dele voort op vroegere rapporten van dit Centrum (1954 Doelstelling van het v.h.m.o.; 1955 Vrijheid van het v.h.m.o.). Uiteraard zijn degenen die aan dit rapport medewerken allen katholieken. Ik heb echter geen enkele naam van een katholiek pedagoog aangetroffen, zodat men in geen geval van een oratio pro domo paedagogorum hoeft te vrezen. Dit dient te meer gezegd te worden, omdat de slotconclusies voor het gevoel van sommige nederlandse faculteiten ver strekkend zijn. Ik mag wel van te voren zeggen: ik ben het al vijf en twintig jaar met die conclusies eens.

Wat dan stelt de Commissie voor?

„a. Eerst een candidaatsexamen, waartoe voor een aantal vakken colleges moeten worden gevolgd, die door een meer *algemene* vakwetenschappelijke behandeling van de stof het candidaatsexamen geschikt maken om daarop – na een doctoraal examen, als hieronder bedoeld – onderwijsbevoegdheid in de bedoelde vakken te verlenen. Gedacht werd daarbij aan een programma van drie jaren, zodat het candidaatsexamen in de regel binnen vier jaren kan worden afgelegd. Hieraan zou dan de leraar wat hierboven genoemd werd zijn universele vorming kunnen ontlenen.

b. De vakwetenschappelijke studie voor het doctoraal examen moet omvatten een diepgaande bestudering van slechts één vak, of in gevallen waarin daartoe aanleiding bestaat, van onderdelen van een of meer vakken, beide in een omvang, die gelijk gesteld moet worden aan wat thans genoemd wordt het hoofdvak. Aan deze studie, d.w.z. aan deze kennisneming van een wetenschappelijke methode, en tegelijk actieve beoefening van de wetenschap, zou dan de leraar zijn wetenschappelijke ontwikkeling ontlenen. Daarom zou bij deze studie het zelfstandig onderzoek op de voorgrond moeten staan, blijkende uit een of meer scripties, die voor het doctoraal examen geëist zouden moeten worden. Voor de duur van deze studie werd gedacht aan een programma van twee jaren, zodat het doctoraal examen binnen drie jaren na het candidaatsexamen kan worden afgelegd. Hoofdzaak is de methode of de academische geesteshouding, niet de hoeveelheid van de bestudeerde stof.

c. De pedagogische, psychologische en didaktische scholing komt ten slotte in volle omvang in de plaats van de gebruikelijke twee bijvakken voor het doctoraal examen, en omvat het bijvak „pedagogiek en psycho-

logie", bedoeld (in de hieronder afgedrukte noot 1), én het bijvak didaktiek van de te onderwijzen vakken, bedoeld (in dezelfde noot), waarin dus begrepen de praktische oefening in het geven van onderwijs (het onder *c* bedoelde hispoteren). Uiteraard zullen deze twee „bijvakken" niet ten aanzien van alle onderdelen geheel zijn te scheiden

*d.* Het geheel van deze speciale studie, in het bijzonder de studie voor dit doctoraal examen, is in geen enkel opzicht van geringere waarde dan de studie voor een ander doctoraal examen; zij mag dan ook niet vergeleken worden met de studie voor een baccalaureaatsexamen. Aan doctoraal examen moet derhalve de bevoegdheid tot promoveren verbonden worden, in overeenkomstige omvang, waarin die bevoegdheid is verbonden aan andere doctoraal examens in dezelfde faculteit.

*e.* Aan het aldus samengestelde doctoraal examen wordt de bevoegdheid ontleend tot het geven van onderwijs in al die vakken, die bij het candidaatsexamen op grond van het sub *a* vermelde daarvoor zijn aangegeven, onder voorwaarde dat bij het doctoraal examen de didaktiek van elk van deze vakken van onderwijs volgens de daaraan te stellen eisen aan de orde is gekomen. Deze vakken, en de daarvoor te volgen colleges, dienen in de gegevens van de universiteit (de gids van de universiteit) uitdrukkelijk te worden vermeld.

Op die wijze zou de regeling ook mogelijkheden bieden voor het leggen van méér dan één bevoegdheid in één hand, wat door velen als een voordeel voor het onderwijs wordt beschouwd.

*f.* Een aansluitend eerste praktijkjaar, gedurende hetwelk de leraar niet meer dan 16 lessen krijgt opgedragen, doch wordt gesalarieerd naar een volledige betrekking. Onder de bijzondere leiding van de rector of de directeur, of van een leraar door deze daartoe aan te wijzen, vervult hij de hem opgedragen lessen, en in de uren, gedurende welke hij geen lessen geeft, verricht hij in de school als gelijkberechtigd, doch beginnendleraar

1 Vooropgesteld werd de onderwijsbevoegdheid, verbonden aan een doctoraal examen, te verlenen, *indien* de toekomstige leraar:

*a.* als één der bijvakken voor zijn doctoraal examen heeft gekozen het vak „pedagogiek en psychologie", aan welk vak met het oog op toekomstige leraren een nadere omschrijving zou moeten worden gegeven (de keuze van het vak „pedagogiek en psychologie" als bijvak voor het doctoraal examen zou dus voor de toekomstige leraren verplicht zijn);

*b.* bewijs heeft geleverd, dat hij het onderwijs in de didaktiek van de te onderwijzen vakken met vrucht gevolgd heeft; hiervoor dient hij over te leggen getuigschriften, afgegeven door de docenten in de didaktiek van de vakken, waarvoor de onderwijsbevoegdheid verlangd wordt, op grond van afgelegde tentamens;

*c.* bewijs heeft geleverd, dat hij zich geoefend heeft in het geven van onderwijs in de vakken, waarvoor de onderwijsbevoegdheid verlangd wordt; voor dit bewijs dient hij over te leggen getuigschriften, afgegeven door degenen, die hem bij deze oefening geleid hebben, en bevattende een oordeel omtrent de geschiktheid van de toekomstige leraar.

gedurende één jaar alle activiteiten, die zowel voor zijn eigen verdere ontwikkeling als leraar, als voor de school van belang zijn (vergelijk het rapport van de commissie-Van Willigen, blz. 15-16).

g. De aard van de voorgestelde regeling brengt mede, dat in de regel de leraren doctorandi de verbeterde leraarsopleiding hebben genoten. Toch zal er rekening mee moeten worden gehouden, dat ook leraren, die een ander doctoraal examen hebben gedaan (uiferaard met daaraan veronden onderwijsbevoegdheid), in de school aanwezig zijn. Er zijn vooreerst degenen, voor wie de uitoefening van het beroep van leraar niet hun hoofdbetrekking is (b.v. juristen en economen). Vervolgens zullen er zijn, wier belangstelling tijdens hun studie uitging naar een ander type doctoraal examen, voor wie evenwel het leraarsambt om welke reden dan ook een aantrekkelijke functie is. Beide categorieën van leraren kunnen voor de school van betekenis zijn. De eerste doordat zij een band leggen tussen de school en het maatschappelijke leven; de tweede doordat er onder hen zich zullen bevinden, die gaarne contact houden met de universiteit en de wetenschap.

In hoeverre in het bijzonder dit laatste het geval zal zijn, zal moeten worden afgewacht. Voor de pedagogisch-didaktische opleiding van deze leraren zal echter – gezien het feit, dat hun studie reeds de „normale” duur heeft – moeten worden volstaan met eisen in de geest van het K.B. van 1955”.

Het doel van deze opzet wordt ten overvloede nog eens op blz. 43 aldus omschreven:

„Doel van het voorgestelde schema is om – zonder verlenging van de totale opleidingsduur – enerzijds een ruime plaats te geven aan de pedagogische, de psychologische en de didactisch-methodologische scholing van de toekomstige leraar, en anderzijds tevens zijn vakwetenschappelijke opleiding meer op het ambt van elaar gericht te doen zijn”.

Voor het vraagstuk der pedagogisch-didaktische vorming van a.s. leraren met een middelbare akte wordt volkomen terecht een oplossing aanbevolen, die deze vorming zoveel mogelijk gelijk maakt aan die der academisch opgeleide leraren. De Commissie-Langeveld verkeerde, toen zij haar rapport omtrent de pedagogisch-didaktische vorming der aktebezitters uitbracht in de omstandigheid, dat de universiteiten nog slechts de thans geldende primitieve regeling kenden. Een commissie als die van het Centrum voor Staatkundige Vorming kan echter spreken tegen de achtergrond van zijn eigen brede voorstel voor de universitaire vorming. Ik geloof niet, dat er in de naar mij genoemde Commissie een lid is, dat de voorstellen tot zo ver mogelijk gaande coördinatie van de twee pedagogisch-didaktische opleidingen niet zou aanvaarden.

De moeilijkheden, waarop deze gegronde voorstellen waarschijnlijk

zullen afstuiten, liggen 1e. in het conservatisme op dit punt en het gebrek aan inzicht in eigen ondeskundigheid op dit punt bij de meerderheid der fakulteitsleden, 2e. in de minachting voor de – overigens grondig onbekende – pedagogiek, die in meerdere of mindere mate nog bij fakulteitsleden als psychische-achtergronds-faktor meespeelt, 3e. in de vrees, dat de studenten niet genoeg tijd en kracht meer zullen geven aan de „eigenlijke” wetenschappen, 4e. in de beduchtheid van de Minister om door zulke irrationele maar compacte weerstanden heen te lopen. Van harte hoop ik er het beste van.



#### DE STRUCTUUR VAN DE SCHOOLLEIDING

Naar aanleiding van:

DR. G. B. W. HUIZINGA, *Het aandeel van de conrector/onderdirecteur in de schoolleiding*. Chr. Paed. Studiecentrum, 1957, Den Haag.

Het doet mij genoegen, dat mijn artikel in P.S. in 1955 de aanleiding is geweest tot een aantal publicaties en activiteiten op het gebied van de schoolleiding. Collega Huizinga belicht in een kleine brochure de taak van de conrector. Hij acht deze taak een drieledige nl.: plaatsvervangende, assistentie, raad en advies. De taakverdeling van rector en conrector moet voornamelijk bepaald worden door belangstellingsrichting en karakter van beide functionarissen. Het vak, dat de conrector doceert kan slechts in bepaalde gevallen van invloed zijn bij de keuze uit het lerarencorps.

Deze brochure is vooral nuttig, omdat ze het probleem van de schoolleiding opnieuw aan de orde stelt. Huizinga geeft wel geen *nieuwe* perspectieven, maar zijn overwegingen en conclusies worden nog lang niet door alle besturen en schoolleiders overdacht en gedeeld. Daarom zijn er in den lande nog te veel scholen, waar conrector of onderdirecteur alleen een ere-titel is voor een der leraren, die misschien alleen enige administratieve werkzaamheden verricht en die verder wat meer vrije tijd heeft voor studie. Deze nog steeds in de praktijk voorkomende toestand is funest voor de verdere ontwikkeling. De veranderde omstandigheden maken sinds lang een omwenteling in de opvattingen over de taak van de schoolleiding noodzakelijk. (Huizinga heeft dit aspect slechts even aangestipt in zijn inleiding). Indien de rector in de toekomst het pedagogisch-didactische gedeelte van zijn taak op enigszins verantwoorde wijze zal kunnen blijven vervullen, zullen de vragen van opleiding, interne „research”, coördinatie en integratie (om er maar enkele te noemen) niet zijn te ontgaan. Daarmee wordt dan het probleem van de organisatie van een middelbare school urgent en de vraag of in de structuur van een middelbare school de conrector wel de enige leraar is, die een aparte plaats moet innemen, zal zeker ontkenkend worden beantwoord. In verschillende grotere v.h.m.o.-scholen is dit trouwens reeds nu al lang niet meer het geval en bestaat er een „staf” van leraren, een kerngroep, een adviesraad of een stelsel van afdelingshoofden. Ook heeft het departement onlangs officieel de mogelijkheid geopend voor scholen van meer dan 500 leerlingen een tweede conrector aan te stellen.

Deze ontwikkeling kon in de brochure van Huizinga nog niet worden besproken, maar het lijkt mij nodig, dat reeds nu deze problematiek spoedig aan de orde wordt gesteld.

In het nieuwe wetsontwerp op het voortgezet onderwijs wordt hier met geen woord over gerept. Het lijkt mij ondenkbaar, dat de wet later enig nuttig effect zal sorteren, indien de structuur van de schoolleiding blijft zoals ze nu is.

Gelukkig is de voorzitter van onze redactie erin geslaagd een aantal organisaties voor de problematiek van de schoolleiding te interesseren. Hij heeft de

C.O.P. (Contactgroep Opvoering Productiviteit), het C.B.O. (Contact-Bedrijfsleven Onderwijs) er toe bewogen gelden beschikbaar te stellen en de volle medewerking van de drie Paedagogische Centra gekregen, waardoor het mogelijk werd onder leiding van Mr. H. Luyk een cursus in leidinggeven te organiseren. Twee groepen schoolleiders zijn reeds in enkele besprekingen tot conclusies gekomen, die een geheel nieuwe fase in de overdenking van de structuur van een middelbare school inleiden. Een verslag over deze besprekingen zal over enige tijd wel worden gepubliceerd, maar het kan nu al worden gezegd, dat het zeer vruchtbaar is vele begrippen over organisatie, zoals die zich in het bedrijfsleven hebben gevormd op het schoolleven toe te passen.

Degenen, die de discussies hebben meegemaakt, zullen het met mij eens zijn, dat het zeer verhelderend was, dat een niet-onderwijsdeskundige bij deze besprekingen de leiding had. Het zo dikwijls voorkomende verschijnsel bij onderwijsconferenties, dat de conclusies òf te vaag zijn door de nodige compromissen òf te eenzijdig door uitsluiting van bepaalde groepen, deed zich hier niet voor.

Ten slotte: De aanleiding tot dit bericht was de brochure van Huizinga. Hierover nog één opmerking. De brochure bevat aan het einde een lijst van werkzaamheden van de schoolleiding, gerangschikt volgens de kalendermaanden. Deze lijst is dikwijls nuttig. Ik breng deze brochure gaarne onder de aandacht van schoolleiders en andere belangstellenden. J. KONING

#### BEZOEK AAN DE „ABTEILUNG LEHRMITTEL" AAN DE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE TE OLDENBURG

Begin oktober 1958 hebben de didactische medewerkers van het Haags Pedagogisch Centrum een bezoek gebracht aan bovengenoemd instituut.

De Abteilung Lehrmittel bezit een uitgebreide hoeveelheid materiaal op het gebied van methodiek, didactiek en hulpmiddelen en onderhoudt tevens een nauw contact met de z.g. vernieuwingsscholen in Oldenburg.

Het was interessant te constateren, dat ook daar de vernieuwing zich uitstrekt in de richting van totaliteits-onderwijs, meer en vrijere expressie-mogelijkheden, groepsarbeid, meer aandacht voor het spelelement, zelfwerkzaamheid en meerdere individualisering.

Van de hulp- en leermiddelen die ons opvielen, noemen wij de volgende:

10. Een kartonnen breukencirkel, welke in verschillende delen gesplitst kan worden door middel van elastiekjes, die via gleuven aan de rand om een as in het middelpunt gespannen worden. Geen onaardig leermiddel, dat inmiddels ook op het Haags Pedagogisch Centrum te bezichtigen is.
20. Een verzameling documentatie-materiaal op losse kaarten, die alfabetisch gerangschikt kunnen worden en voor kinderen geschreven zijn. Het grote voordeel springt in het oog: men kan naar believen aanvullen. Ook door kinderen gemaakt materiaal kan zijn plaats in het systeem krijgen.
30. De vele activerende leermiddelen, welke bij de (in Oldenburg) verplichte globale leesmethode behoren.
40. Speciale kinder-vulpenen voor schoolgebruik.



Het bovenstaande is slechts een greep uit datgene wat ons getroffen heeft.

Het meest verheugende resultaat dat uit dit bezoek is voortgevloeid, is wellicht de samenwerking tussen deze „Abteilung Lehrmittel" en het Haags Pedagogisch Centrum o.a. op het gebied van te organiseren tentoonstellingen van leermiddelen.

CHR. BOERMEESTER

#### EEN VISIE OP NEDERLANDS TOEKOMST IN WEST-EUROPA

##### *Consequenties voor Opvoeding en Onderwijs*

Het Werkcomité voor Opvoeding tot Democratie belegde 30 december 1958 in de Internationale School voor Wijsbegeerte te Amersfoort een besloten conferentie, waarin een blik geworpen werd op Nederlands toekomst in West-Europa en onderzocht werd, welke de consequenties van deze visie zouden moeten zijn voor opvoeding en onderwijs.

Het initiatief tot deze bijeenkomst was uitgegaan van:

Prof. Dr. H. Brugmans, Rector van het Europa-College te Brugge, die tevens als voorzitter optrad;

Prof. Dr. P. J. Bouman, Hoogleraar in de sociologie te Groningen;

Prof. Dr. A. D. de Groot, Hoogleraar in de toegepaste psychologie te A'dam;

Prof. Dr. B. C. J. Lievegoed, Hoogleraar in de sociale pedagogiek te Rotterdam;

Dr. W. Verkade, Lid van de Culturele Commissie van de Europese Beweging;

W. Hogeveen, tevens secretaris.

Zij motiveerden hun initiatief als volgt:

„Het staat vast, dat de jeugd in de grote machtsblokken van deze tijd sterk naar een vast patroon wordt opgevoed. In de communistische blokken heeft de opvoeding in en buiten de school een sterk ideologisch stempel, al wordt daartegen wel telkens weer gerebelleerd. In de U.S.A. heeft het integratieproces der uiteenlopende emigrantengroepen en emigratiegolven zich ook onder leiding van onmiskenbare ideologische elementen via het onderwijs moeten voltrekken, al ziet men daarvan in de latere jaren ook wel weer de bezwaren.

Stelt het vrije deel van Europa iets daarnaast of daartegenover? En zo neen, zou het dat moeten doen? Is het niet zo, dat de nationale ideologische elementen die hierbij voorheen een rol speelden, deels als nationalistische schijn worden verlaten en deels als algemeen menselijke, deels als algemeen-Europese waarden worden herkend? Dit valt samen met een sterk integratieproces, door verkeer, massa-communicatiemiddelen, dat veel bredere lagen der bevolkingen met elkaar in contact brengt en met een economisch en strategisch, mogelijk ook staatkundig incengroeien gepaard gaat. Houdt het onderwijs dit tempo wel bij? Of moet men zelfs de eis stellen, dat dit het besef van een Europees burgerschap zal bevorderen en dus in dit tempo voorop moet gaan?

Het Werkcomité voor Opvoeding tot Democratie is er van overtuigd dat hier een uiterst belangrijk vraagstuk ligt, dat in deze tijd van snelle ontwikkelingen alle aandacht verdient."

Tot bijwoning van de conferentie werden uitgenodigd vertegenwoordigers van sociale en culturele organisaties, alsmede een beperkt aantal individuele belangstellenden. Zo bracht men bij elkaar cultuur-historici, economen, sociologen, onderwijsdeskundigen, en wel van verschillende richting.

Achtereenvolgens bespraken Prof. Brugmans het cultuur-historisch aspect, Dr. J. W. Wemelsfelder het economisch aspect, Prof. Mr. Th. Keulemans o.-carm. het sociologisch aspect, de heer C. Kleywegt de consequenties voor Opvoeding en Onderwijs in Nederland.

Deze conferentie dient beschouwd te worden als een eerste stap. Men zal zich beraden op verdere activiteiten.

Van deze bijeenkomst verschijnt t.z.t. een uitvoerig verslag. I. VAN DER V.

#### ZOEKLICHT OP HONGARIJE

Een in 1956 naar ons land uitgeweken Hongaar gaf onlangs in het orgaan der Utrechtse Universitaire Gemeenschap „Sol Iustitiae” een beschrijving van het leven aan de Universiteit van Boedapest. Hieraan ontlene we de volgende gegevens.

Een verzoek tot toelating aan de universiteit moet altijd vergezeld gaan van een politiek getuigschrift van de partij of de Jeugd Eenheids Organisatie. Voor de toelating wordt een admmissie-examen afgenomen ten overstaan van een admmissie-commissie, bestaande uit drie vakmensen en een politieke commissaris. Het verslag van het examen wordt doorgezonden naar de hoofdcommissie, bestaande uit de partij-secretaris van de universiteit (meestal geen academicus), de deken van de faculteit, de leider van de universiteitsvakbond, twee andere hoogleraren of docenten en de leider van de jeugd organisatie. Tegen de beslissing van deze commissie is geen beroep mogelijk.

Een andere factor van belang is de afkomst van betrokkene. Vastgesteld is, dat van de studenten 30 % afkomstig moet zijn uit arbeidersgezinnen, 30 % uit boerenfamilies, 20 à 30 % uit de intelligentia en de rest uit de middenstand. Kinderen van de vroegere kapitalisten, rijke boeren, oud-officieren, hogere ambtenaren en predikanten worden zo goed als nooit opgenomen.

Het volgen van colleges en practica is verplicht. Daarnaast dient men te volgen 4 uur per week college marxisme-leninisme, 2 uur Russisch (alle Westerse talen zijn verboden), 2 uur militaire opleiding en 1 uur gymnastiek.

De grote vakantie wordt doorgebracht met een militaire opleiding van 4 à 6 weken. Alle studenten worden opgeleid tot officier. Opmerkelijk is, dat er zodoende een reservekader van 40.000 personen komt op het aan Hongarije toegestane leger van 70.000 man.

Er worden bijna uitsluitend vertaalde Russische leerboeken gebruikt. Buitenlandse romans en kranten zijn niet te krijgen, behalve de communistische.

Is iemand afgestudeerd dan wijst een Partijcommissie hem een standplaats aan. Deze hangt af van zijn politieke mentaliteit en de behoefte van het land. Weigering van de aangewezen betrekking of verandering van positie zonder toestemming van de Partij heeft tot gevolg, dat de overtreder een jaar lang door handenarbeid zijn kost moet verdienen.

#### INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATIONAL RESEARCH, 1959

##### 1. Purpose:

The purpose of the Conference will be to contribute towards the development of scientific research in education and the promotion of mutual cooperation

among educational research scholars in different countries. This Conference will provide opportunity for exchange of information and reports on the present status of educational research in various countries and discussion of important problems in this field.

One of the important matters to be taken up at the Conference will be the establishment of an international organization for the promotion of educational research. This need has been expressed repeatedly by a number of educators in the various countries.

2. *Sponsor:*

This Conference will be sponsored by the Japan Society for the Study of Education in cooperation with the Science Council of Japan.

3. *Meeting place and date:*

The opening ceremony will be held at Tokyo University, Tokyo on the 31st of August (Mon.) and the successive meetings will follow through September 8th (Tues.).

4. *Subject:*

A. Report:

Report on the present status and problems of educational research in each country.

B. Symposium:

The problems and methodology of comparative education.

C. Discussion topics:

a. Nationalism and internationalism in education.

b. Industry and education.

5. *Proposal:*

To establish an international organization for the promotion of educational research.

6. *Working language:*

The working language of the Conference will be English.

7. *Participants:*

A. Participants from abroad: about 35 persons.

a. From Europe.

b. From North and South America.

c. From Asia and Africa.

d. From Australia and Newzealand.

B. Participants from Japan: about 30 persons.

C. Observers from abroad will be able to join the discussion on an equal footing.

8. *Accommodation:*

A. Fee.: \$ 10.

B. Travel expenses: Paid by each participants.

C. Lodging expenses: Paid by each participants.

9. *Address of correspondence:*

All correspondence regarding the Conference prior to the meeting should be addressed to:

General Secretary: Professor Morihiko Okatsu,  
Office of the International Conference on Educational Research,  
Faculty of Education, Tokyo University, Hongo, Bunkyo-ku, Tokyo, Japan.

CONFERENCE OF INTERNATIONALLY - MINDED SCHOOLS

Spring Conference to be held at  
Unesco House, Place de Fontenoy, Paris 7.

The Committee has been able to arrange for the Spring Conference this year to be held in the new Unesco Headquarters in Paris. The theme of the Conference will be: - „International Co-operation in Action". The programme will include talks by experts with first-hand experience of international work in the field, a conducted tour round the new Unesco House and a showing of recent Unesco films. There will also be time for discussions.

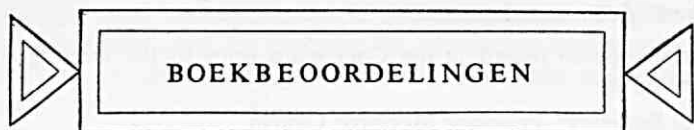
During the Conference the biennial general meeting of the C.I.S. will be held. The Conference will be held on April 6, 7 and 8; on April 9th there will be an excursion to Chartres.

As Easter comes very early, the Committee has found it difficult to choose a date which will be convenient for all members. Nevertheless, we hope that there will be a good attendance as we are very fortunate in being able to meet in the new Unesco House and in securing a panel of such distinguished experts to address the Conference.

*Cost.* Members of the C.I.S. are asked to pay a Conference fee of 1500 francs. Non-members may attend on payment of a fee of 2000 francs. In both cases the cost of transport to and from Chartres is included.

*Bursaries.* A small sum is available for use as Bursaries to help members, who would otherwise be unable to attend, to meet the cost of the journey to Paris. Application should be made in good time to the Secretary.

Hon. Secretary: - Frank W. Button, Leighton Park School,  
Reading, England.



BOEKBEoordelingen

F. J. C. CRONJÉ, *Die didaktiese grondslae van aardrijkskunde in die laerskool volgens die moderne denksigologie*, scriptie ter verkrijging van de graad van magister in de opvoedkunde. Uitgave universiteit van Pretoria.

### I. Inleidende opmerkingen

De heer Cronjé is aan het Normaalkollege te Pretoria verbonden als docent in de aardrijkskunde. En deel van zijn taak bestaat uit het geven van aanwijzingen aan leraren en onderwijzers op welke wijzen hun lessen in de aardrijkskunde gegeven behoren te worden. Een man dus die dagelijks geconfronteerd wordt met de problemen van het lesgeven. Verheugend is het, dat de heer F. J. C. Cronjé tijd en lust heeft gevonden om op een onderdeel van zijn gebied een onderzoek in te stellen. In zijn voorwoord vermeldt de schrijver dat de studie onder het bezielend toezicht van de beide hoogleraren B. F. Nel en J. J. du Toit „stap-vir-stap uitgekapt” is.

### II. De inhoud van het boek

Uit het voorwoord blijkt reeds, dat het de heer Cronjé gaat om de vorming van de persoonlijkheid van het kind en dat hij deze vorming zoekt op het godsdienstige, het zedelijke en het intellectuele vlak.

In het eerste hoofdstuk behandelt hij de klachten, die er bestaan t.o.v. het traditionele onderwijs. Wanneer we deze klachten de revue laten passeren, bemerken we dat vele van deze klachten ook in ons land vernomen worden. Vermeld worden: het te veel beklemtonen van parate kennis; het te weinig stimuleren tot kritisch denken; mechanische activiteiten prikkelen het denken niet; de vraag van de leraar is gewoonlijk een geheugenvraag; het op niet verantwoorde didactische wijze gebruiken van hulpmiddelen; het verkeerd toepassen van het aanschouwingsbeginsel; de verwaarlozing van de rol van de taal; de leerstof is over het algemeen niet aangepast bij de geestesontwikkeling van het kind; het groepswork wordt verwaarloosd terwijl de leergesprekken doorgaans geheel ontbreken. In het daaropvolgende hoofdstuk behandelt hij moderne aspecten van de aardrijkskunde-didactiek in de lagere school. Eén aspect, dat onder invloed van de Angelsaksische literatuur, in Zuid-Afrika de aandacht trekt, is dat van de Sociale Studies. In plaats van het isoleren van de zaakvakken worden er pogingen aangewend om deze gebieden als een totale sociale levenssituatie te zien.

Sociale studies als vak is het resultaat van synthetische groepen van levenssituaties, waarin menselijke verhoudingen een rol spelen. In Zuid-Afrika heeft over de samenvoeging van onze zaakvakken voor de lagere school leerlingen o.a. geschreven Dr. P. J. J. du Plessis in zijn: „Pedagogiek as wetenskap en sy sosiaal-pedagogiese taak teenoor onderwysvernuwing” (blz. 216-220) en later in een serie artikelen genaamd „Sociale Studies”. Cronjé noemt het probleem wel, maar hij waagt zich niet aan een oplossing. Wel vermeldt hij dat de „broad-fields”-gedachte in verschillende Zuidafrikaanse leerplannen uitgewerkt is.

In het derde hoofdstuk dat handelt over de nieuwere oriëntering t.o.v. de didactiek in de aardrijkskunde voor de lagere school, laat de schrijver aan de hand van een les in de aardrijkskunde zien, dat leren niet een mechanisch proces van voordoen en nadoen is. Het is veeleer een proces van ervaring en van ordening, waardoor functionele kennis ontstaat.

In het volgende hoofdstuk worden de grondbeginselen bij de keuze van de leerstof en in het daarop volgende de grondbeginselen van de leermethoden behandeld. Van de verschillende leermethoden worden behandeld de luister- en de aanschouwingsmethoden. Onder het hoofdstuk denkmethoden worden behandeld: problemen en projecten, vorming van denkschema's en de vraag- en antwoorden-methode. Daarna volgt een hoofdstukje over studiemethoden, waarin de stillees- de handboek- en de klasbespreking methode nagegaan worden. Het verbeteren van studiemethoden wordt behandeld aan de hand van de Supervised-Study-Movement-methode en door de methode van het bijbrengen van inzicht door middel van leergesprekken. Tenslotte volgt een overzichtje van de activiteitsmethoden, waarin speelmethode en handenarbeid opgenomen zijn. In het zesde hoofdstuk wordt een leergang voor het aardrijkskundeonderwijs in de lagere school ontworpen. Uitgangspunt daarbij is, dat het onderwijs in de aardrijkskunde denk materiaal in de vorm van problemen die zinvol zijn, moet geven. Om deze denkproblemen op te lossen, moet de leerling over kennis beschikken, in de leergang wordt getracht een minimum hoeveelheid kennis aan te geven. Het systematisch ordenen moet geoefend worden door het te laten functioneren. Voor de laagste klassen van de lagere school wordt gesproken van voorbereidend aardrijkskunde-onderwijs; in de middelklassen is het opzettelijk en in de hoogste klassen is het systematisch aardrijkskunde-onderwijs.

Voor de verschillende leerjaren wordt tenslotte nog een voorbeeld van een les uitgewerkt.

### III. Conclusie

Samenvattend menen wij dat dit werkstuk vooral praktische betekenis heeft. Jonge onderwijzers vooral zullen bij de voorbereiding van hun lessen veel kunnen leren dat tot verbetering van hun didactische aanpak kan leiden. De heer Cronjé is een uitstekende mentor. Van harte hopen wij, dat het hem gegeven zal zijn, zijn eigen Zuidafrikaanse aanpak voor het onderwijs in de aardrijkskunde over te dragen op vele jongeren. Het onderwijs in Zuid-Afrika heeft behoefte aan een fundering, aan een wetenschappelijke doordenking van de problemen, vanuit een eigen Zuidafrikaanse visie. Uiteraard is bij deze doordenking van betekenis te weten wat in andere landen op dit gebied verricht is. De heer Cronjé heeft blijk gegeven de Angelsaksische maar vooral de Nederlandse litteratuur over dit onderwerp te kennen. Hij heeft grondslagen gelegd waarop verder gebouwd moet worden, en dan door Zuidafrikaanse didactici.

F. W. PRINS

EMANUEL BERNART: *Heilpädagogik in Volks- und Sonderschule*. Verlag Ernst Reinhardt, München. 270 S. Kart. DM 9,—. Leinen DM 11,—.

Al worden in een inleidend hoofdstuk wel enige theoretische beschouwingen gewijd aan het aandeel van de psychologie in de orthopedagogische arbeid, dit boek is toch voornamelijk georiënteerd op de dagelijkse praktijk van het werk.



Die praktijk krijgt een stevige en reële grondslag in een 14-tal uitvoerige en gedetailleerde persoonsbeschrijvingen, onderverdeeld in Umschulungsfälle, Heilpädagogische Unterrichtsfälle en Erziehungsfälle. De schrijver toont aan hoe schijnbaar analoge gedragspatronen uit heel verschillende oorzaken verklaard en dus ook op heel verschillende wijze behandeld moeten worden, deels op de buitengewone, maar deels toch ook op de gewone school.

Wat dit aandeel van de gewone lagere school betreft, verwijst hij naar Oost-Duitsland. Daar is door de onderwijzers aan de b.o.-scholen voorgesteld de gewone lagere scholen te verplichten een observatielijst van een leerling bij te houden vanaf het ogenblik dat die aanpassingsmoeilijkheden vertoont. De onderwijzer dient dan tevens aantekening te houden van de speciale maatregelen, die t.a.v. een dergelijk kind genomen zijn, zodat bij een eventueel toelatingsonderzoek voor het b.o. beoordeeld kan worden of de gewone lagere school het kind de zorg gegeven heeft – of geven kón – die het nodig had. Daardoor zal een deel der kinderen tijdig en meer afdoende op de gewone lagere school geholpen kunnen worden en een ander deel overgeplaatst naar het b.o., zodra dit nodig is.

De schrijver spreekt steeds van Sonderschule, een verzamelnaam, die ongeveer de verschillende schooltypen van ons buitengewoon onderwijs omvat. Zijn gevallen blijven echter meest beperkt tot de Hilfsschule, al blijkt ook hier weer, dat de Duitse Hilfsschule bij lange na niet dezelfde is als onze school voor zwakzinnigen. Bij een recent bezoek aan een aantal Sonderschule hoorden wij uit de mond van de voorzitter van het Verband Deutscher Sonderschule, dat de Hilfsschule weliswaar principieel bestemd is voor debielen met een I.Q. van maximaal  $\pm 80$ , maar dat daarnaast ook vele andere kinderen met een hoger I.Q. – zelfs tot 100 toe – worden opgenomen, als ze blijvend moeilijkheden op de gewone school veroorzaken. Een belangrijk deel van die moeilijkheden vindt z'n oorzaak in sociale en economische omstandigheden, zoals bij de „Schlüsselkinder”, kinderen, die – gewapend met de huissleutel – de hele dag tot 's avonds laat aan hun lot worden overgelaten. En dat, terwijl vele scholen reeds om één uur hun deuren sluiten.

Een bevestiging van deze situatie vinden we in de uitspraak van Bernart: „Schwachsinn (Geistesschwäche) ist nicht gleichbedeutend mit Hilfsschulbedürftigkeit. Das eine ist eine Diagnose einer allgemeinen oder differentiellen Minder-Entwicklungsfähigkeit, das andere die Feststellung besonderer pädagogischer Möglichkeiten.” Een principieel andere opvatting dan de bij ons geldende en het boek is dan ook – behalve op de debielen – vooral gericht op kinderen, die bij ons op de scholen voor gewoon lager onderwijs en voor een deel ook op de l.o.m. en m.o.k.-scholen te vinden zijn.

Meer nog dan bij de echte debielen speelt de gezinssituatie bij de opvoeding van deze kinderen een uitermate belangrijke, zij het veelal negatieve rol. „Schwierige Kinder haben schwierige Eltern” en de schrijver wijdt daarom veel aandacht aan de „Eltern und Elternberatung”, daarbij een dankbaar gebruik makend van zijn veeljarige ervaring. Hier ligt een terrein, dat de pedagoog – hij moge zijn taak nog zo breed opvatten – nooit alleen bestrijken kan en Bernart geeft dan ook uitvoerig zijn visie op het aandeel van de schoolarts, de psycholoog, de psychiater, de zielszorger, de kinderrechtter, de inspekteur van het onderwijs en van de „Erziehungsberatungsstelle” en het „Jugendamt”.

Van de eigenlijke schoolopvoeding in engere zin krijgen we maar weinig te

horen. Het laatste hoofdstuk: Grundsätze des heilpädagogischen Unterrichtes, beslaat precies 10 van de 270 bladzijden en aan de zo belangrijke aspecten als gedrags- en motorische opvoeding en arbeidsvoorbereiding worden slechts enkele vage opmerkingen gewijd. Maar dit ligt kennelijk niet in de bedoeling van de auteur, die voor alles aandacht vraagt voor de ingewikkelde sociaal-pedagogische problematiek van het moeilijke kind. En hierbij veel belangrijks te zeggen heeft.

VAN LIEFLAND

DR. H. W. FORTGENS: *Meesters, scholieren en grammatica*. 120 blz., prijs ing. f 4.25. Tjeenk Willink, Zwolle, 1956.

DR. H. W. FORTGENS: *Schola Latina*. 254 blz., prijs ing. f 9.90. Tjeenk Willink, Zwolle, 1958.

Al geruime tijd liggen de beide werken op een bespreking te wachten. Het eerste geeft een uiteenzetting van het Middeleeuwse schoolwezen en het vormt een waardevolle aanvulling op het bekende werk van Post. Fortgens is zelf docent, dat blijkt vooral uit zijn belangstelling voor de meesters, de leerlingen en de vakken. In het bijzonder te roemen is zijn behandeling van de zeven vrije kunsten. Ik vind te weinig over het eigenlijke didactische proces: hoe leerden de kinderen lezen en schrijven? Ook het kind zelf: hoe staat het met de jongens en de meisjesopvoeding, hoe waren die kinderen toen eigenlijk?

Het tweede werk geeft de geschiedenis van de latijnse school tot 1876. Reformatie en Humanisme stelden zware eisen aan de school en de bemoeienis van overheid en kerk is dan ook zeer intens. Het „rendement” van de school lag dan ook hoger dan in de Middeleeuwen, al moeten we billijkheidshalve opmerken, dat de uitvinding van de boekdrukkunst en het goedkoper worden van het papier hierbij ook een rol speelden. Zo konden de schooltijden gelijkelijk korter worden, de vacaties langer en bleef er toch genoeg tijd voor het onderwijs over. Ook het afschaffen van de vele middeleeuwse feestdagen droeg hiertoe bij. Fortgens vertelt veel over de tractementen, de bevoegdheden en de benoeming van docenten en rectoren, de lastigheid van de jeugd, maar ook over het vele telaat komen, het absentisme, de ruzies en de dronkenschap van de opvoeders zelf. Slechts langzamerhand kwam hierin enige verbetering, tot pas de 19e eeuw ons in dit opzicht modern aandoet. De onderlinge wedstrijden tussen de leerlingen om de eerste plaats worden vervangen door cijfers en dan verschijnen ook de verschillende examens, het eindexamen het laatst. Ook is in het eind van de 18e eeuw de catechismus afgeschaft en doet de idee van de „neutrale” openbare school haar intrede. Opvallend is, dat het onderwijs zo conservatief blijft: de code Napoléon werd in het latijn uitgelegd. Sedert het eind van de 17e eeuw daalt het aantal leerlingen en dus ook dat der studenten zeer sterk: symptoom van het 18e eeuwse verval. Deze twee boeken zullen, behalve door een aantal classici en historici wel vooral gelezen worden door onderwijzers. Zij moeten zich niet laten afschrikken door mogelijke vrees voor het latijn, want de schrijver heeft vrijwel alle citaten van een vlotte vertaling voorzien. Aangezien de scheiding tussen L.O. en V.H.O. vroeger niet zo scherp was, kan geen onderwijzer die zich een beeld wil vormen van de geschiedenis van het l.o. uit het verleden deze boeken ongelezen laten. Dat bij een zo omvangrijke stof lacunes en fouten voorkomen is haast niet te vermijden, maar ik heb er slechts enkele kunnen vinden.

N. F. NOORDAM.

DR. G. G. BAARDMAN, DR. A. L. A. MOOIJ, R. S. MOSSEL, D. M. VAN WILLIGEN: Voorlopig Rapport betreffende *Onderzoek Didactiek Frans*. Uitg. 1958, 72 pag.<sup>1</sup>

Het is en blijft de vraag of, hangende een onderzoek, men goed doet te publiceren. Het psychologisch effect kan tweeledig zijn: het kan belangstelling wekken voor verdere publicaties, het kan ook als mededeling, tengevolge van het voorlopig karakter en eventueel hoog gespannen verwachtingen, teleurstellen.

Het zal de lezer waarschijnlijk bij inzien van dit Rapport niet zo gaan, dat uitsluitend positieve of negatieve gevoelens hem beheersen. Een mengeling is meer waarschijnlijk, waarin al naar gelang van zijn eigen inzicht in de materie de ene of de andere pool domineert.

Ten aanzien van het feit dat dit verslag zeer summier is, en vrijwel alleen nog een inleiding, dat nòch materieel, nòch methodologisch verantwoording is afgelegd, kunnen we tegenover eventuele gevoelens van teleurstelling als een zeer positieve winst stellen: dat het onderzoek in de Didactiek van het v.h.m.o., met name van de Talen, op gang is gekomen, dat een groot aantal leraren er in betrokken is, en er in is geïnteresseerd, wat tot een grotere didactische bewustheid zal kunnen leiden. Het gesprek kan op gang komen, op woord zal volgen tegenwoord. Op punten waar het materiaal nog te weinig indicatie gaf, waar methodische differentiëring heeft ontbroken, zal men aanvulling verlangen en er zal voor jaren werk aan de winkel blijven.

Het zal geen enkele insider verbazen dat, zoals in de Inleiding wordt opgemerkt, het materiaal bewerkelijker was dan men had gedacht. Inderdaad — wie ook maar een luttel beetje ervaring heeft van de moeilijkheden waarmee zelfs het onnozelle onderzoekje heeft te kampen, zal van een zo omvangrijk project in eerste aanloop niet een afsluitend Rapport verwachten. Met belangstelling wachten we dus op het vervolg. In afwachting daarvan zou het voorbarig zijn zich uit te spreken over de mérites der gevolgde methoden, en op grond daarvan opgenomen gegevens, daar zij in het definitieve verslag eerst hun verantwoording zullen vinden, en dus naar hun praktische of wetenschappelijke betekenis kunnen worden gewaardeerd.

H. W. F. S.

DR. KLAUS J. FINTELMANN: *Artistiek Ambachtelijk werken*, nummer 3 van de serie: „In de nieuwe school”, verschenen bij J. B. Wolters te Groningen 1958, 29 blz. Prijs f1,50.

Prof. Dr. Ph. J. Idenburg voorzag het enigszins omgewerkte artikel uit „Paedagogische Studiën” van november 1957, dat hierbij als afzonderlijke uitgave verkrijgbaar wordt gesteld, van een inleidend woord.

Dr. Fintelmann beschrijft zijn wijze van werken met jongens in een bedrijfsschool ergens in het Roergebied. De eerste stap naar een definitieve beroepsvorming laat Dr. Fintelmann de tot gespecialiseerde vaklieden bestemde jongens zetten op het terrein van creatieve vormgeving: hout en klei als materiaal, mes en handen als „gereedschappen”. Na deze aanvankelijk vrije expressie volgt een periode van vervaardiging van doelmatige werkstukken in

<sup>1</sup> Te verkrijgen bij de heer D. M. van Willigen, Teding van Berkhoutlaan 9b, Aerdenhout à f2,— (postgirorekening 406277 onder vermelding: Rapport Onderzoek Frans).

hout, waarbij het aantal ter beschikking gestelde gereedschappen wordt uitgebreid. Vervolgens komen eenvoudige houtconstructies aan de orde en volgt al spoedig de kennismaking met metaal: smeden, drijven. Aan het einde van het jaar wordt ook aandacht aan maatvoering geschonken.

Voor het Nederlandse onderwijs biedt het werk van Dr. Fintelmann ongetwijfeld perspectieven, waarbij wij denken aan de vormgeving van het zg. handvaardigheidsonderwijs in de nog zo vaag van inhoud zijnde voorbereidende klassen aan technische scholen, het v.g.l.o., de „lavo“-brugklas in de „mammoet“-wet van minister Cals. Perspectieven, mogelijkheden, aanknopingspunten. Wellicht uitgangspunt. Het aantal materialen zouden we echter gaarne willen zien uitgebreid bijv. met leer, linoleum, cellulose, kortom die materialen, welke hier en daar in Nederlandse scholen reeds tot verbluffende resultaten hebben geleid. Het aantal materialen is ons bij Dr. Fintelmann wat al te beperkt, terwijl we de maatvoering liever naar een wat verder verschiet zouden willen verplaatsen, al spreekt hier de mate, waarin die maatvoering geëist wordt, een woordje mee.

Ongetwijfeld zou het de moete lonen ook eens in Nederlandse, ook technische, scholen rond te kijken, wat daar in vrije expressie met een keur van materialen wordt bereikt. Veel blijft daar verscholen door de enerzijds te grote bescheidenheid van de leerkrachten, anderzijds door het ontbreken van die instantie in het Nederlands onderwijsbestel, welke al ontdekkend het werk van die bescheiden werkers op de voorgrond haalt, coördineert en mogelijkheden scheidt tot verbreiding.

Een ieder, die het handvaardigheidsonderwijs, de handenarbeid ter harte gaat, bij welke tak van ons voortgezet onderwijs dan ook, zij kennisname met het werk van Dr. Fintelmann via deze publikatie zeer aanbevolen.

N. W. VELDERS

DRS. A. P. F. ANGEVAARE: *Vragen van jongeren*. Een vertaling en bewerking van Rose Hacker, *Telling the Teenagers*. De Toorts, Haarlem, 240 blz. Prijs f 5,75.

Rose Hacker staat in Engeland bekend als een zeer deskundige jeugdconsellor. Door haar contacten met "teenagers", jongelui tussen dertien en negentien jaar, uit verschillende groeperingen der bevolking heeft zij een grote ervaring opgedaan met de vele problemen waar deze jongeren belangstelling voor hebben, geen antwoord op weten, of in vast gelopen zijn.

Het boekje laat zich vlot lezen. Het is geschreven met eerbied voor de mens en zijn levenstaak, zonder romantisch, overgevoelig of te beschouwelijk te worden.

De schrijfster begint ieder hoofdstuk met een serie vragen, zoals ze in alle openheid door de jonge mensen aan haar zijn voorgelegd. De vragen zijn kort, maar zeer direct en in hun realisme en ernst onthullend en belangwekkend.

De antwoorden, die Rose Hacker geeft, zijn even direct en reëel, koel, haast zakelijk, maar vanuit een rijpe volwassenheid. Zij draait er niet om heen, maar geeft antwoord recht op de man af. In ieder antwoord klinkt duidelijk door de verantwoordelijkheid, die we als mensen voor elkander behoren te hebben.

Maar de grootste kracht van Rose Hacker ligt in haar houding tenopzichte van deze jonge mensen. Zij neemt ze volkomen au sérieux. Zij aanvaardt de vragers als jonge „mensen" en niet als grote kinderen.

De tijden veranderen en wij met hen? Hier ligt in wezen de knoop. Wij

kennen uit onze jeugd – behoudens een enkele uitzondering misschien – niet de situatie dergelijke realistische vragen gesteld te hebben. Wij kregen geen kans, durfden niet. Hier worden we geconfronteerd met een gans andere intermenselijke relatie, waarvan de openhartigheid opvallend is.

In deze openhartigheid komt ook het waarneembare gedrag van ouderen aan de orde. De jeugd neemt scherp waar en is niet zuinig met haar commentaar. Rose Hacker merkt op „Het kan zijn nut hebben daar goed nota van te nemen. Voor sommige ouderen in bedrijf of organisatie zou het helemaal geen kwaad kunnen als ze eens konden horen wat jongeren over hen zeggen”.

Tot slot, het boekje is tevens een aanklacht, welke geformuleerd wordt in de eerste zin van de inleiding. „Ze sturen je rustig overal heen, maar denk vooral niet dat ze je iets zullen vertellen”.

Een aanklacht bestemd voor allen die aan opvoeden doen. Van harte aanbevolen.

C. J. ROL

L. S. VAN HEES en N. C. DE BOER: *Leerboek der Opvoedkunde I*, Kinderpsychologie. J. B. Wolters, Groningen, 1958. 186 blz., prijs f 5,90 geb.

Bovenstaand boek is het eerste in een nieuwe serie voor de opleiding tot kleuteronderwijzeres, noodzakelijk omdat de nieuwe wet op dit onderwijs een andere opleiding vraagt. De schrijfsters hebben een in alle opzichten verantwoorde visie op de kleuter gegeven en zijn modern in de goede zin. De kleuter is voor hen in de eerste plaats *zich ontwikkelend kind* en geen leerling van het V.O. Het spel krijgt dan ook een zwaar accent. Het boekje is in een duidelijk, goed verzorgd Nederlands geschreven, met uitzondering van een enkele minder gelukkige uitdrukking als „ommekeer in de functie der hormonen”. Ik heb een paar opmerkingen. Er wordt te weinig gewezen op de cultuurvormende waarde van de taal en ook krijgt de motoriek te weinig accent. De globale waarneming van het kind is minder duidelijk uiteengezet. Dit zijn overigens wat kleinigheden, maar een ernstig tekort acht ik het volkomen verwaarlozen van de psychoanalytische gegevens, ik vind alleen het woord identificatie en dan nog op de verkeerde plaats en over kinderfouten als nagelbijten en duimzuigen wordt niet gesproken. Tenslotte, waarom ontbreekt een literatuurlijstje voor verdere studie?

N. F. NOORDAM

C. M. MOL: *De zalige Alix le Clerc*. Zwijssen, Tilburg, 1958, 78 blz., prijs f 2,15. Het boekje is gewijd aan de patrones van de R.K. kleuteronderwijzeressen in Nederland en het geeft meer een stichtelijke biografie dan een uiteenzetting van paedagogische betekenis. Hierdoor is het slechts geschikt voor een beperkte kring, maar ik vind toch ook, dat de geschiedenis van een der pioniers van de meisjesopvoeding recht heeft op een grondiger behandeling.

N. F. NOORDAM

P. C. KUIPER: *De biologische fundering der psychopathologie*. J. B. Wolters, Groningen, 1958, 20 blz., prijs f 1,50.

De inhoud van deze openbare les valt voor een groot deel buiten het terrein der opvoedkunde en over haar mérites kan ik niet oordelen. In mijn verwachting, dat de opvoeder er iets aan zou hebben, omdat ook bij hem het begrip biologische fundering een rol speelt, ben ik teleurgesteld, omdat de auteur wel de biologie omschrijft, als de wetenschap die de adaptatie van het organisme aan het milieu bestudeert, maar het begrip adaptatie, waar het feitelijk om gaat, in het vage laat.

N. F. NOORDAM



DR. C. BRILLENBURG WURTH: *Eerherstel van de deugd*. Uitgave J. H. Kok N.V., Kampen 1958. 160 blz., geb. f5,90.

Bij het zoeken naar een titel voor zijn werk is Brillenburg Wurth kennelijk beïnvloed door een studie van Scheler: „Zur Rehabilitierung der Tugend”, een studie die hij meermalen noemt. Er is misschien enige moed voor nodig geweest zich aan dit eerherstel te wagen: de sfeer rond het begrip deugd deugt niet. Men vreest het gecultiveerde „braaf-zijn”, dat dit woord suggereert. Als men de term gebruikt, gebruikt men hem meestentijds of ironiserend of denigrerend, zelden waarderend, althans waarderend in positieve zin. Brillenburg Wurth is zich deze animositeit bewust geweest, vandaar de uitvoerige motivering, beter misschien de uitvoerige verdediging, in de inleiding. Hij verzet zich allereerst tegen de invloed van het moderne existentialisme, dat voor het deugdbegrip vrijwel alle belangstelling mist, omdat het het „esse”, de „zijns-categorie” aan het „existere”, het „als mens existen”, opoffert. Voor hem persoonlijk is van meer gewicht het feit, dat de bestudering van het probleem van de deugd en de deugden de gelegenheid biedt zich intensief met de verschillende aspecten van het bijbels ethos in te laten. Voor vele anderen kan het van betekenis zijn dat de nadere beschouwing het mogelijk maakt te komen tot een confrontatie van het bijbels ethos en de buiten-christelijke, algemene, humane zedelijkheid, zowel in haar grieks-klassieke als in haar modern humanistische vorm. Een gedachtengang die waardering verdient.

Opvallend mag het heten dat men het woord deugd zo zelden aantreft in moderne paedagogische handboeken. Als trefwoord ontbreekt het in het register zowel van Kohnstamms *Persoonlijkheid in Wording* als van Langevelds *Beknopte theoretische paedagogiek*, en evenzeer in de uitvoerige inhoudsopgaven van Waterinks *Theorie der Opvoeding* en Perquins *Paedagogiek*, ook al is hun de „beoefening” van deugd en deugden gans niet onverschillig. Alleen: het woord deugd ligt de moderne mens slecht.

De motivering geeft tegelijk de grondtoon aan: de kern ligt o.i. in hoofdstuk II: Het deugdbegrip naar bijbelse visie. Niet alleen hier, ook in hoofdstuk III: Aspecten van het deugdprobleem en hoofdstuk IV: Deugd en deugden valt de veelvuldige en stringente toetsing aan bijbelse uitspraken op. Als resultaat van zijn onderzoek naar de mogelijkheid van een christelijke benadering van het probleem van de deugd meent de schrijver te mogen constateren, dat hij toch wel een en ander gevonden heeft dat hem „het recht geeft om in een christelijke, nader, in een gereformeerde ethiek aan de deugd een plaats in te ruimen” en dat hem de richting wijst, waarin de ontwikkeling van een christelijk deugdbegrip ten naaste bij is te zoeken. Een feit, zou men kunnen zeggen, dat a priori vaststond, maar dat in ieder geval in dit onderzoek een basis heeft gekregen.

Wurths denken gaat toch wel sterk in absoluterende richting. Waar zich sporen van relativering voordoen (blz. 78 o.a.), worden zij afgewezen, zelfs al zijn zij verbonden aan een figuur als Augustinus. Toch toont de schrijver zich hier en daar niet ongevoelig voor zelfinkeer, zo op blz. 84/85.

We hebben dit boekje met genoegen gelezen. Juist in zijn concreetheid en absolutisme geeft het een houvast, dat o.a. vele moderne geschriften over opvoeding ontbreekt. De stijl is wat stroef, wat droog, gebroken en weinig vloeiend. De schrijver komt moeilijk tot enige warmte en bewogenheid, die



men bij de behandeling van een onderwerp als dit ongaarne mist. Maar als boom in een moeras, waarin velen het spoor bijster raken, verdient het aandacht.

I. VAN DER V.

*Jaarverslag 1957 van het Instituut voor doofstommen te St. Michielsgestel.*

In dit keurig verzorgde jaarverslag – mooi papier en vele foto's – treffen we behalve de gebruikelijke gegevens over de samenstelling van het personeel, voor- en nazorg, de leerlingen, opleidingen, enz., ook een proeve aan van een Nederlandse spraakkunst voor leerkrachten in het doofstommenonderwijs bij de toepassing van de „Reflecterende taalmethode”, door A. van Uden pr. in samenwerking met Zr. Joanni en Zr. Vincentio. Deze methode houdt het midden tussen een puur imitatieve taalmethode (aldus de inleiding) – die veronderstelt dat door de voortdurende imitatie van normale taal zich de juiste taalvormen zullen zetten – en een constructieve methode die uitgaat van vooropgezette vereenvoudigde taalvormen. Zij plaatst het gesprek in het middelpunt van de taalverwerving en tracht achteraf, nl. door te *reflecteren*, de kinderen tot het bewustzijn en het inzicht van de orde in de taal te brengen.

A. W. H.

DRS. W. CROONEN en DR. F. J. WILMS: *Het slechthorende kind*. Uitg. De Toorts, Haarlem. 88 blz. Prijs f3,90 (geb.).

Het boekje is de vrucht van een gelukkige samenwerking tussen de psycholoog Drs. Croonen en de oorarts Dr. Wilms. De eerste geeft ons een duidelijke beschrijving van de wereld waarin de slechthorende leeft, terwijl de tweede auteur ons het gehoor als zintuig, de beschadigingen die de geluidswaarneming kunnen belemmeren en de middelen om aan de bezwaren tegemoet te komen in duidelijke bewoordingen beschrijft. Aan het slot vindt men een lijst van instellingen ten behoeve van dove en slechthorende kinderen.

Het boekje bevat waardevolle gegevens voor ouders en leerkrachten die betrokken zijn bij de opvoeding van slechthorende kinderen, hoewel het deze onderwijzers niet zóveel nieuws zal bieden. Ook het onderwijzend personeel van scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden zal in dit geschrift menige nuttige wenk kunnen vinden voor het eigen specialistische werk.

A. W. H.

DR. R. VEDDER, *Kinderen met leer- en gedragsmoeilijkheden*. Uitg. J. B. Wolters, Groningen 1958.

Dit boekje, dat onder een andere titel („Afwijkende kinderen in de school”) is opgenomen in de serie „De Nieuwe Kweekschool”, heeft de schrijver bedoeld als een eerste oriëntatie in het veld der kinderpsychiatrie. In de taak, die hij zich zo stelde is hij zonder twijfel geslaagd. In eenvoudige woorden beschrijft hij een reeks afwijkingen, die bij kinderen kunnen voorkomen en waar men bij G.L.O. en B.O. mee in aanraking kan komen. Van vele van schrijvers aanwijzingen zal de geïnteresseerde onderwijzer of leraar voordeel kunnen hebben; het kan hem attent maken op allerlei kleine onveiligheidsaantjes, die indien onopgemerkt, veel kinderleed en blijvende schade kunnen veroorzaken.

In verband met de opname in een kweekschool-serie kan men zich afvragen, of een werkelijk behandelen van deze materie niet te veel tijd vergt. Bij de onderwijzersopleiding zal het wellicht eerder als naslagwerkje en leesboek voor de geïnteresseerde moeten dienen, dan als leerboek.

W. E. VLIAGENTHART

## „JEUGD EN GENERATIE IN SOCIOLOGISCH PERSPECTIEF”

Kanttekeningen bij H. Schelsky „Die skeptische Generation”<sup>1</sup>

J. VAN HESSEN

*Het heeft de Duitse jeugd de laatste 50 jaar bepaald niet aan belangstelling ontbroken.*

*De jeugdbeweging als sociaal fenomeen is nergens tot duidelijker manifestatie gekomen en veelvuldiger bemediteerd dan in haar Duitse versie. Zo dominerend was dit verschijnsel dat er nauwelijks of in het geheel geen verschil werd gemaakt tussen de jeugd en haar beweging.*

*Het apocalyptische Hitleriaans avontuur plaatste deze jeugd nog eens opnieuw in het brandpunt van de belangstelling.*

*Van de machten die de overwinnaars vreesden voor een heropleving van Duitsland als agressieve mogendheid gold naast het leger en het militair productief potentieel de jeugd als een van de meest geduchte. Reeds op het eind van de oorlog stelde Becker een analyse op van hetgeen de wereld van de volgende Duitse generatie te verwachten had<sup>2</sup>.*

*Gespannen lette men met name in de buurlanden op de come-back van de Duitse jeugd. In Duitsland zelf bestond hiervoor evengoed belangstelling. Diverse ondervragingen zijn onder de jeugd verricht door Duitse instanties al of niet met buitenlandse ondersteuning.*

*De oogst van deze 12 jaar sociologische activiteit is door H. Schelsky bijeengegaard en tot een algemene studie uitgewerkt over de huidige jonge generatie in Duitsland.*

### *Frappante generatieverschillen*

Schelsky is een te goed socioloog en te vertrouwd met wat zich onder de jeugd de afgelopen halve eeuw heeft afgespeeld om niet anders dan bescheiden pretenties te hebben met zijn object. Hij wil de jeugd niet behandelen als sociale grootheid van alle tijden, zelfs niet eens de moderne jeugd.

Het is hem opgevallen hoe groot de verschillen tussen de jonge generaties zijn als men het met intervallen van tien jaar met elkaar vergelijkt.

Daarom stelt hij zich tevreden met „eine sociologische Betrachtung der deutschen Jugend in dem Jahrzehnt zwischen 1945 und 1955”<sup>3</sup>.

Vandaar dat hij in de eerste plaats deze generatie vergelijkende met de daaraan voorafgaande categorieën van jonge mensen tussen de 15 en 25 jaar beschrijft. Hierbij komt hij tot frappante verschillen. Deze verschillen vooral wil hij als karakteristiek onderstrepen en vanuit allerlei sociologische gezichtspunten verduidelijken. Hij groepeerde de sociologische

<sup>1</sup> Eugen Diederichs Verlag. Düsseldorf, 1957.

<sup>2</sup> Howard Becker: „German Youth: Bound or Free”. Londen 1946.

<sup>3</sup> pag. 24.

beschouwingsmogelijkheden in drie rubrieken. Ten eerste die welke tot de „Schicht der Sozialen Grundgebilde oder Grundstrukturen” behoren. D.w.z. tot de openbare ordening die iedere maatschappij (buiten de familiale en sexuele regulatie van de rollen) in het algemeen als arsenaal van rollen kent voor de jonge mens op weg naar zijn volwassenheid. Onder de tweede rubriek, die van de „zeitgeschichtliche politische Situation einer Gesellschaft” rekt hij actuele gebeurtenissen van historische betekenis voor de samenleving waarin de jonge generatie leeft. Schelsky's aandacht gaat echter uit naar de derde rubriek, die der „epochale Sozialstrukturen”, d.w.z. de grote sociologische veranderingen waaraan de maatschappij onderhevig is en die hun werking doen gevoelen zowel in het gezinsleven als in de economische verhoudingen en zoveel andere aspecten van het menselijk sociale leven. Deze epochale structuur staat tussen de diepliggende cultuur-anthropologische en de vluchtiger actueel historische samenlevingsgestalten in.

Ook het jeugdleven, de overgang van de door het gezin bepaalde sociale sfeer naar de samenlevingsverhoudingen van volwassenen in het industriële tijdvak wordt diepgaand beïnvloed door allerlei transformaties van vroegere samenlevingsvormen in moderne.

### *De vrije tijdsbesteding*

Het is Schelsky's bedoeling de lezer vooral de belangrijkheid hiervan duidelijk te maken. Zo gaat hij uitvoerig in op het besteden van de vrije tijd. Dit is nu veel meer een aangelegenheid van consumptie geworden, van er niet verplichtend naar keuze over te beschikken dan door een van gebondenheid aan de verplichting tot vorming, tot gestalte geven aan de eigen persoonlijkheid. Geïnspireerd door Riesman's "The Lonely Crowd" beklemtoont de schrijver vooral de veranderde mentaliteit die over de mensheid vaardig is geworden. Als kern van deze verandering en van haar doorwerking op de hedendaagse jeugdige habitus wijst hij de industrie aan. Dit verschijnsel heeft de relatie tot de arbeid een eigen cachet gegeven evenals de onderlinge relatie van degenen die bij deze vorm van arbeidsproces worden betrokken. De industrie heeft echter ook het probleem van de consumptie geschapen. Levensrythme en -waarden hebben hiervan de gevolgen ondervonden zo goed als de sociale stratificatie of de opvoedings- en vormingsidealen.

Uitvoerig wordt beschreven hoe men in de context van deze sociale dynamiek de veranderde houding van de huidige Duitse jonge generatie moet begrijpen.

Om te beginnen is de emancipatie van de jeugdwereld als programmatische doelstelling van haar noodzakelijkheid ontdaan. Dit heeft zijn terugslag gevonden op de samenlijnsvormen van de jeugd die minder kinderlijk-romantisch en meer volwassen-realistisch zijn geworden. Daardoor wordt aan de organisatorische vormgeving van het jeugdige groepsleven andere eisen gesteld.

### *Het gezin en de jeugd in de industrie*

Vervolgens onderwerpt Schelsky het gezin aan een kritische beschouwing. Hij wil nagaan in hoeverre en op welke wijze het gezin van nu zijn sociale bijdrage levert aan de vorming van de sociale aspecten van de persoonlijkheid. In het algemeen acht hij deze van verminderde betekenis. De samenleving als oefenterrein voor het rollenspel is van meer belang geworden dan vroeger toen a.h.w. van het huisgezin uit de grondslagen voor de persoonlijkheid als vóór-gegeven van de maatschappij werden aangebracht. De polariteit tussen de gevoelsferen van gezin en maatschappij was toen te sterk om niet in het gezin de enige instantie te zien waar de geestelijke lading werd meegegeven vóór de barre en riskante tocht door het kille en harde leven van de grote-mensen-maatschappij.

Met een dergelijke visie op de verhouding tussen gezin en maatschappij valt ook de besloten autonomie van de jeugd te verklaren zoals ze in de jeugdbeweging tot uiting kwam. Het gezinsleven met zijn beslotenheid en warm affectieve interactie stond onbewust model.

Doch de spanning maatschappij-gezin is afgenomen en daarmee een specifieke gezinsfunctie in betekenis verminderd. De gezinsopvoeding heeft minder dan vroeger betrekking op de rol van volwassene als deelnemer aan het publieke aspect van het maatschappelijke verkeer.

Schelsky constateert dat echter „bei allen Verlusten an sozialen Erziehungsfähigkeiten gegenüber früher das Elternhaus heute den Jugendlichen noch in den sozialen Lebensbereichen und Lebensweisen erzieht und prägt, in denen der Jugendliche sich innerhalb der Gesellschaft als *private Person* verhält und dass daher die familiäre soziale Jugenderziehung heute vor allen auch eine *Erziehung zur Privatheit der Person in der modernen Gesellschaft ist*”<sup>1</sup>.

Allerhande verhoudingen worden meer en meer probleemloos die door het industriële arbeidsproces als nieuw, anders en vreemd waren geïntroduceerd en waar nog hele generaties onwennig tegenover hebben gestaan. Dit minder probleemvol worden leidde tot aanpassingsvormen die de taak van het gezin in het gehele wordingsproces van de persoonlijkheid minder belangrijk hebben gemaakt. De wijziging in de complementaire samenhang van gezin en maatschappij, van privé en openbaar levensdomein demonstreert de jeugd vooral wanneer men nagaat hoe ze in het arbeidsproces is betrokken en wat daarop de reacties zijn. Kwantitatief maar vooral kwalitatief geeft het groot-industriële en administratieve organisatieapparaat de toon aan onder de jeugd wat betreft arbeidsgewoonten en opvattingen daarover. De huidige Duitse jeugd heeft zich tot op zeer grote hoogte hierbij aangepast. Van de spanningsvolle relatie tussen oude opvattingen en moderne arbeidsomstandigheden en de van deze spanning uitgaande persoonlijk geestelijke activering is weinig meer over.

### *De jeugd in andere arbeidsomstandigheden*

De jeugdige collectiviteit geeft zelf de normen en waarderingsen, gewoonten en meningen door die voor een geslaagde aanpassing nodig zijn. Tegenover deze jeugd die opgenomen is in het moderne georganiseerde arbeidsproces stelt Schelsky die jeugd die nog onder „ouderwetse” omstandigheden werkt: de agrarische jeugd, de ongeschoolde jonge arbeider, het jonge huispersoneel e.d. Zij richten zich in de bezwaren tegen hun eigen arbeids- en levenssituatie op de situatie van de geschoolde industrie-arbeider en kantoorbediende. Zij klagen over vuil werk, onregelmatige tijden, te persoonlijke groepsverhoudingen, lage aanvangslonen, tekort aan beroepsprestige, geringe promotiekansen etc. Zonder het met zoveel woorden uit te spreken zeggen ze dus dat ze de geschoolde jonge arbeider tot norm en model kiezen.

In hun gezinsleven zullen zij ongetwijfeld een andere, oudere standaard of belangrijke resten daarvan aan treffen. De jeugdwereld in haar onderlinge communicatie en oriënterende voorstellingen aanvaardt deze niet meer. Wat de jeugd daarvoor in de plaats stelt aan criteria, eisen en verlangens domineert in zijn geldigheid ook voor hen die onder andere verhoudingen leven en werken, vandaar hun onbehagen. Deze gang van zaken beperkt zich niet tot de verscheidenheid van werkende jongens en meisjes, Schelsky vindt de invloed er van ook bij scholieren en studenten. Dit blijkt uit de wijze waarop zij school gaan, de school waarderen en beleven. Ook hier fungeren de beroepsvoorstellungen en wensen, de arbeidshouding en de instelling jegens de opleiding meer en meer overeenkomstig aan die van hun werkende leeftijdgenoten. De arbeidshouding ontleend aan het werken in goed georganiseerde grote arbeidsgehelen doordringt het geestelijke klimaat van de sceptische generatie. Oude verschillen tussen de diverse jeugdcategoryen zijn daardoor onderworpen aan een nog voortdurend nivelleringsproces. Dit heeft tot gevolg dat, onder de werking van de algemene appreciatie van de moderne arbeidsmentaliteit, student, winkelbediende, jonge boer en geschoolde jonge fabrieksarbeider dichter bij elkaar staan.

### *De elitejeugd*

Ook de standonderscheidingen in het algemeen hebben hun vroegere kracht verloren. Met name de burgerlijke jeugd en de selectie daaruit: de academische jeugd heeft aan – andere jongeren – beïnvloedende kracht ingeboet. Het is alsof in de huidige, in het teken van de arbeid staande samenleving de vroegere aanwijsbare elitejeugd haar positie heeft afgestaan en plaats gemaakt voor de werkende jonge mens zonder dat deze zich daarbij in groepsgestalte als referentiefiguur doet gelden. Een soort onzichtbaar geworden „circulation des élites” heeft zich onder de jeugd voltrokken. Daarmee wisselden de gedrags- en groepsdirectieven die van



een elite plegen uit te gaan als invloed op de rest. Zo zegt Schelsky dat „die festere Netze der intimen Freundschaften und Gemeinschaften als Grundlage des sozialen Verhaltens der Jugend immer weiter zurücktreten”<sup>1</sup> Ze maken plaats voor het „sehr weites, aber dünnfädiges Netz der Gesellungen und sozialen Umgangsbindungen”<sup>1</sup>, die karakteristiek zijn voor alle ontwikkelde industriële samenlevingen. Vanwege de substitutie van het ideaal van intieme onderlinge verbondenheid door relaties van veel geringer „Hafttiefe” krijgt ook het persoonlijkheidsbeeld van de opgroeiende jeugdige in zijn sociale normering – en daardoor in zijn individuele zelfvorming – een andere oriëntatie.

Van de industrieel-organisatorische levensbetrokkenheid in engere zin, dus in beroep, arbeid, samenwerking, mobiliteit e.d. slaat deze invloed over op de vrijetijdsbesteding. De doorwerking daarvan vindt men aldus terug in een nivellering van de specifieke standsverschillen die ook in dat opzicht vroeger onder de jeugd vielen waar te nemen.

Zelfs in hun houding jegens politiek en staat is bijv. de academische jeugd nu in een situatie geraakt die veel meer overeenkomst vertoont met de werkende jeugd dan voorheen. Ook hun gewoonten en gedragspatronen stellen zich hier langzamerhand op in.

Volgens Schelsky zou dus bijv. de term „studieloon” meer in overeenstemming zijn met de groeiende sociale realiteit dan de tegenstanders er van vermoeden.

In plaats van de via de familie gegarandeerde economische onafhankelijkheid als bestaansbasis voor de studie is in veel sterkere mate immers de afhankelijkheid van overheid en arbeidsmarkt getreden. De idee van de beroepsopleiding ten aanzien van levensperspectief en rolverwachting heeft de functie overgenomen van de propaedeuse tot het elitebesef, die vroeger primair was in de universitaire opleiding.

Zelfs in de houding jegens geestelijke grootheden als cultuur, religie en kerk ziet Schelsky iets doorschemeren van een zakelijker mentaliteit en nuchterder pragmatische betrokkenheid.

### *Waar gaat deze generatie heen?*

Als slothoofdstuk volgt een poging tot antwoord op de vragen: „Waar gaat deze generatie heen?” en „Wat komt daarna?”

Hij ziet in de sceptische generatie „nur die deutsche Ausgabe der Generation die überall die industrielle Gesellschaft konsolidiert”<sup>2</sup>. Het verschijnsel beperkt zich dus niet tot Duitsland. Evenmin als elders behoeft men van deze generatie ordeningsprincipes, programma's en collectieve bewegenheden te verwachten. Er is sprake van een „stille generatie” wier kracht meer in de verdediging dan in de aanval ligt. „Sollte jemals wieder Diktatur, gleichviel unter welchem Ordnungstitel, kommen, ge-

<sup>1</sup> pag. 383.      <sup>2</sup> pag. 493.



gen diese gut getarnte Generation von schweigenden Individualisten hat sie kaum eine Chance" 1. Wel heeft ze behoefte aan ontlading van spanningen, van vitaliteitsexplosies. Die ziet Schelsky o.a. in nozemrelletjes en rock-and-roll-cultuur.

In dit opzicht zoekt deze jonge generatie echter haar eigen wegen en mogelijkheden. „Auch alle planmässig pädagogisch eingebauten Ventile wird man sorgfältig unbenutzt lassen. Ich bin überzeugt, dass die Phantasie der jugendlichen Ausbruchversuche aus der Welt in Watte, die man ihr zumutet, aller praktischen Weisheit der Pädagogen, Politiken, Psychologen und Sociologen der Anpassung überlegen sein wird" 2.

Wanneer daarnaast ook positieve tendenties tot scheppen van nieuwe levensbronnen zich zullen voordoen als „elitaire reacties", dan zullen ze echter tenderen „in der Richtung moralischer oder religiöser Rigorositäten persönlicher Lebensgestaltung".

### *Het veranderde beeld van de jeugd*

In zeer grote lijnen is hiermee het interessante boek van Schelsky weergegeven. Hij geeft echter meer dan dit vertoog in zeer uitgewerkte vorm. Voortdurend neemt hij de lezer soms bladzijden lang op uitstapjes mee naar allerhande moderne sociologische vraagstukken waarvan het op het eind telkens weer duidelijk wordt van hoe groot belang ze zijn voor het begrip en van de huidige maatschappij en van de jeugd van heden.

Bovendien worden allerhande jeugdonderzoekingen kritisch beschouwd en van methodische opmerkingen voorzien.

Terwijl Schelsky er van uit gaat de jeugd als zelfstandige grootheid te onderzoeken en niet als bijproduct van algemeen sociologische studies of als niet meer dan functie van de maatschappij, slaagt hij er juist door deze verbijzondering in de lezer een goed inzicht te geven in de huidige samenleving. Beter en concreter dan wanneer hij bij voorbaat daarvan uitgaande ook nog eens de positie van de jeugd wilde verduidelijken.

Tegen de traditionele Duitse idealistische jeugdvisie in, doet Schelsky een serieuze poging – zonder de hieraan vaak inherente pedagogische vooringenomenheid – het vraagstuk van de jeugd te behandelen.

De bijzondere verdienste van het boek is dan ook hierin gelegen dat het de gangbare, nimmer expliciet behandelde sociale werkelijkheid onder de jeugd geanalyseerd heeft via een sociologische zienswijze die niet bij voorbaat op toegepaste of toepasbare sociale opvoedkunde uitloopt.

De Duitse jeugd wordt in haar geheel gezien door iemand met die onbevangen mentaliteit die bij het naar descriptieve objectiviteit neigende begripsinstrumentarium hoort van de sociale onderzoeker.

Aldus wordt uitvoerig een beeld gegeven van de huidige Duitse jonge generatie dat ongetwijfeld indruk zal maken.

Het treft door zin voor realiteit, breedheid, en in niet geringe mate door veelzijdigheid. Het spreekt daardoor op moderne wijze aan. Er zou een hele beschouwing te wijden zijn aan een vergelijking van dit werk uit 1957 met het voor de twintiger jaren karakteristieke en klassiek geworden boek over de Duitse jeugd van Spranger.

Schelsky gaat hier overigens zelf ook op in waar hij op het specifieke tijds- en milieukarakter wijst van Spranger's psychologie van *de* jeugd.

Wat moet er niet veranderd zijn in de gangbaar anthropologische zienswijze, dat ze een opzet als die van Schelsky nu meer adequaat doet voorkomen dan Spranger's klassieke boek?

Ongetwijfeld speelt hier de toegenomen betekenis van de sociologie een rol die er toe bijdraagt het belang van de concrete, van de algemene situatie te beklemtonen.

Aan de behoefte de jeugd mede te begrijpen vanuit de eigentijdse sociale context is Schelsky royaal tegemoet gekomen.

Doch er is nog een andere reden waarom dit boek indruk maakt behalve dan het voorzien in een tekort dat met de verdere ontwikkeling van de mens-wetenschappen voelbaar werd. Een gangbare voorstelling van de jeugd, hoezeer ook achter opvattingen, aanwijzingen, gefixeerde verhoudingen en leefregels schuilgaande, behoort tot de noodzakelijke uitrusting van iedere cultuur.

Voor onze West-Europese samenleving heeft deze voorstelling zeer sterk onder de invloed van romantiek en idealisme gestaan. Ze was zo langzamerhand „het” beeld van de jeugd geworden en op deze wijze allerwege als norm en orientatie in het pedagogisch handelen werkzaam voorzover hierbij de categoriale jeugdvisie van node was. Deze noodzaak beperkte zich overigens niet enkel tot een vrije jeugdvorming, zij doet zich ook overal voor waar van generatiespanningen sprake is.

#### *Van jeugdbeeld naar maatschappijbegrip*

Welnu, deze indrukwekkende voorstelling met de jeugdbeweging als historische achtergrond deed het niet meer. Er viel te veel waar te nemen dat daarmee niet in overeenstemming, zo niet in strijd was. Het is de grote verdienste van Schelsky geweest al deze veranderingen en moderne tendenties op te nemen in een nieuwe algemene visie waardoor ze niet meer als aberraties, zorgwekkende crisisverschijnselen en devaluatiesymptomen aangemerkt behoeven te worden maar waarin ze als constitutief voor een nieuwe geest, een nieuwe houding, een nieuwe confrontatie met de actuele samenleving fungeren.

Hij laat aan duidelijkheid niets te wensen over wanneer het er op aan komt de lezer te verzekeren dat men ook voor een beoordeling van deze nieuwe mentaliteit van andere premissen dient uit te gaan dan in de klassieke jeugdvoorstelling als vanzelfsprekend voor de jeugd, dus als jeugdig zonder meer golden.

Dat dit met zich meebrengt een voortdurend te berde brengen van verhandelingen over de maatschappij in het algemeen is een gelukkige nevenprestatie. Ook al is men geneigd er hier en daar een vraagteken bij te zetten, ze zijn boeiend genoeg om er de vele bladzijden voor over te hebben die het boek daardoor dikker is geworden.

Het kan er echter toe leiden dat de maatschappij zo wordt getekend als ze voor het begrip van de onderhavige jeugdverschijnselen dienstig is. In zekere zin schuilt in de procedure die Schelsky hierbij volgt methodologisch de kracht van het werk. Hij wil nl. de opvallende verschijnselen onder de jeugd, die hij uit reeksen jeugdsociologische onderzoeken bijeengebracht heeft, niet herleiden tot een dominante idee omtrent de jeugd maar meer tot een kwestie van habitus in het raam van de huidige maatschappelijke realiteit. Dit houdt in dat Schelsky voor het verklaren van diverse aspecten, zoals de betekenis van het gezinsleven, de structurele condities voor de vrijetijdsbesteding, industriële arbeidshouding e.d. de totale samenleving in het geding brengt.

Dit geeft zijn werk dat levendige en verruimende cachet waardoor het dikwijls zo verrassend aanspreekt. Theoretisch is dit ook volkomen juist en het enige legitieme sociologische vertrekpunt. Maar tussen het poneren van een methodologische noodzakelijkheid en de verwezenlijking daarvan in een concrete onderneming ligt nogal een en ander.

Met benijdenswaardige moed en virtuositeit is Schelsky over dit bezwaar heen gestapt. Want zich dit voor ogen houdend is het hem niet ontgaan dat hem dus van twee kanten het gevaar bedreigde van onvoldoende houvast te hebben.

Aan de ene kant was er de jeugd waarvan men eigenlijk als sociologisch fenomeen theoretisch weinig afweet, zo weinig dat men wel eens geneigd is deze verborgenheid, na de geborgenheid van het kinderbestaan en vóór de onthulling van de volwassen habitus, op zich zelf een wezenskenmerk van de jeugd te zien.

Het andere wankele houvast is de maatschappij, waarvan men òf een gangbare voorstelling aanvaardend tot interpretatie van het verschijnsel overgaat (de geëigende methode van veel amateur-gesociologiseer) òf de analyse afstemt op het te behandelen onderwerp, i.c. de jeugd, die echter zoals gezegd als sociale categorie in zich te weinig houvast biedt.

Schelsky heeft uiteraard deze laatste weg gekozen. In de paragraaf over „Die Schichten der gesellschaftlichen Einwirkung auf die Jugend”, heeft hij er zich rekenschap van gegeven.

Van de eerstgenoemde mogelijkheid van aanpak distantieert hij zich door op te merken dat deze voorlopig slechts „Verhältnismässig abstrakte und allgemeine soziale Urphänomene der Jugend zum Vorschein bringt”. Voor zijn doel althans kwam dit niet in aanmerking, het ging hem om een ander en anders verantwoord beeld van de huidige jonge generatie.

*Tussen journalistiek en feitenverzameling*

De tweede mogelijkheid van aanpak, een gangbare maatschappij-analyse als min of meer stilzwijgende veronderstelling accepteren in de samenhang van de actualiteit, d.w.z. deze als thema verder onder tafel werkend was uiteraard geen uitgangspunt van iemand van een niveau als Schelsky.

„Die Untersuchung der zeitgeschichtlichen Sozialfaktoren und ihrer Einwirkung auf die Generationsgestalt der Jugend steht immer in der Gefahr eine verhältnismässig oberflächliche sozialgeschichtliche Faktensammlung mit zusätzlichen Bemerkungen über psychologische oder soziologische Reaktionszusammenhänge zu werden”. Het is nogal voorzichtig gezegd. Hierdoor distantieert Schelsky zich niet enkel van de journalistiek waar dit recept uit en te na wordt toegepast.

Ook wijst hij daarmee, zij het veel minder expliciet die weg af die met name in de Amerikaanse sociologische literatuur tot zulke teleurstellende research-resultaten leidt. Men occupeert zich met onbelangrijke detailkwesties, van algemene structuurverschijnselen is geen sprake en allerlei vooronderstellingen ten aanzien van de jeugd worden zonder meer als objectieve uitgangspunten aangenomen.

In de vanzelfsprekendheid waarmee dit geschiedt ligt de tendens de rol van de actuele situaties te verdonkermanen waardoor ze juist levensgroot in de interpretatie aanwezig zijn.

Dit priegelwerk op het terrein van sociologisch onderzoek leidt voor wat de inzichten omtrent de jeugd betreft tot steriliteit. Uit dit feitenzaagsel is niet veel meer te halen dan de conclusie dat er eigenlijk nog meer onderzoek nodig is.

Zich ook hiervan verre houdend legt hij het accent geheel en al op de analyse van de huidige maatschappij aan de hand van wat tegen de achtergrond van het idealistische jeugdbeeld als opvallend uit de diverse onderzoeken te voorschijn is gekomen.

Zijn levendigheid dankt het boek ongetwijfeld aan het feit dat ook hierin een oud-jeugdbeweger aan het woord is. Er loopt duidelijk een houding van afrekening door het hele betoog. Daarmee blijft hij in zekere zin in het voetspoor van zijn vele over jeugd en jeugdbeweging geschreven hebbende voorgangers, hoezeer dit boek zelf in tegenstelling met hen, ook een afscheid is van het idealistische jeugdland als geldige constellatie en ontwerp.

Neemt men het werk van Schelsky in zijn geheel als een monumentaal schilderij, wat hij in wezen ook beoogt te geven, dan heeft het weinig zin diverse critische kanttekeningen al te zwaar te laten wegen.

Om te beginnen lijkt de titel niet erg geslaagd, maar de schrijver zelf is naar gebleken is ook niet zo bijster gelukkig met deze uitgeversstunt.

Sprekend over de „Halbstarcken” en verwante categorieën laat Schelsky

duidelijk doorschemeren dat dit meer aangelegenheden voor de journalistiek zijn dan dat ze zoveel aandacht verdienen als de pers ons wil doen geloven. Deze conclusie kan men overigens geheel onderschrijven zonder het nochtans met zijn visie eens te zijn.

Een methodisch tekort doet zich voor waar Schelsky onvoldoende jeugd en generatie onderscheidt. Dit leidt hier en daar tot onduidelijkheden.

Waar het hem van pas komt spreekt hij van generatie in de zin van in vrij korte periodes zich wisselende stelingen van het jeugdleven. Bijvoorbeeld voor de Duitse jeugd tussen 1900 en 1940 van generaties wier „gezicht” zich wijzigde met de Duitse sociaal-politieke situatie.

De „skeptische Generation” wordt als de opvolger daarvan beschouwd maar dit „gezicht” is niet „zeittypisch” zoals in hoofdstuk IV uitdrukkelijk wordt gesteld.

Integendeel, van pag. 127 tot 487 wordt uitvoerig betoogd dat deze jongste generatie veel dieper in het tijdsgebeuren is geworteld; hier hebben we te maken met een „epochale” structurering. Ergens anders (pag. 318) wordt de benaming van deze generatie verduidelijkt als „die Jugend der Berufs-, Freizeit- und Verbrauchergesellschaft”.

Hier wordt aldus voor de derde generatie een verklarende enkadrering van het jeugdbestaan geïntroduceerd van een geheel andere schaal.

Nl. dat een „nieuwe” maatschappij ook een andere daarbij behorende sociale structuur voor het jeugdbestaan kent dan de daaraan voorafgaande.

In de trant van Schelsky zou men het begrip jeugd als thema moeten reserveren voor de epochale constellatie. Daarmee is aan zijn 350 bladzijden lange uiteenzetting recht gedaan. Generatie zou men beter kunnen gebruiken in de zin zoals hij zelf ook doet voor de variaties van kortere reikwijdte, qua periode en natie. Nu is Schelsky's sceptische „generatie” echter wel een zeer topzware constructie geworden boven op de vluchtige, zich min of meer tot Duitsland beperkte opeenvolgende generaties van jeugdbeweging en politiserende jeugd van slechts 4 decennia.

Voor zover deze beide als illustraties voor het begrip generatie fungeren is eigenlijk bij dat sociale verschijnsel dat hij als „skeptische Generation” betiteld geen sprake van generatie maar van een begeleidingsverschijnsel van het proces van fundamentele herstructurering van de maatschappij d.w.z. van de sociale categorie die jeugd heet.

Het boek geeft enerzijds echter aldus veel meer dan de titel belooft. Het is een synthetische verheldering van en de maatschappelijke constellatie in het algemeen en van de voor haar typische jeugd in het bijzonder geworden.

Anderzijds geeft het minder dan de titel aangeeft. Immers, bij zijn diepgravende arbeid heeft Schelsky het eigenlijke generatiebeeld in zijn gangbare, d.w.z. beperktere draagwijdte, geheel „ondergespit”.

Nu behoeft men daar achteraf niet rouwig om te zijn. Er is echter een verwarring blijven hangen, die niet nodig was geweest, als hij de eerste twee schakels van de opeenvolgende generatiereeks en de derde, de sceptische, niet zonder meer aan elkaar had gelijkgesteld. M.a.w., als hij zich van het verschil tussen jeugd en generatie in sociologische zin meer rekenschap had gegeven.

### *Breedvoerige en indringende analyse*

Dat er hier op in gegaan werd, is mede geschied om nog een kritisch geluid te laten horen. Het verband is te weinig door de conceptie gemarkeerd en lijdt daardoor soms onder een te veel aan herhalingen. Wie een overdaad van bevestigingen voor zijn betoog vindt loopt het risico zich te zeer in het bewijsmateriaal te verliezen.

Zover is het weliswaar beslist niet gekomen maar de zelfkritiek jegens de samenhang heeft er wel enigszins onder geleden. Houdt men echter rekening met de moeilijke opgave waarvoor Schelsky zich geplaatst zag, dan is er veeleer reden tot verheugenis. Hij heeft zich door allerlei methodische overwegingen niet laten weerhouden uit het materiaal dat hem ten dienste stond datgene eruit te halen dat tot een verantwoorde herziening van het huidige jeugdbeeld en zijn samenhang met de maatschappij waarin wij leven, aanleiding gaf, En dat is bijzonder veel geweest.

Het boek zal terecht veelvuldig geraadpleegd worden. Het zal voorlopig niet goed mogelijk zijn zich op het vraagstuk van de jeugd te bezinnen zonder rekening te houden met Schelky's indringende en tegelijk brede analyse.

J. van Hessen, geboren 1916. Studeerde sociale geografie in Amsterdam. Na het doctoraal examen enige tijd werkzaam op een bureau voor bedrijfsorganisatie. Van 1945-'51 wethouder van Almelo. Sedertdien verbonden aan het Sociologisch Instituut aan de Rijksuniversiteit te Utrecht als afdelingsdirecteur, tevens docent aan het Hoogveld Instituut. Publicaties speciaal op het gebied van de sociologie van de jeugd: „Jeugdbeweging in vijfvoud”. Artikelen o.a. „De maatschappelijke verantwoordelijkheid van de leraar”. „Het georganiseerd zijn van de Nederlandse Jeugd”. „Gezin en Samenleving”.

Verrichtte verder jeugdonderzoeken in Amersfoort, Rheden, Schiedam.



# DIDACTIEK EN DIAGNOSE

## OP DE MIDDELBARE SCHOOL

E. M. BUTER

### *Inleiding*

Oordelen is de mens van nature eigen. De structuur van onze samenleving wordt er voor een groot deel door bepaald. Zolang het oordeel niet een zekere formalisatie ondergaat, is het zeer variabel, sterk afhankelijk van milieu en karakter van individu en groep. Met het ingewikkelder worden van onze maatschappij – en *dus* van onze school – wordt de noodzaak om het oordeel betrouwbaarder te maken steeds groter. Een minder grote variabiliteit gekoppeld aan standaardisering lijkt daarvoor noodzakelijk.

Deze ontwikkeling naar standaardisering is in allerlei facetten van het maatschappelijk leven waarneembaar. De vaak krampachtige formuleringen in de rechtswetenschap zijn een voorbeeld, evenals de pogingen om te komen tot een classificatie van mensen naar hun prestaties. We bemerken het in de wetenschap, waar vermathematisering steeds meer de plaats inneemt – resp. tracht in te nemen – van niet-geformaliseerde gedachtenoverdracht.

Als direct voelbare pogingen tot standaardisatie zou ik willen noemen de psychotechnische tests, de werkclassificatie, de advertenties met „solicities in eigen handschrift”, de in U.S.A. beroemd geworden leger-tests en tenslotte het beoordelingsstelsel op onze onderwijsinrichtingen.

Voorals de werkclassificatie en het cijfergeven trekken steeds meer de aandacht. De maatschappij stelt – redelijk of onredelijk – de eis: de juiste man op de juiste plaats. Als deze eis van efficiency kon worden ingewilligd, dan zou de maatschappelijke machine het hoogste rendement kunnen geven – afhankelijk van onze instelling een lokkende of stuitende gedachte. Hoe dan ook, in de gestelde eis wordt de school een belangrijke plaats toegekend. De gang door het onderwijsapparaat *kan* van doorslaggevende betekenis zijn voor de toekomstige maatschappelijke plaats van de leerlingen. Die route door het onderwijsapparaat is voor een belangrijk deel afhankelijk van het oordeel dat „de school” over die leerlingen uitsprekt. Het is geen wonder dat leraren, school-directies en ouders zich langzamerhand bezorgd maken over een beoordelingsapparaat, dat in de praktijk *te* magere resultaten te zien geeft.

### *Selectionitis*

Over die magere resultaten zullen we hier niet schrijven, ze zijn bekend genoeg en werken irriterend, omdat we nog onmachtig schijnen er iets aan te doen. Wel is het goed om de speciale school-problematiek, die uit het geven van een oordeel voortvloeit, wat duidelijker te karakteriseren.

De maatschappelijke dwang dreef de school tot beoordelingsmethoden,

die wel een efficiënte organisatie van de selectie mogelijk maakten, maar die op zeer moeilijk realiseerbare hypothesen beruisten. Het cijfersysteem is administratief gezien eenvoudig. Het is echter bekend, dat de voorstelling die bij de overgang aan de cijfers wordt vastgeknoopt een grote mate van onzekerheid bevat. De gemiddelde docent *moet* om de zoveel tijd met cijfers komen, die niet alleen diagnose maar ook prognose zijn. Het is dikwijls onmogelijk dit, zelfs met redelijke zekerheid, te bereiken. De leraar verkeert dus in een dwangpositie en in dat licht bezien kunnen we hier spreken van *selectionitis*: een duidelijke onderwijsneurose.

### *De selectie hypothese*

Ondanks de vaak heftige discussies over de diagnose, wordt de fundamentele mogelijkheid van de selectie-als-zodanig, zelden ontkend. Men meent dat perfectere methoden, selectie voor ieder acceptabel zal maken.

Let wel, hier is sprake van selectie zoals deze gewoonlijk plaats vindt. Hierbij gaat het dus ongeveer om het rangschikken van leerlingen van goed naar slecht op een bepaald moment. In de toekomst, zo stelt men, zal deze rangorde steeds invariabeler worden; als de selectietechniek beter wordt. Een dergelijk resultaat is juist voor groepsonderwijs van belang; daar is rangorde noodzakelijk. De moeilijkheden die ontstaan, wanneer men leerlingen op hun algemene geschiktheid selecteert, komen voort uit de *structuur* van het onderwijs. Meer individueel getint onderwijs, kent deze kant van het probleem niet.

Volgens velen (zie o.a. Hoogenboom) schijnbaar, omdat de problematiek slechts verlegd wordt. Later in dit artikel zal duidelijk worden, dat hier niet alleen van een verlegging sprake is, maar dat het probleem anders wordt, het wordt een *didactisch* probleem. Het is overigens interessant om te zien, dat gehele of gedeeltelijke afwijzing van het „cijfersysteem” in de praktijk altijd leidt tot het invoegen van elementen uit vrijere onderwijssystemen. Daarbij denk ik bijvoorbeeld aan de „stream” uit de „comprehensive school”, de *gedifferentieerde tempo's* op sommige nederlandse scholen en proeven met speciale klassen voor recidivisten.

Bij de verdediging van selectiemethoden, spelen argumenten uit het testonderzoek een grote rol (bijv. de scholastic tests uit de U.S.A., en het IQ-onderzoek). De invloed van denkmethoden die behoren bij de natuurwetenschappen is bij die redeneringen duidelijk merkbaar. De genetica, de wetten van de toevalsverdeling, begrippen als meten en kwantiteren hebben alle wel eens een rol gespeeld bij de interpretatie van de schooldiagnose. Het kernpunt in deze discussie is dan vooral de verwachting, dat de prognose betrouwbaarder zal kunnen worden. Dat wekt geen verwondering. Het is juist het prognostische element in de selectie dat maatschappelijk van grote betekenis is. Daarom wil ik enkele theoretische en praktische aspecten van de diagnose, voor zover van belang voor de schoolselectie, nader bespreken.

### *Fysisch denken als patroon voor de bestaande diagnosevormen*

Gevaarlijk terrein! Volledig bespreken kan hier niet, het zou ons trouwens, via de problematiek van waarneming en objectiviteit, onmiddellijk in het diepe vaarwater van de filosofie voeren. Wie haalt ons daar weer uit? Ik moet dus in het volgende wel enkele vereenvoudigingen inlassen, in de hoop dat de goede verstaander aan de indicatie genoeg heeft.

De schooldiagnose zou objectief moeten zijn. Het grote verschil tussen een opinie en een diagnose, is juist de „mate” van objectiviteit. Een schoolbeoordeling kan alleen betrouwbaar zijn, wanneer hij gebaseerd is op waarnemingen die maar op één wijze iets betekenen. Daarmee zitten we midden in de moeilijkheden. Want wat is in dit geval objectiviteit, wat is „mate?” Het is vanzelfsprekend, dat de leraar die zijn oordeel uitspreekt, bedoelt objectief te zijn<sup>1</sup>. Hij weet dat dit voor een groot deel een wensdroom is, bij het in Nederland geldende systeem. Dat systeem behandelt de beoordelingen administratief als „objectieve gegevens”, om daar in de docentenvergadering weer van af te wijken. Welke objectiviteit streeft „het systeem” eigenlijk na? Uiteindelijk een vorm, waarbij de diagnose en de interpretatie duidelijk van elkaar gescheiden zijn, terwijl de diagnose uitsluitend gebaseerd op de relatie leerstof/leerling.

Het is niet zo moeilijk, om aan te geven wat hier eigenlijk gebeurt. Het is vooral de „fysische objectiviteit” die als voorbeeld voor de school-objectiviteit en de testobjectiviteit wordt genomen.

De fysicus is helemaal niet meer zo overtuigd van zijn objectiviteit. Hij was zo gelukkig enkele basis-concepties te vinden „waar iedereen het mee eens kon zijn”, met die concepties creëerde hij een systeem, dat verrassende resultaten gaf. Hoe verder we van de natuurkunde vandaan komen, hoe minder men het eens is over basis concepties. Maar nergens is in de opeenvolging van de gebieden natuurkunde, chemie, biologie, geschiedenis, psychologie, een overgang te vinden waarvan we kunnen zeggen: hier is nu een duidelijk principieel verschil tussen de waarnemings- en interpretatiemethoden. Lumeij spreekt van een „continuum” met aan het ene einde de fysica en aan het andere einde de zuiver intuïtieve wetenschappen als theologie. (Zie Lumeij, blz. 12, e.v.)

Zonder direct te willen beweren, dat de klassieke natuurkunde alléén de vorm heeft gegeven aan een bepaald soort van kwalitatief en kwantitatief denken, heeft de natuurkundige wereldbeschouwing ongetwijfeld ook grote invloed gehad op vele gebieden buiten de natuurkunde.

Het succes van de fysische methoden versimpelde de opvattingen over objectiviteit en subjectiviteit lange tijd. In richtingen als psychologie en didactiek vinden we veel „fysisch denken” geïncorporeerd. Vooral het normbegrip wordt daardoor soms op zo'n statische wijze gezien, dat de moderne fysicus ervan zou schrikken.

<sup>1</sup> De eerste vereenvoudiging: alle handelingen van de docent samen, dus inclusief cijfertactiek of „strafcijfers” leiden toch tot een resultaat dat objectief bedoeld is.

Natuurwetenschappelijke richtingen worden onder andere gekarakteriseerd door een schakeling van meetapparatuur tussen waarnemer en object. Hierdoor worden indicatie en interpretatie voor een groot deel gescheiden. In veel gevallen is het mogelijk de waarnemingsapparatuur zo te kiezen dat de fouten der menselijke zintuigen verwaarloosbaar klein worden. De eenvoudige, slechts op één manier interpreteerbare symbolen, maken communicatie in de fysica zeer gemakkelijk. Deze waarnemingsymbolen zijn kwantitatief en kwalitatief scherp begrensbbaar, waardoor mathematische verwerking de plaats van de verbale logica kan innemen. Het is hier niet van belang uit te maken of de fysicus zijn symbolen koos, of dat de symbolen de fysicus „maakten”; wel belangrijk is, dat de klassieke natuurkunde door de gekozen symbolen is gedefiniëerd. De primaire symbolen: lengte, gewicht en tijd, vormen de basis voor het gehele natuurkundige stelsel. Het meten van deze symbolen, het vastleggen van de relaties ertussen, dat is het praktische doel van de fysicus voor zover het ons hier aangaat. De fysicus abstraheerde uit de werkelijkheid een sluitend geheel van symboolrelaties, zonder de pretentie te hebben dat zijn formules de wereld afbeelden. In zijn meetapparatuur zijn echter de symbolen of de symboolrelaties opgenomen. Het buiten het gebied van de symboolrelaties en symbolen treden, brengt de onderzoeker dadelijk op de rand van de natuurkunde.

Belangrijk voor het vervolg van de discussie is nog het principe van de symbool-adequaatheid. Dat wil zeggen, dat symbolen slechts waargenomen mogen worden aan materiaal waaruit ze zijn afgeleid. Hier zou een probleem kunnen rijzen. Hoe maken we dit uit? Voor ons is dit geen probleem, omdat ons gebied, de beoordeling van leerlingen, ver genoeg van het terrein van de fysica ligt, om de moeilijkheid te kunnen omzeilen. In de natuurkunde echter is die symbooladequaatheid in hoge mate aanwezig. Steeds weten we, bij waarneming van een bepaald symbool, hoe we het waargenomene in het reeds bestaande systeem moeten incorporeren. Het is, in de praktijk, of het waargenomene zichzelf, zonder tussenkomst van de mens in het reeds geconstrueerde systeem integreert. We mogen niet vergeten dat de basissymbolen in feite door de mens genormaliseerd zijn, daarna leiden ze echter een eigen leven.

Dit leidt onder andere tot de typische structuur van „technisch denken”. Een monteur die een leiding aanlegt maar bij contrôle kortsluiting ontdekt, zal de oorzaak niet bij de theorie van de electriciteit zoeken maar bij een door hemzelf gemaakte fout. Oorzaak en gevolg zijn voor hem betrekkelijk simpel.

*Het indicatieve denken neemt in de geesteswetenschappen af*

Het fysisch denkpatroon is gebaseerd op een hoge mate van indicativiteit, op de totaal waarneming maakt het persoonlijk element bijna niets uit. Wat de Volt is voor de een, is het ook voor de ander. Al zullen beiden

bij de waarneming van dezelfde spanning een andere theorie kunnen ontvouwen. Deze hypothesen laten zich echter met het bestaande patroon weer verifiëren.

Hoe verder we van de fysica vandaan raken hoe meer het indicatieve karakter uit de observatie verdwijnt. Daardoor kunnen deze „niet-natuurwetenschappelijke” vakken nooit die objectiviteit verkrijgen, die we gemakshalve als natuurkundige objectiviteit kenschetsen. De fysische symbolen zijn steeds op één wijze definieerbaar, ze zijn niet complex. De afgeleide symbolen zijn vaak mathematisch uit de primaire af te leiden.

De wijsgerige symbolen, indien ze al objectief zijn in fysische zin, zijn steeds complex. De relaties tussen de verschillende aspecten van dit complex zijn gedeeltelijk of geheel onbekend. Het wegvallen van het indicatieve karakter van de waarneming maakt het gehele probleem van de waarneming in de praktijk weer urgent. Het kernpunt van deze problematiek vinden we dan meestal in discussies over de normen.

Theoretisch is het zo, dat we op de school beschikken over een serie normen. We wensen dat leerlingen zich overeenkomstig die normen zullen ontwikkelen, en we toetsen hun prestaties aan die normen. Weer is vergelijking met de fysica een grote hulp. De fysische normen, hoezeer ook door mensen geformuleerd, worden uiteindelijk in het object zelf bewaard, ze geven de indruk van grote stabiliteit. De variabiliteit van de norm is bovendien te omschrijven met de andere normen! Juist deze cyclische situatie maakt de onafhankelijkheid van menselijke opinie zo groot. (Zie Lumeij, blz. 164 e.v.)

De symbolen uit de geesteswetenschappen, missen de indicativiteit, en kunnen niet met een tussengeschakelde meetapparatuur worden waargenomen. Het gevolg is, dat waarneming en opinie incenvloeien. De waarneming wordt gekleurd door de het reeds vooraf ingenomen standpunt. We gebruiken hier wel de term “frame of reference” (zie Chorus). We duiden er o.a. mee aan, dat ogenschijnlijk gelijkkluidende symbolen naar hun betekenis sterk afhangen van de situatie waarin deze symbolen worden gebruikt. Elke term – zoals lui, egoïstisch, dom – moet gezien worden tegen de achtergrond van de bepaalde school, van de geestelijke instelling van de docent, van de maatschappelijke eisen, van de volksaard.

Vaak maakt de sterke variabiliteit van de frame of reference de goede symbolen ongeschikt voor communicatie. (Het begrip ouderliefde betekent bij sommige oosterse volken heel iets anders dan bij westerlingen. De morele maatstaven geven van generatie op generatie aanleiding tot wanbegrip.)

Het kengebied van de natuurkunde is opgebouwd uit quantiteiten en kwalitatieve rangordes, dat van de geesteswetenschappen is netvormig van structuur (zie Kohnstamm). De begrippen overlappen, de grenzen zijn niet meer zodanig te normaliseren, dat ze in het objectmateriaal verankerd kunnen worden.



Al deze verschijnselen maken, dat elke mathematische interpretatie in analogie met fysische methodiek, reeds van te voren tot mislukken is gedoemd. Op school gebruikelijke, en ogenschijnlijk scherp begrensde begrippen, vertonen een grote fluctuatie afhankelijk van de docent of de school. Ze kunnen niet genormaliseerd worden. Begrippen als intelligentie, vorderingen, ijver, laten zich dan ook nauwelijks rekenkundig aanpakken.

Er zijn experimenten te over die, in de praktijk deze theoretische overwegingen bevestigen. Vooral die proeven maken indruk, waarbij men een groot aantal leraren vanuit een zoveel mogelijk gelijke frame of reference waar *het betreft de schooleisen*, hetzelfde werk laat beoordelen. De verschillen in beoordeling zijn frappant. Ze zijn te bekend om hier verder uitvoerig aan te halen. (Men zie o.a. de onderzoeken van Hartog en Rhodes en van Stasch en Elliott. Aangehaald in Langeveld.) Dit was dan onderzoek betreffende goed gedefinieerde objecten, althans voor de betrokken beoordelaars. Ze behoefden niet over zo iets vaags als „intelligentie” of „vordering” een uitspraak te doen. Met andere woorden: de grote variatie in de beoordelingen over dit gelijke werk stelt eerder een oordeel over de beoordelaars dan over de werkstukken!

#### *De theorie van de boemerangdiagnose*

Als in situaties als bovenstaande, waarin het beoordeelde werk gelijk blijft, de beoordelingen zeer sterk uiteenlopen, dan kan het nauwelijks anders, of dit verschil in oordeel ligt aan de structuur van de beoordelaar. Dit is een belangrijk feit. Het sluit aan bij de besproken vermindering van het indicatieve denken. Wie met het begrip boemerangdiagnose gewapend het gebeuren op de school eens opnieuw bestudeert, zal daaraan vreugde beleven. Zoals de manometer aan een stoomketel soms meer zegt over de machinist dan over de ketel, zo is het oordeel veelal een zelfbeoordeling.

Wanneer een duidelijk gesteld beoordelingsobject al zulke moeilijkheden geeft, hoe moet het dan gaan met algemenere objecten als vordering en aandacht? Indien twee docenten, beiden in hetzelfde vak, op dezelfde school een 5 verstrekken, hoe groot is dan de kans dat deze vijven werkelijk gelijkwaardig mogen worden gesteld? Het is dan zelfs *noodzakelijk* om uit de algemene diagnose van de docenten de boemerangdiagnose af te leiden. Hoe belangrijk is het niet, voor een docentenvergadering om te weten of men met een hoog of laag cijferende collega te maken heeft? Maar dat „hoogcijferende” is een bruikbare boemerangdiagnose!

Op de frame of reference van de docent, dat is op zijn beoordelingsstructuur, werken vele factoren in. Zo blijkt een eindexamenvak over het algemeen lager beoordeeld te worden dan de andere vakken. De schoolsoort beïnvloedt de gegeven cijfers (men vergelijk M.M.S. en H.B.S.



voor meisjes.) De beruchte 25 % wijst erop dat veel docenten zich onbewust door de klassegrootte laten beïnvloeden. Ook de status van de leerlingen schijnt in sommige gevallen de docent te beïnvloeden.

Het „Eenmaal een dief, altijd een dief” lijkt met enige wijzigingen soms een bruikbare werkhypothese.

Het boemerangprincipe komt ook op een heel andere wijze tot uiting, die – voor zover ik bekijken kan – een van de belangrijkste struikelblokken voor verbeteringen in de diagnose zal blijken te zijn. *Het blijkt namelijk, dat de beoordeling van de leerlingen in grote mate afhangt van de wijze waarop de didactiek van de docent is opgebouwd.* Als zeer eenvoudig voorbeeld kan bijvoorbeeld dienen, dat docent A didactisch sterk op het geheugen kan spelen, terwijl docent B veeleer inzicht bij de leerlingen verwacht. Een kwestie van anders gerichte accentuering daar beide aspecten niet te scheiden zijn. Maar hierdoor zullen de resultaten van diverse leerlingen veranderen! Zo kan een beoordeling van de docent aanwijzing zijn voor de aard van zijn didactiek! Bij wisseling van leraar komt dit ook wel eens tot uiting.

In het algemeen zijn de meeste didactieken opgebouwd uit lesmateriaal dat geordend is volgens traditie. Zelden wordt er werkelijk bewust rekening gehouden met de wijzen waarop de leerling op zijn eigen niveau, in staat is de stof te verwerken. Sterker: in de meeste gevallen kunnen we daar nog geen rekening mee houden, omdat hierover nog te weinig bekend is. Er is echter genoeg bekend, om te veronderstellen, dat de denkmethode van de leerling slecht of geheel niet aansluiten bij de traditionele didactiek. De experimenten van zulke pioniers als het echtpaar Van Hiele–Geldof maken dit maar al te duidelijk in hun resultaten.

Nu zal de leerling zich toch met behulp van zijn eigen denkmethode de stof eigen moeten maken, en vanuit zijn eigen denkwijzen moeten ingroeien in denkvormen op een hoger niveau. Kan hij dat niet *in* de didactische methode van de docent, dan doet hij het buiten de docent om, zo goed en zo kwaad als dat gaat. Een doodenkele keer zijn daar wel eens duidelijke gevallen van. Wie heeft nooit eens meegemaakt, dat een leerling bepaalde resultaten en oplossingen vond, langs wegen die wij als omweg betitelen? Een analyse van dergelijke voorvallen kan veel leren over de denkmethode van de betrokken leerling.

Als de leerling buiten de docent om leert, dan onttrekt zich de ontwikkeling van die leerling ten aanzien van het vak, geheel of gedeeltelijk aan die leraar. De docent kan dan niets anders controleren dan de routines die de pupil zich weet eigen te maken. Daarmee wordt hem een belangrijk voordeel van de diagnose ontnomen: de remedie die hij op grond van de diagnose zou kunnen brengen.

Stellwag vermeldt in haar proefklas-experimenten dat er zogenaamde selectieve vakken zijn: slagen in zo'n vak geeft relatief grote zekerheid van slagen in andere belangrijke vakken. Zo vindt zij in één geval een

hoge correlatie tussen cijfers voor rekenen gegeven in de proefklas en voor frans gegeven in de eerste klas (zie Stellwag. Blz. 343 e.v.). Beide vakken bevatten op de een of andere wijze iets gemeenschappelijks. Zij spreekt van een "mysterious something". Het betekent dat op de een of andere wijze de franse docent kans zag zijn vak te geven als of het rekenen was (bijv. overmatig minutieus en zeer grammaticaal?). Zo'n correlatie kan weer een aanwijzing zijn over de didactiek van de docenten!

Dat het oordeelsaccent van de leraar dus sterk verlegd kan worden behoeft na al het voorgaande niet meer te verbazen. Een docent die bij zijn didactiek op speciale aspecten de nadruk legt, zal deze weer terug zoeken in zijn diagnose, en dat is een zeer individuele kwestie.... over smaak valt niet te twisten.

#### *Voorbeelden van recente datum*

Bovenstaande opmerkingen kunnen worden geïllustreerd met een onderzoek, dat iedereen met betrekkelijk geringe moeite kan nabootsen. Verificatie is dus eenvoudig, wat zinloze discussie kan voorkomen. De gebruikte methode voorkomt ook opzichtige bemoeienis met anderen, daar als onderzoek materiaal slechts de cijfers van de officiële rapportlijsten worden gebruikt. Bij een groot aantal gegeven beoordelingen, kunnen we van elke docent nagaan welk percentage hij van elk cijfer geeft. Dit percentage blijkt over langere tijdsverlopen vrijwel constant te zijn. De grafieken die we uit deze percentages kunnen opstellen, de z.g. frequentieverdelingen blijken in veel gevallen typerend te zijn voor de leraar.

Niet alleen, dat we de hoogcijferende en de laagcijferende collega's er onmiddellijk uithalen, maar ook zien we subtielere verschillen. We vinden de alleen maar zevens en zessen gevende docent en de leraar die juist van 1 tot tien alle cijfers gebruikt. We kunnen ook een cijfertactiek (of strategie?) vaststellen. De cijferfrequenties bieden dus een prachtige gelegenheid voor het stellen van boemerangdiagnoses.

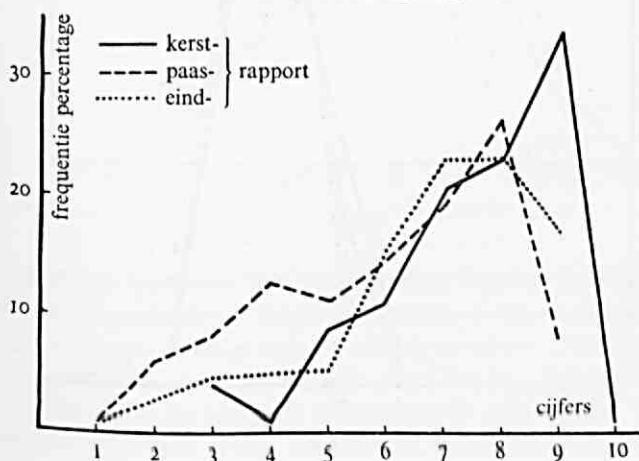


Fig. 1

Bij grafiek 1: duidelijk is te zien dat er een fluctuatie is van de percentages samenvallend met de drie rapporten. Oppervlakkige conclusie: met het eindrapport zijn de l.l. op hun dieptepunt, ze kunnen niet beter. Het kan ook zijn dat de stof steeds moeilijker werd. In grafiek 2, zien we echter het omgekeerde, of de stof werd hier gemakkelijker, of de leerlingen gaan tegen het eindrapport steeds harder werken. Grafiek 3, ten-

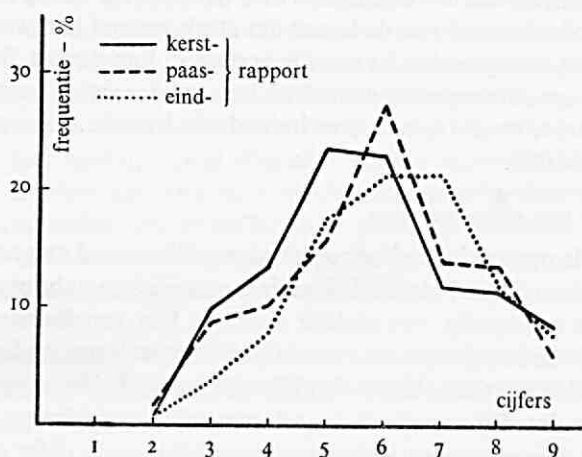


Fig. 2

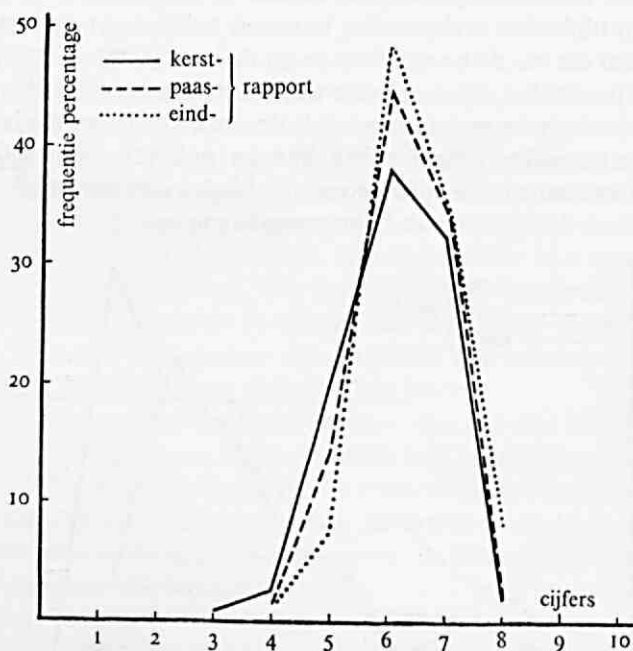
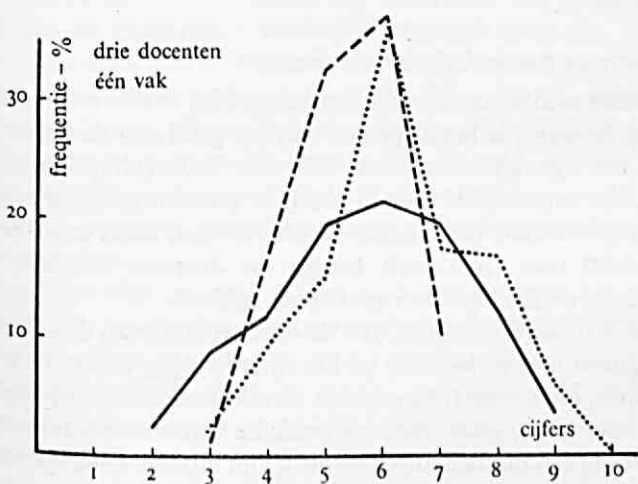
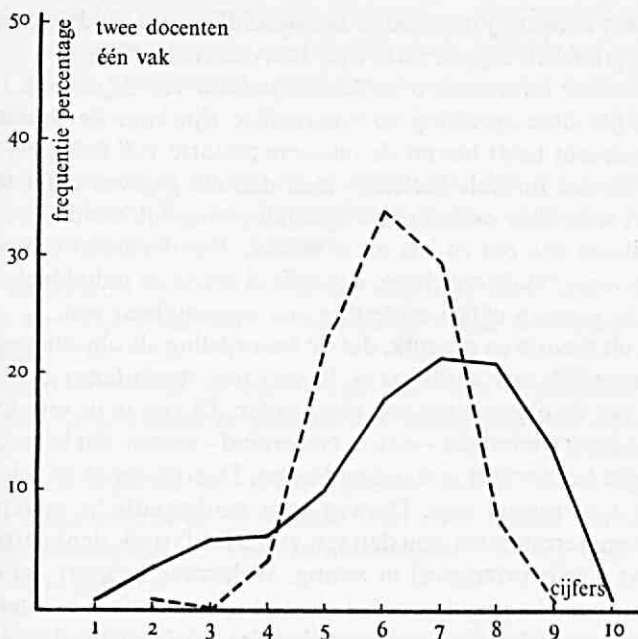


Fig. 3



slotte geeft een type weer dat we veel tegen komen, bij biologie, aardrijkskunde en geschiedenis. Een vrijwel constant blijvende spreiding, met hoge top bij de zes en enige neiging naar hoge cijfers. Dus bij moeilijk te beoordelen vakken, met veel "benefit of the doubt". Dit waren grafieken over één docent. In de volgende plaatjes (figuur 4 en 5), heb ik op grond van de jaarfrequenties enkele docenten in *hetzelfde* vak bijeengebracht.

Commentaar is daarbij niet nodig. De verschillen zijn duidelijk genoeg. Dergelijke grafieken zeggen niets over individuele leerlingen.

Ze geven echter informatie over de cijfer*politiek* van de docent. In veel gevallen blijkt deze spreiding zo typerend te zijn voor de docent, dat men wel getracht heeft hieruit de relatieve zwaarte van de cijfers te berekenen. Via een formule herleidde men dan elk gegeven cijfer tot een normcijfer, waardoor onderlinge vergelijking mogelijk werd. Men moet wel Amerikaan zijn om zo iets uit te vinden. Het illustreert echter mijn betoog, en versterkt de conclusie, dat zelfs al cijfert de individuele leraar constant, de gegeven cijfers onderling niet vergelijkbaar zijn.

Zo blijkt uit theorie en praktijk, dat de beoordeling als objectieve grootte zeer moeilijk aanvaardbaar is. Er zijn nog steeds leraren die overtuigd zijn van de objectiviteit van eigen cijfer. Zij zijn in de minderheid. Er is iets anders: sommigen – ook in Nederland – menen, dat het mogelijk moet zijn om het oordeel te standaardiseren. Daarbij speelt de scholastic test op de achtergrond mee. De weg voor mathematische manipulatie van de diagnoseresultaten zou dan vrij zijn. Het fysisch denkpatroon is daarbij nog steeds principieel in zwang. Weliswaar behoort het tot de goede toon, om elke poging om het oordeel mathematisch te interpreteren, tevens te voorzien van de opmerking dat hierbij natuurlijk niet gedacht wordt aan zoiets als fysische objectiviteit. De praktijk echter doet anders vrezen....

#### *Rationalisatie en manipulatie van de diagnose*

Kenmerkende tendens in vrijwel het gehele gebied van de rationele waardering van de mens, is het koppelen van het getal aan de beoordeling. Laten we een ogenblik aannemen, dat deze beoordeling betrouwbaar genoeg is, dat onze cijfers binnen redelijke grenzen gestandiseerd zijn. Op de school betekent 10 hetzelfde als uitmuntend, het is er als het ware het kortschrift voor. In theorie beogen we daarmee hetzelfde als de coach die aan voetballers een rugnummer uitdeelt.

Het beeld is in zoverre onjuist, dat de opeenvolging van de cijfers in de schooldiagnose niet willekeurig is. De cijfers volgen elkaar daar op in een rangorde, die aangeeft hoe we de verschillende omschrijvingen uitmuntend, zeer goed, goed, etc., ten opzichte van elkaar waarderen.

Hiermee doet een mathematisch element zijn intrede. Ongelijkwaardige elementen worden door een bepaalde ordening tot elkaar in relatie gebracht. Theoretisch behoeft dit geen bezwaar te zijn. In de praktijk echter verleidt dit tot allerlei rekenkundige mishandelingen. Het was heel goed mogelijk geweest om juist de beste prestatie met „één” en de slechtste met „tien” aan te duiden. Dat past echter moeilijk in onze kwantitatieve manier van denken. Daar hoort een hoog cijfer nu eenmaal bij een „hoog kantoor” (al is dat dan ook nummer 1 van de klas). Allerlei pogingen om dit te ontlopen zijn gedaan. Terug brengen van de tien

cijfers tot vier of vijf, vervanging door letters. Dat helpt weinig, onbewust of bewust worden de waarderingsstelsels herleidt tot een-meestal-scalair geheel, waardoor ze vergelijkbaar worden met overeenkomstige meetschalen in de fysica. (Bijv. hardheidsschalen, temperatuurschaal, snelheidsschaal.)

Voor onze discussie hebben we te maken met drie belangrijke vormen van getsymbolen. Een handig voorbeeld, waarin de drie symbolen naast elkaar voorkomen is het volgende:

Twee melkauto's rijden achterelkaar. Op elke tank staat de inhoud: 10.000 liter. Optelbaar, samen 20.000 liter. Deze vorm noemen we een *kwantiteit*.

Elke auto rijdt 80 km per uur. Wel geschikt voor vergelijking, maar niet optelbaar. Samen rijden ze geen 160 km. We spreken van *scalaire* grootheden.

Tenslotte draagt elke auto het serienummer van de fabriek, het nummer op het nummerbord en dergelijken. Het zijn getallen die de auto als individu kenmerken. Je kunt er mathematisch weinig mee beginnen: *kwalitatieve* getallen.

Literatuur hierover in publicaties van psychotechnische, en fysische zijde (zie o.a. Campbell, Lindquist).

Het heeft in de loop der tijden niet ontbroken aan discussies of het schoolcijfer nu kwantitatief, kwalitatief of scalair moet zijn. Theoretisch is met grote stelligheid te argumenteren dat het niet verder komen kan dan een kwalitatieve waardering. (Denk bijv. aan de discussies van Kohnstamm/Luning Prak.) Ook al is het mogelijk om dan deze kwaliteiten te ordenen in bepaalde niveaus (zie Chorus). Dergelijke discussies zijn echter voor de praktijk betrekkelijk nutteloos – in dit verband – omdat ze de essentieel menselijke manier van cijferverwerken niet ongedaan kan maken.

In de praktijk blijkt meestal, dat het oordeel in het boekje van de docent heel duidelijke *kwalitatieve* aspecten heeft. Er zijn strafcijfers, aanmoedigingscijfers, cijfers voor de ene grote repetitie, cijfers voor beurten, ze volgen elkaar in bonte rij op. Er is bijna geen docent die deze gegevens zomaar klakkeloos optelt en middelt: daarvoor is het „boekjes”-cijfer een *te uniek* gegeven.

Zodra echter het cijfer op de rapportlijst komt verandert het onherroepelijk van karakter. Het krijgt duidelijk *scalaire* elementen. De docentenvergadering kan niet meer door de cijfers heen zien en moet dus wel vergelijken! Dat is alleen mogelijk op grond van hun relatieve hoogte. Het behoudt nog kwalitatieve kanten, wat blijkt wanneer de vergadering informatie wil hebben over bepaalde cijfers.

Vooral bij de overgang kan het cijfer tenslotte nog kwantitatieve neigingen vertonen, wanneer puntentellen en middelen een rol gaan spelen.



Dat is de praktijk, we gebruiken een *kameleoncijfer*. Het betekent, dat we onbetrouwbare gegevens eerst een schijnexactheid verlenen, dan ermee gaan rekenen op foutieve manier! Zo doen we het, en zo zullen we het – in de gegeven omstandigheden! – ook blijven doen. We kunnen niet anders en willen misschien ook niet anders.

Het begrip scalair biedt altijd moeilijkheden op dit gebied. Temperatuur is scalair. Acht graden Celsius is niet tweemaal vier graden Celsius. (Was dit wel zo, dan zou dit moeten kloppen op de Farenheitschaal!)

Bij kwantitatieve „schalen” klopt dit wel. (Een dubbele lengte in meters uitgedrukt, is ook juist een verdubbeling in Yards.) Een leerling kan wel intelligenter zijn dan een ander, maar niet „tweemaal zo intelligent”. Het zou een merkwaardige gedachte zijn, wanneer twee leerlingen die ieder een vier hadden voor een gelijke prestatie, samen een acht waard zouden zijn. Hier kan worden tegengeworpen dat ze elkaar kunnen aanvullen; dan is echter meteen bewezen, dat de cijfers gegeven waren voor ongelijkwaardige prestaties! De vieren zijn niet gelijkwaardig en dus eerst recht niet optelbaar!

Er is nog iets anders: door de rekenkundige verwerking wordt het totaalbeeld vernietigd. Wanneer een leerling steeds beter wordt naar het einde van een cursus, dan is het laatste cijfer het meest juist. Middelen verdonkeremaant deze tendens. Door het omwerken in een cijfer, wordt ook het verschil in karakter tussen de diverse waarderingen in het boekje weggewerkt. Het is op didactische gronden gemakkelijk te verdedigen, dat er wel tien *verschillende* cijfersoorten in een boekje kunnen staan. Zodat op een ouderavond altijd toelichting op een cijfer nodig is. („Ligt het nu aan zijn actieve-, zijn passieve taalkennis, aan zijn stijl, zijn grammatica, zijn spreken?”)

Uit de gegeven grafieken blijkt dat de hoogte van de diverse cijfers niet geheel gelijk is. In *extreme* gevallen, kan het zijn, dat de drie van de ene docent zo ongeveer overeenkomt met de zes van een ander. (Een eind-examenvak wiskunde bijv. met muziekcijfers.) Extreme gevallen komen weinig voor, maar kleine verschillen kunnen al leiden tot moeilijkheden bij de twijfelgevallen. De normen van de leraren zoals die in de cijfers tot uitdrukking komen verschillen. Het is een interessante bezigheid, om eens te proberen hoe ongeveer de normschalen van de schillende collega's zijn. Welk cijfer van A, komt met welk van B overeen? Hoe bepaal ik dat eigenlijk? Hoe zit dat met docenten die slechts een gedeelte van de beschikbare cijfers geven, bijvoorbeeld van 4 tot en met 8?<sup>1</sup>

<sup>1</sup> J. N. v. d. Ende geeft in Paed. Stud. van 1954 op blz. 9 e.v. en blz. 112 e.v. een uitvoerig overzicht van de verschillende waarderingsstypen.

### *De prognose*

Bij de bevordering wordt de diagnose omgezet in een prognose. Het zal zelfs zonder nadere toelichting wel duidelijk zijn dat reeds op grond van de tot hertoe uitgestippelde theorie, een voorspelling gebaseerd op de eindbeoordeling een onmogelijke taak is. De cijfers geven een momentele situatie weer. De leerling maakt echter een ontwikkelingsproces door. Wetmatigheden van dat proces zijn ons niet bekend. Is extrapolatie bij een wetmatig verloop niet zonder gevaar, als de wetmatigheid er niet is, dan verandert de extrapolatie in een gissing. Op zijn best geven de cijfers, met toelichting van de docent, aan hoe de ontwikkeling van de leerling in het afgelopen jaar was. Zijn *veronderstelling* kan zijn dat het zo zal blijven..., dat is dan een opinie! De klassikale, in perioden ingedeelde organisatie dwingt tot deze onzekere prognose. Het is duidelijk dat een individueel getint onderwijs *dit* aspect van de beoordelingsmoeilijkheden minder kent.

Ook hier geldt, dat de theorie wel goed kan zijn, maar dat de praktijk elementen kan bevatten die een prognose rechtvaardigen. De bekende 25 % zittenblijvers treft wel de docenten-in-massa, maar niet de enkele docent. Bij elke docent afzonderlijk is het bovendien zo, dat het grootste percentage l.l. „juist” voorspeld werd, dat is: wat naar de volgende klas ging slaagt ook dáár redelijk. Pas de samenwerking van allemaal geeft het zittenblijfsresultaat. Zo ergens, dan blijkt hier, dat betrekkelijk geringe fluctuaties in de cijferhoogte van de individuele docent grote gevolgen hebben in het totaalbeeld. Juist die geringe fluctuaties, een punt meer of minder, baseren zich helemaal niet meer op iets redelijks. Het zijn natuurlijk de matige leerlingen die het meest onderhevig zijn aan de invloeden van geringe omvang. Zij zitten nu eenmaal op de wip!

Een methode om uit de beschikbare cijfers een idee te krijgen over de waarde van de prognose van de individuele leraar is de correlatie tabel. Daarbij moeten we die docenten uitschakelen, die nauwelijks in hun cijfer fluctueren: iemand die altijd cijfers geeft ter hoogte van de zeven, heeft altijd een juiste prognose, want wat ook de intrinsieke verrichtingen van de betrokken pupil mogen zijn, de zeven is ruim genoeg alles te bevatten. In de volgende grafieken (figuur 6 en 7) heb ik drie groepen van leerlingen onderscheiden:

- Normale leerlingen. Ze blijven niet zitten, bevinden zich in de klas waar ze leeftijdsgewijs ook behoren.
- de 2/1 leerlingen. Ze deden tweemaal over de eerste klas, maar zaten voor de eerste maal in de tweede.
- De  $x/2$  leerlingen. Deze zaten een onbekend aantal keren in de eerste klas, maar zitten voor de tweede maal in de tweede klasse.

Elke grafiek geldt telkens voor één docent en voor twee opeenvolgende jaren. In de verticale as zijn afgezet de eindcijfers gegeven in een be-

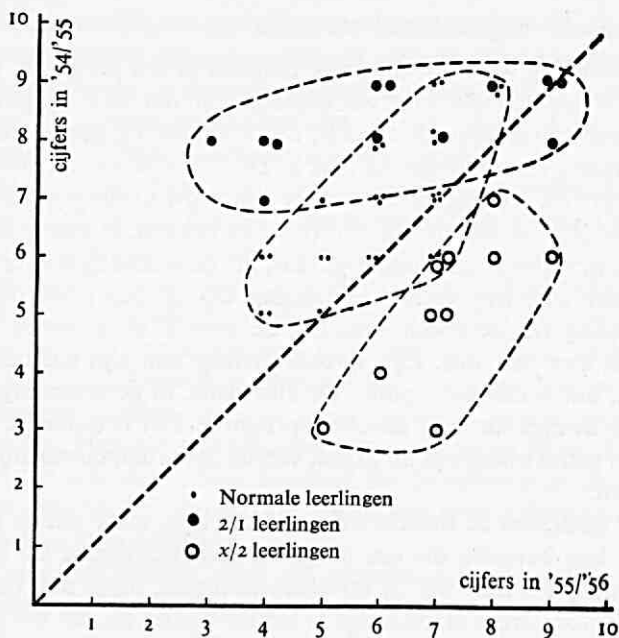


Fig. 6

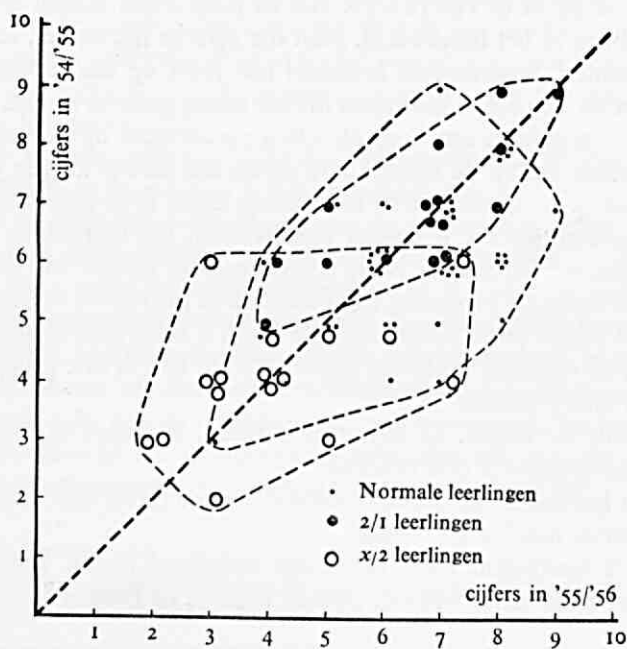


Fig. 7

paald jaar, in de horizontale as de eindcijfers in het daarop volgende. Elk teken stelt één leerling voor. Plaatsing links van de deellijn betekent achteruitgang, rechts vooruitgang. Conclusies zijn zonder nader commentaar gemakkelijk te trekken. De belangrijkste: dit soort grafieken laat zien, dat de prognose bij vele individuele docenten zelfs binnen één jaar onbetrouwbaar is.

In het algemeen mogen we dus zeggen:

- a. Een gestandaardiseerd oordeel is er niet; het oordeel fluctueert.
- b. Rekenkundige en vergelijkende manipulaties zijn – in de huidige situatie – ongeoorloofd.
- c. Een prognose op grond van de huidige diagnose vorm is ondoenlijk.

Het heeft aan pogingen tot oplossing van dit „selectie-probleem” niet ontbroken. Daarin zijn twee tendenzen te onderkennen. Allereerst de groep van theorieën en oplossingen, die vanuit de praktijk trachtten het oordeel *wel* te standaardiseren, om daaruit een diagnose te ontwikkelen, die prognostisch „betrouwbaar genoeg” was. Deze richting uit zich bijvoorbeeld in de testontwikkeling, in pogingen om didactiek en erop passende repetitievormen te standaardiseren.

De andere tendens leidt tot de ontkenning van elke mogelijkheid van bruikbare normstandaardisering.

Daartussen zijn allerlei overgangen, min of meer getrouw aan „de waarheid zal wel in het midden liggen”. Wanneer de tekenen juist zijn, gaan we ook in Nederland de kant op van het testonderzoek; zo niet dadelijk gedurende de schoolopleiding, dan toch wel voor de toelating. In feite is het al zo, dat op niet middelbare instituten de test reeds een zeker bestaansrecht heeft verkregen. (Zie bv. Luning Prak). Welke zijn de overwegingen die tot acceptatie van deze methodiek kunnen leiden?

### *Standaardisatie in de praktijk*

Terwijl uit het vorenstaande wel duidelijk is, dat een exacte diagnose tot de onmogelijkheden behoort – waarbij gedacht moet worden aan de exactheid van de fysische waarneming – is het in de praktijk mogelijk gebleken om door het standaardiseren van de beoordelingsnormen het resultaat van de individuele waarnemer sterk te verbeteren. Het overstelpende feitenmateriaal daarover laat geen twijfel: de testdiagnostiek heeft in zeer vele gevallen de *individuele* bias uitgeschakeld.

De overwegingen die tot het vervaardigen van de test hebben geleid, zijn zeer aanvaardbaar. Het is vooral in de toepassing dat de fouten worden gemaakt.

Het belangrijkste uitgangspunt van de testdiagnostiek is dat het nodig is om tussen waarnemer en object een „meetapparatuur” te schakelen.

Deze meetapparatuur moet indicatieve eigenschappen bezitten analoog, maar niet identiek, aan de fysische meetapparatuur! Kan dit, dan is – evenals in de fysica – weer een situatie geschapen, waarin indicatie gescheiden is van de interpretatie.

Bekijken we nu even de situatie bij een willekeurige test, dan zien we dat dit formeel bereikt is. De scholastic test leidt in zijn ideale vorm, tot antwoorden die maar op één wijze interpreteerbaar zijn: bijv. goed of fout. Het is ook mogelijk te laten *kiezen* uit goede, iets minder goede en foutieve antwoorden. Bij de test is reeds van te voren precies voorgescreven hoe de bepaalde antwoorden moeten worden omgezet in een diagnose: m.a.w. *elke* docent zal uit een gegeven testoplossing *dezelfde* diagnose trekken.

Hoe ontstaat in principe een dergelijke test? In het ideale geval brengt men een groep van testsamenstellers bijeen, bestaande uit leraren, psychologen en statistici. Deze groep analyseert de didactiek van een bepaald vak voor een bepaalde klasselaag.

Tenslotte, zo redeneert men, weet elke docent toch wel *globaal*, hoe de didactiek moet zijn, respectievelijk waar hij bij het geven van een diagnose naar kijkt. Door onderling overleg ontstaat er tenslotte een grote serie vragen – z.g. „test-items” –, die men maatgevend acht voor een bepaald vakonderdeel. Men rangschikt de vragen ongeveer naar moeilijkheid. De psychotechnicus formuleert de vragen op zo juist mogelijke manier. Dan komt de statisticus aan bod. Hij geeft aan een zo groot mogelijk aantal leerlingen deze test als proef. Deze groep moet representatief zijn voor de schoollaat waarvoor de test bestemd is. De resultaten geven natuurlijk een zekere spreiding te zien. Als men vindt dat er naar verhouding teveel vragen goed zijn, verandert men dat door enkele van deze vragen uit de test te verwijderen. Dat kan ook voor te moeilijke vragen. Tevens kan men uitmaken welke vragen dubbelzinnig waren of onbegrijpelijk gesteld. Uiteindelijk ontstaat een test, die op een nieuwe groep toegepast een resultaat zal geven, ongeveer overeenkomend met de frequentie verdeling van de normale curve. Dat wil zeggen, dat het aantal vragen dat goed wordt beantwoord, uitgedrukt in % van het totaal aantal oplossers, precies dezelfde spreiding geeft als bijvoorbeeld de spreiding van de lengte van volwassen mannen uit een bepaalde bevolkingsgroep.

Het is theoretisch zeer aanvechtbaar of dit een juiste gang van zaken is. De test wordt zo geconstrueerd, dat hij moet passen bij een in de natuur vaak gevonden frequentieverdeling, die schijnbaar identiek is met een wiskundige formule. Ten eerste is er onder de statistici al meningsverschil over de juistheid van de gehele normale-curve theorie (zie: Hogben). Bovendien zou zo'n normale curve totaal niet van toepassing kunnen zijn op leerlingen waarop reeds selectie is toegepast. Tenslotte is het maar de vraag of „intelligentie” wel deze spreiding volgt. Wie zich

hiervoor interesseert doet goed voor en tegenstanders te lezen. Chorus en Mursell nemen een middenpositie in. Kohnstamm en Luning Prak vormen in zeker opzicht elkaars tegenvoeters. Er zijn bijna geen testverdedigers door dik en dun, dat is een misvatting, stammend uit de dertiger jaren.

We zullen ons verder met de theorie niet inlaten. In de praktijk komt het erop neer, dat de opinie van de enkeling vervangen wordt door die van een groep. Het blijft echter een opinie! Deze opinie hoeft niets te maken te hebben met intrinsieke kenmerken van de leerverschijnselen die men wil beoordelen. Het grote voordeel is, dat men veel grondiger de stof heeft geanalyseerd en dat de individuele fluctuabiliteit van de leraar van zijn invloed enigszins wordt ontdaan.

De enige manier om te controleren of de test werkelijk goed is, werkelijk „meet wat men wil meten”, is te zien hoe de leerling zich in de toekomst ten aanzien van het vak gedraagt. Slaagt hij goed? Heeft hij matige resultaten? Helaas: deze beoordelingen zijn weer opinies. Men kijkt dus liever naar die gevallen waar constant steeds moeilijker tests worden gegeven. Alleen in de U.S.A. en Engeland is men zover dat dit regelmatig is gedaan en onderzocht. Over het algemeen blijkt, dat de correlaties tussen opeenvolgende testen beter *kunnen* zijn dan het oordeel van individuele leraren, maar dat het verschil vaak niet erg groot is.

Er is een groot gevaar in deze testmethodieken. Men weet nog zeer weinig af van het leerproces en de wijze waarop dit leerproces zich ontwikkelt voor diverse denkrichtingen. De gehele didactiek is nog vanuit de volwassen analyse van het vak benaderd. De test kan een stereotypie in de hand werken van voor het kinderlijk leerproces volkomen insignificante beoordelingsaspecten. Vooral waar het onderwijs zo sterk aan de traditie is verknocht is dit gevaar niet denkbeeldig.

Een tweede bezwaar is het uitdrukken van de testuitkomsten in getallen. Dit leidt tot gelijke rekenkundige mishandeling als eerder besproken in verband met de cijfers. Verder verleidt de test uitkomst weer tot het zien van de resultaten als een scalaire grootheid. Ik kan het eens zijn met Chorus, wanneer hij zegt dat „er nu eenmaal structuren zijn die niveaugewijs boven elkaar liggen en in de loop der ontwikkeling volgen deze elkaar op”.

Het plaatsen van een kind in een bepaald niveau (met behulp van een test) wil hij dan best „meten-in-oneigenlijke-zin” noemen. Door het vergelijken met het gemiddelde niveau stelt hij dan de plaats in de rangorde vast. Dat is inderdaad de op het ogenblik gangbare verdediging van de testbenadering, nu het echte meetstandpunt onhoudbaar werd (zie Chorus, blz. 64 e.v.).

Daar gaat het echter helemaal niet om. De test is een globaal werkend instrument, dat wordt door geen psychotechnicus ontkent. Het ijken van de test gebeurt met behulp van de groep. Is de test eenmaal geijkt,



dan zal het in gunstige gevallen mogelijk zijn om er andere *groepen* mee te classificeren. Misschien is het zelfs mogelijk om er in markante gevallen aanwijzingen over individuen mee te krijgen. Hebben we dat echter voor die markante gevallen nodig?

De klassikale school is niet gebaat met een globaal werkend instrument. Wat de school nodig heeft, die volhardt in het klassikale systeem, met de momentele prognose, is een exact meetapparaat dat per individu een betrouwbaar antwoord geeft. De opbouw van het schoolapparaat eist dat. De test kan daar niet voor zorgen. Zelfs de beste test heft het probleem van de grensgevallen niet op. De statistiek heeft ons wat dat betreft aardig beetgenomen. Het lijkt alsof de statistiek kans ziet de vaagheid van een bepaalde toets met behulp van het grote aantal toch scherp te begrenzen. De zeer ingewikkelde berekeningen verduisteren meestal de hypothesen die de basis voor de statistiek vormen.

Deze *calculusluier* is funest geweest voor de niet-exacte wetenschap. Indien een fysicus bij een meting te sterk spreidende uitkomsten heeft, dan verbetert hij zijn meetapparatuur en niet zijn statistiek. Het „mid-delen” en de foutenanalyse zijn slechts onbelangrijke hulpmiddelen. Bij de minder exacte wetenschappen probeert men met rekenkundige methoden uit een spreiding een nauwkeurige waarde te destilleren. Dat kan niet! De correlatiecoëfficiënten, de gemiddelden, variabiliteit en reliabiliteit zijn slechts benaderingen, die trouwens op aanvechtbare axiomata berusten. Er zijn heel wat verschillende correlatiecoëfficiënten elk met eigen verdedigers! Wat de psychotechniek lange tijd heeft gedaan is onbewust de statistiek in de meetapparatuur opnemen! (Zie ook Buter, blz. 88.)

Hoe dit ook zij, voor schooldoeleinden is de test *hoogstens* als vóór-selecterend apparaat bruikbaar.

Hoe nuttig een vóór-selectie ook zou kunnen zijn, we missen er voorlopig de methoden en middelen voor, en de resultaten zijn zo grof, dat we er niet veel verder mee komen.

Overall waar de individu minder belangrijk is, en toch snel classificaties plaats moeten vinden, werkte de globale selectie met behulp van tests kostenbesparend. Als voorbeeld wil ik slechts noemen de bekende leger-tests uit de Verenigde Staten. Dat er door deze globaliteit een bepaald percentage „verlies” optreedt, is niet belangrijk, de verliezen op grond van de indelingen door keuringsarts en officier gemaakt waren groter. Deze instelling, waarbij mensen als „mensenmateriaal” worden beschouwd, op zichzelf reeds zeer aanvechtbaar, is op school uit den boze. Het is hier het individu dat de grootste aandacht vereist. De vaagheid gepaard aan cijfer of test moet hier tot onaanvaardbare situaties leiden.

Ik denk daarbij niet eens aan de afgestoten 25 % waarvoor de school „officieel” althans, geen verantwoordelijkheid heeft, nadat deze leerlingen de school verlaten.

De vraag rijst: hoe dan wel?

Het is hier dat grote moeilijkheden rijzen. Het huidig onderwijsstelsel is in zijn totaliteit zodanig vastgegroeid en onwrikbaar, dat elke principiële verandering in een deelprobleem erop vast moet lopen. En ook al is het beoordelingsprobleem een deelprobleem, het eist een *principeel* andere aanpak!

De schrijver is huiverig voor een loslaten van het traditionele beoordelingssysteem, louter uit de negatieve instelling van „het kan immers niet”. De kans zou te groot zijn, dat in de klassikale structuur wanorde op allerlei vlakken zou optreden.

### *De onzekerheids-incorporatie*

Het is niet mijn bedoeling om nieuwe termen te lanceren. Het is echter wel eens gemakkelijk tijdelijk een bepaald begrip in één term te kunnen samenvatten. Het oordeel in het onderwijs wordt gekenmerkt door vaagheid, globaliteit, onbetrouwbaarheid en onvergelijkbaarheid. De prognose is niet een reële mogelijkheid. Gevolg: het oordeel is onzeker. De (voorlopig) enige weg om uit de moeilijkheden te geraken is, om deze onzekerheid eerlijk aan de oppervlakte te brengen, dus in de organisatie van het onderwijs in te bouwen en in de didactiek te verwerken!

De onzekerheid is niet een foutieve eigenschap van de leraar, maar inhaerent aan het menselijk oordeel. Het is dus mis om in de structuur van ons onderwijs de onzekerheid niet principeel op te nemen.

Deze onzekerheids-incorporatie is niets nieuws. Met name in de techniek maakt men er al lang gebruik van. Over het algemeen spreekt men daar van terugkoppeling. Een nieuwe ontwikkeling in de studie van de besturing leidde zelfs tot een samenvattende term voor de wetenschap van de terugkoppeling: cybernetica.

Simpelgesteld komt het hierop neer, dat men allerlei afwijkingen in verschijnselen die aan een bepaalde norm moeten voldoen, regelt met behulp van die afwijkingen zelf. Een geïkt voorbeeld is de stoomschuif van de stoommachine, met eraan verbonden centrifugaal. Gaat het vliegwiel iets te hard, dan wordt de centrifugale kracht groter, een kogel wordt door deze kracht buitenwaarts bewogen en hierdoor wordt automatisch de stoomtoevoer afgeknepen. Een ander meer huishoudelijk voorbeeld, is de werking van thermostaten in aquaria en ijskasten.

De *praktijk* is dus bepalend voor de regeling. Het is onmogelijk om van te voren precies een prognose op te stellen omtrent het gedrag van een zo ingewikkelde apparatuur als een stoommachine. Men verlegt dus de regeling naar het moment van de afwijking zelf! Niet later, want dan is er al te veel „stuk” gemaakt, niet eerder, want dat is te onzeker!

Er is nog een kenmerk van deze procedure, dat voor dit betoog van groot belang is. Wanneer er een afwijking van de norm optreedt, dan heeft de correctie plaats, zonder tussenkomst van de opsteller van die

norm! In zekere zin is de relatie tussen verschijnsel en regelapparatuur zodanig, dat het verschijnsel indicatief is gemaakt ten aanzien van de gestelde norm. Wat die norm is doet er niet zoveel toe, waarom hij gesteld is evenmin. De relatie tussen norm en verschijnsel trekt zich van hoe en waarom weinig aan.

Wat leert ons dit voor onderwijs gebruik?

We moeten een didactische vorm scheppen, waarin de leerling zoveel mogelijk op zijn relatie met de leerstof wordt bekeken. In deze leerstof zelf moeten de normen die we stellen zijn vastgelegd. Een separate beoordeling – los van die leerstof en via de docent – moeten we uitschakelen. De leerstof zelf moet de leerlingen doorlaten of afwijzen! Correctie op een eventueel afwijzen moet in de leerstof te vinden zijn (evenals op een eventueel „te snel” doorlaten). Dit klinkt abstract, en misschien zelfs onbegrijpelijk. Gelukkig hebben we in de praktijk voorbeelden die op de mogelijkheid wijzen van een dergelijke organisatie.

Taaksystemen bijvoorbeeld, kunnen zo zijn opgebouwd, dat zij in een bepaalde volgorde doorgewerkt steeds „moeilijker” worden (het moeilijker is de voorlopig onbelangrijke norm). Het is niet noodzakelijk om de leerling repetities te geven of te voorspellen of hij een volgende taak wel zal kunnen uitvoeren. De leerling „doet” eenvoudig. Zijn falen blijkt in de praktijk.

Kan de leerling een moeilijker taak niet aan, dan gaat hij weer over op een eenvoudiger. *Hier hebben we te maken met een al-of-niet beoordeling die elke mogelijkheid tot prognose en kwantitering mist.* De taak van de leraar is niet om kostbare tijd aan contrôlemaatregelen te verspillen, maar om te trachten de falende leerling over de drempel naar de volgende taak heen te helpen.

Het komt er eigenlijk op neer, dat we per vak trachten een didactische gelaagdheid op te bouwen, die *kan* leiden naar het gestelde einddoel, maar evengoed voor de leerling eerder kan ophouden.

Nu zijn deze einddoelen zelfs voor hetzelfde vakterrein verschillend, al naar gelang het schooltype en aard van de leraar. Hierbij wordt beslist niet bedoeld de variabiliteit uitgedrukt in de „eisen”. We kunnen elke groepering van eisen – meestal geformuleerd in feitenmateriaal – op verschillende didactische manieren benaderen. Denk bijvoorbeeld weer aan de principiële verschillen tussen didactieken die grote nadruk leggen op het geheugen of niet. Het zijn juist de didactische verschillen die hier van belang zijn. Op een H.B.S.-B is „een taal leren” grotendeels het komen tot een *beheersing*, het leren van biologie of wiskunde beoogt het verwerven van inzicht.

Dit is de grote fout die meestal gemaakt wordt, dat men zonder meer stelt, dat het selectieprobleem opgelost zou worden door meer individueel gericht onderwijs.

Die bovenbedoelde gelaagdheid is een didactische structuur. Als voor-

beeld gaf ik taken, maar het kan evengoed klassikaal, misschien is dat zelfs – bij kleine groepen – beter. Waarop berust deze gelaagdheid? Op het bestaan van een *ontwikkeling*. Elke docent weet intuïtief dat in zijn speciale didactiek een leerling die mee blijft lopen, in de derde klas verder is dan in de eerste. De grenzen, de niveaus, de fasen of hoe wij ze moeten noemen, via welke die progressie verloopt zijn veelal vaag en onttrekken zich gedeeltelijk aan onze waarneming – vandaar juist de onmogelijkheid van de prognose.

De gelaagdheid zal in elke speciale didactische vorm moeten worden aangebracht. Het is mogelijk dat leerlingen met een buitengewone aanleg voor het aanleren van algoritmen in een anders gerichte didactiek de laagstructuur zullen moeten doorlopen, dan leerlingen met een meer structurele aanleg (zie P. M. van Hiele).

Indien een didactiek op zorgvuldige wijze laagvormig is opgebouwd, kan de leerling van laag tot laag dóórlopen. Bij stilstand kan hij in de laag waarin hij werkt horizontaal nog doorgaan, totdat na enkele pogingen om de volgende laag te bereiken, ook na remediaal inspringen van de docent, blijkt dat de gevolgde didactiek geen verder succes te zien geeft. Het is dan mogelijk dat hij een anders gerichte didactiek in hetzelfde vak gaat volgen bijv. in plaats van op inzicht gericht op een praktische beheersing. Misschien kan hij ook het bewuste vak geheel laten vervallen.

Hier blijkt duidelijk, dat we niet te maken hebben met takenseries voor „domme of knappe” leerlingen, of met z.g. “streams” uit de comprehensive school, maar met totaal anders gerichte didactieken *die per vak kunnen wisselen*. Beginnen leerlingen ongeveer gelijk in een zekere hoeveelheid leerstof voor diverse vakken, al gauw zal zich de differentiatie duidelijk maken, niet alleen in tempo, maar in gewenste didactiek. De oplossing ligt hier niet alléén in taken, maar ook in-groepsgewijze-differentiatie-naar-gegeven-didactiek. Wat dit aan roosters en schoolorganisatie gaat eisen is duidelijk. We komen er heus niet zonder minder leerlingen per docent. We komen er echter nooit, wanneer we de oplossing blijven zoeken in nog meer schooltypen met nog weer andere onderwijsvulling. Vulling, want wat deze ook is, wanneer ook niet wordt gedifferentieerd naar didactiek, zullen de problemen gelijk blijven.

Doordat bij elke vulling van het onderwijs, de didactieken per school doorelkaar zullen blijven lopen, zullen we voortgaan met „het afstoten van leerlingen naar gemakkelijker scholen”. De kans is groot dat op die wijze de kostbare voorgestelde algemene middelbare school opnieuw een onderdeel van een vergaarbak systeem zal worden.

Het is *nú* voor enkele vakken al bekend, dat we een gelaagdheid kunnen opbouwen die nauw aansluit bij de leerprocessen van de leerlingen. Dit betekent, dat we een didactiek kunnen definiëren met de eisen die een bepaald leerproces stelt. Waar dit is onderzocht lijkt het of er maar een

beperkt aantal leerprocessen mogelijk is, dus weinig didactische differentiaties (zie Van Hiele en Buter). Gevolg, eerder een beperking, dan een vermeerdering van het aantal schooltypen.

Al naar het *maatschappelijke* doel, kunnen we binnen het gegeven aantal typen variëren in gegeven vakken en vakrichtingen!

Het wordt dan veel gemakkelijker om niet alleen een verticale, maar ook een horizontale aansluiting tussen de schooltypen te krijgen.

Een leerling immers die binnen de muren van een bepaalde school voor vele vakken moet/kan overschakelen op een didactische differentiatie die sterk op inzicht is gericht kan beter naar een schooltype dat daar het accent op legt. Het zou een ramp voor hem zijn, om veel geheugenwerk te moeten opnemen of sterk algorithmisch onderwijs te ontvangen.

### *Is het voorgestelde praktisch, is het mogelijk?*

In de ettelijke jaren, dat ik nu voor de klas sta, heb ik mij erover verwonderd, waarom zoveel leerlingen bepaalde vakken krijgen waar ze later slechts een theoretisch en onbewijsbaar nut van hebben. Dit is de maatschappelijke en misschien paedagogische kant van het probleem.

In diezelfde periode echter heb ik steeds weer moeten concluderen, dat de vergaarbak waarin leerlingen terecht komen wanneer ze bepaald onderwijs niet willen of kunnen volgen voor hen vaak nog minder verkieselijk is. Zo is de U.L.O. beslist een vergaarbak van onder andere mislukte H.B.S.-ers. Dat zegt niets over de kwaliteit van het U.L.O. Het betekent slechts dat die leerlingen er niet komen op grond van een voor hen geschikt geachte didactiek, maar op grond van het afvalstelsel. We moeten een electief systeem ontwerpen, waarbinnen de leerling gestuurd wordt volgens zijn empirisch gebleken didactische behoeften.

De empirie schakelt de selectieproblematiek uit. Het electieve element plaatst de didactische verantwoordelijkheid voor de leerling waar hij behoort: bij de school. Alleen docenten kunnen uitmaken wat didactisch voor een leerling het meest gewenst is. De maatschappelijke verantwoordelijkheid is van de didactische gescheiden. Wanneer het niet meer zó is, dat H.B.S.-B., „mislukkelingen” dan maar naar de „gemakkelijker” praktijkopleiding kunnen gaan, zullen veel H.B.S.-A directeurs verlicht ademhalen. Er zijn grote didactische differentiaties in de praktijkopleiding mogelijk. Het woord „praktijk” is een maatschappelijk, géén didactische aanduiding.

Tenslotte kan dan ook beter gezorgd worden voor de verwaarloosde groep zeer intelligente leerlingen, die nu maar moeten zien dat ze rondkomen. Het is werkelijk maatschappelijk onverantwoordelijk dat we wel denken – „met grote financiële bedragen” – aan de onderste verstandelijk misdeelde laag van onze schoolbevolking maar de even belangrijke toplaag gewoon vergeten. Het argument, dat we om sociologische en paedagogische redenen, deze leerlingen niet uit de normale school mogen lichten,



loopt dood op de bovenstaande opbouw van de electieprocedure. Daarin zullen ze vanzelf alle kansen krijgen. Indien bovenstaande ontwikkeling *mogelijk* is, is het dus zeker *práctisch*.

*Is het mogelijk?* Technisch in ieder geval, dat heeft de practijk reeds bewezen. Een schoolorganisatie kan zorgen voor zelfs individuele leerlingroosters, zodat leerlingen per vak in anders gerichte didactieken komen. Dat is volkomen overbodig, want er zijn altijd meerdere leerlingen met dezelfde eisen. Heel anders staat het met de voorgestelde didactische gelaagdheid en differentiatie.

Gelaagdheid kan altijd. Ook de gewone klassikale school is gelaagd. Het houdt slechts in, dat over het gehele jaar, en per vak zowel stilstand als vooruitgang mogelijk moet worden gemaakt. De kunstmatige jaarovergang verdwijnt dan.

Het *grote* probleem is de didactische differentiatie. Waar het kan, moet deze niet uitsluitend berusten op de persoonlijke overtuiging van een paar docenten, maar berusten op de resultaten van onderzoek van deze didactiek. Daar is in Nederland nog maar weinig aan gedaan. En daarmee hebben we het selectieprobleem opnieuw herleid tot een probleem van didactische aard. Allereerst, vóór elke andere verandering, zal dus de selectieproblematiek moeten worden aangepakt van didactische kant. Onderzoek van de gevolgde didactieken door leraren *en* geschoolde pedagogogen zullen tot een vormgeving moeten leiden van de toe te passen didactische methoden. Daarbij moet een opleiding aansluiten, die deze didactieken ook tot instrument maken van de docenten. De huidige heeft in dit opzicht nog maar weinig te bieden.

Dat kost geld en veel tijd. Het kan dus niet anders, of voorlopig zullen we het moeten doen met de krakende wagen.

### *Samenvatting*

Na aangetoond te hebben, dat een scherpe diagnose-per-moment niet mogelijk is, op grond van eigenschappen inhaerent aan de menselijke beoordeling, betoogt de schrijver dat de onzekerheid van de beoordeling deel uit moet maken van de didactische organisatie.

Deze onzekerheidsincorporatie leidt tot een didactische vormgeving, waarin de leerling op empirische wijze laat zien dat hij – per vak, en per didactiektype – het onderwijs wel of niet verder kan volgen.

Kern van deze opbouw is het principe van de gelaagdheid. De leerling kan van laag tot laag het onderwijs volgen, zonder daarbij gebonden te zijn aan termijnen, of resultaten in andere vakken.

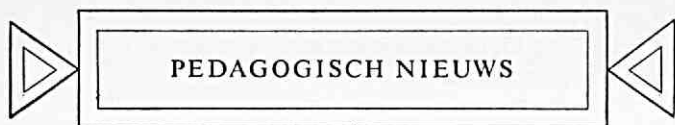
Gevolg van een dergelijke structuur is onder andere een beperkt aantal schooltypen op grond van de gegeven didactiek.

Het voorgestelde is in zoverre prematuur, dat het in de practijk niet toegepast zal kunnen worden, voordat de differentiatie van de gevolgde didactieken voldoende is uitgewerkt.



*Literatuur*

1. BUTER, E. M., *Didactiek en experiment*. Paed. Stud., 35 ('58).
2. CAMPBELL, N. R., *Measurement and Calculation*. London ('28).
3. CHORUS, A., *Intelligentie-onderzoek en zijn kwalitatieve verdieping*.  
Utrecht ('48).
4. HIELE-GELDOF, D. VAN, *De didactiek van de meetkunde in de eerste klas van het V.H.M.O.* Utrecht ('57).
5. HIELE, P. M. VAN, *De Problematiek van het inzicht*. Utrecht ('57).
6. HOGBEN, L., *Statistical theory*. London ('57).
7. HOOGENBOOM, P., „Uw Jantje en de schoolcijfers”. Weekbl. van de A.V.M.O. 51, 830 ('58).
8. HORNSTRA, L., *Werkclassificatie*. Mens en onderneming 8 ('54).
9. KATS, J. A. VAN, *Taakanalyse en werkclassificatie*. Groningen ('53).
10. KOHNSTAMM, PH., *Keur uit het didactische werk*. Groningen ('52).
11. KOHNSTAMM, PH., *Over correlatierekening, haar toepassing en de grenzen van haar bruikbaarheid*. Med. van het Nutssem. v. Paedag. Groningen ('30).
12. LINDQUIST, E. F., *Educational Measurement*. Washington ('51).
13. LUMEY, J. L. J., *The methods of psychology and psychiatry*. Assen ('57).
14. LUNING PRAK, J., *Tests op school*. Groningen ('52).
15. MURSELL, J. L., *Psychological Testing*. New-York ('50).
16. STELLWAG, H. W. F., *Selectie en selectiemethoden*. Groningen ('55).



## RUSSISCHE ONDERWIJSPROBLEMEN

Prof. George Z.F. Bereday, die aan Teachers College, Columbia University, de grote traditie op het stuk van de vergelijkende opvoedkunde voortzet van I.L. Kandel, was zo vriendelijk mij een artikel van zijn hand toe te zenden betreffende de ontwikkeling, welke Sovjet-Rusland op onderwijsgebied doormaakt. Uit allerlei blijkt, dat het schoolwezen aldaar in een kritische fase is aangeland. Reeds lang wordt in Sovjet-Rusland geklaagd over de groeiende afkeer van de handenarbeid bij de jongere generatie. In de jaren 1955-1958 heeft men getracht deze te bestrijden door bij het middelbaar onderwijs enkele algemeen vormende vakken te schrappen en de kinderen gedurende een paar uur per week naar werkplaatsen te zenden om ze in de praktische arbeid wegwijz te maken. Maar deze „polytechnisering” heeft kennelijk niet tot gevolg gehad, dat de abiturienten zich aanstonds in de produktie begaven. Integendeel: de groei van het middelbaar onderwijs heeft de drang naar de *white-collar-jobs* en het hoger onderwijs in de hand gewerkt.

Ziet daar het probleem, dat in de nota van N.S. Khrushchev van oktober 1958 opnieuw aan de orde wordt gesteld. Wij drukken er een stuk van af, vertaald uit de engelse tekst, welke Bereday en zijn collega Richard V. Rapacz op zijn juistheid controleerden<sup>1</sup>.

Tot goed begrip zij medegeedeeld, dat de opbouw van het russische onderwijs er als volgt uitziet. De leerlingen genieten eerst 4 jaar lager onderwijs, dan 3 jaar middelbaar onderwijs (eerste fase). De delen worden gecombineerd als „7-jarige school” aangeduid. Daarbij sluit dan 3 jaar middelbaar onderwijs (tweede fase) aan. Zo mogelijk wordt ook dit onderwijs in hetzelfde gebouw gegeven. Men spreekt dan van de „10-jarige school”, en noemt *het geheel* „middelbare school” op dezelfde wijze als vroeger ten onzent van m.u.l.o.-school werd gesproken voor een combinatie van g.l.o. en u.l.o. klassen. Daarom spreekt Khrushchev in zijn nota van de noodzaak om het „middelbaar onderwijs” in twee fasen te splitsen. In plaats van naar deze tweede fase van het middelbaar onderwijs kan de leerling ook naar een 3-jarige kweekschool of voor 3, 4 of 5 jaar naar een technicum gaan. Voor de leerlingen van elk van deze drie richtingen is voortzetting van de studie aan universiteit of hogeschool mogelijk. Maar de eerste van deze categorieën de 10-jarige „middelbare school” vormt het onderwerp van de huidige problematiek en de hieronder volgende nota.

Er zijn naast de genoemde vormen van voortgezet onderwijs als verdere mogelijkheid ook fabrieksscholen. Deze hebben een leerplan van slechts 2

<sup>1</sup> Bereday and Rapacz, Khrushchev's proposals for Sovjet education, Teachers College Record, vol. 60, no. 3, December 1958. Nadat deze bijdrage tot het Pedagogische Nieuws werd geschreven vond ik nog Proposals to reform of Sovjet education, Sov et Booklet no. 42, Oct. 1958. Het bevat de tekst van K.'s rede.

jaren. Zij geven geen toelating tot de universiteiten en hogescholen. Ditzelfde geldt met betrekking tot de speciale scholen voor muziek, kunst, dans, waarvan hieronder nog sprake zal zijn.

#### KHRUSHCHEVS OKTOBER-NOTA <sup>1</sup>

##### 1. Inleiding. Bereikte resultaten

Op het ogenblik geeft ons onderwijssysteem voor de middelbare en hogere scholen veel stof tot praten. Een groot aantal kritische opmerkingen wordt hierover gemaakt, welke inderdaad de ware toestand weergeven. Uit gesprekken die ik heb gehad met secretarissen van de Centrale Commissies van Communistische Partijen van Verenigde Republieken, secretarissen van kraikoms en obkoms van de Partij, met andere kameraden die zich bezig houden met de problemen van het onderwijs, of die er direct mee te maken hebben, en tenslotte mijn veelvuldige gesprekken met burgers, bleek er een diepe ontevredenheid te bestaan over de toestand zoals die nu is op de middelbare en hogere school.

Het onderwijs van de opkomende generatie, die geroepen is om het grote bouwwerk van de communistische maatschappij op te richten, is van het grootste belang. De rol, die het onderwijs speelt, is vooral groot in deze tijd nu een geslaagde ontwikkeling van de nationale economie in het land onmogelijk is zonder de grootst mogelijke gebruikmaking van de jongste ontwikkelingen op het gebied van de wetenschap en de technologie.

Er bestaat geen twijfel over dat in de 40 jaren van het Sovjet systeem het middelbaar en hoger onderwijs in de Sovjet Unie aanzienlijke successen heeft geboekt. Terwijl in het Rusland van vóór de revolutie in 1914 slechts 9,6 mln mensen lagere en middelbare bezochten, was in het afgelopen schooljaar 1957-'58 het aantal kinderen, dat onze scholen voor het algemeen vormend onderwijs bezocht 28,7 mln. en rekent men de scholen voor volwassenen erbij dan is het aantal 30,6 mln. mensen.

In die tijd is het aantal leerlingen, dat de hoogste klassen van de middelbare scholen heeft bezocht, bijna 40 × zo groot geworden.

##### 2. Tekortkomingen

Toch mogen we niet tevreden zijn met de huidige toestand en met het hogere en middelbare onderwijssysteem zelf. De opleiding van onze middelbare scholen en hogere onderwijsinstellingen toont grote tekortkomingen, die we niet langer mogen dulden.

De voornaamste en fundamentele fout van onze middelbare en hogere scholen is dat zij *los staan van het maatschappelijk leven*. Deze tekortkoming is vaak aanleiding geweest tot kritiek op degenen, die zich bezig houden met het volksonderwijs en de opleiding aan hogere scholen, maar de toestand is vrijwel ongewijzigd gebleven.

Onze school voor het algemeen vormend onderwijs lijdt er nog onder dat we veel hebben overgenomen van de middelbare school van vóór de revolutie, die er op was gericht zijn leerlingen een bepaalde hoeveelheid abstracte kennis

<sup>1</sup> De indelingen en met stippeltjes aangegeven bekortingen zijn van mij. Ph. J. I.

bij te brengen die voldoende was voor het behalen van het diploma dat voorwaarde is om tot een universiteit te worden toegelaten. In die tijd hadden de staat en de school geen belangstelling voor de verdere bestemming van de leerlingen, die de scholen verlieten.

.....

Men kan moeilijk beweren dat deze toestand juist is en vele kameraden, met wie ik in de gelegenheid was te praten, hebben hun twijfel uitgesproken over de juistheid van het organisatiesysteem van het algemeen vormend tien-jarig schoolonderwijs, dat in ons land bestaat. Men moet bij het geven van onderwijs op de scholen de leerlingen, zelfs in de laagste klassen, psychologisch voorbereiden op hun toekomstige deelneming in maatschappelijk nuttige werkzaamheden en in het arbeidsproces, waarbij zij dié kwaliteiten verwerven, die nodig zijn voor de ontwikkeling van de socialistische staat. Er bestaat in ons land nog steeds *een aanzienlijk verschil tussen hand- en hoofdarbeid*, terwijl we van oudsher nog vasthouden aan een toestand, waarin de voorkeur schijnt uit te gaan naar dat deel van de jeugd, dat als vanzelfsprekend naar de hogere onderwijsinstellingen gaat in plaats van naar fabrieken en collectieve boerderijen. Aan de andere kant bestaat de rest uit personen die niet geslaagd zijn in 't leven en geen enkele aanleg bezitten. Het zijn zij, die in het produktieproces moeten worden ingeschakeld. Deze opvatting is fundamenteel fout en druist in tegen onze denkbeelden en ons streven. Jongens en meisjes die de middelbare school hebben afgelopen denken als regel dat voor hen de enige aanvaardbare weg in het leven is hun studie voort te zetten aan een hogere onderwijsinstelling, of in ieder geval aan een gespecialiseerde middelbare onderwijsinstelling. Een gedeelte van de leerlingen, dat de tienjarige schooltijd heeft voltooid, gaat met tegenzin naar de fabrieken, collectieve en staatsboerderijen en sommigen beschouwen dit zelfs als een vernedering.

Deze hooghartige, verwaande, onjuiste houding tegenover handenarbeid is ook waar te nemen in de familiekring. Wanneer een jongen of een meisje niet goed kan studeren maken zijn ouders en bloedverwanten hem bang door te zeggen dat wanneer hij niet goed studeert hij geen gouden of zilveren medaille krijgt, hij of zij niet naar hogere onderwijsinstellingen zal kunnen gaan en dus een gewoon werkman op een fabriek zal worden. Handenarbeid wordt daardoor een soort boeman voor de kinderen.

Het moet gezegd worden, dat de gewoonte, die tot nu toe heeft bestaan, n.l. zekere privileges te verlenen voor de toelating tot hogere onderwijsinstellingen aan leerlingen, die het diploma van de middelbare school hebben behaald met toekenning van een gouden of zilveren medaille, de toestand nog gecompliceerder heeft gemaakt. Het is een feit dat de leraren beïnvloed werden door ouders, die wilden dat hun kinderen medailles kregen.

Er worden ook veel *fouten gemaakt bij het selecteren van jonge mensen* en hun toelating tot hogere onderwijsinstellingen. Ofschoon er vergelijkende toelatingsexamens worden gehouden voor degenen die naar hogere onderwijsinstellingen gaan moet toegegeven worden dat voor toelating tot een universiteit een geslaagd examen vaak niet voldoende is. Ook hier doet zich de grote invloed van de ouders gevoelen. Daarom hoort men jonge mensen, die proberen tot een universiteit te worden toegelaten dikwijls zeggen dat, nadat zij

hun vergelijkend examen hebben afgelegd hun ouders nog hun examens moeten doen, hetgeen vaak doorslaggevend is.

Dit scheidt ongelijke kansen voor toelating tot hogere en middelbare scholen.

### 3. Reorganisatieplan

Hoe kunnen al deze tekortkomingen geëlimineerd worden uit onze scholen?

Het is van essentieel belang het onderwijssysteem grondig te reorganiseren. Het is hoogst belangrijk, dat er een leuze komt, welke heilig moet zijn voor alle kinderen, die naar school gaan. Die leuze is: dat *alle kinderen klaar gemaakt moeten worden voor nuttige arbeid* en deel moeten nemen aan de opbouw van de communistische maatschappij: en al het werk, hetzij op een fabriek, een collectieve boerderij, industriële onderneming, staatsboerderij, .... of kantoor. Alle eerlijke arbeid, die nuttig is voor de maatschappij, is heilige arbeid en noodzakelijk voor een ieder, die leeft en die de voordelen geniet van de samenleving. Welke praktische maatregelen zouden genomen moeten worden?

Naar mijn mening zouden alle schoolkinderen, nadat zij zeven of acht jaar op school zijn, zonder uitzondering deel moeten nemen aan maatschappelijk nuttige arbeid in industriële ondernemingen, op collectieve boerderijen, e.d. Daarom lijkt het juist het middelbaar onderwijs in twee fasen te splitsen.

#### 3. I Eerste fase.

De eerste fase bestaat uit de zeven of achtjarige school met verplicht onderwijs voor iedereen.

Onderwijsmensen en vele ouders zijn van mening dat het in de achtjarige onderwijsperiode mogelijk zal zijn de taak van het noodzakelijk algemeen vormend onderwijs en de technische opleiding van schoolkinderen beter te volbrengen. Dit lijkt juist maar het is raadzamer dat iedere Unie Republiek deze kwestie onafhankelijk oplost, waarbij rekening wordt gehouden met de eigen omstandigheden.

Het zal ook noodzakelijk zijn ernstig aandacht te besteden aan het leerplan en de organisatie van cursussen op dergelijke scholen. Op de achtjarige school moet in de eerste fase van de middelbare opleiding voornamelijk aandacht worden besteed aan het bestuderen van de grondbeginselen der wetenschap, aan de technische opleiding en het praktisch werk, aan de verdere uitdraging van de communistische levensbeschouwing, aan de lichamelijke ontwikkeling van kinderen en aan de ontwikkeling van een goede artistieke smaak. Eveneens moet iedere spanning, die de gezondheid van de schoolkinderen kan schaden, vermeden worden.

Ook het verschillend werk, dat door vrouwen wordt verricht, moet daarbij niet vergeten worden. In ons land ontvangen mannen en vrouwen gelijke lonen voor werk, dat zowel kwalitatief als kwantitatief gelijk is. Niettemin heeft de vrouw, tengevolge van bepaalde levensomstandigheden, veel andere plichten, welke bovendien volkomen onvermijdelijk zijn – de zorg voor kinderen, huishoudelijk werk en koken. In de toekomst zal op nog grotere schaal aandacht worden besteed aan de centrale keukens, maar het is duidelijk dat in de centrale keukens het werk grotendeels door vrouwen wordt verricht. Daarom is het noodzakelijk meisjes, gedurende hun schooltijd, les te geven in koken,

knippen en naaien en andere vrouwelijke vakken. Dit alles moet in het schoolprogramma worden opgenomen.

Het is noodzakelijk aanzienlijke verbeteringen aan te brengen in de materiële basis van de school, het ploegenstelsel bij de cursussen af te schaffen en de scholen te voorzien van modern leermateriaal.

### 3. 2 Tweede fase.

De tweede fase van het middelbaar onderwijs kan verschillende richtingen uitgaan.

#### a. Eén ervan zou bijv. de volgende kunnen zijn.

Gedurende de twee of drie jaar na de zeven- of achtjarige schoolopleiding moet het accent gelegd worden op de speciale beroepsopleiding voor schoolkinderen. In steden, arbeiderscentra en nederzettingen zouden de kinderen na een schooltijd van 7 of 8 jaar naar de fabrieksschool kunnen gaan. Zij gaan door met hun studie, maar deze moet nauw samenhangen met de beroepsopleiding en hen helpen vakbekwaamheid en arbeidsroutine te krijgen, dus niet alleen een abstracte kennis van het produktieproces, maar ook praktische ervaring.

Op het platteland moeten de schoolkinderen na een zeven- of achtjarige schooltijd praktische en theoretische kennis opdoen in landbouwkunde, zoologie, technologie en andere takken van de landbouw. Ook zouden ze een twee of driejarige opleiding kunnen krijgen in een of ander ambacht, zodat de dorpsjeugd ook speciale ambachten kan leren. Op deze wijze zullen de jongens en meisjes nadat ze de school hebben verlaten zowel goed onderwijs hebben genoten als praktijk hebben opgedaan in ambacht of industrie. Zij zullen dan goed voorbereid de maatschappij ingaan.

b. Als tweede mogelijkheid om volledig middelbaar onderwijs te verschaffen zou het zeer aan te bevelen zijn jongens en meisjes zonder onderbreking van hun produktieve arbeid op te leiden. Wij zouden dan voor arbeiders, ingeschakeld in het produktieproces, „avondscolen voor de werkende jeugd” moeten hebben. Alle jongens en meisjes, die naar een fabriek zijn gegaan kunnen, als ze dit willen, op zo'n school onderwijs genieten. We zouden een goed uitgewerkt systeem voor schriftelijke cursussen kunnen organiseren, waarbij de taak om de leerlingen op te leiden op een zeer hoog peil moet staan, met op grote schaal verspreide lessen, de nodige leerboeken en geregeld mondeling contact voor hen die dat wensen.

Beslist moet worden vermeden dat avondcursussen zich alle tot doel stellen de leerlingen klaar te stomen voor hogere onderwijsinstellingen. Per slot van rekening zal op deze scholen een aanzienlijk groter aantal jongelui studeren dan nodig is om de hogere onderwijsinstellingen volledig bezet te krijgen. Daarom moeten er in deze scholen mogelijkheden geschapen worden de jeugd niet alleen een volledige algemene middelbare schoolopleiding te geven, maar ook hun beroepsopleiding te perfectioneren en grondiger te maken, zodat bekwaamere en beter onderlegde arbeiders en arbeidsters, collectieve boeren en andere arbeiders opgeleid kunnen worden, die zowel een volledige als een gespecialiseerde middelbare schoolopleiding hebben genoten. We zullen dus, als voorheen, de faciliteiten blijven verlenen aan een ieder, die middelbaar onderwijs geniet van het type, dat op de huidige tienjarige scholen wordt gegeven,



maar *niet* door middel van de scholen zoals ze nu zijn, daar deze los staan van het maatschappelijk leven, maar door middel van wijdverspreide avond- en schriftelijke cursussen, die we op alle mogelijke manieren zullen moeten uitbreiden en perfectioneren.

Zo zal iedere jongen of meisje indien hij of zij dat wenst een volledige middelbare schoolopleiding krijgen op avondscholen, terwijl ze overdag werken op fabrieken en deelnemen in het arbeidsproces. Dit behoeft niet altijd handenarbeid te zijn – eventueel kantoorwerk – maar zij verdienen hun brood met voor de maatschappij nuttige arbeid.

Zo'n onderwijssysteem zal de mensen helpen niet buiten de samenleving te geraken, zodat onze jongens en meisjes het leven in zullen gaan als goed voorbereide mensen, volwaardige arbeiders van de communistische gemeenschap, die door zelf te werken direct deelnemen aan het vervaardigen van materiele goederen noodzakelijk voor deze gemeenschap.

Ik herhaal dat er hier geen uitzonderingen mogen worden gemaakt, wat ook de positie van de ouders in de maatschappij moge zijn en de betrekking die zij bekleeden.

Lange tijd vóór de proletarische revolutie heeft Lenin er op gewezen dat een juiste organisatie van de opleiding der jeugd in socialistische zin slechts mogelijk is door aansluiting van het onderwijs aan de produktieve arbeid van de jongere generatie. Om allesomvattende produktieve arbeid aan te sluiten aan universeel onderwijs, zo schreef Lenin, is het namelijk noodzakelijk een ieder de plicht op te leggen deel te nemen in het produktieproces.

Ik zou er nogmaals de nadruk op willen leggen dat de voorstellen in mijn nota over de hervorming van het schoolonderwijssysteem stellig niet gericht zijn op het verminderen van de omvang van het middelbaar onderwijs en dit te vervangen door een zeven- of achtjarige opleiding.

De intensieve ontwikkeling van de avondscholen en schriftelijke cursussen zal een ieder die dit wenst in staat stellen volledig middelbaar en daarna hoger onderwijs te volgen.

We moeten niet vergeten dat op het ogenblik, ondanks het verplichte zevenjarige onderwijs, een aanzienlijk aantal jonge mensen niet alleen geen volledig middelbaar onderwijs krijgt, maar zelfs niet de zevenjarige school afloopt.

Volgens cijfers van het Centraal Statistisch Bureau van de USSR hebben de laatste jaren slechts ongeveer 80 % van de kinderen, die de scholen bezoeken, zeven jaar onderwijs gehad. Hierbij zijn zelfs degenen, die hebbengedoubleerd meegerekend. Dit betekent dat we nog lang niet het principe van het verplichte zevenjarige onderwijs verwezenlijkt hebben.

Ik geloof dat bovengenoemde voorstellen tot hervorming van het onderwijssysteem er toe bij zullen dragen het principe van het verplichte zeven- of achtjarige onderwijs door te voeren. De invoering van verplicht volledig algemeen vormend middelbaar onderwijs in de huidige vorm zou op dit ogenblik geen nut hebben.

c. De vraag doet zich voor of het voorgestelde nieuwe volksonderwijssysteem in zijn geheel moet worden aangenomen of dat het nuttig zou zijn de bestaande middelbare school gedeeltelijk te handhaven en enkele veranderingen aan te brengen.

Bij het nieuwe volksonderwijssysteem moeten voorzieningen worden ge-

troffen voor bijzonder begaafde kinderen, die al jong duidelijke aanleg vertonen bijv. voor wiskunde, muziek of beeldende kunsten.

Bij wijze van uitzondering moeten er voor hen bijzondere middelbare scholen zijn, waar zij middelbaar onderwijs krijgen, dat noodzakelijk is voor verdere studie aan de daarop aansluitende hogere scholen. Dit is noodzakelijk opdat onze staat zich op de juiste wijze zal ontwikkelen en gebruik maakt van de aanwezige talenten.

Indien het nodig wordt geacht de scholen te reorganiseren – en de maatschappij zelf eist dit nadrukkelijk – dan moet dit zodanig worden gedaan dat er geen onderbreking is in de opleiding van de deelnemers, die nodig zijn voor de bezetting van de hogere onderwijsinstellingen.

Wat de middelbare school betreft, lijkt het nuttig een grondige studie te maken van het hoger onderwijssysteem.

### 3. 3 Hoger onderwijs.

Vele jonge mensen, die straks hun hogere studie beëindigen, hebben weinig praktische kennis en zijn niet voldoende voorbereid voor inschakeling in het productieproces.

Men kan hierop antwoorden dat onze studenten ook nu wat praktisch werk verrichten. Dit is wel waar maar het is bijzonder slecht georganiseerd. Praktisch werk moet grondig gedaan worden en niet zoals het nu gebeurt. Op het ogenblik doen de studenten die verondersteld worden „praktisch werk” te verrichten niet meer dan rondhangen in de fabrieken. Eén man werkt, terwijl er tien of vijftien toekijken, alsof ze bang zijn zelf dichter bij de machines te komen. En de bedrijfsleiding vertrouwt de studenten niet, omdat ze geen ervaring hebben en dat, wanneer hun een machine ter beschikking wordt gesteld, de productiecapaciteit ervan verloren gaat. Zulke studenten die praktisch werk verrichten zijn een last voor de onderneming.

Tenslotte moeten we niet uit het oog verliezen dat er nog maar weinig kinderen van arbeiders en van collectieve boeren aan een universiteit studeren. In de hogere onderwijsinstellingen te Moskou bijv. zijn slechts 30 à 40% van de studenten kinderen van arbeiders en collectieve boeren. De andere studenten zijn kinderen van werknemers en intellectuelen. Dit is natuurlijk een abnormale situatie. Ik behoef nauwelijks te zeggen dat er slechts enkele gevallen zijn, waarin arbeiders en collectieve boeren zelf een universitaire opleiding genieten zonder hun werk te onderbreken.

Het hogere onderwijssysteem moet gereorganiseerd worden. Het moet dichter gebracht worden bij de praktijk, er als het ware mee verbonden zijn. De hogere onderwijsinstellingen moeten jonge mensen met enige praktijk en levenservaring toelaten. De hervorming van de middelbare school zal er toe bijdragen dit probleem op de juiste wijze op te lossen. Slechts degenen, die de grootste bekwaamheid vertonen en die hun studie willen voortzetten moeten toegelaten worden tot de hogere scholen. Er moet niet alleen rekening worden gehouden met de wensen van hen die naar de universiteit gaan, maar ook met verklaringen over het werk van de kandidaat afgegeven door maatschappelijke organisaties, vakverenigingen en Komsomol. Op deze wijze zal de beslissing

in overeenstemming zijn met het opleidingsniveau, de aanleg en de zekerheid dat de kosten verbonden aan zijn of haar opleiding verantwoord zijn.

Bij de ontwikkeling van onze hogere scholen en in de eerste plaats de technische scholen, moeten we voornamelijk voortgaan in de richting van het avond- en schriftelijk onderwijs. Het lijkt raadzaam de produktieve arbeid niet te doen onderbreken door de studie gedurende de eerste twee of drie jaren aan hogere onderwijsinstellingen. Dit schept de mogelijkheid uit dat grote aantal jongelui diegenen te kiezen, die graag hun studie zouden willen voortzetten en die kunnen aantonen dat dit geen gril is, maar dat zij werkelijk geduld, ijver en dorst naar kennis hebben. Pas daarna, te beginnen met het derde jaar, zou het mogelijk zijn de studenten het voorrecht te verlenen drie dagen per week vrij van werk te zijn. Maar in de laatste twee studie jaren aan hogere onderwijsinstellingen kan het raadzaam geacht worden de studenten geheel vrij te maken van hun produktieve arbeid, met uitzondering van de tijd die nodig is om praktijkervaring op te doen. We zouden er over kunnen denken weer fabrieksuniversiteiten in te stellen. De ervaring hiermede in het verleden was niet slecht. Er zijn heel wat ingenieurs, die voor de nationale economie van ons land werken, die hun kennis en hun specialistendiploma op deze wijze hebben behaald.

Het moet hier gezegd worden dat zij voor het overgrote deel goede ingenieurs zijn en op hun gebied kundige specialisten.

Het onderwijs aan onze hogere onderwijsinstellingen vertoont nog vele andere tekortkomingen. De studenten zijn overbelast met verplichte studies en hebben weinig tijd voor vrije studie. De academische staf, waaronder veel zeer bekwame specialisten, neemt weinig deel aan wetenschappelijk werk. Een enorme verbetering in de studie van de sociale wetenschappen en van de organisatie van het ideologische en opvoedkundige werk is vereist. De reorganisatie van het hogere onderwijssysteem moet eveneens bijdragen tot het wegwerken van deze tekortkomingen.

#### 4. Besluit

Een ding moet zo duidelijk mogelijk benadrukt worden. De maatschappij schrijft dringend de verbetering voor van de gehele openbare onderwijstaak in ons land.

De nota van Khrushchev is op 23 december jl. gevolgd door een rapport van Prof. Ivan Kairov, president van de Academie van pedagogische wetenschappen, waarin het project wordt uitgewerkt. Prof. Kairov kondigde aan dat het middelbaar onderwijs zou worden verdeeld in: 8 jaar verplicht lager onderwijs en daarbij aansluitend voortgezet onderwijs in verschillende typen van scholen tegelijk met werk in de ondernemingen. Onderwijzers en leraren zouden cursussen in de industrie moeten volgen teneinde in staat te zijn hun leerlingen te leren hoe zij met de handen moeten werken. Hij legde er de nadruk op dat hier geen kinderarbeid werd ingevoerd maar dat de arbeidsverplichting „uitsluitend in het belang van de vorming der leerlingen” was.

In het betoog van Prof. Kairov, dat ik heb gevonden in de *Times, Educational Supplement* van 2 januari jl., wordt er de nadruk op gelegd, dat de hervorming niet zou leiden tot verlaging van het onderwijspeil in Sovjet-Rusland. Met name het onderwijs in de humaniora, de lichamelijke oefening en de esthetische vorming zouden er niet door worden beperkt.

Maar op dit punt wekt het project in sommige kringen ernstige argwaan. Wij herinneren ons uit Khrushchevs nota de uitzondering voor de mathematisch begaafden. Hij wilde hun evenals de kunstzinnig aangelegden een speciale behandeling gunnen. Nikolai Semenov, geleerde van grote reputatie en Nobel-prijswinnaar, pleitte in aansluiting daarbij evenwel voor volledig dagonderwijs voor de meest begaafden in 't algemeen. Op het 16de levensjaar zijn deze zeer wel te onderkennen.

Maar de pedagoog Dr. N. Levitov was tegen zulke vergaande uitzonderingsregelingen. Speciale scholen, zoals deze bestaan voor leerlingen met bijzondere aanleg voor muziek, kunst en dans zijn in zijn opvatting aanvaardbaar. Het is mogelijk de bijzondere begaafdheid voor deze vakken vroegtijdig vast te stellen. Misschien ook voor de wiskunde. Maar dit geldt niet voor de begaafdheid voor natuurkunde, biologie of andere wetenschappen. Op dit punt is het onderzoek nog nauwelijks begonnen. Hij meent, dat men hier in 't geheel niet van natuurlijke aanleg spreken kan. Ieder normaal kind kan een goede scheikundige, bioloog of historicus worden. Hij is tegen elite-scholen, waar een kaste van „uitverkoren" kinderen zal verschijnen. De „begaafde" kinderen zullen niet zozeer hun gaven als hun gevoel van eigenwaarde ontwikkelen. Men lette slechts op de speciale kunstscholen, waar de „resultaten in een aritmetische reeks toemenen en de verwaandheid der leerlingen in een geometrische reeks".

Het plan is de hervorming in 1959 te beginnen en haar in drie tot vijf jaren door te voeren. Ongeveer 2 miljoen leerlingen zullen dan theoretische studie met praktische arbeid combineren. Parallel met dit plan zal het niveau van het hoger onderwijs worden opgevoerd.

P.H.J.I.

## PERSONALIA

1. *Dr. S. C. Bokhorst* ziet zich om gezondheidsredenen genoodzaakt voor het lidmaatschap der redactie te bedanken. Tot zijn spijt en tot de onze. Mocht hij in de laatste jaren minder op de voorgrond zijn getreden, tussen 1924 en 1950 heeft hij zich een ijverig en bekwaam medewerker betoond, die vaak beslissend in de discussies ingreep, geleid door een scherpzinnig oordeel. De redactie wenst hem, die haar nestor was, gaarne in het zachtere klimaat dan het onze, dat hij behoeft, een spoedig en volledig herstel.


2. In de redactie is opgenomen *A. J. S. van Dam*, de directeur van het Onderwijskundig Studiecentrum te Amsterdam, man der exacte wetenschappen als Bokhorst was. De redactie heet hem van harte welkom en hoopt in hem een actief medewerker te vinden.

3. Onder zeer grote belangstelling heeft ons redactielid *Dr. I. van der Velde* afscheid van het onderwijs genomen wegens het bereiken van de pensioengerechtigde leeftijd. Met grote toewijding heeft hij het onderwijs gediend: eerst als onderwijzer in de gemeente Schoterland, daarna hoofd van een school voor het g.l.o. in de gemeenten Diever, Appingedam en Amsterdam, en vervolgens is hij in 1936 benoemd tot inspecteur voor het l.o. in de inspectie Winschoten en daarna in Amstelveen.

Op studiegebied heeft Van der Velde zich eveneens onderscheiden. Hij heeft zijn onderwijzersopleiding genoten aan de kweekschool te Deventer. Daarna heeft hij de middelbare akten behaald voor Nederlands A en B en vervolgens Pedagogiek A en B. In 1956 is hij gepromoveerd tot Doktor in de Letteren en Wijsbegeerte op het onderwerp „De tragedie der werkwoordsvormen”.

T.a.v. zijn werkzaamheden op maatschappelijk gebied dient nog te worden vermeld dat Van der Velde lid is van het hoofdbestuur van de Maatschappij tot Nut van het Algemeen en lid is van de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde.

De redactie van Paedagogische Studiën wenst Dr.I. van der Velde nog vele vruchtbare jaren toe.



## BOEKBEoordelingen

FRIEDRICH WINNEFELD, *Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld*, 1957. Reinhardt, München-Basel; 172 blz.

Het gaat in dit boek om „Pädagogische Tatsachenforschung”, om de empirische beschrijving van pedagogische situaties. Getracht wordt de onderwijs-situatie, één bepaalde pedagogische situatie dus, nader te analyseren.

In het eerste hoofdstuk wordt de geschiedenis van de verhouding tussen psychologie en pedagogiek besproken. De namen Alois Fischer, Otto Schultze, Peter Petersen, Hans Mieskes en Elsa Köhler (aan wie het boek is opgedragen) worden genoemd en hun werk besproken. Men mist hier Langeveld en Stellwag en hun doordenking van de bovengenoemde verhouding zeer. Dat er, voorzover het om de „Tatsachenerfassung” gaat, geen verschil bestaan zou tussen de pedagogische psycholoog en de empirische pedagoog is een misvatting, die zich in het gehele werk voelbaar maakt. Het verschil bestaat nl. in de categorieën, die ze gebruiken om de „Tatsachen” te „erfassen”. De begrippen der pedagogische psychologie zijn dan alleen voor een beschrijving van een pedagogische situatie te gebruiken, als ze „geschouwd” zijn vanuit die situatie en niet van elders – b.v. uit biologie of sociologie of algemene psychologie zijn binnengesmokkeld.

De laatste zin van het eerste hoofdstuk behelst een program: „*De tijd is gekomen, waarin een „Aufgliederung” van een theoretische en empirische sector van de opvoedingswetenschap onontkoombaar is geworden*”.

Het tweede hoofdstuk bevat de methodologische problematiek van het empirisch pedagogisch onderzoek. Achtereenvolgens worden de labiliteit, de teleologische structuur, de „causale” structuur van het pedagogische veld en de „wetmatigheid” van het pedagogisch gebeuren besproken. Vervolgens worden de hulpmiddelen bij de observatie (film, bandopnemer, protocollering enz.) aan de orde gesteld en tenslotte komt het probleem van het ordenen der gegevens ter sprake. Winnefeld heeft de „fijnstructuur” van het pedagogische contact willen analyseren, voor hem is dus de vraag naar de *kleinste zinvolle eenheid* in dit contact van zeer groot belang. De criteria, nodig om deze kleinste eenheden te begrenzen, worden aangegeven; een experiment toonde aan, dat een dergelijke begrenzing niet willekeurig is.

Elk contactmoment wordt nu naar zijn „tendenzen” onderscheiden; een geheel systeem van didactische „tendenzen” wordt uitgewerkt ( $\pm 60$  verschillende tendenzen worden onderscheiden). De didactische situatie wordt vervolgens in een schema samengevat, waarin negen grootheden zijn verwerkt. Zo tracht de schrijver pedagogische situaties vanuit hun „fijnstructuur” te begrijpen.

Het derde en vierde hoofdstuk bevatten vervolgens de bespreking van enkele verschijnselen, die door deze „contactanalyse” te voorschijn zijn gekomen, o.a. de verschijnselen der „coartatie” en der „impulscumulatie”. Deze hoofdstukken zijn geschreven door Winnefeld's medewerkers.



Het boek besluit met een hoofdstuk door Winnefeld over moeilijkheden en storingen in het pedagogische contact.

Men komt onwillekeurig onder de indruk van de geweldige hoeveelheid minutieuze arbeid, die door Winnefeld en zijn medewerkers is verricht. Met talloze nieuwe begrippen wordt getracht de didactische situatie te „vatten”; bovendien worden topologische diagrammen van Lewin gebruikt. Winnefeld's medewerkers spreken reeds van een „microanalyse” van het onderwijsgebeuren. Hier ligt een geheel nieuwe methode van onderzoek klaar, die de pretentie heeft eindelijk de pedagogische „feiten” in een onderwijssituatie te kunnen ordenen en men krijgt het hopeloze gevoel, dat wij hier in Nederland jaren achter zijn op dit gebied!

En toch meen ik, dat Winnefeld op een verkeerde weg is. Ondanks de dikwijls ingenieuze vondsten en treffende opmerkingen verdwijnt het *totaalbeeld* van leraar en klasse in percentages, getallen en termen. Winnefeld begint achterste voren, met het microgebeuren, – terwijl het eerst-nodige is, dat wij een verantwoorde typologie krijgen van *gehelen*. De *zin* verdwijnt in de detailrijkdom. De waarde van het gebeuren wordt niet verstaan. Er is geen fenomenologische analyse voorafgegaan. De mens is uit het gezichtsveld verdwenen. De ontmoeting tussen leraar en klas wordt gereduceerd tot een opeenvolging van talloze soorten impulsen, en in deze reductie verdwijnt de pedagogiek en komt een soort natuurwetenschap te voorschijn, die blind is voor de betekenis van het gebeuren.

Hoewel ik het werk van Winnefeld dus moet verwerpen om methodische redenen, en zelfs gevaarlijk acht omdat het ons op een verkeerd spoor kan leiden, ligt er toch een uitdaging in deze conscientieuze arbeid. Deze uitdaging: „Als jullie theoretische pedagogen het niet met mijn methode eens bent, begeef je dan in ieder geval *middenin het pedagogische gebeuren* en tracht op *andere* wijze de dagelijkse ontmoetingen van leraar en klasse, van kind en opvoeder te beschrijven en te doorlichten, zodat wij in het rumoer van de dagelijkse contacten een richting kunnen vinden”. Als de uitdaging die in het werk van Winnefeld ligt in Nederland wordt aanvaard, zullen er vruchtbare jaren van pedagogisch onderzoek komen.

J. KONING

D. BARON., H. W. BERNARD: *Evaluation Techniques for Classroom Teachers*, McGraw Hill, New-York, 1958.

Dit boek is bedoeld voor Amerikaanse „teachers” en „student-teachers”. Het behandelt op oppervlakkige wijze de constructie en het gebruik van tests.

De behandeling is oppervlakkig, omdat het boek meer een opsomming is van de verschillende soorten tests, die in de U.S.A. worden gebruikt, dan een kritische bespreking van hun waarde of onwaarde en hun grenzen.

Wil men een overzicht hebben over de Amerikaanse testmethoden in de school, dan kiese men *dit* boek niet, maar b.v. Ross en Stanley: „Measurement in Today's Schools”. 3d Ed. 1954, dat veel kritischer is en dieper graaft. Een Nederlands boek, dat hetzelfde terrein bestrijkt, bestaat niet, maar zou nodig geschreven moeten worden. Dit boek zou dan een pedagogisch pendant van Kouwer's uitstekende: „Tests in de psychologische praktijk” kunnen worden. Het dure boek van Baron en Bernard schaffe men zich dus niet aan. Het is ook voor de praktijk van het onderwijs in Nederland onbruikbaar.

J. KONING



Met bijzonder leedwezen gedenkt de Redactie het overlijden van Dr. A. M. H. Schepman. Aan zijn grote verdiensten voor ons tijdschrift was de eerste bladzijde van de lopende jaargang gewijd. Dit geschiedde ter gelegenheid van zijn afscheid van zijn veelomvattend werk. Hoe spoedig daarna is hij uit het leven-in-ruste weggeroepen! Wij gedenken hem in eerbied en dankbaarheid.

DE REDACTIE

## „GELIJKHEID VAN KANSSEN”

PH. J. IDENBURG

### *Het begrip in het licht der geschiedenis*

Er is na de Tweede Wereldoorlog toenemende aandacht voor de gedachte van de „gelijkheid van kansen”, voldoende om een beschouwing over dit ideaal te rechtvaardigen.

Het begrip „gelijkheid van kansen” verplaatst ons naar de wereld van het kansspel. Het woord „kans”, voortgekomen uit het Latijnse *cadentia*, wijst heen naar de worp van de dobbelstenen en vandaar naar datgene wat de worp oplevert: de winst, welke ermede wordt verkregen. Onze leuze stelt nu dat het uitzicht op dit voordeel voor de spelers gelijk moet zijn; er mogen op dit punt geen voorrechten bestaan.

Wij herkennen in het kansspel *in casu* gemakkelijk de toedeling van maatschappelijke functies en in de spelers de generatie, die zich opmaakt om de maatschappij binnen te gaan. De kansen moeten haar – zo is het streven – eerlijk worden toebedeeld. Er mogen daarbij geen verschillen optreden, waarvan ons rechtsbewustzijn de geldigheid verwerpt.

Het begrip „gelijkheid van kansen” betreft de maatschappij in al haar geledingen, er is met name geen grond om het tot het schoolwezen te beperken. *Allerwegen* moet tegen ongegronde bevoorrechtting worden gestreden. Maar, zeker nu aan de school de sleutelmacht met betrekking tot vele maatschappelijke functies is toegefallen, is het begrijpelijk dat het begrip vóór alles op het recht op onderwijs is toegesplitst<sup>1</sup>.

Het begrip „gelijkheid van kansen” draagt het karakter van een maatschappelijke strijdleus. Het richt zich duidelijk *tegen* een ongerechtvaardigde ongelijkheid in de toedeling der vooruitzichten, met name tegen een maatschappelijk stelsel, waarbij de kans op de hogere plaatsen naar de criteria van afkomst en bezit werd toegekend. Het behoeft ons dan ook niet te verwonderen dat wij de oorsprong van ons begrip vinden in de tijd van de Franse Revolutie toen tegenover velerlei gebondenheid de leus der vrijheid en tegenover velerlei bevoorrechtting van adel en geestelijkheid de eis der gelijkheid werd aangeheven. Het zal tot het goed verstaan van het begrip kunnen bijdragen, wanneer wij even bij deze tijd stil staan.

De gedachte van de gelijkheid, zoals deze in de 18e eeuw werd beleden, vindt haar oorsprong in de leer van het natuurrecht, krachtens hetwelk aan elk mens bepaalde in de natuurlijke orde wortelende bevoegdheden en aanspraken toekwamen. De natuurlijke wet bekleedde de mens met een oorspronkelijke vrijheid en gelijkheid, welke door verwordingsverschijnselen in de maatschappelijke organisatie, met name door de dwang

1 Zie mijn: De sleutelmacht der school, Mededelingen Nutsseminarium voor Pedagogiek a/d Universiteit van Amsterdam, No. 63, Groningen 1958.

van de staat zou zijn verloren gegaan. Men stelde het natuurrecht tegenover het van de staat uitgaande, gestelde of geworden recht en vond er twee componenten in: het geloof aan een historisch tijdperk, toen deze gelijkheid in de natuurlijke toestand, waarin de mensheid destijds verkeerde, werkelijk bestaan had, en het geloof dat door gebruik van de rede, door radicaal op te ruimen met alle door traditie en historie ontstane hindernissen en belemmeringen, het verloren paradijs weder zou kunnen worden hersteld <sup>1</sup>.

De rede was dus bestemd om de toegang tot de nieuwe orde te ontsluiten. Het behoeft ons daarom niet te verwonderen dat de 18e eeuw speciaal naar het onderwijs heeft gezien als het middel tot verwerkelijking van de gelijkheidsidee. Het schoolwezen zou de dubbele taak hebben: a. de mensen te leren hun leven naar de wet der rede te bestemmen en dus onafhankelijk van het gezag der overlevering hun weg te vinden, en daarenvens b. hun het samenstel van waarheden bij te brengen, dat door middel van de rede tot het alomgeldig en onvervreemdbaar bezit der mensheid was geworden, met name dus de resultaten van het (natuur)wetenschappelijk denken. Alle mensen zijn zonder onderscheid tot het gebruik der rede geroepen en gelijkelijk staat hun de kennis ter beschikking, zij is het gemeenschappelijk bezit van het menselijk geslacht. De Franse Revolutie drukt haar vaste wil om deze nieuwe gedachten te realiseren uit door ze niet langer als eisen te formuleren. Zij stelt: de mensen *zijn* vrij en zij *zijn* gelijk. Vooruitlopend op de vrucht van deze wil tot vrijheid en gelijkheid voegde zij eraan toe: zij *zijn* broeders.

Niemand heeft het verlangen van deze nieuwe tijd op het stuk van de onderwijsorganisatie beter geformuleerd dan Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, marquis de Condorcet (1743-1794) in zijn vijftal *Mémoires sur l'instruction publique*, waarvan het *Rapport en projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, hetwelk namens de Onderwijscommissie in 1792 aan de Nationale Vergadering werd aangeboden, het voornaamste is <sup>2</sup>.

Ik citeer de aanhef van dit document: „Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs; assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue de talents qu'il a reçus de la nature et, par là, établir, entre les citoyens, une égalité de fait, rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi: tel doit être le premier but

<sup>1</sup> H. R. Hoetink, De idee der menselijke gelijkheid, in *Rekenschap* 2de jaarg., bl. 153 en vlgg. en 3de jaarg., bl. 111 en vlgg. Het citaat vindt men in de 2de jaarg. bl. 162.

<sup>2</sup> Zie o.a. F. Buisson, Condorcet, Parijs 1929; T. de la Fontainerie, *French Liberation and Education in the eighteenth century*, New York and London 1932; P. Natorp, *Gesammte Abhandlungen zur Sozialpädagogik, Erste Abteilung*, Stuttgart 1907.

d'une instruction nationale et, sous ce point de vue, elle est pour la puissance publique un devoir de justice" 1.

In deze weg van de dienst aan de enkeling, welke bestaat in zijn rationele verlichting, zal tevens het gemene welzijn worden bevorderd: meer mensen zullen in staat worden gesteld om hun maatschappelijke functies goed te vervullen, het culturele peil der natie wordt erdoor verheven, geluk en welvaart zullen erdoor opbloeien.

Het zou mij voor mijn doel te ver voeren het opmerkelijke plan van Condorcet te beschrijven, al zou dit op zich zelf zeer de moeite waard zijn. Laat mij volstaan met nog één zinsnede uit 1790 van hem aan te halen, waarin hij het beginsel, hetwelk wij bespreken, duidelijk formuleert: „Il serait donc important d'avoir une forme d'instruction publique qui ne laissât échapper aucun talent sans être aperçu et qui lui offrît alors tous les secours réservés jusqu'ici aux enfants des riches" 2.

Condorcet was zijn tijd ver vooruit. Het zou meer dan een eeuw duren al eer met de verwerkelijking van de idee van de „gelijkheid van kansen" een begin zou worden gemaakt. Hij deelde het lot van de profeet met een Nederlandse tijdgenoot: de rector van de Latijnse school te Gouda G. C. C. Vatebender. Ik mag niet nalaten deze eenling uit de Lage Landen hier even het woord te geven. In 1793 sprak hij voor het deftige Provinciaal Utrechtsche Genootschap van Kunsten en Wetenschappen als volgt: „Maar ten anderen, behoort ieder gelegenheid gegeven te worden, om te kunnen leeren, wat hij bevatten kan, om daarvan daarna, voor zich zelf, en voor den Staat, dat gebruik te maaken, waar voor het dienen kan: ten minsten 't is onbillijk, in den hoogsten graad onbillijk, iemand door de opvoeding reeds binnen zoo enge palen te besluiten, dat hij niet wijs, niet groot kan nog mag worden; 't is onbillijk het goed zaad, dat in hem lag, dus te onderdrukken" 3.

In de beide uitspraken van de Franse staatsman en de Nederlandse onderwijsautoriteit vinden wij ons begrip ten voeten uit voorgesteld.

De hiërarchische structuur der toenmalige maatschappij was te hecht dan dat ideeën, zoals deze, ingang zouden kunnen vinden. Zij leidden tot het lager onderwijs voor de lagere volksklasse, maar niet tot vergroting van de opklimmingskansen voor de minder welvarenden bij het voortgezet en hoger onderwijs. Niemand, ook Condorcet niet, zag in de „gelijkheid van kansen" het begin van een omwenteling in de sociaal-economische structuur. Men moet enkele radicaal schijnende uitingen in zijn *Mémoires sur l'instruction publique* niet misverstaan. Hij was evenmin een sociaal revolutionair als de door hem bewonderde Adam Smith, die in zijn *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nation* van 1776 zonder meer aanvaardde dat sociale stijging van enige betekenis voor diegenen afkomstig uit "the poorer classes" na het volgen van het

1 Buisson, p. 88.

2 Buisson, p. 59.

3 Utrecht 1793.

onderwijs niet verwacht kon worden. Immers hun arbeid was "so constant and so severe, that it leaves them little leisure and less inclination to apply to, or even to think of anything else" <sup>1</sup>.

De 19e eeuw heeft veeleer een verscherping van de klassetegenstellingen te zien gegeven. Van Heek wijst erop dat zich omstreeks het midden dier eeuw het zgn. sociale darwinisme ontwikkelde, dat de door de biologie geconstateerde evolutie op grond van de strijd om het bestaan ook in het maatschappelijk leven meende waar te nemen. Een aantal vertegenwoordigers van de liberale wereldbeschouwing vond onder toepassing van analogie-redeneringen in het Darwinisme welkome argumenten om de kritiek van het opkomend socialisme op het bestaande maatschappelijke stelsel te weerleggen. De geringe welstand en het geringe sociaal prestige van de volksklassen zouden grotendeels aan hun eigen begaafdheids-tekort zijn toe te schrijven, terwijl de leden der hogere standen hun maatschappelijke positie voornamelijk zouden danken aan een sociaal selectie-proces, dat aldus de elites vormde, waaraan de leiding van het maatschappelijk leven het meest doelmatig zou kunnen worden toevertrouwd. De gelijkheid van kansen was, naar hun mening, reeds gerealiseerd. Zij vereiste geen afzonderlijke maatregelen meer!

Opmerkelijk is, dat evenmin als van het liberalisme in deze periode van het Marxisme een meer positieve houding tegen het ideaal van de „gelijkheid van kansen" te hopen viel. Men mocht van deze vorm van het wetenschappelijk socialisme weinig belangstelling voor een in wezen individualistisch ideaal verwachten. Van Heek wijst erop dat historisch-materialistisch beschouwd, het zich losmaken van enkelingen van hun klassemilieu te zeer een individueel en incidenteel verschijnsel blijft om een belangrijke aangelegenheid te vormen. Typerend is in dit verband een door hem geciteerde uitlating van Engels: „Alles was der Proletarier zur Verbesserung seiner Lage selbst tun kann, verschwindet wie ein Tropfen am Eimer gegen die Fluten von Wechselfällen, denen er ausgesetzt ist und über die er nicht die geringste Macht hat" <sup>2</sup>. Marx beschouwde verstarring der sociale stijging als een vanzelfsprekend en kortstondig gevolg van het kapitalisme, dat zijn zuivere vorm bereikt had, doch daarmee tevens zijn einde naderde. Immers volgens de eschatologische verwachtingen van het Marxistisch socialisme was een nieuwe maatschappijvorm nabij, die aan een ieder overeenkomstig zijn capaciteiten arbeid brengen zou.

Eerst van de radicaal-democratische stromingen in het liberalisme en het revisionistisch socialisme mocht een andere attitude worden verwacht. Maar dan naderen wij reeds het einde van de 19e eeuw.

<sup>1</sup> Ed. 1863, Book I, p. 352, aangehaald bij F. van Heek, *Stijging en daling op de maatschappelijke ladder*, Leiden 1945.

<sup>2</sup> T.a.p. bl. 25.



Wanneer wij nu de uitkomst der ontwikkeling van ons begrip in de eerste helft der 20ste eeuw beschouwen, moge vooreerst worden gewaagd van een verdieping van inzicht, welke het oude ideaal niet ongerept heeft gelaten.

De 18de eeuw was zich van aangeboren verschillen in capaciteiten weinig bewust. Een sprekend voorbeeld geeft daarvan bijv. Adam Smith in zijn zo juist geciteerd hoofdwerk. Hij schrijft: "The difference of natural talents in different men is, in reality, much less than we are aware of; and the very different genius which appears to distinguish men of different professions, when grown up to maturity, is not, upon many occasions, so much the cause as the effect of the division of labour"<sup>1</sup>, en hij vervolgt met de opmerking, dat het verschil tussen een filosoof (zoals hijzelf) en een gewone pakjesdrager niet zozeer uit de natuur dan wel uit gebruik, gewoonte en opvoeding voortkomt. Hij en zijn tijdgenoten hangen in sterke mate de milieu-theorie der intelligentie aan, terwijl de hedendaagse psychologie juist omgekeerd aan de erfelijkheid bijzonder veel gewicht toekent.

Het is voorts mijn indruk dat in het kader van de milieu-theorie in de 18de eeuw de opvoeding door de school de overwegende nadruk ontving terwijl de hedendaagse sociologie aan de andere milieufactoren, waaronder het gezin, grote betekenis toeschrijft.

Een en ander betekent dat wij ons beter bewust zijn van de beperkingen, aan welke het begrip „gelijkheid van kansen” onderhevig is. Men kan de beschikking der natuur immers niet corrigeren tenzij men tot een strikt eugenetisch „huwelijksbeleid” zou besluiten en men kan c.q. de beperkende invloed van het huiselijk milieu slechts moeizaam door maatregelen van volksopvoeding overwinnen tenzij men tot internaatsopvoeding vanaf de vroegste kinderjaren zou overgaan.

Ook is ons maatschappelijk inzicht in zoverre verruimd dat wij thans weten dat er in onze samenleving geen ingebouwd evenwichtsorgaan bestaat, dat de harmonie tussen menselijke mogelijkheden en maatschappelijke werkelijkheden garandeert. Met het optreden van discrepanties tussen aanbod en behoefte moet ernstig worden gerekend, zodat ook de actuele sociaal-economische situatie de kansen der jongere generatie beperkt.

Deze meer realistische benaderingswijze doet ons het ideaal nuchterder beschouwen. Het vertoont zich aan ons oog niet langer als een afdoend middel om een nieuwe mensheid geboren te doen worden. Wij zien er niet anders dan een richtsnoer in voor ons handelen op het terrein der onderwijspolitiek.

Van essentiële betekenis zou voor onze overwegingen echter kunnen blijken datgene wat er nog *wel* van de 18de-eeuwse benaderingswijze in het begrip „gelijkheid van kansen” voortleeft. Vergis ik mij wanneer ik

<sup>1</sup> Van Heck, a.w. bl. 21.

er de oude rationalistische en individualistische trekken nog in meen te onderkennen? Zeker, wij spreken ervan dat mensen „naar hun bekwaamheid” moeten kunnen opklimmen. Ik heb dan de neiging aan deze woorden toe te voegen: „en naar het gebruik, dat zij daarvan maken”. Maar staat „bekwaamheid” naar de hedendaagse opvattingen van het begrip niet nog steeds in het teken van de rede of, meer modern geformuleerd, van het intellect? Huldigen velen, ondanks alle uitkomsten van het psychologisch onderzoek, bovendien niet nog steeds de leer, dat alle kennis voor allen benaderbaar is? Anderzijds: valt te loochenen, dat wij, ons achter het ideaal stellende, een individualistische visie op mens en samenleving verdedigen, die – wij zagen het – stamt uit de periode der opkomende bourgeoisie, maar die allerminst mag overheersen in een maatschappij, wier grootste en meest actuele nood is, dat zij het individualisme moet overwinnen?

Tot zover omtrent de huidige opvatting van het begrip.

Er is daarmede evenwel nog iets anders aan de hand. Van de beide sociale bewegingen, welke ik boven noemde – de radicaal-democratische stromingen in het liberalisme en het revisionistische socialisme – is het met name de socialistische geweest, welke het oude ideaal tot nieuw leven heeft gewekt. Het heeft de arbeidersklasse wakker geroepen en haar doen zien hoe zij kon strijden ter verbetering van haar lot. Daarbij ging het in de eerste plaats om de verheffing van deze klasse als groep. Maar onder de eisen, waarvoor het socialisme ten strijde trekt, bevindt zich in het laatste decennium, sterker dan vroeger, óók die van de „gelijkheid van kansen”: het recht van individuele opklimming óók voor de jeugd uit de lagere inkomensklassen. Het oude bourgeois-ideaal werd in het socialistische streven belichaamd.

Slechts kort daarna zette een andere tendentie in, waarop ik in mijn *Mensen gevraagd!* de aandacht heb gevestigd<sup>1</sup>. Reeds Condorcet had van de realisatie der „gelijke kansen” goede vruchten verwacht. Zij zal leiden tot sociale vrede, een hoger cultureel peil en hogere welvaart. Het nieuwe is dat naast de eis der gerechtigheid thans deze maatschappelijke behoefte niet slechts als toegift maar als stimulans naar voren komt. Het is niet slechts een individueel belang, hetwelk hier blijkt te gelden, de maatschappij heeft de talenten nodig, met name de ontwikkeling van natuurwetenschap en techniek vraagt erom. Ons land is betrokken in de grote competitie der volken, willen wij ons daarin handhaven dan mag geen begaafdheid verloren gaan. Zo verschijnen de opsporing en vorming van de in ons volk aanwezige gaven als de voorwaarden voor de handhaving en de verhoging van ons levenspeil.

Van nu aan wordt ons ideaal derhalve van twee kanten benaderd en door twee motieven geïnspireerd. Het heeft daardoor stellig aan kracht gewonnen.

<sup>1</sup> Groningen, Djakarta 1956.

*Michael Youngs toekomstbeeld*

Tot zover over het verleden. Nu over de toekomst. Alles wat de lezer tot nu toe is geboden, was het voorspel voor de overweging van het toekomstbeeld, zoals Michael Young ons dit in zijn *The rise of the Meritocracy* 1870-2033<sup>1</sup> heeft getekend. Ik hoop dat straks duidelijk zal worden dat wij deze voorgeschiedenis bij de beoordeling van dit boek niet kunnen ontberen.

Michael Young dan, een Engelse socioloog, heeft naast de werken van Aldous Huxley en Orwell een nieuwe toekomstprojectie geplaatst met een eveneens contra-utopisch karakter. Het boek, dat zich *an essay on education and equality* noemt, heeft rechtstreeks met ons onderwerp te maken. Het schetst de consequenties van het ideaal van de „gelijkheid van kansen”, zoals dit althans op 't ogenblik door de mensen wordt verstaan.

Het boek verplaatst ons naar het jaar 2033, een crisisjaar in de ontwikkeling van de maatschappij, welke uit het ideaal van de „gelijkheid van kansen” is voortgekomen. De auteur is van de gebeurtenissen zo zeer vervuld dat hij ons in zijn inleiding aanstonds deelgenoot maakt van de spanningen, welke zijn ontstaan. Hij wil in verband met deze onrust komen tot een historische analyse en diagnose ten dienste van zijn tijdgenoten. Daarbij stelt hij zijn voornaamste uitkomst voorop. In 1914 hadden de hogere klassen hun eerlijk deel aan genieën en zwakzinnigen en de arbeiders evenzo. Nauwkeuriger gezegd: omdat altijd een klein aantal briljante en succesvolle arbeiders ondanks hun ondergeschikte plaats in de samenleving naar de top wist op te klimmen, bevatten de lagere klassen *bijna* een even groot deel uitmuntende mensen als de hogere klassen. De intelligentie was min of meer toevallig verspreid. Elke sociale klasse was wat bekwaamheid aangaat, een afbeelding van de maatschappij in haar geheel. De fundamentele verandering van de vorige eeuw – de lezer bedenke, dat wij in 2033 leven – welke reeds geruime tijd vóór 1963 inzette, is dat de intelligentie tussen de klassen herverdeeld is en dat het karakter der klassen is gewijzigd. De begaafden hebben de gelegenheid ontvangen om overeenkomstig hun gaven op te stijgen en de lagere klassen werden dientengevolge voor de mensen met mindere begaafdheid gereserveerd. Het deel is niet langer gelijk aan het geheel.

Op zichzelf beschouwt de auteur, die geheel en al een mens van zijn tijd is, dit als vanzelfsprekend. Maar nu, in het licht van de optredende spanningen, moet hij toch ook de fout aanwijzen, welke er kennelijk gemaakt is: men heeft verzuimd zich op de hoogte te stellen van de geestelijke staat van de verworpenen en nagelaten maatregelen te treffen voor hun noodzakelijke aanpassing. De mensen, die thans zo luidruchtig hun stem verheffen, vinden de poorten van het hoger onderwijs voor zich gesloten.

<sup>1</sup> Londen 1958.

Het zou wel eens kunnen zijn dat zij zich aanstonds keren tegen de maatschappelijke orde, door welke zij zich veroordeeld achten. De auteur roept zijn tijdgenoten daarom op tot bezinning. Gedraagt de massa, bij alle gebrek aan bekwaamheid, zich niet somtijds als leed zij onder een gevoel van onwaardigheid? Is het zeker, dat zij zichzelf ziet, zoals wij haar zien? Hij eindigt zijn inleiding met de opwekking om te erkennen dat zij, die klagen over ongerechtigheid hun aangedaan, in elk geval *denken* dat zij over iets reëls praten, en na te gaan hoe het komt dat iets wat in het oog van de lezers onzin is voor die anderen zin kan hebben.

De uiteenzetting, welke dan volgt, schetst ons de overwinning van het beginsel van selectie naar „verdienste” over de traditionele invloeden van stand en bezit. Het boek is daarbij wat slordig in zijn diagnose, doordat het “merit” en “intelligence” onvoldoende onderscheidt. Het beginsel der opklimming naar verdienste (of intelligentie) heeft het intussen op alle terreinen gewonnen. Het land heeft een elite verkregen, welke naar geen ander kenmerk is uitverkoren dan dat van de hersenen. Het ideaal van de „gelijkheid van kansen” vertoont zich onverbloemd als het recht, ja de maatschappelijke plicht, om met anderen *ongelijk* te zijn. De socialisten, zo zegt Young, hebben het ware karakter van hun ideaal destijds niet onderkend. Het is de ondergang van de democratie geworden. Voor de mensen van 2033 mist deze elke bekoring. Zij worden geregeerd “not so much by the people as by the cleverest people”<sup>1</sup>. In plaats van de aristocratie, welke de geboorte als criterium hanteerde, en de plutocratie, welke het bezit tot heerschappij verhief, erkennen zij “a true meritocracy of talent”<sup>2</sup>. Vóór deze gelukkige toestand kon intreden, moesten de mogelijkheden van de psychologische diagnostiek aanzienlijk worden verbeterd. Welnu dat is het geval geweest.

Bij de toepassing van het nieuwe beginsel is de Britse *civil service* voraan gegaan. Zij verrichtte een waar pionierswerk en wordt deswege uitbundig geprezen.

Daarna volgden de scholen. Reeds in de vijftiger jaren. De auteur citeert uit het rapport *Early leaving*: “in very many, if not in most, parts of the country the chances of children at a given level of ability entering grammar schools are no longer dependent on their social origins”<sup>3</sup>. Voor alle leerlingen van het voortgezet en hoger onderwijs werd studietoeloo ingevoerd. Het inzicht brak baan, dat investering in hersenen veel groter profijt oplevert dan die in stoffelijke goederen: de salarissen van de leerkrachten werden verhoogd. De leraren in de natuurwetenschappelijke vakken kwamen op hetzelfde salarispeil als dat van hun collega's in de industrie.

Tenslotte volgde ook het bedrijfsleven op deze weg. Het werd allengs genoopt de taak van de selectie geheel aan het onderwijs over te laten.

<sup>1</sup> p. 18.

<sup>2</sup> p. 19.

<sup>3</sup> p. 45.

Het kwam tot het inzicht dat de hiërarchie van de leeftijd niet anders was dan een surrogaat van die van de geboorte en dat zij niet minder dan de laatste veroordeeld moest worden. De jongeren klimmen daarom voortaan op naar verdienste; de ouderen ruimen als de tijd daarvoor is gekomen hun plaats voor hen in. Slechts een klein aantal mensen van boven de 55 geniet het volle lidmaatschap van de *meritocracy*. De directeur van de onderneming moet zich op hogere leeftijd met een ondergeschikte functie als mecanicien vergenoegen; de hoogleraar wordt assistent in de bibliotheek. De band tussen leeftijd en gezag is radicaal doorsneden; de wet der verdienste kreeg algemene gelding. "The ability to raise production, directly or indirectly, is known as "intelligence": this iron measure is the judgment of society upon its members. "Intelligence" is as much qualification for power in the modern state as "breeding" was in the old" <sup>1</sup>.

Young laat niet na er op te wijzen wat de drijvende kracht bij deze gang van zaken is geweest. Het is de economische wedijver met andere volken. De natie heeft zelfs de kleinste hoeveelheid menselijk en stoffelijk materiaal, welke zij maar kan uitsparen, nodig om zich in de strijd om het bestaan met andere grote landen te handhaven. Daaruit is de jacht op het intellect voortgekomen, welke de staat ertoe leidt reeds onder de driejarigen naar begaafdheid te speuren opdat daarvan geen sprankje verloren zal gaan: het land heeft straks natuurkundigen, technici en psychologen nodig!

Maar nu begint openbaar te worden dat bij dit alles het lot der lagere klassen onvoldoende is overwogen.

Wie vormen deze klassen?

De meerderheid wordt gevormd door de tweede generatie van de lagere klasse. Zij is het nageslacht van de lagere-klasse-ouders met uitzondering van de schrandere kinderen, die door middel van de onderwijsladder zijn opgestegen.

De minderheid is eerste generatie-lagere-klasse. Zij is het onbegaafde nageslacht van hogere-klasse-ouders, hetwelk door de scholen is gesignaleerd en ondergebracht bij de klasse, waartoe zij krachtens haar minderwaardige begaafdheid behoort.

Vroeger konden zij, die tot de lagere klasse behoorden, nog de illusie koesteren van bij de anderen in kwaliteit niet achter te staan. Thans weten zij, dat zij door een feilloos selectie-apparaat zijn uitgeschift en als onbruikbaar terzijde geschoven. Zeker, zij kunnen bij de regionale testcentra om herziening van dit oordeel vragen zo vaak zij willen. Maar voor de meesten van hen betekent elke hernieuwde gang naar deze instellingen een herhaling van het vonnis, dat over hen was uitgesproken. De maatschappij heeft hun ter compensatie een mythe geschonken, de



*mythos of muscularity*. Sindsdien schatten zij de spierprestaties even hoog als de hogere klassen die van de menselijke geest. Het troost hen weinig met hun lot. Maar zij missen de gaven om tegen deze situatie uit eigen kracht te strijden.

Het verzet, dat de aanleiding tot Youngs analyse vormde, is dan ook overwegend van andere zijde gekomen. Zo zijn de vrouwen in het krijt getreden voor de erkenning van een *verscheidenheid* van waarden. De bijdrage, welke iemand tot de produktie kan leveren, mag – zo stellen zij – niet het enige selectie criterium zijn. Zij pleiten voor een andere interpretatie van de „gelijkheid van kansen” nl. dat allen, ongeacht hun intelligentie, de deugden en talenten, waarmede zij zijn begiftigd, kunnen ontwikkelen; hun gaven om het schone te waarderen en de diepten van 's mensen levensgang te verstaan; *al* hun potentie om volop als mens te leven. Daarmede raken deze vrouwen aan de fundamenten van de bestaande maatschappelijke orde. Zij verwerpen principieel haar maatstaven. Naar deze kritische beschouwingwijze is de prestatie niet het belangrijkste. Zij zelf zijn steeds beoordeeld meer naar wat zij *zijn* dan naar wat zij *doen*, meer naar andere persoonlijke kwaliteiten dan naar haar intelligentie; meer naar warmte van hart, levendigheid van geest en bekoorlijkheid dan naar succes in de wereld. Het is begrijpelijk, dat zij nu ook voor deze, haar eigen, deugden in het krijt treden.

Naast deze protest-beweging openbaren zich andere strevingen. Young vermeldt met name die van de conservatieve groep.

In een proces van bijna een eeuw is alle intelligentie uit de lagere klassen weg-geselecteerd. Omstreeks 1990 behoorden alle I.Q.'s van meer dan 125 tot de *meritocracy*. Een aanzienlijk deel van de kinderen met een I.Q. van meer dan 125 was het nageslacht van dezelfde categorie volwassenen. De leidende groep van vandaag brengt de topgroep van morgen voort, zo niet geheel en al dan toch sterker dan ooit tevoren. De elite wordt op deze wijze erfelijk. De beginselen van erfelijkheid en begaafdheid naderen elkaar. Vandaar dat er thans een groepering kon ontstaan, welke pleit voor herstel van het erfelijkheidsbeginsel als middel tot sociale selectie. Dat zou grote voordelen hebben. De ouders kunnen gerust zijn omtrent de toekomst van hun kinderen en aan deze laatsten wordt de psychologische spanning bespaard, dat zij in competitie met de kinderen uit de lagere klassen hun kwaliteiten moeten bewijzen. Door een en ander zou de geringe schade, aan de effectiviteit van de *meritocracy* toegebracht, ruimschoots worden goed gemaakt.

Waar toe zal dit alles leiden? De auteur gelooft niet dat de lagere klassen zelf veel kunnen beginnen. Hun gebrek aan intelligentie staat daaraan in de weg. Zij kunnen de gevoelens van ressentiment, welke in haar midden leven, niet tot uitdrukking brengen. Zij missen de kracht tot verzet. Dat zou anders geweest zijn indien de begaafde kinderen uit de lagere klassen daar gebleven zouden zijn om de massa te inspireren en te organiseren. Maar daarvoor is het nu te laat.



Het is duidelijk dat er sinds Condorcet voor 't eerst de leuze van de „gelijkheid van kansen” formuleerde, in de maatschappij iets radicaal is misgelopen. De verwording, welke Young ons op zo indringende wijze heeft geschetst is precies wat Condorcet met zijn streven beoogde *te vermijden*. Men leze zijn woorden: „Zolang er nog mensen zijn, die niet uitsluitend aan hun eigen rede gehoorzamen, die hun inzichten van andermans rede ontvangen, zouden alle ketenen vergeefs verbroken zijn en vergeefs ware het dat deze inzichten uit nuttige waarheden bestonden; het menselijk geslacht zou daardoor niet minder dan voorheen in twee klassen verdeeld blijven, in een van mensen, die redelijk nadenken en in een van mensen, die geloven, in een van heren en in een van knechten”<sup>1</sup>. Het onderwijs had, naar Condorcets visie, die sociale verschillen moeten opheffen. Young waarschuwt ons: het onderwijs is bij uitstek het orgaan, dat de classescheiding veroorzaakt en continueert. Een even onverwachte als betreurenswaardige uitkomst.

### *Principiële bedenkingen*

Is dit beeld van de toekomstige ontwikkeling houdbaar?

Het is het voorrecht van de utopist of contra-utopist, dat hij zijn kleuren scherp mag aanzetten. Men verwacht van hem geen wetenschappelijke voorzichtigheid, welke het gepresenteerde gegeven met reserves zou omkleden en daardoor vervagen. Het is de plicht van de criticus de eenzijdigheden in het gebodene te signaleren. Men mag van hem een confrontatie van het spel der verbeelding met de realiteit des levens tegemoetzien.

Deze rolverdeling noopt mij op te merken dat het door Young gevolgde begrip „intelligentie” een grootheid is, waaraan de kritische lezer maar weinig houvast heeft. Niettemin, in al zijn onbestemdheid is het een zaak, welke naar het inzicht van de schrijver door biologische factoren wordt bepaald. Voorts blijkt de intelligentie feilloos testbaar, zozeer dat zij tot het enige criterium voor de recrutering der elite kan worden verheven. Maar er is meer. Zij verschijnt in dit werk als een eens en voor al gegeven erfelijk bezit, dat voor geen uitbreiding vatbaar is, zoals voor Lasalle het loonfonds een vaststaande grootheid was, waaraan krachtens een ijzeren wet niets te veranderen viel.

Hiermede wordt de erfelijke component der intelligentie overschat en ernstig tekort gedaan aan de ervaring, dat alle begaafdheid, ook die op intellectueel gebied, op de relatie met de omgeving is aangewezen. Zij ontwikkelt zich in de ontmoeting met de mensen en de wereld, temidden waarvan zij is gesteld, en deze kan zowel een positieve als een negatieve factor betekenen. De uitkomst van deze dialoog tussen de mens en wat

<sup>1</sup> Geciteerd door E. Siegel, *Das Wesen der Revolutionspädagogik*, Langensalza 1930, S. 95.

hij in zijn leven ontmoet, kan nimmer worden voorspeld. Zij verleent aan het bestand aan menselijk vermogen, dat aan een volk ten deel valt, een onbestemdheid, welke zich tegen alle kwantificering, anders dan bij wijze van uiterst grove en wisselvallige benadering verzet. Daarom zal de selectie, hoezeer de voortgang van het psychologisch onderzoek haar nog zal kunnen verbeteren, nooit de volkomenheid bereiken, welke door Young wordt gesuggereerd. Wie niet in een volstrekte gedetermineerdheid van het menselijk bestaan gelooft, zal open moeten staan voor de mogelijkheid van vele verrassingen, welke het eens gevelde oordeel in positieve of negatieve richting corrigeren. Het toekomstbeeld zal nimmer de perfectie kunnen hebben, welke Young ons voor ogen stelt, de intellectuele drainering van de „lagere klassen” nimmer de volledigheid verwerven, welke hij ons waarschuwend beschrijft.

Bij nader toezien blijkt de misvatting, welke ik terzake van het intelligentie-begrip meen te moeten signaleren, niet tot dit facet beperkt te zijn. Het gehele werk verraadt een benaderingswijze van de problemen van mens en maatschappij, welke thuis behoort in de 19de eeuw doch die voor ons huidig denken niet meer aanvaardbaar is. Young past de gedachte van de natuurwetenschappelijke causaliteit toe op een onderwerp, dat principieel aan deze wetmatigheid is onttrokken. Het gedrag van de mens en de ontwikkeling van de mensengemeenschap laten zich op deze wijze niet voorspellen. Zij zullen *per se* anders zijn dan wij thans kunnen voorzien. De natuur vertoont geen sprongen, de geschiedenis legt ze wel terdege aan de dag. Tekenen van anti-intellectualisme heeft ze in onze tijdsperiode overduidelijk te zien gegeven. De mensen blijken op het onverwachts meer aan de droom dan aan de intellectuele overweging verknocht. Wie zal de invloed van deze tegenstrijdige tendenties kunnen meten?

Inderdaad, deze auteur is een 19de eeuwer. Hij gelooft nog in de toekomst van Engeland als grote staat in wedijver met andere grootmachten. Maar hij miskent de discontinuïteit, welke ook in deze projectie zou kunnen ontstaan door de opkomst van de massa's van China en Afrika. Hoe is het mogelijk het Engeland van 2033 te schetsen als een verlengstuk van zijn tegenwoordige ontplooiing?

Dit moet ons bij het lezen van dit boek wel tot grote reserves nopen.

### *De boodschap van Young*

Maar laten wij het wat ijdele spel met Young meespelen. Wij behoeven zijn boodschap niet aanstonds geheel naast ons neer te leggen. Tendenties, gelijk hij ons schetst, lijken mij voor de eerste decenniën bepaald niet onmogelijk. Bij de lezing van zijn werk kwam mij een waarneming voor de geest, welke een waarschuwing inhoudt. Zij heeft betrekking op Parijs, de „hoofd”stad en de provincie. Een eeuwenlange historie heeft ertoe geleid, dat Parijs het centrum is, waarin in zo ruime mate het denken en

beleven van het Franse volk is geconcentreerd, dat de rest van het land onder deze concentratie van macht en intellect kennelijk lijdt. Wat hier tussen de regionale delen des lands geschiedt, kan zich ook tussen de sociale lagen der bevolking manifesteren. Het ons geboden toekomstbeeld lijkt mij daarom, onder de gemaakte reserve, niet volstrekt te veronachtzamen.

Wat heeft Young ons dan te zeggen?

Vooreerst vestigt hij onze aandacht op de eenzijdigheid van het selectie-criterium, dat in onze samenleving tot gelding komt, een eenzijdigheid, welke de gedachte van de „gelijkheid van kansen” originair aankleeft, maar die door de overheersing van het economisch motief wordt versterkt. Alle aandacht concentreert zich op de intelligentie.

Deze monopoliepositie van het intellect is om twee redenen aanvechtbaar. Vooreerst omdat zelfs een simpele levenservaring kan leren dat deze eigenschap in de maatschappij weliswaar uiterst belangrijk is maar op zich zelf genomen nimmer een vruchtbaar levensgedrag waarborgt. Of een mens produktief is in de ruimste zin des woords hangt steeds weer af van een combinatie van eigenschappen. Daarnevens moeten worden vastgesteld dat de maatschappij zich door deze eenzijdigheid in haar selectieproces van de invloed van hoogst belangrijke andere menselijke eigenschappen in de elite berooft. Wanneer Young de kritiek der vrouwen releveert, brengt hij zulke eigenschappen naar voren. Ik zou daarnevens met name het vermogen willen noemen om mensen te begrijpen en met hen om te gaan; om iets te verstaan van de achtergronden des levens; om in de kunst uitdrukking te geven aan vormen van beleven, die het verwoordbare te boven gaan. Ik denk aan menselijke deugden als liefde en vroomheid; betrouwbaarheid; geestelijke stabiliteit; standvastigheid en moed. Een maatschappij, die deze gaven veronachtzaamt of in waarde onderschat, verarmt zichzelf bovenmate.

Ik voeg hieraan in het voorbijgaan toe dat zo lang de selectie inderdaad zou plaats vinden naar de criteria, welke Young ons beschrijft, al de thans genoemde en nog vele andere talenten gelijkelijk over de klassen verdeeld zouden blijven. Hoe zou men trouwens ooit tot een drainering van bepaalde klassen naar deze kenmerken van menselijkheid kunnen geraken? De voorstelling van de geestelijke verpaupering der lagere klassen vraagt ook hierom nadrukkelijke correctie.

De tweede gedachte, waartoe Youngs werk mij heeft geïnspireerd, is dat de benadering van de „gelijkheid van kansen”, zoals zij traditioneel is bepaald, nl. vanuit het recht van de enkeling, een eenzijdigheid vertegenwoordigt. Deze visie veronderstelt een maatschappij, welke niet meer is dan het operatie-terrein voor individuele opklimmingsdrift en begeerte naar invloed en macht. Er is op dit stuk een andere beschouwing mogelijk, waarvan het Christendom en, in zijn voetspoor, het socialisme dragers zijn geweest. Daarbij denk ik aan de gedachte van de waardig-

heid van elke eerlijke arbeid, welke idee in het geestesbezit van beide bewegingen thuis behoort. Er is voorts de visie op het leven niet als een verovering maar als dienst. Wij verkeren in een tijd, waarin wel vaststaat dat onze maatschappij zonder samenwerking te gronde gaat: samenwerking in de onderneming, samenwerking in de natie om de geestelijke en maatschappelijke dreigingen, waarvoor wij staan, het hoofd te bieden, samenwerking tussen de volken: politiek maar ook op alle gebieden van de arbeidsverhoudingen, de voedselvoorziening, de economie, de hygiëne, de cultuur, enz. Dat alles mis ik in de opvatting van de „gelijkheid van kansen” zoals zij onder ons wordt gehuldigd. De betere benadering kan voortkomen uit een beschouwing van de ontwikkeling der talenten vanuit het algemeen belang. Onze maatschappij-opvattingen vertonen een tendentie in deze richting. Wij beginnen het denken in de categorieën van macht en belang te overwinnen ten gunste van een functionele beschouwingwijze. Wanneer wij van daaruit kunnen geraken tot het besef, dat wij allen leden zijn van een grote gemeenschap, waarin wij ieder naar onze gaven en naar de behoeften der maatschappij onze taak hebben te vervullen, ontstaat een andere samenleving dan die, welke het individualistisch begrip van de „gelijkheid van kansen” ons voor ogen stelt. Wij worden dan evenzeer behoed voor de diepe verdeeldheid der klassen, welke Young ons voor ogen stelt. Dan is er immers een broederschap in dienstbaarheid. De vergeten broederschap der Franse revolutie!

Het zou zeer te betreuren zijn wanneer de gedachte van de „gelijkheid van kansen” in haar individualistische versie in ons maatschappijbeeld tot hoogste wijsheid zou worden verheven. Er zijn, zoals ik aangaf, over 's mensen plaats en taak in de maatschappij wezenlijker dingen te zeggen en deze dingen zijn juist die, welke de weg wijzen naar een gezondere samenleving. Het bedrijfsleven heeft hier weet van. Het brengt de man of vrouw, die in de onderneming is opgenomen, óók een maatschappijvoorstelling bij. Wij kunnen zelfs zeggen, dat het bedrijfsleven voor miljoenen de *enige* instantie is, waarin zij met een groter verband van leven en werken tastbaar in aanraking komen. Zij ontlene aan deze ervaring hun begrip van de maatschappelijke orde. In zoverre heeft de onderneming voor hen, die erbij betrokken zijn, een exemplarische betekenis. Zij bindt hen en vormt hen. Welnu, daarbij komt allerm minst bij uitstek de stelregel naar voren, dat ieder „gelijke kansen” moet hebben, al zal dit rechtsbeginsel als één van de geldende normen worden erkend. Veeleer zal daarbij de gedachte van de verdeling der taken en de gemeenschappelijke gerichtheid op het allen verbindende ondernemingsbelang worden gehuldigd. Elk lid van het samenwerkingsverband weet dat zijn arbeid aan het allesbeheersende doel dienstbaar moet zijn en hij kan ook weten dat juist vanwege zijn bijdrage tot het geheel deze arbeid volwaardig is. Dit alles leert een mens in zijn werk. Volstrekt zakelijk, zonder al te veel ideële of zedelijke bedoeling. Het geldt hier *feiten*: het feit, dat

wie uitsluitend om eigen kansen bezorgd is, tegen de muur loopt en het andere feit, dat als iemand zich gedraagt als deel van het geheel er profijt uit voortkomt. Laten wij dankbaar zijn voor deze realistische levenslessen. Ze vormen de grondslag, waarop mogelijk een zedelijk waardevolle menselijke houding kan ontstaan. Laten wij tevens inzien dat wij realiteit en ethiek beide te kort doen wanneer wij deze lessen van de goede onderneming bij de formulering en verwerkelijking van onze maatschappelijke idealen zouden veronachtzamen <sup>1</sup>.

Tenslotte enkele opmerkingen over het onderwijs. De eerste laat Young door de protesterende vrouwen maken. „De scholen moeten niet gebonden worden aan de beroepsstructuur, met de verplichting om mensen te leveren voor de betrekkingen, die op een bepaald moment als belangrijk worden beschouwd, maar zij zouden zich moeten wijden aan de ontwikkeling van alle menselijke talenten, onverschillig of deze nodig zijn in een natuurwetenschappelijk georiënteerde wereld” <sup>2</sup>. De school moet de plaats zijn, waar de opgroeiende mens in zijn volle menselijkheid wordt ontvangen, beschermd en gewaardeerd. Het onderwijs heeft zijn eigen rechten en verantwoordelijkheden, het behoeft zeker de eisen der maatschappij niet slaafs te volgen. Met name behoeft het niet de diensdijner te zijn van een allesbeheersende welvaartsdrang. Het zal steeds de vrijheid moeten bezitten de maatschappij *niet* te geven wat zij verlangt maar wat zij *behoeft*. En dit laatste zijn zeker: tegenkrachten tegen velerlei tendenties van deze wereld, waarin techniek en economie het hoogste woord hebben.

Mijn tweede opmerking voert ons terug naar Condorcet. Ik denk aan zijn uitgewerkt stelsel van onderwijs voor hen, die de lagere school hebben doorlopen, en niet of niet meer door het voortgezet onderwijs worden bereikt. Aan de mogelijkheden, welke er zijn om deze grote en verwaarloosde groep door adequaat onderwijs tot in de leeftijd der volwassenheid te bereiken, geestelijk te wekken en te stimuleren, gaat ons onderwijsstelsel nog grotendeels voorbij. Toch ligt ook in deze richting een kans om de ontwikkeling af te wenden, welke *The rise of the Meritocracy* onschetst.

Ik ben Young dankbaar dat hij ons – ongeacht de feilen in zijn uitgangspunten – op zulk een fascinerende wijze opmerkzaam heeft gemaakt op de mogelijkheid van ernstige misvormingen in onze maatschappij en ons wijst op onze sociaal-pedagogische opdracht.

<sup>1</sup> Karl Abraham, *Der Betrieb als Erziehungsfaktor*, Freiburg im Breisgau, 1957.  
<sup>2</sup> p. 136.



## OVER DE ONTPLOOING DER PAEDAGOGIEK, HAAR STUDIE EN HAAR DIENSTVERLENING

M. J. LANGEVELD

Wanneer over het wetenschappelijke karakter van een bepaald universitair vak veel te doen is, zien sommigen daarin reeds de aanwijzing, dat er met dat vak wel wat wezen zal, zoals er wel wat „is” met iemand over wie men teveel praat. Dit alles volgens het schema, dat men geen koe bont noemt of er is wel een vlekje aan. Een schema overigens, dat als meer volkswijsheid, zijn herkomst uit het kleinburgerlijke verraadt en van een geestesgesteldheid getuigt, die bij het praatje op de straathoek past. Ook de universitaire wereld heeft z'n straathoeken waar „het nieuws” verhandeld wordt, dat vaak op een eeuwigdurende herhaling van oude thema's berust, die weer meer met de menselijke natuur dan met de menselijke rede te maken hebben.

Daarnaast – en dat kan ons hier verder alleen maar aangaan – bestaat er de voortdurende bezinning op grondslagenkwesties. Wie in de wetenschap doen als de ministers die het zo druk hebben met hun regering, dat ze geen tijd hebben om zich rekenschap te geven van het instrument der uitvoering en zijn fundamentele structuur, kloppen schuim of doen ander oppervlakkig succesvol werk. Nu kan men in „de wetenschap” allerlei nuttig verzamel- en opruimwerk verrichten en er een reputatie van geleerde aan overhouden. Men kan ook in „de wetenschap” het lied zingen dat een bepaalde parochie bekend in de oren klinkt en op die manier als een groot man zijn leven slijten. Maar men kan toch ook willen proberen, de zaak te begrijpen om den wille van die zaak; omdat men geen vrees heeft door een eerlijk en grondig waarheidsstreven op een plaats aan te komen waar het minder eerbaar zou zijn te vertoeven. Men kan menen, dat men een instrument dat men niet kent, niet goed bedienen kan en dat een instrument, waarvan men de bruikbaarheid meent te kennen, miskend wordt, zodat de mensheid zichzelf onnodig te kort doet.

In zulke omstandigheden verkeren de paedagogogen. En uit het feit, dat anderen over hun eigen vak zwijgen, valt niet af te leiden, dat het in die andere vakken beter ligt, zodat de paedagoog uit de rust die soms elders heerst, geen teken van eigen onrijpheid of iets dergelijks lezen kan. Bovendien raakt zijn arbeid anderen vitaal en hij kan het zichzelf reeds daarom niet euvel duiden, dat hij zich op die arbeid bezint, mede om anderen, zo mogelijk, beter te dienen of te beschermen tegen ondiensten. Ondiensten die o.a. ontstaan door argeloos of brutaal geïsurpeerd werk van vreemdelingen op het terrein der opvoedkunde, of door inwoners die gedesorienteerd zijn.



### *Een leerkrug voor de paedagogiek*

De universiteiten hebben moeizaam hier en daar enige plaats gemaakt voor „de paedagogiek”. Het ongevaarlijke deel kon men het eerst toelaten: het puur speculatieve, zonder examens, zonder verplichtingen, „omdat men dat uit zuivere belangstelling studeren kan”. Dat klonk heel ruim en universitair, maar men waagde z'n eigen vak liever niet aan dezelfde universitaire vrijheid. Daarna kwam dan „wat leraarsopleiding” .... „waar is 't eigenlijk nodig voor?” En dat was dan dat.

Na de Tweede Wereldoorlog kreeg de paedagogiek aan onze openbare universiteiten voor het eerst een krukje om – bij grote vermoeidheid van het lange wachten – op te zitten. Deze leerstoel was dus een leerkrug. D.w.z. hier en daar kwam een ordinariaat en een enkel instituut. Hoewel ik persoonlijk slechts dankbaar zijn kan, zie ik dat collega's aan andere universiteiten ook nu nog schromelijk tekortkomen.

Er was dus iets als „de” leraarsopleiding. Daarenboven bestond er een niet als zodanig herkende hoogleraar in een paedagogisch vak: de hoogleraar in de Theologische Faculteit die zich – onder welke naam dan ook – met de praktische theologie belast zag. Men neme eens het Handboek voor de Praktische Theologie ter hand, dat onder redactie van Prof. Smelik en Prof. Vos als deel I *De Catechetik*<sup>1</sup> gepubliceerd heeft van Prof. Dr. S. F. H. J. Berkelbach van der Sprenkel, of een proefschrift als dat van Dr. J. W. Beerekamp: *De Jeugddienst*, zijn geschiedenis, principe en opzet<sup>2</sup>. En wie deze publikaties te recent vindt om te kunnen geloven, dat zij het paedagogisch karakter van de hier bedoelde leerstoel in een juist licht stellen, neme het werk ter hand van Dr. B. ter Haar, dat – althans als Leidse dissertatie – ronduit de titel voert ener *Bijdrage tot de didactiek van het godsdienstonderwijs* (1934) of denke aan Dr. P. ten Have's boeken, m.n. aan *Een methode van bijbelse catechese* (1946).

Het is niet anders dan verheugend te noemen, dat een zaak – weliswaar vaak onder andere naam en partieel – maar dan toch van harte gediend werd.

### *De paedagogiek en de faculteiten*

In de Juridische Faculteit trok de jeugdcriminaliteit de aandacht van de hoogleraren in het strafrecht, later: van de criminologen, nog later: van de jeugdcriminologen. Hun bemoeienissen lagen ongetwijfeld voor een gewichtig deel op paedagogisch terrein. Daarvan is zich – zonder anderen te kort te willen doen mag ik hem uit oude vriendschap wel noemen – met name wijlen Prof. D. M. P. Vrij ten volle bewust geweest.

In de Medische Faculteit hielden zich de psychiater, de neuroloog en de pediater expliciet met het kind bezig en, in ieder geval minstens impliciet met zijn opvoeding. Het achterlijke kind, het doofstomme, blinde, ver-

1 Nijkerk 1956.

2 t.z.p. 1952.

lamde, posttraumatische kind – enz. enz. – moest deze faculteit wel bezighouden, ook al was het aantal der hoogleraren-specialisten, dat zich in de eigenlijk paedagogische kant van de zaak verdiepte meestal uitermate klein.

En in de Faculteit der Letteren en Wijsbegeerte had men de enige die niet mee mocht praten: de professor in de paedagogiek. Hij trachtte wel mee te praten, maar daartoe moest hij aanvankelijk toch heel wat voorgedij aanvaarden of afschudden. Hij trad op in de gestalte van een hoogleraar in de Griekse antiquiteiten, die tussen z'n eigenlijke colleges door ook wel eens enige wijze lessen ten beste gaf over hetgeen „je in de klas natuurlijk nooit doen moest” en wat dies meer zij, of in de gestalte van een hoogleraar in de klassieke talen die „altijd ook een of meer colleges in de paedagogiek gaf, voornamelijk ingericht op de behoeften van aanstaande leraren, maar waarbij ook een behoorlijke plaats werd ingeruimd aan de geschiedenis (sc. der paedagogiek)”. Zoals Van den Es en Woltjer nog rectores gymnasii waren, zo was J. H. Gunning Wzn dat, toen men hem in 1896 voor het eerst aanzocht.

Het is duidelijk: paedagogiek is „leraarsopleiding” en „Gymnasialdidaktik”. Zo was het ook in Duitsland wel begonnen. Alleen: dat was Ernst Christian Trapp en dus in het laatste kwart van de 18e eeuw; om precies te zijn: dat was 1779. En Gunning kwam pas 1901 in het geweer ... als privaats-docent. Hoogleraar – „buitengewoon” natuurlijk – werd hij pas in 1923.

Er was dus een theologische representant, er was een juridische, er was een medische. Er kwam er een voor het gymnasium en zijn leraren. – En dat was dan dat.

### *De paedagogiek en de filosofie*

Er waren ook filosofen. Dat is vooral in Duitsland een ambt geweest, waarop de paedagogiek makkelijker scheen geënt te kunnen worden. Want op eigen wortels stoelde ze nergens. Zo kreeg de paedagogiek als vak ook hier geen kans. Ze kreeg deze te minder, omdat de wezenlijk paedagogische vragen, die hun empirische waarneembaarheid bezitten op het terrein der actuele opvoeding zelf, overgelaten bleven aan wie er altijd toch al mee te worstelen hadden, terwijl anderzijds een filosofie der opvoeding ontstond die misschien met de filosofie maar zeker niet met de opvoeding te maken had. Een allerongelukigste gescheidenheid tussen speculaties hier en het alledaagse werk daar, benevens enige onherkende gevallen van paedagogische specialisten elders (catechetik, criminele jeugdzorg) schiepen de ongunstigste praedispositie voor de ontwikkeling van een vak die men zich maar denken kan. Geen wonder dat zich aldus geen enkel aspect der paedagogiek eigenlijk behoorlijk ontwikkelen kon. Bovendien groeiden de gescheiden brokken waarlijk niet vanzelf aan elkaar. In tegendeel! De paedagogiek als eenheid van theorie

en praktisch gericht onderzoek <sup>1</sup> was al gedesintegreerd voor ze tot stand gekomen was en desintegreerde rustig verder, toen later de empirische vragen of door practici in de executief praktische sfeer „opgelost” werden of door psychologen, medici, juristen, sociologen – ieder naar eigen praedispositie en doelstelling – onderzocht en geïnterpreteerd werden.

Ook was de paedagogiek, voorzover zij theoretisch opgezet was, aan vele kwalen ten prooi. Van theologische zijde bestond de neiging om van een daar gewenste formulering der grondvragen uit, ook op de verdere inhoud en opbouw der paedagogiek vooruit te lopen. Natuurlijk ontstonden er ook zeer juiste brokstukken ener paedagogiek, maar van de heilswaarheden naar de empirische vragen der situatie leidt de weg onontkoombaar door de nauwkeurige kennisneming van de feiten heen. Dat ontkennen weinigen. Maar dat betekent niet, dat zij er zich nu ook aan weten te houden. De filosoof had verwante neigingen tot anticipatie. En zo valt het niet te verwonderen, dat men op zeer goede voet met een godsdienstige levens- en wereldbeschouwing moest staan om de „paedagogiek” nog te kunnen aanvaarden als een zaak die een kans waard was. Dit was de toestand welke omstreeks het begin dezer eeuw bereikt was en in dit a- of anti-paedagogisch positivisme ontstonden paedagogische werken en daden, die een studie op zichzelf waard zouden zijn. Zo is echter ook te verklaren, waarom een confessionele universiteit of een godsdienstig bewogen man als Gunning – die buiten een dergelijke universiteit stond – toch veel eer en vollediger tot de aanvaarding van de paedagogiek als een waardig vak kwam. Men hoede er zich wel voor, die waardering argdenkend toe te schrijven aan het verlangen „zieltjes te winnen” of bij dat bedrijf handiger te werk te gaan. Men leze de redevoeringen en andere lectuur van die tijd om te zien, hoe sterk men hier met een inzicht in de betekenis van dit vak voor de mens te maken heeft en hoezeer men wist dat men de mens te kort zou doen, indien men het op het krukje liet wachten, waarvan zoëven sprake was. Zo begrijpt men echter ook, dat de paedagogiek te lijden kreeg van de anti-religieuze of anti-godsdienstige beweging, welke vooral in de Angelsaksische landen, maar toch ook in Frankrijk, tot een zodanig ressentiment niet alleen tegen het christendom, maar ook tegen de paedagogiek leidde, dat zelfs het woord „paedagogiek” niet meer academisch „hoffähig” was. Waar dezelfde zaak „praktische theologie” heette, meende men uiteraard voldoende te weten, waaraan men toe was.

### *Filosofische paedagogiek*

Maar bovendien: het studeerkamer-spinsel was wel erg ijl of, misschien in het geheel van een filosofie die „moeilijk” was en die men in ieder ge-

<sup>1</sup> Wil men het juister, dan zegge men: als voorwerpeijk theoretische en directief praktische wetenschap. Vgl. mijn Inleiding tot de Paedagogische Psychologie p. 125.

val niet kende nog wel genietbaar, maar „voor de praktijk had je er nix an”. Waarom zou men het woord „paedagogiek” nog gebruiken? Erger nog: de filosofie zelf bleek tot niets te leiden. „We have seen that these supposedly philosophical methods of the classical philosophers have fallen into disrepute in recent years simply because they do not give the results that they promise. No alleged solution of any philosophical problem achieved by these methods has ever satisfied more than a small minority of philosophers”. Wat nodig was, was “controllerd and accurate observation” die “can be checked by further observation”. Nu – dit laatste was stellig een gewettigd verlangen. Laat ik de lezer echter mogen onthullen, dat de hier gewenste kennis door de schrijver van de *Philosophy of education* – *O'Connor* – als type van de *enig* waardevolle kennis beschouwd wordt. Dit is de kennis der natuurkunde en “if found substantially correct, they can be embodied in useful gadgets like dynamos and refrigerators which will be found to work efficiently”<sup>1</sup>. Het is wel duidelijk: niet alleen geloof maar ook filosofie is voornamelijk gepraat en geen wonder dan, dat de daarin geïncorporeerde „paedagogiek” van dezelfde kwaliteit is, zich niet tot dynamo’s en ijskasten – in kindergedeaante – laat verwerken. Hetgeen jammer is.... Toch: dat onze paedagogische kennis op empirisch onderzoek moet berusten en, bij toepassing, waardevol moet blijken, daar zit wel wat in. Natuurlijk, wat wel en wat niet als „empirisch” zal gelden, is niet aanstonds reeds uitgemakt. Wat de invloed der „toepassing” is op het toegepaste en hoe dit verschilt naar gelang van het ingeschakeld zijn van de toepassende mens, de mens op wie toegepast wordt en *wat* „toegepast” wordt, enz., zal nader onderzocht moeten worden en misschien blijft er dan van die hele „toepassing”, die „logische analytici” als *O'Connor* zo probleemloos vinden, wel niets anders over dan een vage en misleidende analogie.... die overigens reeds in 1921 door *Litt* helder en duidelijk gedemonteerd en gedemonstreerd was<sup>2</sup>. Maar het bleef een feit, dat men de leerstoelen der paedagogiek niet met een grondig empirisch-gericht onderzoeksapparaat opzette, of de paedagogen in staat stelde empirisch onderzoek te doen op paedagogisch terrein. Over opvoedingsvragen raadpleegde men, als ’t lastig werd, na de onderwijzer: de dokter, de pastoor of de dominee. Over kwesties van beroepskeuze – die men o zo paedagogisch noemde –: de psychotechnicus. Verder had men de lerarenopleider en wie ooit met een kind optrad voor het gerecht, géén wetenschappelijk geschoold paedagoog. Trouwens: „die zijn er haast niet”, zo merkte men terecht op, nadat men ze het bestaan onmogelijk had gemaakt.

<sup>1</sup> D.J. O'Connor: *An introduction to the philosophy of education*. – London 1957, pag. 42.

<sup>2</sup> Th. Litt: *Die Methodik des pädagogischen Denkens*. – Kant-Studien XXVI, 1921.

*De vormende waarde van de vakken x, y en z*

Elders voelde men zich evenwel geheel getroost: er was wel geen expliciete paedagogiek en er waren – dat zeker! – geen paedagogen, maar er was toch „de hoge paedagogische waarde” – of hoe men dat placht uit te drukken –, de „vormende waarde” van de studie der „x-y-z”. Nu kan men theologen en filosofen veel verwijten, maar men moet hun één ding ten goede houden: als ze over het paedagogische aan de gang waren, hadden ze de mens als geheel op het oog. Er was een impliciete anthropologische grondslag aanwezig. Dat kon men van de filoloog of de historicus, die van z'n vak vond, dat het „zo'n vormende waarde” had, niet zeggen. Hij moest al helemaal tot „de klassieke mens” en „de geestelijke vorming aan het klassieke ideaal” vervallen, wilde z'n „vormende waarde” onwaarschijnlijk genoeg gaan klinken om voor wijsgerig gehouden te kunnen worden. Hij vormde de gaven van verstand en gemoed en daar voelde hij zich best bij: vreemd genoeg bleef ook de leraar in andere vakken zich goed voelen bij dezelfde leus. Ook de aardrijkskunde vormde de gaven van verstand en gemoed; en de wiskunde of de mechanica of de scheikunde of de „natuurlijke historie”. En aangezien al die vormende waarde in al die vakken zat, was de simpele situatie waarin kinderen aan die vakken werden blootgesteld al vanzelf „vormend”. Wat zou men daarvoor nu nog „paedagogiek” of „didactiek” studeren? Zoals het fotografische papier in het drukraampje onder het negatief door loutere aanraking met het licht de vormende waarde van licht en negatief ondering, zo onderging de gevoelige kinderziel door de loutere aanraking met Latijn, Grieks, Antiquiteiten, Geschiedenis, Frans, Duits, Engels.... en, o ja, Nederlands, Aardrijkskunde, Vlakke meetkunde, Algebra, Rekenkunde, Kennis der Natuur, Natuurkunde, Scheikunde en enige andere vakken, gedurende een expositie-tijd van vijf tot tien jaar, de vormende waarde van het geesteslicht dat in die vakken scheen en soms lichtelijk belemmerd door het exposé (het negatief) in de ziel straalde. Wel was er nog meer dat de geest vormt, maar „men moet praktisch blijven” en dus zich houden aan wat inmiddels „zijn nut bewezen heeft”. Zo bleven dan de sociologie, de kunstgeschiedenis, de hygiëne of andere zaken maar aan de universiteit verborgen, tot de ziel zover zijn zou. Trouwens: aan die universiteiten stond de ziel nogal zo een en ander te wachten. Daar zou de vorming pas goed beginnen. Daar kon men zich dan „met volle toewijding aan het vak zijner keuze overgeven”, voor volledige hypertrophie op dat gebied behoed door de „universitas scientiarum”, het „studium generale” en het studentenleven. Wel waren knappe hoogleraren „toch allang heen over dat idee van de algemene ontwikkeling, dat immers maar algemene on-ontwikkeling betekent” en voelden zij meer voor „multum non multa”, oftewel: alle vorming van de mens zit in dat ene vak (+ een abonnement op het stedelijk orkest).



Wat zou dus zo'n paedagoog – „ce pauvre type” – eigenlijk anders doen dan wat over praktische dingen praten. *Wat* dan praktisch was, bleef duister. En, mochten de studenten herrie schoppen, omdat ze al dat gedaas over „de praktijk” niet wensten aan te horen, dan bleek – hetgeen overigens te verwachten was voor praktische faculteiten – dat de docent 't niet kon. De conclusie voor een praktische faculteit had ook de gehele afschaffing van de paedagogiek kunnen zijn: de theorie was nix en nu is de praktijk óók al nix, dus wat moeten we ermee? Een leraar moest maar wat komen vertellen – 6 uur per jaar b.v. – over wat ie zo doet en hoe je thema's corrigeert of glasbuisjes buigt. Dat is tenminste praktisch.

En daarmee was dan „de vormende waarde” ten top gevoerd. Daarmee ontstond een mystieke eenheid van wiskunde en Nederlandse taal en Latijn-en-Grieks. Daarmee ontstond een niet minder mystieke identificatie van het traditionele schoolvak met een universitair studiegebied. En dit al schoolde het denken, men „leerde er helder denken van”, men leerde er een „denkvorm” in kennen („mit, nach, nebst, samst, usw.”) en men paste door een harmonia praestabilita zomaar in de universitaire verlengstukken: van Latijn tot Latijn, van de Camera Obscura tot de Camera Obscura, etc.

### *Lerarenopleiding*

Men mene niet, dat dit alles „vieux jeu” is. Natuurlijk. *Rein* zegt in 1899 in zijn rede *Ueber Stellung und Aufgabe der Pädagogik an der Universität* precies hetzelfde, ondanks het bestaan van zijn eigen leerstoel te Jena. Maar het is niet in *die* zin vieux jeu, dat alles nu anders zou zijn. Dit spel wordt op vele plaatsen nog steeds gespeeld. En dit spel wordt eerst recht en met boze luidruchtigheid gespeeld, wanneer iemand de opleiding van de onderwijzer aan de universiteit zou bepleiten. Ik ben het in dit geval wel eens met de spelers: het zou die opleiding niet ten goede komen en we zouden geen betere onderwijzers krijgen. De universiteit heeft – althans in Nederland – te lang de uitzonderingspositie ingenomen van de puur wetenschappelijke studie, onderworpen aan puur wetenschappelijke normen, dan dat zij nu nog de plaats zou zijn, waar een goede praktische opleiding op – van haar uit gezien: – „laag midden-niveau” verzorgd zou kunnen worden. Niets zou ongelukkiger zijn dan dat de senaat en de faculteiten ook hierover nog gingen meepraten. Zou de onderwijzersopleiding om een of andere reden aan de universiteit verbonden moeten worden, dan sceppe men een universitair instituut à la suite van het Paedagogisch Instituut... en dan sceppe men dit laatste natuurlijk eerst. En daarvoor is nodig, dat men het aantal paedagogische hoogleraarschappen per faculteit uitbreidt. En dat veronderstelt het perspectief der eeuwigheid. Maar – nogmaals – de onderwijzersopleiding zou daardoor niet beter worden, alleen verhevener in 't oog van mensen die met de maatstaf der ijdelheid meten of met die der naïeveteit. Toch



zou er, indien zulk een „opleidingsinstituut” aan de universiteit werd toegevoegd, een positieve waarde mee verbonden kunnen worden. Men zou dan nl. aan datzelfde instituut en ten dele onder dezelfde omstandigheden „leraren” kunnen opleiding. Deze leraren zouden dan hun plaats leren en zij zouden zich beter dan thans het geval kan zijn, rekenschap kunnen geven van het paedagogisch-didactisch deel van hun taak. Dan echter begeeft men zich op weg naar het ontstaan van “Teacher Training Colleges” of „Pädagogische Akademien”, waaruit zich die universiteiten op een zeker ogenblik weer zullen blijken teruggetrokken te hebben. Ook te New York zegt de Columbia University professor dat er geen breder straat ter wereld bestaat dan die tussen de universiteit en het T.T.C. Ook in Duitsland is de kloof tussen een „Universitätsprofessor” en een „Akademie-Professor” zonder speciale gids lang niet altijd te nemen, ook al hebben eerbiedwaardige professoren (echte) hun weg door dit dal gevonden <sup>1</sup>. In Nederland zal men goed doen, de opleiding van leraren aan de universiteit te behouden en *deze* opleiding te verbeteren. Men zal voor hen, die hun leerstofkennis meenden te verwerven door een middelbare-aktestudie met het daaraan verbonden diploma – overigens een illusie, niet kleiner dan van hen die de universitaire weg volgden –, die opleiding moeten openstellen en men zal met het oog op tal van praktische overwegingen voor deze „M.O.-mensen” eigen opleidingsinstituten moeten maken. Deze zullen niet alleen in universiteitssteden gevestigd dienen te zijn, al is het maar om uit het stroomgebied zoveel mogelijk potentiële leerkrachten op te nemen. Een nauwe band met de universitaire paedagogische instituten is dan wenselijk.

### *De kweekschool*

De Nederlandse kweekschool had van oudsher een leervak „paedagogiek” of wat daarvoor doorging. Nu varieert de geschiedenis van dat schoolvak met de docent en met hetgeen er voor hem op de paedagogische markt verkrijgbaar was. Ook de didactiek der verschillende schoolvakken heeft er vaste grond. Men leerde er iets over de geschiedenis van de opvoedkunde, van het onderwijs en van de onderwijswetgeving; men leerde er iets over algemene psychologie en kinderpsychologie. Er was bovendien een „esprit de corps” ,ook daardoor versterkt, dat de onderwijzer onderwijzers opleidde en binnenleidde in de school die zijn levens-terrein was. Ik acht dit een kostbaar bezit, dat voorlopig nog in de leraarsopleiding ontbreekt en dat bij een al te nauwe band van „de kweek” met de universiteit zeker niet winnen zou. Laten we dus goede kweekscholen helpen maken en als daartoe de kweekschoolleeraar toe-

<sup>1</sup> R. Stölzle: *Universität und Lehrerbildung*. Langensalza 1920. – H. Schwartz: *Aufgabe und Einrichtung der Pädagogischen Akademien*. Berlin, z.j. (1925). D. R. Cottrell (ed.): *Teacher Education for a free people*. – A.A.C.T.E., Oneonto (N.Y.) 1956.

gang moet krijgen tot de universitaire examens, dan verschaffe men hem die toegang. Als daartoe aan de paedagogische instituten ook onderzoekingen op het terrein van het lager onderwijs gedaan moeten worden – hetgeen, als men weet, reeds geschiedt – dan gêneren men zich in Den Haag niet, om de daartoe noodzakelijke personele en materiële kredieten te verschaffen aan de universitaire instituten zelf.

### *Het paedagogisch onderzoek*

De universiteit zelf beseffe, dat hier wetenschappelijk onderzoek evenmin als op enig ander terrein beneden haar waardigheid kan liggen. Maar men beseffe vooral, dat hier een reeks van taken ligt, die in een paedagogische „leerstoel” geïntegreerd dient te worden. Men beseffe vooral, dat ook professoren beter doen hun mond te houden over zaken waarvan zij niet alleen geen kennis hebben maar zich ook geen kennis mogen verzamelen, „omdat dat niet bij hun leeropdracht hoort”, d.w.z. omdat anderen die vrijheid voor zich opeisen, zonder ze nu ook per se te gebruiken en omdat de paedagogische hoogleraren de outillage niet bezitten.

Nu hebben wij in Nederland een aantal instituten, dat aan empirisch paedagogisch onderzoek doet. Zo hebben wij b.v. het Instituut voor Praeventieve Geneeskunde te Leiden, dat onbetwistbaar ook op paedagogisch terrein werkt. Of we hebben de Paedagogische Centra van drie der aanwezige „zuilen”, die op dit gebied werken en werk uitbesteden. Of we hebben een Sociaal Paedagogisch Instituut bij de Faculteit der Politieke en Sociale Wetenschappen te Amsterdam, of we hebben het Nutsseminarium voor Paedagogiek, of we hebben het Mgr. Hoogveld-Instituut te Nijmegen, of het Opvoedkundig Studiecentrum dat onderzoek zal gaan doen ten behoeve van het v.h.m.o., enz. Maar men heeft niet eerst gezorgd, de beschikbare krachten te bundelen aan de universiteiten in goed geïntegreerde gehelen. Liever vertrouwt men op het bekende spreekwoord „l'union fait la faiblesse”.

Wil in Nederland niet gebeuren wat elders reeds de algemene toestand is, nl. dat de paedagogiek weer louter „schoolmeestersvak” wordt en als zodanig niet over een eersterangoutillage, staf en aanwerving beschikt, terwijl het „moederland” zelf van dit vak gekoloniseerd wordt vanuit dit land verachtende „cultuurlanden” als de psychologie, de psychopathologie, de psychotherapie, de sociologie, etc. – dan zal men van de eenheid der paedagogiek zelf uit moeten leren denken en organiseren.

### *Paedagogiek in drievoud?*

Wil men daarbij niet uitgaan van de universiteiten, maar van de maatschappelijke instituten als scholen of instituten voor criminele jeugdzorg, etc. dan ontstaat niet alleen een chaos maar er blijven juist op die plaats leemten welke het kernland vormen van heel de opvoeding: het gezin,

omdat daar de opvoeding het minst geïnstitutionaliseerd is. En bovendien moet dan alles in Nederland nog in drievoud gedacht worden, zodat we niet alleen M.O.B.-'s in drievoud, scholen op elk niveau en met elk doel en elke soort inrichting in drievoud, beroepskeuzevoorlichtingsbureau's in drievoud hebben, maar nu ook nog de paedagogische behartiging van heel de gezinsopvoeding „natuurlijk” in drievoud moeten hebben. „Deskundigen” hebben we dan op een schaal nodig, dat er geen ondeskundigen meer overblijven. Een toestand, die reeds thans bereikt is, door de haast waarmee men *eerst* de lichamen scheidt, *eerst* zich de plaats verzekert en dan... blijkt, Jan-Piet-en-Klaas te moeten employeren, zodat men het meest onverantwoorde werk doet op... de meest verantwoorde plaats onder het hartroerend motto, dat de ziel toch maar boven alles gaat.

Wil men vervolgens binnen de drievoudige universiteitsopzet niet van de paedagogiek als integratie-punt uitgaan, dan desintegreert men ook daar het vak en zijn beoefening en schaadt men dus wat men zegt te willen dienen: de opvoeding. Of, als men zich voor dat woord geneert: de maatschappij, de patiënt of cliënt. Een studie die geïntegreerd is, vergt een fundamentele theorie en, uiteraard, grondig inzicht daarin, vergt centrale leiding, maar vereist helemaal niet eensoortigheid van aanpak en doelstelling. Een „jeugd-sociologisch” onderzoek kan zeer wel zinvol zijn voor de paedagogiek, *mits* het niet om den wille der sociologie beoefend is maar om den wille der verdieping van onze kennis van en ons inzicht in de opvoedingsproblematiek, hetzij zoals deze thans bestaat, hetzij zoals deze in het algemeen is. Een onderzoek op het gebied der catechetiek als louter theologisch onderzoek gaat de paedagoog niet aan, maar men moet fundamenteel en nauwkeurig paedagogisch denken, zodra de catechetiek zich tot kinderen of jonge mensen richt. Een verbetering van het penitentiaire stelsel voor jonge mensen is ongetwijfeld een zaak, die juristen en criminologen aangaat, maar waar de strafbejegening de jonge mens zelf ontmoet, is het de paedagogiek die de grondslagen legt, de doelstelling realiseert en dus de opbouw aangeeft.

#### *Welke leeropdrachten zijn nodig?*

Op al deze gebieden en nog vele meer is een rijke ontplooiing van het paedagogisch denken, onderzoeken en uitvoeren dringend nodig.

Binnen de universiteiten moet dit beginnen met de vermeerdering van het aantal leerstoelen voor de paedagogiek, waarbij voorlopig – dit immers is te zeer een kwestie van beschikbare personen – het onderscheid tussen lectoraten en hoogleraarschappen in het midden gelaten worde. N.m.m. zal men aan een tiental leeropdrachten moeten denken: 1. de theoretische en de historische paedagogiek, 2. Schoolorganisatie, schoolwetgeving, schoolgeschiedenis, vergelijkende schoolkunde, 3. Leraarsopleiding, 4. Orthopaedagogiek, 5. Sociale jeugdzorg, 6. Criminele jeugd-

zorg, 7. "Adult-Education", 8. Ontwikkelingspsychologie en paedagogische psychologie, 9. „Klinische" kinder- en jeugdpsychologie, 10. Godsdienstpaedagogiek. Daarbij sluiten zich nog een aantal hoogst gewichtige gebieden van onderzoek en zorg aan als b.v. die voor de verschillende andere takken van onderwijs dan het v.h.m.o.- Onderzoek, opleiding en praktische hulp vereisen, dat een aldus opgezet „commercium" zijn steun vindt in een behoorlijke wetenschappelijke en administratieve staf, terwijl uiteraard de materiële voorzieningen voldoende moeten zijn. Alleen al de Leraarsopleiding vereist een reeks van docenten, b.v. voor de speciale didactieken. Een staf (wetenschappelijk en administratief) van een veertigtal vaste krachten zal blijken te klein te zijn. De groep der betrokken studenten wordt samengesteld uit hen die in hoofd- of bijvak op deze gebieden studeren en uit hen voor wie een onderdeel van het hoofdvak ligt. Bij de huidige hoeveelheden kan men aan een 15 tot 20% van alle studenten ener universiteit denken en dan blijft men zeer aan de lage kant met zijn schattingen. Immers alle aanstaande leraren, alle psychologen (hoofd-, bijvak, deelhoofdvak), alle paedagogen (dito), theologen, toekomstige kinderartsen en psychotherapeuten en sociologen komen reeds aanstonds in aanmerking. Er is "undergraduate", "graduate" en "postgraduate" werk te doen. Van middelbare-akte-cursisten en dergelijke zie ik nog af. – Alleen wanneer we tot een dgl. integratie en differentiatie overgaan, zal zich het „vak" Paedagogiek wetenschappelijk en praktisch-dienend kunnen ontplooien.

### *Vijf is vijf te weinig*

Alleen op deze basis kunnen wij de overhaast opgezette instituten in het maatschappelijk leven van krachten voorzien, aan wie het verantwoord zal zijn het werk op te dragen dat velen van hun thans niet of onvoldoende voorbereid of gekwalificeerd verrichten.

Alleen zo kunnen wij voorkomen, dat een belang van de eerste orde, dat wij Nederlanders gaarne zeggen bijzonder hoog te schatten, het belang der opvoeding, redelijk en behoorlijk gediend wordt door mensen, die dáárop zijn voorbereid. Het zou ons sieren de consequenties van al onze grote leuzen op dit gebied te trekken en niet door partijzucht en door strijd om bij de maatschappelijke ruif ons deel te bemachtigen onze krachten te versnipperen en door gebrekkig inzicht of gewone ijdelheid liever alles te studeren – nieuwaar, hoeveel mooier staat het „psycholoog" te zijn dan „paedagoog" .... ook al is *dit* het wat men tot taak heeft – dan wat men primair te *doen* heeft. Wanneer dus een moderne universiteit als die welke men te Rotterdam overweegt, vijf leerstoelen voor de paedagogiek opnemen zou – die staan in het ontwerp genoemd – dan loopt ze er nog vijf achter. En dat is nog vóór het begin.

# STUDIERENDEMENT BIJ HET HOGER ONDERWIJS

A. D. DE GROOT

De onderwijsstatistieken van het C.B.S. vormen voor de liefhebber altijd al interessante lectuur en deze nieuwste publicatie verdient speciale aandacht. Doordat men ditmaal niet alleen de reeds voor de oorlog geïntroduceerde methode van de generatie-statistiek heeft toegepast – waarbij dus een gehele generatie van studenten over een aantal jaren wordt gevolgd – maar ook de studieresultaten heeft kunnen differentiëren naar een aantal factoren, die daarop van invloed zijn, zoals sexe, vooropleiding, milieu, leeftijd van aankomst en eindexamencijfers, kon een aantal bijzonder belangwekkende resultaten worden bereikt. Over enkele van de belangrijkste conclusies het volgende:

## STUDIERENDEMENT

Definiëert men *studierendement* als het percentage van de in de drie jaren 1948–1950 aangekomen studenten, dat binnen 6½ jaar geslaagd is voor een candidaatsexamen, ongeacht faculteit, dan bedraagt het studierendement voor de mannen 64%, voor de vrouwen 61%. Daarbij moet in aanmerking worden genomen, dat dit percentage voor de mannelijke studenten wordt gedrukt door de technische hogescholen (rendement 45%), waar het candidaatsexamen relatief laat in de studie valt. Vergelijkt men het rendement van mannelijke en vrouwelijke studenten per faculteit, dan blijkt het verschil gemiddeld ca 10% te zijn.

Brengt men het verloop onder de eerstejaars-studenten in mindering, dan bedraagt het totaal rendement ruim 70%.

Er bestaan vrij grote verschillen tussen de *verschillende faculteiten* waarin de student voor het eerst werd ingeschreven: voor de mannen: godgeleerdheid en rechtsgeleerdheid 81%, geneeskunde 78%, tandheelkunde 73%, diergeneeskunde 72%, wis- en natuurkunde 68%, letteren en wijsbegeerte 66%, aardrijkskunde 65%, economische wetenschappen en psychologie 61%, landbouwkunde 54%, technische wetenschappen 45%, politieke en sociale wetenschappen 44%. Daarbij moet dan nog in aanmerking worden genomen, dat een soms vrij aanzienlijk deel van de als geslaagd geregistreerde studenten is omgezwaaid en in een andere faculteit het candidaatsexamen heeft behaald; de percentages hiervan variëren van 1% (econom. wet.) tot 10% (psychologie). Brengen we deze in mindering, dan verandert de rangorde van de faculteiten naar hun rendement niet veel; de verschuivingen bedragen niet meer dan een plaats. Alleen letteren en wijsbegeerte daalt twee plaatsen (met 7% candidaatsexamens in andere faculteiten), tot onder economie, boven psychologie.

1 N.a.v.: *Statistiek van het hoger onderwijs*, Studierendement van de kandidaatsstudie van enige na-oorlogse studentengeneraties (1948–1950). Uitg.: W. de Haan N.V., Zeist 1958. Bestelno. F 59/1948–1950. Prijs f4,—.



### De vooropleiding

Deze blijkt in belangrijke mate het rendement te beïnvloeden. Vergelijkt men – wat het zuiverste is – de rendementscijfers voor de verschillende vooropleidingen per faculteit, dan blijkt voor *alle* B-studierichtingen, en zowel voor mannen als voor vrouwen, het resultaat van de bezitters van een Gymnasium B-diploma duidelijk superieur te zijn aan dat van de HBS(B)-ers. Overigens blijken de B-gediplomeerden het gemiddeld beter te doen dan de A-gediplomeerden, daar waar zij beiden toegang hebben. De situatie bij de economische wetenschappen is ongeveer representatief (staat 7, p. 16):

	Geslaagd binnen 6½ jaar voor candidaatsexamen			
	Gymn.-B	Gymn.-A	HBS-B	HBS-A
Econ. wet. (mannen)	77 + 3 = 80 <sup>1</sup>	56 + 12 = 68	66 + 1 = 67	55 + 1 = 56
Totaal <sup>2</sup> (mannen)	77 + 7 = 84	72 + 6 = 78	65 + 6 = 71	53 + 2 = 55
Totaal (vrouwen)	71 + 6 = 77	63 + 4 = 67	55 + 3 = 58	40 + 0 = 40

<sup>1</sup> Het eerste getal betreft steeds het percentage geslaagden in de faculteit van eerste inschrijving, het tweede de geslaagden in een andere faculteit.

<sup>2</sup> Totalen berekend over alle faculteiten exclusief Technische Wetenschappen; daar zijn de rendements-cijfers voor Gymn.-B en HBS-B respectievelijk: 50 + 4 = 54 en 44 + 3 = 47 – dus dezelfde tendentie.

### De invloed van het milieu

De factor *milieu* – ingedeeld in „hoger”, „middelbaar” en „lager” – blijkt weinig invloed te hebben: totaal-rendement voor mannen resp. 67, 67 en 66; voor vrouwen: 62, 60 en 67 (staat 9). Neemt men het feit in aanmerking dat de lagere milieu's een relatief kleiner aandeel hebben aan de studenten met Gymnasium-diploma (met hoger totaal-rendement) dan aan de HBS-gediplomeerden (staat 12), dan lijkt het niet onmogelijk, dat de lagere milieu's per vooropleidingsgroep bekeken het er toch iets beter afbrengen. Voor een deel wordt dit echter weer verklaard doordat de studenten van hogere milieu's vaker van studierichting veranderen en daardoor vertraging ondervinden (Samenvatting, p. 7, onder 8).

### De eindexamencijfers

Van groot belang voor het rendement blijken *de eindexamencijfers* te zijn. Het geschrift bevat een aantal bijzonder leerzame grafieken hierover. Opvallend is daarbij, dat *het gemiddelde talencijfer*, behalve voor de T.H., veelal nog beter differentiëert tussen gemiddeld succesvolle en niet succesvolle studenten dan het gemiddelde wiskundecijfer. Bijzonder kras is de differentiatie voor economische wetenschappen, vooropleiding HBS-A: van degenen, die voor talen resp. een 8 (of hoger), een 7, een 6 of een 5 gemiddeld hebben, zijn de rendementscijfers respectievelijk: 73, 61, 46 en 32%<sup>1</sup> (Staat 16, p. 22 en grafieken 1 en 2, p. 24 en 25).



*Hoe selecteren de studenten zichzelf, door hun studiekeuze – gerekend naar hun eindexamencijfers?* Het ligt voor de hand te verwachten, dat die universitaire vakken, die reeds tot het VHMO-programma behoren, een relatief hoog percentage zullen aantrekken van degenen die daarvoor hoge cijfers hadden en een relatief laag percentage van degenen die lage cijfers behaalden. Inderdaad is bv. het procentuele aandeel van de faculteit der letteren en wijsbegeerte aan die studenten, die op hun eindexamen gemiddeld een 5, 6, 7, 8 of 9 voor de moderne talen hadden, respectievelijk: 0, 1, 3, 5 en 5%; een oplopende tendentie dus. Evenzo voor de faculteit der wis- en natuurkunde wat betreft het gemiddelde wiskunde-cijfer: 11, 14, 15, 19, 23 en 25% (de cijferschaal loopt hier door tot 10). Nog sterker spreekt dit ten aanzien van de technische wetenschappen: 13, 17, 27, 45, 51 en 54% respectievelijk. Het laat zich horen, dat de andere faculteiten dit moeten compenseren. Inderdaad vinden we alleen nog bij de rechtsgeleerdheid ten aanzien van het talencijfer een duidelijk oplopende tendentie (5, 8, 8, 10 en 11% resp.), maar overigens hoogstens een gelijkblijvende en in sommige gevallen een sterk aflopende tendentie. Wat de wiskunde-cijfers betreft krijgen de economische wetenschappen, de aardrijkskunde en de psychologie, en de politieke en sociale wetenschappen een sterk „afgeroomd” aanbod; het procentuele aandeel aan de studenten met wiskunde-gemiddelde 5, 6, 7, 8, 9 en 10 is respectievelijk: (econ.) 12, 8, 8, 6, 4, 2; (aandr. en psych.) 4, 2, 2, 1, 0, –; (pol. soc.) 3, 1, 1, 0, –. Voor wie deze nieuwere wetenschappen ter harte gaan is dit bijzonder spijtig: in de psychologie bv. (en in de paedagogiek, die in deze statistieken nog niet kon worden opgenomen) kunnen wij knappe exacte denkers zeer goed gebruiken. Men vergete daarbij niet, dat knapheid op het ene gebied (B) de kans op knapheid op het andere gebied (A) niet verlaagt, maar verhoogt. Uit Staat 20 (p. 27) is bv. af te leiden, dat er een weliswaar zwakke, maar toch positieve correlatie bestaat tussen wiskunde- en talen-gemiddelde op het eindexamen ( $r_t = .11$  en  $.19$ , berekend voor HBS-B en Gymnasium-B respectievelijk). Er staan nog veel meer interessante gegevens in deze C.B.S.-uitgave vermeld – maar daarvoor moeten wij verwijzen naar de publicatie zelf.

#### DE INTERPRETATIE

Wat betekent dit alles nu; hoe moet men deze uitkomsten interpreteren? Allereerst natuurlijk met grote voorzichtigheid. Bij de bespreking van de betekenis der examencijfers (Hoofdstuk IV) wordt er met nadruk op gewezen, dat men statistische gegevens als deze niet op individuele gevallen kan toepassen – bv. door een afwijzend studieadvies te geven aan een jongeman die economie wil studeren, maar een HBS-A diploma heeft met een 5 gemiddeld voor de moderne talen. De feitelijke bevingingen zeggen immers niet meer dan dat 1 op de 3 (32%) jongelui in deze condities het candidaatsexamen heeft gehaald, in de jaargangen 1948–

1950. Waarschijnlijk mogen we dit wel generaliseren tot een „kans” van 1 op 3, voor alle zo gesitueerde individuen tezamen – maar waarom zou Jan, die er zo voorstaat, niet juist tot de 32% successen behoren? Dat weten wij niet. Dit neemt echter niet weg, dat klaarblijkelijk *vooropleiding en eindexamencijfers sterke studievoorspellers* zijn. Bij het indertijd verrichte psychologische onderzoek aan de T.H. te Delft – waarvan het rapport metertijd zal worden gepubliceerd – is al gebleken, dat het verre van gemakkelijk is de voorspellende waarde van deze eenvoudige gegevens door gebruik van testmethoden in belangrijke mate te verbeteren. Bij de beoordeling van de studie-geschiktheid (in de eerste plaats door de betrokkene zelf) kan en moet er met zulke indicaties in ieder geval terdege rekening worden gehouden.

In de praktijk van het bedrijfsleven let men gewoonlijk behalve op de cijfers ook op *de leeftijd waarop het diploma werd behaald*. Misschien kan deze variabele, waarvan men in combinatie met de cijfers vrij veel kan verwachten, in een volgende publicatie van het C.B.S. mede in aanmerking worden genomen? Het nu geconstateerde „leeftijds-effect” heeft alleen betrekking op de leeftijd bij eerste inschrijving: de jongeren (19 jaar en jonger) en de ouderen (23 jaar en ouder) doen het beter en sneller dan de middengroep. Hier lopen echter twee oorzakelijke factoren door elkaar, nl. het selectie-effect – de knappen halen het diploma vroeg – en een mogelijke invloed van de leeftijd op de wijze van studeren. Dit zou enigszins te onderscheiden zijn bij in aanmerking nemen van de leeftijd waarop het diploma werd behaald. Ter ondersteuning van het belang van deze variabele moge de merkwaardige bevinding van een onderzoekje van enkele jaargangen van Amsterdamse psychologie-studenten dienen: de gemiddelde examen-leeftijd van ex-gymnasiasten en ex-HBS-ers verschilde niet een jaar maar slechts enkele maanden. Is dit in het algemeen zo of is het een selectie-effect?

Is het studie-rendement bij het Hoger Onderwijs erg onbevredigend? Dit is vaak beweerd; maar deze bewering geldt blijkens deze statistieken eigenlijk *alleen voor bepaalde faculteiten*. Een veel hogere uitkomst dan 70 à 85%, zoals bij godgeleerdheid, rechtsggeleerdheid, de medische wetenschappen, kan men nauwelijks verwachten. In ieder geval doet het Hoger Onderwijs het beter dan het V.H. en M.O. Ernstiger dan het rendements-probleem is echter dat van *de studieduur*: het is mij nooit duidelijk geworden waarom Nederlandse studenten zo veel langer moeten studeren dan hun buitenlandse collega's. In sommige faculteiten (wis- en natuurkunde, techniek, diergeneeskunde) bleek niet alleen het rendement gemiddeld een 5% lager te liggen dan dat van de vooroorlogse studentengeneraties, maar ook de gemiddelde studieduur te zijn toegenomen.

Vaak wordt de vraag opgeworpen of het bezit van een bepaald V.H. en M.O.-diploma de intellectuele geschiktheid garandeert voor een stu-

die waartoe het rechtens de toegang verschaft. Mag men nu, gezien de goede resultaten van de Gymnasium B-gediplomeerden, voor deze vooropleiding besluiten, dat zij inderdaad een redelijke garantie geeft? Het antwoord hierop moet mijns inziens uitdrukkelijk „Neen” zijn. Aange-toond zijn slechts de goede studieresultaten van hen, die dit diploma bezitten en *bovendien het besluit hebben genomen* te gaan studeren en wel in het vak van hun keuze. Niet alle Gymnasium B-gediplomeerden gaan studeren – en waarschijnlijk is dat, ook voor dit diploma, maar goed ook. Zij die besluiten te gaan studeren vormen zonder twijfel een geselecteerde subgroep van alle gediplomeerden. Hoe zwaar en hoe adequaat deze zelf-selectie werkt is moeilijk te zeggen. In ieder geval is het zeer goed mogelijk, dat bij een verdere procentuele toename van het aantal dergenen die gaan studeren deze zelf-selectie een minder sterke rol gaat spelen, en het rendement (verder) achteruit gaat. Zou dit ook voor andere diploma's gelden – en het is niet te zien waarom dit niet zo zou zijn – dan zou dit betekenen, dat de nu geconstateerde lichte teruggang van het rendement (ca 5%) vergeleken bij vooroorlogse generaties, wel eens een indicatie van een trend zou kunnen zijn, die zich zal voortzetten. Is dat zo, dan zullen de problemen van rendement en studieduur zich in de komende jaren verscherpen. Een reden te meer om van Universiteitswege aandacht te besteden aan de cijfers van deze publicatie. Zij signaleren problemen, waar wat aan gedaan kan en moet worden.

## GRAMMATICA OP DE LAGERE SCHOOL?

U. J. BOERSMA

In een recent artikel<sup>1</sup> behandelt dr. I. v. d. Velde bovenstaande vraag en zijn conclusie luidt ontkennend. Hoewel ik het op vele punten in zijn betoog met de schrijver eens ben en ook een grondige bezinning op de taaldidactiek om tot werkelijk vormend taalonderwijs te komen, voorsta, kan ik mij niet verenigen met zijn voorgestelde oplossing.

Dit voorstel, geformuleerd als stelling XI bij zijn proefschrift<sup>2</sup> en geciteerd als uitgangspunt bij het onderhavige artikel, luidt:

„Men bewijst de lagere-school-jeugd, zowel het gedeelte dat niet voor verdere studie is bestemd als het gedeelte dat voortgezet onderwijs zal volgen, als ook de grammatica zelve en het VHMO een dienst, als men alle grammatica concentreert bij het VHMO”.

Daar ik zelf al geruime tijd in het kader van research werk door het pedagogisch instituut der R.U. te Groningen bezig ben met een theoretische en didactisch-practische verkenning op dit terrein, leek het mij gewenst enkele kanttekeningen te maken als bijdrage tot de discussie over dit inderdaad uiterst belangrijke en ook urgente probleem.

Mét dr. v. d. Velde ben ik er van overtuigd, dat de traditionele spraak-kunst, zoals thans in gebruik bij het I.o., geen vormende waarde heeft voor het I.o. zelf, noch prognostisch functioneert als selectiemiddel bij de overgang naar het voortgezet onderwijs. Maar is deze misstand te saneren door de grammaticale vorming uitsluitend aan het VHMO te delegeren? Dit biedt m.i. geen uitweg uit de impasse.

Wanneer omvang en moeilijkheid van de leerstof het enige beletsel zouden vormen voor behandeling in de hogere leerjaren der lagere school, maar de leerstof zelf nuttig en nodig geoordeeld zou worden voor een selecte groep oudere I.l., dan was inderdaad met afschaffing bij het I.o. en uitstel tot in het v.h.m.o. alles gewonnen.

De kern van het probleem schuilt echter niet in de eerste plaats in de praktisch-didactische vraag: „wat is het meest geschikte moment van aanbidding en op welk intelligentie-niveau”, maar in de linguïstisch-didactische: „wat verstaat men onder spraakkunst onderwijs, welke inhoud moet daaraan worden gegeven”.

De onbevredigende situatie van het ogenblik zal allereerst een prikkel moeten zijn tot herziening van het grammatica-onderwijs qua inhoud en qua doelstelling. Laat men de inhoud van de schoolgrammatica als traditionele grootheid onaangetast, dan betekent de door dr. v. d. Velde voorgestelde oplossing alleen maar een verschuiven van de moeilijkheden. Hij richt zich – zeer terecht – uitsluitend tegen een verstarde

<sup>1</sup> „Pedagogische Studiën”, XXXVI, 1, blz. 15-37.

<sup>2</sup> I. v. d. Velde: „De tragedie der werkwoordsvormen”. Groningen 1956.

traditie die hoe langer hoe meer als een onaangepast en belemmerend keurslijf wordt gevoeld voor het doel van een gezond taalonderricht: bevordering van de uitgroei der taalbeheersing. In het vuur van deze bestrijding maakt hij echter m.i. te weinig onderscheid tussen de traditie en de wezenlijke doelstelling.

De motieven die tot handhaving van de bestaande leerstof worden aangevoerd omschrijft dr. v. d. Velde als volgt <sup>1</sup>:

„Er is een intern motief: de traditie. De traditie die hardnekkig blijft poneren: Door taalbeschouwing tot taalbeheersing; eenvoudiger: Enige kennis van de grammatica leidt tot een beter taalgebruik. Er is een tweede, een opgelegd, beter: opgedrongen motief: Men onderwijst grammatica om aan de eisen van het v.h.m.o. tegemoet te komen. Het v.h.m.o. verlangt nu eenmaal van de abituriënten der I.I. enig inzicht in de taalstructuur. Het ziet in dit inzicht een hulpmiddel bij de selectie; het meent voorts deze grammaticale kennis niet te kunnen ontberen, omdat het onmiddellijk bij de aanvang van het eerste leerjaar wenst te beginnen met het onderwijs in vreemde talen. De I.s.-grammatica fungeert dan als een noodzakelijke basis”.

Deze motieven worden door de schrijver verworpen op grond van de praktische misstand dat terwille van deze motieven kostbare tijd in de school verloren gaat die beter benut kon worden voor vormend taalonderwijs. Maar dat die tijd praktisch verloren gaat en geen vrucht afwerpt is uitsluitend te wijten aan de traditionele leerstof en methodiek.

Hoezeer dr. v. d. Velde doelstelling en schoolpraktijk gelijkschakelt blijkt ook uit het volgende citaat <sup>2</sup>:

„Het valt ook niet in te zien, hoe rudimentaire kennis van zinsdelen en woordsoorten bij deze jonge leerlingen de taalbeheersing bevordert”.

Op grond van dit argument wordt elke vorm van ‘taalbeschouwing’ op de lagere school afgewezen. Wij zouden daar tegenover willen stellen, dat de bovenomschreven motieven als uitgangspunt bij het moedertaalonderricht in de hogere klassen onverkort gehandhaafd kunnen blijven, maar dan losgedacht van de geijkte, door nieuwere linduïstische stromingen ook niet meer gesteunde, ‘schoolgrammatica’.

De vraagstelling kan na het voorgaande anders gericht worden en zo luiden:

1. Heeft een zekere mate van ‘taalbeschouwing’ vormende functie bij het moedertaalonderwijs in de hogere leerjaren?
2. Welke is de vorm van taalbeschouwing, die, aangepast aan het kinderlijk denkniveau, leidt tot enig inzicht in de structuur van de levende taal?

<sup>1</sup> „Pedagogische Studiën” XXXVI, 1, blz. 15.

<sup>2</sup> „Pedagogische Studiën” XXXVI, 1, blz. 17.

ad 1. Onze argumentatie om 1. bevestigend te beantwoorden is de volgende: Het kind leert zijn moedertaal autonoom spreken, d.w.z. er worden taalpatronen verworven door onopzettelijke oefening in het taalcontact met de omgeving. De gemiddelde 5- à 6-jarige beheerst de spreektaal heel redelijk. Met de intrede in de school wordt naast dit autonome ook het cognitieve leren ingevoerd: opzettelijke oefening in bepaalde technieken volgens een bepaalde methode. Zo kan b.v. bij het wat oudere schoolkind de verrijking van de woordenschat autonoom verlopen door intensief lezen, maar de leestehnik is eerst cognitief aangebracht.

Elk cognitief leerproces nu is gebaseerd op doelgerichte structurering, dus ook het taalonderwijs. Onder 'taalbeschouwing' verstaan wij die vorm van taalonderricht die de aandacht vooral richt op het taalpatroon, op de structuur. Daardoor wordt die vorm losgemaakt uit zijn context en geobjectiveerd.

Als men weet hoe emotioneel-gebonden en syncretistisch het taalbeleven vaak nog is bij het lagere-schoolkind tot in de vijfde, zesde klas dan zal men alleen al terwille van het bevorderen van een zelfstandige kritische houding tegenover het gesproken, geschreven of gedrukte woord een elementaire objectivering hier zeker gerechtvaardigd achten.

Bovendien biedt juist de 10-12-jarige psychologisch een goede voedingsbodem voor objectiverend-analyserend onderwijs, geïnteresseerd als hij is bij het 'zakelijk-hoe-en-waarom' in de wereld om zich heen.

Waarom dit moment te verwaarlozen als het gaat om het leren beheersen van de eigen taal, ook als techniek? Dit impliceert naar de andere kant dat analytische oefeningen vóór de vijfde klas in het taalonderwijs schadelijk voor de taalontwikkeling zijn; uit dien hoofde zou ik het pleidooi van dr. v. d. Velde om de systematische behandeling van het werkwoord tot de vijfde klas te laten rusten, volledig willen ondersteunen. Deze stof kan daarna vruchtbaarder en meer harmonisch verwerkt in een syntactisch basisprogram. Uitstel van elke vorm van analyse tot in het v.h.m.o. betekent nl. naar de kant van de ontwikkelingspsychologie: wachten tot de intredende puberteit het beeld van 'het oudere schoolkind' gaat verstoren en compliceren, naar de kant van de didactiek dat aan een deel van de l.s. jeugd een belangrijk element in hun taalvorming wordt onthouden. Want voor hen, die geen voortgezet theoretisch onderwijs zullen gaan volgen klemt de noodzaak van vorming van een objectief-critische instelling nog te meer. Dr. v. d. Velde omschrijft op blz. 21 enkele taalsituaties, waarin de taal van de niet-opleidings l.l. later moet kunnen functioneren: „.....o.a. familiebriefjes, kennisgeving van afwezigheid wegens ziekte, verzoek om verlof, bericht van verhindering, enz”. Voor de taalbeheersing ook in deze situaties is een zekere syntactische vorming onontbeerlijk.

ad 2. De onderzoekingen van ons instituut zijn gericht op het bepalen van de inhoud en de vorm van dit syntactisch basisprogram. Om niet



vooruit te lopen op de hierover te verschijnen publicatie, moet ik mij hier beperken tot de hoofdlijnen van het door ons ontworpen patroon. Het behoeft wel nauwelijks vermelding, dat die opzet niet meer past in het kader van het K.B. 19 III, 1938, door Van der Velde geciteerd op blz. 15. In het licht van de ad 1 omschreven doelstelling moet de inhoud van het spraakunst onderricht grondig worden herzien. Voor het bewustmaken van de taalstructuur is het noodzakelijk uit te gaan van de syntactische groep, zinsvormende en complementaire woordgroepen.

Wat syntactisch vormend is, kan behandeld op basis van het autonoom ontwikkelde gevoel voor zinsritme en woordvolgorde en moet volkomen losgemaakt uit de oude schema's van 'redkundig' en 'taalkundig'.

De kwestie van hantering der grammatica als selectiemiddel komt dan ook in een ander licht. De mate van inzicht in een taalstructuur kan als intelligentiemeter dienen, maar dat geldt van elk structuur-inzicht, ook aan ander materiaal geoefend en verkregen. Om vrij te komen van de banden der schoolgrammatica zouden de 'ontleedoefeningen' in hun huidige vorm van het toelatingsexamen moeten verdwijnen.

En aan de andere kant van de ondoordringbare Chinese muur die het toelatingsexamen in de gedachten van vele onderwijzers schijnt te zijn? Hoe is de situatie in de eerste klas van het VHMO? Uit eigen ervaring kan ik zeggen dat de Neerlandicus inderdaad enige tijd bezig is vreemde starheden en onverwerkte termen, die de examendril heeft aangebracht, te verwijderen. Dat dit allemaal tot nodeloos energieverbruik vóór en in de klas leidt, wil ik nu laten rusten. Wat mij als een misstand heeft getroffen was veeleer de houding van deze 12- tot 14-jarigen tegenover deze leerstof. De meeste in de les gebruikte termen zijn 'bekend', in de zin van 'vaker gehoord', de taal zelf geeft niet direct de verrassing van het nieuwe en onbekende, zoals de vreemde taal die biedt. In dit alles liggen de kiemen van de verveeldheid, die bij de I.I. meestal de grondtoon van het spraakkunst-uur vormt. Blijkt dan in het werk datgene, wat ze dachten te weten toch nog moeilijkheden op te leveren, dan wordt de verveeldheid tot tegenzin. Ook psychologisch-didactisch werkt de traditionele grammatica als voorbereiding op het VHMO dus averechts. Daarbij komt dan nog de verwarring die ontstaat doordat elke talen-docent op zijn wijze de grammatica beoefent in het raam van zijn eigen vak.

Op grond van deze overwegingen zou ik dan ook een algemene grammaticale basis in een brugjaar, zoals Van der Velde voorstelt op blz. 32 en 33, ten zeerste toejuichen. Maar zal zo'n brugjaar werkelijk vruchtbaar zijn, dan moet deze nieuwe kennis aangebracht op een fundament, op 'enig inzicht in de taalstructuur'. Daar ligt dus de taak voor de lagere school voor alle leerlingen en niet in een premature aanbieding van een excerpt uit de wetenschappelijke grammatica terwille van de tijd en energie verslindende afgod: het toelatingsexamen.

Enkele grondlijnen van zo'n fundament zijn de volgende: een didactisch verantwoorde inleidende analyse van eenvoudige zinsstructuren in klas 5 en 6, zonder de quasi-wetenschappelijke terminologieën. Dan kan ook de werkwoordsbehandeling uitgesteld, zoals Van der Velde bepleit, en opgenomen worden in het groter verband van de zinsstructuur, waarin ze kan functioneren. We denken hier aan de onderlinge afhankelijkheid van verbum en subject, van verbum en temporele bepaling, eventueel van verbum en object.

Het gegoochel met de woordsoorten kan rustig achterwege blijven; slechts die woorden, die een kenmerkende rol in het geheel van de zin spelen, komen in hun natuurlijk verband ter sprake. Zo is b.v. methodische leiding in het juist gebruik van pronomina en praeposities voor het lagere school-kind zeer zeker nodig. Hoe belangrijk deze hele problematiek is, moge blijken uit het feit, dat ook uit andere West-Europese landen stemmen opgaan om tot een nieuwe aanpak van het grammatica-onderwijs te komen. Het leek mij nuttig enkele van deze stemmen als slotaccoord te laten horen.

Uit Zwitserland komt de raad 1: „Die Angst vor Aufnahmeprüfungen darf uns nicht dazu verleiten, den Sprachunterricht ins Formalistische umzubiegen. Wir unterrichten nicht um einer höheren Stufe willen, sondern um des Kindes willen”. Maar dat betekent niet, dat hij alle spraakkunst uit het elementaire moedertaalonderwijs zou willen schrappen. Hij erkent volmondig de waarde van analyse en structurering:

„Die Grammatik sollte den Schüler zeigen, wie in der Sprache eine gewisse Ordnung herrscht, die man innehalten muss”.

Het Franse pedagogische tijdschrift „*L'Education nationale*” bood vorig jaar ruimte voor een uitvoerige discussie over dit onderwerp 2, waarbij het vooral ging om de vraag, welke onderdelen de l.l. konden begrijpen en of de praktijk niet was ontaard tot: .... à mettre une étiquette sur un fait reconnaissable à un caractère concret, tout extérieur”.

Ook bij het middelbaar onderwijs maakt men zich daar ongerust, getuige het artikel van Yves Bouissieren in „*Cahiers Pédagogiques*” 3, waar hij schrijft: „Malheureusement le professeur de grammaire a quelquefois un rôle plus inquiétant: embrouiller les idées claires, semer la confusion. .... Dès le début, il apprend à l'élève à distinguer ce qu'on appelait autrefois 'les parties du discours'; et sa classification est propre à bouleverser définitivement leur intelligence”. Voor wie zich in de problematiek verdiept heeft is hier geen woord Frans bij! Het is daarom een verheugend verschijnsel, dat het gesprek over het spraakkunst-onderricht op gang komt. Want, zoals Bouissieren t.a.p. opmerkt: „Si l'élève réfléchit, il est perdu. C'est donc au professeur qu'il appartient de réfléchir sur son enseignement”.

1 Dr. J. M. Bächtold: „Bemerkungen zur Didaktik der Sprache”. Winterthur, 1946.

2 „*L'Education nationale*” XIV-2, 1958.

3 „*Cahier Pédagogiques pour l'enseignement du second degré*” XIII-5, p. 16, 1958.



PEDAGOGISCH NIEUWS

EEN REISBRIEF UIT ZUID-AFRIKA

Wie half maart van het jaar 1959 op weg is naar Zuid-Afrika, kan niet met het gevoel reizen, dat de wereld rustig is. Niet in Europa, niet in het Midden-Oosten, niet in Afrika. Wat heeft men daarover te zeggen, als men denkt aan opvoeding en onderwijs? Ik geloof niet, dat de gedachte aan „één goed opgevoede generatie en we zijn uit alle narigheid” nog opkomt bij iemand die beseft, wat hij daarbij allemaal vóóronderstelt. Het is duidelijk: wij voeden op, ondanks alles; wij gaan door, ondanks alles, ondanks het telkens afbreken van wat opgebouwd of voorbereid werd. Dan gaan onze gedachten allereerst naar de meest kwetsbare landen met hun nog nauwelijks begonnen democratisering en inrichting van het onderwijs. Onze gedachten gaan naar de landen, wier toegenomen zelfbewustzijn nauwelijks binnen hun grenzen bevrediging vindt en die soms met de hielen vernielen wat ze met hun handen maken. En ik denk aan het enorme rassenprobleem in het land waarheen ik onderweg ben. Een politieke, sociale, menselijke problematiek van de eerste orde. Bij de beoordeling daarvan dient men te bedenken, dat óók hier een paar honderd jaar geleefd, gewerkt en gestreden is en dat het voor de aanwezige blanken – die hier immers sedert generaties wonen – niet zo „eenvoudig” is als voor de Nederlanders in Indonesië. Voor de vreemdeling, die hier rondreist, is het niet mogelijk een oordeel te vellen, zelfs niet op grond van zelf gehoorde uitingen, zelf waargenomen gebeurtenissen. Want: in welke samenhang moeten ze beoordeeld worden? – Om misverstand te voorkomen dus: ik ben mij ten volle bewust, dat ik géén verstand heb van dit land en zijn levensvormen. Mijn bevindingen tellen dus voor niets anders dan wat ze zijn en ik neem grif aan, dat anderen andere ervaringen hebben en dat de deskundige zéér veel zou kunnen verbeteren. – Laten wij echter één ding vooropstellen: het is niet mogelijk aan een volk, een heel land, te vertellen „hoe het moet”. Het is even dwaas het tegendeel te doen en te zeggen: „zó is het gedaan, zoals het moet”.

De Rijksinlichtingendienst der Unie van Zuid-Afrika geeft een 14-daagse “digest” uit, die veel gegevens bevat. De oudere geschiedenis van het Bantoe-onderwijs is besproken in het *Report of the Native Education Commission*, beter bekend onder de naam van *Eiselen Rapport*. Uiteraard besteedt ook het bekende *Tomlinson Rapport* veel aandacht aan dit vraagstuk.

Tot 1954 werd het Bantoe-onderwijs georganiseerd door de Afdeling Onderwijs van ieder der vier administratieve gebieden, die hun financiële middelen ontvingen van de landelijke Regering. Het initiatief tot stichting van dergelijke scholen berustte oorspronkelijk vrijwel geheel bij zendingsgenootschappen. In 1951 waren van de 5870 Bantoe-scholen 4961 door dergelijke lichamen gesticht en werden zij er door geleid of bestuurd. De subsidie der landelijke overheid, waarvan ik zoëven sprak, dateert van 1925. Voordien waren deze scholen geheel op de provinciale voorzieningen aangewezen. – In 1945 werd reeds  $\frac{4}{5}$  van de door Bantoes opgebrachte belastingen aan onderwijs besteed te hunnen

behoefte. In 1945 echter besloot het Parlement jaarlijks speciale fondsen voor dit doel te bestemmen (1956: £ 8,5 miljoen, waarvan £ 2 miljoen uit Bantobelastingen). Daarmee verschoof de behartiging dezer belangen van „bijzondere” lichamen naar overheidssubsidie en van provinciaal naar nationaal. – Absolute getallen als bijvoorbeeld „in 1956 bezoeken 1.100.000 Bantokinderen een school en zijn er meer dan 1600 Bantostudenten”, vragen om te veel statistische context dan dat ze beoordeelbaar zouden zijn op zichzelf. Er zijn 9 miljoen Bantoes – benevens 1.105.000 „kleurlingen” en ± 370.000 Aziaten. Maar hoe de leeftijdsopbouw der Bantoe-bevolking er uitziet, hoelang, met welke regelmaat, welk niveau van onderwijs, met welk resultaat gevolgd wordt, is mij niet voldoende duidelijk om een oordeel te durven vellen.

Het is voor de Nederlander verrassend, in een maatschappij te komen, waarvan de totale „onderlaag” door Bantoes gevormd wordt. Dit immers betekent, dat de kleine – en weer verdeelde! – blankengemeenschap ook zijn domste en ongeschiktste lid nog zal employeren „boven” de Bantoe. De lage intelligenties doen bij ons – o.a. – het werk dat hier de naturel doet. Dit roept de vraag op naar het intelligente potentieel van blanken en van kleurlingen. De Engeltaligen beweren in de kranten, dat de intelligentie-tests de Afrikaans-talige kinderen bevoorrecht. De Europeaan wordt dan nieuwsgierig naar hetgeen de naturellen zouden zeggen over de tests, die hun prestatiemogelijkheden beoordeelen naar een wellicht toch in oorsprong „blanke” maatstaf.

In Transvaal heeft men sedert 1 januari 1959 de „comprehensive school” ingevoerd. De maatstaven, reeds niet hoog in de scholen van Zuid-Afrika, zijn in deze school – naar men mij op verschillende plaatsen zegt – nog meer verlaagd. Ik kan dat „zakken” niet beoordelen. Wel kan ik uit eigen ervaring zeggen, dat nergens eigenlijke intellectuele intensiteit te bespeuren is. Op een politievakschool – in vele opzichten een uitstekend opgezette en geleide instelling – onderwijst men z'n 17- à 18-jarige leerlingen op een niveau en in een lestoon, die wij aangepast zouden vinden aan 11-jarigen. Op een kweekschool – die hier het eindexamen van een middelbare school vereist – geeft men lesuren van 35 minuten, 29 maal per week. De docenten geven zich zeer veel moeite. Maar ook hier is, naar Nederlandse maatstaf, de intellectuele intensiteit zeer gering. Het universitaire „niveau” is dienovereenkomstig niet zozeer in de eerste plaats „laag” alswel – men vergeve mij de onjuiste beeldspraak – „zwak”. De onderwijstrant veronderstelt geen ingespannen denkende student. Vele docenten weten dit en komen, behalve om voorlichting, vooral om een grotere intensiteit en dus ook een grotere oorspronkelijkheid en inventiviteit te bereiken naar Europa. Dat Europa hen kan teleurstellen spreekt vanzelf. De meesten echter hier denken met grote dankbaarheid terug aan hun studie in Europa.

Terugkomende op de „comprehensive school” dient nog gezegd te worden, dat deze uit drie „stromen” bestaat: A leidt op tot de universiteit, B levert na de 10e klas een eindexamen dat niet tot de universiteit toelaat, C geeft onderwijs tot en met het 8e leerjaar (leeftijd einde 16e levensjaar). Vrij algemeen zegt men hier, dat de verlaging der schooleisen o.a. ten doel heeft, alle blanken althans van een diploma te voorzien. „Gelijke kansen voor ieder” is dus beperkt door het rassenverschil en het zal ook hier – als overal waar men de „comprehensive school” heeft ingevoerd – moeten blijken of men in staat

is te voorkomen, dat een aanpassing omlaag van de beter begaafden (= unfair verlies van kansen) in feite geëist zal worden. In dit land hebben velen hieromtrent geen illusies. De „democratie” van de “comprehensive school” is ook hier een uiterst twijfelachtige zaak.

M. J. LANGEVELD

#### DE OVERGANG VAN SCHOOL NAAR BEDRIJF

In het kader van de culturele samenwerking van de landen van de West-Europese Unie worden van tijd tot tijd conferenties over aangelegenheden van het beroepsonderwijs belegd, waarbij de bij de W.E.U. aangesloten landen bij toerbeurt als gastland optreden. De bedoeling is, dat de afgevaardigden van de deelnemende landen tegen de achtergrond van de culturele en sociaal-economische toestanden in het gastland de algemene onderwijsproblemen in zake beroeps- en vakopleiding met elkaar bespreken.

De conferentie valt gewoonlijk in twee delen uiteen. Het eerste is het onderlinge beraad aan de hand van gehouden referaten. Dit vindt plaats in plenaire en eventueel sectie-vergaderingen. Het andere deel van het werk bestaat in het bezoeken van scholen, bedrijven en inrichtingen, die bepaalde aspecten van het te behandelen thema illustreren.

Als afgevaardigden worden mensen uit het onderwijs zowel als uit het bedrijfsleven aangezocht.

#### *Conferentie Rome/Milaan*

Van 6 t/m 12 november 1958 is een dergelijke conferentie in Italië gehouden. De eerste helft van de conferentie was in Rome, het tweede gedeelte in Milaan belegd. Dit hield verband met de grote culturele, maar vooral sociaal-economische tegenstellingen tussen Zuid- en Noord-Italië. Het eerste is overwegend agrarisch. Bovendien bestaat er bij de bevolking een sterke hang naar een opleiding in de humaniora. Het Noorden daarentegen is sterk afgestemd op de nijverheid (industrie). De natuurwetenschappelijke richtingen in de ruimste zin van het woord zijn hier meer in trek.

De bezoeken, die de congressisten aflegden, weerspiegelden deze tegenstelling. In Rome werd naast bezichtiging van instituten voor industriële techniek en andere vormen van beroepsonderwijs (ambacht en handel) een uitgebreid bezoek aan het landbouwinstituut „G. Garibaldi” gebracht. Dit instituut is een symbiose van een school en een proefstation. In Milaan stonden de bezoeken in het teken van de scholen voor de groot-industrie, zoals de opleidingen van Brown Boveri, Alfa Romeo en Montecatini.

#### *De Soc.-economische achtergrond*

Het thema van de conferentie was de overgang van de school naar het bedrijf. Het motto van de conferentie luidde: “Starting Work” (L'accès au travail). De discussies werden door een drietal referaten voorbereid. Prof. M. Pedini, lid van het Parlement, hield een referaat “Relations entre l'école et la vie économique, en particulier par rapport à la situation actuelle et aux tendances du développement de l'économie italienne”.

Zoals reeds uit de titel blijkt had dit referaat vooral betrekking op de econo-



mische achtergronden van het (beroeps-)onderwijs in Italië. Niet in de laatste plaats het probleem van de grote werkloosheid in dit land, m.n. in het Zuiden. Hoe groot en hoe wonderlijk de invloed van de werkloosheid zijn kan, bleek bij een bezoek aan een meisjesschool voor de naaldvakken. Hier werden verschillende leerlingen aangetroffen, die bezig waren met zeer kleine steken de meterslange zomen in nylon lingerie te leggen. Dit gebeurde niettegenstaande het feit, dat er zeer goede machines voor bestaan, met de hand. Een arbeid van vele uren. Op de vraag, waarom dit zo gebeurde, terwijl de levensduur van lingerie naar verhouding tot het werk toch veel te kort is en de prijs voor deze kleding op die manier veel te hoog wordt, werd geantwoord, dat de meisjes dit moeten kunnen, omdat de bedrijven het handwerk met opzet handhaven. De machines doen het wel vlugger, maar zouden arbeidsters uitstoten. In het midden gelaten of deze gedachtengang juist is en of de leerwijze pedagogisch gezien economisch verantwoord is, typeert zij wel de (remmende) invloed van de werkloosheid op het onderwijs en de onderwijsvernieuwing. Daartegenover staat dat men in Italië zeer wel beseft, dat – wil men de werkloosheid overwinnen en tot een hoger welvaartspeil komen – de industrie sterk bevordert dient te worden. En dus het technisch onderwijs als één van de voornaamste sleutels voor de industrialisatie krachtig gestimuleerd moet worden. Daarbij stoot men in het Zuiden op de reeds eerder genoemde hang naar de *humaniora*<sup>1</sup>. Deze voorliefde dient in het belang van de welvaart van het land omgebogen te worden. Geen wonder, dat Pedini besluit dat voor Italië een zeer belangrijk facet van het vraagstuk van de overgang van de school naar het bedrijf is hoe de jeugd tot een juiste beroeps- (en dus school-)keuze te brengen. Daarbij gaat het om het juiste midden dat enerzijds het individu vrij laat en aan de andere kant hem leidt tot een keuze die voor het land van grote waarde is: de keuze van het technisch beroep. Een probleem dat in ons land niet onbekend is.

### *Onderwijsorganisatie*

Het tweede referaat was van Prof. A. Querques, verbonden aan het instituut voor industriële techniek te Bolzano. De titel luidde: „Fonctions et methodes d'enseignement technique et professionnel par rapport, notamment à la situation italienne”. Na enkele algemene beschouwingen over het onderwijs werd een overzicht gegeven van de italiaanse onderwijsorganisatie. Kenmerkend voor de nieuwe organisatie van dit onderwijs is de keuze na de vijfjarige lagere school (in grote lijn) uit drie mogelijkheden:

- a. een driejarige theoretisch lagere middelbare school (*scuola media*),
- b. een driejarige préprofessionele (*avviamento professionale*) dan wel
- c. een driejarige school voor Schone Kunsten (*scuola d'arte*).

De eerste (*scuola media*) leidt op voor verschillende vormen van middelbaar

<sup>1</sup> Prof. M. Pedini a.w.: „en verité dans la mentalité italienne a dominé la tendance à la profession culturelle ou libérale, comme prédominante sur la choix techno-scientifique: le phénomène s'est par la suite accentué à mesure que l'on arrive dans les régions les plus pauvres par rapport à l'échelle des revenus régionaux: plus l'on était pauvre et plus l'on était porté aux études classiques --- avec une tendance certainement anormale et destinée à accentuer toujours plus non-correspondance entre le système écolier et les exigences sociales... ainsi il s'est avéré que, encore en 1951 dans le Sud, sur 10 jeunes 8 se dirigeaient vers des études humaists contre 5 dans le Nord”.



onderwijs, waaronder de technische instituten (instit. technico). De middelbare scholen zijn vier- en vijfjarig en geven toegang tot de universiteit.

De tweede groep scholen (vviamento professionale) geeft toegang (ik beperk mij nu tot het technisch onderwijs) tot de scuola tecnica, die tweejarig is of de istituti professionale. De laatste groep is twee- of vijfjarig. De technische school geeft in het algemeen eindonderwijs, terwijl het laatste schooltype mogelijkheden biedt om via de (middelbare) technische instituten tot de universiteit toegelaten te worden.

Voor de Nederlandse delegatie zijn in deze onderwijsorganisatie enkele belangrijke aspecten.

In de eerste plaats dit, dat zich in Italië ook het probleem van de doorstroming binnen het technisch onderwijs voordoet. Een vraagstuk, dat zich eveneens o.a. in West-Duitsland laat gelden: hoe komt de leerling, die vrijwel van meet af aan een technische opleiding (een beroepsopleiding) genoten heeft en na de lagere school de technische school, binnengestapt is, wanneer hij een goede begraaftheid heeft aan eenzelfde of althans gelijkwaardige technische vorming als de leerling die voor zijn technische opleiding een langere aanloop in de sector van het theoretisch algemeen vormend onderwijs (h.b.s., u.l.o., e.d.) neemt.

In de tweede plaats bleek men in Italië – evenals in meer landen – met de overgang van het algemeen-vormende onderwijs op de lagere school naar de beroepsopleiding nog niet goed weg te weten. Dat er een „tussen”-vorm moet bestaan, die deze overgang „schokvrij” doet verlopen, daarover bestaat geen verschil van gevoelen. Naar een scherp omlijnende karakteristiek en daarop afgestemde wijze waarop dit onderwijs gegeven dient te worden, is men echter nog aan het zoeken. Dit hangt ongetwijfeld samen met het feit, dat er nog maar enkele scholen van dit type zijn. Ondanks een zekere vaagheid in de situatieschets treft men er dezelfde spanning aan als ten onzent ten aanzien van het (eerste) algemene jaar van de technische school <sup>1</sup>.

Aan de ene kant wordt gesteld, dat welke variaties er in de scholen mogen zijn, het karakter van de school onaangetast moet zijn nl. een school “which offers first secondary instruction for aims of guidance and of a definitely prevocational character”. Aan de andere kant staat: these schools should... be able to offer to all an equal opportunity to reach the highest degrees of studies; they should not be of a precluding nor of a rigid character, but should merely offer an essential basis of culture and instruction which would give to every pupil the opportunity of developing his own personality”. Evenals in ons land – en hier niet alleen – worstelt men in Italië dus met de vormgeving van het voorbereidende jaar (daar met de voorbereidende jaren, drie in getal): Hoe een harmonie te krijgen tussen een algemene mens-vorming en een algemeen-technische vorming, die (nog) geen vakopleiding mag zijn.

Naast bovengenoemde twee punten van overeenkomst trof het de Nederlandse delegatie, dat Italië eveneens het lerarenprobleem kent. De vorming

1 “The prevocational training school of an industrial type offers young people a general preparation on a mechanical basis, with a view to providing a consequent specialised preparation in the Technical School or in a Vocational Institute... Such schools provide primary instruction of a secondary character, as a preparation for the various trades in industry, as the expression “pre” vocational itself indicates, they are of a preparatory character, offering guidance for a given trade which will later have to be learned”.

voor zowel als een juiste positie-afbakening van het lerarenambt blijken ook bij het technisch onderwijs in Italië onderwerp van discussie te zijn.

### *Wat vraagt het bedrijfsleven?*

De beide voorgaande referaten geven een algemene lay-out van de problemen van het Italiaanse beroepsonderwijs en vormen als het ware een voorbereiding voor de behandeling van het derde referaat, dat zeer direct met het thema van de conferentie in verband stond: „Le passage de l'école au travail”, van Dr. Ing. Carlo Foccaccetti, chef van de opleidingen van het concern Montecatini te Milaan.

In dit referaat werden de pedagogische en didactische aspecten van de taak van de school terzake van de overgang van school naar bedrijf vanuit psychologische, sociale, economische en technische gezichtspunten belicht.

De kern van dit referaat was het betoog, dat er op de basis van de algemene vorming twee grondmotieven in de beroepsopleiding te onderkennen zijn:

- a. *la formation professionnelle de base* où domine l'action de l'école d'état et de la famille;
- b. *la formation professionnelle spécifique* où domine, sans toutefois être exclusive, l'action de l'entreprise.

Ook hier ziet men weer een algemeen thema, dat het West-continentale zowel als het Angelsaksische beroepsonderwijs bezighoudt: het vraagstuk van de polyvalente basisopleiding samengaande met een trapsgewijze specialiseren. Waarbij de gedachte als vuistregel steeds meer veld wint, dat de school in het algemeen de polyvalente basisopleiding voor haar rekening neemt en het bedrijfsleven (in leerlingstelsel en bedrijfsschool) de trapsgewijze specialisatie.

Als argument voor deze structuur van de opleiding geldt, dat de in-oefening van een statisch patroon van handelingen en gedragingen voor de (hoog-)geschoolde arbeider onvoldoende is, aangezien dit statische karakter hem de flexibiliteit ontnemt die het dynamische moderne bedrijf verlangt<sup>1</sup>.

Op grond van deze beschouwing komt Prof. Foccaccetti tot enkele richtlijnen, waarvan de voornaamste zijn:

- a. de school, die zich met „weetjes” ophoudt, heeft haar tijd gehad.
- b. de school moet een kritische geest bij de leerlingen ontwikkelen.
- c. de werkplaatspraktijk dient de jongelui te vormen voor een zinvol leven in de productiemethoden en -gewoonten, bij te brengen hoe zij hun bewegingen moeten controleren en coördineren om het hoogste rendement in tijd en kracht te bereiken.

<sup>1</sup> „L'ouvrier lié à son habilité manuelle spécifique, isolé dans sa specialisation, disparaît toujours plus et un nouvel „type” que l'on pourrait appeler „technicien actif” (in de Engelse tekst „operative”) capable de résoudre les problèmes relatif à sa propre occupation, sans ignorer le rapport et la relation existants entre son propre travail et l'activité de production de l'atelier ou de l'usine le remplace. Ce type qui doit posséder les réflexes rapides, de bonnes connaissances techniques, une intelligence vive, une rapidité d'intuition et de décision doit posséder hautement la qualité d'adaptation, dans le sens de pouvoir rapidement passer d'un type de travail à un autre, sans accuser de crises ou en tout cas des crises qui ne nuisent pas au rythme de production”.

d. Verder is het noodzakelijk dat de school die geestelijke functies der leerlingen ontwikkelt, die nodig zijn voor het samenwerken in een bedrijf en het zich aanpassen aan de voortdurende vernieuwingen in hun beroep of bedrijf.

Kort gezegd staat Focaccetti een opleiding voor die de mogelijkheden biedt voor een dynamisch gedrag als vakman en vraagt hij om een polyvalente vorming als mens en als technicus.

Ten aanzien van de grondgedachten van dit laatste referaat heerste – ondanks alle bezwaar van het gebruik van termen waaraan iedere delegatie haar eigen inhoud gaf – grote eenstemmigheid. Zij het dat ten aanzien van de uitwerking daarvan – samenhangende met de verschillen in onderwijsorganisatie e.d. der onderscheiden landen – de delegaties niet hetzelfde dachten en voorstonden.

De noodzaak van een goede algemene vorming als *mens* als fundament van een polyvalente *technische basisvorming*, die op haar beurt weer uitgangspunt voor een *getrapte specialisering* is, werd algemeen aanvaard<sup>1</sup>. Evenals de groeiende verantwoordelijkheid van de onderneming voor de jonge arbeiders – eigenlijk léér-jongens – op het moment van de entree in het bedrijf, een moment waarop zij opvoedkundig gezien zeer ontvankelijk zijn<sup>2</sup>.

Dat hiermede het laatste woord niet gesproken is, is duidelijk. Geen wonder, dat de afgevaardigden de regeringen aanbevelen mogelijkheden te scheppen tot een gezamenlijke voortgezette studie. Waarbij tevens in West-Europees verband o.a. naast de vergelijkbaarheid van de gebruikte terminologieën ook aandacht gevraagd wordt voor de vergelijkbaarheid van diploma's in betrekking tot hun materiële en formele waarde.

#### *Beroepsopleiding voor meisjes*

Rest mij nog te wijzen op het feit, dat het beroepsonderwijs aan meisjes ter conferentie niet vergeten is. In het desbetreffende sectie-rapport wordt erop ge-

<sup>1</sup> Zie ook het rapport no. 5 van de S.E.R. over de vakopleiding en de automatisatie.

<sup>2</sup> "All participants have felt in equal measure the obvious necessity to dispose of always better prepared specialists, need which is conditional to the high level of technological progress, which in turn, determines the steadily improving standard of living of all peoples.

The above calls for deep educational conscience and underlines the impelling need for proper and organic setting up of the Schools and of the Institutions active in the technical and vocational fields. More funds must be dedicated to the creation of an ever wider and more interesting variety of school programs, corresponding not only to the occasional suggestion arising from the economic and social situation of Europe, but also towards a solution of the problems set by educational integration deriving from the constant dynamics of the most varied fields of occupation: from agriculture to commerce and from trade to industry.

The junction between school and "economy" can be achieved by urging industry to recognise the fundamental value of apprenticeship, so that the young may enter this field at a moment in which they are most receptive to education. It is therefore necessary that industry give that technical and practical formation which the school cannot give. The school will, on the other hand, systematically further the insurance of a state of harmony and equilibrium between the fundamental human and technical virtues of the young.

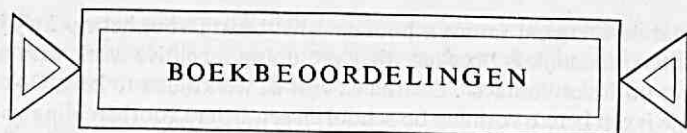
We have here a new meaning in the collaboration between those qualified representatives of the entire process of production, who aiming at the same goal, have to create a body capable of acting within the law in order to assure that the young possess, at the moment of introduction to work proper vocational training and professional dignity".

wezen, dat de overgang van de school naar het bedrijf voor het 14- à 15-jarige meisje uiterst moeilijk is "because they are doing repelitive work with which they have no inner contact". Daarnaast zijn de werktijden te lang. Ook voor het meisje is een betere vorming op school en een betere voorbereiding voor de overgang naar het bedrijf gewenst. Tot ongeveer de 18-jarige leeftijd zullen zij een aanvullende specialistische vorming dienen te ontvangen.

Een ander probleem is dat het verwerven van de hogere bedrijfsposities voor het meisje vrijwel uitgesloten is. School en bedrijf zullen samen moeten werken om op de basis van een goede voorafgaande vorming "offer girls opportunities to enter professions on a higher level, thus finding a way of integration specialised technical training and general culture".

Hierop werd vooral van West-Duitse zijde aangedrongen. Welke aandrang een weerklink was van de ontwikkeling in deze van de situatie in Oost-Duitsland. Waarmee weer eens gedemonstreerd werd, dat West-Europa niet kan doen alsof achter het IJzeren Gordijn niets bestaat of niets gebeurt wat haar aangaat. West-Europa ligt in de invloedssfeer van Amerika, maar ook van Oost-Europa.

J. H. LIGTERINGEN



BOEKBEoordelingen

W. E. Vliegenthart, *Op gespannen voet*. 278 blz. Uitg. J. B. Wolters.

In elk leerjaar, zowel bij het lager als bij het voortgezet onderwijs, treft men wel enkele kinderen aan wier schoolprestaties in één of meer vakken – lezen, spelling, rekenen – beneden het niveau blijven dat men van hen, gezien hun intelligent gedrag in andere omstandigheden dan deze bepaalde leersituaties, redelijkerwijs mag verwachten. Ze imponeren niet als debiel, zodat evidente „domheid” geen verklaringsgrond biedt voor het tekort schieten. Daar andere oorzaken als schoolverzuim en schoolwisseling niet in aanmerking komen – in het eerste geval immers is de *werkelijke* moeilijkheid het inhalen van de *leerachterstand* en in het tweede geval de aanpassing aan een nieuwe schoolsfeer – zijn er blijkbaar factoren in het spel, die noch door een eenvoudige paedagogische observatie noch door het gebruikelijke psychologische routine-onderzoek te achterhalen zijn. Bij de meesten dezer kinderen vinden we naast de dyslectische moeilijkheden nog andere tekorten, zoals een gebrekkige ruimtelijke organisatie en structurering, oriëntatiestoornissen, concentratiezwakte, achterstanden in de taalontwikkeling en in de spraak, motorische coördinatie – deficiënties, etc. Hoe verfijnder en uitgebreider het onderzoek van het dyslectische kind plaats heeft hoe meer onregelmatigheden men op het spoor komt, zodat het nauwelijks meer verbazing kan wekken, dat H. M. Robinson b.v. bij de zwakke lezers met de grootste achterstand 39 anomalieën vond, terwijl bij tien andere minder ernstige „dyslectici” toch nog 26 afwijkingen opgemerkt werden. Vergelijking met niet-leeszwakke kinderen was niet mogelijk, daar zij geen controlegroep in haar onderzoekingen had betrokken. Dit achten wij een leemte, vooral als geconstateerd moet worden, dat van geen enkele afwijking, op zich zelf genomen, een *specifieke* relatie tot de leesmoeilijkheid te bespeuren valt. Ook Vliegenthart, wiens boek „Op gespannen voet” de aanleiding van deze opmerkingen vormt, heeft geen controle-groep gebruikt. In dit geval echter terecht, daar zijn probleemstelling een andere was. Wie, zoals Robinson en zo vele anderen – vooral Amerikanen en Engelsen – bij het onderzoek van een groep afwijkende kinderen op natuur-wetenschappelijke wijze te werk gaat en allerlei functies, vermogens, verrichtingen, prestaties, *op zich zelf* onderzoekt om daarna te trachten de gegevens in een causaal verband te brengen, dat het optreden van een verschijnsel, i.c. de dyslexie zou kunnen verklaren – een vrij technische procedure die overigens zeer waardevol kon blijken – wie dus weloverwogen van de buitenkant verschijnselen die *aan* het kind op te merken zijn, exact bepaalt en becijfert, wil hiermee de vraag beantwoorden in hoeverre een bepaald verschijnsel b.v. een hormonale afwijking, met een ander b.v. dyslexie gepaard gaat, zonder in dit correlatief verband oorzaak en gevolg te onderscheiden.

Voor hem is dan de bestudering en vergelijking met niet-dyslectische kinderen vanzelfsprekend. Wie daarentegen zoals Vliegenthart wil, zijn aandacht



richt op het kind zelf en zijn „relatie tot de wereld”, wie poogt het falende kind van binnen uit te doorlichten en begrijpelijk te maken zodat we het onvermogen verstaan, heeft geen behoefte aan controle-groepen, omdat die hem niets *wezenlijks* kunnen meedelen.

Het uitgangspunt van Vliegenthart is eigenlijk in hoge mate vanzelfsprekend; nl. dit: welke eisen stelt het leren lezen aan de instelling van het kind. Aan de *instelling*, niet aan de ogen, niet aan de spraak en ook niet aan het centrale zenuwstelsel, enz. Daarom staat de auteur bij het tekort schieten van het kind voor de vraag in hoeverre dit onvermogen begrijpelijk is vanuit de relatie van het kind tot de omringende wereld. Om misverstand te voorkomen zegt de auteur nog eens duidelijk dat hij in die kind-wereldrelatie niet de enige achtergrond van de storingen ziet.

Hij vergelijkt het leren lezen met het leren praten om tot de conclusie te komen, dat het eerste in veel sterkere mate een kennende instelling vereist. Immers het onmiddellijke, levensechte contact van mens tot mens, de betrekking van de inhoud van het gesprokene op de actuele, concrete situatie, de mimiek van het gelaat en de gebarentaal van het lichaam die met de gesproken taal verbonden zijn, ontbreken bij de geschreven taal.

De instelling van het kind bij het praten-leren kan een „pathische” zijn, waarin de gebondenheid aan het warm-emotioneel en zintuiglijk vervulde beleven van de wereld dominant is, terwijl het lezen-leren een meer „gnostische” instelling verlangt, d.w.z. een kennende houding, los van die genoemde belevingen en hierin zien we dan bij vele kinderen moeilijkheden optreden. Als gemeenschappelijke eigenschap van kinderen met lees- en schrijfmoeilijkheden ziet de auteur ook nog een zekere instabiliteit van de gerichtheid, kinderlijkheid en verzet tegen de autoriteit. Naast dit gemeenschappelijke heeft de schrijver ook enkele verschillen opgemerkt die hem aanleiding gaven drie groepen te onderscheiden. Een groep waarbij de infantiliteit, een verplichtingsloos vasthouden aan de vroeg-kinderlijke levensstaat, op de voorgrond treedt, een groep waarbij de gescheidenheid tussen het pathische en gnostische duidelijk en welhaast onoverbrugbaar blijkt en een groep bij wie een vage, globale wijze van beleven het meest opvalt. De „gevallen” die hij in zijn boek behandelt en waarop deze indeling steunt, zijn bijzonder leerzaam.

Ten slotte wijdt de schrijver een hoofdstuk aan typische moeilijkheden bij lezen en spelling, die hij tracht te begrijpen vanuit de gevonden algemene trekken van de groep.

In een analyse komt de schrijver tot de conclusie „dat in goed lezen een uitgesproken systeem inzicht, liever systeem aanvoelen en – gebruiken, functioneert”. Het systeem van de vertegenwoordiging van een reeks abstracties, de spraakklanken, door een aantal tekens. Maar er zijn debielen die ook vlot lezen. Moeten we dit, zoals de auteur wil, aanduiden met de term „lettercomplexen verklanken”, „letters in klanken omzetten en verbinden op grond van dressuur”? En lezen gewone kinderen vanuit systeem-inzicht? Wij vragen ons af of men werkelijk dit principiële verschil mag maken. Er zijn debiele kinderen die heel gewoon en vlot lezen, d.w.z. die geen letter in klank omzetten maar dadelijk het hele woord grijpen. En geschiedt anderzijds het lezen van gewone kinderen altijd vanuit systeem-inzicht? Dit inzicht zal wel in verschillende graden aanwezig zijn, b.v. van vaag-aanvoelen tot helder begrijpen. Vliegenthart spreekt op blz. 255 over een ander verschil tussen debielen en



dyslectische kinderen. De laatste groep zou sterker uit zijn op het ontdekken van zin in het gegevene. In zijn algemeenheid zijn we van dit verschil niet zo overtuigd. Ook debielen zoeken naar zin en ook dyslectici lezen soms zonder enige zin en op „onverdroten” wijze onzin. Volgens Nanninga-Boon zou dat zelfs op een hele groep betrekking hebben, nl. op de „woorddoven” zoals ze die in haar laatste boek „Denken en Taal” beschrijft.

De fouten tegen de spellingsregels komen inderdaad frequent voor bij spellingzwakke kinderen. „Tradren ze *niet* op, dan zou het bezwaarlijk zijn, moeilijkheden in het aannemen van de gnostische houding centraal te stellen bij het optreden van verwarringen in het lezen en spellen” zegt de schrijver. Wat moeten we dan beginnen *als* ze werkelijk een *steun* blijken te zijn bij het zuiver schrijven, zoals ons enkele keren gebleken is? Wij hebben indertijd hulp geboden aan enkele 14-jarige jongens en een 53-jarige man die zelf graag eindelijk wilden leren lezen en schrijven (ook de 53-jarige had nog nooit gelezen), die *geen* moeilijkheden toonden in het aannemen van de gnostische houding, de regels en het systeem in enkele weken leerden en tegen deze regels geen fouten meer maakten. Maar de kind-wereldrelatie behoeft dan ook niet de enige achtergrond te zijn van de moeilijkheden, zoals de schrijver aan het begin van het boek heeft opgemerkt. En daarom behoeven o.i. moeilijkheden in het aannemen van de gnostische houding niet *altijd* centraal gesteld te worden. Er kunnen geheel andere factoren in het spel zijn die met de gnostische houding weinig of niets te maken hebben.

Deze laatste opmerkingen zijn natuurlijk niet essentieel en doen ook niets af aan de waarde van dit uitstekende boek.

Wij mogen de schrijver dankbaar zijn voor zijn oorspronkelijke en helder geformuleerde visie op het lees- en spellingzwakke kind, een visie die onze kennis van het dyslectische kind in hoge mate verdiept heeft. A. W. H.

G. VAN VELDHUIZEN: *Een Eeuw Rotterdamse Volkswijk*. Uitgevers Bosch en Keuning te Baarn, 120 pagina's met 13 foto's en 4 plattegronden. Prijs f4,90.

#### I. DE ACHTERGRONDEN VAN DEZE STUDIE

De schrijver van het hier besproken boek is predikant van de Ned. Hervormde Kerk en sinds 1947 als pastor werkzaam in Crooswijk, een verwaarloosde volksbuurt in Rotterdam. In de uitoefening van zijn ambt is ds. Van Veldhuizen tot het inzicht gekomen, dat gedegen kennis, over het ontstaan en de ontwikkeling van Crooswijk, voor zijn pastorale arbeid gewenst zo niet noodzakelijk is. Jarenlang heeft hij daarom op systematische wijze terzake gegevens verzameld en deze tenslotte te boekgesteld.

De publicatie van ds. Van Veldhuizen is een welkome aanvulling op het boek van prof. dr. P. J. Bouman en W. H. Bouman „De Groei van de grote Werkstad. Een studie over de bevolking van Rotterdam”. Van heinde en ver heeft nl. deze stad migranten van het platteland tot zich getrokken. De zich in de 19<sup>e</sup> eeuw snel uitbreidende havenstad had dringend behoefte aan ongeschoolde arbeidskrachten. De bevolking nam toe van ruim 136.000 inwoners in 1876 tot ruim 332.000 in 1900 en tot bijna 700.000 in 1950. De motieven, die alleenstaanden en gezinnen doen migreren van het platteland naar de stad, lopen zeer uiteén. De economische nood, als gevolg van een tekort aan voldoende

werkgelegenheid op het platteland, zal o.a. velen gedwongen hebben hun geluk in de stad te beproeven. Van een uitkering bij werkloosheid was nl. in die dagen geen sprake. In het door de beide Boumans gepubliceerde materiaal is dan ook te lezen, dat vele landarbeiders, door armoede gedwongen, in Rotterdam werk gingen zoeken. Deze migranten kregen in de grote stad te kampen met aanpassingsmoeilijkheden, hetgeen ondermeer vervreemding van de kerk tengevolge had. De daarmede verband houdende gemengde huwelijken hebben de ontkerkelijkheid versneld. Aangezien de migranten verder over geen of weinig financiële reserve beschikten waren zij aangewezen op de goedkope woningen in de volkswijken. Deze nieuwe sociale milieus met de reeds geconstateerde moeilijkheden in sociale aanpassing hebben de opvattingen, gewoonten en levensstijl van de migranten in niet geringe mate beïnvloed.

Van Veldhuizen heeft door zijn onderzoek naar de historie van Crooswijk, een volksbuurt die ongeveer 100 jaar oud is en, nadat de oude stads-driehoek is weggebombardeerd, één van de oudste stadswijken is geworden, aanvullend materiaal geleverd op de studie van de beide Boumans. Het uitgangspunt van zijn boek heeft evenwel niet tot doel de historie van Crooswijk te beschrijven. Van Veldhuizen heeft nl. gepoogd te schetsen de geschiedenis van de bemoeiingen van de volkskerk met een volkswijk. Volledigheidshalve wordt vermeld, dat niet alleen de hervormde kerk bemoeienis met Crooswijk heeft gehad. In 1885 stichten de eerwaarde zusters van de congregatie Jezus Maria Jozef een R.K. meisjesschool. Verder creëert de Gereformeerde Gemeente rondom de eeuwwisseling een kerkgebouw. De Gereformeerde Stichting „De Jeugdhaven” opent in de Rubroekstraat (één van de bekende straten in Crooswijk) een logement voor zwervers. Ook verricht deze stichting in Crooswijk jeugdzorgwerk en gezinszorgarbeid. Het Crooswijkse Volkshuis en de Speeltuinenvereniging verrichten daar sociaal - cultureel vormingswerk. Ondanks deze bemoeiingen, constateert ds. Van Veldhuizen, heeft Rotterdam het niet erg met Crooswijk op. Vandaar zijn motto voor deze studie die luidt: „Tegen de klippen op”. De geschiedenis van Crooswijk is door Van Veldhuizen geschreven aan de hand van de levensgang van een aantal predikanten, die in deze wijk werkzaam zijn geweest.

## II. BEKNOPTE INHOUD VAN HET BOEK

### *Het ontstaan van de volkswijk*

De naam volksbuurt of achterbuurt is meer op zijn plaats wanneer men luistert naar de wijze waarop Rotterdam over Crooswijk spreekt: wat hooghartig, wat neerbuigend, in elk geval op een afstand. De Crooswijkers constateren vaak dat zij met enig wantrouwen worden bekeken, zowel bij het vragen naar werk als bij het zoeken van een woning, wanneer zij mededelen in Crooswijk woonachtig te zijn. Waaruit is dit wantrouwen ontstaan? Aan de hand van enige jaartallen poogt Van Veldhuizen een verklaring te vinden.

1832 Rotterdam, geteisterd door cholera-epidemieën, sticht een nieuwe begraafplaats en wel in Crooswijk. Van die dag af heeft de naam Crooswijk een lugubere bijmaak. Verder liggen bij Crooswijk de stedelijke vuilnisbelten, zodat deze wijk, voor de stedelingen, tevens een onrein oord is.

1835 Een vernisstoker vraagt en verkrijgt toestemming in Crooswijk zijn bedrijf te vestigen. De stank en het brandgevaar van de vernisstokerij maken Crooswijk onsmakelijk en gevaarlijk.

1859 Crooswijk krijgt twee brede verbindingswegen naar het stadcentrum. Daarvoor moeten 596 huizen worden afgebroken. Een groot aantal van de bewoners zoekt onderdak in het intact gebleven deel waardoor dit overbevolkt wordt en Crooswijk een derde stempel opgedrukt krijgt van te zijn een achterafbuurt.

1867 Opgericht wordt de Eerste Maatschappij van Burgerwoningen. Deze instelling bouwt huizen waarvan alle benedenwoningen samen één toegang rijk zijn. Alle bovenwoningen hebben samen één trap naar één gemeenschappelijke gang. Bij gebrek aan bedsteden zijn er panden, die één gemeenschappelijke slaapzolder hebben. De riolering van de woningen deugt niet, het water is slecht en verlichting ontbreekt. De migranten, die door tegenslag zijn getroffen of in de stad arriveren met weinig financiële reserve, gaan deze huizen bewonen.

1877 In een rapport d.d. 24 april van genoemd jaar wordt geconstateerd, dat door het particulier grondbezit in een deel van Crooswijk minder gewenste toestanden zijn ontstaan: geen riolering, geen waterleiding, geen straatverlichting, geen zorg voor het onderhoud van straten. Wel zijn er slotjes die was- en drinkwater verschaffen...!

#### *Aart Jan Theodorus Jonker.*

Deze predikant begint in 1882 met de kerkelijke bewerking van Crooswijk met inzet van zijn ganse persoonlijkheid. Diep bewogen is deze pastor over de ellende die hij in de wijk aantreft. Na 5 jaar moet hij reeds, zwaar overspannen, zijn arbeid opgeven. Zijn taak is dan ook veelomvattend: preken, lessen aan duizend en meer catechisanten, overleg met zijn medewerkers, persoonlijk contact met wijkbewoners, bemoeiingen voor het stichten van wijkgebouwen en kerken in de zich snel uitbreidende volkswijk. Uit een rede en publicatie van Jonker blijkt, dat een deel van Crooswijk socialistisch en atheïstisch is georiënteerd hetgeen opvallend is daar in die dagen Rotterdam, ook wat de arbeidersbevolking betreft afwijzend tegenover deze stromingen staat. Na 1890 wordt het wonen in Crooswijk hopelozier. In de raadscommissies wordt uitvoerig over deze wijk gedebatteerd zonder dat dit leidt tot concrete maatregelen. De meest energieke bewoners verlaten dan Crooswijk en minder veel-eisende elementen, aangelokt door de relatief lagere huren, bezetten de leeggekomen woningen.

#### *Gerrit Jan Vos*

Het leven in Crooswijk is weinig genoeglijk. Het stoot op de klippen van harde arbeid en seizoenwerkloosheid. Het worstelt met zware besmettelijke ziekten: tyfus, difterie, toring, cholera als gevolg van de slechte hygiënische toestanden. De drankmisbruik is groot.

De predikant Vos is een noeste werker in Crooswijk geweest. Hij was tot aan zijn dood in 1891, een zwoeger onder de zwoegenden, zodat thans, 65 jaar later, de zeer oude Crooswijkers zich hem nog herinneren.

### *Jan Lodewijk Heldring*

De Rotterdamse Kerkbode vermeldt op 14 september 1892 dat Heldring het beroep naar Rotterdam heeft aangenomen. Deze predikant is van huis uit bekend met de vragen der Evangelisatie en hij is gepromoveerd op het onderwerp „Inwendige Zending en Gemeente”. De sociale nood waarin Crooswijk verkeerde deed Heldring besluiten een diakoon aan te trekken. Deze verrichtte ziekenbezoek, behandelde patiënten en verpleegde 's nachts zieke Crooswijkers. Dermate is hij reeds na enige jaren overwerkt dat hij in 1896 Crooswijk moet verlaten.

Heldring richt verder in deze wijk een naaischool op waar de fabrieks- en dienstmeisjes kledingstukken leren vervaardigen. Voorts worden in de wintermaanden soep verstrekt, bonnen voor spek, brood, erwten, bonen, kleding, brandstoffen.

Ook wordt in Crooswijk in 1894 de „Inrichting voor Havelooze Kinderen” geopend. Deze verricht in de steeds groter wordende volkswijk, uitstekend sociaal werk met het verzorgen en onderwijzen van verwaarloosde kinderen. De pupillen werden lezen, schrijven en rekenen geleerd. De jongens krijgen ook nog les in kleer- en schoenmaken daar zij later nl. veelal werk voor ongeschoolden zullen verrichten en dan in de vrije tijd voor hun gezin zich nuttig kunnen maken.

### *Een nieuwe eeuw breekt aan*

De kerk word intenser met het sociale vraagstuk geconfronteerd. Het jaarverslag van 1902 van de wijkkerkeraad laat dit reeds doorklinken: „De bezochten vragen altijd en allereerst „Geef ons te eten”, ze vragen om de spijs, die vergaet en bekommeren zich weinig om datgene, wat hun zielen verkwikken kan...!”

De predikant Gerrit Harmens Wagenaar beproeft nieuwe methoden. Hij start een cursus voor Zondagsschoolkrachten, houdt spreekuren voor hen, die het geestelijk moeilijk hebben, organiseert catechisaties voor gehuwden, draagt de kerkeraadsleden op huisbezoekrapporten te maken.

Verder geeft de vereniging „De Zondagsscholen” op Zondagmiddag van 2 tot 4 uur en op Dinsdagavond van 7 tot 9 uur kosteloos onderwijs aan volwassenen, die onderricht wensen in lezen, schrijven en rekenen. De bedoeling is de volwassenen, die in hun jeugd geen kans hebben gekregen iets te leren een noodzakelijke ondergrond voor de catechese te geven.

Met de predikant Johan Cateau Henri Scholten doet de strateeg zijn intree in het kerkelijk leven van een volkswijk. Hij sticht in 1911 de Evangelisatievereniging „Het Vischnet”. Hij geeft een eigen blad met een wekelijkse oplage van 5500 exemplaren uit en hij richt het Vischnet-zangkoor op. Hij tracht de nood in Crooswijk te bestrijden door het uitreiken van kleding en voedsel en het oprichten van een verpleegdienst waaraan drie verpleegsters en een verloskundige zijn verbonden. Deze dienst verstrekt verder gratis verbandmiddelen en linnengoed. Ook wordt aan hulpbehoevende weduwen naaiwerk verschaft. De mobilisatie van 1914 breekt dit werk ontijdig af daar Scholten wordt beroepen tot legerpredikant en dit beroep aanneemt.

Na de mobilisatie neemt Scholten het werk weer ter hand. Na enkele jaren wordt hij echter predikant van de Schiedamsedijk, een vermaakscenrum waar zeeleden „lichte” vrouwen ontmoeten.

Anton van Kooten wordt in 1922 zijn opvolger. Deze heeft 15 jaar Crooswijk in voor- en in tegenspoed gediend. Er zijn tijden geweest waarin jaar op jaar méér geld overblijft. Het beleid blijft echter schriel. De knapenvereniging, die f 160,— aanvraagt, krijgt f 20,—. Het jaarverslag wordt niet gedrukt vanwege de kosten. Eveneens wordt om financiële redenen nagelaten een wijkkrant uit te geven. Als Van Kooten voor zijn jeugdwerk een projectielantaarn wil aanschaffen wordt deze uitgave eerst aarzelend in beginsel toegestaan. Een jaar later komt men op deze toezegging terug onder het motief dat het goedkoper is deze te huren. Ondanks de schrielheid in het financiële beleid van het wijkcollege is er veel werk verzet. Er zijn om de 14 dagen bijbellezingen met telkens een stampvolle zaal (160 bezoekers), zondagsscholen met 650 leerlingen, jongens en meisjesclubs, jeugddiensten en honderden catechisanten. Op hoogtijdagen maakte Van Kooten uitstapjes met de bejaarden naar Oosterbeek en met 1000 en meer kinderen per boot naar Oostvoorne. Maar: het midden der bevolking is weggefallen. Het zijn kinderen en bejaarden, die door het wijkwerk worden vastgehouden. De volwassenen, die nog midden in het leven staan, blijven weg uit de kerk en doen niet mee aan de kerkelijke activiteiten. In de crisisjaren wordt het kerkwerk belangrijk ingekrompen zonder dat de kerk in staat is een nieuwe aanpak te vinden voor deze tijd van sociale en geestelijke nood.

Nadat Van Kooten in 1936 ernstig ziek is geworden vraagt hij in 1937 emeritaat aan. Hij wordt in zijn ambt opgevolgd door Antoon Adranus Wildschut. Deze begint met Crooswijk „in kaart” te brengen om een overzicht te krijgen van het aantal hervormde gezinnen, belijdende lidmaten, doopleden etc. T.a.v. de materiële nood in Crooswijk schakelt Wildschut de gemeentelijke dienst voor sociale zaken in. De gewoonte om op het kerstfeest de getrouwen vol te stoppen met chocolademelk, worst, krentebrood etc. wordt door hem afgeschaft, hetgeen een niet geringe teleurstelling blijkt te zijn.

De duitse aanval in de Meidagen van 1940 op Rotterdam heeft voor Crooswijk het gevolg gehad dat naar schatting 2000 gezinnen, wier woningen weg waren gebombardeerd, in deze wijk een toevlucht hebben gezocht. In de oorlogsjaren neemt, mede door de opéénhoping van mensen, de morele ontredde- ring in Crooswijk toe. De materiële nood blijkt, tengevolge van een uitgebreide zwarte handel minder erg te zijn geweest. Verder zijn direct na het bombardement de Crooswijkers te werk gesteld bij het puinruimen zodat er, vaak na een jarenlange werkloosheid, weer een weckgeld in het Crooswijkse gezin binnenkomt.

Van Veldhuizen spreekt als zijn vermoeden uit, dat de banden met de kerk tijdens de oorlog nog lossier zijn geworden. De kerk is voor de massa hoe langer hoe meer een vreemde grootheid geworden.

### *Tien na-oorlogse jaren*

Deze periode komt voornamelijk voor rekening van de schrijver van het boek, die Wildschut als predikant in Crooswijk heeft opgevolgd. Naast de pastorale arbeid als preken, dopen, huisbezoek, bijbellezingen, catechisaties, contact met de wijkcollege's etc. heeft Van Veldhuizen intensief het jeugdzorgwerk en het maatschappelijk werk bevorderd, zodat de kerk weer midden in het volksleven is komen te staan en voor honderden, die van deze instelling vervreemd



zijn, weer betekenis is gaan krijgen. Twee problemen doen zich thans voor, die het maatschappelijk- en het sociaal cultureel vormingswerk voor niet geringe moeilijkheden plaatsen. Jonge gezinnen, waarvan de ouders zich sterk verantwoordelijk weten voor hun kroost, verlaten Crooswijk om zich te vestigen in de nieuwe woonwijken. De besten vertrekken dus weer, de sociaal zwakken blijven achter. Verder heeft de televisie zijn intree gedaan waardoor aan het Zondagsschoolwerk, het clubwerk, het vormingswerk voor volwassenen in mindere mate wordt deelgenomen. De televisie bindt de mensen aan hun huis. De volkskerk blijft echter met zijn werk doorgaan. Crooswijk mag geen ghetto worden van sociaal-labele gezinnen. De historie van Crooswijk dient in zijn oude vorm te worden afgesloten. Sanering van de wijk en begeleiding van de wijkbewoners is dringend nodig.

### III. NABESCHOUWING EN CONCLUSIES

Met deze studie heeft ds. Van Veldhuizen ons een beeld gegeven van de zorgen en inspanningen van de kerk met een wijk, die, door bijzondere sociologische omstandigheden, een woonoord is geworden van economisch zwakke en van sociaal labiele gezinnen. Ondanks dat de elkaar opvolgende predikanten zich grote lichamelijke- en geestelijke inspanningen hebben getroost, zodat verscheidene pastors ernstig ziek zijn geworden, is het niet gelukt te voorkomen, dat de wijkbewoners steeds meer gingen vervreemden van de kerk. De bewoners groeiden er in geestelijk opzicht los van ondanks dat de kerk een toevluchtsoord bleef als de materiele nood hoog was gestegen en niet tegenstaande deze instelling haar oude charitatieve taken van ziekenzorg en hulp aan verwaarloosde kinderen weer ter hand is gaan nemen, waardoor werd voorzien in de leniging van een stuk menselijke nood. Een verklaring voor deze voortschrijdende vervreemding is o.a. te vinden in de dissertatie van J. G. Garbers „Intree in die maatskaplike taak, 'n voorbereidende analyse van enkele fundamentele pedagogiese vrae”. N.a.v. deze studie is door ons in het januari-nummer van „Paedagogische Studiën” van dit jaar geconstateerd, dat maatschappelijke krachten – zoals de industriële ontwikkeling, de migratie, de op-éénhoping van gezinnen in armoewijken – de mens marginaal doen worden waardoor hij vervalt tot een hypogeen individu. Het tekort aan pedagogische aandacht en zorg in de gezinnen, het onvoldoende aangepast zijn van het leerprogramma der lagere school op de situatie van de kinderen uit deze volkswijk, het ontbreken van beroepskeuzevoorlichting waardoor de jongeren in Crooswijk in het algemeen in beroepen voor ongeschoolden terecht komen etc. hebben de opvoedingskansen en mogelijkheden ernstig gereduceerd waardoor de kinderen onder-ontwikkeld blijven en niet in geestelijk opzicht volwassen worden.

Nodig voor Crooswijk is dat de wijk wordt gesaneerd door het afbreken van krotwoningen, het scheppen van speelgelegenheid voor de jeugd, het aanbren-gen van groen en het openen van een sociaal pedagogisch centrum van waaruit de gezinnen en bejaarden de nodige steun en voorlichting kunnen ontvangen. De Commissies voor Huishoudelijke en Gezinsvoorlichting, de Voedingsraad, de Bureaux voor Huwelijks- en Gezinsmoeilijkheden, de Medisch Opvoedkundige Bureaux, de Beroepskeuzebureaux en de gemeentelijke sociale en medische diensten kunnen, waar zulks nodig blijkt, bij deze taak worden inge-



schakeld. Verder dient vanuit het Gemeentelijk Pedagogisch Bureau te worden bekeken op welke wijze het onderwijs de opvoedingstaak van deze sociaal zwakke gezinnen kan stimuleren en aanvullen om de leerlingen beter voor te bereiden op het beroep, de gezinstaat, het staatsburgerschap, etc. Versterking van het verantwoordelijkheidsbesef bij de volwassenen en kinderen zal ongetwijfeld de geestelijke weerbaarheid doen toenemen en het sociale verval, waarin deze wijk is geraakt, doen tegen gaan.

J. H. N. GRANDIA

GERDA GOLLWITZER, m.m.v. RUDOLF ORTNER: *Kinderspielplätze*. Uitgegeven in 1957<sup>1</sup>.

Na een voorwoord en een drietal korte inleidende artikelen geeft het werk een overzicht in foto's en tekeningen van een groot aantal speelplaatsen in Duitsland, Engeland, Zwitserland, Denemarken, Zweden en Nederland.

Het aantal Duitse voorbeelden is daarbij sterk overheersend. De verschillende voorbeelden zijn toegelicht met een korte zakelijke omschrijving.

Zonder een schema te willen geven, hebben de samenstellers van het boek, ter wille van de overzichtelijkheid, een onderscheiding gemaakt in openbare speelplaatsen, speelplaatsen in de buurt, „Indianen” en „Robinson” speelplaatsen en waterspeelplaatsen.

Een foto-overzicht van speelmateriaal en een lijst van firma's completeren het boek.

*Gerda Gollwitzer* stelt in haar voorwoord aan de orde dat er in het naoorlogse West-Duitsland meer aandacht is geweest voor de wereld van volwassenen dan voor die van de kinderen.

Symptomatisch voor deze situatie acht zij, dat er wèl een voorschrift voor de verplichte stichting van garages in de nieuwe woningcomplexen is gemaakt, terwijl een dergelijke verordening voor de speelplaatsen ontbreekt.

De kinderspeelplaats acht zij wel is waar een kunstmatig hulpmiddel, maar de grote stad is zonder dit hulpmiddel bijna onbewoonbaar voor kinderen.

Om goede speelplaatsen te kunnen maken, meent zij, dat het waardevol is van de kinderen zelf te horen hoe zij zich hun speelplaatsen voorstellen.

Daarnaast beveelt zij aan, te observeren òf en hōe kinderen een nieuwe speelplaats of nieuw speelmateriaal accepteren en welke onvermoede speelmogelijkheden zij daarin vinden.

*Liselott Diem* stelt in de titel van het eerste artikel de vraag: „Waarom wordt er over de speelplaats zo veel gediscussieerd?”

In haar antwoord noemt ze als voornaamste motief een gezonde drang tot zelfhandhaving tegenover de steeds meer ruimte opeisende verkeersmoloch, tegenover de monotonie van veel technische arbeid en de onpersoonlijkende invloed van de automatisering. Zij stelt vast dat veel kinderen het spelen hebben verleerd en zich vermaken met het pseudo-spel van bioscoop, televisie en speelautomaat.

Zij gedragen zich als „verhinderde” spelers. Ze zijn passief en verveeld en vragen vermaakt te worden.

1 Het boek „Kinderspielplätze” werd als deel 2 van een serie publicaties „der Deutschen Gesellschaft für Gartenkunst und Landschaftspflege” uitgegeven, door de uitgever Georg D. W. Callwey te München.

Ze zijn het echter niet van nature, „wij hebben hen zo gemaakt” stelt de schrijfter met nadruk vast.

Tegen deze achtergrond noemt zij de grote betekenis van het spel voor het kind: Overgave aan het spel is onbewuste zelfoefening. Leren spelen is onbewuste opvoeding tot gemeenschap.

Tijdig de vreugde van het spel te ervaren, is voor het gehele leven van betekenis.

Als de levensgevaarlijke straat niet meer veilig is voor het kinderspel en de parken en gazons overwegend als „kijk- en rustgroen” functioneren, zal de stedenbouwkundige in zijn ontwerpen van uitbreidings- en saneringsplannen, ruimte voor speelgelegenheden moeten creëren.

De speelgelegenheden die daar worden gemaakt, zullen echter moeten worden aangepast aan de situatie en aan het karakter van buurt of wijk. De eenheids-speelplaats is verwerpelijk.

Vervolgens noemt mevr. Diem een aantal eisen waaraan de goede speelplaats moet voldoen.

Ze moet uitnodigend en verleidelijk zijn en vooral de mogelijkheid van avontuur bieden. Een uitrusting met technisch perfecte speelwerktuigen wordt vaak aangebracht om het kind „een plezier te doen”. In wezen is deze uitrusting niet bij het kind aangepast.

Kinderen vragen eenvoudig speelmateriaal, waarbij hun fantasie kansen krijgt. Daarom houden kinderen van zand- en puinhopen, van ruïnes, van takkenbossen, van wankel omheiningen. Daarmee kunnen ze iets doen. Deze zaken hebben de aantrekkelijkheid van het experiment en het waagstuk. Ze hebben de bekoring van het risico.

Vele praktische suggesties en wensen voor de inrichting van speelgelegenheden, voor kinderen van verschillende leeftijd, illustreren het artikel van mevr. Diem.

Als ideale speelplaats stelt zij zich voor: het ruwe terrein, een stuk natuur met toevallige heuvels, sloten, bomen, bosjes, water, zand, en stenen om te bouwen, waar de gelegenheid voor avontuur, experiment en fantasie, volop en organisch aanwezig is.

Daarbij pleit ze voor een leiding die het kind in zijn spel begeleidt. Deze leiding zal echter zelf voldoende speellust en speeltechniek moeten hebben, om het kinderspel niet als een last te ondergaan.

*Ulrich Wolf*, directeur van de plantsoendienst in Düsseldorf, behandelt de openbare speelplaatsen in de stad. Hij meent dat de kleinste kinderen hun speelplaats bij de ouderlijke woning moeten hebben.

Indien dat niet meer mogelijk is, dan zal de openbare speelplaats een compensatie moeten bieden.

Ook dan zullen de kleine kinderen en de schoolkinderen het beste spelen op roep- en kijkafstand, opdat er controle is hoè en met wiè zij spelen.

Wolf stelt vervolgens, dat de openbare speelplaats even aantrekkelijk moet zijn als de plaatsen, waar de kinderen bij voorkeur verblijven, als ze buiten zijn.

Hij schrijft: „Let eens op, waar kinderen graag spelen: op straat, in onoverzichtelijke bouwputten, in onvriendelijke binnenhoven en bij kleine bedrijfsjes”.

Hierna geeft hij een groot aantal behartigenswaardige adviezen: b.v.

a. Combineer de speelgelegenheden voor grotere en kleinere kinderen. Zorg echter voor een duidelijke scheiding.

b. Kinderen van nu hebben plezier aan wat beweegt en bewegen kan. Pas de

speelplaats hierbij aan. Zorg echter dat het kind meer uit het speeltuig kan halen dan de „gebruiksaanwijzing” aangeeft.

c. In verband met balspelen is er behoefte aan speelveldjes die groot genoeg zijn en niet hinderlijk zijn gelegen.

d. Het bewegingsspel eist ook baantjes voor autopetten, rolschaatsen en fietsen.

e. De openbare speelplaats dient de mogelijkheid te hebben voor schilderen, tekenen, handwerken en knutselen.

Werkplaatsen met gereedschap en materiaal, onder leiding zijn daarvoor onmisbaar.

Wolf is een man uit de praktijk. Hij kent de gevaren waaraan de speelplaatsen bloot staan, als opgroeiende jeugd een overmaat aan energie ontaardt.

Zijn suggestie, toch vooral de kinderen boven 14 jaar, die reeds vroeg als leerling of als jonge arbeider in het bedrijf komen, nog speelgelegenheid te verschaffen, is in bovengenoemd verband bijzonder belangrijk.

In het laatste artikel van het boek geeft de tuinarchitect *Artur Praszer* nuttige technische adviezen voor de aanleg van speelplaatsen.

Een oordeel over het onderhavige boek eist waardering en critiek.

Gewaardeerd moet worden o.m., dat in dit boek zo'n groot aantal voorbeelden van speelplaatsen uit verschillende landen, op bijzonder verzorgde wijze, zijn samengebracht.

Onze critiek richt zich echter allereerst op de documentatie. Wij betreuren het dat de toelichting op de speelplaatsen niet op een uniforme wijze is geschied. Daardoor wordt vergelijking van gegevens en uitgangspunten erg moeilijk en vermoeiend.

Bovendien missen wij in de toelichtingen een aantal sociografische gegevens betreffende de buurt of de wijk waarin de speelplaatsen zijn geprojecteerd. Wij weten daardoor van het karakter van de woonomgeving en de bewoners bijna niets, hetgeen de voorbeelden nogal steriel maakt.

De inleidende artikelen bevatten tal van waardevolle opmerkingen en suggesties.

De psychologische en paedagogische verantwoording van spel en speelplaats, is echter wel wat erg incidenteel aan de orde gesteld. In dit nogal op de inrichting en de vorm van de speelplaats afgestemde boek, zou dat van geringere betekenis geacht kunnen worden, ware het niet dat de notities betreffende de praktijk in en de ervaring met deze speelgelegenheden, uiterst schaars aanwezig zijn. Men is voortdurend geneigd te vragen, hoe reageren de kinderen op een bepaalde nieuw gecreëerde speelmogelijkheid en welke consequenties heeft men uit deze waargenomen reacties getrokken.

In de technische toelichting wordt de probleemstelling van het onderhoud node gemist.

Gezien onze Nederlandse ervaringen is juist het onderhoud van de speelplaats een uiterst belangrijk en précair probleem.

Stichting van nieuwe- en behoud van reeds bestaande speelgelegenheden zijn daar direct mee gemoeid.

Tenslotte zij gememoreerd, dat het boek voor de geïnteresseerde, toch bijzonder stimulerend is, gezien de vele suggesties en ideeën die het bevat.

PROF. DR. F. J. J. BUYTENDIJK: *De zin van de vrijheid in het menselijk bestaan*, Het Spectrum, Utrecht, Antwerpen 1958; 55 blz. Prijs f 1,50.

Deze bundel bevat enige, tevoren verspreid gepubliceerde, voordrachten van omstreeks 1950. De rijke inhoud aan gedachten wettigt de bundeling volkomen. Op deze wijze blijven de opstellen gemakkelijker toegankelijk en beter bewaard.

Pedagogen vinden het vrijheidsprobleem het meest rechtstreeks m.b.t. de opvoeding behandeld in de voordracht voor de internationale Montessorivereniging, waarin het gaat over het vrijheidsbewustzijn bij het kleine kind, en in die voor het R.K. Vrouwendispuut, waarin een hervorming van de (r.k.) meisjesopvoeding wordt bepleit.

In het laatste opstel wordt betoogd, dat de geestelijke gezondheidszorg belangrijker is dan de lichamelijke, omdat zij een zorg is voor het menselijke in de mens. Geestelijk ziek-zijn betekent namelijk een storing van het „kunnen-willen” en het „willen-kunnen” (51). Lichamelijk ziek-zijn daarentegen tast de menselijke waardigheid niet aan, daar het zedelijk initiatief intact blijft. Deze opvatting, in 1950 geponeerd, is wel heel actueel i.v.m. recente Amerikaanse rechtlijnigheidstheorieën, die door het optreden van Osborn over ons land gekomen zijn, t.o.v. de verhouding tussen ziekte en zonde. Anderzijds zal niet iedere lezer de onderscheiding tussen lichamelijk en geestelijk lijden zo scherp willen maken.

In de ontwikkeling van het vrijheidsbesef sluit schr. aan bij de gedachte van Merleau-Ponty, dat de vrijheid altijd begrensd is, omdat wij „uit de wereld voor de wereld” geboren worden (9). Aanvankelijk steunend op de dynamiek der hartstochten, ontwikkelt het vrijheidsbesef zich binnen het kader van eigen wereld, en klimt dan op naar de zedelijke vrijheid, die zich tot iets verbindt.

Schr. ziet als de belangrijkste ontdekking van Montessori, dat zij situaties bedacht heeft, welke een dwingend verplichtend karakter hebben (21). Door deze pedagogische methode wordt de ontwikkeling van de zedelijke vrijheid toevertrouwd aan een wereld, welke het kind als concreet wordt aangeboden. Ook wanneer men minder sterke nadruk op de Montessori-methode wil leggen, is de hier ontwikkelde gedachtengang belangrijk genoeg, om tot pedagogische en didactische overdenking te stemmen.

In de „begeerde vrijheid” van de vrouw, die naar schrijvers oordeel geen andere is dan die van de man, vinden we de kenmerken terug, die we als ontwikkelingsfasen bij het kinderlijke vrijheidsbewustzijn reeds hebben aangetroffen (32). Van diepe zin is, naar ik meen, de door Buytendijk ontwikkelde gedachten, dat de fysieke zwaarte van ons lichaam het zinnebeeld is voor een meer wezenlijke innerlijke zwaarte. Vanuit deze existentiële ervaring roept de mens hartstochtelijk om vrijheid, zonder te weten wat hij bedoelt (28). Vrijheid en onvrijheid zijn geen eigenschappen, maar wijzen van de intieme omgang met het systeem van waarden, dat de mens als het eigene in zijn persoonlijke levensgeschiedenis heeft gevormd.

Dit boekje verdient een ruim debiet, stellig ook in opvoederskringen. Het is een vreugde, om het te lezen.

K. RIJSDORP

DRS. M. VAN DEN DUNGEN, *De jeugdige mens en de machteloosheid der volwassenen*. Utrecht, Het Spectrum, 1958, 171 blz.

Als de jeugdige mens botst met de hem omringende wereld kan de oorzaak van deze botsing voornamelijk in hemzelf of in een verkeerde aanpak van zijn opvoeders gelegen zijn, maar ook in de aard van de cultuur, die hem wordt aangeboden. Deze laatste oorzaak interesseert de schrijver van dit tot nadenken stemmende boekje. Om de aard van onze cultuur te typeren kiest hij de historische benaderingswijze. Hij geeft een analyse van de ontwikkeling van de structuur van onze samenleving vanaf de middeleeuwen, die besloten wordt met een schets van het wereldontwerp van de hedendaagse mens. Er is een visie op mens en wereld ontstaan, die een werkelijk creatief zich ontplooiën verhindert. De totaliteit is verloren gegaan. De dingen hebben veel van hun oorspronkelijke kracht verloren. Er is een gespletenheid gekomen tussen de „leefwereld” en de „aangeboden wereld”. En daarom vertoont de mensheid aanpassingsstoornissen, die zich bij de jeugdige mens het duidelijkst demonstreren: b.v. vlucht in de ongebondenheid, schuldangst, verveling, god-loosheid. De schrijver licht dit toe aan de hand van fragmenten uit boeken van Françoise Sagan en Heinrich Böll. De jeugd wil echter in feite geen verwijdering van de volwassenen, maar wijst hun wereldontwerp af. Een herziening van de verhouding van jeugdigen en volwassenen is dus noodzakelijk. In het laatste hoofdstuk gaat de schrijver dan na, wat dit betekent voor de verhoudingen van het kind en het gezin, zijn andere opvoeders, de religie en de samenleving.

Dit boekje heeft mij uitermate geboeid, maar ook teleurgesteld.

Teleurgesteld, omdat de schrijver geen wezenlijke bijdrage levert tot de oplossing van het door hem gesignaleerde conflict. Weliswaar stelt hij, dat het kind de ouders en de opvoeders in de eerste plaats moet ervaren als medemensen en legt hij voortdurend de nadruk op openheid, sympathie, persoonlijke inzet enz., die noodzakelijk zijn in de omgang met het kind – en de wijze, waarop hij dit doet is m.i. zeer juist – maar hij laat niet in concreto zien, hoe het aan volwassenen, met hun 20e eeuwse wereldontwerp mogelijk is, voldoende ruimte te geven aan de jeugd. De worsteling van de vernieuwers van opvoeding en onderwijs met dit probleem, –, nu al sinds vele decennia –, hun voortdurend struikelen en vallen en hun pogingen om de juiste houding te vinden, had de schrijver beslist in zijn beschouwingen moeten betrekken, indien hij zijn titel waar wilde maken. Had hij dit gedaan – en had hij zijn beeld van de moderne jeugd niet alleen via Sagan en Böll verkregen, maar via een intens dagelijks contact met deze jongeren –, dan had hij misschien niet over de *machteloosheid* der volwassenen, maar over hun *blijdschap-in-vermoeidheid* geschreven; blijdschap over de creatieve krachten der jeugd, ondanks al onze wereldontwerpen, die wij bewust of onbewust aan hen opdringen.

Het boekje verraadt teveel de studeerkamer; de stijl is niet helder en het is nog te veel een compilatie van allerlei meningen en citaten.

En toch ben ik de schrijver dankbaar voor zijn probleemstelling. Ondanks al mijn critiek, heeft hij mij ergens geraakt. Hij bepleit een revisie van de houding der volwassenen om met het kind te werken aan de toekomst van de eigen wereld. Wie het kind heeft, heeft de toekomst. Maar dat is in geheel andere zin waar, dan dictatoren en ook sommige onderwijshervormers menen. Want wie aan



het kind zijn eigen ontwerpen voorschotelt, slaat de toekomst dicht. Alleen wie vertrouwen heeft in het kind „als vader van de mens”, ziet het zaad rijpen tot aren, die veel vrucht dragen.

J. KONING

*Op zoek naar een pedagogisch denken.* Fundamentele beschouwingen over het opvoedkundig vraagstuk door het Hoogveld Instituut. Romen, Roermond, 1958; 295 blz.

Ziehier dan een tegenhanger tegen het boek van Winnefeld. Perquin en zijn medewerkers van het Hoogveld Instituut geven hier een reflectie op hun tienjarige arbeid. Merkwaardig is, dat de medewerkers van Perquin, op een enkele na, allen psychologen zijn. Slechts één van dit team is een „echte” pedagoog. De inhoud is als volgt:

Prof. Dr. N. Perquin: Inleiding.

Prof. Dr. N. Perquin: Herbezinning op fundamentele vraagstukken der pedagogiek.

W. de Hey: Pedagogiek en samenleving.

W. Stoop: Problematiek van de methoden van het pedagogisch onderzoek.

V. J. Welten: Onderzoek naar de mogelijkheid van statistische verificatie van „subjectieve” methoden.

Dr. J. M. Kijm: Het kind in zijn milieu, een methode voor een onderzoek naar de beleving van het dagelijks leven.

J. A. Schomaker: Beroepsbepaling en opvoeding.

V. J. Welten: Godsdienstigheid en groei naar volwassenheid.

J. G. Stappers: Vrije tijd als pedagogisch vraagstuk.

H. P. M. v. d. Hout: Over de verhouding van psychologie en pedagogiek.

J. Folkers: Over de verhouding van sociologie en pedagogiek.

Er zijn in dit boek vele artikelen, die uitnodigen tot een gesprek. Bijzonder sympathiek is het voorwoord, waarin opgeroepen wordt tot een samen verder zoeken.

Didactiek en onderwijssituatie lagen in deze jaren niet in het centrum van de belangstelling van het team. Toch zal dit boek van uitnemend belang worden ook voor de toekomstige onderwijsresearch, omdat hier een voorbeeld gegeven wordt van een echte worsteling om de juiste methodiek.

Een ieder, die zich bekwamen wil tot wetenschappelijk pedagoog, dient zich dit boek aan te schaffen.

Ik moet het bij deze korte bespreking helaas laten, omdat ik nu reeds de aandacht wilde vestigen op dit m.i. belangrijke boek. Ik hoop dat de dialoog met dit boek binnenkort in een uitvoeriger artikel ter hand zal worden genomen.

J. KONING

PASCH. VAN MARVILLE, paed. M.O., *Volg Uw kind in zijn ontwikkeling van baby tot zevenjarige*. Uitg. Foreholte - Voorhout; 't Groeit - Antwerpen, z.j. 222 p.

Dit boek beoogt, zoals we in de inleiding kunnen lezen, moeders en kleuterleidsters, verpleegsters, gezinsverzorgsters en alle anderen die wel eens kinderen te verzorgen, te behandelen of te leiden hebben, kennis te laten maken met de kinderpsychologie.



Ontstaan uit cursussen gegeven voor kinderverzorgsters, kinderleidsters en gezinsverzorgsters pretendeert het niet wetenschappelijk te zijn. In eenvoudige taal zet de schrijver uiteen waar men bij de ontwikkeling van het kind op letten moet, en hoe men in bepaalde situaties het kind de helpende hand kan toesteken. Het boekje is vlot geschreven en van aantrekkelijke foto's van kinderen in de verschillende ontwikkelingsfasen voorzien, zodat het zeker zijn weg wel zal vinden.

Wij hopen dat het paedagogisch gedeelte, waarvan de auteur in dit werk gewaagt, spoedig zal verschijnen, temeer daar de schrijver zich eigenlijk als paedagoog aankondigt.

Het is jammer dat, in het mij toegezonden exemplaar althans, een achttal pagina's ontbreken.

Het voorwoord is van de hand van Prof. A. Kriekemans te Leuven.

Paedagogisch-Didactisch Instituut  
van de Universiteit van Amsterdam.

A. J. ERDMAN SCHMIDT

DR. C. F. VAN PARREREN: *Pluralisme in de leerpsychologie*. Uitg. J. B. Wolters, Groningen 1958.

In deze Openbare Les gegeven bij de aanvaarding van het lectoraat in de experimentele psychologie aan de Universiteit te Amsterdam schetst Van Parreren de huidige stand van de leerpsychologie. Tegenover de vele leertheorieën, die elk een volledige theorie van het leerproces pretenderen te geven, stelt Van Parreren een pluralistische opvatting.

Het pluralisme aanvaardt dat in de verschillende leersituaties algemeen voorkomende leervormen aanwezig zijn, maar dat elke leersituatie een eigen karakter vertoont.

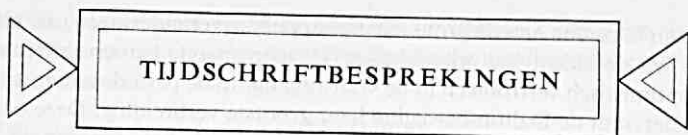
De pluralistisch ingestelde onderzoeker zal moeten uitgaan van concrete leersituaties, waarin een voorlopige ordening moet worden aangebracht. Als ordeningsprincipe neemt Van Parreren de handelingsstructuur, d.i. de weg, die gevolgd wordt om tot een bepaald leerresultaat te komen. Hij bespreekt het handelen op basis van valenties, de aanschouwelijk cognitieve structuur en het handelen op basis van inzicht in structurele principes, aansluitend bij de eigen onderzoekingen en o.a. van Katona, van Hiele en van der Veldt.

Voor de didacticus is het verheugend op te merken dat de opvatting van Van Parreren parallel loopt met de nieuwe inzichten omtrent het didactisch leerproces, waarbij evenzeer het pluralisme als theoretische basis is aanvaard en het uitgangspunt gekozen is in de onderscheidene didactische situaties (vgl. Prins en Van Gelder, *De psychologie van het denken en het leren*, in Gedenkboek van Prof. Kohnstamm).

Met belangstelling zien wij het aangekondigde werk van Van Parreren over: „Psychologie van het leren” tegemoet.

Gezien de grote plaats, die de leerpsychologie behoort in te nemen in de didactiek, raden wij de kennisname van deze openbare les ten zeerste aan.

L. v. G.



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

\* De besproken tijdschr. zijn aanwezig in de bibliotheek van het Centraal Bureau voor Onderwijsadviezen en Kinderbescherming N.O.V. Herengracht 56, Amsterdam.

SCHOOL AND SOCIETY, 1958 (May 10).

Special Section: The Superior and the Gifted.

J.J. Amall: *Developing superior talent.*

De belangstelling voor de begaafden is eenzijdig gericht op de technisch-economische factoren. Daarnaast moet een democratische samenleving ook begaafdheden in andere richtingen onderkennen en stimuleren. Een zestal suggesties zijn hiervoor aanwezig: de ontwikkeling van de persoonlijke relaties tussen leraar en leerling, uitbreiding van het leren onderzoeken en experimenteren, hulp aan de leerlingen om hun een beter inzicht te geven in hun mogelijkheden; vroegtijdige specialisatie, versnelde programma's voor de begaafde leerlingen, activering van de leerlingen in de lagere school.

W. B. Barbe: *What is Enrichment?*

Sedert 1920 zijn proefnemingen gedaan in de lagere school om speciale leerprogramma's te ontwikkelen voor begaafde leerlingen. De meeste programma's zijn echter vaag omschreven. Als definitie wordt gebruikt: "the deliberate differentiation of curriculum content and activities for the superior pupils in a heterogeneous class". Kenmerkend zijn de informele, door de belangstelling gemotiveerde, activiteiten. De plaatsing van begaafden in aparte klassen wordt alleen doelmatig geacht, indien ook daar deze verrijking van het leerprogramma doelbewust wordt nagestreefd, terwijl ook de sociale bezwaren blijven gelden.

Van een goedverzorgde verrijking van het leerprogramma door speciale opdrachten, werkstukken, lezen, ed. kunnen alle leerlingen profijt trekken en niet alleen de zeer-begaafden.

Sister Josephina C.S.J.: *Study Skills Performance of Gifted Pupils.*

Een vergelijkende studie van 100 begaafde leerlingen aan de hand van de Stanford Test of Study Skills, toont aan dat de leerlingen, die geen speciale instructie ontvingen in het leren studeren, achterblijven in de ontwikkeling van hun mogelijkheden.

DIE SAMMLUNG, ZEITSCHRIFT FÜR KULTUR UND ERZIEHUNG, 13 Jg., 1958, Heft 5.

H. Besuden: *Was ist in den Vereinigten Staaten aus Helen Parkhursts Dalton-Plan geworden?*

Het Dalton-plan werd in de jaren na 1920 als de meest bruikbare vorm van vernieuwingsonderwijs beschouwd, teneinde de traditionele Amerikaanse

school aan te passen aan de grote maatschappelijke veranderingen, die samenhangen met de industriële ontwikkeling, de toenemende beroepsdifferentiatie en het optimistisch vertrouwen in de vooruitgang. In de periode tussen 1920 en 1927 ondervindt de Dalton-beweging haar grootste verbreiding. Deze ontwikkeling was mede mogelijk, doordat de schoolresultaten, vastgesteld door schoolvorderingstests, aanmerkelijke verbeteringen van de prestaties van de leerlingen aangaven. Des te opmerkelijker is, dat na deze bloeiperiode, op het ogenblik het Dalton-plan praktisch verlaten is en de naam nog hoogstens in vakkringen bekend is. Wanneer over "individual instruction" geschreven wordt, bedoelt men niet de individuele verwerking van voor allen verplichte leerstof, maar de psychologische leerstofkeuze overeenkomstig de behoeften en mogelijkheden van de verschillende kinderen. De Dalton School in New York is nu nog de enige school in de Ver. Staten, die volgens het oorspronkelijke plan werkt.

De oorzaak van deze ontwikkeling ziet de schr. in de overheersende invloed van de leer van John Dewey. De divergentie tussen de opvattingen van Dewey en Helen Parkhurst betreffen het wezen van de opvoeding, het opvoedingsproces, de middelen en het doel van het onderwijs.

De onderwijsvorm van het Daltonplan is gericht op een betere aanpassing aan de maatschappij, aan het leven. Dewey ontkent de motiverende kracht van de toekomst en meent dat alle opvoeding uitsluitend gericht mag zijn op „ontwikkeling”.

Het Dalton-plan, zegt Miss Parkhurst, is een weg, waardoor de leerling het probleem van het leren benadert. In het experimentalisme van Dewey zijn weten en kunnen slechts instrumenteel; primair is de ervaring. Tegenover het boek en andere hulpmiddelen, stelt Dewey de sociale omgeving. Het ideaal van de zelfstandige persoonlijkheid wordt door Dewey verworpen ten gunste van volkomen, democratisch gerichte, sociale aanpassing. De grondprincipes van de opvoeding volgens het Daltonplan worden door Dewey formeel wel erkend, maar krijgen bij hem een geheel andere inhoud. De nood van de tijd vereiste meer dan een verbetering van de methode van onderwijs. De problemen van het gezin, de industrialisatie, het emigrantenprobleem, de technische vooruitgang stelden eisen aan de school, die een nieuwe opvoedingsleer noodzakelijk maakten.

SCHULE UND PSYCHOLOGIE, 1958 ( Jg., Heft 7).

Franz Biglmaier: *Der Wort-Unterscheidungs-Test; Ein Mittel zur Diagnostik der Lesefertigkeit.*

De W.U.T. bestaat uit 48 woordrijen, elk bestaande uit 6 variaties van een grondwoord. Als voorbeeld noemen wij het woord „in”. De opdracht is: „Zoek het woord: in; wij zijn *in* de school”.

De woordrij is als volgt samengesteld:

1. an (a in plaats van i)
2. so (een ander woord)
3. in (testwoord)
4. ni (omkering)
5. ir (verandering in de consonant)
6. i (weglating)
7. ins (toevoeging).

De test kan individueel en in groepsverband worden afgenomen. Uit het onderzoek kunnen zowel individueel-therapeutische als didactische conclusies getrokken worden.

SCHULE UND PSYCHOLOGIE, 1958 (5 Jg., Heft 8).

Friedrich Hillebrandt: *Die Gruppenstruktur einer Schulklasse und ihre Wandlung.*

De waarde van het klasse-sociogram voor de schoolpraktijk wordt terecht in twijfel getrokken. Meestal biedt het een momentopname, waarmee de onderzoeker weinig kan doen. In dit onderzoek wordt nagegaan, hoe door veranderingen in de plaatsing van de leerlingen en in de vormen van samenwerking de onderlinge verhoudingen kunnen verbeteren. Het sociogram kan daarbij dienst doen om de oorspronkelijke structuur van de klas te leren kennen, ten einde de passende pedagogische maatregelen te kunnen nemen.

SCHULE UND PSYCHOLOGIE, 1958 (5 Jg., Heft 12).

F. Hillebrandt: *Die Funktionsfehler beim Rechtschreiben.*

Bij de classificatie van spellingsfouten wordt nog veelal het systeem van Weimer gebruikt. Kern heeft een poging gedaan, dit op de associatiepsychologie berustend systeem, te vervangen door een denk- en structuurpsychologisch systeem. Hillebrandt acht een onderscheiding tussen fouten, tengevolge van een verkeerd toepassen van de spellingsregels (Materialfehler) en fouten, tengevolge van de spanning door het werk (Funktionsfehler) nodig.

De F-Fehler omvatten: verdubbelingsfouten, instellingsfouten, Ranschburgse Hemmung, gelijkheidsfouten, weglatingen, verbeteringen. De verdubbelingsfouten, instellingsfouten en Ranschburgse Hemmung komen relatief weinig voor. De verhoging van het aantal Funktionsfouten hangt samen met stoornissen in de concentratie.

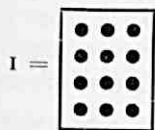
UNSERE VOLKSSCHULE, Jan. 1959 (Heft 10).

H. Karaschewski: *Neue Wege in der Bruchrechnung.*

Bij het aanleren van de breuken heeft men steeds gebruik gemaakt van hulpmiddelen: concrete objecten en symbolische aanduidingen. Deze symbolische aanduidingen, gebruikt als aanschouwingsmateriaal, moeten voldoen aan de eisen: 1. variabiliteit, 2. algemene toepasbaarheid, 3. bevordering van het inzichtelijke werken in plaats van mechanisch uitvoeren van bewerkingen.

K. toont aan dat de breukencirkel aan deze eisen niet voldoet. Stelt de cirkel de eenheid voor, dan kan men wel  $\frac{1}{4}$  en  $\frac{1}{3}$  aanschouwelijk als deel van de cirkel aangeven, maar de optelling  $\frac{1}{4} + \frac{1}{3}$  is langs deze geometrische weg niet meer aanschouwelijk te maken. Dit geldt ook voor de opgave:  $\frac{1}{3} \times \frac{1}{4}$ .

K. gebruikt daarom, in overeenstemming met het „Ganzheitliche Rechnen“, als eenheid een „veld“. De eenheid is een structuur, waarin de breukdelen gemakkelijk te herkennen zijn. Als voorbeeld geven wij:  $\frac{1}{3} + \frac{1}{4}$ . Het veld wordt gevormd door 12 rondjes, die samen de eenheid vormen.



$$\frac{1}{3} = 4 \bullet \quad \frac{1}{4} = 3 \bullet$$

$$\frac{1}{3} + \frac{1}{4} = 4 \bullet + 3 \bullet = 7 \bullet = \frac{7}{12}$$

Ook de vermenigvuldiging is hiermee aanschouwelijk te maken:

$\frac{1}{3} \times \frac{1}{4}$  De eenheid is weer een veld van 12 rondjes.

$$1 = \begin{array}{|c|c|} \hline \bullet & \bullet \\ \hline \bullet & \bullet \\ \hline \bullet & \bullet \\ \hline \bullet & \bullet \\ \hline \bullet & \bullet \\ \hline \end{array} \quad \frac{1}{4} = 3 \bullet \quad \frac{1}{3} \times \frac{1}{4} = 1 \bullet = \frac{1}{12}$$

Bij de moeilijker opgaven maakt K. gebruik van een symbolische aanduiding van het veld.

$$\frac{3}{7} + \frac{5}{19} = \boxed{7 \cdot 19 F \bullet} = 1$$

$$\frac{1}{7} = 19 \bullet \quad \frac{1}{19} = 7$$

$$\frac{3}{7} + \frac{5}{19} = 92 \bullet = \frac{92}{133}$$

$$3\frac{1}{4} \times 3\frac{1}{4} =$$

$$\boxed{4 \times 4 F \bullet} = 1 \quad 1 \bullet = \frac{1}{16}$$

$$3\frac{1}{4} \times 52 \bullet = 156 \bullet + 13 \bullet = 169 \bullet$$

$$3\frac{1}{4} \times 3\frac{1}{4} = \frac{169}{16} = 10\frac{9}{16}$$

K. meent hiermede te voorkomen, dat de uitkomst alleen verkregen wordt door het gedachteloos toepassen van de regel. „Die Regel darf niemals nur Ergebnislieferant, sondern musz auch zugleich immer Sinnstütze sein”. –

In zijn streven naar een verantwoorde aanschouwelijkheid gaat K. echter te ver, waardoor het gevaar bestaat dat het rekenen niet gericht wordt op het doorzien van getalrelaties, maar op het handig hanteren van symbolen (rondjes), die in de plaats van de getallen staan. De aanschouwelijkheid verliest haar betekenis zodra het veld niet meer te overzien is. De aanduiding van het 133-veld door  $\boxed{7 \cdot 19 F \bullet}$  is reeds een overschrijding van die mogelijkheden. Het is trouwens de vraag of niet elk aanschouwingsmiddel aan een zeer beperkt gebruik gebonden is, zodat het onderzoek gericht moet worden op de grenzen van de toepasbaarheid en niet op het ontdekken van een universeel middel.

L. V. G.



# JACOBUS KOELMAN, PEDAGOOG VAN HET PIËTISME

1632-1695

N. F. NOORDAM

## *Algemene inleiding*

De zestiende eeuw is in Nederland gekenmerkt door het zoeken naar een nieuwe cultuurvorm, die een synthese zou moeten zijn van alle stromingen uit en na de Middeleeuwen. Van oudsher hebben de lage landen „bi der see” een eigen beschavingstype vertegenwoordigd, dat bij alle politieke en kerkelijke verschillen uitdrukking gaf aan een sterke en een diep gefundeerde gemeenschappelijkheid. Hierin ontmoetten de oud-vaderlandse verlangens, levend o.a. in de Moderne Devotie, het klassieke humanisme en de hervorming van Calvijn. Zo was de 80-jarige oorlog niet alleen een strijd tegen Spanje, maar ook uiting van een streven naar een eigen politiek-geestelijke zelfstandigheid. Of beter uitgedrukt: van onze nationale beweging was deze strijd slechts één aspect. Het Calvinisme gaf al spoedig de toon aan, echter zonder er in te slagen de stem van anderen het zwijgen op te leggen.

Meer dan het Lutheranisme, dat in ons land het karakter van latere import behield, heeft het Calvinisme ernst gemaakt met het zoeken naar een synthese van Christendom en klassieke oudheid. In dit opzicht sloten hier goed bij aan de nationale bijdrage van Erasmus, de geest die sprak uit de stichtingen van Geert Grote en de gedachten die leefden in verschillende rederijderskringen. Bij alle heftigheid en onderling verschil trof men elkaar in warme vriendschap en in felle strijd toch op een gemeenschappelijk beschavingsvlak. Dat de school bij het verlangde cultuurideaal een belangrijke functie moest vervullen, daarvan was men zich bewust en allerwegen begon men zich dan ook op haar taak te bezinnen. Voor het eerst in onze geschiedenis wordt de school gezien, niet slechts als een instituut van kennisoverdracht, maar als een cultuurscheppende instelling: zij zou immers het nieuwe mensentype moeten voortbrengen. Uit talrijke geschriften en verordeningen blijkt de zorg van particulier en overheid in dezen. De verschillende schoolreglementen geven een formulering van het ideaal dat voor ogen stond. Zo spreekt het reglement van de Palts van 1615, voorbeeld voor de Nederlanden, van de tweeledige taak van de school: zij moet zijn een *institutio ad pietatem*, naast de *eruditio linguarum et artium*. Zij moest dus opleiden tot *pietas*, vroomheid, en tot wat wij in onze tijd zouden noemen, kunsten en wetenschappen. Ziehier de verbinding van Christendom en Antieken. De beginselverklaring van de Hollandse schoolorde van 1625 geeft ongeveer hetzelfde: *pietas prora ac puppis studiorum esse debet*, de *pietas* moet het eerste en het laatste doel zijn van het leren. Deze formuleringen geven op het eerste gezicht niets nieuws: we vinden ze bij Cicero en via Erasmus zijn ze in vele schoolreglementen doorgedrongen.



Nieuw echter is de poging tot vulling van het begrip pietas en hierover lopen direct en indirect alle discussies van de 16e eeuw af. De inhoud dezer pietas zal ook ons hier bezig houden.

Men stond voor de moeilijkheid, dat de Middeleeuwse opvatting van de pietas niet goed bruikbaar was, terwijl men aan de Italiaanse humanisten weinig had, want die bezaten feitelijk geen bepaald opvoedingsideaal behalve het vage ingenii mores, edele zeden. Bovendien hadden zij weinig belangstelling voor de school: in onze streken is niet in Italië word het fundament van de pedagogiek van de nieuwe tijd gelegd.

Sturm is bij mijn weten de eerste die in de 16e eeuw voelde, dat er in de verbinding van Christendom en klassieken een probleem lag. Hij sprak dan ook uitdrukkelijk van sapiens et eloquens pietas, maar bij zijn tijdgenoten en degenen die kort na hem kwamen werden maar al te gemakkelijk welsprekendheid, wijsheid en vroomheid met elkaar verbonden, alsof de wijsheid vanzelf uit de welsprekendheid volgde en alsof wijsheid en pietas identiek waren. Deze gedachte van Sturm wordt in de 17e eeuw door het piëtisme uitgewerkt. Voordat wij dit nader gaan beschouwen, volgt eerst een korte uiteenzetting van de achtergrond waartegen dit piëtisme optrad.

### *Licht- en schaduwzijden van onze beschaving*

Als we omstreeks het Twaalfjarig Bestand de balans opmaken in cultureel opzicht, moeten we constateren, dat veel van de 16e eeuwse wensen vervuld zijn. Naast een politieke zelfstandigheid vinden we een economische opbloei en een culturele expansie, zo groot en intensief, dat ze bij alle pogingen tot verklaring iets raadselachtigs blijven houden. Vrijwel alle voorwaarden voor het vervullen van de wens naar een eigen calvinistisch-klassieke cultuur schenen aanwezig: een hechte economische basis, een goede schoolorganisatie, vele bloeiende boekdrukkerijen en een geestelijk klimaat, dat uitermate geschikt was om zelfstandig en vrij van dwang te werken en dat dus velen, ook buitenlanders aantrok. Dit alles mag ons echter niet blind maken voor de schaduwzijden. Hiermee bedoel ik niet, dat het ideaal te hoog was gegrepen of dat de nederlandse pretentie te groot was. Wij weten allen dat na het bereikte hoogtepunt vrij spoedig de daling begon, dat met uitzondering van de architectuur en de natuurwetenschappen vrijwel niets op peil bleef. Wel groeide de welvaart tot diep in de 18e eeuw, maar symptomatisch voor het verval was het afnemen van het aantal leerlingen van de Latijnse scholen en dientengevolge het verminderen van de studenten, terwijl juist zij moesten voortzetten wat in de 16e eeuw was begonnen. Dit zijn echter niet de schaduwzijden die ik op het oog heb, omdat de tijdgenoten – en dus ook de piëtisten – niet konden vermoeden, dat de gouden eeuw ten einde liep en niet door een tweede zou worden gevolgd. Ook al zagen enkelen

scherp, als Langendijk, toch merkte men hier meestal alleen achter de façade van voorspoed en rijkdom de zelfgenoegzaamheid op, die het leven te gemakkelijk neemt en weinig lust heeft in nieuwe initiatieven.

Veel erger waren de tekorten in het gehalte van de cultuur zelf. De barbaarsheid van de zeden b.v. doet ons soms versteld staan. Bredero kunnen we zijn, platte aardigheden nog vergeven, hij was tenslotte een gewone volksjongen uit de Nes. Maar Huygens en Hooft, horend tot het regentenpatriciaat van de Republiek? De schilderijen van Brouwer en Van Ostade tonen het leven in heel zijn rauwheid van kermis vieren en smulpertijen. De toenemende welvaart met zijn overdadige luxe en zijn vele opschik, zijn jenever en brandewijn gaf aanleiding tot gebras en drinkgelagen: de woorden Hollander en drinken waren voor een buitenlander een vanzelfsprekende associatie. In het economisch leven en het zaken doen zien we weinig verheffende trekken. Bekend is de anecdote van de koopman, die als het om winst ging, zelfs door de hel zou willen varen, ook al zou hij daarbij zijn zeilen zegen. Toen Karel X Gustaaf van Zweden in het midden van de 17e eeuw met onze ambassadeurs onderhandelde en dezen zich op de belangen van de godsdienst beriepen, haalde de koning een rijksdaalder uit zijn zak, hield hun die voor en zei lachend: „dat is uw godsdienst”. Er is geen reden om er aan te twijfelen, dat dit niet het algemene gevoelen in het buitenland was.

Wij zijn geneigd de 17e eeuw te idealiseren en stellen ons in gedachten gaarne elke huisvader voor met een statenbijbel op tafel, het geestelijk centrum van zijn gezin, voorbeeld van plichts vervulling, trouwe kerkgang en vroomheid. Deze romantische voorstelling uit de dagen van Tollens wordt gelogenstraft door de realiteit. De predikanten leveren een doorlopende klachtenreeks over ouders die de kerk verzuimen, kinderen die niet op catechisatie komen en hun lessen niet leren, regenten die zich te buiten gaan aan allerlei ongeoorloofd vermaak. Hierbij vinden we soms veel overdrevens. De Swaef b.v. gaat in 1621 met zijn ontsteltnis wel heel ver als hij constateert, dat veel kinderen van 6 of 7 jaar het Onze Vader niet „weten van buyten te seggen”. We glimlachen als hij meent, dat de erfzonde de kinderen zo besmet, „dat sommige noch aen des moeders borst liggende bleek van gramschap werden”. Ook kunnen we zijn ontzetting niet delen als hij vertelt: „ick hebbe kinderen, ja kleene kinderen, als haer de ouders van eenich quaet straffen, ende hun dreichden datse souden in de helle varen, hooren seggen daer en is geen helle”, maar dit doet aan genoemde feiten niet af.

### *Toestanden op school*

Als we ons tot de school wenden, dan ontdekken we veel dat ook ons bekend is: de gewone klachten over kattedwaad, ordeverstoring, baldadigheid en diefstalletjes, zaken die wij pedagogisch wel weten te

plaatsen en waarvan we ons de 17e eeuwse verontwaardiging moeilijk kunnen begrijpen. Ook de ruziënde ouders die op school komen onderscheiden zich weinig van de tegenwoordige. Misschien kunnen we ook het messensteken van de schooljongens onder elkaar, het spuwen op elkanders schoenen, het herrie maken in de kerk en het naakt zwemmen nog wel begrijpen en het normaal vinden dat Valcoogh met plak of roede straft „die malcander beworpen met snot vloyen en luys”. Maar veel bedenkelijker wordt toch het bezoek aan kroegen en bordelen. Ook al houdt men er rekening mee, dat er veel oudere leerlingen op school zitten en dat het bordeelbezoek misschien uitzondering is geweest, het past niet goed in een Calvinistisch cultuurideaal. De opvoeders maken het al niet veel beter. Fortgens deelt ons hierover in zijn *Schola Latina* verbluffende staaltjes mee. Veel leraren aan de latijnse school waren theologen. Wie meent, dat hier het beeld van de statenbijbel wel past, komt veelal bedrogen uit, in elk geval laat zich het gebruik ervan, blijkens de talloze klachten van curatoren, bij velen best rijmen met te laat komen op school, helemaal weg blijven, ruzie maken met collega's en dronkenschap en herbergbezoek tijdens de schooluren. Maatregelen hiertegen hielpen weinig en allerminst de boeten die in een algemene pot gingen en elk half jaar onder de docenten „uytgedeelt of verteert” werden.

Resumerend moeten we opmerken, dat bij alle in onze ogen onschuldige trekken, zware schaduwen over de 17e eeuwse beschaving vallen.

### *Het Piëtisme als verzet hiertegen*

Ik heb mij niet tot taak gesteld de humanisering van het leven door de *bonae litterae* te beschrijven, noch de bijdrage die de Franse salons geleverd hebben, waardoor gaandeweg de zeden wat verzacht en de manieren wat beter werden. Hier houden we ons bezig, minder met de civilisatievormen en de uiterlijke stiling, dan wel met de pietas, de godsdienstig/zedelijke levenshouding. Hier vangt het werk aan van de zgn. nadere reformatie, van het piëtisme, waarmee de nadere reformatie grotendeels samenvalt. Het meende dat het werk van de Reformatie nog slechts half was geslaagd, dat de vaders, van Calvijn tot de Dordtse synode, vooral het accent hadden gelegd op de zuiverheid van leer, maar dat aan het leven niet genoeg aandacht was geschonken. De piëtisten maken ernst met de inhoud van het leven en met de persoonlijke verhouding van de mens tot God. Zo zien we hen wel als vertegenwoordigers van de *ecclesia reformata*, maar toch in het bijzonder strijdend voor de *ecclesia reformanda*. De kerk en in wijder verband de cultuur moet steeds worden gereformeerd. Van Lodenstein spreekt zelfs bij voorkeur alleen van *reformanda*, hiermede een grondbeginsel van het Christendom aanduidend, dat niet statisch mag zijn en geen bestaande toestand mag accepteren als goed en blijvend. Daarom moest het piëtisme wel

in botsing komen met de zelfgenoegzaamheid van de burgerlijke cultuur, die met levensverzekeringen en een oppervlakkige fatsoensmoraal het welvaartsparadijs trachtte de beschermen.

In de ontwikkeling van de theologie en het kerkelijke leven van de 17e en 18e eeuw zijn drie lijnen zichtbaar. In de eerste plaats ontstaat er een verzet tegen de dorre orthodoxie, de scholastieke preektrant en de abstracte, droge en soms vijandige disputen die de predikanten van hun kansels af met elkaar hielden. Het is duidelijk dat de praktische theologie en het gemeentelven hieronder leden en het verzet tegen dit orthodoxisme nam toe naarmate de tijd voortschreed. Een deel van dit verzet groepeerde zich om De Labadie, die de nadere reformatie het best gediend zag door het stichten van een groep zuivere belijders, een kerk van alleen wedergeborenen. Zijn weg voerde naar het conventikel en hij heeft voor de pedagogiek weinig betekend. Bij een tweede groep, die meer het grote kerkverband wilde vasthouden, vinden we Jacobus Koelman. Het belang van deze groep en dat van Koelman kan moeilijk overschat worden: met een aantal na hen komende patriottendenkers en volksoepvoeders hebben zij de grondslag gelegd van de nederlandse pedagogiek.

Een derde lijn liep over de filosofie van Descartes en deze leidde bij alle wetenschappelijke triomfen in de 18e en 19e eeuw tot een verschraling van het geloofsleven en een verwaarlozing van het materiële aspect van de pedagogiek ter wille van het formele. Vooral tegen orthodoxie en cartesianisme, stromingen die menigmaal dezelfde bedding vonden, zette het offensief van het piëtisme in. Hoewel Cartesius door het accent te leggen op de ratio een verruiming van blik en een bevrijding van bekrompenheid, achterlijkheid en bijgeloof beloofde, begroetten mannen als Voetius en Koelman zijn filosofie niet als een welkome bondgenoot, integendeel, zij begrepen waar het tenslotte op uit moest lopen. Koelman liet zich niet bedriegen: ook al meende Descartes, dat bij een conflict tussen rede en openbaring de rede moest wijken, Locke ging al een stap verder, deze koos „natuurlijk” zijn verstand. Zo werd enerzijds het woord Gods onttroond, anderzijds de geest van de mens verengd tot bewustzijnsverschijnselen alléén, maar zegt Koelman, „de natuur van een geest (d.i. een mens) bestaat daarin, dat het is een geestelijk wezen, begaafd met verstand, wil en *krachten*”. In een voorrede van een rekenboekje uit 1762, onder kerkelijke goedkeuring te Gent uitgegeven, staat dat de „wesenheijt” van de arithmetica zo is, „dat zij zelfs van Godt niet en kan veranderd worden: want het is sekerlijk waer ende onveranderlijk, dat b.v. 5 gevoegd bij 3 8 is”, enz.

Dergelijke stellingen zouden Koelman en zijn tijdgenoten als heiligschennis in de oren hebben geklonken en dit niet zozeer om de overschatting van 's mensen eigen kracht (daarvoor zou Kant zich meer interesseren) maar vooral om de aantasting van Gods almacht.

### *Het Piëtisme is moeilijk te begrijpen*

Het is niet gemakkelijk tot het Piëtisme door te dringen en het op zijn juiste waarde te schatten. Het lijkt ons dikwijls bekrompen of grillig en soms zelfs dwaas, maar dit is veelal schijn. Koelman is b.v. fel gekant tegen de bekende bestrijder van het bijgeloof Balthasar Bekker. Wie geneigd is hem hierom te veroordelen vergeet, dat niet Bekkers streven zijn antipathie had, maar zijn Cartesiaans uitgangspunt. De Labadie wil de strenge Sabbathsviering afschaffen en wij vinden hem hierom modern en acceptabel. Koelman daarentegen is rigoureuus in dit opzicht. Toch staat hij in dezen, niet om zijn strengheid, maar om zijn uitgangspunt dichter bij onze tijd, waarin naar een woord van Van den Berg, God weer naderbij gekomen is. Bij het lezen van piëtistische werken moeten wij ons steeds voor ogen houden het klimaat waarin mensen als Koelman leefden: dat van de 17e eeuw met haar filosofie, conventikelen en scholastiek. Los van deze achtergrond gezien verschijnen ze ons niet veel anders dan in de gedaante van Broeder Benjamin uit Sara Burgerhart. Dan begrijpen we echter niet, dat iemand als Francke de stoot heeft gegeven tot de inwendige zending en dat het juist een piëtist gegeven was dit te doen. We moeten de piëtisten uit de 17e en 18e eeuw evenmin identificeren met hun 19e eeuwse navolgers, waar de praktische bevindelijkheid plaats heeft gemaakt voor een soms dweperige, ziekelijke zelfgenoegzaamheid, die zich juist van de wereld afwendt. Het hier optredende egocentrische individualisme gaat dan ook dikwijls gepaard met een diepe afkeer van alles wat cultuur heet. Dit piëtisme, dat alle boeken op de Bijbel na en enkele oude schrijvers, die de lijdelijkheid aanpraten zondig vindt, heeft weinig te maken met mensen als Koelman en Francke. Zelfs Gunning kan zich in zijn bekende inleiding op Francke's boekje over de opvoeding van de jeugd niet van alle vooringenomenheid ten aanzien van het piëtisme vrij maken, ook al erkent hij, dat het Christendom met het piëtisme een eigen pedagogiek heeft gekregen.

Het is daarom zo uitermate vreemd, dat wij met uitzondering van het werk van Francke van hun pedagogiek zo weinig afweten. Nog vreemder is, dat wij wel een Nederlandse vertaling bezitten van Locke's *Gedachten over de opvoeding*, terwijl de naam van Koelman buiten de kring van kerkhistorici vrijwel onbekend is. Nu geeft Lockes werk<sup>1</sup> slechts een geringe bijdrage tot de opvoedkunde, terwijl ik zonder aarzelen Koelmans *Pligten* een standaardwerk van de Christelijke opvoedkunde noem, het stellend boven Francke's *Opvoeding*. Ik hoop met het volgende *deze* leemte in de geschiedenis van de Nederlandse pedagogiek enigszins aan te vullen.

<sup>1</sup> Dit oordeel geldt alleen de pedagogiek van Locke, niet zijn filosofie. Hij heeft trouwens zijn bekendheid hier te lande meer te danken aan zijn praktische wijsbegeerte en aan zijn connecties met de hofkringen dan aan de waarde van zijn pedagogiek.



Jacobus Koelman werd in 1632 te Utrecht geboren. Van zijn jeugd, het milieu waarin hij opgroeide en ook van zijn ouders is ons vrijwel niets bekend. Hij moet een begaafde jongen geweest zijn, want niet alleen rekt Voetius, bij wie hij studeerde, hem bij zijn beste leerlingen, maar ook promoveerde hij in twee studievakken, in de filosofie in 1655 en kort daarop ook in de theologie. Na enige tijd werkzaam te zijn geweest als ambassadepredikant in Denemarken en Brussel werd hij in 1662 herder en leraar in Sluis. Hier zien wij hem als piëtist ten voeten uit: hij was een trouw zielzorger, die tijdens de pest in 1666 huis aan huis bezocht zonder acht te slaan op de kans op besmetting. Hier zien wij hem ook in al zijn scherpte gekant tegen dansen, kermisbezoek in Brugge, de verschillende feesten en de „sleur- en slenterdienst” in de kerk. We moeten echter bij alle door ons afgekeurde heftigheid tegen veel wat wij onschuldige vermaken noemen, niet vergeten, dat Sluis toen frontierstad was vlak bij de Zuidelijke Nederlanden en dat Koelman er tegen waken moest, dat men niet terugkeerde naar het Rooms-Katholicisme. Onze tijd, die weet hoezeer traditionele gebruiken en feesten, hoezeer ook het vlotte Vlaamse leven met zijn opgewektheid beslag kan leggen op de mens, begrijpt veel beter dan de 19e eeuw dat hier niet alleen maar domme onverdraagzaamheid aan het woord was en dat op het oog onschuldige vermaken de mensen gemakkelijk konden drijven in de armen van wat Koelman „superstitieusheyte ende heresie” moest vinden. Het strakke, wat koele Calvinistische levensbesef moest hier wel botsen op de warme gemoedelijkheid van de Vlaming. Zijn heftigheid, die zich ook richtte tegen de saaie preektoon van collega's en die tenslotte zelfs de Overheid niet ontzag, leidde in 1675 tot zijn ontslag en verbanning uit de Generaliteitslanden. Een dergelijk overheidsingrijpen in deze tijd van tolerantie is een hoge uitzondering, Koelman moet het dus wel bont gemaakt hebben. Sedert dien zwierf hij van stad tot stad als balling rond, overal prekend in conventikels, altijd gelegenheid vindend voor het schrijven van zijn vele werken, totdat hij in 1695 in zijn geboorteplaats stierf.

### *Zijn werk*

Wij gaan hier niet in op Koelmans strijd tegen De Labadie, die tenslotte in het sectarisme van de ecclesiola in ecclesia, het kerkje in de kerk terecht kwam, de kleine groep van wedergeborenen, en die losliet de grote massa van het volk: een pastorale en pedagogische fout. Ook Koelman's geschrijf tegen het Cartesianisme stip ik hier slechts even aan, hoewel het hem gedurende zijn hele leven sterk bleef bezig houden. In dit verband moeten we er wel op wijzen dat we, willen we Koelman goed begrijpen, in hem niet een – misschien mislukt – voorloper van Kant moeten zien, want hij leeft als alle piëtisten in een geheel ander klimaat. De Voetiaanse en Cartesiaanse twisten in de 17e eeuw hebben voor ons



gevoel iets van een duel waarbij twee personen elkaar met ongelijksoortige wapens te lijf gaan. Meestal waant de Cartesiaan zich overwinnaar, zonder dat de tegenpartij het opgeeft, maar het blijft bij een herhalen van de zelfde argumenten of een vruchteloos gemok.

In dit artikel spreekt alleen de reformator Koelman als pedagoog, volgens zijn in 1673 verschenen werk, dat tot diep in de 19e eeuw telkens herdrukt werd. Naar de gewoonte van die tijd heeft het een wijdloppige titel: *De Pligten der ouders, In kinderen voor Godt op te voeden. Nevens Dryderley Catechismus. Alsmede Twintig Exempelen, van Godtzalige en vroeg stervende jonge kinderen. Opgesteld en t'samen gebracht door Jacobus Koelman, dienaar des Evangeliums, Eph. 6 vers 1, 2, 3, 4.*

Zijn pedagogisch uitgangspunt is de Bijbel, die hij door en door kent en bij al zijn raadgevingen citeert. Hierbij treft ons zijn warm geloofsleven en zijn grote belangstelling voor het kind. Hij tracht dit, – honderd jaar voor Tiedeman – te zien als een wezen met een eigen aard. Dat bij zijn pedagogiek de godsdienstige opvoeding in het centrum staat verwondert ons niet, maar, en hiervoor is hij piëtist, het blijft niet bij het leren van de Heidelberger catechismus. Het komt op het leven aan, het ethisch gehalte is beslissend en daarom komt de zedelijke opvoeding op de eerste plaats. Koelman ziet hier echter weinig nut in het vele memoriseren, de kwaal van zijn tijd en hij gelooft ook niet dat met de scholing van de ratio de deugd vanzelf mede geoefend werd. Zo gaat hij eigen wegen en geeft hij een belangrijke bijdrage aan de opvoedkunde. Wij volgen hem hier op de voet.

### *De opvoeding van het jonge kind*

De opvoeding begint met de verzorging van het kleine kind, waarbij de moeders zelf moeten voeden, ze eindigt als het met 18 jaar in staat is zelf een huisgezin te stichten. Het kind moet een goede Christelijke naam krijgen, die het „tot zulke deugden als de namen meebrengen of herinneren” kan opwekken. Geen heidense namen als Beatrix, geen goddeloze als Izebel, geen diernamen als Aaltje of Zwaantje! Merkwaardige opvatting. Werkt hier de gedachte, dat de naam het kind als een Leitbild op zijn levensweg vergezelt door of simpelweg het magisch geloof aan de kracht van het woord ex opere operato? We vinden deze opvatting meer bij Koelman. Het komt b.v. ook uit in zijn aanwijzing de kinderen vooral goede woorden te leren, ook al begrijpen ze die pas later. Dit houdt bij hem meer in dan „vroeg geleerd is oud gedaan”, zoals bij het kerkgaan of het leren bidden, zodra het kind in staat is het daartoe nodige gebaar te maken. We vinden nl. iets dergelijks als hij elders schrijft, dat Descartes tengevolge van zijn foutieve filosofie wel een „hoerachtig” wezen moest zijn en dat het particuliere leven van Socrates wegens zijn onjuiste denkbeelden onmogelijk veel zaaks geweest kon zijn: zo'n hecht

verband bestond er tussen leer en leven. Ook al hield hij als goed Calvinist rekening met de erfzonde en de verkiezing, hij koestert merkwaardig optimistische gedachten over de mogelijkheid van de verbetering van de mens door een juiste levensbeschouwing. Dit geeft zijn pedagogiek een élan en een vaart, die hem ver van alle lijdelijkheid verwijderd. Heeft de dynamische Calvinist hier toch een verbond gesloten met de Socratische overtuiging, dat kermis deugd is? Of stamt zijn overtuiging eenvoudigweg uit het besef geroepen te zijn en gepredestineerd tot een pedagogische opdracht? Dan blijft er toch in het laatste geval een klein rationalistisch trekje: Aristoteles bleef zijn invloed lang houden. Geen wonder, wijsgerig lag voor Koelman de keus tussen Descartes of Aristoteles, twijfelachtig was de keus dus niet.

De catechismus krijgt het kind in eenvoudige korte vraagjes al vroeg te leren; later volgen moeilijker vragen, de artikelen des geloofs en de tien geboden. In tegenstelling met zijn tijdgenoten toont Koelman zich hier een goed pedagoog, hij waakt tegen overbelasting van het geheugen, hij zorgt voor een goede uitleg, gebruikt een eenvoudige tekst en is tevreden als de kinderen ongeveer het juiste begrip hebben. Als het kind wat ouder wordt gaat hij strenger te werk, verlangt hij ook meer begrip. Hij verwacht veel van het geheugen van zijn leerlingen, maar hij eist niets onmogelijks en heeft een hekel aan het onbegrepen opdreunen van een tekst. „Maakt”, roept hij alle opvoeders toe „goed onderscheid tussen de memoriën en verstande van de kinderen”. Ze mogen niet alles letterlijk opzeggen, maar moeten het in eigen woorden weergeven. De docent moet zijn vragen nu eens zuss dan weer zo formuleren om te voorkomen dat zijn leerlingen alles gewoon maar nazeggen. Als ze naar de kerk gaan, dan moeten ze hier „de Predikatiën schrijven”, een uittreksel van de preek maken dus, waarbij ze moeten letten op de inleiding, de tekstverklaring, de ontwikkeling van de gedachte, kortom op de gehele opbouw. Koelman is er zich wel van bewust dat niet alle kinderen aan elkaar gelijk zijn, sommigen kunnen vroeg leren, anderen laat en veel zaken moeten herhaaldelijk, soms „tien jaar lang en meer” gerepeteerd worden.

### *Ouders en kinderen*

Bijzonder belangrijk zijn zijn beschouwingen over het gezag der ouders en de plichten van de kinderen. Honderd jaar voor Van Alphen legt Koelman reeds het accent op de innerlijke gezindheid en de liefde, maar belangrijker is, dat hij het gezag, los van deze innerlijke gezindheid, een objectieve fundering geeft: „Voor den graeuwen hayre sult ghij opstaen, ende sult het aengesichte des ouden vereeren; ende ghij sult vreesen voor uwen Godt: Ick ben de Heere”. (Lev. 19; 32). Vergelijk hiermede de volgende regels van Potgieter: „Heb eerbied voor de zilv'ren lokken, De Rijs op waar u een grijze naakt, Zoo hem, ondanks de witte vlokken, De

boezem nog van liefde blaakt". Ook een beroep op Leviticus, maar met een typisch individualistische beperking: het geldt alleen „waar, gouden ooft in zilv'ren schalen, Een lessenstroom zijn mond ontvloeit". Bij de gezagsverhouding bestaat er rangorde: al staat het ouderlijke gezag hoog en de kinderlijke gehoorzaamheid centraal, het is geen absoluut gezag, dat heeft God alleen. Hiervan moeten de ouders en de kinderen doordrongen zijn. Aldus wordt een ethisch vaste lijn bepaald, wordt ook de opvoeding niet bedreigd door dictatoriale willekeur enerzijds en een individuele stijfheid anderzijds. We vinden hier een gemeenschapsgedachte, een solidair zijn met elkaar, een organische verbondenheid, die de kinderen een sterk gevoel van veiligheid verleent. Daarom kan Koelman ook gemakkelijk de, ons vanzelfsprekende, aanwijzing geven, te luisteren naar de goede raad die de kinderen ons soms verschaffen. Dit wil wat zeggen in een eeuw, waarin het minste kinderlijke vergrijp met zware lichamelijke straf werd gehonoreerd en de kinderen de ouders niet anders dan „met ongedeckten hoofde of buygende de knyen" mochten naderen. Maar ook al zijn kinderen kinderen en is het dus geboden wat door de vingers te zien als ze iets breken of jegens hun ouders iets misdoen, in religieuze en ethische zaken is Koelman precies. De boosheid der kinderen is immers van dezelfde aard als die der volwassenen en daarenboven: ranken worden grote takken. Geen laksheid in de opvoeding dus en zeker niet op dit punt. Is Koelman hier naar ons gevoelen misschien te streng, we vinden bij Lighthart dezelfde gedachte terug en men kan deze toch niet gemakkelijk gebrek aan begrip voor het kind verwijten.

### *Kinderfouten en hun behandeling*

Aan talrijke fouten kunnen kinderen zich schuldig maken en nauwgezet stelt Koelman er een gehele catalogus van samen. Er zijn vrijwel alle tekortkomingen bij die wij ook nog kennen, een bewijs voor het feit dat kinderen vroeger niet veel anders zijn geweest dan ze nu zijn. We vinden luiheid, ongehoorzaamheid, ruziezoeken, vechten en snoepen, vuile taal gebruiken en „rinkelrooyen" langs de straat, hoogmoed, gierigheid, liegen en stelen en zo meer. Als echt piëtist, levend in de tijd van de Contrareformatie kan Koelman ook geen vrede hebben met het houden van „afgodische en superstitieuse" feestdagen: kermis, vastenavond, sinterklaas en drie koningen. Ook het dansen en het naar de comedie gaan en de in onze ogen onschuldige verkleedpartijen keurt hij af. Evenmin tolereert hij kaarten, dobbelen en ganzeborden, immers in het kaartspel zit wel kunst en dat is acceptabel, maar het uitdelen gaat volgens het lot en hiervoor is het lot te heilig: een oud-israëlitische gedachte. Overtredingen moeten natuurlijk worden gestraft, maar dit mag nooit in drift gebeuren, niet, omdat zoals vele moderne pedagogiek-

boeken leren, de opvoeder dan te zwaar straft of te hard slaat, maar omdat de kinderen dan zullen denken, „dat niet uw reden, maar uw toorn” de oorzaak van hun kastijding is. Dit is fijn ethisch gevoeld, evenals de raad er steeds voor te zorgen, dat de leerlingen inzicht hebben in hun verkeerdheden en dus weten waarom ze worden gestraft. Na de strafvoltrekking moeten zij de weg tot verbetering aangewezen krijgen. Koelman weet voldoende van kinderen af om zijn lezers op het hart te drukken ze niet allen op gelijke manier te behandelen, maar rekening te houden met hun jeugd, hun „humeur” (d.w.z. hun aard) en de zwaarte van hun overtreding. Speciaal als ze iets misdaan hebben tegen hun ouders en onderwijzers moet hun dat niet te zwaar worden aangerekend. We zien hier een humanisering van de menselijke verhoudingen, waarin Koelman zijn tijd ver vooruit is. Bij blijvende ongehoorzaamheid echter is hij zeer streng. In zo'n geval zou „een rebellig kind, als het hoog gaat” met de dood kunnen en moeten worden gestraft door de overheid, of God zelf doet het, door b.v. het leven van zo'n ongehoorzaam kind te verkorten. Bij Koelman ligt nergens het accent op de strenge straf, we moeten hier dus wel zien een incidentele „ontsporing”, ingegeven door de strenge Oud-Testamentische straffen. Uit de gebezigde woorden „als het hoog gaat”, de voltrekking van het vonnis door de overheid, de verwachting, dat God zelf wel zal ingrijpen, blijkt met hoeveel aarzeling hij zijn woorden neergeschreven heeft. Doodstraf aan minderjarigen is in de 17e en 18e eeuw overigens geen uitzondering.

Houdt Koelman bij zijn strafoplegging rekening met de psychologische gesteldheid van het kind, de gedachte dat een psychologische verklaring van iemands gedrag als verontschuldiging zou kunnen dienen, de opvatting, dat tout comprendre c'est tout pardonner, ligt hem ver. Volkomen vreemd is hem de mogelijkheid dat de kinderen zelf in deze richting zoekend een excuus voor hun daden zouden vinden: „ik heb pech gehad” of „zo ben ik nu eenmaal”. Integendeel, hij draagt de kinderen op bij zichzelf na te gaan, in welk geval hun overtredingen erger zijn dan in normale omstandigheden, of naar zijn eigen woorden, „de zonden verzaard worden”. Het zijn te veel gevallen om ze alle te behandelen, daarom licht ik er enkele typisch piëtistische uit. Het is ernstiger als je zondigt tegen zwakkeren, als je tegen je eigen voornemens handelt, als je zondigt tegen Gods eigenschappen van lankmoedigheid en goedertierendheid, tegenover Zijn hoogheid en majesteit. Het zijn juist de gezindheid, de eigenschappen van het gemoed, de liefde tot de naaste, de barmhartigheid, het geduld, waartegen het erg is verkeerd te doen. Natuurlijk herhaalt Koelman ook de oude Calvinistische waarschuwing, niet overbodig in een piëtistische kring, waar de lijdelijkheid en de overtuiging het uitverkoren volkje te zijn, steeds als een gevaar school: verzaard worden de zonden als men deze doet „op hoop van vergeving en omdat er veel genade te krijgen is”.

### Samenvatting

Men verwijt de piëtisten dikwijls, dat ze geen begrip hebben gehad voor kinderen. Dit verwijt heeft, als het al gegrond is, dan nog alleen betrekking op het Duitse piëtisme. Men wijst dan op de Busskampf bij Francke en het verhaal dat Spener zijn dochtertje van diens school haalde omdat hij het er te streng vond.

Theologisch zou men hen bovendien kunnen verwijten het eenzijdig vooropstellen van het persoonlijk beleven, hetgeen tot conventikelwezen en sectarisme leidde. Zo schoot het dan zijn doel in sommige gevallen voorbij. Een onvervangbare bijdrage hebben de piëtisten echter aan de pedagogiek geleverd doordat zij de persoonlijke houding van de mens in het leven en tegenover zijn naaste centraal hebben gesteld. Zij waren van overtuiging dat „das Christentum *thätiges* Leben sein müsse” en zij hebben zich gericht tot het gehele volk, niet tot een bepaalde stand alleen. Hiermee zijn zij, zeker in Nederland de voorlopers geworden van het moderne volksonderwijs.

Tegen Koelman kunnen noch de genoemde theologische, noch de psychologische bezwaren worden ingebracht. Het enige dat wij hem – maar hij leeft nog in de 17e eeuw – misschien kunnen verwijten, is dat hij sommige onchuldige kindergenoegens veroordeelt. Had hij evenals Francke scholen gesticht, dan zou zijn naam meer bekend zijn geworden, maar dit is niet het geval en ook van zijn wijze van catechiseren weten we niets. Hij blijft dus voor ons alleen leven in zijn theoretische uiteenzettingen, en hier heeft hij niet alleen veel blijvends nagelaten, maar op bepaalde punten is hij zelfs de grondlegger van de Nederlandse pedagogiek. Ik wijs hier vooral op zijn gezagsopvoeding en gewetensvorming. Zoals Salzmann ons een symbolum heeft nagelaten als uitgangspunt voor pedagogisch denken en handelen is dit ook met Koelman het geval. Hij maakt ons duidelijk, dat we nooit, niet in het leven, noch in de school „klaar” zijn. Met een variant op De Labadie kunnen we zeggen: *schola non reformata, sed reformanda*: de school is nooit „vernieuwd”, maar altijd „te vernieuwen”. Zo luidt dan Koelmans symbolum: „dat wij Reformerende moeten genoemd worden, en niet alleen Gereformeerde, zodat wij altijd moeten Reformerer indien wij Gereformeerde willen zijn”.

### KORTE BIBLIOGRAFIE

Behalve Koelmans Pligten zijn voor ons onderwerp van betekenis zijn *Pointen van nodige Reformatie*, 1671, en zijn *Het vergift van de Cartesiaanse filosofie*, 1692.

Voor het Nederlands piëtisme raadplege men:

J. REITSMA–J. LINDEBOOM, *Geschiedenis van de Hervorming en de Hervormde kerk*, 1933<sup>4</sup>, en

H. HEPPE, *Geschichte des Pietismus und der Mystik in der reformierten Kirche, namentl. der Niederlande*, 1879.

De inleiding van J.H.GUNNING op Francke's opvoeding der jeugd, 1904, is in sommige opzichten verouderd.

Over Jacobus Koelman schreef A.F.KRULL in 1901 een, voornamelijk theologische, dissertatie.

Een boek van groot belang voor het begrijpen van de piëtisten, waarvan ik een dankbaar gebruik heb gemaakt, is:

M.J.A.DE VRIJER-SCHORTINGHUIS 1942. Het geeft een uitvoerige en grondige inleiding in de theologische problemen rondom de piëtisten en het levert een geslaagd pleidooi voor een nieuwe waardering.



# UITBREIDING EN SPREIDING VAN HET HOGER ONDERWIJS IN NEDERLAND

O. E. A. D. VAN DER WILK

## INLEIDING

In het hiervolgende zal getracht worden een overzicht te geven van de grote hoeveelheid rapporten die de laatste tijd verschenen zijn m.b.t. de uitbreiding en spreiding van het hoger onderwijs in ons land.

Het spreekt vanzelf dat een dergelijk overzicht slechts summier kan ingaan op de verschillende aspecten van het probleem. Daarom zij de lezer, die een verdergaande studie van het onderwerp wenst te maken, verwezen naar de lijst van publikaties aan het slot van dit artikel.

## UITBREIDING VAN HET HOGER ONDERWIJS

In oktober 1956 verscheen een publikatie van het Centraal Bureau voor de Statistiek getiteld: „Berekeningen omtrent de toekomstige omvang van het Nederlandse hoger onderwijs en de aantallen afstuderenden 1956-1970”. De uitkomst van dit onderzoek was, dat in 1970, dat wil dus zeggen in de tijd van slechts 15 jaren een verdubbeling van het aantal studenten zou optreden: 28000 studenten in 1955 - 56000 studenten in 1970. Hierbij zij opgemerkt, dat deze prognose, voor wat betreft de eerste jaren, nog overtroffen is door de sinds 1956 bekend geworden cijfers van de totale aantallen studenten.

De oorzaken van de toeneming van het aantal studenten, nu en in het verleden, zijn van velerlei aard: toeneming van de bevolking, verhoogde belangstelling (ook relatief) voor het middelbaar onderwijs gepaard gaande met een toeneming van het aantal abiturienten van deze scholen, verruiming van het stelsel van beurzen en renteloze voorschotten, verruiming van de onderwijskundige mogelijkheden (bijv. toelating van onderwijzers met hoofdakten en bezitters van M.O.-akten tot de examens in de pedagogiek en psychologie en toelating van bezitters van het diploma gymnasium-B tot examens in de faculteiten van godgeleerdheid en letteren en wijsbegeerte), verhoogde welvaart, verlaging collegegelden. Al deze factoren zouden niet die betekenis hebben, indien de behoefte aan en daarmee de vraag naar academici hiermee niet gelijke tred hielden.

Ook het hoger onderwijs zelf neemt steeds toe. Door de uitbreiding der wetenschappen ontwikkelen zich steeds meer specialismen uit de bestaande (met als nevenverschijnsel verlenging van de studieduur), verschijnen er steeds meer studierichtingen aan de universiteiten (psychologie, pedagogiek, economie, sociologie, perswetenschappen, politieke wetenschappen), terwijl er een begin te constateren is van geheel nieuwe opleidingen (baccalaureaat).

Hoezeer deze laatste ontwikkeling reeds zijn invloed heeft doen gelden, moge blijken uit de volgende cijfers.

In 1850 telden de faculteiten van godgeleerdheid, rechtsgeleerdheid en geneeskunde 92 % van het totaal aantal studenten, terwijl de overige faculteiten, die van wis- en natuurkunde en letteren en wijsbegeerte, slechts 8 % van het totaal uitmaakten. (Het totaal aantal studenten in Nederland bedroeg toen slechts 1100). In 1957 waren deze cijfers respectievelijk 30 % en 70 %! (Het totaal aantal studenten bedroeg toen 30800).

#### VERRUIMING VAN DE ONDERWIJSKUNDIGE MOGELIJKHEDEN

Het is niet de bedoeling, en het zou trouwens ondoenlijk zijn, op al de hier genoemde oorzaken van de uitbreiding van het hoger onderwijs nader in te gaan. Slechts zij een uitzondering gemaakt voor de verruiming van de onderwijskundige mogelijkheden, aangezien deze door de voorgenomen toelating van onderwijzers tot de universiteit op het ogenblik nogal in de belangstelling staat. In de vele beschouwingen hierover is niet naar voren gekomen dat de toelating van een nieuwe groep gediplomeerden niet nieuw is.

In de wetten van 1863 en 1876 (respectievelijk middelbaar onderwijs-wet en hoger onderwijs-wet) wordt nog alleen het gymnasium tot het voorbereidend hoger onderwijs gerekend. Het bezit van het H.B.S.-diploma verleende niet het recht tot het afleggen van universitaire examens. Via verlichte staatsexamens kon men zich in de praktijk dit recht evenwel toch verwerven. Ook gaf het H.B.S.-diploma toen reeds toegang tot de Polytechnische Hogeschool te Delft, de latere Technische Hogeschool.

Eerst de wet Limburg van 1917 verleende de bezitters van het H.B.S.-diploma het recht tot het afleggen van examens in de faculteiten van geneeskunde en wis- en natuurkunde. Sindsdien werd dit recht voortdurend uitgebreid, zodat ook bezitters van het H.B.S. A-diploma toegang kregen tot verschillende universitaire examens.

Minder bekend is, dat er ook scholen zijn met een, evenals de kweek-school, meer gerichte opleiding, waarvan het diploma toegang geeft tot sommige universitaire examens. Zo geeft het diploma van verschillende middelbare landbouwscholen toegang tot de examens aan de Landbouwhogeschool in Wageningen en aan de Veeartsenijkundige Faculteit in Utrecht, terwijl de H.T.S.-gediplomeerden, na een met goed gevolg afgelegd colloquium doctum, toegang krijgen tot de examens aan de Technische Hogeschool.

Al de genoemde oorzaken hebben er toe bijgedragen dat de belangstelling voor ons hoger onderwijs in 70 jaar tijd meer dan vervijfvoudigd is. In 1880 ging ruim  $\frac{1}{2}$  % van de 18-22-jarigen naar het hoger onderwijs, in 1949 ruim 3 %. Niet vergeten mag worden, dat in deze periode de

vrouw haar intrede deed aan de universiteit. In 1930 reeds vormde het vrouwelijke element 18 % van het totaal aantal studenten. In de crisisjaren 1930-'40 is een teruggang te constateren. In 1945 vormden de vrouwelijke studenten 15 % van het totaal. Nadien is het weer opgelopen tot het in 1957 weer 18 % van het totaal uitmaakte.

Een groeifactor van betekenis kunnen nog de studenten uit de zogenaamde lagere milieu's vormen. In 1945-'55 vormden zij 7 % van het totaal aantal studenten, terwijl deze groep naar schatting 65 % van de bevolking uitmaakt.

In de Eerste Kamer is bij de behandeling van de begroting van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen onlangs opgemerkt dat dit percentage 7 % lager is dan in de ons omringende landen.

Aangenomen mag worden dat door de steeds ruimer wordende toekenning van beurzen en renteloze voorschotten dit percentage in ons land niet onaanzienlijk zal kunnen stijgen.

Invoering van een studieloon, als bepleit in een onlangs verschenen rapport van de Wiardi Beckmanstichting, zou dit effect vermoedelijk nog versterken.

#### COMMISSIE SPREIDING HOGER ONDERWIJS

Het is de taak van een op 25 september 1957 door de Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen geïnstalleerde Commissie Spreiding Hoger Onderwijs, de zogenaamde Commissie Piekaar, (en van een aparte commissie voor de spreiding van het Technisch Hoger Onderwijs, de zogenaamde Commissie Neher), om de Minister advies uit te brengen over de consequenties die aan de uitbreiding van het hoger onderwijs verbonden zijn. Zoals de Minister in de installatierede zei zal het eindresultaat dienen te zijn: „de opstelling van een spreidingsplan voor het hoger onderwijs, dat als uitgangspunt zal kunnen dienen voor het beleid van de Regering in de eerstkomende jaren op het gebied van hoger onderwijs en wetenschap, zowel ten aanzien van de ruimtelijke uitbreiding, als ten aanzien van de personeelsbezetting en de daarmee verband houdende vraagstukken”. De commissie zal daarbij onder meer een oordeel moeten geven over de vraag: „welke invloed een verhoging van het studierendement en met name een verkorting van de studieduur kunnen hebben, hoe de verdeling van de noodzakelijk geachte uitbreidingen over de verschillende instellingen van hoger onderwijs zal moeten geschieden en in hoeverre hierbij naar een taakverdeling tussen de instellingen onderling zal moeten worden gestreefd”. Mocht de commissie tot de slotsom komen: „dat voor bepaalde opleidingen een nieuwe instelling van hoger onderwijs gecreëerd zou dienen te worden, dan zou de vraag aan de orde komen, welke studierichtingen een zodanige instelling zou dienen te omvatten en waar zij gevestigd zou moeten worden”.

Men ziet dat de taak van de commissie een zeer veelzijdige is en niet beperkt is tot de spreiding van het hoger onderwijs in engere zin. De spreiding wordt ook niet als een a priori aanvaard, de noodzaak hiertoe zal de commissie eerst dienen te onderzoeken. Lag het aanvankelijk in de bedoeling dat de commissie vóór 1959 met haar werk gereed zou komen, de grote hoeveelheid problemen waarmee de commissie zich moest bezig houden, maakten dit niet mogelijk. De commissie hoopt thans vóór de zomervakantie met haar rapport gereed te zijn.

„VOELE VRIËRS DANSSEN UM DERSELVER BRUET”

Het is op zich zelf een verheugend verschijnsel, dat, naarmate het in het land bekend werd, dat er mogelijk nieuwe instellingen van hoger onderwijs gevestigd dienden te worden, verschillende provinciale en gemeentebesturen naar een dergelijke instelling solliciteerden. Dat dit geen nieuw verschijnsel is, moge blijken uit bovenstaand opschrift, afkomstig uit het jaar 1579, toen Deventer reeds solliciteerde naar een universiteit (zie bij Deventer). Hieruit blijkt dat men zich terdege bewust is van het belang dat een universiteit of hogeschool voor een stad of streek betekent, vooral in cultureel opzicht.

Van de serieuze sollicitanten, die hun sollicitatie hebben vergezeld doen gaan van een soort „curriculum vitae”, mogen genoemd worden: Arnhem, Deventer, Enschede, Leeuwarden, Maastricht, Rotterdam en Zwolle.

De rapporten van de door stad of gewest ingestelde commissies dragen bijna alle het karakter van een pleitnota: men brengt (het spreekt haast vanzelf) naar voren hetgeen vóór vestiging in deze of gene plaats aangevoerd kan worden. Een enkele commissie gaat in zijn ijver zelfs zo ver dat het op de mooie wandelingen wijst die men in de omtrek van de stad kan maken en op het feit, dat de café's er zateravond tot 2 uur open zijn.

*Enschede*

Slechts het Enschedese rapport: „De vestiging van hoger onderwijs in Oost-Nederland”, opgesteld door de hoogleraren Dr. Groenman, Ir. Van Hasselt en Dr. Van Heek, draagt een ander karakter.

In de eerste plaats handelt het over een hogeschool, terwijl alle andere plaatsen een universiteit claimen. In de tweede plaats wijdt het aan de plaats van vestiging slechts een enkele zin. Het rapport gaat er nl., op grond van eerdere onderzoekingen in verband met de stichting van de tweede Technische Hogeschool in Eindhoven, van uit dat een derde Technische Hogeschool in ons land gewenst is en dat deze dan „gezien het gewenste spreidingsbeeld in het oosten des lands gesitueerd zou dienen te worden”. De commissie had derhalve het grote voordeel dat ze zich geheel kon wijden aan de functie en structuur van een nieuwe

hogeschool en kon daarom in een tweede rapport zelfs met een compleet studieplan voor de dag komen.

In het „Ten geleide” van het stichtingsbestuur wordt dit uitgangspunt met betrekking tot de situering blijkbaar tot een deugd verheven met de uitspraak: „dat het algemeen belang van het hoger onderwijs primair gesteld dient te worden en dat de regionale consequenties secundair gezien moeten worden”. Intussen zijn de opstellers van het rapport er in geslaagd met een plan te komen dat door zijn doordachttheid en oorspronkelijkheid tot het beste gerekend kan worden van alles wat op dit gebied tot nu toe verschenen is. Het kan daardoor een wezenlijke bijdrage vormen tot een vernieuwing van het hoger onderwijs in Nederland.

Aan de door de commissie voorgestelde nieuwe Technische Hogeschool zullen nl. niet slechts de technische wetenschappen gedoceerd worden, maar ook psychologische, sociale en economische wetenschappen. Naast enkele zuiver technische zullen er zodoende een aantal niet- of niet specifiek-technische opleidingen gecreëerd worden, als bijv. communicatieleer, sociale planning, technologische economie, industriële psychologie.

De commissie staat aarzelend tegenover een baccalaureaatsopleiding en geheel afwijzend tegenover een „onderbouw die slechts tot en met het kandidaatsexamen zou reiken”. Dit laatste is van belang, aangezien hierin door sommigen *de* oplossing gezocht wordt voor de problemen verband houdende met de spreiding van het hoger onderwijs. De grootste aantallen studenten treft men nl. aan in de eerste (prekandidaats) jaren van de studie, omdat, zoals bekend, het studierendement niet groot is en dus velen reeds in de eerste jaren afvallen. Er bestaat bij de universiteiten wel een neiging om deze eerste jaren, die een grote belasting vormen voor de wetenschappelijke staven, te „spreiden”, met andere woorden om wel nieuwe instellingen van hoger onderwijs op te richten, maar dan slechts met een prekandidaatsopleiding.

Nieuw voor Nederland is in het Enschedese rapport voorts de gedachte om het zogenaamde „residential-system” in te voeren. De studenten zouden dus op het terrein van de universiteit moeten wonen en onder een zekere leiding van staffleden, „tutors” dienen te staan. Er zou een strakke lijn in de studiegang moeten komen met vaste examens op gezette tijden.

Verwezenlijking van deze plannen zou tot een van de boeiendste experimenten in het Nederlands (hoger) onderwijs kunnen leiden.

### *Rotterdam*

Rotterdam heeft met Enschede gemeen, dat het reeds lang vóór het bekend worden van het C.B.S.-rapport over de verdubbeling van het aantal studenten bezig was met plannen voor een universiteit.

Rotterdam verschilt in zoverre met alle andere genoemde kandidaten,



dat het reeds een instelling van hoger onderwijs bezit: „De Nederlandsche Economische Hoogeschool”. Voorts is er de „Stichting Klinisch Hoger Onderwijs” die mogelijk maakt dat studenten zich, na het afleggen elders van een doctoraal examen in de medicijnen, in Rotterdamse ziekenhuizen bekwamen voor het artsexamen.

Het Rotterdamse rapport doet een poging om het oude met het nieuwe te verenigen door naast de traditionele opleidingen in een nieuwe universiteit ook een aantal baccalaureaatsopleidingen met een voor Nederland nieuw studieprogramma op te nemen. Voorts wil het in een voor ongeveer 40 % Rooms-Katholiek land een soort dubbelfaculteit voor de godgeleerdheid vestigen zoals die ook in sommige Duitse steden en in Straatsburg voorkomt, dat wil zeggen een Rooms-Katholieke en een protestantse theologische faculteit.

Verder wil men door het invoeren van avondcolleges de tallozen tegemoet komen, die slechts in hun avonduren gelegenheid hebben universitair onderwijs te volgen.

Een merkwaardigheid van het rapport is dat een drietal hoogleraren, die zitting hadden in de commissie van advies voor het hoger onderwijs in Rotterdam, in een aparte nota juist tegen deze nieuwigheden nogal principiële bezwaren naar voren brengen.

### *Maastricht*

Het Limburgse rapport, dat als plaats van vestiging Maastricht bepleit, onderscheidt zich van alle andere rapporten, doordat het slechts een „onderbouw”, dat wil zeggen een opleiding tot het kandidaatsexamen vraagt, omdat, zoals het rapport zegt, het weinig waarschijnlijk lijkt, dat de Rijksoverheid haar medewerking zal willen verlenen aan een volledige universiteit in verband met de daarmee gemoeide kosten. Ook het aantal faculteiten en studierichtingen zal beperkt dienen te blijven. Op grond van historische overwegingen zou deze instelling van hoger onderwijs dan de naam „Atheneum Illustre” moeten dragen. Nieuw is in dit rapport ook de gedachte om een dergelijke instelling door de richting van haar activiteit en door haar docenten een Europees karakter te geven. Ook wordt gedacht aan een Europees baccalaureaat op academisch niveau en aan een postdoctorale opleiding ter voorbereiding op het bekleden van functies bij Europese organen. Voorts bepleit het een postdoctorale medische opleiding.

### *Arnhem*

Het Gelderse rapport vestigt de aandacht op Arnhem als mogelijke plaats voor een nieuwe instelling van hoger onderwijs. Het kenmerkt zich door een zekere bescheidenheid. Het wil slechts „acte de présence” geven in Den Haag. Voor het geval de Regering tot spreiding mocht



besluiten, zou het graag de aandacht van de Regering voor Arnhem willen vragen. Het rapport komt dan ook niet met bepaalde onderwijsplannen.

### *Zwolle*

Het Zwolse rapport behelst voor een groot deel berekeningen over de mogelijke aantallen studenten aan een eventuele Zwolse universiteit. Genoemd wordt tenslotte een getal van 2 200 studenten.

Met een „onderbouw” meent het niet te kunnen volstaan, maar de invoering daarvan te Zwolle in de aanvang zou wel „een aanmerkelijke versteviging van haar positie kunnen betekenen”. Voorts valt op de grote plaats ingeruimd aan het hoofdstuk: „Zwolle als cultureel centrum”<sup>1</sup>.

### *Leeuwarden*

Het Friese rapport bepleit een universiteit te Leeuwarden en begint met een interessante historische beschouwing over de hogeschool te Franeker, die tussen 1585 en 1811 door 14 596 studenten bezocht is geweest, door Napoleon opgeheven werd en in 1815 heropgericht is, maar nu als Atheneum (dus een soort „onderbouw” van een universiteit). Bijzonder leerzaam is, in verband met de reeds genoemde plannen tot heropening van dergelijke beperkte opleidingen, het volgende citaat uit het rapport: „Deze tweederanginstelling bleek ten enenmale onvoldoende: academische graden werden niet verleend, de beste hoogleraren werden naar Leiden, Groningen en Utrecht gehaald en namen dan soms hun studenten mee. De mogelijkheden voor professoren en studenten waren te beperkt, evenals de financiële steun, zodat het Rijk het Atheneum in 1843 sloot”.

Het rapport acht vestiging van een universiteit in Leeuwarden volkomen verantwoord, aangezien volgens haar berekeningen een universiteit in Leeuwarden mogelijk zou zijn, zelfs al zou Zwolle of Deventer (of Arnhem) tot universiteitsstad verheven worden. In 1970 reeds zou een universiteit in Leeuwarden 2000 studenten kunnen aantrekken, terwijl Groningen dan 2900 studenten zou tellen, zodat „een universiteit te Leeuwarden de ontwikkeling van de Groninger universiteit niet wezenlijk aantast”.

### *Deventer*

De publikatie van het Comité Stichting Universiteit te Deventer begint met een boeiende terugblik in de historie van Deventer. Deventer heeft reeds in 1579 gestreefd naar een universiteit, toen het zijn „gemeente-

<sup>1</sup> Volgens persberichten, zou een onlangs aan Gedeputeerde Staten van Overijssel uitgebracht rapport van een provinciale commissie pleiten voor een te Zwolle te vestigen hogeschool voor toegepaste wetenschappen.

secretaris" voor overleg hierover naar de Raad van State in Antwerpen zond. Hij rapporteerde dat „voele vriërs danssen um derselver bruet", maar dat Deventer toch wel een redelijke kans maakte. Hetgeen juist bleek te zijn, want in 1580 volgt de ordonnantie van de Staten van Overijssel, die de stichting mogelijk maakt. De ordonnantie behelst zelfs bepalingen over beurzen voor tien „gueder burgerkinderen", drie „schemele gesellen" en zeven „edelluyden kinderen".

Helaas is het nooit zover gekomen, doordat Zwolle blijkbaar een spaak in het wiel gestoken heeft. Niet onvermakelijk is de volgende uitlating in de Deventer publikatie: „welk spelletje de Zwollenaren gespeeld hebben om de Deventenaren een hak te kunnen zetten onthult de geschiedenis ons niet meer, maar duidelijk is wel, dat zij de provincie bepaald geen dienst hebben bewezen met hun kortzichtige hebzucht".

Wel kon in 1630 dank zij een testamentaire beschikking van twee rijke ingezetenen een Illustere School, genaamd Atheneum, worden geopend. Men kon er na de gymnasiale opleiding studeren tot ongeveer aan het kandidaatsexamen. De school hield op te bestaan in 1876, toen de Hoger-Onderwijswet van dat jaar het Atheneum niet meer noemde als een instelling van hoger onderwijs. Voordien leed de school overigens reeds een kwijnend bestaan.

Deventer kan nog bogen op de oude Atheneum-bibliotheek, die in 1818 aangevuld werd met een belangrijk deel van de boekerij van de in 1816 opgeheven Gelderse Hogeschool in Harderwijk. De bibliotheek telt thans 75.000 delen.

Voorts wordt in de Deventer publikatie nog gewezen op de regionale academie van wetenschappen voor Oost-Nederland.

#### SPREIDING VROEGER EN NU

Waar de gedachte aan spreiding van ons hoger onderwijs door het oprichten van nieuwe instellingen van dien aard voor velen vreemd is (hoe vaak hoort men niet de opmerking dat ons kleine land zich toch niet meer universiteiten kan permitteren), is het interessant na te gaan hoe de situatie in het verleden was, toen ons land nog slechts een fractie van het aantal inwoners van thans telde.

Opvallend is, dat het hoger onderwijs toen veel meer over ons land gespreid was dan nu.

In de Republiek der Verenigde Nederlanden waren universiteiten (toen nog hogescholen genoemd) gevestigd in Leiden (1575), Franeker (1585), Harderwijk (1600), Groningen (1614), Utrecht (1636) en Nijmegen (1655). Voorts waren er Athenea te Deventer (1630) en Amsterdam (1632) en Illustere Scholen te Dordrecht, 's-Hertogenbosch, Middelburg, Breda en Amsterdam. In totaal dus 13 instellingen van hoger onderwijs in ons land. Het zou te ver voeren de geschiedenis van al deze scholen op de voet te volgen. De Nijmeegse school was reeds vóór 1700 ter ziele.

De scholen in Harderwijk en Franeker (inmiddels tot Athenea gedegeerd) werden resp. in 1918 en 1843 opgeheven. Die van Deventer hield, zoals reeds vermeld, in 1876 op te bestaan.

In de laatste 80 jaren zijn nieuwe instellingen van hoger onderwijs ontstaan door de behoefte aan confessioneel onderwijs (Vrije Universiteit Amsterdam in 1880, R.K. Universiteit te Nijmegen 1923 en de Katholieke Economische Hogeschool te Tilburg 1927) en door de behoefte aan meer op de praktijk gericht hoger onderwijs (Technische Hogeschool te Delft 1905, Nederlandsche Economische Hoogeschool te Rotterdam 1913 en Technische Hogeschool te Eindhoven 1957).

Van de elf universiteiten en hogescholen die ons land telt, zijn er dus zeven na 1880 opgericht.

Slechts de Technische Hogeschool in Eindhoven is bewust uit een oogpunt van spreiding opgericht. Bij de keuze van de plaats van vestiging van de andere zes instellingen speelden geheel andere motieven een rol. Men denke slechts aan het feit dat met de oprichting van de Vrije Universiteit te Amsterdam deze plaats twee (thans volledige) universiteiten telt.

Het beeld zou onvolledig zijn wanneer niet vermeld werd dat aan de gemeente Amsterdam bij de Hoger-Onderwijswet van 1876 toegestaan werd haar Atheneum tot universiteit in te richten, ondanks krachtig verzet van Leiden.

#### UITBREIDING VAN DE BESTAANDE OF VESTIGING VAN NIEUWE INSTELLINGEN VAN HOGER ONDERWIJS

Niet beslissend, wel interessant voor de vraag of de groei van ons hoger onderwijs moet worden opgevangen door uitbreiding van de bestaande of vestiging van nieuwe instellingen van hoger onderwijs, is een vergelijking tussen de jaren 1900 en 1958.

In 1900 studeerden aan de toen bestaande vijf universiteiten (Leiden, Groningen, Utrecht, Amsterdam Stedelijke Universiteit en Amsterdam Vrije Universiteit) 2816 studenten, in 1958 studeerden aan deze vijf universiteiten 21 255 studenten, dat is ongeveer  $7\frac{1}{2} \times$  zoveel in 58 jaar tijds, terwijl er in al die jaren naar verhouding bijzonder weinig bij gebouwd is. Dit is uiteraard mede het gevolg van de twee wereldoorlogen en van de crisisjaren 1930-1940. Het totaal aantal studenten is in die jaren zelfs iets teruggelopen.

Men verwachtte nu niet dat alle hoogleraren in verband met de komende verdubbeling van het aantal studenten verlangend zouden uitzien naar de vestiging van nieuwe universiteiten ter verlichting van hun taak. Een groot aantal hoogleraren prefereert uitbreiding van de bestaande universiteiten. Bij vele van hen bestaat de begrijpelijke vrees dat de miljoenen die gemoeid zullen zijn met het oprichten van nieuwe universiteiten ten koste zullen gaan van de door hen reeds jaren gekoesterde

verlangens met betrekking tot de zo noodzakelijke uitbreiding van wetenschappelijke staf en apparatuur (dit, ondanks het vele dat op dit gebied na de oorlog reeds is geschied).

#### ARGUMENTEN PRO EN CONTRA

Welke zijn nu de argumenten van de voorstanders van uitbreiding der bestaande instellingen?

##### *Docentenprobleem*

Een van de belangrijkste argumenten is dat er niet voldoende docenten zouden zijn voor nieuwe instellingen van hoger onderwijs. Het kost nu reeds de grootste moeite bepaalde leerstoelen bezet te krijgen.

De voorstanders van spreiding erkennen deze moeilijkheden, maar zijn van mening dat er potentieel voldoende intellect in ons land is om de nieuwe posten te bezetten. Er wordt thans veel te weinig aan „Nachwuchs” gedaan. Topfiguren ontwikkelen zich veelal als zodanig door bekwame jongeren op een belangrijke post te plaatsen.

##### *Kwaliteit en kwantiteit*

De voorstanders van uitbreiding van de bestaande universiteiten stellen dat een kwantitatieve groei van een universiteit tevens mogelijkheden biedt voor kwaliteitsverbeteringen. Meer studenten betekent meer docenten, meer studenten betekent ook meer promovendi.

Deze factoren bieden de hoogleraar de gelegenheid zijn wetenschappelijke staf uit te breiden met mensen gespecialiseerd in verschillende richtingen. Het patroon wordt daardoor gevarieerder, hetgeen onderwijs en wetenschap ten goede zou komen.

De voorstanders van spreiding, dus van het oprichten van nieuwe instellingen, wijzen erop, dat een uitgebreide en gevarieerde wetenschappelijke staf niet perse afhankelijk behoeft te zijn van het aantal studenten. Wanneer dit noodzakelijk is, dienen naar hun mening de middelen ter beschikking gesteld te worden om de wetenschappelijke stof ook bij een constant aantal studenten uit te breiden.

##### *Gevaar voor versnippering*

Een ander bezwaar komt van de kant van sommige wis- en natuurkundigen. Zij wijzen op het gevaar van versnippering van het wetenschappelijk onderzoek. Vooral op het gebied van natuur- en scheikunde heeft men behoefte om, speciaal in verband met de research, alle apparatuur zoveel mogelijk op één plaats te concentreren. Reeds thans wordt het als een bezwaar gevoeld dat het ene specialisme zich in Leiden, het andere zich in Utrecht, Amsterdam of elders ontwikkelt.

De voorstanders van spreiding erkennen ook deze moeilijkheid. In dit probleem weerspiegelt zich min of meer de spanning die er altijd bestaat

tussen de tweeledige doelstelling van het hoger onderwijs „de vorming en voorbereiding tot zelfstandige beoefening der wetenschappen en tot het bekleden van maatschappelijke betrekkingen, waarvoor een wetenschappelijke opleiding vereist wordt”. (Art. 1 Hoger-Onderwijswet).

Zij zijn echter van mening, dat de situatie reeds zo gegroeid is en dat men zich bij het vestigen van een nieuwe faculteit van wis- en natuurkunde zou kunnen beperken tot de onmisbare basisvakken. Een nieuwe faculteit van wis- en natuurkunde zou meer het accent dienen te leggen op de tweede doelstelling van het hoger onderwijs. Specialistische kennis kan dan eventueel elders opgedaan worden.

Voorts is er al een groei naar interuniversitaire instituten te bespeuren. Met samenwerking kan huns inziens veel bereikt worden.

### *Optimale grootte*

De mening wordt verdedigd dat een universiteit een optimale grootte zou hebben. De aanhangers van deze gedachte wijzen erop dat bij een ongelimiteerde groei van een universiteit het contact tussen hoogleraar en studenten geheel verloren zou gaan. Voorts zou elke gedachte aan een universitaire gemeenschap (de civitasgedachte) verdwijnen bij een universiteit van meer dan 7 à 8000 studenten. De hoogleraren kennen elkaar nu al niet meer, ook de studentengezelligheidsverenigingen zouden die naam niet meer waard zijn, als de leden ervan elkaar niet meer zouden kennen. Ook andersoortige bezwaren worden genoemd, meer liggend op het gebied der efficiency: een academisch ziekenhuis zou volgens insiders in ieder geval een optimale grootte hebben, ook zouden de afstanden in en tussen de verschillende laboratoria van een faculteit van wis- en natuurkunde niet eindeloos kunnen toenemen.

Hiertegen wordt aangevoerd dat de universitaire gemeenschap ook nu reeds een fictie is, dat men studentenverenigingen kan splitsen en dat er in het buitenland universiteiten voorkomen van 20000 tot 60000 studenten (Parijs, Londen en sommige Amerikaanse universiteiten).

Vast staat dat het pro en contra sterk beïnvloed wordt door de voorstelling die men heeft over het begrip „universiteit”. De sfeer en het karakter van een Nederlandse universiteit van de huidige omvang van 2000-6000 studenten is niet te vergelijken met de sfeer en het karakter van universiteiten als bijv. te Londen en Parijs. Deze laatste doen meer denken aan een verzameling van verschillende hogescholen.

Acht men deze sfeer een waardevol goed voor een universiteit dan zal men deze zeker niet boven een bepaald aantal studenten moeten uitbreiden. Overigens is reeds thans de situatie in ons land niet meer overal dezelfde. De sfeer aan onze oudste universiteiten Leiden en Groningen, nauw verbonden met de plaatselijke historie en gevestigd in betrekkelijk kleine steden, is anders dan aan een universiteit in een grote stad als Amsterdam.



Het karakter van de Gemeentelijke Universiteit te Amsterdam zou, bij uitgroei tot een universiteit van bijv. meer dan 10000 studenten vermoedelijk minder aan verandering onderhevig zijn dan het karakter van de Leidse of Groningse universiteit (afgezien van het feit, dat met name de Groningse universiteit waarschijnlijk niet voldoende rekruteringsmogelijkheid heeft voor een dergelijke uitgroei).

Overigens zou enige variatie in het type universiteit tegemoet kunnen komen aan de gevarieerde wensen die er bestaan ten aanzien van de wijze, waarop men zijn (of haar) studententijd wenst door te brengen.

#### BEVOLKINGSDICHTHEID

De Commissie Spreiding Hoger Onderwijs heeft een speciale commissie ingesteld te bestudering van de planologische aspecten van het probleem. Deze commissie zal in haar overwegingen met betrekking tot de plaats van vestiging voor een nieuwe universiteit ook het vraagstuk van de bevolkingsdichtheid in ons land onder ogen zien.

Zoals bekend vindt er een opeenhoping van de bevolking plaats in het Westen des lands, met name in de zogenaamde „Randstad Holland”. In deze randstad treft men vier grote bevolkingsagglomeraties aan: Amsterdam, Den Haag, Rotterdam en Utrecht, elk met de omringende plaatsen. De Rijksdienst voor het Nationale Plan heeft berekend, dat deze agglomeraties in 1980 respectievelijk 1 720 000, 1 080 000, 1 350 000 en 820 000 inwoners zullen tellen. De drie provincies waarin deze agglomeraties gelegen zijn, omvatten slechts 21 % van het totale landoppervlak van Nederland, maar bijna de helft van de bevolking. Het grootste deel van het hoger onderwijs in ons land is in deze randstad gevestigd.

Het hoeft dan ook geen verwondering te wekken, dat de meeste sollicitanten voor een nieuwe universiteit zich in het Oosten van het land bevinden. Overijssel telt zelfs drie kandidaten: Enschede, Deventer en Zwolle.

Wanneer men echter bedenkt, dat de universiteit te Groningen, die haar studenten rekruteert uit de provincies Groningen, Friesland, Drente en een deel van Overijssel, 2600 studenten telt, terwijl de betrekkelijk dicht bij elkaar gelegen universiteiten te Leiden, Utrecht en Amsterdam, respectievelijk 4500, 5400 en 6400 studenten omvatten, (de Vrije Universiteit te Amsterdam neemt nog eens 2400 studenten voor haar rekening), zal het duidelijk zijn dat de opnamecapaciteit van een universiteit in het Oosten des lands beperkt is.

Hoe groot de opnamecapaciteit in het Westen des lands is, moge blijken uit het feit, dat, ondanks de oprichting van de Technische Hogeschool in Eindhoven het aantal studenten in Delft nog voortdurend stijgt. Delft is dit jaar de 6000 gepasseerd.

Toch heeft de belangstelling voor de nieuwe Technische Hogeschool in Eindhoven de verwachtingen verre overtroffen. Men had met de



bouw gerekend op 1000 studenten, nu bouwt men reeds voor 1800 studenten.

Een ander voorbeeld van de grote opnamecapaciteit van het Westen wordt gevormd door de berekening door het Nederlands Economisch Instituut van de omvang die een eventueel te stichten Rotterdamse universiteit zou kunnen aannemen. Volgens deze berekening zou een volledige universiteit te Rotterdam, inclusief de thans reeds 1500 studenten tellende Nederlandsche Economische Hoogeschool, in enkele tientallen jaren 6000 studenten kunnen omvatten.

Vestiging van een universiteit brengt echter ook vestiging van personen met zich mee, hetgeen men in de Randstad Holland, indien dit niet strikt nodig is, wil vermijden.

In hoeverre met deze overweging ook rekening gehouden dient te worden bij het vestigen van een universiteit, is mede een vraag, waarover genoemde commissie een oordeel moet geven.

Toch zal de mogelijke omvang die een universiteit kan aannemen niet de enige factor mogen zijn voor een beslissing ten aanzien van de plaats van vestiging.

Een onderzoek van het Centraal Bureau voor de Statistiek over de regionale functie van de universiteiten en hogescholen in ons land heeft uitgewezen dat deze groter is dan algemeen werd aangenomen.

Zo betreft Amsterdam zijn studenten voornamelijk uit de plaats zelf en uit de kop van Noord-Holland. Ook de andere universiteiten rekruteren hun studenten hoofdzakelijk uit de naaste omgeving.

Vestiging van een universiteit zal daarom, juist ook voor een gebied, dat tot nu toe verstoken is geweest van hoger onderwijs, een krachtige stimulans kunnen betekenen voor het volgen van dit onderwijs.

#### *Geraadpleegde publikaties:*

Centraal Bureau voor de Statistiek:

*Statistiek van het hoger onderwijs 1957-1958* (uitg. 1959).

*Analyse van de groei van het aantal studenten 1938-1952* (uitg. 1954).

*Berekeningen omtrent de toekomstige omvang van het Nederlandse hoger onderwijs en de aantallen afstuderenden 1956-1970* (uitg. 1956).

*Rapport van de Gelderse Commissie Spreiding Hoger Onderwijs* (uitg. 1958).

*Publikaties van het Comité Stichting Universiteit Deventer.*

Stichting tot bevordering van het technisch hoger onderwijs in de noordelijke en oostelijke provincies: *De vestiging van hoger onderwijs in Oost-Nederland* (uitg. dec. 1957 en febr. 1959).

*Eerste rapport van de Commissie Hoger Onderwijs in Friesland* (uitg. febr. 1959).

*Rapport van de provinciale Limburgse commissie ter bestudering van het vraagstuk van de verruiming van de mogelijkheden tot het volgen van hoger of daarmee op een lijn te stellen onderwijs voor Limburgse studenten* (uitg. 1959).

Bureau onderzoek universiteit Rotterdam: *Nota Universiteit Rotterdam en rapporten Werkcommissies* (uitg. 1958).

Rapport Zwolse universiteitscommissie: *Zwolle als vestigingsplaats van een instelling voor hoger onderwijs* (uitg. dec. 1958 en jan. 1959).

PROF. DR. J. P. KRUYT, *Sociale omwenteling in het studentenleven* in: „Studenten van haver tot gort” (uitg. 1957).

PROF. DR. F. L. R. SASSEN, *Hoger Onderwijs in Nederland* in: „Katholieke encyclopaedie voor opvoeding en onderwijs” (uitg. 1954).

Wiardi Beckmanstichting: „*Gelijke Kansen*” (uitg. 1959).

DR. J. LUNING PRAK, *School en Universiteit van Morgen* (uitg. 1958).

Rijksdienst voor het Nationale Plan: *Het Westen en overig Nederland* (uitg. 1956).

*De ontwikkeling van het Westen des lands* (uitg. 1958).

Nederlands Economisch Instituut: *Onderzoek naar de behoefte aan universitair onderwijs in de gemeente Rotterdam* (uitg. dec. 1954, en april 1955).

Mr. O. E. A. D. van der Wilk, geboren 1918 te Enschede, Secretaris van de Coördinatiecommissie Hoger Onderwijs Rotterdam.

Behaalde na het gymnasium-A de akto L.O. en was enige jaren werkzaam bij het L.O. Studeerde rechten te Leiden. Sinds 1947 werkzaam in verschillende functies bij het H.O. Was achtereenvolgens verbonden aan de Stichting Pro Civitate Academica te Leiden, het Bureau van Curatoren der Rijksuniversiteit te Utrecht en het Bureau Onderzoek Universiteit te Rotterdam.

Sinds 1954 redactiesecretaris van het interuniversitair contactorgaan „Universiteit en Hogeschool”.

# VREEMDE-TALENONDERWIJS EN PSYCHOLOGIE 1

C. F. VAN PARREREN

Als wij ons afvragen wat de psychologie kan bijdragen tot de methodiek en didactiek van het vreemde-talenonderwijs, moeten wij ten aanzien van een eerste, fundamenteel punt een negatief antwoord geven. Op welk doel of eventueel welke doelen het vreemde-talenonderwijs gericht wordt, staat *buiten* de psychologische beschouwing van het onderwijs. Zoals bekend kunnen met het onderwijs in de vreemde taal inderdaad diverse doelen worden nagestreefd: men kan het onderwijsproces richten op het leren spreken en verstaan van de taal; het lezen; het schrijven in de vreemde taal; het vertalen; of ook kan het vooral gaan om kennis van de vreemde cultuur, om wetenschappelijke taalstudie of eventueel het leren onderwijzen van de taal aan anderen. In de praktijk zal men vaak meerdere van deze doelen gecombineerd nastreven; dan moet in elk geval, vóórdat men psychologische gegevens in zijn onderwijs ten nutte wil maken, de gewichtsverdeling van de verschillende doelen vastgesteld worden. Het enige punt ten aanzien van de doelstellingen van het onderwijs, waarover de psychologie informatie zou kunnen verschaffen, is de hiërarchie: zijn er onder de genoemde doelstellingen van het vreemde-talenonderwijs misschien zulke, die pas bereikt kunnen worden nadat men in de richting van andere reeds min of meer gevorderd is? Hier nu geloof ik dat er wel een zekere communis opinio bestaat waaraan zowel de taaldocenten als de psycholoog deel hebben, namelijk dat zeker spreken, verstaan en lezen van de vreemde taal vooropgesteld moeten worden en ook vooropgesteld worden in het bestaande VHMO. Hoe verlopen onderwijs- en leerprocessen nu als het gaat om deze activiteiten?

Wij hebben ons probleem aldus reeds in tweeërlei opzicht beperkt, namelijk niet alleen ten aanzien van de doelstellingen, maar ook ten aanzien van het leeftijdsniveau waarop het onderwijs een aanvang neemt. Ook die tweede beperking is voor een psychologische analyse noodzakelijk, omdat het leerproces ook afhankelijk is van de leeftijd van de leerling. En daarbij moeten wij niet of zelfs niet in de eerste plaats denken aan het tempo van het leren, maar aan de wijze waarop het leren verloopt. De methodiek van het onderwijs wordt in belangrijke mate door het leeftijdsniveau van de leerling bepaald.

Door dit te stellen geraken wij tevens tot de conclusie dat men niet zonder meer vanuit de wijze waarop kinderen in een vroeg ontwikkelingsstadium een vreemde taal leren, zoals bij opvoeding in een bilinguaal

1 Samenvatting van een inleiding op het symposion over de methodiek en didactiek van het onderwijs in vreemde talen, Woudschoten, maart 1959.

milieu, kan transponeren naar een didactiek voor het VHMO. Nog veel gewaagder wordt het, uit de wijze waarop het kind zijn moedertaal leert gevolgtrekkingen af te leiden voor het leren van vreemde talen in het kader van dit onderwijs. Opmerkelijk is nu dat uit de didactische literatuur blijkt, dat deze vergelijking met het taal-leren van het kleine kind een grote aantrekkingskracht uitoefent op de didactici. De reden is duidelijk: men ziet het moeiteloze en onopzettelijke van het leerproces bij de kleuter, en vraagt zich af, of hiervan in het latere onderwijs niet te profiteren valt. Zou misschien toch het leerproces van de VHMO-leerling in bepaalde opzichten althans vergelijkbaar zijn met het taal-leren van de kleuter? Om dit na te gaan dienen wij twee aspecten, die aan elk leren onderscheiden kunnen worden, afzonderlijk te beschouwen, namelijk de *verloopsvorm* van het leren, en de *motivatie* die achter het leerproces staat.

Vergelijken wij nu allereerst tweeërlei leren van een vreemde taal ten aanzien van het *verloop van het leerproces*. Om de gedachten te bepalen kiezen wij twee wijzen van taal-leren, die in sterke mate verschillen, te weten enerzijds zoals gezegd het leren van de taal door de kleuter, anderzijds de wijze waarop een leerling een vreemde taal leert op basis van de traditionele, vroeger algemeen gebruikelijke en ook thans nog gevolgde VHMO-didactiek. De tegenstelling tussen deze twee leerprocessen herinnert sterk aan een tegenstelling, die in de leerpsychologie naar voren is gekomen op basis van experimenteel onderzoek. Daar wordt namelijk onderscheiden tussen leerprocessen met *autonoom* verloop enerzijds, en leerprocessen, die verlopen via *actieve*, of ook wel *cognitieve structurering* anderzijds. De verschillen tussen deze verloopsvormen kunnen als volgt worden samengevat:

#### *Autonoom leren*

1. door handelen in 'de actuele situatie
2. aan concreet materiaal
3. zonder vragen naar het waarom
4. geen opzettelijke inprenting

#### *Leren door actieve, cognitieve structurering*

- vanuit leer-intentie (toekomstgerichtheid)
- via abstractie (losmaken uit de context; cognitieve structuren)
- beroep op inzicht
- stelselmatig inprenten

#### *Resultaat van het leerproces:*

handelen op basis van valenties

handelen via cognitieve structuren

Vergelijken wij deze twee vormen van leren nu met de twee bovengenoemde wijzen van taalverwerving, dan zien wij dat inderdaad de wijze waarop het kleine kind de taal leert autonoom leren genoemd kan worden, en dat bij de traditionele VHMO-didactiek het leerproces via cogni-

tieve structurering geleid wordt. De kleuter leert de taal door te spreken en te luisteren in de situaties waarin hij telkenmale is geplaatst; hij bedient zich niet van de taal om deze te leren, doch om in de situatie van het moment iets uit te richten in verband met zijn onmiddellijke behoeften. Hij leert hierdoor wel de taal, maar het ging hem niet om het leren, doch om het bereiken van iets anders, waarvoor taalgebruik een mogelijk middel was. De VHMO-leerling daarentegen gebruikt de vreemde taal niet aldus, hij heeft die daarvoor niet nodig, want hij beschikt over zijn moedertaal. Zijn activiteit ten aanzien van de vreemde taal is intentioneel bepaald, hij heeft de taak aanvaard de vreemde taal te leren, omdat hij deze in de toekomst op een of andere wijze zal gaan gebruiken (punt 1). Punt 2 vinden wij bij het taal-leren terug door op te merken dat het kleine kind de taal leert aan de gesproken en gehoorde, later ook gelezen taal in haar concrete gedaante. Het traditionele onderwijs volgt hier de weg der abstractie: de taal wordt losgemaakt uit de context van de situatie, ze wordt uiteengelegd in zinnen en woorden, die de leerling afzonderlijk worden aangeboden, en voorts (en dit gaat nog veel verder) wordt in het onderwijs veelvuldig gebruik gemaakt van kennis, weten omtrent zulke losgemaakte elementen. In de psychologie is het tegenwoordig gebruikelijk in dit verband te spreken van het aanbrengen van cognitieve structuren<sup>1</sup>. Wij zullen straks zien, dat hieronder de regels der grammatica vallen, maar dat ook nog tal van andere cognitieve structuren in het traditionele onderwijs worden gebruikt. Dan is een eigenaardigheid van het leren van de taal bij het kleine kind, dat dit niet vraagt naar het waarom van het zús zeggen maar niet zó zeggen, dat daarentegen in het school-onderwijs de wijze van taaluiting regelmatig wordt gefundeerd in inzicht in de taalstructuur; men vraagt de leerling voortdurend waarom een bepaalde taaluiting juist of niet juist is (punt 3). Punt 4 behoeft wel geen verdere toelichting, zodat wij nu komen tot het resultaat, waarin de leerprocessen uitmonden. Deze zijn in feite zeer verschillend.

Het autonome leerproces leidt tot het ontstaan van z.g. valenties: men handelt direct in aansluiting op de gegevens van de situatie, zonder bemiddeling van cognitieve processen. Voor het taal-leren betekent dit, dat men zich van de taal bedient als een ter beschikking staand systeem van automatismen. Voorafgaand aan de taaluiting kunnen er wel cognitieve processen (denken, overwegen, zich herinneren, enz.) zijn, maar deze hebben dan alleen betrekking op de inhoud van de uiting, niet op het taalgedrag zelf; dit laatste vindt onreflecteerd plaats. Het leren

<sup>1</sup> In de discussie merkte Dr. Bongers op, dat hij in aansluiting bij H. Palmer spreekt van het code-aspect van de taal in tegenstelling tot het gedrags-aspect. (Zie o.a. H. Bongers, De twee aspecten van vreemde-talenstudie, Levende Talen 1941). Op dit punt (maar stellig niet op alle andere) is er inderdaad overeenstemming tussen Bongers' analyse van het vreemde-talenleren en de hier gegeven.

via cognitieve structuren daarentegen leidt in eerste instantie tot een handelen onder gebruikmaking van die cognitieve structuren; de taaluiting wordt bewust opgebouwd, geconstrueerd als het ware vanuit de kennis omtrent de taal.

Indien wij nu teruggrijpen op hetgeen wij over het doel van het vreemdetalenonderwijs hebben gesteld, te weten dat dit in elk geval het spreken, verstaan en lezen omvat, dan is het duidelijk dat waar de beschikking over de taal via cognitieve structuren plaats vindt, dit einddoel niet is bereikt, maar dat het daarentegen noodzakelijk is dat de taal beheerst wordt als een systeem van valenties. Met andere woorden in de traditionele didactiek dient op het stadium van beschikking via cognitieve structuren nog een leerproces te volgen, waarin deze cognitieve structuren verdwijnen en plaats maken voor een valentiesysteem. Dergelijke leerprocessen waarbij in eerste instantie cognitieve structuren worden ontwikkeld, zodat het handelen via deze kan plaats vinden, waarna vervolgens deze structuren aan betekenis verliezen, a.h.w. atrofieren, terwijl gelijkop daarmee zich valenties ontwikkelen, zijn blijkens het experimentele onderzoek van het leren in het geheel geen zeldzaamheid, doch komen regelmatig op allerlei terrein, ook in didactische situaties voor. Aldus bezien biedt de traditionele didactiek van het VHMO een psychologisch goed mogelijke weg naar het leren beheersen van een vreemde taal en hoe zou het ook anders, want met name de oudere generatie onder ons heeft zijn talen allen op deze wijze geleerd en niet altijd zonder succes. Wat bij de vergelijking van de twee onderscheiden vormen van leren echter opvalt, is, dat de weg via cognitieve structuring een omweg is, zodat men zich afvraagt hoe degenen die deze omweg volgen hem rechtvaardigen. Deze rechtvaardiging, of althans de redenering die als rechtvaardiging pleegt te worden aangediend, is bekend: juist door de abstractie en het beroep op het inzicht zou de omweg in werkelijkheid de kortere weg zijn. Men zou veel minder behoeven te leren om door generalisatie en analogievorming toch het geheel te beheersen. Aan deze redenering wordt dan nog wel eens het argument toegevoegd, dat men leerlingen in de eerste klas van het VHMO niet anders dan via de cognitieve weg een taal kan bijbrengen; zij zouden pogingen om hen een taal te doen leren via een autonoom leerproces daardoor onmogelijk maken dat zij zelf voortdurend om het waarom, om regels en om inzicht zouden vragen. Dit argument is enigszins verdacht, indien wij het bezien in het licht van de beschouwingen van Van Hiele over het aanvangsonderwijs in de wiskunde op het VHMO. Hij wijst er op, dat de kinderen in de eerste klas, in plaats van inzicht te verlangen, juist allereerst moet worden duidelijk gemaakt, dat inzicht in de schoolse leerstof überhaupt iets begerenswaardigs is. Mede aan de toelatingsexamen-dril in de hoogste klassen van de L.S. schrijft hij het toe dat de beginnende leerlingen op het VHMO uitsluitend gemotiveerd zijn voor het resultaat, het antwoord,



en niet voor de inzichtige weg waarlangs dit kan worden bereikt. Het is onwaarschijnlijk dat de beginnende leerlingen in de vreemde-talenlessen een zo andere instelling zouden hebben.

Welke typen van cognitieve structuren worden nu in het talenonderwijs gebruikt? Hierboven merkten wij reeds op, dat hieronder allereerst begrepen moeten worden de regels der grammatica. Maar daarnaast wordt in het traditionele onderwijs geregeld gebruik gemaakt van andere typen van cognitieve structuren, namelijk allerlei soorten van groeperingen. Bedoeld zijn de rijen, b.v. van onregelmatige werkwoordsvormen, van woorden met bepaalde meervoudsvorm, woorden met gelijke pre- en suffixen, enz., en ook de verzamelingen, zoals van „schwere Wörter”, „pitfalls” en idioom. Het is nu al dadelijk belangrijk te onderkennen, dat in de gebruikte cognitieve structuren onderscheid bestaat, in die zin, dat sommige structuren een taalwetenschappelijke inhoud bezitten – de grammatica in engere zin, althans idealiter, want veel schoolgrammatica kan de toets der wetenschappelijke linguïstiek niet doorstaan – en dat andere cognitieve structuren alleen met het oog op de didactiek zijn uitgedacht, wat geldt voor vele rijen en verzamelingen. Dit punt is in zoverre van betekenis, dat waar men zich ten doel stelt het onderwijs mede een wetenschappelijk taalkundig karakter te geven de grammatica wél van waarde blijft, de andere cognitieve structuren echter staan en vallen met de psychologische waarde van de didactiek. Indien wij ons echter beperken tot de doelstellingen spreken, verstaan en lezen, dan komen wij tot de vraag in hoeverre met het oog op deze doelstellingen de weg via actieve en cognitieve structurering überhaupt efficiënt is. Wij moeten daartoe allereerst de bezwaren van het leren via cognitieve structurering nader bezien.

Om te beginnen moet nu echter een voorbehoud gemaakt worden. De bezwaren van het doen ontstaan van een valentie-systeem via de omweg van actieve structurering, die hierna zullen worden besproken, zijn bekend uit de leerpsychologie, en berusten op experimenteel onderzoek, doch op experimenteel onderzoek, dat niet heeft plaats gehad op het terrein van het taal-leren, maar bij andersoortige leeropgaven. Het experimentele onderzoek van het leren van een vreemde taal zou een juister uitgangspunt bieden voor het volgende, indien het bestond. Want ondanks het uitgebreide onderzoek, dat door leerpsychologen is verricht, is men met het werk op dit terrein nog nauwelijks begonnen. Wat in het vervolg gesteld wordt, zijn dan ook generalisaties vanuit het onderzoek van andere leerprocessen, en moet dan ook als voorlopig worden beschouwd<sup>1</sup>. De volgende bezwaren zijn het dan, die de leerpsychologie aan het licht heeft gebracht.

<sup>1</sup> Dat men met dit soort generalisaties voorzichtig moet zijn, gezien de veelvormigheid van het verschijnsel „leren”, heb ik nog onlangs uiteengezet in „Pluralisme in de leerpsychologie” (Groningen 1958).

1. Bij deze wijze van leren leert men dus eerst de vereiste handelingen (i.c. het gebruik van de vreemde taal) verrichten via cognitieve processen als tussenschakel; daarna moet door verder leren de cognitieve bepaaldheid van het handelen verdwijnen en valentievorming plaats vinden. Gebleken is nu, dat valentievorming na voorafgaand handelen via cognitieve structuren minder gemakkelijk verloopt. De cognitieve gerichtheid van de leerling, die hem in het eerste stadium van het leren is bijgebracht en welke hij zich niet zonder moeite, ja meestal met veel moeite heeft eigen gemaakt, belemmert het ontstaan van valenties. Er zijn b.v. leer-experimenten gedaan, waaruit bleek dat valentievorming niet of zeer vertraagd plaats vond, indien de proefpersonen door instructie erop werden gericht met begrip en inzicht tewerk te gaan. (Bekend is trouwens, dat ook het *functioneren* van valenties, die door voorafgaand leren reeds gevormd zijn, door cognitieve gerichtheid kan worden geschaad; op het terrein van de taal denke men aan het bekende verschijnsel, dat men door zich te gaan afvragen hoe een bepaald woord gespeld wordt of hoe een zeggwijze luidt eerst recht de juiste spelling of formulering onmogelijk maakt.)

2. Voor zover cognitieve structuren groeperingen zijn, moet rekening gehouden worden met de tendentie tot *homogenisering*, die binnen dergelijke groeperingen werkzaam is. In de bekende rijen van onregelmatige werkwoordsvormen, met hun veel gelijkenis vertonende, maar toch telkens wisselende woordbeelden, zal de differentiatie die men met het leren wil bereiken zeer sterk door deze homogeniseringstendentie worden tegengewerkt. Men denke b.v. aan to cling – clung – clung naast to sing – sang – sung en weer to sling – slung – slung. Leert men dergelijke vormen in rijen, dan zullen zowel de juiste vormen als foutieve (cling – clang – clung) in het leerproces optreden, en pas door zeer veel extra inspanning en oefening zullen de juiste de overhand krijgen. Deze zullen echter uiterst moeilijk de zekerheid en evidentie krijgen, die deze vormen zonder al te veel moeite, indien incidenteel elk op verschillende momenten en in geheel verschillende context geleerd, zouden verwerven. De leerpsychologie heeft het bewijs geleverd, dat men van de leerlingen een grote hoeveelheid nodeloze inspanning vergt <sup>1</sup>.

3. Het leren van groeperingen heeft nog een ander bezwaar. Het directe resultaat ervan, als dit althans na veel moeite bereikt wordt, bestaat in het kunnen opsommen van de inhoud van de rij of verzameling. Het doel

<sup>1</sup> Dit euvel van het leren in rijen of verzamelingen vangt overigens reeds op de lagere school bij het moedertaal-onderwijs aan; men denke b.v. aan de invuloefeningen met cumulatie van ij en ei, die erop neerkomen dat men de kinderen een kolossale hoeveelheid leerwerk laat verrichten, noodzakelijk voor het overwinnen van moeilijkheden en foutentendities, die men door de confrontatie met dergelijke opeenhopingen opzettelijk in het leven roept.

van de betrokken cognitieve structuren is echter niet de elementen die er de inhoud van vormen met elkaar te verbinden, maar de afzonderlijke elementen op het juiste moment, d.w.z. als het taalgebruik dit vereist, te *reproducieren*, beschikbaar te hebben. Niet de verbinding „der Ahn – der Bär” is gewenst, maar het gebruik van de juiste meervoudsvorm. In het algemeen wordt reproductie (i.c. het er aan denken wat er met een bepaald woord aan de hand is) bemoeilijkt door een dergelijk woord vast in te sluiten in een straffe rij.

4. Een bij het vreemde-talenonderwijs geliefde vorm van cognitieve structurering, die wij tot nu toe nog in het geheel niet genoemd hebben, is de vergelijking van vormen in de moedertaal en de vreemde taal. Tenzij het gaat om een vergelijkend-taalwetenschappelijke studie is dit naast elkaar zetten van vormen in twee talen ook weer slechts als middel bedoeld. Ook deze cognitieve structurering wordt veelvuldig gebruikt om beheersing van de vreemde taal, dus los van de moedertaal te bewerkstelligen. Nu is het beheersen van een taal, zoals reeds meermalen gezegd, het beschikken over een valentie-systeem. Beheerst men meer talen, dan betekent dit dat men over *gescheiden valentie-systemen* beschikt. Al naar de situatie en de intentie van de spreker bedient hij zich van het ene of het andere valentie-systeem, en het werkelijke beheersen van beide talen wil zeggen, dat tijdens het gebruik van de ene taal geen zinnen, woorden of betekenissen van de andere taal functioneren. Spreekt men Engels, dan moeten geen Duitse woorden te binnen komen, en zeker moet bij het gebruiken van een vreemde taal de moedertaal op dat moment a.h.w. totaal afwezig zijn. Zolang dit niet is bereikt zijn de valentie-systemen, die met beide talen corresponderen nog onvoldoende van elkaar afgescheiden, hetgeen neerkomt op een onvolmaakt taalgebruik. Voor het vreemde-talenonderwijs betekent dit, dat niet alleen moet worden bevorderd dat een valentie-systeem tout court zich ontwikkelt, maar tevens dat dit valentie-systeem geheel gescheiden wordt van het systeem van de moedertaal en van de eventuele andere vreemde talen die de leerling leert. Juist het steeds naast elkaar zetten van de Nederlandse en de vreemde-taalvorm belemmert nu weer het ontstaan van gescheiden valentie-systemen. Dat het bilinguale kind zo goed twee talen leert, berust er juist op dat het deze gewoonlijk met verschillende personen, met wie het elk een eigen gevoelsrelatie heeft, en in verschillende situaties spreekt. Hier is de scheiding tussen de valentie-systemen al voorgetekend in de scheiding tussen persoonlijke relaties en situaties <sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Wat hierboven is opgemerkt als gevolg van het voortdurend laten vergelijken van taalvormen in moedertaal en vreemde taal, kan uiteraard ook ontstaan door een te intensief en te veelvuldig laten vertalen door de leerlingen, waardoor ook immers beide taalsystemen voortdurend over en weer met elkaar in cognitief contact worden gebracht.

De bezwaren van de onderwijsmethoden, die het leren van een vreemde taal langs de weg van cognitieve structurering willen bereiken, staan ons na dit alles wel duidelijk voor ogen. Hoe staat het echter met autonome leerprocessen op het gebied van de taal? Uiteraard moet hier hetzelfde voorbehoud gemaakt worden als boven: wij moeten ons ook nu weer baseren op gegevens verkregen bij andere leeropgaven. Deze gegevens laten zien, dat door het ontbreken van de cognitieve activiteit met zijn structurerende, wat dus ook wil zeggen organiserende en ordenende werking, de leerresultaten, die uit autonoom leren ontstaan een grote mate van *ongelijkheid* kunnen vertonen. Het ene onderdeel kan veel beter geleerd zijn dan het andere, er kunnen hiaten ontstaan, en ook kunnen fouten, indien eens ingeslopen, gemakkelijk beklijven. Correctie met behulp van cognitieve schemata vindt immers niet plaats. Een universitair docent deelde mij als zijn ervaring mee, dat het verblijf van kandidaten in de Engelse taal gedurende een half jaar in Engeland hun spreken wel vlotter maakte, maar niet correcter of idiomatischer.

Wat wij hieruit moeten concluderen is, dat het leren, dat cognitieve controle ontbeert, geheel afhankelijk is van het juiste voorbeeld, en van het doordringen van dit voorbeeld tot de lerende tegen diens eventuele foutentendenties in. Dit laatste met name is een bijzonder probleem bij deze vorm van taal-leren. De confrontatie van het incorrecte taalgebruik met het correcte vindt, indien de foutenmaker zich in een situatie bevindt, waarin hij de taal gebruikt in contact met anderen, die de taal als moedertaal hanteren, zelden plaats. De buitenlander is er maar met moeite of in het geheel niet toe te brengen om de fouten te verbeteren<sup>1</sup>. Maar ook in een didactische situatie, waarin men ernst zou willen maken met het volgen van de autonome weg bij het doen ontstaan van het valentie-systeem, is het vaak ongewenst de leerling onmiddellijk met zijn fouten te confronteren. In deze vorm van didactiek is het noodzakelijk een situatie te creëren, waarin de vreemde taal concreet en zinvol is ingebed. Men zal de taal b.v. gebruiken om over een de leerlingen interesserende materie van gedachten te wisselen. Maakt men hier tussendoor opmerkingen over onjuist taalgebruik, dan betekent dit een verbreken van het contact over de materie, een verstoring van het natuurlijke handelen in de situatie dus. Men loopt bovendien het gevaar dat de leerlingen extra selfconscious worden ten aanzien van het gebruiken van de vreemde taal, terwijl juist dit taalgebruik het onmisbare uitgangspunt vormt voor het autonome leerproces.

Welke conclusies kunnen wij nu uit deze psychologische gegevens omtrent de besproken twee verloopvormen van het leren afleiden met het

<sup>1</sup> Stutterheim merkt op, dat hetzelfde geldt voor fouten in het moedertaalgebruik. Iemand, die hardnekkig een bepaald woord verkeerd gebruikt wordt daar zelden door zijn omgeving op attent gemaakt; hoogstens gnuift men achteraf om zijn fout.  
C. F. P. Stutterheim, *Taalbeschouwing en taalbeheersing*, Amsterdam 1954.

oog op didactiek van het vreemde-talenonderwijs? Nogmaals wijzen wij erop, dat zulke conclusies slechts een richting kunnen aangeven, en dat een werkelijke empirische fundering van de talendidactiek alleen te bereiken is door researchwerk op het gebied van het talen leren zelf. Zulk researchwerk zal trouwens alleen mogelijk zijn door arbeid in teamverband van didactici, linguïsten en psychologen. De richting, die uit de thans beschikbare gegevens naar voren komt, en ook als werkhypothese voor een dergelijke research in aanmerking zou komen, lijkt mij de volgende. Als aanvangsmethode dient gezocht te worden naar een in contact brengen met en gebruiken van de vreemde taal op zodanige wijze, dat autonome leerprocessen zich in gang kunnen zetten. Hierbij moeten de hoogste eisen worden gesteld aan de opbouw van het taalmateriaal, waarmee de leerlingen achtereenvolgens in contact worden gebracht. Hier is uiteraard de plaats voor het gebruikmaken van de taalwetenschappelijke frequentiegegevens, niet slechts met betrekking tot het vocabularium maar ook b.v. ten aanzien van grammaticale structuren en idioom. Daarmee zijn wij er echter niet, daar een doelmatige introductie van het taalmateriaal mede afhankelijk is van leerpsychologische gezichtspunten. Men denke alleen al aan problemen van volgorde, tempo, herhalingen, hoeveelheid.

In het voortgezette onderwijs kan dan toch van cognitieve structuren gebruik gemaakt worden. Principieel belangrijk hierbij is echter dat deze niet behoeven te worden vooropgesteld ten opzichte van de taalvormen, die er onder worden begrepen, maar dat cognitieve structuren zich ook kunnen ontwikkelen als *explicitering* van hetgeen reeds autonoom geleerd is. Wij hebben in dit geval te maken met nog een derde verloopsvorm van leerprocessen, het z.g. *receptief-materiaalgevoelige* leren, waarbij principes expliciet, bewust worden gemaakt, die zich in de eigen activiteit reeds autonoom doen gelden. Bij deze vorm van leren treedt dus eerst langs autonome weg valentievorming op, op basis waarvan vervolgens cognitieve structuren worden geëxpliciteerd. Dit betekent echter niet, dat na een autonome fase een fase van actieve structurering gaat volgen, want bij het typisch receptieve leren vindt explicitering op cognitief niveau alleen in die mate en op die punten plaats, waar het de beheersing van het handelen bevordert. Voor het taal-leren zou dit betekenen, dat b.v. grammaticale structuren worden ontdekt, nadat reeds een zekere mate van beheersing tot stand is gekomen. Dit denkbeeld, „het laten ontdekken van de grammatica door de leerlingen zelf”, is in feite reeds door diverse didactici gepropageerd. Van psychologisch standpunt moet hierbij worden opgemerkt, dat een efficiënte op het receptief-materiaalgevoelige gebaseerde didactiek zich moet hoeden voor het gevaar, dat men de leerlingen nu weer aandrijft tot het successievelijk ontdekken van alle regels van de traditionele grammatica. Wezenlijk is, dat



dit ontdekken, deze explicitering alleen op die momenten en ten aanzien van zulke cognitieve structuren wordt bevorderd, waar er nut voor het beheersen van het taalsysteem van kan worden verwacht. De cognitieve structuren zijn, zolang het niet om de doelstelling taalwetenschap, doch om de doelstelling spreken, verstaan, enz. gaat, uitsluitend middelen in het leerproces en geen doel op zichzelf. Hier ligt weer een terrein voor de gecombineerde didactisch-linguistisch-psychologische research: *welke* cognitieve structuren steunen de ontwikkeling van het taal-valentie-systeem werkelijk; en *hoe* en *wanneer* zijn ze te expliciteren?

Wij moeten nu ten slotte nog een aspect van het leren in aanmerking nemen, dat wij in de aanvang van ons betoog reeds noemden, namelijk de *motivatie* van het leerproces. Indien wij in dit opzicht het taal-leren van het kleine kind vergelijken met de VHMO-didactiek, dan komen wij te staan voor een verschil dat minder gemakkelijk te overbruggen is dan hetgeen wij bij de verloopsvormen aantreffen. Wij zeiden, dat het kleine kind de taal moeiteloos leert. Misschien is dit niet helemaal juist, maar wel kan men zeggen dat het leren van de taal de kleuter nergens zwaar valt: hij is zeer sterk gemotiveerd voor het leren. Deze motivatie draagt bovendien het karakter van een *natuurlijke* motivatie, het kind gebruikt en leert de taal vanuit directe behoeften in de situaties, waarvoor het wordt geplaatst; het heeft de taal onmiddellijk en dringend nodig. Gaan wij nu na van welke aard de drijfveren zijn van de beginnende VHMO-leerling ten aanzien van het leren van de taal, dan zien wij dat een directe behoefte aansluitend bij de dagelijks-levensituaties van het kind ontbreekt. In plaats daarvan bestaat een intentie, een bewuste gerichtheid op een doel, dat echter zeer veraf gelegen is. Een dergelijke z.g. *gestelde* motivatie kan op den duur zijn kracht gemakkelijk verliezen, juist doordat zij met de actuele situaties geen verbinding heeft. Daar nu het voort-schrijden van leerprocessen in aanzienlijke mate bepaald wordt door de kracht van de werkzame drijfveren, is het zaak om gedurende het gehele lange onderwijsproces deze motivatie op peil te houden. De leraar zal dus uitzien naar mogelijkheden om de gestelde motivatie, de gerichtheid op het veraf gelegen doel, te versterken door natuurlijke motivaties, die onmiddellijk bij de actuele situatie aanknopen en daarin de leerling een directe bevrediging verschaffen. De middelen hiertoe zijn bekend: enerzijds tracht men te appelleren aan de directe belangstelling van de leerlingen, anderzijds tracht men door uitwendige hulpmiddelen (beloning in de vorm van goede cijfers, gebruik maken van prestatiebehoefte, wedstrijd, enz.) de leerlingen onmiddellijk satisfactie voor hun activiteit in het taalonderwijs te geven.

Met deze feiten uit de motivatie-psychologie moet een doelmatige didactiek evenzeer rekening houden als met de leerpsychologische gegevens. Didactiek moet evenzeer bouwen op motivatie-psychologie als



op leerpsychologie. Beschouwen wij nu de conclusies uit de studies betreffende het verloop van het leren, die hierboven zijn getrokken, dan lijken deze inderdaad ook in overeenstemming met de psychologische eisen ten aanzien van de motivatie. Met het loslaten van overmatig inprentwerk, zoals van rijen en verzamelingen, vervalt een struikelblok, dat een goede motivatie van de leerlingen voor het onderwijs zwaar tegenwerkt. Als bovendien grammatica wordt gehanteerd in de vorm van explicitering, dan komt deze uit de activiteit van de leerlingen zelf voort. Ze beoefenen haar als het ware naar behoefte, voor zover deze hen interesseert en ze er zelf het belang van zien. Het aanvangsonderwijs zoals boven besproken ten slotte heeft de mogelijkheid het kind direct in maximale mate met de levende taal in contact te brengen; deze kan bovendien worden ingebed in zinvolle situaties van vraag en antwoord en gesprek. En daarmee wordt de echte behoeftesituatie, zoals die bij het kleine kind, of b.v. de immigrant bestaat, wel niet bereikt, maar toch eniger mate benaderd <sup>1</sup>.

1 In de discussie naar aanleiding van deze inleiding kwamen diverse interessante punten naar voren. De Heer D. M. van Willigen merkte op, dat de hierboven gegeven analyse in zoverre uitbreiding behoeft dat reeds het spreken en verstaan van de vreemde taal nog verschillende leerresultaten omvat, zoals b.v. het beheersen van het klanksysteem en van het vocabularium. Moeten deze leerresultaten alle op dezelfde wijze verkregen worden b.v. via de weg van het receptief-materiaalgevoelige leren? Bij de beantwoording van deze vraag moet allereerst nagegaan worden in hoeverre de genoemde leerresultaten in één, globaal leerproces moeten worden nagestreefd of in afzonderlijke deel-leerprocessen met daaropvolgende integratie. Dit zijn vragen, die alleen het onderzoek op het gebied van het taalleren zelf kan uitmaken. – Naar aanleiding van de noodzaak bij het leren van vreemde talen gescheiden valentiesystemen te ontwikkelen, merkte dezelfde spreker op, dat het daarom overweging verdient bij de aanvang van het VHMO met slechts één vreemde taal tegelijk te beginnen. Bij de nu bestaande toestand, waarbij de leerlingen van de aanvang af met meerdere talen tegelijk worden geconfronteerd, is de vereiste scheiding inderdaad onevenredig veel moeilijker te bereiken. (Dit kan met bevindingen van de leerpsychologie worden gestaafd.) – De Heer R. S. Mossel merkte o.m. op, dat cognitieve structurering niet alleen als voorfase voor de valentievorming bezwaren kan opleveren, maar dat reeds gevormde valenties weer geschaad kunnen worden, indien de leraar dan opnieuw een cognitieve fundering van het valentie-handelen eist. D.w.z. indien leerlingen bepaalde taalvormen reeds beheersen kan het opnieuw aan de orde stellen van het waarom een gevaar zijn voor de valenties, althans als deze nog „pril” zijn.

# GRAMMATICA OP DE LAGERE SCHOOL? <sup>1</sup>

A. VERMEULEN

I. „Waarom” wordt grammatica op de l.s. onderwezen? Meestal uit traditie, terwille van die heilige „schoolse wijsheid”. Graag toegegeven. Heel wat er van kan overboord!

Maar, „alle” grammatica concentreren bij het voortgezet onderwijs gaat eenvoudig niet . . . omdat het vrijwel onmogelijk is. Wanneer wij *ingrijpen* in de (foutieve) taal van onze kinderen, doen wij, willens nillens, aan grammatica. Wij moeten toch de kinderen hun opstellen (laten) verbeteren, en dit gebeurt toch niet enkel door voor- en nadoen?

Doch, dit dient vooraf uitdrukkelijk gezegd, wij willen hier niet expliciet gaan „bewijzen”, wij geven slechts enkele losse „bedenkingen”.

Ik zou dan willen zeggen: *Enige* kennis van de spraakkunst leidt wel tot beter, want *bewuster* taalgebruik. Maar daarom is het helemaal niet nodig, de *gehele* noch de *klassieke* grammatica op de l.s. systematisch of volgens een handboek te „onderwijzen”.

Dat dit waar is, bewijst dr. I. van der Velde m.i. zelf waar hij schrijft: „Het onderwijs in de grammatica heeft dikwijls meer succes naarmate het er meer naar streeft het kind bewust te maken wat het goed gebruikt.” *Bewustmaking, geleidelijk, van goed en foutief taalgebruik daarin ligt de essentie van een moedertaal-spraakunst.* Edoch, wij bezitten nog geen echte moedertaal-grammatica. Al wat wij hebben (en gebruiken) zijn weinig genietbare, verdunde afkooksels.

En nu het tweede „waarom”. Het voortgezet onderwijs verlangt enig inzicht in de taalstructuren. Zij meent een beetje grammaticale kennis niet te kunnen ontberen, mede terwille van het onderwijs in vreemde talen.

Zijn deze zgn. „eisen” gerechtvaardigd?

De positie van de l.s., ten minste in België, is de laatste tien jaar *gewijzigd*. Gaf het vroeger voor een behoorlijk gedeelte *eind*-onderwijs, dan is het thans een *schakel* geworden. Praktisch alle ll.n., (die kunnen), studeren verder. Gevolgen? De l.s. wordt daardoor enerzijds *zelfstandiger* (t.o.v. gestelde eisen), zij zou, in de toekomst, meer moeten geven wat de ll.n. psychologisch aankunnen en verwijderen wat in strijd is met haar *wezen*. Enkel de mogelijkheden van het twaalfjarige kind (die thans soms onderschat worden!) i.c. voor grammatica dienen doorslaggevend te zijn (zie nr. 5).

Doch anderzijds dient de huidige l.s. beslist rekening te houden met het feit dat het overgrote deel van haar ll.n. verder zullen studeren. Het netelige probleem van de overgang en de aansluiting blijft gesteld.

Maar voor België is er een ander argument, want ik zie niet goed in wanneer kinderen van het 5de en 6de leerjaar af tot drie uur per week Frans krijgen, waarin ze allerlei grammaticale termen moeten hanteren

<sup>1</sup> Zie Paed. Studiën, 36ste j.g. no. 1, pag. 15-37.

(zelfs in zgn. directe methodes), maar dit helemaal niet zouden mogen doen in de moedertaalles. „Helemaal” niet, want daar zit 'm voor mij de knoop!

En waar blijft het toch dat een tamelijk groot percentage na 12 jaar plots, na twee maand vakantie, met praktisch geen overgang, geworpen wordt in een vloed van grammaticale termen en naamvallen (Latijn). Ook v. d. V. geeft toe dat voor Latijn de kwestie moeilijker ligt (p. 32). Neen, zolang geen betere overgangen voorzien worden, kunnen we alle grammatica nog niet buitengooien; 't ware dat mysterieuze kind met dat badwater wegwerpen. Dat dit zeker het geval is voor de zgn. „opleidingsscholen” staat m.i. buiten kijf. (Is de uitspraak blz. 22 sub b niet een beetje kras?)

2. Belangrijker dan de vraag over het „waarom” lijkt mij de volgende: *Over „welke” grammatica praten wij?* Er zijn immers meerdere opvattingen. Indien we redeneren over die *ouderwetse, schoolse grammatica* „waar men enkel de lln. vertrouwd maakt met de terminologie, met de geijkte omschrijvingen en definities, met de toepassing op cliché-voorbeelden” (p. 16) dan kunnen we dr. v. d. V. zeer goed volgen. En eenieder met gezond verstand zal dit moeten doen.

Maar: Er bestaat nog een andere, meer *psychologisch* gerichte spraakkunst, een grammatica *groeiend* in en uit het gebruik, de *functionele* opvatting en gedragen door *betekenis* en *uitdrukking*.

Ik weet nu zo goed als wie ook dat die opvatting nog geen gemeengoed geworden is; blijkbaar ook niet in Nederland! Maar er bestaan hierover prachtige werken, er zijn toepassingen van, er zijn proefklassen, er zijn zelfs uitgewerkte methodes(?) in die zin 1.

En dan stelt zich het vraagstuk toch wel enigszins anders! Is die nieuwe, die functionele opvatting geheel nutteloos? Bezit zij noch vormende, noch pragmatische waarde? En hierop is thans nog niet zonder meer te antwoorden. Ik „meen” echter van wel. Als wij b.v. zinsontleding geven aan de hand van foutieve, gebrekkige of onvolledige zinnen uit de opstellen (motivering!) en we deze „gedachten” laten analyseren en in hun gebrekkige uitdrukking onderzoeken, en we naast deze gemotiveerde zinsanalyse onmiddellijk aan zinsconstructie doen, dan hebben deze oefeningen een pragmatische waarde. Ook bij het begrijpend lezen worden sommige zinnen uiteengehaald, niet voor het louter benoemen van zinsdelen maar om die gedachte (zin) beter te begrijpen. Dan geloven we zelfs nog, ouderwets, aan de vormende waarde.

Maar dat zijn dan, natuurlijk, geen zinnen als „vader werkt”.

Het benoemen van de woordsoorten (terwille van de loutere kennis) is een toppunt van schoolvosserij, het is trouwens een examenmiddeltje, maar toch kunnen we op bepaalde momenten, als wij met onze lln. aan eenvoudige taalwaarneming doen, moeilijk buiten begrippen als naam-

1 Vgl. „Schrift voor spraakkunst en spelling”. De Sikkel, Antwerpen.

woord, bijvoeglijk naamwoord, werkwoord, vervoegd, deelwoord, enz. . . . en dan doen we toch aan grammatica! Of niet?

KRAMER, die reus, oordeelde inderdaad zeer scherp, maar hij veroordeelde, uitdrukkelijk, de . . . . *oude grammatica* (vgl. p. 24).

Mijn bedenking is dan maar: Die ouderwetse spraakkunst heeft inderdaad zeer weinig nut. Maar enige grammaticale kennis, op de nieuwe functionele manier toegepast, leidt toch wel tot een beter, bewuster taalgebruik. Alhoewel natuurlijk het taalgebruik zelf, vooral het lezen, zal blijven primeren. Grammatica is voor de l.s. maar een bijkomstig hulpmiddel, meer niet.

3. Er is echter vooral één puntje waar ik de bekwame schrijver moeilijk kan volgen: De grammatica is (op de l.s.) *orthografisch* bepaald; de grammaticale terminologie is afhankelijk van de eisen die het zuiver schrijven stelt (p. 28).

Inderdaad voor een belangrijk gedeelte, maar op deze exclusieve manier gesteld is deze stelling voor mij onaanvaardbaar. En wel om een dubbele reden.

Het blijkt onnodig te zijn grammatica te onderwijzen om zonder spellingsfouten te schrijven! Zelfs voor de moeilijke Franse taal werd dit aangetoond (vgl. publicaties van Freinet en Cousinet).

Ik zelf ken b.v. een methode die, met succes, de tragedie der werkwoordelijke vormen tot een minimum herleidt, door enkel op analogische basis te werken, dus praktisch zonder spraakkundige termen.

Tothiertoe stond de grammatica vrijwel enkel in dienst van het recht-schrijven – met resultaten waarover de meesten niet te spreken zijn. Als het enkel gaat om onze taal (ten naaste bij) zonder spellingsfouten te laten schrijven, dan hebben we voor het Nederlands (fonetische taal) al bijzonder weinig grammatica nodig. *Maar taalbeheersing is voor de l.s. veel meer dan geen fouten schrijven.* Het Vlaamssprekende kind zondigt meer tegen taal- dan tegen spelfouten!

Daarom vind ik dit orthografisch standpunt te eng. Wij wensen een functionele spraakkunst te behouden terwille van een betere taalbeheersing, vooral voor een betere, meer correcte uitdrukking. Maar, nogmaals, wij bedoelen dan een andere dan de gewone, schoolse grammatica. Op het juiste taalgebruik komt het aan, maar hoe aan *goed* taalgebruik te doen zonder bijna doorlopend aan *waarneming* van taalverschijnselen te doen? Ik meen dat „kennis van de zinsdelen” (p. 28), zonder veel technische termen evenwel, juist een onderdeel is van een „geschoold” taalgebruik; dat kennis van de zinsbouw niet leidt tot latere rampspoed; integendeel, dat het essentiële uit een zin halen en de bijkomende delen in relatie hiervan zien . . . van grote taal- (en denk)vormende waarde is.

„Er is ongetwijfeld spontane taalgroei, maar deze groei dient door de school doelbewust en met nooit aflatende zorg te worden gestimuleerd” (p. 37). Ik voeg er aan toe: o.a. door regelmatige taalwaarneming en functionele spraakkunst.

4. Is de l.s.-grammatica onwetenschappelijk? Geeft zij bedorven kennis? Dat zijn uitspraken die wij, l.s.-mensen, niet zo graag horen. Laat ons dit punt (pro domo) even overdenken.

„De middelbare school tracht zich zo vlug mogelijk te distanciëren van de kennis die de l.s. heeft aangebracht” (p. 20) Voor Paardekooper blijkt zulks niet het geval te zijn: „Daarna komt er in een voorzichtig tempo een herhaling van wat de l.s. heeft aangeleerd en een uitbreiding daarvan” (p. 29). Ook in België is dit het geval.

Dr. v. d. V. meent dat „de l.s.-grammatica gevaarlijk in zich is” (p. 26) en onwetenschappelijk, dat het beter is „met grammaticaal onbedorven lln.” te kunnen aanvangen (blz. 30).

Zijn dit geen „boutades” na al deze jaren hard gelabeur van de schrijver op deze ondankbare stof? En richten zich deze uitspraken trouwens weer niet tegen bepaalde uitwassen van die, ook door ons, verworpen schoolse grammatica? Onwetenschappelijk! Toegegeven als de l.s. definities moet geven, maar dit standpunt is toch al wel overwonnen! De l.s. neemt de taalverschijnselen waar, zij definieert ze niet, zij constateert dat ww. vervoegbaar zijn, dat zij de tijd aanduiden (gebeurwoorden), dat ze in nauw verband staan met het onderwerp; de kinderen ervaren dat ze vóór het nw. „de” of „het” kunnen plaatsen enz. Dit zijn geen definities, dit zijn eerste omschrijvingen, *dit is een eerste bewustwording*. Zijn die gebruiksommschrijvingen nu onwetenschappelijk? Is dat bedorven kennis? Ze zijn niet volledig – grif toegegeven. Er zijn uitzonderingen op mogelijk – waarom niet? Kent het middelbaar onderwijs dan een volwaardige definitie van het ww.?

En ik denk weer zo: Nee, de l.s. werkt niet per sé onwetenschappelijk, maar bereidt voor, is vóór-wetenschappelijk, is onvolledig in haar moeilijk opbouwend werk en zij geeft de problematiek van het geval niet.

„Smakelijk eten!” Welk woordsoort hier „eten” is, daarover breken we inderdaad ons hoofd niet! Wij geven een *primaire* kennis, maar die is niet noodzakelijk verkeerd.

Dat er in het voortgezet onderwijs „rechtzettingen” moeten gebeuren – wie zal er zich over verwonderen? Maar dit gebeurt voor *elk* vak! Eenvoudig omdat het een onderwijzer(es) onmogelijk is op *alle* terreinen wetenschappelijk bij te zijn.

5. En nu, ten slotte m.i. de kern van de zaak. *Welke zijn de psychologische mogelijkheden van het l.s.-kind t.o.v. de grammatica?*

Dr. v. d. V. weet het beter dan wie ook: Wij bezitten hierover geen wetenschappelijke gegevens. Ook Stutterheim onderstreept terecht dit feit. Zolang wij over het noodzakelijke research-werk niet beschikken (als b.v. de tragedie der werkwoordelijke vormen) blijven wij vastzitten in „meningen” en blijft het overdragen van leerstof van lager naar mid-



delbaar onderwijs een delicate zaak. Doch het is de zeer grote verdienste van de auteur deze vraag openhartig te durven stellen.

Maar, het is de *tragedie* van *elk* onderwijs dat ze leerstof „voorbarig” (fout? praematuur?) dient te onderwijzen. Dat is de tragiek van de normaal(kweek)scholen! Dat is waar voor elke graad van onderwijs, universaliteit inbegrepen. Deze voorbarigheid is nog veel meer waar voor „geschiedenis op de l.s.”

Naar onze „mening” echter dient elke leerstof vooraf een min of meer lange tijd te rijpen, te worden behandeld op een pré-wetenschappelijk vlak (der ervaring). Met het simpel „verschuiven” der leerstof komen we er ook niet! In ons geval is er een merkelijke afstand tussen taalgebruik en taalbewustzijn (de *décalage*-wet van Piaget), doch ’t is slechts na lange tijd (en dus niet in één les!) dat het tweede uit het eerste *groeit*. De uitspraak van Kroh (p. 27) is in dit licht m.i. aan kritiek onderhevig.

*Ik voor mij „geloof” rotsvast aan een „doorbraaksdidactiek” t.o.v. de grammatica.* Niet in één les breekt een spraakkundig bewustzijn door, doch na maanden, eventueel jaren gebruik breken (onder onze opzettelijke leiding) inzichten door. Dit onderstelt echter een nieuwe grammaticale werkwijze, die hier niet kan ontwikkeld worden.

Gezien het ontbreken van vaststaande wetenschappelijke gegevens bedenk ik zo, dat het gevaarlijk kan zijn „het voortgezet onderwijs de ganse grammaticale vorming op zich te laten nemen” (p. 31).

\* \* \*

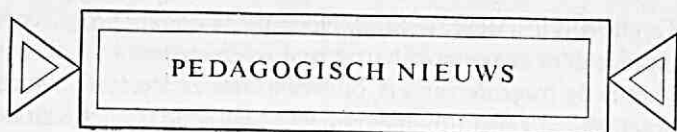
Ik wens met deze enkele bedenkingen niet aan polemiek te doen, noch enige afbreuk aan het waardevolle en ideeënrijke, besproken artikel. Maar uit een en ander blijkt, dat een grammaticale „herwaardering” bitter noodzakelijk is. Hier ligt een vruchtbaar terrein voor experimenteel onderzoek. Hier liggen tevens grote en dankbare mogelijkheden om het taalonderwijs te vernieuwen.

Slechts als we, na verloop van tijd, en na gissen en missen, over positieve gegevens zullen beschikken, ook wat betreft het objectieve rendement van een vernieuwd spraakkunstig onderricht (dat volop baanbreekt), dan pas kunnen er gefundeerde en algemeen aanvaardbare oplossingen komen.

Albert Vermeulen, geboren 31 juli 1915 te Geel (België) en aldaar wonende. Diploma onderwijzer aan de rijksnormaalschool te Gent (1936); diploma rijksinspecteur (1948); fungeert sinds 1949 als kantonnaal inspecteur over het lager onderwijs.

Publicaties: co-auteur van de leesmethode „Binnen en Buiten”; medewerker aan het pedagogische tijdschrift „Persoon en Gemeenschap”; leverde een proeve van een „groeïende grammatica” in het „schrift voor spelling en spraakkunst” 3de en 4de leerjaar; medewerker aan de reeks „Die doet dat zo” en het „Luciferspel”.





## TWEDE REISBRIEF UIT ZUID-AFRIKA

Men komt in dit mooie, rijke en ruime land onvermijdelijk tot de ervaring, dat hier een maatschappij leeft, die in twee lagen duidelijk te onderscheiden is: die der naturellen en die der blanken. De blanke laag wordt zorgvuldig gescheiden gehouden van de eerstgenoemde. Het gaat niet alleen om een streven naar parallele kulturen, maar – zolang zich geen naturellen-middenstam en intelligentia gevormd hebben – ook om twee *lagen*.

De blanke maatschappij moet uit een klein aantal (3 miljoen) alles halen wat ze nodig heeft – hetgeen strenge selectie op kwaliteit praktisch onmogelijk maakt – en zij moet alle blanken een naar maatstaf der blanken aanmerkelijke positie bezorgen. Algemeen wordt in onderwijskringen dan ook gezegd, dat in de laatste jaren in toenemende mate de eisen van het middelbaar onderwijs bedenkelijk verlaagd zijn en dat het stelsel van „drie parallelstromen onder één dak en iedereen op de secundaire school” geleid heeft tot positieve schade voor de goede leerlingen en voor de beste in het bijzonder. Er vindt – zo zegt men – géén feitelijke selectie plaats en zo schaadt Zuid-Afrika zichzelf meer dan het zich bevoordeelt – zegt men. Gaat men op bezoek op middelbare scholen en woont men lessen bij, dan vindt ook een buitenstaander deze zienswijze bevestigd. Ik geloof, dat wij in Europa ons gewaarschuwd kunnen achten: indien men toegaat naar „voortgezet algemeen onderwijs voor alle kinderen”, dan zal men de grootste moeite hebben te voorkomen, dat de meer intelligente – of, algemener: – de meer begaafde kinderen niet het slachtoffer worden van de theorie dat ieder kind een „eerlijke” kans moet krijgen. De fout die Amerika sedert enige jaren zo heftig bij zichzelf kritiseert.

De twee-lagen-maatschappij heeft op paedagogisch gebied ook zeer goede gevolgen. Wil men voorkomen, dat de dommen en zelfs debielen, dat de afwijkende en gebrekkige kinderen, dat de criminele jongeren afzakken in de maatschappelijke onderlaag, dan moet men zich veel moeite geven voor hun opvoeding. Natuurlijk gelden alle humane overwegingen eerst, maar het „afzakgevaar” werd herhaaldelijk en door verantwoordelijke personen tegen mij uitgesproken. Men kan zich daarom slechts verheugen over de belangstelling en zorg, welke deze kinderen ondervinden. Dankzij de rijkdom van dit land wordt o.a. het bij ons zo nijpende schoolbouw-probleem prachtig opgelost.

Een geweldig probleem is de opleiding van bantoe-leerkrachten voor hun eigen scholen, die zich in aantal voortdurend uitbreiden. Er is een aparte overheidsdienst die zich op dit gebied veel moeite geeft. Ik heb scholen van verschillend type gezien: o.a. scholen die gesticht zijn en instandgehouden worden door een bantoe-gemeenschap (b.v. in een bantoe-reservaat) en scholen die geheel door bantoe-leerkrachten gedreven worden, bijna geheel door bantoe-schoolopzieners gecontroleerd worden. In dit laatste geval is

de blanke overheid op de achtergrond helpend (niet „be-bazend”) aanwezig. School-inrichting, onderhoudsstaat van gebouw en terrein, enz. zijn in het laatste geval gunstiger evenals het bereikte niveau der resultaten. Van ongeveer 8000 naturellen-lagere-schoolkinderen, bereiken 470 het middelbare-schoolniveau, 26 bereiden zich in de eindgroep voor op het eindexamen, 6 slagen er en daarvan gaan er waarschijnlijk 3 naar de Universiteit of naar een daarmee gelijk te stellen niveau van onderwijs (b.v. onderwijzersopleiding). Als men bedenkt, dat per jaar ruim 12000 blanken hun matriculatie doen, waarvan ongeveer de helft – dus 6000 – gaat studeren, vraagt men zich af hoeveel nieuwe bantoe-studenten er maximaal per jaar *zouden kunnen* komen. Indien de bantoe-bevolking driemaal die is van de blanken, zou men kunnen zeggen: 18000 per jaar. Het spreekt vanzelf, dat bij een nauwelijks begonnen onderwijsstelsel op alle niveau's voor bantoes een dgl. aantal nog lang niet te verwachten is. Er is in dit land een beweging om deze onderwijsvoorzieningen, geheel voor de bantoes, ten volle voor hen te ontwikkelen. Er is ook een beweging, die in ieder geval op universitair niveau een dgl. scheiding niet wenst. Een zeer grote vraag daarbij zal o.a. zijn, of men de tijd zal krijgen, omvangrijke, ingrijpende, vaak zeer pijnlijke maatregelen uit te voeren. Hier in dit verre, rijke, geïsoleerde land heeft men vaak het gevoel, alleen op de wereld te zijn: „men moet zich niet met onze binnenlandse aangelegenheden bemoeien”. Wij in Europa zien te goed in, dat de „binnenlandse” aangelegenheden van een ander land hun effect op andere landen hebben. In onze *bewondering* voor wat in dit land gebeurt, wordt ons *niet* gezegd, dat wij binnenlandse aangelegenheden overhaast en ondeskundig beoordelen. Maar afgezien nu hiervan: men hoort allerlei, vaak tegenstrijdige kritiek. *Wat* moet men als buitenlandse bezoeker denken? Ook al wijs ik elke konklusie voor mijzelf af, omdat ik pas zes weken hier ben, kan het niet uitblijven, dat talrijke en tegenstrijdige indrukken ontstaan door talrijke en tegenstrijdige interpretaties toegelicht. De meest gunstige indrukken krijgt men van b.v. het Baragwanath Ziekenhuis voor naturellen bij Johannesburg. De 170 artsen – 1700 bedden, zeer omvangrijke polikliniek en alle hulp voor onderzoek en behandeling – werken met een verpleegstersstaf, die voor 98 % uit bantoe-meisjes bestaat. De rondleidende arts verzekerde, dat deze meisjes uitstekend voldeden als verpleegsters. Dit geeft hoop voor de toekomst ook op andere arbeidsterreinen. Natuurlijk treft men ook bantoe-onderwijzers en schoolopziensers aan, maar het stelsel waarin zij moeten werken, is – evenals hun eigen opleiding – nog maar in het begin. Over bantoe-artsen hoorde ik geen enkel kritisch woord. Integendeel: men zag hun bijzonder moeilijke positie. Zij mogen immers alleen praktijk oefenen onder bantoes en hebben daar niet alleen met armoe, maar ook met enorm sterk bijgeloof, o.a. aan de toverdokters, te kampen. – Van de „kleurlingen” (gemengd-rassigen) zegt men hier algemeen, dat ze intelligent en ambitieus zijn. Hun aantal is ongeveer 1½ miljoen. Ook zij worden „parallel-geschakeld” en niet opgenomen in de wereld der blanken. Toch willen zij bij de blanken horen – anders dan de naturellen, die dat vaak niet verlangen – en wanneer men deze groep („intelligent en ambitieus”) van zich vervreemt, drijft men ze dus naar de naturellen toe. Zouden zij dan niet, vervuld van wrok de leiders dier naturellen *tegen* de blanken worden? De groep der kleurlingen is half zo groot als die der blanken. De blanken kunnen best 50 % versterking gebruiken. Hier ligt voor de voor-

standers der apartheid een ernstig probleem. Eerst vervreemden en later verzoenen is een gevaarlijke procedure.

Door bezoeken aan naturellen-dorpen ver van de steden, aan naturellen die op boerderijen werken, aan naturellen die in steden werken heb ik de indruk gekregen, dat de West-Europeaan de moeilijkheden doorgaans zeer onderschat. Er moet niet een oplossing gevonden worden voor een proletariaat als bij ons b.v. in de 19e eeuw bestond, toen de arbeidersbeweging begon en dat toen altijd nog, hoezeer ook verwaarloosd en verdrukt, op een of andere manier deel uitmaakte van onze geschiedenis en onze cultuur. Dat is nog maar een peuleschilletje bij wat hier te doen staat aan een veel kleinere groep politiek bewusten, aan een veel kleinere groep die anders dan schematisch denkt. Misschien moet men denken aan de huisvesting (etc.) in de achterbuurten van Napels, aan toestanden als die in Spanje, aan de mentaliteit die door een papierdun vliesje moord scheidt van meegaandheid, aan de „apartheid” zoals de bantoe die gehandhaafd heeft waar hij sterk heeft vastgehouden aan wat hem „eigen” was (initiaalriten, toverdokters – die algemeen zijn –, het losse gezinsverband enz.), aan het feit dat hij in tal van streken eerst sedert kort (b.v. 50 jaar) is binnengekomen, elders pas sedert de 2e Wereldoorlog, aan volkomen vreemdheid tegenover tal van Westerse zaken als regelmatige arbeid met een behoorlijk rendement en regelmatige prestatie-norm, Westerse begrippen van hygiëne, verantwoordelijkheid voor wat hem toevertrouwd is, etc. Misschien was het platteland van Rusland in een dgl. toestand in 1917, toen de revolutie er het industrialistisch materialisme bracht; maar – daar bestond toen reeds de Griekse orthodoxie en daar waren een aantal levende, eigen cultuurcentra waarin de Europese 19e eeuw begon door te dringen. Het is moeilijk een vergelijking te vinden in de Europese geschiedenis. Of moet men denken aan de Batavieren, toen de Romeinen hen aantroffen? Hoe dit ook zij, wij, Europeanen, stellen ons de problemen veel te eenvoudig voor.

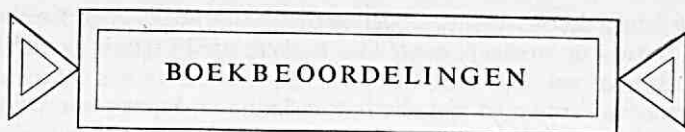
Het doen van wetenschappelijk werk op paedagogisch terrein wordt in Zuid Afrika aan de universiteiten zeer belemmerd door de opvatting die universitaire autoriteiten van academisch onderwijs hebben. Een hoogleraar die per week vijftien of zelfs meer uren kollege moet geven – die bovendien alle andere organisatorische, administratieve, representatieve en met zijn onderwijs verbonden verplichtingen heeft – kan uiteraard niets van wetenschappelijke aard doen. Hij gaat – hoe zou hij anders kunnen – eindeloos dezelfde dictaten afdraaien („Ik repeteer al achttien jaar”, zei mij een intelligent en wetenschappelijk geïnteresseerd kollega, „en ik heb niet eens de tijd mijn oude dictaten regelmatig te herzien en bij te werken”). In dit land voelen we bovendien de behoefte aan de gelegenheid, primaire bronnen te raadplegen. Men kent Rousseau, Quintilianus of Plato uitsluitend uit vertalingen en maar al te vaak kent men die nog maar bij stukjes en beetjes. Voor de paedagogiek, de paedagogische psychologie, de ontwikkelingspsychologie, de algemene psychologie – en dikwijls ook voor de filosofie – zijn de officiële bibliotheken volkomen onvoldoende toegerust of een goede vijfentwintig jaar verouderd. Men zit ver van de grote boekhandel en de antiquariaten af. Hier is zeer veel te verbeteren door deskundige voorlichting. De bibliotheken zijn bovendien overwegend Amerikaans georiënteerd en vervolgens Afrikaans en Engels. Maar voorzover het de Amerikaanse boeken betreft, moet men vaak constateren,

dat over hetzelfde of verwante onderwerp in het Amerikaans betere boeken bestaan, terwijl de werkelijk eerste-klas boeken, op dit terrein in de Ver. St. voorhanden, vrijwel altijd ontbreken.

De historicus kent veelal niet alleen geen Latijn en Frans maar krijgt ook nooit een charter onder ogen: die immers zijn in Europa. Natuurlijk staan de niet-historische vakken er in dit opzicht beter voor, hoewel daar het lage eindniveau van de middelbare scholen belemmerend moet werken. – Deze moeilijkheden worden vrij algemeen gezien en erkend. Een levendige bezigheid op onderwijspolitiek terrein hangt o.a. hiermee samen. Ten dele wordt deze ook veroorzaakt door de zonderlinge verhouding in de onderwijs-administratie welke op grillige wijze de verschillende schooltypen administratief verdeelt over „Provinciale” en „Uniale” departementen. Natuurlijk zal ieder zijn best doen. Toch is het voor een buitenstaander onbegrijpelijk, waarom in dit land, dat zo'n dringende behoefte heeft aan het bijeenhouden van zijn burgers, een dgl. regeling gehandhaafd blijft. Natuurlijk is – Nederland zelf bewijst dit – met centrale administratie zeer wel de eerbiediging van ouderrechten verenigbaar.

In hoeverre men verstandig handelt door het Nederlands op de scholen te verwaarlozen en zich dus in handen van het Anglo-Amerikaanse taalblok uit te leveren – hetgeen onmiskenbaar bijna algemeen het geval is –, laat ik als wellicht vooringenomen Nederlander liever in het midden. De Afrikaans-talige student leest – ik heb het zeer vele malen gevraagd – liever en makkelijker Engels dan Nederlands, de naturel verstaat geen Nederlands, de middelbare schooljeugd een beetje, de student vindt het nog altijd moeilijk, evenals de weinig ontwikkelde volwassenen. De oudere generatie kent het (19de eeuwse) Nederlands nog als bijbeltaal, maar de jongere generatie kent de bijbel in zijn eigen taal – en, uiteraard, dat is ook juist. Voor de scholen ligt hier, als men tenminste een taaleigen wil behouden dat meer is dan klakkeloos vertaald Engels, een belangrijke taak.

M. J. LANGEVELD



BOEKBEoordelingen

DR. H. M. H. A. VAN DER VALK: *Het Amerikaanse onderwijs en zijn betekenis voor Nederland*. Uitg. G.W. van der Wiel en Co, Arnhem.

De titel van dit leerzame en verfrissende boekje: *Het Amerikaanse onderwijs* enz. is enigermate misleidend. Het behandelt minder het Amerikaanse onderwijs in zijn totaliteit dan wel het Amerikaanse Hoger Onderwijs. Het L.O. en de High School komen min of meer incidenteel aan de orde.

In drie hoofdstukken behandelt Van der Valk achtereenvolgens:

Achtergronden en kenmerken van het Amerikaanse onderwijs;

De organisatie van het Amerikaanse onderwijs;

De betekenis van het Amerikaanse onderwijs voor Nederland.

In de eerste hoofdstukken zijn veel bekende, minder bekende en onbekende feiten bijeengebracht, die tezamen een heldere analyse geven van de ethnische, economische, sociale en politieke factoren, die de Amerikaanse maatschappij en het Amerikaanse onderwijs hebben gevormd en beide ook nu nog beheersen. Telkens weer blijkt, hoe industriële ontwikkeling en schoolopvoeding parallel lopen.

Het spreekt vanzelf dat voor ons Nederlanders het 3e hoofdstuk het belangwekkendst is. De belangrijkste aspecten van het Amerikaanse onderwijs die de belangstelling verdienen, zijn:

de menselijke verhoudingen, het zelf doen en daarmee het aankweken van creatief vermogen en verantwoordelijkheid, de differentiatie, de flexibiliteit en de grote kapitaalintensiteit. Deze zeven punten worden in de slotparagrafen behandeld. Deze paragrafen zijn uitermate instructief, vooral nu èn het Voortgezet èn het Hoger Onderwijs voor reorganisatie staan. Voor verschillende van deze gedachten staan de Nederlandse geesten open; zeker voor het aankweken van verantwoordelijkheidsgevoel, voor versterkte differentiatie en vergrote flexibiliteit. Of er ook bewust naar zo groot mogelijke efficiëncy wordt gestreefd, is de vraag; of de kapitaalintensiteit voldoende is, een andere.

Voor ieder die actief deelneemt aan hervormingsplannen op onderwijsgebied, bevat dit boekje nuttige wenken.

I. VAN DER VELDE

# ONDERWIJS TOT VERHOOGING VAN DE WELVAART

E. DE VRIES

Tot een karakteristiek van de „achtergebleven gebieden”, de landen met een laag inkomen, behoort onveranderlijk analfabetisme naast een slechte gezondheids- en voedingstoestand. Bij de middelen tot verhoging van het levenspeil wordt, zij het vaak als indirect middel, uitbreiding van het onderwijs aangeprezen. Ik heb daartegen geen bezwaar, maar daarmee is de vraag naar de functie van het onderwijs in het hele proces van ontwikkeling en emancipatie in de economisch weinig ontwikkelde gebieden niet juist gesteld, laat staan beantwoord.

De op zichzelf gerechtvaardigde eis van meer en beter onderwijs wordt niet vervuld door een verspreiding van de zesjarige dorpschool en van het „liberal arts college” over geheel Azië en Afrika. Een voldoende (4 of 5) aantal jaren *lager onderwijs* in de volks- of algemene gebruikstaal kan men wel overal als een minimum eis stellen. Merkwaardig is overigens, dat uit de sociale statistieken van de Verenigde Naties blijkt, dat het percentage jongens van de leeftijd 7-14 dat een school bezoekt, weinig afhankelijk is van het welvaartspeil. Papua heeft een hoger percentage dan de Verenigde Staten! Een minimum aan school-lager onderwijs kan men dus wel als algemeen bereikbaar doel stellen. Maar wat is de functie van dat onderwijs voor de maatschappij?

Als men onderwijs beschouwt als de aanvulling, die de gemeenschap geeft aan de voorbereiding voor het leven, die door het gezin en de maatschappij direct aan het kind ten deel valt, zal het antwoord moeten zijn - heel weinig, tenzij als voedingsbodem voor wat de jonge mens op later leeftijd aan onderricht zal genieten. Met name zal een jongen, na 5 jaar lagere school direct opgenomen in het gezinsbedrijf (landbouw, kleine nijverheid), op achttienjarige leeftijd weinig kunnen lezen en nog minder schrijven. De meisjes bewaren deze hulpmiddelen voor het maatschappelijk verkeer veel zorgvuldiger. Het luisteren naar een radio in het dorp heeft de behoefte aan het lezen van een krant of pamflet verminderd en voor het schrijven van een brief, zelfs een minnebrief, kan men in vele delen van de wereld nog bij beroepsschrijvers terecht.

De aandacht van nationale en internationale programma's is voorts in hoge mate gericht op de *vorming van technici en deskundigen*, die in een moderne samenleving onmisbaar zijn. Hiervoor is in het algemeen een universitaire opleiding nodig. Het organiseren van hoger onderwijs en een ruime mate van uitwisseling van studenten en docenten staat dan ook (terecht) voorop in het programma van nationale regeringen, de U.N.E.S.C.O., fundaties en universiteiten. Ook hier is het echter nodig algemene en specifieke doelstelling en functie te onderscheiden. De Angelsaksische algemene vorming leidt op voor een baccalaureaat, dat in die landen toegang geeft tot talloze en gevarieerde posities in de



maatschappij. In India is dat echter niet zo en er zijn in India honderdduizenden mannen met een universitaire graad werkloos, met name onder degenen, die een „liberal arts” opleiding hebben gevolgd. Als men ziet hoever een Engelsman met een Oxford B.A. het in Brits India heeft kunnen brengen, is de voorkeur der studenten niet verwonderlijk! Het onderwijsbeleid is echter nog steeds, merendeels om financiële redenen, op Engelse leest geschoeid en het Planbureau in New Delhi is terecht zeer verontrust door de onevenwichtigheid tussen vraag en aanbod bij verschillende *categorieën academici*. Het spreekt ook wel vanzelf, dat omzwaaien moeilijker wordt naarmate de studie verder is gevorderd – uit een jurist of literator maakt men geen ingenieur of veearts meer.

Is bij het *algemeen vormend middelbaar onderwijs* dan gemakkelijker een aanknopingspunt te vinden? Ook dit is aan twijfel onderhevig. De Angelsaksische „highschool” en de Nederlandse algemeen middelbare school zijn als toegang tot de universiteit wel geschikt, maar als algemene basis voor velerlei functies in de maatschappij zijn zij dat veel minder. Het aantal werklozen onder de abiturienten van een highschool belooft in India rond de twee millioen.

Zo dreigt er een „witte boorden-proletariaat” te ontstaan van grote numerieke afmetingen, een opdringende groep, die alleen in de politieke beweging een uitlaat vindt voor opgekropte ambitie, werklust, teleurstelling en haat. In de nadagen van een koloniale verhouding kan deze groep – van M.U.L.O. abiturienten tot dragers van een academische graad – tijdelijk een belangrijke rol vervullen. Maar in een nieuwe (pas onafhankelijke) natie moet zij aan het werk kunnen worden gezet op straffe van met de revolutie niet op te kunnen houden en van storend verstorend te worden.

Bij de *middelbare en hogere vakopleidingen* dreigt de toekomstige werkloosheid, ontworteling en ontsporing in mindere mate. Kweekscholen (teachers colleges) en technische scholen lijden minder onder de geringe vooruitzichten voor nuttige maatschappelijke functies. Deze opleidingen bereiken echter slechts een klein aantal jonge mensen en zij lijden in een koloniale samenleving onder het odium mensen op te leiden voor functies in het belang van de regering, die gebruik zou maken van de armoede van ambitieuze jonge mannen en vrouwen om hen later te kunnen gebruiken als goedkope arbeidskrachten. Het is allerm minst eenvoudig om deze verdenking na het verwerven van de onafhankelijkheid uit te wissen. Trouwens, een zeker odium rust ook in het Westen op opleidingen voor specifieke functies, met name wanneer in vergelijking tot het algemeen vormend middelbaar of universitair onderwijs door de regeringen veel beurzen worden gegeven, of het schoolgeld heel laag is.

Al met al is het onderwijssysteem over de gehele wereld in al zijn gedingen, met weinig variatie, een 19e eeuwse *westers procédé*, dat door

zending, missie, koloniale en onafhankelijke regeringen verspreid is en wordt. Het is zeker onvoldoende aangepast aan niet-westerse maatschappijstructuren.

Het verwijt, dat dit onderwijs intellectualistisch is en te weinig rekening houdt met de gehele (jonge) mens in zijn (toekomstige) omgeving, is zo vaak gemaakt, dat ik het slechts pro forma wil vermelden. Met het verwijt te maken is nog weinig gezegd over een betere methode.

Het westerse onderwijssysteem is echter, met zekere belangrijke restricties, gekarakteriseerd door twee structurele eigenschappen – het genieten ervan is de hoofdbezigheid, veelal de *exclusieve werkzaamheid* van jonge mensen gedurende de meest impressionabele periode van het leven, en is *ononderbroken* van eerste klasse lagere school tot het einddoel. Er zijn restricties. In Nederland staat het wel goed als de doctorsgraad niet onmiddellijk na het afstuderen wordt behaald. In Amerika is men verder – daar gaan velen met een bachelorsgraad de maatschappij in en haalt men vak na vak heel langzaam de credits voor een masters-degree. Huismoeders die tussen de 55 en 60 jaar klaarkomen, als de kinderen zijn uitgezwermd, komen in de krant. De universiteiten zorgen door avond- en vacatiecursussen voor de honderdduizenden die overdag hun betrekking hebben en 's avonds college lopen. In Europa – dat nog altijd de toon aangeeft in overzeese onderwijsprogramma's – vinden we dat tweederangs, paedagogisch aanvechtbaar. De breuk tussen H.B.S. en universiteit door het vervullen van militaire dienst achten velen ernstig, omdat de jonge man „zoveel vergeet in die twee jaar”. Dat werkstudenten hun studie zouden moeten verlengen om aan nevenwerkkring en studie beide recht te doen, achten wij al evenzeer nadelig en past weinig in de rigide college- en laboratoriumroosters. Of de levensgeschiedenis van velen die moesten werken en studeren tegelijkertijd die vrees wettigt, zou ook voor West-Europa de vraag zijn. “Full time” en „ononderbroken” blijft vooralsnog ons algemene onderwijs-ideaal. Maar is het geen Procrustusbed, waar de Noord-Amerikaan overheen steekt en waarop de economisch en industrieel minder ontwikkelde landen worden uitgerekt tot “beyond the point of endurance”? Om te beginnen is ons systeem, algemeen doorgezet, een zeer *zware last op beperkte staatsbudgetten*, maar – en dat is belangrijker – het gaat gepaard met zoveel individuele en *maatschappelijke ontsporing*, teleurstelling en – economisch uitgedrukt – verkeerde belegging van menselijke mogelijkheden. De vraag is dus gewettigd – is er een andere structuur van het onderwijs denkbaar?

In de minder ontwikkelde gebieden leeft 80 % van de bevolking in de *dorpen*. Op jongere of oudere leeftijd verhuizen vele dorpsbewoners naar de stad of probeert men van landbouwer industriearbeider te worden. De grote meerderheid der dorpsjongens en -meisjes zal wel een beter bestaan moeten verwerven in de dorpen. Het onderwijs zal echter

een nuttige functie moeten uitoefenen zowel als voorbereiding voor het leven in het dorp als voor het leven in een stad.

Reeds lang hebben paedagogen en onderwijsdeskundigen de stelling verdedigd, dat het onderwijs voor het hele leven moet voorbereiden. Een simpele conclusie is – laat landbouw, handwerk, hygiene etcetera, in de hoogste klassen van de dorpsschool een plaats krijgen. Men doet dan alsof dit de laatste gelegenheid is om de opgroeiende jeugd te beïnvloeden. Welke jongen en welk meisje van 11 of 12 jaar in welke maatschappij krijgt de kans het pasgeleerde toe te passen? De Amerikaanse 4 H clubs hebben m.i. op die leeftijd buiten de Verenigde Staten weinig levensvatbaarheid.

Anders wordt dit echter als men erin zou slagen de adolescenten, de jonge mannen en vrouwen van 15–18 jaar te interesseren in verdere „studie voor het leven”. Dat kan dan echter geen dagonderwijs zijn en er is een breuk na het primaire dorpsonderwijs. Ook in Nederland, tenminste in de Zeeuwse dorpen, had in mijn jeugd de winteravondschool een belangrijke functie in het dorpsleven. Voor de a.s. loteling was het belangrijk een brief aan zijn meisje te kunnen schrijven. Het interieur van de dorpsschool, in de persoon van de onderwijzer, is nog in de herinnering blijven hangen en belooft dan aan de jonge mens een voortzetting en opbouw van iets wat in eerste instantie alleen maar aangestipt was – hoe men in deze veranderende wereld zich kan staande houden, aanpassen en vooruitkomen. (De landbouwvoorlichting kreeg in deze klassen haar eerste, schuchtere en moeilijke toegang tot het dorp.)

Op Java is in de dertiger jaren, in nauwe samenwerking tussen de departementen van Landbouw en Onderwijs een proef genomen met na-middagonderwijs aan dorpsscholen. Ik heb die proef met intense belangstelling gevolgd en hoopte, dat hiermee een middel was gevonden dat niet zo duur was, dat het bij proeven moest blijven, dat zich voldoende aan plaatselijke omstandigheden zou kunnen aanpassen en dat derhalve voor massale actie bruikbaar zou zijn. Het is de moeite waard dit experiment, dat door de oorlog is afgebroken, in details te beschrijven. Ik ben overtuigd, dat het in vele landen, ingebed in de dorpsstructuur, een belangrijke dynamische factor zou brengen.

Van vitale betekenis lijkt hierbij de leeftijdsgroep die men bereikt. Zoals gezegd, ik verwacht van de 15–18-jarigen meer dan van de 7–12-jarigen en ook veel meer dan van de 30–50-jarige volwassen mannen en vrouwen, die zo vaak het object zijn van analfabetisme-bestrijding in de dorpen. Hoe kan men verwachten dat van een alfabetismecampagne iets beklijft als het resultaat geen functie heeft in het maatschappelijk leven? En in het dorpsleven kan lezen in het algemeen alleen voor het Christelijk Kerkelijk leven iets betekenen. Wat zal de boer anders lezen en schrijven? Eerst als het culturele en economische leven in de dorpen zich veel verder ontwikkeld heeft, kan men verwachten, dat oudere men-

sen er prijs op zullen stellen hun eigen secretaris en boekhouder te zijn.

In de tropen kan men geen winteravondscholen maken, maar moet men de periode rondom de korte avondschemering gebruiken – naar het mij voorkomt een bijkomstigheid. Geen bijkomstigheid is dat het voortgezet onderwijs in de dorpen eerst tot bloei kan komen als er voldoende licht is in de huizen, liefst electrisch licht, doch met “oil for the lamps of China and India” kan men ook ver komen. Technische ontwikkeling en onderwijsvoorziening kunnen niet gescheiden worden.

Laat ons nu op *de situatie in de steden overgaan*. Nadat de jongen en het meisje de lagere school verlaten heeft (en dat mag hier wel één of twee jaar later worden) biedt het gezinsbedrijf véél minder mogelijkheden om de jonge mens rijp te maken voor en begerig te maken naar de avondschool.

Het is bijzonder nadelig als sociale wetgeving de toegang tot vele beroepen afsluit op een leeftijd, waarop de lagere school de jongens loslaat. Wil het onderwijs in de verstedelijkte en geïndustrialiseerde sfeer een belangrijke maatschappelijke functie vervullen, dan mag *hier géén hiaat* ontstaan. In vele steden zwerft de jeugd van 12-14 jaar rond zonder veel zin in het bestaan. Het vinden van de brug tussen lager onderwijs en industrie is echter veel moeilijker dan die tussen de school en het gezinsbedrijf.

Zo komen wij op de *vakopleiding*, met name die in technische richtingen. In veel landen lijdt deze belangrijke tak van het onderwijs een zorgelijk bestaan. Ondanks de werkloosheid onder „witte boordjes”-mensen verkiezen vele ouders en jongeren die richting boven de „blauwe over-all”-opleiding. Handenarbeid is zo lang het noodlot geweest van de massa, dat het moeilijk de keuze kan worden van een elite. Zowel in Sovjet Rusland als in China volgt men, op het voetspoor overigens van vóór-oorlogs Japan, een regeringscampagne om handenarbeid in ere te brengen door dwang of voorbeeld. Maar zolang een technische of een landbouwschool de tweede of derde keuze heeft uit de kandidaten voor verdere opleiding, wordt dit sociologische probleem niet opgelost. Men moest hiermede ook rekening houden bij de uitvoering van de technische bijstand en de vestiging van westerse bedrijven in de economisch minder ontwikkelde landen. Het trof mij hoezeer de vakmensen van Stork bij de bouw van de suikerfabriek in Wonji, Ethiopië, door zelf te werken de afstand tussen de ongeschoolde Ethiopische arbeiders en de ingenieurs wisten te overbruggen. Maken wij zelf – behalve in de uurlonen voor fitters en lassers – wel ernst met de belijdenis dat handenarbeid een mens verheft?

Het is wel evident, dat de *technische middengroep* in bedrijf en maatschappij het meest in aantal ontbreekt en waardering tekort komt. Zonder deze middengroep schijnt een snelle economische ontwikkeling onmogelijk. Hem te vormen is derhalve een onderwijsprobleem, dat

ten nauwste met de gehele maatschappelijke opbouw samenhangt.

Ook ten aanzien van het technisch onderwijs moet het mogelijk zijn tot oplossingen te komen, die flexibel zijn. Grote bedrijven kunnen in eigen kring opleidingen organiseren, waarbij het gevaar moet worden vermeden, dat alleen handgrepen, „kunstjes”, worden aangeleerd. Het aankweken van „resourcefulness”, het zich kunnen redden of behelpen wanneer zich onvoorziene stoornissen voordoen, is uitermate belangrijk. Het uitschakelen van teveel papiertjes volschrijvende klerken in de technische afdelingen, door het bijleren van deze administratie door de technici zelve, komt hun status ten goede.

Een speciale functie van het onderwijs wil ik nog vermelden. In de traditionele maatschappij vergt de administratie, het beheer, van grotere en kleinere staatkundige eenheden en bedrijven weinig formele opleiding. Dit verandert snel bij aanraking met de moderne techniek en het grote gevaar bestaat, dat *het administratieve apparaat* komt in handen van schrijvers, klerken en in het algemeen van mensen met slechts algemene vorming (waarmee van dit laatste geen kwaad gezegd wil zijn). Overal ter wereld blijkt echter sociale ontwikkeling op sociale administratie vast te lopen. Onderbetaling van werkloze semi-intellectuelen, nepotisme en vriendjespolitiek, corruptie en omkoperij zijn veelal, bureaucratische verstarung is steeds het resultaat.

Men moet administratieve beslissingen nooit in handen geven van mensen, die de technische en sociale consequenties van hun actie of gebrek aan actie (uitstel) niet kunnen overzien en daarvoor nog minder verantwoordelijk kunnen worden gesteld. Wat de Amerikanen noemen „public administration” komt in een proces van snelle economische en sociale verandering vaak het meest in de knel. In hoeveel landen zijn coöperatieve organisaties, credietbanken en andere gemeenschapsorganen niet vastgelopen tot schade van de kleine man en schande voor de enthousiaste organisatoren? Ook hier zal specifiek onderwijs, echter niet in de traditionele vorm van „scholen”, mee kunnen helpen de voedingsbodem te leggen voor een betere organisatie.

Daar het gehele economische en sociale ontwikkelingsproces een complex verschijnsel is, moet onderwijs dat dit proces tracht te versnellen en spanningen te verminderen, een gevariëerd en soepel programma hebben. Met mondiale, algemene recepten zal men er zeker niet komen. De aanpassing van opleidingsprogramma's aan de technische en economische ontwikkeling is nog uiterst onvolkomen.

Toch geldt ook in de ontwikkelingslanden, dat de bekwaamheid van mensen belangrijker is dan de beschikbaarheid van kapitaalsgoederen. Daarom zal aan de situatie aangepast onderwijs een der meest vruchtbare kapitaalsinvesteringen zijn (in de opgeleide mensen) en belegging in onderwijs in hoge mate kunnen bijdragen aan een versnelde economische ontwikkeling.



## DE KUNST VAN HET VRAGEN STELLEN<sup>1</sup>

A. D. DE GROOT

Dames en Heren,

Het onderwerp dat ik onder deze op zichzelf zeer ruime titel wil behandelen is vrij beperkt. Het gaat mij alleen om het stellen van vragen aan een ander, waarmee men diens kennis, begrip of inzicht op een bepaald terrein wil toetsen: de kunst van het vragen stellen *op examens en tentamina dus*.

In universitair verband denken wij hierbij, in Nederland, onmiddellijk aan *mondellinge* tentamina en examina; daarover wil ik dan ook eerst enkele opmerkingen maken.

Hoe hanteert men, bij universitaire tentamina of examina, de „kunst van het vragen stellen”?

Volgens mijn ervaringen, opgedaan in een 8 à 9 jaar examineren met collega's: zéér verschillend. De ene examinerator laat bij voorkeur de candidaat praten: een betoog houden of iets vertellen over het onderwerp; de ander onderbreekt hem telkens zodat het examen een snelvuur van korte aanvallen en verdedigingen wordt. De een vraagt alleen de grote lijn en schenkt de candidaat alle uitwerkingen; de ander wil juist de uitwerking zien: hij vraagt feiten, b.v. getallen, c.q. jaartallen, namen en andere détails, eventueel de inhoud van de voetnoten van de bestudeerde boeken. Er zijn examineratoren met „hobbies”, die bepaalde dingen altijd vragen, of bepaalde woorden of uitdrukkingen willen horen. Er zijn er bij wie daarvan niets te bespeuren valt, bij wie ieder examen een nieuw, levend gesprek is. Soms is het hoofdzakelijk de examinerator, die zijn gedachten uiteenzet, om alleen van tijd tot tijd in te houden en de candidaat de ontstane leemte te laten aanvullen: een soort mondelinge invuloefening dus; maar het omgekeerde komt ook voor: de candidaat wordt zelden gestoord, ook niet als hij aan het „modderen” is, of kennelijk op een verkeerd spoor is geraakt.

Wat doet men als de examinandus iets niet weet? Op het onderwerp dóórgaan, naar meer fundamentele vragen toe, om te zien wat hij er misschien tòch van weet? Of gauw op iets anders overgaan? Beide methoden komen voor. Er zijn ook examineratoren, die gauw op iets anders overgaan zodra zij de indruk hebben dat de candidaat iets wèl weet: men kan op zoek zijn naar wat hij weet, maar ook naar wat hij niet weet.

En niet alleen in de manier van vragen stellen in engere zin bestaan er grote verschillen; ook de atmosfeer, de mate waarin de candidaat op zijn gemak wordt gesteld, of op afstand wordt gehouden, kan zeer uiteenlopen van examen tot examen, van tentamen tot tentamen. Iedere oudere

<sup>1</sup> Tekst van een college, gegeven op de 12e Amsterdamse Universiteitsdag, 18 oktober 1958.



student kan hierover een boekje opendoen; en iedere repetitor tracht zijn leerlingen óók op zulke stijl-bijzonderheden voor te bereiden.

Het opvallende is nu, dat op de vraag *welke methode de beste is*, klaarblijkelijk geen eenstemmig antwoord te verwachten is. Ieder heeft zich een eigen stijl ontwikkeld; als autodidact in de kunst van het vragen stellen. Men kan hoogleraar worden zonder ooit te hebben geëxamineerd – en als men het wel voordien heeft gedaan, dan betekent dit gewoonlijk alleen, dat men zich wat eerder, maar óók als autodidact, heeft vastgelegd op een eigen „stijl”. Er is geen opleiding voor het stellen van vragen noch voor het beoordelen van antwoorden, er is trouwens ook geen algemeen aanvaarde objectieve methodiek, die men in zo'n opleiding zou kunnen doceren. Zoals het in de praktijk gebeurt is het inderdaad een „kunst”, en wel een zeer subjectieve kunst.

Het is ook een zeer onzekere kunst. Wie nog niet, gemakshalve, geheel aan zijn eigen stijl is gaan geloven, komt telkens voor dilemma's te staan. Wat moet de examinerator doen met die examinandus, die in moeilijkheden is, en in zijn antwoord wat om de vraag heen hakkelt? Als hij hem behoorlijk helpt, zal hij er wel uitkomen, maar dan weet men niet meer wat zijn antwoord waard is; helpt men hem niet, dan komt hij er vermoedelijk niet uit, maar dan weet men niet wat zijn falen waard is. Komt dit voort uit onkunde of uit examen-zenuwen?

Maar ik wil deze U allen minstens van de andere kant van de tafel bekende verschijnselen niet verder analyseren. Het gaat er mij alleen om te laten zien, dat hier een probleem ligt. Dat probleem heeft uiteindelijk betrekking op *de beoordeling* van de candidaat. Hoe kan men via goed gestelde vragen tot een *adequate, objectieve beoordeling* komen? Er zijn natuurlijk, ongeacht de „stijl” van de examinerator, vele evident goede en een zeker aantal evident onvoldoende examinandi. Maar hoe moet men de minder evidente gevallen behandelen, en beoordelen? *Is het wel mogelijk tot een adequate, redelijk betrouwbare, objectieve beoordeling volgens constante normen te geraken?*

Ik geloof, dat iedere examinerator – zeker in de minder exacte vakken – die eerlijk met zijn persoonlijke ervaringen te rade gaat, op deze vraag met mij zal antwoorden: „Bij de gangbare methode: Neen”. Het is niet mogelijk.

Accepteren we deze conclusie, dan valt er nog te praten over de vraag hoe ernstig dit is. Er is wel vergoelijkend op gewezen, dat de candidaat dit toch voor een deel zelf kan opvangen via „de kunst van het examen doen”, in de zin van: je instellen op de examinerator, zijn stijl, zijn denkwijze, zijn subjectiviteit, zijn stemming, zijn hobbies. Er wordt dan gesteld, dat het beheersen van deze kunst ook op zichzelf waardevol is en nuttig voor later, in het maatschappelijke leven. Maar de feiten blijven ten eerste, dat het examen daarvoor niet bedoeld is, en ten tweede dat de

candidaat zeker niet alle fouten in het vragen stellen en alle subjectiviteit in het beoordelen kan opvangen.

Ik meen, dat dit ongemakkelijke probleem, het probleem dus van een adequate, objectieve beoordeling, niet moet worden onderschat en niet met een vriendelijke vergoelijking van wat nu eenmaal traditie is moet worden weggepraat. Het is mijns inziens uiterst belangrijk; om verschillende redenen.

In de eerste plaats: *de candidaat heeft er recht op* zo juist en zo objectief mogelijk te worden beoordeeld. Een situatie als die in Nederland, gekenmerkt door de volstrekte afwezigheid van meer objectieve methoden van examineren, zou in Amerikaanse universiteiten waarschijnlijk aanleiding geven tot de heftigste protesten van de zijde der studenten. U begrijpe mij goed: ik ben blij dat dit hier niet gebeurt; maar het feit, dat iedereen hier de traditie accepteert mag ons niet blind maken voor het probleem. De candidaat heeft er recht op, en hij zou op dit punt méér kunnen krijgen dan hij nu krijgt.

Een tweede argument is, naar ik meen, in de tegenwoordige situatie nog klemmender. Pas als wij objectieve examen-maatstaven aanleggen, kunnen wij *weten, controleren, in de hand houden, wat wij doen*. Het zou voor het gehele *onderwijsbeleid*, in Nederland in het algemeen, en in bepaalde scholen, universiteiten, faculteiten, of vakken in het bijzonder, van eminente betekenis zijn te beschikken over scherpe, objectieve examen-maatstaven. Zeer duidelijk is het gebrek hieraan naar voren gebracht door Prof. Posthumus in een artikel in de Maart-aflevering van „Universiteit en Hogeschool”<sup>1</sup>. Hij toont daarin duidelijk, kort en krachtig aan, dat een heel aantal grote onderwijs-problemen, waar veel over wordt gesproken, nooit bevredigend opgelost en zelfs onderzocht zullen kunnen worden, zolang wij blijven werken met rekbare en subjectieve maatstaven, die zich even vlot aanpassen aan het niveau van de groep als aan de individuele eigenaardigheden en stemmingen van de examinerator. Het vraagstuk van het studie-rendement; de selectie, vóór en dóór het Hoger Onderwijs; de verbetering van de didactiek; de vermindering van de studieduur; de regulering van aanbod en aflevering bij nieuwe studierichtingen en -vormen, b.v. de baccalaureaats-studie – al deze problemen blijven vaag en onhanteerbaar, zolang wij de door een student in zijn studie te leveren of geleverde prestaties niet op een meer objectieve manier kunnen bepalen, met betrouwbare en constante beoordelings-normen.

Zijn de eindexamens, onder de druk van de grote aantallen gegadigden, met de jaren gemakkelijker geworden? Bestaan er zulke grote verschillen in het niveau van de kennis tussen oudleerlingen van verschillende

<sup>1</sup> Prof. dr. K. Posthumus: Rendement en Beoordelingsgewoonten, Universiteit en Hogeschool, maart 1958, no. 4. Jg. 4, p. 156-161.

scholen als wel wordt beweerd? Zijn de studie-prestaties van de velen, die tegenwoordig aankomen, gemiddeld minder goed dan van de betrekkelijk weinigen, die vroeger kwamen studeren? Is het mogelijk studieprestaties te voorspellen op grond van V.H.M.O.-prestaties, uitslagen van tests en andere variabelen? Kan men aantonen, dat een bepaalde nieuwe studie-inrichting, of didactiek meer effect sorteert dan de oude? Al zulke vragen kunnen in de huidige situatie niet met de gewenste scherpheid worden beantwoord, omdat er geen betrouwbaar *criterium* is, omdat wij niet beschikken over een objectieve meet-methode voor geleverde studieprestaties. Men zie verder het genoemde artikel.

Het probleem is hiermee gesteld: *kunnen wij in deze zin de kunst van het vragen stellen verbeteren?*

Men kan aan dit probleem een viertal aspecten onderscheiden. In hoeverre is, beter dan onder het gangbare systeem, te bereiken, dat:

1. de *examen-condities voor allen*, die eenzelfde examen of tentamen doen, *gelijk zijn?* Onder „examen-condities” wordt dan verstaan de uitwendige examen-situatie en de te stellen vragen.
2. de *beoordeling van de antwoorden objectief is?*
3. de *vragen naar hun inhoud*, als toets van verworven kennis en inzicht *relevant zijn?*
4. de *normen voor de uiteindelijke waardering constant zijn?*

Dus: gelijke condities (gelijke kansen) (1) – objectieve beoordeling (2) – relevante vragen (3) – constante normen (4).

Dit klinkt heel mooi; maar U zult zich waarschijnlijk afvragen of hiervan ooit iets terecht kan komen.

Het merkwaardige is echter, dat er op dit gebied een uitgebreide en gedifferentieerde „technologie” bestaat, waarvan in ons land nooit gebruik wordt gemaakt, namelijk de theorie en de techniek van het *zgn. achievement testing*. De rest van dit uur zou ik voornamelijk willen gebruiken om U enige indruk te geven van de denkwijzen, de grondbegrippen, de technieken, de onderzoekingen en de praktische activiteiten op dit gebied.

Laten wij beginnen met punt 1: *gelijke examen-condities*. Dit is eenvoudig niet te realiseren zolang er uitsluitend (of hoofdzakelijk) *mondeling* wordt geëxamineerd. De verschillen in „conditie”, gedisponeerdheid, gestemdheid van de examinerator, de noodzaak om „afwisseling” te brengen in de te stellen vragen, en vooral de verschillen in zijn interactie met de kandidaat – die hem wel of niet „ligt”, vice versa – maken dat „hetzelfde” tentamen of examen voor geen twee personen hetzelfde is.

Dus: schriftelijk examineren, met voor alle kandidaten dezelfde vragen, dezelfde toegestane tijd, dezelfde situatie. Daarmee is dit eerste probleem

inderdaad op te lossen, maar de drie andere vragen – objectiviteit in de waardering, relevantie van de vragen, constantie van de normen – zijn er niet mee opgelost. Bovendien kunnen ook schriftelijke examen-vragen niet telkens opnieuw worden gebruikt; en verschillende vragen betekent verschillende condities – maar dit probleem zal ik straks in verband met de constantie van de normen bespreken.

*Objectiviteit* van de beoordeling (ons tweede punt) wordt door de simpele overgang van mondeling naar schriftelijk natuurlijk nog niet gegarandeerd. Men denke slechts aan de beoordeling van eind-examenwerk en de verschillen die er tussen leraren en gecommitteerden kunnen ontstaan.

Wanneer is een beoordelingsmethode „objectief”? De eenvoudigste definitie is: objectief is een beoordelingsmethode waaraan in principe geen subject meer behoeft te pas te komen. Men kan de beoordeling – of „scoring” – volgens zo’n methode, als men hem eenmaal heeft, aan een machine overdragen; een mogelijkheid, die in Amerika bij grote onderzoekingen ook steeds vaker wordt gerealiseerd. Wordt er niet machinaal, maar met de hand „gescoord”, dan zullen in geval van een objectieve beoordelingsmethode twee of meer correctoren, die eenzelfde serie formulieren doorwerken, exact dezelfde waarderingen geven – zolang zij zich precies aan de scoringsvoorschriften houden en zich niet vergissen.

Is dit te bereiken? In principe zeer gemakkelijk: namelijk door te werken met van tevoren opgestelde, *geprecodeerde vraagvormen*. Men vraagt *niet*: „Vertel iets over het ontstaan van de Gestaltpsychologie” (essay type); en ook *niet*: „Wie was de grondlegger van de Gestaltpsychologie?” (completion, een zgn. semi-objectieve vraagvorm), maar b.v.: „Wie van de volgende psychologen kan als de grondlegger van de Gestaltpsychologie worden beschouwd”. Daarbij is dan een vier- of vijftal namen gegeven, b.v.: Ebbinghaus, Selz, G. E. Müller, Wertheimer, David Katz (multiple choice). Behalve dit meest gebruikte type (meervoudige keuze), zijn er ook andere objectieve vraagvormen in gebruik: het beoordelen van de juistheid van een bewering (true-false); het rangschikken van begrippen, formules, namen, volgens een causale, genetische, chronologische of andere systematische volgorde; het bij elkaar zoeken (matching) van paren begrippen, enz. Zoals gezegd, er bestaat op dit gebied een hele technologie, waarin b.v. een boekje als dat van *Dorothy Adkins: Construction and Analysis of Achievement Tests* een inleiding geeft.

Het principe is eenvoudig genoeg, en U allen ongetwijfeld bekend, uit intelligentietests en uit gezelschapsspelen, die onder dezelfde naam worden aangediend. Maar er zullen bij U ongetwijfeld bedenkingen zijn opgekomen tegen deze voorstelling van zaken: zó eenvoudig is het toch niet.

In de eerste plaats: Men heeft dan weliswaar een objectieve beoordeling van de juistheid van het gegeven antwoord, maar dit voordeel wordt gekocht tegen de prijs van een nieuwe onzekerheid: de examinandus (of

proefpersoon) kan het juiste antwoord hebben *geraden*. Hiertegen is niets in te brengen, maar er is wel iets tegen te doen; opnieuw: er bestaat een hele literatuur over. Wát kan men ertegen doen?

*Ten eerste:* de vraag zelf en vooral de *alternatieven* – naast het goede antwoord – zó opstellen, dat men werkelijk het antwoord moet weten of met inzicht gevonden moet hebben om de vraag goed te kunnen beantwoorden. *Ten tweede:* ervoor zorgdragen dat alle examinandi voldoende tijd hebben om alle vragen te beantwoorden. – Met deze twee maatregelen kan men ten naaste bij bereiken, dat niet de vlotte, „handige” test-invuller boven de tragere, meer voorzichtigte wordt bevoordeeld. Wat er overblijft is eenvoudig een kans op „geluk”, die voor allen ongeveer gelijk is. En deze kan sterk worden gereduceerd door, *ten derde*, niet één, maar een groot aantal vragen te stellen. Een *vierde* maatregel is deze, dat men de scoring zo inricht, dat met de kans op toevallige treffers wordt rekening gehouden. Een eenvoudige methode is deze, dat men een voorzichtige proefpersoon, die een aantal, laten we zeggen 10 (van de 40) vragen, die hij niet weet, niet heeft willen invullen, een bonus geeft gelijk aan de mathematische verwachting van het aantal punten dat hij erbij gehaald zou hebben, als hij deze 10 vragen klakkeloos had *geraden*<sup>1</sup>.

Er zijn meer maatregelen en kunstgrepen, die erop gericht zijn de invloed van het raden tegen te gaan – maar het zou te ver voeren daarop dieper in te gaan. Men kan in ieder geval, door manipulering van de beschikbare tijd, van de instructie, van de inhoud van de vraag en met name van de alternatieven, en tenslotte door empirisch-statistische analyse en scoringskunstgrepen de beoordelings-onzekerheid, die uit het raden voortvloeit, sterk reduceren en, wat meer is, binnen bepaalde, kwantitatief omschreven grenzen houden. Het probleem van het raden is niet onoverkomelijk.

Een tweede bedenking tegen de geprecodeerde vraagvorm ziet er veel formidabeler uit: Men kan zo toch alleen relatief eenvoudige feiten laten reproducen of simpele probleempjes laten oplossen? Daarmee komen wij reeds terecht bij één aspect van onze derde eis: nl. dat de te stellen vragen ter zake, *relevant* moeten zijn.

Dit argument tegen achievement testing – in feite tegen „metende” tests in het algemeen – is reeds zeer oud. Het is dan ook voor een deel verouderd. Bezieet men moderne Amerikaanse achievement tests, dan is het treffend te zien een hoe grote vaardigheid men daar heeft verkregen – via tientallen jaren noeste arbeid op dit gebied – in het stellen van echte denkvrAGEN, van inzicht-vragen, in een geprecodeerde vorm. Ik zal hier moeten volstaan met een paar voorbeelden, die voor zichzelf spreken.

<sup>1</sup> Deze werkwijze is mathematisch equivalent met de meer gebruikelijke, waarbij de score wordt berekend als  $G - \frac{F}{A - 1}$ , waarin G = aantal goede antwoorden, F = aantal foute antwoorden, A = aantal alternatieven; de twee scoringsmethoden zijn lineair afhankelijk.

*Voorbeelden van testvragen (I)*

Ontleend aan "A description of the College Board Achievement Tests", uitgegeven door de College Entrance Examination Board, 1956:

*Natuurkunde*

- (A) de wet van Boyle  
 (B) de wet van Gay-Lussac  
 (C) de wet van Archimedes  
 (D) de wet van Pascal  
 (E) de wet van Bernoulli

1. ligt ten grondslag aan de werking van een verstuiver
2. verklaart het schijnbare verlies van gewicht van een voorwerp als het ondergedompeld wordt
3. verklaart de werking van hydraulische remmen.
4. verklaart waarom de linnen kap van cabriolet-auto's bol gaat staan als de auto rijdt
5. kan gebruikt worden om te verklaren waarom een opgeblazen speelgoedballon groter wordt als hij wordt verwarmd
6. verklaart dat een luchtbel groter wordt als hij naar de oppervlakte van een meer stijgt

*Chemie*

Aanwijzingen: Elke vraag bestaat uit een *bewering* in de linker-kolom en een aangegeven *oorzaak* in de rechter-kolom. Kies steeds:

	<i>Samenvatting</i>		
A als „bewering” en „oorzaak” beide waar zijn en inderdaad als oorzaak en gevolg verbonden;	A Waar	Waar	Oorzaak en gevolg
B als „bewering” en „oorzaak” beide op zichzelf waar zijn, maar niet oorzaak en gevolg van elkaar;	B Waar	Waar	Niet oorzaak en gevolg
C als de „bewering” waar is, maar de „oorzaak” een onjuiste bewering is;	C Waar	Onwaar	
D als de „bewering” onwaar is, maar de „oorzaak” een juiste bewering is;	D Onwaar	Waar	
E als beide beweringen onwaar zijn.	E Onwaar	Onwaar	

*Bewering**Oorzaak*

- |   |       |  |
|---|-------|--|
| 1. Produktie van chloor door electrolyse van pekel is mogelijk                                      | omdat | natriumchloride een onstabiele verbinding is   |
| 2. Koolstof is een goede reductor   | omdat | Koolstof in verschillende allotrope modificaties voorkomt  |
| 3. Elementen uit de bovenste helft van het periodiek systeem kunnen niet radioactief worden gemaakt | omdat | Er grote aantallen protonen in de kern aanwezig moeten zijn om kunstmatige radioactiviteit te kunnen induceren |
| 4. Kopersulfaat wordt een zuur zout genoemd   | omdat | Een oplossing ervan blauwe lakmoes rood kleurt   |



*Latijn*

Gegeven zijn, in één der onderdelen van deze test, twaalf versregels Vergilius. Daarover wordt een twaalfstal vragen gesteld, in geprecodeerde vorm, betreffende: de precieze vertaling van bepaalde passages, begrip voor de situatie, de bedoeling van bepaalde uitspraken en toespelingen, en tenslotte één vraag over woordafleidingen en één over het metrum.

Enkele voorbeelden, onvertaald ditmaal:

- |                                |                            |
|--------------------------------|----------------------------|
| 1. <i>quae regerent passus</i> | 2. <i>Eum cui loquitur</i> |
| (A) to guide your steps        | (A) deseruit               |
| (B) which guided your steps    | (V) servavit               |
| (C) who guided your steps      | (C) occidit                |
| (D) what steps they guided     | (D) deceptit               |
3. She (the speaker) implies that a life without love and good faith
- (A) is the fate of most women
- (B) is at least better than death
- (C) is no life at all
- (D) is a just punishment for their sins

Ik ben mij ervan bewust, dat ik met deze beweringen en deze voorbeelden het argument weliswaar verzwakt, maar niet geheel ontzenuwd heb. Men kan weliswaar véél meer en veel meer relevante vragen – inzicht- en denk-vragen – op een geprecodeerde vorm brengen, dan de meeste Nederlandse critici van de achievement tests bevroeden, maar toch: men kan niet alles zo vragen. Het zelfstandig oplossen van een samengesteld wiskunde-vraagstuk, het schrijven van een exposé over een onderwerp, het vertalen niet van een uitdrukking of zin, maar van een samenhangend stuk tekst, het voeren van een gesprek – colloquium doctum – over een wetenschappelijk onderwerp met de examinerator: dit laat zich niet zonder meer vervangen. Men kan inderdaad niet alles zo vragen.

Op dit argument is echter te antwoorden, dat men ook niet alles zo hóeft te vragen. Ook in de Verenigde Staten gebruikt men naast geprecodeerde achievement tests wat men daar noemt "essay type examinations", en mondelinge examen-methoden. En verder zijn er tussenvormen van een „semi-objectief" karakter.

In een eigen onderzoek, gericht op de constructie van een inzicht-test voor meetkunde, af te nemen na één jaar (middelbaar) meetkunde-onderwijs, kwamen wij voor het probleem te staan, hoe men objectief kan nagaan, beter dan met de gangbare proefwerk-methoden, of een leerling een eenvoudig bewijs kan leveren. Bij zulk soort vraagstukken treedt kenmerkenderwijze een *spanning op tussen de eisen van objectiviteit en relevantie*. Men kan natuurlijk gemakkelijk een bewijs laten leveren, in zijn geheel, en dat is als opgave relevant genoeg te maken – maar het is ónmogelijk objectief te scoren. Men kan deze taak ook vrij gemakkelijk in objectieve vraagjes uiteen-leggen, maar dan is de opgave

gedenatureerd, niet relevant meer t.o.v. wat wij willen bepalen. Wij hebben in dit geval een „semi-objectieve” vraagvorm gebruikt, die als tussen-oplossing wel bevredigend leek.

### Voorbeelden van testvragen (2)

Ontleend aan het „Meetkunde-Project” (Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie), 1957-1958:

### Bewijs-opgaven

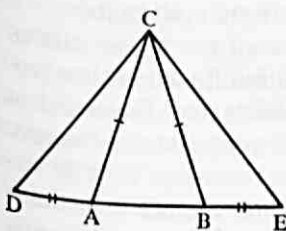
Hieronder vind je een lijst met 9 belangrijke stellingen:

1. Wanneer 2 hoeken gelijk zijn, zijn ook hun complementen gelijk
2. Wanneer 2 hoeken gelijk zijn, zijn ook hun supplementen gelijk
3. De hoeken van een driehoek zijn samen 180 graden
4. In een gelijkbenige driehoek zijn de basishoeken gelijk
5. Als van een driehoek twee hoeken gelijk zijn, dan zijn ook de zijden tegenover die hoeken gelijk
6. Congruentiegeval HZH
7. Congruentiegeval ZHH
8. Congruentiegeval ZHZ
9. Congruentiegeval ZZZ

Van de volgende opgave wordt een bewijs gevraagd. Dit bewijs behoeft je niet volledig te leveren. Je moet alleen aangeven welke van de 9 stellingen je bij het bewijs achtereenvolgens zou gebruiken, en welk gevolg elke stelling heeft.

Wanneer je een stelling  $2 \times$  moet gebruiken, moet je zijn nummer dus ook  $2 \times$  opschrijven en  $2 \times$  het gevolg vermelden. Je mag geen andere stellingen gebruiken dan deze negen.

Voorbeeld:



Geg.:  $AC = BC$

$AD = BE$

Te bew.:  $CD = CE$

Welke stellingen gebruik je achtereenvolgens?  
Wat volgt er uit elk van die stellingen?

Stelling nr.:

Gevolg:

Volstreekte objectiviteit – in de zin van machine-objectiviteit (“fool proof” scoring) – is niet altijd nodig. Zijn de onderlinge afwijkingen in de waarden van verschillende onafhankelijk van elkaar werkende beoordelaars niet te groot – en dit kan men weer experimenteel-statistisch controleren en in de hand houden – dan is er geen overwegend bezwaar tegen methoden, die een zekere ruimte voor het gezonde verstand en het oor-

deel van de expert openlaten. Er bestaan trouwens ook methoden om niet geprecodeerd materiaal achteraf objectief te categoriseren en te coderen – maar die zijn meestal wel zeer omslachtig.

Over het vraagstuk van de relevantie zou nog veel meer te zeggen zijn. Tot zover heb ik alleen betoogd, aan de hand van enkele voorbeelden, *dat het mogelijk is*, veel beter dan men vaak veronderstelt, aan de eisen van objectiviteit en relevantie tegelijk te voldoen.

Vraagt men verder, *hoe men dan zulke vragen moet opstellen, hoe men zo'n meetinstrument, dat objectief is en ter zake, moet construeren*, dan is het antwoord: dat is een kwestie van vindingrijkheid, research, technische, vooral psychometrisch-statistische vaardigheid, vlijt en samenwerking. Ik heb dit voorjaar een kleine maand doorgebracht aan de Educational Testing Service te Princeton<sup>1</sup>, een Instituut dat niet beter kan worden beschreven dan als een grote fabriek van tests ten behoeve van het onderwijs in al zijn geledingen, compleet met een, zeer actieve, afdeling Research, afdelingen Test Ontwikkeling, Statistische bewerking, enz. In totaal werken daar een 500 mensen full time, deels aan de ontwikkeling, de constructie en de verwerking van strikt geheime test-programma's, die gebruikt worden voor de selectie van – vele honderduizenden – a.s. studenten aan de Universiteiten, anderdeels aan de ontwikkeling van test-methoden, die door onderwijsinstituten voor eigen gebruik kunnen worden gekocht. Op dit laatste terrein is één van de nieuwste prestaties de uitgave van een boekwerk: "Questions in Science", dat een uitgebreide verzameling van geijkte, objectieve vragen op allerlei terreinen van de natuurwetenschappen bevat. De bedoeling is dat dit verzamelwerk, dat \$ 27.— kost, door docenten in High Schools en Colleges kan worden gebruikt om eigen objectieve proefwerken samen te stellen door een selectie van geschikt geachte vragen eruit te halen.

Voor het leveren van zulke prestaties is uiteraard een nauwe samenwerking tussen vak-experts en test-experts essentieel. Bij de geheime programma's is deze zo gerealiseerd, dat op de afdeling Test Development een aantal experts op elk van de vakgebieden tot de vaste staf behoort. In de Cooperative Test Division, die o.a. achievement tests voor de verkoop prepareert, kan men een meer open procedure volgen. Eén methode om "items" (vragen) voor een test op een nieuw gebied te verkrijgen, is b.v. driedaagse werkconferenties te organiseren, waaraan docenten en andere experts op het betreffende gebied vrijwillig en kosteloos kunnen deelnemen. Onder leiding van een test-deskundige, die de deelnemers in de technische kanten van de test-constructie inleidt, worden daar dan

<sup>1</sup> Het rapport over deze studie-reis zal waarschijnlijk binnenkort worden gepubliceerd, onder de titel: Tests en Examens, in de U.S.A. en in Nederland, Rapport van een Studiereis.

gezamenlijk items in groten getale geproduceerd, die in volgende fasen van het programma op proefgroepen worden uitgeprobeerd, geselecteerd, verbeterd en geijkt.

Een enorm voordeel van een instrument, dat uit vele objectieve vragen bestaat, is dat men het statistisch-psychometrisch kan controleren en desgewenst verbeteren. Men kan van iedere vraag afzonderlijk experimenteel nagaan of hij wel ter zake, "relevant" is, en evenzo van het instrument als geheel of het wel aan zijn doel beantwoordt. Behalve de statistische *betrouwbaarheid* kan men ook de zgn. *validiteit* controleren, d.i. de mate waarin een afzonderlijke vraag of de test als geheel inderdaad betrekking heeft op datgene wat men wil bepalen – in ons geval dus de kennis en het inzicht op het vakgebied in kwestie. De zogenaamde *face validity* kan worden gewaarborgd door een verstandige inschakeling van het oordeel van de vak-expert, de *content validity* door het kiezen van een representatieve steekproef van vragen uit het geheel van mogelijke vragen op het betreffende gebied, en tenslotte de *validiteit t.o.v. externe criteria* door de correlatie met andere criteria voor gebleken inzicht in de materie in kwestie na te gaan en te manipuleren. Het zou weer te voeren wanneer wij op de details van het validiteitsonderzoek zouden ingaan. Hoofdzaak is voor het moment, dat een experimentele controle daarvan mogelijk is – dankzij de inrichting van de examineermethode in de zin van een veelheid van objectieve vragen.

Tenslotte nog een enkel woord over het vierde punt: de *constantie van de normen*.

Men kan natuurlijk niet ieder jaar dezelfde test afnemen; het is dus nodig zogenaamde parallel-vormen te ontwikkelen. De grote vraag is nu echter: hoe wéét men dat verschillende versies van dezelfde achievement test inderdaad parallel zijn, en dat de normen van jaar tot jaar gelijk blijven?

Voor een deel is dit een kwestie van inhoudelijke gelijkschakeling van verschillende vormen; men kan b.v. van de eerste test *per vraag* een pendant voor de paralleltest construeren. Maar daarmee is nog niet gelijke „moeilijkheid” gegarandeerd, noch voor de afzonderlijke vragen, noch voor de tests als geheel.

Men kan natuurlijk met statistische normen werken en dus b.v. de beste 10 % van 1958 dezelfde waardering geven als de beste 10 % van 1959 – maar dan veronderstelt men implicite dat de jaargangen gelijkwaardig zijn, en dat is juist iets, dat wij objectief zouden willen onderzoeken!

De oplossing die men op de Educational Testing Service voor dit probleem van het "equating of scores" heeft gevonden, is in principe heel eenvoudig. Men heeft er van iedere test een heel aantal parallelvormen, A, B, C, D, E, F; die elk merendeels uit alléén in deze vorm voorkomende

vragen bestaan. Iedere vorm echter bevat een aantal – b.v. 20 van de 100 – items, die deze vorm gemeen heeft met een andere. Via de *sub-scores*, die de proefpersonen op deze 20 items behalen, kunnen nu de schalen voor de totaalscores van jaar tot jaar worden gelijkgeschakeld – volgens methoden, waarvan ik U de *détails* zal besparen. De afdeling, die met deze vaststelling van schalen – “equating of scores” – is belast, neemt haar werk zeer ernstig: „Zij beschouwt het als haar *missie* zeker te stellen, dat een kandidaat, met welke parallelvorm en in welk jaar hij ook getest wordt, steeds volgens dezelfde normen wordt beoordeeld”. Om deze „zending” te vervullen worden alle beschikbare technische – i.c. psychometrisch-statistische – hulpmiddelen gebruikt.

Ik geloof, dat wij niet anders kunnen zeggen, dan dat hiermee de wijze waarop in ons land b.v. wordt gestreefd naar constantie van de eind-examennormen – met meer of minder succes – schril contrasteert.

Dames en Heren, Ik hoop U een beeld te hebben gegeven van de mogelijkheden die er bestaan om „de kunst van het vragen stellen” – op tentamina en examina – op te voeren; in die zin, dat de condities voor alle examinandi beter gelijkgeschakeld, de waardering objectiever, de vragen relevanter en de beoordelingen constanter worden. U zult begrijpen, dat ik niet heb willen propageren om nu maar meteen tot dit systeem over te gaan. Dat zou trouwens niet mogelijk zijn. Afgezien daarvan: het is ook niet alleen zaligmakend. Ik hoop echter wel, dat U met mij tot het inzicht bent gekomen, dat het een schrijnend tekort in ons onderwijs-systeem is, dat wij bijna nergens beschikken over objectieve instrumenten om verworven vakkennis en -inzicht te meten. Het construeren van zulke instrumenten is een sterk technische, en eigenlijk op zichzelf nauwelijks een wetenschappelijke aangelegenheid. Wij zullen ze echter moeten construeren, willen wij research kunnen verrichten over en verbetering kunnen brengen in zulke problemen als: het rendement van het hoger onderwijs, de voorspelling van de studie-carrière, de regulering van het aanbod van gegadigden voor verschillende opleidingen, enz. En daarnaast is toch ook het argument, dat de examinandus een *recht* heeft op een zo objectief mogelijke beoordeling, niet te onderschatten.

# ALGEMENE EN SPECIALE DIDAKTIK EN HET LEREN IN HET VERBAND DER DIDAKTIK BESCHOUWD

M. J. LANGEVELD

## I

### 1. *Definities en Termen*

De didaktiek is de leer der systematische overdracht van kennis. Het is een leer en dus een theorie. Het is verder een theorie, die – overigens in afhankelijkheid van de paedagogiek – op empirische gronden berust: die uit ervaring door het denken werd opgebouwd<sup>1</sup>. Uit het doordenken der ervaring, der feitelijke kennisoverdracht en der bevindingen daarbij opgedaan, komt de poging voort, het feitelijke doen te verbeteren. Uit de doordenking van het doen en ervaren komt de noodzaak voort, dit doen en ervaren – en dus ook: de uitwerking der kennisoverdracht – zorgvuldig te onderzoeken. Wie echter verbeteren wil, overweegt ook wat hij doen zal: hij loopt *denkend* vooruit op zijn feitelijke *doen*, m.a.w. hij „theoretiseert”.

Dit alles is onvermijdelijk in alle moreel verantwoorde onderwijspraktijk. Het is onvermijdelijk, het is meer dan dat: noodzakelijk. Ook „de man van de praktijk *en niets dan de praktijk*” verraadt in zijn doen en getuigen *zijn* theorie. Ze is alleen – als alle zichzelf niet bewust geworden theorie – onkritisch-doctrinair.

Het noodzakelijke is dat wat in de ogen gezien moet worden, wil het ons niet tiranniseren. En zo houden wij ons niet met de algemene didaktiek m.n. die der geesteswetenschappen bezig omdat dit ons persoonlijk amuseert, maar omdat het na te laten betekenen zou slachtoffer te worden van de zichzelf niet bewust geworden theorieën van de practicus-pur-sang of van die theorieën, die niets anders doen dan de gebruikelijke of incidentele ideeën onder woorden brengen.

In de didaktiek treffen wij dus theoretische en praktische momenten aan: a) bezinning, doordenking van het feitelijke doen; b) overwogen en voorgenomen verbetering daarvan, welke niet te scheiden is van c) experimenteel onderzoek, van d) overdacht toepassen en proberen.

Voor zover de didaktiek theoretisch is, is zij geen theorie-om-der-wille-van-de-theorie. Zij is een *praktische* wetenschap. D.w.z. zij streeft er naar haar konklusies vruchtbaar te maken voor de feitelijke kennisoverdracht. Men versta dit niet verkeerd: een *praktische* wetenschap is evengoed „theoretisch” als een *theoretische*, in zoverre ze nl. „beschouwt”. Scherp drukt Hoogveld dit uit, als hij zegt: „weten is nooit

<sup>1</sup> Ik nam reeds enkele gedachten uit dit hoofdstuk op in mijn artikel: De Algemene Didaktiek in de leraarsopleiding, in: Paedagogische Studiën 1952.



anders dan kenacten stellen, is nooit *willen* of *maken*"<sup>1</sup>. Maar er is ook verschil: een praktische wetenschap wil niet slechts weten, hoe de dingen *zijn*, maar ook hoe gehandeld moet worden om een bepaald zijn te verwezenlijken, of daartoe de voorwaarden en omstandigheden in het leven te houden of te roepen.

De term „*praktische* didaktiek” is dus niet zo duidelijk als ze schijnt. Ook de theoretische didaktiek is in zekere betekenis „praktisch”, nl. als wetenschap die het handelen beïnvloeden wil. Kiest men het deel der toepassing van het overwogene en noemt men dat „praktisch”, dan dient men te onderscheiden tussen de *experimentele* en als zodanig dus nog wetenschappelijk-theoretische toepassing<sup>2</sup> en de toepassing welke deel is gaan uitmaken van het actuele onderwijsproces<sup>3</sup>, hetzij bij één hetzij bij vele onderwijzers. Deze laatste toepassingsbron kan men beter *didaktiek-in-de-praktijk* of *didaxis* noemen.

Betitelt men de voorlichting over hetgeen zoal door onderwijzers gedaan wordt wanneer zij lesgeven, met de naam „praktische didaktiek”, dan bedoelt men dus met „praktisch” het adjektief bij „praktijk” (wat men zo pleegt te doen) en niet bij „praxis” (het doen). Beter ware het deze casuïstiek aan te duiden als *didaskalie*, een term wier invoering bezwaarlijk schijnt, die echter aansluit bij de Griekse woorden διδασκαλία (onderwijs), διδασκαλείον (school), διδάσκαλος (onderwijzer). Daarmee is de anekdotische en casuïstische behandeling van zelfervaren, bij anderen indicenteel opgemerkte of van hen vernomen moeilijkheden in het lesgeven, wel onderscheiden van de *didaxis* (didaktiek-in-de-praktijk) en van de *experimentele* didaktiek.

Ongetwijfeld kan de *didaskalie* berusten op de *didaxis*, maar bij de tegenwoordige stand van ons onderwijs, de leraarsopleiding en de bestudering van didactische vraagstukken is dit helaas slechts zelden het geval. Toch is *didaskalie*, welke niet van de *didaxis* uitgaat, niet geheel waardeloos. Zij bevat incidenteel waardevolle ervaringen, maar haar ontbreekt objectiviteit – en daarmee dus inzicht in haar eigen arbeid –, methodisch karakter en systematische samenhang.

## 2. Een werkverdeling noodzakelijk

Uit haar praktisch karakter én uit de veelheid van leerstoffen, welke onderwezen worden, vloeit een werkverdeling voort. Uit theoretische overwegingen zal de didacticus reeds de grenzen zijner competentie erkennen. Daarenboven echter moet hij komen tot kennis, welke het handelen richt, en dat handelen toont verscheidenheid o.a. naar gelang van de leerstof, van de leeftijd der leerlingen en van de doelstelling der on-

<sup>1</sup> Inleiding t. d. Wijsbegeerte. DI. I: Beginselen der wetenschapsleer. Utr.-Nijm. 1939<sup>2e</sup> dr., blz. 243.

<sup>2</sup> De theoretico-praktische fase.

<sup>3</sup> De practico-praktische fase, die overgaat in de executief-praktische.

derwijs-instelling die zij bezoeken. De didaktiek van de aardrijkskunde bij het lager onderwijs en die van datzelfde vak bij het v.h.m.o., die van het rekenonderwijs aan de ambachtsschool of aan de h.b.s. – zij tonen verschillen naar leerstof, leeftijd en doelstelling.

De school denkt bovendien in „schoolvakken” en „bevoegdheden”. De eerste zijn veelal betrekkelijk vage extracten uit een of meer wetenschapsgebieden of zij zijn voorbereiding en vereenvoudiging van allerlei vaardigheden en kundigheden. De bevoegdheden doen zich in de zwaarste conglomeraten voor. Zo vindt men aardrijkskunde en schoon-schrijven, biologie en boekhouden, aardrijkskunde en geschiedenis, Nederlands en geschiedenis, natuurkunde en biologie, enz. enz. in de bevoegdheid van één docent verenigd. Aanmerkelijk omvangrijker combinaties van bevoegdheden kennen het u.l.o., de kweekschool en vroeger b.v. het Duitse v.h.m.o.

Anderzijds kent het theoretische denken begrenzingsen, welke niet steeds samenvallen met die der schoolvakken. De theorie ziet b.v. de samenhang der moderne talen, der moderne talen met de andere vreemde talen (Latijn en Grieks), der vreemde talen samen met de Moedertaal, der talen met de culturen, welke in de geschiedenis- en de aardrijkskundeles behandeld worden; in den vage: der natuurwetenschappen ener-, der geesteswetenschappen anderzijds.

Is er dus sprake van een werkverdeling dan rijst de vraag, op welke gronden deze plaats heeft. Competentie-grenzen, bevoegdheden, schoolvakken-indeling en materiële samenhangen in de wetenschappen stemmen niet per se overeen.

In de praktijk van het academisch onderwijs zien we dat de indeling der schoolvakken, die der leeropdrachten van de docenten in de speciale didaktiek (in feite meestal didaskalie) bepaalt. Hoewel deze indeling aanvechtbaar is, zullen wij ze om praktische redenen volgen en op deze kwestie later nog nader ingaan.

### 3. *Didaktiek en Kultuuroverdracht*

Een onderscheiding, waaraan wij tot dusver weinig aandacht besteed hebben, hoewel ze eigenlijk in de eerste paragraaf reeds aan de orde kwam, is die tussen algemene didaktiek en de kultuuroverdracht in het algemeen.

De algemene didaktiek zal zich de vraag moeten voorleggen, *wat* men wil overdragen aan de volgende generaties: wat in het geheel.

Zij heeft deze vraag niet *als* kultuurfilosofie maar wel tegen de achtergrond van een kultuurfilosofie te beantwoorden en zal dit ten slotte doen in een min of meer systematisch geheel van leerstofgebieden.

Doet zij dit, dan zal zij o.a. ontdekken, dat er zaken zijn, welke zeker niet langs de weg van het onderwijs overgedragen worden, maar die door de opvoeding worden overgebracht van ouders op kinderen. Dit zal zij

b.v. in sterke mate aantreffen in de godsdienstige en zedelijke opvoeding. Andere zaken vereisen de gezette studie uit vrije verkiezing door de geleerde als man van het vak. De didaktiek nu beperkt zich tot de *willekeurige* vormen van kultuuroverdracht (zie aanhef I 1) en wel tot diegene welke binnen bestaande of bestaanbare organisaties (m.n.: instituten) zijn ondergebracht of onder te brengen. Zij zou dus dienen na te gaan, welke kultuurstoffen voor willekeurige, systematische en institutioneel georganiseerde of organiseerbare overdracht in aanmerking komen. Daaronder valt b.v. niet de vormende invloed, die uitging van het verkeren op Rembrandt's atelier en het aanschouwen van zijn werk, het aanhoren van zijn overwegingen, enz. Het persoonlijke, het enige valt niet onder het organiseerbare<sup>1</sup>.

#### 4. „Vakken”

Wanneer een kultuurstofgebied afzonderlijk begrensd, bestudeerd en onderwezen wordt, heet het in de schoolwereld een „vak”. Wat we van dat vak doen ingaan in de organisatie-vormen der beschikbare onderwijsinstellingen, noemt men de „leerstof”.

De *algemene* didaktiek gaat na of die „vak”-begrenzing rationeel is voor *onderwijsdoeleinden*. Zij heeft daarom velerlei belangstelling gemeen met die wijsgeren, welke zich logici of wetenschapstheoretici noemen en zich bezighouden met het systeem en de methoden der wetenschappen. Zij, op hun wijze immers, grenzen vakken of stofgebieden af, ontdekken formele overeenstemmingen, waar de beoefenaars van de betrokken verscheiden gebieden slechts verschillen waanden; zij constateren gelijkheid van methode of verschil van objekt, waar eerder verschil van methode of verwantschap van objekt verondersteld werd. Maar zij heeft ook het grootste belang bij geheel andere vraagstellingen. Zo zal zij zich in samenhang met de leerstoffenleer de vraag stellen, welke werkzaamheden van de geest in de verschillende verwervings- en verwerkingsakten geëist worden in betrekking tot deze leerstoffen als zodanig. Vervolgens zal zij b.v. vragen naar de vlugste manier om een bepaalde vaardigheid, kundigheid of kennis te verwerven. Soms is de vlugste ook de beste manier om iets te leren. Nemen wij het muziekonderwijs als voorbeeld. De didaktiek put daar al heel weinig uit de systematiek en methodiek der wetenschappen. Zij constateert evenwel, dat men op de ene wijze wel of beter, op de andere wijze niet of slechter tot muziekbeoefening wordt opgeleid.

De algemene didaktiek houdt zich dus om louter praktische redenen met de kultuurstof bezig; zij vraagt naar de bruikbaarheid der indelingen, zij vraagt naar de empirie van kultuuroverdracht in het algemeen.

<sup>1</sup> Men zie mijn: „Leraar, leervak, leerplan”, in: *Verkenning en Verdieping*, Purmerend 1950, Hoofdstuk XIV.

Met betrekking tot dit laatste punt stelt zij vragen van empirie van tweeëlei aard:

1. *wat* leert men de leerling eerst en wat daarna?

Dit kunnen a) inhouden zijn, b) methoden.

2. *hoe* leert men het de leerling?

B.v.: door voordoen? door theoretische uiteenzetting? door beschrijving?

Ook daar waar een inzicht in de zin ener afgrenzing ontbreken mocht, vraagt zij *puur* praktisch. De didaktiek – d.i. in een bepaalde vorm de continuïteit van de cultuur zelf! – kan zich niet afhankelijk maken van de intellectuele helderheid omtrent incidentele aangelegenheden, zelfs al zijn die nog zo belangrijk: „*primum vivere deinde navigare necesse est*”. Hier ligt ook de morele gemotiveerdheid van een onderwijs, dat plaatsvindt, zolang didactisch inzicht, hoewel systematisch nagestreefd, nog ontbreekt.

### 5. *Paedagogiek en Didaktiek*

Bij haar werk zal de algemene didaktiek aan de speciale didaktieken de opgave procureren om uit te maken, welke *feiten* in een bepaalde leerstof fundamenteel zijn en dus gekend *moeten* worden, resp. welke inzichten, vaardigheden of kundigheden essentieel zijn en dus verworven moeten worden<sup>1</sup>. Maar de keuze van het vak als leerstof voor kinderen is zaak der paedagogiek des geadviseerd door de algemene didaktiek. En – b.v. – het probleem der „parate kennis” in het algemeen kan alleen de algemene didaktiek aan de orde stellen.

Wij roerden in het voorbijgaan en naar aanleiding van een praktische kwestie al even de verhouding aan tussen paedagogiek en didaktiek, toen we zeiden, dat de keuze van een vak als leerstof voor kinderen zaak is der paedagogiek „des geadviseerd door de algemene didaktiek”. Hoewel wij deze verhouding hier niet in volle uitvoerigheid aan de orde kunnen stellen – zij zou een monografie vereisen –, mogen wij er toch niet stilzwijgend aan voorbijgaan. Wij kunnen dit te minder doen, omdat een algemene didaktiek, die zich van haar grondslagen niet bewust is, tezamen met een speciale didaktiek, die aan hetzelfde gebrek lijdt, stamt uit en leidt tot een vertechnisering van onderwijs en opvoeding, ofwel tot een vaag gepraat. Litt, Frischeisen Köhler, Weniger, Flitner e.a. Duitsers hebben deze vertechnisering niet alleen doorzien maar ook op een wijze geanalyseerd, die geen herhaling behoeft. Een „vermetho-diek” – om met J. H. Gunning Wzn. te spreken – historisch niet uit andere bron gesproken dan de technisering, die wij hier bedoelen, legt het accent in dit verband anders maar roert een wezenlijk belang-

<sup>1</sup> I. P. Ps. § 188 vlg.

rijke kwestie aan. Bij de technisering wordt het accent vooral op het leerproces gelegd, bij de vermethodieking komt ook de verschraling der paedagogische activiteit van de leraar tot uitdrukking. De leraar wordt een technicus met methode *a* en *b* als werktuigen. De receptuur doet zijn intrede: „Men neme...”.

Een speciale didaktiek zonder verankering in de algemene wordt een foefjesverzameling, een aaneenschakeling van handgrepen, die los staan van het totale leerproces, van het geestelijke ontwikkelingsproces, van de opbouw en het beleid daarvan als geheel.

Een algemene didaktiek zonder doordachte grondslagen in de paedagogiek praat over zaken welke zij niet kent. Zij werkt met een „leerling”, die geen kind, een „leraar” die geen mens is en met een „leerstof”, die geen deel uitmaakt van een geestelijk kultuurgeheel. En een kind is er essentieel op aangewezen, opgevoed te worden. Zodat: wie de leerling niet nauwkeurig ziet in het licht van het kind en het kind niet doordacht heeft als een op opvoeding aangewezen wezen, in ijle lucht construeert.

Dit wordt eerst recht duidelijk, wanneer men overweegt, dat elk leerproces, dat niet louter incidenteel is – en de didaktiek houdt zich juist in de allereerste plaats en in de meest uitvoerige vorm bezig met leerprocessen, die een belangrijk ontwikkelingstijdperk van het leven in beslag nemen – altijd moet systematiseren en dus: kiezen en ordenen. En dat betekent: waarderen en anticiperen. Het rationele ordenen anticipeert in wezen en dus altijd op de reële ontwikkeling van het mens-kind. Er bestaat geen mogelijkheid leerprocessen op te bouwen, waarin een „natuurlijke genese” *gevolgd* wordt – want aan zichzelf overgelaten, ontdekt geen kind opnieuw wat de eeuwen vóór hem ontdekt hebben in tijden en onder omstandigheden, waarin het ontdekte nog niet bestond. Het kind ontdekt de taal in een sprekend, het schrift in een schrijvend, het getal in een tellend en rekenend milieu, enz.

Het hoeft niet opnieuw de eeuwen van voorbereiding door te maken en de gunstige constellatie of de gelukkige inval af te wachten. Een in die zin, „natuurlijk” leerproces is onbestaanbaar. Er wordt altijd voortgelopen op deze natuurlijke gang. En dit met te meer noodzaak, omdat de menselijke jeugd wel lang maar niet oneindig duurt: binnen een beperkt tijdsbestek moeten vele zaken bijgebracht worden. En het proces der kulturele „indamping”, der vereenvoudiging, van het voorbeeld, de demonstratie, de proef enz., maakt dat wat eens de begenadigde volwassen deskundige moeite kostte om te vinden, later aan kinderen kan uitgelegd worden. Keuze en waarde-oordeel, ordening en anticipatie horen onverbrekelijk bijeen en zij grijpen onmiddellijk in de mens- en wereldbeschouwing in, welke het geheel van het beleid der opvoeding uitmaken.

Is deze keuze juist? Besteedt een kind deze keus voorgezet krijgende, zijn leven goed? Is deze verdeling van de beschikbare tijd in overeen-

stemming met hetgeen de mens hier in het leven te doen heeft? Is de anticipatie geoorloofd, gewenst, noodzakelijk?

Ziehier de vragen, die de algemene didaktiek met huid en haar uitleveren aan de paedagogiek. De keuze der leerstoffen verdient een afzonderlijke beschouwing en is thans niet aan de orde. In algemene zin is zij uiteraard gefundeerd in de paedagogische theorie die wij elders – in de *Beknopte theoretische Paedagogiek*<sup>1</sup> – uiteengezet hebben. Het vraagstuk der anticipatie is als zodanig van algemeen-didaktische aard. Toch wordt het pas concreet aan de vragen ener speciale didaktiek, welke deze ook zij. Wij komen hierop aanstonds terug.

## 6. Algemene en Speciale Didaktiek

Geheel voorbereid door de algemene didaktiek is het onderzoek, dat de speciale didaktiek moet wijden aan haar leervak om te constateren, welke denkmethoden het beheersen, welke daarvan – en tot in welke perfectie – geleerd *moeten* worden, wil men het vak i.q. ooit meester worden in voor konkrete doelstellingen (b.v. timmerman, mijnbouwkundig ingenieur) bevredigende mate. Maar de vraag naar de methodische structuur van de wetenschappen in het algemeen is een vraag van de methodologie, of als men *wil*: de logika zelf. Een vraag evenwel, waarvoor de algemene didaktiek zich even intens interesseert als voor de psychologie van het menselijke, is m.n. het kinderlijke leren.

Vervolgens doet de algemene, de speciale didaktiek het inzicht aan de hand, dat er een *volgorde* in de aanbieding van inhouden en ordeningsvormen der wetenschappen bestaat, welke ideaal kan zijn, gemeten aan drie verschillende, zelden geheel te verenigen criteria:

1. aan dat van het kultuurstofgebied zelve,
2. aan dat der psychische ontwikkeling van het kind (resp. de mens),
3. aan dat van de konkrete doelstellingen:
  - a. van algemeen opvoedkundige aard,
  - b. van individuele aard (dit kind kan – en moet nu ook – dat examen afleggen, dat beroep leren, etc.),
  - c. van praktisch organisatorische aard (in feite bestaande schooltypen, e.d.).

Naast de volgorde staat de *wijze* van aanbieden, welke getoetst kan worden aan de volgende criteria:

1. aan het bereikte eindresultaat in het vak (resp. de vaardigheid) zelf,
2. aan het effect op de persoon als zodanig,
3. aan het effect op de aanpak van problemen, welke buiten het onderwezen gebied liggen<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Wolters, Groningen 1957, 6e dr.

<sup>2</sup> I. P. Ps. § 172 en 185.



Wij keren thans nog even terug tot de zojuist genoemde anticipatie. Het leerproces, dat de didaktiek op het oog heeft, is „onnatuurlijk” in zoverre het niet identiek is met een zgn. „natuurlijk” ontwikkelingsproces. Er is geen dgl. proces, dat het kind op een goede dag vanzelf bij de wet van Boyle zou brengen<sup>1</sup>. Maar de opgave der didaktiek is het juist, het in *deze* zin onnatuurlijk leerproces zó op te bouwen, dat het kind een zo gunstig mogelijke gelegenheid krijgt te ontdekken, waarom het in principe gaat. „In principe” – dit verdraagt dus verregaande vereenvoudiging van de vorm, waarin dit principe voor het eerst begrepen werd of gewoonlijk toegepast wordt. „Ontdekken”, d.w.z. blijkbaar in de eigen psychische werkzaamheid opnemen, waarin het door geleide oefening en foutenanalyse beter omljnd en dus beter begrepen en met meer paraatheid ter beschikking komt. Het geheim der anticipatie, der vervroeging wordt niet belichaamd in de kleuter met grote-mensen-mannen, het bestaat in de opgave om in de eigen ontwikkeling te laten opnemen wat in de kulturele ontwikkeling voldragen vrucht was na lange, wellicht eeuwenlange voorbereiding. Zo leert een kind spreken, schrijven en... te eniger tijd de goniometrie. Maar: wat, wanneer en hoe dat worden de vragen, die van de algemene in de speciale didaktiek leiden en die op dit laatste gebied ten volle concreet worden.

## II

### 7. „Leren”

Wie van „leren” spreekt, kan daarbij denken aan de ganse activiteit, welke aan de zijde van de opvoeding plaats heeft, wanneer hij „opgevoed wordt”. Stellig is dat te ruim en niet ruim genoeg gedacht, maar toch leidt deze opvatting ons in de goede richting. De richting is goed, omdat inderdaad het leren allereerst een verschijnsel is, dat bij de jeugdige mens past; vervolgens, omdat het inderdaad een activiteit is, verder omdat er inderdaad een activiteit van de zijde der opvoeders mee verbonden kan zijn, die zelfs in onze taal met hetzelfde werkwoord „leren” („bijbrengen, onderwijzen”) wordt aangeduid, zodat „leren” een verschijnsel is, dat in het gebied der opvoeding thuishoort. Maar wij hebben hiermee tevens reeds de grenzen der in de aanvang opgeworpen gedachte overschreden: met het leren *kan* een activiteit correleren van de zijde der opvoeders, het *hoeft* niet zo te zijn – maar *zeker* is het een activiteit van de zijde van de opvoeding. Leren kun je alleen maar *zelf* doen. In dit opzicht was dus de aanvankelijke conceptie te ruim gformuleerd. Nog in een andere zin was dit het geval: niet alle vormen der activiteit van het opgevoed-worden zijn „leren” te noemen. Er is immers in het aandeel van het kind in zijn opvoeding heel wat, dat niet

<sup>1</sup> Vgl.: Acta Peadagogica Ultrajectina III.

gaat om het „opdoen van iets” of om het „niet opdoen van iets” maar b.v. om het afweren, protesteren, het pure functioneren etc., dat wel er op neer kan komen dat gedragswijzigingen optreden (b.v. koppigheid, knorrigheid, humeurigheid), maar het gaat wat ver om te zeggen, dat een kind zijn „knorrigheid” geleerd heeft.

Toch heeft het ze „opgedaan” en is er reden dus voorzichtig te zijn met het gebruik van de term „leren”, waar de afgrenzing t.o. „verwerving van gedragsvormen” dubieus blijkt. „Leert” het kind, wanneer het aan aan bepaalde gang van zaken „gewend” wordt? Stellig – mits men onderscheidt tussen die vormen van „leren”, waarbij het kind *gericht is op* de verwerving van een nieuwe gedragsvorm (zo „leert het lopen”) en die vormen, waarbij het kind opgaat in de activiteit zelf en dus *per accidens* een nieuwe gedragskwaliteit of een ganse nieuwe gedraging opdoet.

In de didaktiek gaat het in de eerste plaats om een doelgericht leren, dat opgenomen is in een geheel van in de opvoeding gestelde doelen. Aan dit doelgericht proces worden willekeurige en onwillekeurige psychische processen ondergeschikt gemaakt door het lerende kind, dat het leerproces tot eigen doel gemaakt heeft.

Dat de aanvankelijke conceptie van „leren” anderzijds niet ruim genoeg was, blijkt nu duidelijk: het kind „leert” ook, waar de directe activiteit van een opvoeder *incidenteel* ontbreekt. Het kan leren m.a.w. zonder dat er een iemand is, die *bedoelde* het kind iets te leren. Maar het kan niet leren zonder een eigen doelgerichte activiteit te ontwikkelen. Dit is een notoir feit en wijst er ons nogmaals op, *dat het leren, waarover de didaktiek het heeft, een fundamentele, eigen activiteit van de opvoedeling is.*

Natuurlijk is hiermee in het geheel niet bedoeld te zeggen, dat een kind onafhankelijk van het bestaan van volwassenen, die zich iets aan hem gelegen laten liggen, iets zou kunnen leren dat uitgaat boven de vitale zelfverzorging van het mensen-jong. Een „menskind” is in wezen een op opvoeding aangelegd en aangewezen wezen. Moge het als „jong” onderwerp zijn van biologische beschouwingen, als „kind” transcendeert het deze kategorie reeds en wij drukken dat uit door te spreken van het kind als „opvoedeling”. Dat is het kind – als gezegd – niet alleen van ons, de opvoeders uit gezien, dat is het ook van *zich* uit: „animal” educandum, educabile (et: educans)<sup>1</sup>. Dit feit zien wij geverifieerd in het zelf opnemen van nieuwe gedragskwaliteiten zonder bijzondere beïnvloeding doch in een opvoedingsmilieu, dat aan normale minimumeisen voldoet. Uiteraard is zowel dit ongeleide als het geleide leren nauw verbonden met de psychische ontwikkeling. Niet als een spontane rijping in een quasi irrelevant milieu, maar wederom als een rijpingsproces dat

<sup>1</sup> B. Th. P. § 63 vlg.

zich voltrekt in een opvoedingsmilieu, dat aan normale minimum-eisen voldoet. Als een proces dus dat er op alle manieren blijk van geeft, zich niet in een vacuum maar in een „milieu” te voltrekken.

#### 8. De eenheid van „leren” en „bijbrengen”

Wij roerden in het voorgaande enige kwesties aan, die om verschillende redenen nog nader bekeken dienen te worden. Wij wezen er op, dat met het leren ook een activiteit aan de zijde der opvoeders verbonden kan zijn. Voor het proces van de zijde van het kind reserveren wij de term „leren”. Misschien duiden wij die correlerende activiteit het best aan met een term die de omgangstaal er – naast het verwarrende synoniem „leren”, het te beperkte „onderwijzen” of „doceren” – voor gebruikt b.v.: „bijbrengen”. In de buitenschoolse sfeer der opvoeding verifieert dit dubbel-proces van „leren-bijbrengen” zichzelf door de daarop volgende gedragingen van het kind; in de schoolse sfeer bestaat ook een speciaal procédé van toetsing, dat we b.v. „overhoren” of „laten toepassen” noemen. Er is dus naast „leren” en „bijbrengen” nog een derde proces: dat der „toetsing”.

Het is duidelijk, dat deze drie processen ten nauwste samenhangen en een stuk praktische paedagogiek vertegenwoordigen, dat in het geheel der opvoeding zeer centraal gelegen is. Hoewel in de onderhavige reeks artikelen de nadruk ligt op het fundamenteelste der drie processen – dat van het *leren* – zullen de beide andere expliciet of impliciet voortdurend aan de orde zijn. Ook impliciet, omdat met een juiste kijk op het kinderlijke leren onherroepelijk gevolgen verbonden zijn op het gebied van het bijbrengen en het toetsen. Toch dient men, bij alle evidente samenhang der drie activiteiten, niet uit het oog te verliezen, dat de persoonlijkheid van het lerende kind op zeer verschillende wijze bij de drie processen betrokken is en dat het voor het kind nog weer lang niet hetzelfde is, of het in de eigen sfeer van spel of bezigheid onwillekeurig ervaringen opdoet of dat het een stap voor stap geleide uitlegging te verwerken heeft. Getoetst worden ten overstaan van een klas door een leraar is niet hetzelfde als aldoende merken dat je nu die steen niet ver of hoog genoeg kunt gooien. Het kind, dat gretig leert, is nog niet ook een kind, dat graag getoetst wordt. En: hoe verschillend kan het kind betrokken zijn bij leren en uitgelegd-krijgen!

Uit deze algemeen bekende feiten blijkt, dat de wijze waarom het kind als persoon betrokken is bij „het” leerproces zeer uiteen kan lopen en dat dit gezichtspunt ongetwijfeld afzonderlijke aandacht verdient. Tevens blijkt ons, dat een algemene didaktiek nooit identiek kan zijn met een „psychologie van het leren”, noch kan bestaan uit de som van deze met een „psychologie van het bijbrengen”. Dit was reeds te voorzien, toen wij in § 7 tot de conclusie moesten komen, dat het in de didaktiek gaat om een doelgericht leren, dat is opgenomen in een geheel van in de

opvoeding gestelde doelen. Het wordt versterkt door het inzicht dat de didaktiek de functionele eenheid van doelstelling, bijbrengen, leren en toetsen op het oog heeft.

### 9. „Leren” en „leren” is twee

Een tweede kwestie verdient nog even onze bijzondere aandacht: wij zagen, dat alle verwerving van nieuwe gedragskwaliteiten en vormen, d.w.z.: de hele opbouw der wordende volwassenheid, te vangen zou zijn onder de term „leren”, waarbij dan nog alleen de begrippen „aanleg”, „rijping”, „milieu” kunnen optreden. Tevens merkten wij reeds op, dat allerlei vormen van leren moeten bestaan: leren, waarbij men gericht is op de verwerving van een nieuwe gedragsvorm en het onwillekeurig en per accidens opdoen van een nieuwe gedragskwaliteit – dat bleek al aanstonds een onontkoombare onderscheiding. Maar er is ook van ouds in de litteratuur een onderscheid gemaakt en betwist tussen „inprenten” en „begrijpen”, tussen „associëren” en „redeneren”, tussen het aanleren van een beweging (b.v. zwemmen, dansen, fietsen) en het leren van vaardigheden, die alleen op grond van een bepaalde inziets-ontdekking verworven kunnen worden (b.v. spreken, lezen), tussen het „leren” en „begrijpen” van b.v. geschiedenis en van b.v. natuurkunde, enz.

Het zal daarom onvermijdelijk zijn, dat wij dit klaarblijkelijk enorme complex van verschijnselen, dat „leren” heet, als geheel trachten te bekijken en vooral proberen na te gaan, hoe zijn interne structuur in elkaar zit. Het moet ons daarbij gaan om wat ik elders<sup>1</sup> genoemd heb de „phaenomenologische doorlichting van structurele grondverhoudingen, en daarmee tevens om de essentiële plaatsbepaling van de meest fundamentele verschijnselen in het geheel van het objektsgebied”.

### 10. Beperkingen

Nog bij een derde kwestie dienen wij een ogenblik stil te staan. Wij wezen reeds op de vervlechting van het leren met de psychische ontwikkeling in algemenere zin, waarin rijping, aanleg, milieu verwerkt zijn. Het „kunnen leren” hangt ongetwijfeld fundamenteel samen met de intellectuele aanleg; een feit waaraan wij elders<sup>2</sup> de nodige aandacht besteed hebben en dat hier derhalve bekend verondersteld moge worden. Ter aangeduide plaatse handelden wij ook over aanleg en milieu en wij spraken er eveneens over de rijping en het leren. Het zou, indien wij een pathologie van het leren schreven, van het grootste belang zijn, uitvoerig stil te staan bij de talrijke konstellaties van karakter- en temperamente-eigenschappen alsook van funktionele eigenschappen (b.v. linkshandigheid, afwijkingen in het waarnemingsapparaat, konstitutionele gegevens

<sup>1</sup> B. Th. P. blz. 136.

<sup>2</sup> I. P. Ps. Hfdst. III, VI, VIII, IX, X.

als b.v. de exsudatieve diathese), welke uitermate belemmerend kunnen werken op het functioneren der intelligentie. Hoe gaarne wij dit al zouden behartigen, wij moeten ons er niettemin in beperken. Doch hoezeer wij ons ook willen beperken, wij ontkomen er niet aan, vooral het aspekt der psychische ontwikkeling voortdurend in ons betoog te betrekken<sup>1</sup>. Ook overigens echter zal, zelfs waar wij ons strenge beperkingen opleggen, blijken, dat het leerproces niet los te maken is uit het geheel der psyche, noch in de algemene noch in de singulaire zin van deze bepaalde persoonlijkheid.

Niet alleen de mentale leeftijd, niet alleen de affektieve verhouding tot de wereld als opgave, tot mensen en dingen op zichzelf, staan voor ons, wanneer wij in concreto aan kinderen lesgeven maar natuurlijk is de leerling ook altijd een jongen, die een man, of een meisje, dat een vrouw moet worden en tenslotte komt onze leerling dan nog uit een bepaald milieu, door alle determinanten daarvan mede bepaald. Wij moeten niet vergeten, dat de algemene didaktiek niet in principe maar louter om hier-en-nu geldende praktische redenen gebonden is aan kollektief onderwijs en alleen met slecht geweten houdt zij zich bezig met haar zaak *alsof* niet elke stap van haar betoog individuen betrof.

### Korte Samenvatting

#### I. Didaktiek: theoretische en praktische.

##### Praktische didaktiek:

*experimentele*, theoretico-praktische phase. toepassing als deel van het onderwijsproces: *practico-praktische* phase = didaktiek in de praktijk = *didaxis*; mededeling der *didaxis*: *didaskalie*.

#### II. Didaktiek: Algemene en speciale.

##### Algemene didaktiek:

1. Wat als geheel wordt overgedragen?
2. Wat daarvan is vatbaar voor
  - a. willekeurige, b. systematische, c. institutionele overdracht, (in b implicite: systeem der leerstofgebieden).
3. Is de vakken-begrenzing rationeel voor onderwijsdoeleinden?
4. Welke werkzaamheden van de geest worden in de verschillende verwervings- en verwerkingsakten geëist in betrekking tot de verschillende leerstoffen als zodanig? (implicite alg. en genetische leerpsychologie).
5. Volgorde van aanbidding.
6. Leervorm en -wijze; toetsing.

<sup>1</sup> Vgl. in mijn V.V., H.I. en vgl. O.P.

*Speciale didaktiek:*

1. Sleutelervaringen per vak; inhouden, methoden.
2. Volgorde der aanbieding; drie criteria:
  - a. kultuurstofgebied; b. psych. ontwikkeling van het kind; c. konkrete doelstellingen (van algemeen opvoedkundige aard, van individuele aard, van praktisch organisatorische aard).
3. Wijze van aanbieding; getoetst aan:
  - a. bereikte resultaat,
  - b. effekt op de persoon,
  - c. overdrachtseffekt.



# KARAKTEROPVOEDING EN PEDAGOGISCHE ONTMOETING

F. DE MIRANDA

## *Inleiding*

Een bespreking van opvoeding als karakteropvoeding, waarbij karakteropvoeding op de een of andere wijze met ‚geweten‘ samenhangt, wordt bemoeilijkt, doordat in ons huidige pedagogische denken zowel de begrippen ‚karakter‘ als ‚geweten‘ onzeker geworden zijn. Beide termen zijn min of meer op de achtergrond geraakt tengevolge van de algemeen voortschrijdende secularisering en de daarmee samenhangende schroom, om in het leven naar gronden of bestemmingen te verwijzen, die boven de direct waarneembare feitelijkheden uitgaan. De in pedagogische zin niet zeer vruchtbaar geworden karakterologieën en een zeker onzakelijk gebruik van de term ‚geweten‘ zullen deze schroom zonder twijfel versterkt hebben, temeer daar zij een schijn van zekerheid stelden tegenover een groeiend besef van onzekerheid, omtrent hetgeen nu zowel met ‚geweten‘ als met ‚karakter‘ eigenlijk kan worden bedoeld.

Vóór alles is derhalve een onderzoek vereist naar de betekenis en de onderlinge samenhang van deze beide begrippen en grijpt dit onderzoek de mens op zijn ongrijpbaarste plaats, het geweten, om zich van daaruit te richten op de opvoeding zelf en daarmee op het eigenlijke doel: de pedagogische ontmoeting in de pedagogische situatie.

In aansluiting aan geschriften van Spranger, Langeveld en Beets wil deze studie tevens laten zien, hoe in modern pedagogisch denken anthropologische bijdragen uit werken van Buber vruchtbaar kunnen worden<sup>1</sup>.

## I. HET GEWETEN EN DE BESTEMMING VAN DE MENS

### *a. Oorsprong en bestemming*

In 1956 is van Robert Scholl een boek<sup>2</sup> verschenen, dat het probleem van het geweten opnieuw aan de orde wil stellen op een moment, waarop dit allerwegen op de achtergrond is geraakt. Scholl stelt zich tot thema „Das Gewissen des Kindes, seine Entwicklung und Formung...“ en formuleert zijn eigenlijke vraagstelling als volgt: „Wann tritt das Gewissen beim kleinen Kind zum erstenmal in Erscheinung und in welcher Form? Von welchen Faktoren ist die Entstehung und Bildung des Gewissens abhängig? Ist seine Bildung in erster Linie zurückzuführen auf Anlagen... oder ist das Gewissen vorwiegend das Ergebnis von Einwirkungen der Umwelt?“ (pag. 9). D.w.z. hij gaat terug naar de ‚oorsprong‘,

<sup>1</sup> Verg. b.v. in Engeland: F. Clarke, „Freedom in the educative society“ en vooral ook: Marjorie Reeves, „Growing up in a modern society“; voorts Herbert Read in „Education through Art“, ofschoon deze Buber op bepaalde punten verkeerd begrepen zal hebben.

<sup>2</sup> Robert Scholl: „Das Gewissen des Kindes“. Stuttgart 1956.

in de onuitgesproken vooronderstelling, het geweten vanuit die oorsprong te kunnen volgen in zijn latere ontplooiing, waarbij dan 'vanzelf' duidelijk zal worden, wat geweten eigenlijk is en welke opvoedingstaak de gewetensvorming met zich meebrengt. De beschrijving van deze opvoedingstaak blijkt dan echter belangrijke lacunes te vertonen. Scholl biedt ons telkens waardevol materiaal, maar tot een werkelijk inzicht in de essentie van geweten brengt hij ons niet. Het zoeken naar de oorsprong blijkt niet tot wezenlijke verheldering te leiden.

Tegenover dit zoeken naar het begin, de oorsprong, wordt met name door Beets (1 en 2)<sup>1</sup> voortdurend en in uitvoerige uiteenzettingen gewezen op de noodzaak, om het kind te begrijpen vanuit zijn toekomstig mens-zijn, d.w.z. vanuit een mensbeschouwing, een anthropologie. Langeveld voegt nog verduidelijkend toe, dat een anthropologie noodzakelijkerwijze een „normative Deutung des Menschen" is; „das Sich-kennen des Menschen bedeutet immer eine Bestimmung desjenigen, *was er zu sein hat*" (5<sup>2</sup>; pag. 5, cursief van mij).

Voor ons probleem wordt hiermee gezegd, dat wij ons aanvankelijk van de pedagogiek zullen moeten verwijderen en ons omtrent het geweten moeten oriënteren aan de mens en zijn bestemming, voordat wij tot de opvoedingssituatie kunnen terugkeren, en tot de konsekventies, die deze impliceert. Wel zullen wij in het oog moeten houden of en in hoeverre elders gevonden inzichten ook werkelijk pedagogisch bruikbaar zijn (verg. 4; o.a. pag. 52); in hoeverre zij vanuit pedagogisch standpunt aanvulling behoeven of correctie en in elk geval zal althans op enkele punten duidelijk moeten worden, hoe zij dan ons pedagogisch denken op vruchtbare wijze kunnen verrijken of verhelderen.

Tevens zou uit het bovenstaande althans ten dele begrijpelijk worden, waarom in vele leerboeken der pedagogiek het geweten niet of nauwelijks aan de orde komt en wij ook bij Langeveld de meest fundamentele behandeling van deze problemen niet aantreffen in zijn *Theoretische Pedagogiek* (4), maar in zijn rede „Opvoeding en de vrijheid van de mens" (6). In deze rede immers, meer nog dan in zijn andere werken, wordt inderdaad de opvoeding gezien in het licht van een mensbeschouwing, in het perspectief van een anthropologie.

#### b. *Het geweten en Gods spreken tot ons*

Om te beginnen een paar citaten bij elkaar gezet: „Opgevoed worden", zegt Langeveld in genoemde rede „is alleen in taalkundige zin passief; het is de *handeling* van een beginnende en voortgezette zelfinterpretatie, uiteindelijk geleid door hetgeen wij 'geweten' noemen". Deze zelfinterpretatie „is een wijze van zelfvorming, doordat hetgeen niet tot een per-

<sup>1</sup> Zie literatuurvermeldingen aan het eind van dit artikel.

<sup>2</sup> Zie literatuurvermelding.

soon behoort, wordt verworpen en hetgeen tot hem, zoals hij zich ziet, behoort, wordt aanvaard en opgenomen. Geweten en zelfkennis behoren tesamen". Maar: „wat een mens wil zijn – niet alleen wat hij is – is hetgeen hem maakt tot een persoonlijkheid". Het geweten is „het werktuig, waarmee de mens zijn meest eigen werkstuk maakt: zichzelf".

Opgevoed worden, in toenemende mate een zelfinterpretatie, geleid door het geweten – het is een gehele mensbeschouwing, die met deze visie is gesteld. Wie het boek van Scholl gelezen heeft, weet, dat wij helemaal niet zo ver verwijderd behoeven te zijn, van hetgeen hij in wezen op het oog had. Maar met zijn op de oorsprong, op beginnende ontplooiing gericht blik, was het niet mogelijk, om deze mate van fundamentele verheldering te bereiken. Hoe had hij immers in de vroegste pedagogische situaties het geweten kunnen aantreffen, zonder zich tevoren gerealiseerd te hebben, hoe het zich in zijn hoogste momenten manifesteert?

Langeveld plaatst daarentegen zijn pedagogische beschouwingen tegen de achtergrond van de bestemming van de mens. En vanuit deze gezichtshoek vinden wij in het bovenstaande in kort bestek ons gehele menselijke bestaan belicht. Van hieruit keert hij dan onmiddellijk terug tot de opvoeding, – wij echter moeten thans trachten nog dieper in de samenhang van geweten en bestemming door te dringen.

In zijn Beknopte theoretische Paedagogiek (4) geeft Langeveld aanvankelijk (pag. 32) een zeer verkorte samenvatting van bovenstaande visie. Even later echter (pag. 56), dreigt hij met zichzelf in tegenspraak te komen, door een passage<sup>1</sup> waarin, als terloops, gesuggereerd wordt, dat het geweten het gezag is, dat zich in de zedelijke verantwoordelijkheid openbaart en dat dit „het Gezag" zou zijn, nl. „Gods spreken tot ons". Het kan ons, òòk met het oog op de opvoeding, niet onverschillig zijn, hoe zich 'Gods spreken tot ons' verhoudt tot ons ‚geweten'. Een indentificatie echter, heeft iets van kortsluiting en komt met het voorgaande in strijd.

In genoemde passage wijst Langeveld op de ervaring, dat het geweten zich direct en persoonlijk tot ons richt. Spranger is op dit punt wat uitvoeriger, in een beschouwing (7; pag. 130–132), waarin hij het geweten als „Regulator" aanduidt en daarvan de werking beschrijft als „in dopeltem Sinne höchst singular: Er wendet sich ganz intim an mich, nämlich diesen, der gerade ich bin, und an mich in dieser ganz einzigartigen Situation".

<sup>1</sup> Inmiddels wordt in de 6e druk van dit boek deze wat duistere passage door een invoeging nader verduidelijkt. Na de voorafgaande samenvatting van boven geciteerde visie, blijkt Langeveld hier inderdaad een *tweede* aspect van het geweten op het oog te hebben, dat dan niet met het eerste in tegenspraak behoeft te zijn. Het betreft – hoewel vanuit een andere gedachtensfeer geformuleerd – in wezen de beide aspecten (of functies) van het geweten, die wij eveneens bij Buber omschreven zullen vinden en waarvan wij dan de onderlinge samenhang en het verband met de vraag van goed en kwaad verder kunnen preciseren.

Nog belangrijker in het geheel van onze nasporingen is echter Spranger's conclusie, wanneer hij, na hiermee onze algemene menselijke ervaringen omljnd te hebben, als zijn overtuiging uitspreekt: „wenn es irgendein Apriori gibt, das an der Wurzel des Menschenwesens sitzt, so ist es das Gewissen”.

Op deze fundamentele uitspraak laat hij nu volgen: „In der Stimme des Gewissens ist immer ein Ewigkeitsbezug enthalten”. Of nader gepreciseerd: „In den Regungen des... Gewissens begegnen wir Gott selbst, der durch unser höheres Selbst hindurch sich uns verständlich zu machen sucht”. – Met zijn eerste, nog min of meer onbepaald gelaten aanduiding, wijst Spranger op een aspect, dat niet onbesproken mocht blijven en ongetwijfeld ergens in de realiteit is gegrond. Met zijn precisering brengt hij ons echter bij de reeds bij Langeveld gesignaleerde tegenstrijdigheid terug, zonder tot een werkelijke verheldering te hebben bijgedragen. Hoe zich ‚Gods spreken’ verhoudt tot ons ‚geweten’, blijft ook bij Spranger onduidelijk.

### c. *Het geweten en de vraag van goed en kwaad*

Verwijzingen naar het geweten vinden wij bij Buber zeer verspreid in diverse werken en bij hem geraken wij onmiddellijk in de kern van ons probleem.

God biedt de mens, zegt Buber, de situatie aan, en op deze situatie heeft hij met zijn handelen te antwoorden (9; pag. 232); de mens verneemt uit alle dingen en gebeurtenissen een Goddelijke, tot hem persoonlijk gerichte eis, zonder dat met deze eis tevens aangewezen behoef te zijn, wát hij nu als antwoord heeft te doen. Van de mens zélf wordt de beslissing gevraagd, een beslissing die hij neemt vanuit zijn geweten, vanuit de „Urwachheit seiner Seele, in einer Tiefe am Einheitsquell der Person”, daar, waar „Selbst und Welt und beider Verhältnis zueinander, wie es an diesem Tag ist, geprüft und geklärt werden” (15; pag. 174 v.).

De zekerheid, die de mens door het geweten verkrijgt, is nooit méér dan een „ungewisse Gewissheit” (9; pag. 232); een mens kan niet objectief weten of dat, wat hij gaat ondernemen, het juiste antwoord is: zélf moet hij beslissen. Maar dan speelt in het ‚juiste’ antwoord altijd óók een element van genade mee, waarvan de mens de bijdrage ervaart, zonder er ooit de grootte van te kunnen bepalen (9; pag. 232); het is dit element van genade, dat steeds weer de vraag heeft opgeroepen, of het geweten zélf soms Gods spreken tot ons is.

Wat het geweten is, weet ieder, „der eine Aufgabe, die er als die seine erkannte, nicht erfüllt hat, jeder, der seiner ihm gewiss gewordenen Bestimmung nicht die Treue hielt – jeder solche weiss, was es heisst, dass einem ‚sein Gewissen schlägt’” (13; pag. 107). Of hij weet wat het betekent, als „etwas in der letzten Konfrontation mit der Wirklichkeit ein

allerleisester, aber nie missachtbarer Finger daran rührt. Das ist freilich nicht der ‚Finger Gottes‘, dessen zu harren wir nicht befugt sind”.

„Der Finger, von dem ich rede, ist lediglich der des ‚Gewissens‘” (9; pag. 232).

Het is het geweten, „die Stimme des Gewissens, die ihn, wie er jetzt is, mit dem vergleicht, der zu werden ihm bestimmt war” (13; pag. 108). Grondvoorwaarde is hierbij een weten, dat, naar Buber's overtuiging, in meerdere of mindere mate van duidelijkheid aan alle mensen eigen is: „das Wissen des Einzelnen um das, was er ‚eigentlich‘ ist, wie er zu sein bestimmt ist, als was er in seinem einmaligen und einzigen Erschaffen-sein gemeint ist” (pag. 116). „Es ist die jedem, ja: jedem Menschen eingepflanzte, aber ungebührlich vernachlässigte Ahnung des Wesens, das mit ihm, und mit ihm allein... gemeint, intendiert, vorgebildet und das zij vollenden, das zu werden ihm zugemutet und zugetraut ist” (14; pag. 97). Want een mens is „nicht zu einem blossen Dasein, sondern zur Erfüllung einer Seinsintention ins Sein gesetzt” (pag. 110).

Van zich uit, zoals hij in diepste wezen, naar zijn bestemming bedoeld is, heeft de mens in zijn situatie te antwoorden (verg. pag. 92). En het is nu wel duidelijk geworden: het geweten is niet zèlf Gods stem; „geweten” is menselijk en kan dwalen, het is een zaak van ‘vrees en beven’, het kan slechts *trachten te horen*”, te luisteren <sup>1</sup>. Maar tevens is het geweten het ‚ken-orgaan’ voor de ‚goddelijke vonk’, dat goddelijke in de mens, dat hem ‚naar Gods beeld’ geschapen doet zijn en zowel opdracht als ook mogelijkheid betekent, om datgene te worden waartoe hij bestemd is. Door deze beide functies scheidt het geweten tussen ‘goed’ en ‚kwaad’, – in beide, zonder steeds op een volstrekte zekerheid te mogen rekenen.

De tweeledige functie van het geweten, correspondeert met tweeërlei wijze, waarop het de mens richting wijst. Als ken-orgaan van de strikt eigen bestemming kent het geweten de richting en maakt het deze kenbaar als de richting op de persoon, die met mij is bedoeld: „ich erkenne das mit mir Gemeinte je und je und immer klarer, eben indem ich die Richtung darauf verleihe, die Richtung darauf nehme”. Als instantie in mij, die Gods stem tracht te horen, verwijst het geweten naar deze zelfde „Richtung”, „als die Richtung auf Gott,... dem Urheber meiner Einzigkeit” (pag. 109 v.).

En in beide functies waarschuwt het geweten, wanneer wij de gerichtheid en daarmee onze eigen innerlijke eenheid verliezen. Immers: „das Böse ist die Richtungslosigkeit... das Gute ist die Richtung und was in ihr getan wird”. En: „das Böse kann nicht mit der ganzen Seele getan

<sup>1</sup> Toelichting uit een brief van Buber, zie 9; 94; cursief van mij. – Inmiddels moge thans ook verwezen worden naar Buber's „Schuld und Schuldgefühle” (Heidelberg 1958), een boekje, dat met betrekking tot de mogelijkheden en grenzen van psychotherapie, handelt over het geweten en over existentiële schuld.



werden; das Gute kann nur mit der ganzen Seele getan werden" (14; pag. 95).

Langeveld sprak van het geweten als het werktuig, waarmee de mens zijn meest eigen werkstuk maakt, nl. zichzelf, en hij noemt de hoogste vrijheid van de mens die, waarin hij „trouw mag blijven tot in de uiterste konsekventies van zijn beslissingen". Want „'s mensen zelf is het diepst verloren, waar wij door onze eigen handelingen of lijdelijkheid moeten verloochenen, wat het geweten ons in onszelf heeft laten opbouwen. En zo zijn er mensen, die de dood verkiezen boven deze vorm van morele zelfvernietiging" (6): het is niet de dood, die de mens zijn gerichtheid op God doet verliezen <sup>1</sup>; de mens weet zich verloren, als hij zijn eigen *bestemming* ontrouw wordt.

## 2. „GEWISSENSPFLEGE" EN KARAKTEROPVOEDING

### a. ‚Gewissenspflege‘

Na het voorgaande mogen wij wel vaststellen, dat opvoeding niet denkbaar is zonder gewetens-, ja, wat eigenlijk? Wat doen wij in de opvoeding met of voor het geweten?

Spranger stelt zich een soortgelijke vraag en constateert om te beginnen, dat ‚opvoeding tot‘ geweten bij voorbaat uitgesloten geacht moet worden, daar het geweten apriori met het menszijn gegeven is (7; pag. 132). Maar als ‚opvoeden tot‘ geweten dan niet in aanmerking komt, – we kunnen wel spreken van ‚opvoeden van‘ of ‚vorming van‘ het geweten, ofschoon beide termen zeer veel overtuigender op het karakter van toepassing zijn. Onze wezenlijke taak en mogelijkheid ten opzichte van het geweten is misschien het beste aan te duiden als het *wekken* van geweten, het *wekken* en het *wakkerhouden*, en als het *verzorgen* en *behoeden* ten behoeve van een fijnere differentiatie. Zo spreekt Spranger tenslotte van „Gewissenspflege" en stelt hij die met nadruk tegenover propaganda <sup>2</sup>, die het geweten sust of smoort. „Keine Erziehung zur Menschlichkeit ohne Weckung und Wachhaltung des vor Gott stehenden Gewissens", zegt Spranger tot slot.

„Gewissenspflege" is echter niet op te vatten als iets, dat wij op zichzelf zouden kunnen beoefenen. Veeleer wordt bedoeld op een bepaalde gezichtshoek, van waaruit een mens zijn eigen handelen – of plaatsvervangend het handelen van het kind – bezielt en beoordeelt; de gezichtshoek nl. van zijn bestemming, van wat hij van zichzelf verwacht. In deze visie van een mens op hetgeen hij van zichzelf verwacht, ligt de vraag naar een innerlijke volmacht. Hij kan zich bestemd, gemachtigd weten

<sup>1</sup> Verg. psalm 73; 26 en 28: „Schwindet mein Fleisch und mein Herz, / der Fels meines Herzens, mein Teil, bleibt Gott in die Zeit". – „Gott nahn ist mir das Gute". (17; pag. 39 e.v.).

<sup>2</sup> Verg. Buber in 9; pag. 279-275.



en daarmee geroepen, tot iets, dat hij te dienen of te volbrengen heeft. Deze innerlijke volmacht maakt zich tevens kenbaar als beperking of begrenzing: door hem zeer nauwkeurig, maar in strikt persoonlijke zin, in de situatie (uiteindelijk, ondanks mogelijke anticipatie, niet bij voorbaat, maar inderdaad eerst *in* de situatie!) aan te wijzen, op welk punt zijn handelen 'geweld' zou worden. Al naar de situatie kan de grens van het geweld voor dezelfde mens zeer verschillend liggen en met het attent-zijn op deze nooit eens en voor al bepaalde grens, is de vraag voor het geweten nog geenszins afgedaan. Ook dan immers, al moge zijn hoop en zijn streven op andere middelen gericht blijven, kan hij niet bij voorbaat uitsluiten ooit, zij het 'in vrees en beven', tot geweld <sup>1</sup> te zullen beslissen.

Het besef van een innerlijke volmacht is vervat in de algemene zelfkennis, die voor een passend functioneren van het geweten een eerste voorwaarde is. De gegevens van zichzelf en zijn situatie en de hierdoor gestelde mogelijkheden en grenzen heeft de mens te kennen en te aanvaarden. In zijn grenzen vindt hij zijn kracht, eventueel om ze op een gegeven moment te overschrijden; en de mogelijkheden, die heeft hij in doelgericht handelen steeds opnieuw te ontdekken. Zo hebben wij de jongen te helpen zijn jongen-zijn en toekomstig man-zijn, het meisje om haar meisje en toekomstig vrouw-zijn te aanvaarden en zich – in laatste instantie 'vrijwillig' en van ganser harte! – met de daarin voorgetekende bestemming te identificeren en er de persoonlijke opdracht in te vinden.

Zelfkennis veronderstelt de moed om feiten te aanvaarden en mogelijkheden aan te grijpen. Moed wordt voorts vereist om beslissingen te durven nemen en te staan voor de konsekventies; om waar dit aan de orde komt, eigen belang en eigen veiligheid terzijde te stellen, terwille van iemand of iets anders. – Wij zullen het kind moeten helpen om niet bang te zijn. Bovenal wellicht, door het bij passende taken gaandeweg verantwoordelijk te stellen voor eigen werk. En in de verantwoordelijkheid leert het tenslotte trouw te blijven aan de op zich genomen verplichtingen, aan de konsekventies van woorden en daden.

Wanneer hiermee in uiterst beknopt bestek <sup>2</sup> omljnd is, welke karaktereigenschappen bij een kind tot ontwikkeling moeten komen, wil het geweten zijn volle richtingwijzende en constructieve functie in dit karakter kunnen vervullen, dan is daarbij nogmaals duidelijk geworden, dat het op zichzelf nergens te vinden en ook niet op te voeden of te vormen is. Het geweten *is* niet *ergens*, maar *functioneert* in een situatie, een levens-, een werk- of een opvoedingssituatie. In een situatie: d.w.z. wanneer deze vanuit het gezichtspunt van menselijkheid, mensenwaarde, mensenbe-

<sup>1</sup> 'Geweld' hier niet op te vatten als zonder meer identiek met gebruik van lichamelijke of materiele overmacht. 'Geweld' is ook het tot daad geworden niet-in-zijn-menzijn-erkennen van de ander.

<sup>2</sup> Voor een uitvoeriger behandeling zie b.v. (6) en (7; laatste hoofdst.).

stemming wordt gezien! En door de wijze waarop wij ons spreken en handelen stellen onder het criterium van ‚bestemming‘, kunnen wij deze gewetensfunctie behoeden en verzorgen; „pflegen“.

In zijn in 1952 gehouden rede „Erziehung zur Menschlichkeit“ (pag. 122 e.v.) wijst ook Spranger erop, dat het geweten in ons tegenwoordige bewustzijn op de achtergrond is geraakt en waarschuwt hij voor de dreigende gevolgen. Maar zomin als het geweten op zichzelf doel in de opvoeding kan zijn, zomin is het ontbreken op zichzelf het probleem. Probleem geworden en op de achtergrond geraakt is het karakter. En door dit problematisch worden van het karakter is het geweten onreëel geworden, fictief. En als fictie wordt nu het geweten gemedend.

Het heeft in de grond slechts zin om over het geweten te spreken, als wij dit zijn constituerende plaats toekennen in het geheel van het karakter. Dan echter mogen wij, Spranger's boven aangehaald slotwoord varierend, zeggen: „Keine Erziehung zum Charakter ohne Weckung und Wachhaltung des vor Gott stehenden Gewissens“.

Maar wat is dan eigenlijk ‚karakter‘?

#### b. Karakter en geweten

De problematiek van het ‚karakter‘ openbaart zich het duidelijkst in het verband tussen de conflicten tussen de mensen onderling en de conflict-situaties in de mens zelf. „Der Ursprung alles Konflikts zwischen mir und meinen Mitmenschen ist, dass ich nicht sage, was ich meine, und dass ich nicht tue, was ich sage“, zegt Buber (16; pag. 28). Ondanks mijn goede bedoeling, worden zo gemakkelijk mijn woorden tot leugen, mijn daden tot geweld, terwijl geweld en leugen, terugwerkend, mijn ‚goede bedoeling‘ vergiftigen.

De problematiek van het karakter is de problematiek van „Sein und Scheinen“. De mens is immers afhankelijk van zijn medemens en het is niet gemakkelijk om erkenning te verwerven; „da bietet sich der Schein zur Aushilfe an. Ihm willfahren ist die eigentliche Feigheit des Menschen, ihm widerstehen dessen eigentlicher Mut“ (9; pag. 263 en 266).

Nu spreken wij van *karakter*, als er eenheid is tussen hetgeen ik zeg en hetgeen ik in de diepste wezen beoog en meen; eenheid ook tussen mijn handelen en mijn woorden.

En in het karakter is het de meest eigenlijke opgave van het geweten, om het voltrekken en behoeden van deze eenheid tot richtsnoer te doen blijven en de mens te manen ‚orde op zaken‘ te houden of te brengen en „sich zurechtzuschaffen“ (16).

„Charakter“, zegt Buber (8; pag. 66), „bedeutet Einprägung. Die besondere Verbindung zwischen Sein und Erscheinen des Menschen, der besondere Zusammenhang zwischen seiner Wesenseinheit und der Folge seiner Handlungen und Haltungen wird seiner noch plastischen Substanz eingepägt“.

„Karakter' wil zeggen *dat* er een eenheid is van wezen en verschijning en dat deze eenheid een *persoonlijke*, door het geweten van deze mens gevormde (verg. 6) is. Aan de verschillende wijzen, waarop zich een zodanige karaktereenheid constitueert, ontleen dan de karakterologieën en typologieën hun mogelijkheid en hun relatieve betekenis. – Buber wijst daarentegen alleen nog op hetgeen hij een ‚groot' karakter noemt. „Einen grossen Charakter nenne ich den, der durch seine Handlungen und Haltungen den Anspruch der Situation aus einer tiefen Bereitschaft zur Verantwortung seines ganzen Lebens erfüllt“, „der dem Leben und der Welt keine Antwort schuldig bleibt, sonder alles Wesenhafte, das ihm begegnet, in seine Verantwortung aufnimmt“ (8; pag. 82 en 85).

### c. Karakteropvoeding

De vraag naar de mens is de vraag naar zijn karakter. In dit karakter heeft het geweten een speciale constituerende functie. Om tot de opvoeding terug te keren: zonder gewetensvorming is geen karakteropvoeding denkbaar, maar het geweten is nooit doel in zichzelf. Doel is het karakter; „Erziehung, die diesen Namen verdient, ist wesentlich Charaktererziehung“ (8; pag. 63). En karakter betekent „Einprägung“, stempeling, vorming. Wie of wat vormt hier? Alles vormt, zegt Buber: natuur en milieu, gebeurtenissen en omstandigheden, alles werkt mee. En „gerade durch das Ineinandergreifen der verschiedenartigen, einander entgegengesetzten Wirkungen wird der Charakter geprägt“ (pag. 67).

Temidden van deze willekeur van samenwerkende factoren staat de opvoeder, van allen onderscheiden door de *wil*, aan de vorming van het karakter bij te dragen en door het *bewustzijn* van de aard van zijn relatie tot de opvoedeling. Van zichzelf weet hij, „eine bestimmte Auswahl des Seins, die Auswahl des ‚Richtigen‘, dessen, was sein *soll*, dem werdenden Menschen gegenüber zu vertreten“ (pag. 67). En in de overtuiging, „dass in jedem Menschen das Rechte in einer einmaligen und einzigartig personhaften Weise angelegt ist“, beseft hij: de opvoeder „darf und soll das Rechte, wie es eben hier werden will, erschliessen und dazu helfen, dass es sich entfalte“ (9; pag. 275). – De opvoeder als selectie van het ‚goede' of ‚juiste' heeft in de opvoedeling het in deze aangelegde ‚juiste' te ontsluiten.

In de opvoedingssituatie kan al wat zich afspeelt tussen opvoeder en opvoedeling een weg tot karaktervorming openen. Maar als de opvoedeling *merkt*, dat het nu om zijn karakteropvoeding gaat, dan volgt veelal verzet, te eerder, naarmate hij werkelijk de gegevens voor een echt karakter in zich draagt. Slechts in een sfeer van vertrouwen is wezenlijk karakteropvoeding mogelijk, slechts als de opvoedeling in de overtuiging, in het vaste vertrouwen leeft, „dass dieser Mensch ihn bestätigt, ehe er ihn beeinflussen will“. En zo, zegt Buber, „lernt er fragen“; dan aanvaardt hij de opvoeder als mens (8; pag. 68) en kan deze, door hem

naar weten en geweten te antwoorden, bijdragen tot zijn karaktervorming (pag. 69).

Het kan uiteraard niet de opgave van de opvoeder zijn, om „grosse Charaktere auszubilden”. Maar het „grote karakter” blijft hem het doel, het richtpunt voor zijn opvoedingswerk (pag. 81, verg. pag. 84).

F. de Miranda, ped. drs., geboren te Bloemendaal in 1913, was oorspronkelijk van beroep beeldhouwer. Na de oorlog woonde hij gedurende vijf jaren in Israël, waar hij contact had met Martin Buber. In Jerusalem was hij als leraar pottenbakken verbonden aan een internaat voor immigrantenkinderen; in dezelfde hoedanigheid werkte hij nadien ook in Nederland in een observatiehuis voor meisjes. De studie van pedagogiek aan de Universiteit te Utrecht was aanleiding tot het schrijven van een essay over „Karakteropvoeding en Pedagogische ontmoeting” waarvan thans het eerste deel de lezer(es) van Paedagogische Studiën wordt aangeboden. Het tweede deel verschijnt in het volgende nummer.

#### Literatuur:

#### I

1. N. BEETS: *Verstandhouding en onderscheid* (Gron. 1952). Onder nietszeggende titel een belangrijke pedagogische studie!
2. Idem: *De grote jongen* (Utrecht, 2e druk 1956).
3. M. J. LANGEVELD: *Inleiding tot de studie der pedagogische psychologie* (Gron. 5e druk 1954).
4. Idem: *Beknopte theoretische Paedagogiek* (Gron. 5e druk 1955).
5. Idem: *Studien zur Anthropologie des Kindes* (Tübingen, 1956).
6. Idem: *Opvoeding en de vrijheid van de mens* (Paed. Studien, mei 1953).
7. E. SPRANGER: *Pädagogische Perspektiven*, derde druk! (Heidelberg, 1955).

#### II

8. MARTIN BUBER: *Reden über Erziehung* (Heidelberg 1956).
9. Idem: *Die Schriften über das dialogische Prinzip* (Heidelberg 1954).
10. Idem: *Das Problem des Menschen* (Heidelberg 1954).
11. Idem: *Urdistanz und Beziehung* (Heidelberg 1951).
12. Idem: *Der Mensch und sein Gebild* (Heidelberg 1955).
13. Idem: *Gottesfinsternis* (Zürich, 1953).
14. Idem: *Bilder von Gut und Böse* (Köln, 1953).
15. Idem: *Die chassidische Botschaft* (Heidelberg 1952).
16. Idem: *Der Weg des Menschen* (Den Haag, 1948).
17. Idem: *Recht und Unrecht* (Basel, 1952).
18. MAURICE S. FRIEDMAN: *Martin Buber, the life of dialogue* (London, 1955).  
Met zeer uitvoerige literatuuropgaven.
19. HANS TRÜB: *Heilung aus der Begegnung* (Stuttgart, 1951). Met een voorwoord van Buber.

N.B. Enkele der genoemde werken zijn intussen nog weer in herdruk verschenen; 8, 9 en 15 zijn verzamelbundels, waarvan sommige bijdragen reeds vele jaren eerder werden gepubliceerd.



#### DE METHODIEK VAN DE SCHOLING <sup>1</sup>

De scholingstaak, die het Paedagogisch Centrum op zich genomen heeft, is gericht op de toekomstige vorm, waarin het onderwijs pedagogisch en didactisch gegeven zal worden. Het P.C. staat hiermede voor een dubbele taak: in de eerste plaats voor de overdracht van de vernieuwingsinzichten, die in de loop van de jaren in de praktijk en door theoretische bezinning ontwikkeld zijn en in de tweede plaats voor het samenvatten, synthetiseren en hanteerbaar maken van de vernieuwingsinzichten voor de praktijk van de Nederlandse school.

Terwijl ten aanzien van deze laatste taak algemeen het inzicht is gegroeid dat hiervoor een nauwe samenwerking tussen praktijk en wetenschap noodzakelijk is, verkeren wij in het algemeen nog in de periode, waarin de overdracht grotendeels berust op de praktische ervaring. Toch blijkt het noodzakelijk te zijn de overdracht van onderwijsdenkenbeelden, zoals deze geschiedt in de talrijke cursussen, lezingen, werkvergaderingen, commissies en werkgroepen, aan een ernstige studie te onderwerpen. De eerste vraag, die zich bij ieder, die de verantwoordelijkheid van de verbreiding van de onderwijsvernieuwing voelt, opdringt, is: „welk resultaat is te constateren van alle activiteit, die door een pedagogisch centrum ontwikkeld wordt”. Tenslotte mag verwacht worden, dat het resultaat van dit werk „zichtbaar” wordt in de pedagogische en didactische praktijk van het schoolleven. In dit opzicht zou men zijn eisen zelfs zeer hoog kunnen stellen en verwachten dat elke cursist, elke toehoorder, onmiddellijk het geleerde in de praktijk zal omzetten.

Wie langer meeloopt in de „beweging” van de onderwijsvernieuwing weet echter dat een dergelijk snelle doorwerking van ideeën in het onderwijs niet mogelijk, zelfs niet gewenst is.

In dit kort bestek willen wij trachten enkele problemen van de overdracht aan te snijden.

#### *Hoe komt onderwijsvernieuwing tot stand?*

Het eerste probleem is: hoe komt onderwijsvernieuwing tot stand? Wij gaan daarbij uit van een drietal modellen, die zich in de loop van de laatste vijftig jaar ontwikkeld hebben. In het eerste model leggen wij de nadruk op de individuele activiteit van de pionier. Deze vernieuwers zijn de oorspronkelijke geesten, die eerder dan de anderen het nieuwe inzicht verwerven, en deze nieuwe inzichten in een eigen praktijk weten te realiseren. Als grootste voorbeeld van zo'n pionier willen wij hier Jan Ligthart noemen. Uitgaande van de eigen praktijk, wist Ligthart door bezinning en doordinking van zijn praktijk zelfstandig de vernieuwing in zijn school toe te passen. Het is duidelijk, dat deze vernieuwing een sterk persoonlijk karakter heeft en dat de overdracht alleen kon plaatsvinden door de persoonlijke invloed van deze pionier.

<sup>1</sup> Ontleend aan het jaarverslag 1957 van het Paedagogisch Centrum der N.O.V.



Ook in het tweede model, dat in de periode na 1920 naar voren kwam, zien wij oorspronkelijk zelfstandige hervormers optreden. Maar deze hervormers staan niet meer alleen, zij zijn omringd door een kring van gelijkgezinden, die mede zoeken naar nieuwe opvoedingsvormen en nieuwe opvoedingsmethoden. Als meest sprekend voorbeeld van dit type van zelfstandige hervormers noemen wij hier Kees Boeke, die oorspronkelijkheid en enthousiasme wist te verenigen. Daarnaast kennen wij de vele zelfstandige vernieuwers, die ieder in hun eigen kring de vernieuwing gestalte gaven. Na de laatste wereldoorlog is echter een geheel nieuwe werkwijze naar voren gekomen. Deze nieuwe werkwijze wordt gekenmerkt door de systematische voorlichting en instructie. Berustte in de eerste, maar ook in de tweede periode, de vernieuwing op de persoonlijke verantwoordelijkheid van enkele geestelijk actieve persoonlijkheden, in de derde periode is de onderwijsvernieuwing tot een algemeen maatschappelijk vraagstuk geworden. Wij bedoelen hiermee dat de onderwijsvernieuwing niet meer mag afhangen van het inzicht van een enkele onderwijzer of van de leider van een school, wij zijn nu in een fase gekomen, waarin de onderwijsvernieuwing maatschappelijk noodzakelijk is geworden. Dit betekent dat de methoden van de vernieuwing gericht moeten worden op de grote groepen van onderwijzers en leraren in de gehele onderwijswereld. Uit deze behoefte zijn de pedagogische centra ontstaan, en wij zien dan ook dat in vrijwel elke tak van onderwijs een dergelijke poging tot systematische vernieuwing ter hand wordt genomen.

Maar hiermee is de overdracht van de vernieuwingsdenkbeelden tot een probleem geworden, dat nauwgezette studie vereist. Vergelijken wij nog eens de twee laatste modellen dan treft ons in de periode van 1920-1940 het streven naar de „nieuwe” school, terwijl na 1945 het accent is gaan liggen op de „vernieuwde” school. Dit is begrijpelijk, want wie het gehele onderwijs wil veranderen zal rekening moeten houden met de traditie, met het verworvene in de nederlandse school.

#### *De persoon van de onderwijzer*

Daarmee zijn wij gekomen aan het centrale punt van alle vernieuwing: de persoon van de onderwijzer. Vernieuwing is alleen mogelijk, indien de onderwijzer zich vernieuwt. In zijn algemeenheid is deze uitspraak een veelgebruikte, misschien al misbruikte, waarheid. Maar achter deze uitspraak staat de psychologie van de onderwijzer. Onderwijsvernieuwing betekent: doorbreking van de gevestigde routine, durf tot inventiviteit, overwinning van onzekerheden, verwerving van nieuwe inzichten en van een vernieuwde zelfstandigheid. Reeds vaak is betoogd dat aan elke verandering van houding een periode van twijfel, van onzekerheid, vooraf moet gaan. Wie deze twijfel mist, zal de vernieuwingsinzichten volledig afwijzen. De ontvankelijkheid voor de vernieuwingsinzichten wordt door tal van persoonlijke, materiële, sociale en organisatorische problemen bepaald. Daarom is het zo bijzonder moeilijk de overdracht af te stemmen op de behoeften van de verschillende groepen van onderwijzers. Gelukt het niet deze overdracht aantrekkelijk te maken, d.w.z. te laten voldoen aan de praktische behoeften, dan zien wij dat allerlei klachten komen: de onderwijsvernieuwing biedt te weinig concrete steun, de nodige hulpmiddelen ontbreken, de materiële omstandigheden zijn ongunstig, de nieuwe werkmethode zijn alleen met intelligente leerlingen uitvoerbaar, en tenslotte: .... de opleiding voor de examens maakt elke poging tot verbetering onmogelijk.



### *Vier fasen in de scholingsmethoden*

Wanneer wij deze negatieve factoren overzien, moeten wij met recht alle waardering hebben voor de onderwijzers, die ondanks deze moeilijkheden trachten de verworven vernieuwingsdenkbeelden in praktijk te brengen. In de loop van de jaren heeft het Paedagogisch Centrum dan ook getracht de methoden van de scholing aan te passen aan de behoeften, die uit het onderwijs naar voren zijn gekomen. Beperken wij ons nu voornamelijk tot het lager onderwijs, dan zien wij een opeenvolging van een viertal fasen.

*In de eerste fase werd de nadruk gelegd op de algemene oriëntering van de leerkrachten.* Een dergelijke eerste kennismaking met de vernieuwing heeft een vrijwel geheel onverplichtend karakter. Men kan tijdens de lezing gepakt worden door de ontwikkelde gedachten, maar het is evengoed mogelijk dat de toehoorder te weinig stimulans heeft ondervonden om zijn praktijk te gaan herzien. Veelal wordt na afloop van deze lezingen de klacht geuit, dat er te weinig praktische aanwijzingen geboden worden.

*Een meer systematische beïnvloeding vond in de tweede fase plaats, door het oprichten van studiekringen,* waarin naast een theoretische fundering een eerste verwijzing naar de praktijk werd gegeven. Uit deze studiekringen zijn de praktijkcursussen ontstaan, die de directe overdracht in de praktijk ten doel hebben. *In deze derde fase wordt de praktische toepassing in de school vooropgesteld,* maar ook hier blijken tal van praktische en persoonlijke moeilijkheden een remmende werking te hebben. Eén van de belangrijkste moeilijkheden: de geïsoleerde positie van de cursist in het schoolgeheel, willen wij trachten te ondervangen door het contactscholenwerk.

*Hiermede is een vierde fase van de overdracht bereikt, die een zeer intensieve begeleiding van de gehele scholen inhoudt.* De ervaringen van de laatste twee jaren wijzen uit, dat dit contactscholenwerk, mits het voorlopig met een nog beperkte kring van scholen wordt opgezet, een bijzonder belangrijke plaats in de overdracht gaat innemen. Niet alleen ontstaat hier een werkplan, dat een richtsnoer vormt voor deze contactscholen zelf, ook ontstaat de mogelijkheid in de toekomst andere scholen mee te laten werken met dit aan de praktijk getoetste werkplan. Wel is gebleken dat deze overdracht niet alleen berust op een verbetering van het inzicht en op de kennisname van nieuwe werkmethoden. Een belangrijk deel van de veranderingen voltrekt zich door het persoonlijk contact tussen de docenten en de personen van de scholen en tussen de deelnemende scholen onderling. Hiermede is dan opnieuw een ervaring naar voren gekomen, die bij het sociaal-psychologisch onderzoek reeds bekend was.

### *De volgende fase*

Een verandering van houding – en deze is het meest belangrijke bij de onderwijsvernieuwing – ontstaat niet langs intellectuele, maar langs gevoelsmatige weg. Het besef, samen aan een plan te werken, geeft een grote steun en bevordert daardoor de toepassing in de praktijk. Deze werkwijze vereist echter zowel van de leerkrachten als de docenten een grote mate van inspanning en veel tijd, zodat naast deze intensieve vormen de meer oriënterende vormen steeds een plaats moeten behouden.

De bewuste beïnvloeding van de onderwijzers in de richting van de verbetering, de verfrissing en de vernieuwing van het onderwijs, is de voornaamste

taak van de pedagogische centra. De methoden van de overdracht zijn grotendeels ontwikkeld in de praktijk van het scholings- en cursuswerk. Deze scholingstaak is echter in onze tijd zo omvangrijk geworden, dat het noodzakelijk is na te gaan welke werkwijzen het meest efficiënt zijn, d.w.z. hoe in een afzienbare tijd een groot aantal Nederlandse scholen bereid zijn de weg naar een vernieuwde school in te slaan.

Daarbij zal aandacht besteed moeten worden aan de toepassing van werkmethoden, die twee kenmerken zullen verenigen: *een intensieve begeleiding en het bereiken van grote groepen van onderwijzers.*

Door een voortdurende bezinning op het scholingswerk en door verdergaand wetenschappelijk onderzoek zal het mogelijk zijn deze methodiek, die het kenmerk moet worden van een volgende fase, te ontwikkelen en toe te passen.

L. VAN GELDER


 BOEKBEoordelingen

*Leesvaardigheidstest voor het onderzoek van de mechanische leesvaardigheid*

Zo luidt de titel van een in de serie „Verhandelingen van het Nederlands Instituut voor Praeventieve Geneeskunde” verschenen publicatie van de hand van Dr. S. Wiegiersma.

Dat hij daarmee niet tegemoet komt aan een „algemeen gevoelde behoefte”, daarvan is de auteur zelf volkomen overtuigd, zoals voldoende blijkt uit de woorden waarmede hij aanvangt: „Een schoolvorderingentest heeft in Nederland wel enige introductie. In tegenstelling tot het buitenland, met name de angelsaksische en enkele scandinavische landen, waar schoolvorderingentests reeds lang gemeengoed zijn, is tot dusver in ons land nog slechts een enkele serie verschenen” (bedoeld is de voor het 6ed leerjaar bestemde Basisreeks van Drs. C. J. M. H. Souren c.s.).

„In onderwijskringen staat men soms zelfs zeer huiverig tegenover de gedachte dergelijke tests ook hier te gebruiken”. En dit is de reden, dat we in Paedagogische Studiën voor dit geschrift meer aandacht durven vragen, dan voor publicaties van dergelijke omvang (het telt slechts 52 pagina's) gebruikelijk is.

De heer Wiegiersma ziet wel in, dat bij een verkeerde toepassing van een schoolvaardigheidstest het gevaar voor een streven naar uniformiteit in het onderwijs niet uitgesloten is, een gevaar dat hij zeker wil vermijden. Zijn bedoeling is volstrekt niet vaste normen te vinden, waaraan alle scholen „moeten” voldoen. Van de aanvang af houdt de auteur rekening met het feit, dat er typen van lagere scholen bestaan, typen van zeer verschillend niveau en komt hij er toe om afzonderlijke gemiddelden te berekenen voor scholen „met verzawaard leerplan” (z.g. opleidingsscholen) voor „gewone” scholen en voor scholen „met eenvoudig leerplan”.

De auteur heeft zijn leestest gemaakt naar het model der in Engeland en Amerika zo veel gebruikte “graded word lists”, die bestaan uit een in leesmoelijkheid opklimmende woordenreeks; zinnen komen er niet in voor.

Meer speciaal diende als voorbeeld de bekende test van Fred. J. Schnonell, hoogleraar in pedagogiek aan de Universiteit van Birmingham.

Ofschoon bij de Nederlandse test niet de vooropgezette bedoeling was een in moeilijkheid opklimmende reeks te vormen, kwam er toch, „vrijwel automatisch” door de selectie een verdeling in typische eerste-klaswoorden, tweede-klas woorden enz.

In een afzonderlijk hoofdstuk geeft de heer Wiegiersma verslag van de constructie van de test. Van 350 vrijwel aselekt uit een woordenboek genomen woorden werd een eerste model gemaakt, waaruit na onderzoekingen op enige scholen proefondervindelijk het definitieve, de meest geschikte 100 woorden tellende, model werd afgeleid, zodanig dat er 10 woorden kwamen op het gemiddelde niveau der eerste klas, 20 op dat der tweede en 10 op elk der volgende klassen, zodat de leerlingen der zesde klas gemiddeld 70 van de 100

woorden konden lezen. Na enig proberen waren daarbij tenslotte in de onderzoekresultaten opgenomen de testcores van 36 scholen, nl. 12 van elk type en van elke school 25 leerlingen uit een leerjaar. De gemiddelden van elk leerjaar van een schooltype werden zo berekend uit de scores van 50 leerlingen.

Statistische verwerking van de met deze test verkregen resultaten wees uit, dat de geldigheid (validiteit) van de test aan hoge eisen voldoet, hetgeen wil zeggen, dat de testprestaties inderdaad meten, wat men er mee wil meten nl. vaardigheid in mechanisch lezen.

Dit leidt men af uit het feit, dat de testcores in hoge mate overeenstemmen met de schoolbeoordelingen van vaardigheid in mechanisch lezen.

Het hoogst is de geldigheid voor eerste en tweede klas, hoog is ze ook voor 3de, 4de en 5de, minder voor de 6de klas.

Natuurlijk bepaalt de test niet de leesvaardigheid in volle omvang. Het snel en juist opvatten van een tekst valt er natuurlijk buiten, het is een woordentest. Daardoor vervalt ook het in zinsverband „radend” lezen van een slechts zeer globaal waargenomen visueel woordbeeld.

### *De resultaten*

Vol belangstelling namen we kennis van het verschil in testprestaties van de verschillende leerjaren en schooltypen.

Met de eveneens 100 woorden tellende test van Schonell, die het uitgangspunt was, berekent men in Engeland voor elk getest kind (dat daar met 5 jaar in de eerste klas der infantschool komt) de leesleeftijd volgens de formule (aantal goed gelezen woorden: 10) + 5 jaar.

De heer Wiegiersma mag ik hier misschien wel even wijzen op een „slip of the pen”, waar hij zegt, dat de gemiddelde vijf-jarige in Engeland 10 woorden kan lezen, dat moet zijn de gemiddelde „zesjarige”. Ik stip dit even aan, omdat zo'n uitspraak in Nederland wel eens onverwachte reacties zou kunnen oproepen.

Dat in mechanische leesvaardigheid de scholen met verzaamd leerplan, de „gewone scholen” en de scholen met „eenvoudig leerplan” gemeten met Wiegiersma's test na het tweede leerjaar in gemiddelde testcores onderling een vrijwel constante afstand bewaren, bewijst het volgende lijstje, dat ik hierbij uit de volledige lijst overneem voor diegenen van onze lezers, die zich interesseren voor de prestatieverschillen tussen deze scholen.

Goed gelezen van de de 100 woorden in:

		scholen met eenvoudig leerplan	scholen met gewoon leerplan	scholen met verzaamd leerplan
eerste klas	kerstrapport	(4)	(6)	(10)
	paasrapport	10	14	20
	overgang	14	20	27
tweede klas	kerstrapport	18	26	34
	paasrapport	23	31	39
	overgang	26	35	43

Van derde tot en met zesde klas blijven de gemiddelde prestaties der drie schooltypen vrijwel dezelfde verschillen tonen als in de tweede klas.

Ook voor individuele verschillen binnen een klas geeft Wiegiersma interessante cijfers. Voor alle soorten scholen samen vindt hij het volgende.

In tweede en derde klas hadden 10 % der leerlingen een achterstand van minstens een jaar op hun klasgenoten en 20 % een voorsprong van minstens een jaar. In de drie hoogste klassen hadden ruim 20 % een achterstand van ten minste een jaar en ruim 20 % een even grote voorsprong.

Daar hadden 3 % een achterstand en 5 % een voorsprong van minstens 2 jaar. De cijfers liggen op de drie groepen van scholen nog verschillend, hetgeen ook wordt aangegeven.

Zullen de verwijzing naar het veelvuldig gebruik van leesvaardigheidstests in andere, vooral in Angelsaksische landen, benevens de gegevens over de samenstelling en vooral die omtrent de statistisch gevonden geldigheid van de test Nederlandse onderwijzers die onverschillig of afwijzend tegenover zulke tests staan, nu tot andere gedachten bergen? Juist omdat we vermoeden, dat dit bij velen niet het geval zal zijn en wij menen, dat daardoor de bruikbaarheid van dit instrument zelfs niet beproefd zal worden, willen we aan de korte bespreking van Wiegiersma's publicatie nog gaarne enkele woorden toevoegen, waarin we achtereenvolgens iets willen zeggen over vergelijkbaarheid met Engelse tests, het nut van een leesvaardigheidstest (waarover Wiegiersma zelf ook spreekt) en de moeilijkheid van de thans besproken test.

#### *Vergelijkbaarheid met Engelse tests*

Ofschoon de "graded word lists" in Angelsaksische landen klaarblijkelijk met succes worden toegepast, is een aanvankelijke twijfel aan een gunstig resultaat met een lijst van Nederlandse woorden wel verklaarbaar, vooral omdat onze spelling in veel sterker mate fonetisch is dan de Engelse. Bij ons kunnen meer woorden al spellend goed gelezen worden, zelfs zonder dat men hun visuele beeld ooit heeft gezien, doch ook in onze taal is uit het visuele woordbeeld het auditieve zeer vaak niet zonder kans op fouten af te leiden, als men het bedoelde woord niet kent en herkent. Een Fransman, die onze letters foutloos kan lezen, zou haast bij elk woord uit de leestest van Wiegiersma in moeilijkheden geraken. Zo komt b.v. bij elk meerlettergrepig woord reeds de kwestie van het accent.

En onze schoolkinderen ondervinden iets dergelijks.

Zo lezen ze b.v. vaak het woord „bestel" met de nadruk op de eerste lettergreep. Ze zullen het goed lezen, als de woordklank „bestel" hun bekend is en zó vertrouwd, dat ze dit woord uit zijn visueel beeld herkennen.

Omgekeerd kunnen we uit het juist lezen van een woord niet afleiden, dat dit woord de lezer inderdaad bekend is. Wie het woord „septet" uit de leestest niet kent (en dat zullen de meesten wel zijn), heeft altijd nog 50 % kans om de klemtoon goed te leggen en een iets kleinere kans om het goed uit te spreken. Volkomen uitgesloten is het toeval hier niet. Naar analogie van een erop lijkend bekend woord slagen de leerlingen er zeer vaak in om een onbekend woord toch goed te lezen. In de hogere klassen kent men b.v. het woord „revolutie", dat men met niet te veel moeite kan lezen. Daardoor kunnen velen ook het hun

onbekende woord „substitutie” lezen. Iets dergelijks geldt echter ook voor Engelse woorden (b.v. revolution en substitution).

Sporadisch komen in de test woorden voor, die slechts gelezen kunnen worden, als het kind voldoende vertrouwd is met het visuele woordbeeld. Een voorbeeld hiervan uit de test is „cokes”.

Zo komen we tenslotte tot de conclusie, dat het verschil in moeilijkheid van lezen leren tussen Engels en Nederlands bij nadere overdenking minder groot is dan men aanvankelijk geneigd is te veronderstellen.

### *Het nut van een leesvaardigheidstest*

Voor al in een land waar men niet gewoon is met leestests te werken, zal men beginnen zich af te vragen in welk opzicht zo'n test een noodzakelijke of althans gewenste aanvulling kan geven van de beoordeling der leesvaardigheid zoals die plaats vindt bij de gewone leesbeurten in de klas.

Het antwoord op deze vraag is dunkt ons, dat de test een leerkracht in staat stelt om het prestatiepeil van zijn klas te vergelijken met een zeker gemiddeld niveau, dat in even hoge klassen op scholen van ongeveer hetzelfde type bereikt wordt. De leerkracht zal dan b.v. kunnen constateren, dat de eigen klasse boven het gemiddelde peil uit komt, of daar duidelijk beneden blijft.

In het laatste geval kan dit aanleiding geven tot pogingen om het leesonderwijs te verbeteren.

Of men dit werkelijk zal proberen is de vraag; het zal niet het geval zijn, als men de overtuiging heeft, dat het achterblijven zelfs ten opzichte van ongeveer soortgelijke scholen geheel moet worden toegeschreven aan niet te beïnvloeden eigenschappen van de schoolbevolking en het milieu waar deze uit stamt en in leeft; hierbij kan in het midden blijven in welke mate een dergelijke overtuiging inderdaad gefundeerd is in feiten, of wel voortkomt uit onnodig pessimisme.

In de regel echter zal, naar we vertrouwen, indien enigszins mogelijk een positieve reactie verwacht kunnen worden op het gebruik van een test.

Het gebruik van Wiegerna's test bij een bepaalde leerling met leesstoornissen leert de onderwijzer(es) niet als iets nieuws, dat dit kind niet meekan met lezen, maar wijst aan hoe ver het wel blijft beneden het gemiddelde peil van een klas als de zijne, geeft aan, of het daar b.v. een jaar of twee jaar bij achterblijft.

Waar bij een leerling de leesmoeilijkheden precies zitten zegt de test niet; ook geeft hij weinig indicatie omtrent de vermoedelijke oorzaken.

Wel kan hij de nadruk leggen op de mate van te kort schieten en daardoor in de betreffende gevallen ook op de noodzaak om extra hulp te bieden, eventueel om het kind te laten onderzoeken met het oog op plaatsing bij het b.l.o.

### *De moeilijkheid van de test*

Misschien hebben enkelen, wanneer ze de als losse bijlage bij de publicatie ingesloten kaart met 100 testwoorden bekijken, enige moeite om ondanks de resultaten van het statistisch onderzoek te geloven, dat men inderdaad met



zo'n lijstje in enige minuten het peil der vaardigheid in mechanisch lezen van een leerling bepalen kan.

Er staan zoveel vreemde, de kinderen onbekende woorden op de lijst, dat bij de onderwijzer, die aan zijn klas denkt, onmiddellijk de gedachte zal opkomen: die lijst is veel te moeilijk.

Maar bij die opkomende twijfel dient men te bedenken, dat een test zo geconstrueerd moet worden, dat hij nog verschillen aanwijst tussen de allerknapste leerlingen. Er is op gerekend, dat de gemiddelde zesdeklasser bij het eind van zijn lagere-schooltijd 70 van de 100 woorden kan lezen.

En verder denke men er aan, dat vele woorden kunnen worden gelezen, zonder dat men hun betekenis kent.

### Conclusie

Ook de twijfelaars zouden we aanraden om de test ten minste eens te proberen. Per leerling kost dat slechts enkele minuten. Het is dunkt ons in ieder geval interessant om de gevonden prestaties zo eens te vergelijken met die van dezelfde leerjaren in andere scholen en bij een later onderzoek de dan gevonden scores met die van een even hoge klas van een vorig jaar in dezelfde school.

Ten slotte willen we deze publicatie warm aanbevelen in de aandacht van allen die zich interesseren voor het lezen leren op de lagere school.

W. H. BROUWER

DR. J. TH. SNIJDERS en DR. H. SNIJDERS-OOMEN: *Niet-verbaal intelligentie onderzoek van horenden en doofstommen.*

SNIJDERS-OOMEN: *Niet-verbale intelligentieschaal, S.O.N. J. B. Wolters, Groningen 1958.*

Het onderzoek naar de intelligentie, in het bijzonder het individuele onderzoek, stelt de praktische psycholoog en paedagoog in Nederland voor het toch wat ontstellende probleem, dat hij vrijwel geen staat kan maken op de instrumenten, die hij bij zijn onderzoek nodig heeft. Een notitie uit Kouwer's Tests in de psychologische praktijk, moge dit oordeel ondersteunen. Hij schrijft: „Inderdaad zijn adequaat geijkte voorspellende tests zeldzaam en *in ons land nog in het geheel niet beschikbaar*” (p. 62). Zowel de bekende Test voor de Verstandelijke Ontwikkeling op de Lagere School, de Herderschee-Binet, als de vertaling van Terman-Merrill van 1937 zijn niet opnieuw gestandaardiseerd voor de Nederlandse verhoudingen.

Het is hier niet de plaats de discussie op te halen over de problemen van het meten, de waarde van het I.Q. e.d. Het komt mij echter voor, dat, hoe men een intelligentietest ook wil gebruiken, als beschrijvende test, als voorspellende test, als een beperkt hulpmiddel in de paedagogische of psychologische diagnostiek, de wenselijkheid van een betrouwbaar instrument vooropgesteld moet worden.

In die zin zijn de werkzaamheden van de beide auteurs van de S.O.N. van de grootste betekenis voor het intelligentieonderzoek. Hier ligt voor het eerst een volledig verslag voor ons van de standaardisering van een individuele testbatterij, ontstaan in een jarenlange praktijk van onderzoek van horende en doofstomme kinderen.

De test zelf is ontstaan als individuele niet-verbale testschaal voor het intelligentieonderzoek van doofstommen. Na 1943 zijn nieuwe reeksen opgesteld en geijkt op 1350 horende en 1000 doofstomme kinderen. Het doel van het onderzoek was het opstellen van een vergelijkende testschaal voor horenden en doofstommen van 3 jaar tot de volwassenheid, de inventarisatie van de bevolking van de Nederlandse Doofstommeninstituten en een analyse van de intelligentie en het denken bij gehoorgestoorden.

Als uitgangspunten voor de opstelling van de tests hebben de auteurs vier groepen genomen:

- I. Vorm: het onderzoek van de waarneming, de analyse en synthese van vormen (Subtest 1 en 7).
- II. Concrete samenhang: het begrijpen van concrete situaties, die niet zuiver figuraal, maar inhoudelijk betekenis hebben (Subtest 3 en 5).
- III. Abstractie: het abstraheren van ordeningsprincipia en het toepassen op ander materiaal (Subtest 4 en 8).
- IV. Het onmiddellijk geheugen; het herkennen en het reproduceren (subtest 2 en 6).

In elke groep zijn 2 subtests opgesteld, zodat de S.O.N. in totaal 8 subtests omvat:

1. Mozaïek A: 10 rode schijfjes.  
Mozaïek B: 10 rode en witte schijfjes.  
Blokpatronen.
2. Geheugen voor plaatjes A en B.
3. Combineren: Puzzles, Plaatjes Serie A en B.
4. Analogieën: Rijtjes voortzetten, Plaatjes Analogieën, Figuren Analogieën.
5. Aanvullen: Helften. Verbandhoudende Plaatjes. Plaat aanvullen.
6. Knox Blokken.
7. Teken en Naken: Naken. Figuur aanvullen.
8. Sorteren: Schijfjes sorteren. Kaartjes sorteren.

Als introductie worden 6 blokken gebruikt, waarmee een torentje en brug gebouwd moeten worden.

Binnen elke subtest is reeds rekening gehouden met verschillende leeftijdsniveaus. De subtest 1 omvat drie series voor verschillende leeftijden: Mozaïek A is voor kinderen onder 5 jaar en 3 maanden; mozaïek B voor kinderen van 5.3. tot 8.6. Blokpatronen vanaf 8.6.

De discrepantie tussen de diverse intelligentietheorieën in de testpraktijk wordt door de auteurs opgelost door zich uit te spreken voor een pragmatische bepaling van de intelligentie. Zij zien deze als een groep samenhangende functies, die voornamelijk het succes bepalen, waarmee de aanpassings- en denkprocessen verlopen.

Het non-verbale karakter van de test betrekken zij voornamelijk op de afwezigheid van taalgebruik bij de instructie en de uitvoering. Terecht merken zij op, dat de invloed van het taalgebruik op de oplossing van de opgaven niet uit te sluiten is. Door het betrekken van de abstractie, het symboolgebruik, het inzicht in gedragssituaties en het geheugen in het onderzoek, kunnen aanwijzingen voor dit taalgebruik bij de proefpersoon naar voren komen.

Vele cultuur-vrije tests beperken zich tot mathematische figuren en missen

daardoor het inhoudelijk aspect, dat zeker tot de intelligentie gerekend moet worden.

Bijzondere aandacht besteden de auteurs aan de scoringsprincipes en statistische verwerking. Zij maken gebruik van de minder bekende methode van de standaardscore, waardoor een onderlinge vergelijking van de subtests mogelijk wordt.

Bij de bespreking van het I.Q. wijzen zij op het hybridisch karakter van het I.Q., dat in schijn een begaafdheidsscore, in wezen een omgewerkte ontwikkelingsscore is. Zij geven daarom twee scores: de Intelligentieleeftijd, d.i. het ontwikkelingsniveau, die per subtest bepaald wordt en het I.Q. als begaafdheidsscore, waardoor het niveau van de proefpersoon binnen zijn leeftijds-groep geplaatst wordt.

Wij schreven reeds dat de grote betekenis van deze publicatie ligt in de methodische verwerking van het materiaal. Doch daarmee zouden wij aan de inhoud van deze test te kort doen. De test zelf geeft levendig, goed hanteerbare opdrachten, die ook in de onderzoekspraktijk van kinderen met leer-moeilijkheden goede indicaties voor de diagnostiek bieden.

De S.O.N. is een uitstekende aanwinst voor het instrumentarium van de psycholoog en de paedagoog bij de diagnostiek van het normale en het af-wijkende kind.

L. V. G.

E. EGENBERGER: *Heilpädagogik*. Verlag Carl Marhold, Berlin-Charlottenburg, 1958. 352 Seiten, geb. DM. 27,60, brochiert DM 25,40.

Deze „Heilpädagogik” lijkt bestemd om niet alleen in Duitsland maar ook daarbuiten een belangrijke plaats te gaan innemen naast de andere Duitstalige handboeken van internationaal formaat als die van de Zwitsers Linus Bopp, Hanselmann en Moor en de Oostenrijker Asperger. Naast deze andere toont het tevens hoe weinig scherp omljnd het begrip heilpedagogiek – c.q. orthopedagogiek – nog altijd is en hoe een totaal andere inhoud hieraan door elk van deze auteurs gegeven wordt.

Meer dan een van die andere werken is het boek van Egenberger gegroeid uit de praktijk van elke dag, uit de ervaringen van een man, die als Hilfsschul- rektor, als leider van cursussen voor voortgezette vakstudie en als bestuurslid van talrijke b.o.-organisaties een belangrijk aandeel had in de opbouw van de Duitse Sonderschule. Na zijn pensionering wijdde hij zich jarenlang aan de bewerking van de uit deze veelzijdige bemoeiingen bijeengegaaarde documenten om die, kort na zijn 80e verjaardag, zijn oud-collega's aan te bieden.

Uit elk van de 352 pagina's groot formaat van dit vlot geschreven en zorg- vuldig doordachte werk spreekt de rijke ervaring en de belezenheid „eines der Heilpädagogik gewidmeten Lebens”. Maar in deze pionierspraktijk schuilt ook een niet te onderschatten bezwaar. De persoonlijke ervaringen van de auteur werden kort na de oorlog afgesloten op een ogenblik, dat het Duitse b.l.o. zich moeizaam begon te herstellen van een periode van neergang en systematische afbraak als nimmer te voren. De dynamiek van het naoorlogse b.l.o., zoals wij die hebben meegemaakt, is Egenberger voor een groot deel voorbijgegaan en zijn literatuurstudie, die tot de Duitse publicaties beperkt bleef, heeft dit niet kunnen compenseren.

Zo stuit men telkens op uitspraken, die er op wijzen dat hij het zwakzinnige kind nog te veel beschouwt als een normaal kind met vertraagde ontwikkeling. Dit blijkt o.a. uit zijn leerplan, dat niet is aangepast aan de totaal *andere* behoeften van totaal *andere* leerlingen, maar niet veel meer is dan een vereenvoudigd, vertraagd uitgevoerd leerplan voor de gewone lagere school. Als hij daarbij op de „bijvakken” aardrijkskunde en geschiedenis beknot, is dat niet omdat hij die ongeschikt acht voor deze kinderen, maar omdat de „hoofdvakken” niet meer tijd overlaten. (pag. 326 e.v.) Daardoor is in de lagere klassen zelfs geen tijd beschikbaar voor tekenen, laat staan voor enigerlei vorm van handenarbeid. Maar wel voor 12 uur Duits en 6 uur rekenen. Voor de enorme betekenis van de motoriek als constituerende factor in de opvoeding van het geestelijk gehandicapte kind heeft hij maar weinig oog. Hij verwacht nog alles van het traditionele „Prinzip der Anschauung”, een aanschouwing, die veelal beperkt blijft tot platen en andere reproducties van de werkelijkheid.

Bij deze opvattingen dient men echter te bedenken, dat het leerlingenmateriaal van de Duitse Hilfsschule een heel ander is dan dat van onze scholen voor zwakzinnigen en is samengesteld uit onze beste debielen en verder uit een deel van onze zwakbegaafde, „partieel defecte”, moeilijk opvoedbare, nerveuze en ziekelijke kinderen. Dat verklaart ook de zeer uitvoerige beschouwingen, die Egenberger wijdt aan de spreek-, lees- schrijf- en rekentekorten, niet de tekorten, die het zwakzinnige kind in dit opzicht vertoont, maar aan de tekorten „an sich”.

Bij het vèrgaand gedifferentieerd Nederlands b.l.o. gaat men uit van de gedachte, dat een rekentekort bij een zwakzinnig kind een geheel andere genese heeft dan bij een „partieel defect”, een lichamelijk gebrekkig of een ziekelijk kind en dat daarom ook de behandeling in elk van deze gevallen anders gefundeerd moet zijn. Men probeert niet het tekort als zodanig te verhelpen, want dit tekort is altijd een symptoom van een afwijkende persoonlijkheidsstructuur en pas wanneer de opvoeder die andere structuur kent en begrijpt kan hij het kind in zijn totaliteit de juiste behandeling geven.

Ook Egenberger tracht voor elk geval uit te gaan van een diagnose en daarop een therapie te grondvesten en de waarde van het boek ligt voor een deel in de vele interessante en leerzame voorbeelden, die hij daarvan geeft. Maar deze behandeling blijft toch te fragmentarisch, te veel hiaattherapie en elke poging om te komen tot een totale benadering ontbreekt. En moét ontbreken, omdat Egenberger de verschillende typen kinderen niet behandelt op grond van hun verschillende persoonlijkheid maar naar hun overeenkomstige symptomen.

Dit is ongetwijfeld een groot bezwaar. We kunnen het boek daarom niet zonder meer als fundament en leidraad voor de behandeling van het gehandicapte kind aanvaarden. Maar het bevat een schat aan ervaringswijsheid en daarom kan elke opvoeder bij het gewoon en buitengewoon onderwijs, die over de nodige kritische zin beschikt, er veel nut van hebben.

W. A. VAN LIEFLAND

I. J. SLOOS: *Het onderwijs aan volwassenen*. Uitgeverij: „De Cyclus” Leiden 1959. Onder bovenstaande titel heeft Sloos, directeur van de Leidse Onderwijsinstellingen, een boek van Homer Kempfer: „Adult Education” voor Nederland bewerkt. Bewerkt-vertaling was uitgesloten, aangezien het boek interne Amerikaanse toestanden behandelt.

Prof. Fred. Polak gaf een „Ten geleide” mee. Hij betoogt – zijn opvattingen ten deze zijn bekend – dat het levenstempo in de laatste anderhalve eeuw steeds hoger is opgevoerd, dat de pedagogische activiteit dreigt achter te blijven, dat het Amerikaanse onderwijs in zijn dynamiek deze grotere snelheid en bewegingskracht weerspiegelt, mede doordat de „Adult Education” een omvang heeft aangenomen, die men zich in Europa nauwelijks kan voorstellen. Onderwijs aan volwassenen is noodzakelijkerwijze voor een belangrijk gedeelte schriftelijk onderwijs. Men moet zich met deze gedachte vertrouwd maken, om Sloos’ bewerking in het juiste licht te zien. Anders zou men het gevaar lopen, deze bewerking te beschouwen als een reclame-geschrift voor de Leidse Onderwijsinstellingen, waarvan de bewerker het directoraat voert. Het is op bovengenoemde grond te billijken, dat de L.O.I. herhaaldelijk worden genoemd: in het onderwijs aan volwassenen vervullen zij nu eenmaal een belangrijke functie. De schrijver is eerlijk genoeg zijn direct betrokken-zijn bij de geëntameerde kwestie niet te verheimelijken. Het eerste hoofdstuk geeft een helder overzicht van de activiteiten, internationaal, op dit gebied. Sloos meent, dat deze activiteiten door vier motieven worden gestimuleerd, waarvan vooral spreken het stijgend peil van het onderwijs, de eisen van een veranderende cultuur, de behoefte aan menselijke gemeenschap. Maar achter deze culturele stimulantia staat de snelle industrialisatie en achter deze de automatisering. De verhoging van de gemiddelde levensduur door de verbeterde gezondheidszorg, de arbeidsbesparende machines en de mechanische hulpmiddelen, de toepassingen van nieuwe energiebronnen met afnemende kwantitatieve mankracht maken een uitwijken naar geestelijk terrein noodzakelijk. Ook – en deze zijde van het vraagstuk blijkt Sloos zeer ter harte te gaan, hij komt er herhaaldelijk op terug (p. 60–61, 83 e.v.) – ter wille van het behoud der democratie, die gediend wordt door geestelijke verheffing, onder zal gaan bij geestelijke verwildering. Er ligt voor komende generaties dus een nieuwe taak, rustend op de systeemveranderingen die de levenswijze der toekomst en daarmee het onderwijs der toekomst, zullen ondergaan. Volgens de Amerikaanse Nationale commissie voor Onderwijs-vraagstukken raakt het volwassenenonderwijs vier terreinen: zelfverwezenlijking, tussenpersoonlijke relaties, burgerlijke verantwoordelijkheid en economische doeltreffendheid.

De drie eerste hoofdstukken van het boek zijn meer beschouwend-oriënterend:

- I. Omvang en aard van het onderwijs aan volwassenen in de moderne maatschappij;
  - II. Levenslang leren;
  - III. De nieuwe taak,
- de volgende hoofdstukken zijn programmatisch van aard:
- IV. Het onderwijs dat men nodig heeft;
  - V. Programma’s voor algemene ontwikkeling;
  - VI. Programma’s voor de opleiding tot het burgerschap;
  - VII. Programma’s betreffende productie, distributie en consumptie.

De schrijver concludeert, dat degeen, die de ontwikkeling volgt welke in de hoofdstukken IV t/m VII is geschetst en met deze ontwikkeling de programma’s van de Nederlandse instituten voor schriftelijk onderwijs vergelijkt, zal

opmerken „dat in ons land in menig opzicht ernaar gestreefd wordt, het wereldtempo te evenaren” (p. 126).

Dit is ongetwijfeld prettig, maar even ongetwijfeld noodzakelijk. Dit boek fungeert derhalve niet alleen als voorlichting, ook als waarschuwing.

Parallel met deze waarschuwing die toch vooral instructie beoogt: „Onderwijs” aan volwassenen; „Levenslang leren”, al verwaarloost zij de educatie niet - het motto van hoofdstuk VI luidt, naar Martin Buber: „De mens is mens met de mens - parallel met deze waarschuwing loopt een waarschuwing van Langeveld, die meent dat binnen universitair verband op pedagogisch-didactisch gebied aan tien leeropdrachten moet worden gedacht: .... J. Adult Education .... enz. (Paed. Studiën 1959, p.235).

Langevelds wens kan steun vinden in dit boek; de activiteit van Sloos in de gelijkgerichtheid van de hoogleraar.

I. VAN DER V.





BIBLIOGRAFISCHE NOTITIES

Paedagogische Studiën tracht zo goed mogelijk, door het bespreken van de paedagogische en psychologische literatuur, voorlichting te geven. Daarnaast wil ons blad informatieve gegevens verstrekken over de wetenschappelijke literatuur met betrekking tot onderwijs en opvoeding. De redactie stelt zich dan ook voor enige keren per jaar een bibliografisch overzicht te verstrekken aan de hand van de hierbij gaande rubricering:

*Indeling voor bibliografische notities van Paedagogische Studiën*

1. Filosofie en Theologie (met betrekking tot opvoeding en pedagogiek).
2. Biologie, erfelijkheidsleer, constitutie-leer, psychosomatiek, en dergelijke.
3. Geslachten en geslachtsverschillen.
4. Algemene Psychologie en Psychopathologie.
5. Heilpedagogiek, gehandicapte kind, enz.
6. Sociologie, politica. Adult Education.
7. Maatschappelijke omstandigheden, jeugdzorg, maatsch. werk, verwaarlozing, criminaliteit.
8. Gezin.
9. Theoretische Pedagogiek.
10. Geschiedenis van opvoeding en onderwijs. Vergelijkende opvoedkunde. Schoolwetgeving. Universiteit.
11. Opleiding van onderwijzers, leraren, gestichtsofvoeders etc.
12. Ontwikkelingspsychologie.
13. Pedagogische Psychologie.
14. Tests.
15. Algemene en bijzondere didaktiek.
16. Methoden: statistiek, psychodiagnostische methoden, enz.
17. Verslagen, Jaarboeken, Encyclopediën.

In de vorige jaargang van Paedagogische Studiën is een begin gemaakt met het verstrekken van deze bibliografische notities. Achter de titels is vermeld de naam van de instelling waar de boeken aanwezig zijn. Daarbij zijn de volgende afkortingen toegepast:

[P.I.-U.] = Pedagogisch Instituut, Trans 14 te Utrecht.

[K.B.] = Koninklijke Bibliotheek te 's-Gravenhage.

[U.B.-A.] = Universiteitsbibliotheek, Singel 421, Amsterdam.

1. FILOSOFIE EN THEOLOGIE  
(MET BETREKKING TOT OPVOEDING EN PEDAGOGIEK)

- ARBOUSSE-BASTIDE, PAUL. *La doctrine de l'éducation universelle dans la philosophie d'Auguste comte. Principe d'unité systématique et fondement de l'organisation spirituelle du monde.* Paris, 1957. 2 dln. 8<sup>o</sup>. [P.I.-U.]
- BEHN, SIEGFRIED. *Philosophie der Werte als Grundwissenschaft der pädagogischen Zieltheorie.* München, 1930. 8<sup>o</sup>. XII, 295 blz. [P.I.-U.]
- BERKSON, I. B. *The ideal and the community. A philosophy of education.* New York, 1958. 8<sup>o</sup>. [P.I.-U.]
- GSCHWIND, HERMANN. *Die philosophischen Grundlagen von Natorps Socialpädagogik,* Leipzig, 1929. 8<sup>o</sup>. IX, 152 blz. [P.I.-U.]
- HENGSTENBERG, HANS EDUARD. *Philosophische Anthropologie.* Stuttgart, 1957. 8<sup>o</sup>. x, 396 blz. [P.I.-U.]
- HUTH, ALBERT. *Abriss der pädagogischen Anthropologie.* 2. neubearb. Aufl. Mit 172 Abbn. und 19 Tabn. Bad Heilbrunn, Obb., 1954. 8<sup>o</sup>. [P.I.-U.]
- JUDGES, ARTHUR VALENTINE. *Education and the philosophic mind.* Ed. bt -. London etc., 1957. 8<sup>o</sup>. 205 blz. [K.B.]
- READINGS. *Selected, in the philosophy of education.* Edited by Joe Park. New York, 1958. 8<sup>o</sup>. [P.I.-U.]
- SCHAAL, HELMUT. *Erziehung bei Kierkegaard. Das „Aufmerksammachen auf das Religiöse“ als pädagogische Kategorie.* Heidelberg, 1958. 8<sup>o</sup>. [P.I.-U.]

3. GESLACHTEN EN GESLACHTSVERSCHILLEN

- SOROKIN, PITIRIMA. *The American sex revolution.* Boston, Massachusetts, 1956. 8<sup>o</sup>. vi, 186 blz. [P.I.-U.]

4. ALGEMENE PSYCHOLOGIE EN PSYCHOPATHOLOGIE

- BEITRAEGE zur *Problemgeschichte der Psychologie.* Festschrift zu Karl Bühler's 50. Geburtstag, gewidmet von seinen Mitarbeitern Egon Brunswik, Charlotte Bühler, Hildegard Hetzer u. A. Mit 3 Abbn. .... Jena, 1929. 8<sup>o</sup>. 258 blz. [P.I.-U.]
- HANDBUCH d. *Psychologie* in 12 Bänden. Hrsg. v. Philipp Lersch, Hans Thomae u.a. Göttingen 1959. III. Entwicklungspsychologie. [U.B.-A.]
- MÜLLER, PAUL. *Ernst Meumann als Begründer der experimentellen Pädagogik.* Bazenheid, 1942. M. portr. 8<sup>o</sup>. 187 blz. [P.I.-U.]

5. HEILPEDAGOGIEK, GEHANDICAPTE KIND, ENZ.

- BAAR, EDELTRUD. *Psychologische Untersuchung von tauben, schwerhörigen und sprachlich speziell gestörten Kleinkindern.* Basel enz., 1957. 8<sup>o</sup>. [P.I.-U.]
- BERNART, EMANUEL. *Heilpädagogik in Volks- und Sonderschule.* Psychologische Praxis. München enz., 1957. 8<sup>o</sup>. 290 blz. [P.I.-U.]

- CLARK, MARGARET M. *Left-handedness. Laterality characteristics and their educational implications.* London, 1957. M. ills. 8°. xvii, 214 blz. [P.I.-U.]
- GETZ, STEVEN B., and ELIZABETH LODGEREES. *The mentally ill child. A guide for parents.* Springfield, Illinois, 1957. 8°. xiv, 88 blz. [P.I.-U.]
- HUTT (M. L.) and R. G. GIBBY. *The mentally retarded child. Development, education and guidance. A dynamic approach.* Boston 1958. [U.B.-A.]
- HOUY, HENRY WALTER. *'n Ondersoek na persoonlikheidseienskappe van sorgbehoewende kinders in 'n inrigting.* Pretoria, 1957. 4°. iv, 92 blz. [K.B.]
- KERN (E.) *Theorie u. Praxis eines ganzheitlichen Sprachunterrichts für d. gehör-geschädigte Kind.* Freiburg i. Br. 1958. [U.B.-A.]
- KIRK (SAM. ALEX). - *Early education of the mentally retarded. An experimental study.* By - a.o. Urbana, Ill. 1958. [U.B.-A.]
- KONZENTRATIONSSCHWACHE KINDER. *Eine Diskussion d. Arbeitsgemeinschaft Schulpsychologie im Berufsverband deutscher Psychologen.* Zusammengest. v. Hans Kirchhoff u. Bernh. Pietrowicz. Basel usw. 1959. [U.B.-A.]
- LOEWY, HERTA. *More about the backward child.* London, 1957. M. ills. 8°. [P.I.-U.]
- LUNNING, ESTER. *Hoe helpen wij spastische kinderen.* Handleiding tot het leren zich zelf te helpen voor kinderen met spastische verlammingen (cerebrale paresen). Met een voorw. voor de Deense uitg. door Sven Brandt en een introd. voor de Nederlandse uitg. door Ph. H. Fiedeldij Dop. Uit het Deens vert. door F. J. Bok. Bussum, 1958. M. Ill. 8°. [P.I.-U.]
- MALMQUIST, EVE. *Factors related to reading disabilities in the first grade of the elementary school.* Stockholm, 1958. 8°. [P.I.-U.]
- MICHAL-SMITH, H. *Management of the handicapped child. Diagnosis, treatment and rehabilitation.* Foreword by Arnold Gesell. New York, 1957. 8°. [P.I.-U.]
- MINSKI, LOUIS. *Deafness, mutism and mental deficiency in children.* London, 1957. M. ills. 8°. viii, 81 blz. [P.I.-U.]
- MORLEY, MURIELE. *The development and disorders of speech in childhood* Forew. by Donald Court. Edinburgh enz., 1957. M. ills. 8°. xviii, 440 blz. [P.I.-U.]
- NORRIS, MIRIAM; PATRICIA J. SPAULDING; and FERNH. BRODIE. *Blindness in children.* With a pref. by Ward C. Halstead. Chicago, Illinois, enz. 1957. M. ills. 8°. xvi, 173 blz. [P.I.-U.]
- OESCHGER, P. WITGAR. *Die Pflege- und Adoptivkindversorgung.* Eine psychol. heilpäd. Studie. Freiburg, Schweiz, 1957. 8°. ii, 212 blz. [P.I.-U.]
- RAMER, TORSTEN. *The prognosis of mentally retarded children.* A follow-up study of 626 special-class cases and 589 control cases born 1905-1917. Stockholm, 1946. 8°. [P. I.-U.]
- REDL, FRITZ and DAVID WINEMAN. *Controls from within. Techniques for the treatment of the aggressive child.* Glencoe, Illinois, 1952. 8°. [P.I.-U.]
- WERNER, HANS. *Geschichte des Taubstummensproblems bis ins 17. Jahrhundert.* Mit 15 Tfln. Jena, 1932. 8°. xi, 275 blz. [P.I.-U.]

- WILMINK (A.J.) en I. CH. V. HOUTE. *Opvallende kinderen. Onontsloten gebied i. d. gewone lagere school.* Utrecht 1958. [U.B.-A.]
- ZULLIGER, HANS. *Schwierige Kinder.* Zwölf Kapitel über Erziehung, Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. 4. Aufl. Bern. enz., 1958. 80. VIII, 240 blz. [P.I.-U.]

## 6. SOCIOLOGIE, POLITICA, ADULT EDUCATION

- BROWN, FRANCIS J. *Educational sociology.* 2nd ed. New York, 1955. 80. [P.I.-U.]
- MAY (M.A.) and A.A. LUMSDAINE. *Learning from films.* By - a.o. New Haven 1958. (Resultaten v. h. Yale motion picture research project). [U.B.-A.]
- PÖGGELER, FRANZ. *Einführung in die Andragogik. Grundfragen der Erwachsenenbildung.* Ratingen, 1957. 80. 240 blz. Beiträge zur Erwachsenenbildung. [K.B.]
- STIPPEL, FRITZ. *Die Zerstörung der Person.* Kritische Studie zur national-sozialistischen Pädagogik. Donauwörth, 1957. 80. 228 blz. [P.I.-U.]
- WEINSTOCK, HEINRICH. *Arbeit und Bildung.* Die Rolle der Arbeit im Prozess um unsere Menschwerdung. 2. Aufl. Heidelberg, 1956. 80. 166 blz. [P.I.-U.]
- WEISS, CARL. *Abriss der pädagogischen Soziologie.* Tl. 2: Soziologie und Sozialpsychologie der Schulklasse. 2. Aufl. Bad Heilbrunn Obb., 1957. 80. [P.I.-U.]
- YOUNG (M.). *The rise of the meritocracy, 1870-2033.* An essay on education and equality. London 1958. [U.B.-A.]

## 7. MAATSCHAPPELIJKE OMSTANDIGHEDEN, JEUGDZORG,

## MAATSCHAPPELIJK WERK, VERWAARLOZING, CRIMINALITEIT

- AMMAR, HAMED. *Growing up in an Egyptian villages, Silwa, province of Aswan.* With a foreword by Margaret Mead. London, 1954. 80. [P.I.-U.]  
xvi, 316 blz.
- ARBEITERIN, *Die Junge* -. Beiträge zur Sozialkunde u. Jugendarbeit. Von G. Wurzbacher u.a. München 1958. [U.B.-A.]
- BELLINGROTH, FRIEDHEIM. *Triebwirkung des Films auf Jugendliche.* Einführung in die analytische Filmpsychologie auf Grund experimenteller Analysen kollektiver Triebprozesse im Filmerleben. Bern (usw., 1958). 80. 154 blz. Abhandlungen zur experimentellen Triebforschung und Schicksalspsychologie: 3. [K.B.]
- BLOCH, HERBERT A., und ARTHUR NIEDERHOFER. *The gang.* A study in adolescent behavior. New York, 1958. 80. [P.I.-U.]
- BORNEMANN, ERNST. *Jugendprobleme unserer Zeit.* Göttingen, 1958. 80. [P.I.-U.]
- BREW, J. MACALISTER. *Youth and youth groups.* With a forew. by John Wolfenden. London, 1957. 80. 296 blz. [P.I.-U.]
- ELLISON, MARY. *The adopted child.* 2nd. impr. London, 1958. 80. 175 blz. [P.I.-U.]

- FROEHNER(R.). *Wie stark sind die Halbstarken* Beruf u. Berufsnot, politische kulturelle u. seelische Probleme d. deutschen Jugend im Bundesgebiet u. in Westberlin. Von - unter Mitarbeit v. W. Eser u. K. F. Flockenhaus. Bielefeld 1956. [U.B.-A.]
- HARING(D. G.). *Personal character and cultural milieu*. A collection of readings. Comp. and ed. by -. 3rd rev. ed. Syracuse 1956. [U.B.-A.]
- HARRER, FRIEDRICH. *Jugendwohlfahrtskunde*. Ein Grundriss für die sozialpädagogische Ausbildung und Praxis. Berlin, 1957. 80. [P.I.-U.]
- HIMMELWEIT(HILDET.). *Abr. Naftali Oppenheim and Pamela Vince - Television and the child*. An empirical study of the effect of television on the young. By - a.o. London etc. 1958. [U.B.-A.]
- HUG, ADOLF. *Zur Psychologie und Soziologie der unehelichen Schwanger- und Mutterschaft bei Jugendlichen*. Nachuntersuchung von 35 unehelichen Schwangeren im Alter von 16 bis 29 Jahren, bei denen eine Interruption abgelehnt worden ist. Winterthur, 1957. 80. 41 blz. [P.I.-U.]
- JOUBREL, HENRY. *Mauvais garçons de bonnes familles*. Causes, effets, remèdes de l'inadaptation des jeunes à la société. Préf. d'André Le Gall. Paris, 1957. 80. [P.I.-U.]
- LAAT(MART. DE). *Persoonlijkheidsvorming in het internaat*. Beschouwingen over de puberteitsoepvoeding in een kinderbeschermingsinrichting. Tilburg 1959. [U.B.-A.]
- PRINS, P. G., A. SLUITER en J. G. ZEYLSTRA-VANLOCHEM. *Inleiding in het kinderrecht en de kinderbescherming*. Met een inl. van M. B. van de Werk. Alphen aan den Rijn, 1952. 80. 4de herz. druk. T.z.pl., 1957. 80. [P.I.-U.]
- SANGLINE(G.-M.). *Contribution à l'étude de la dissociation familiale. Orientation des troubles du caractère et du comportement chez le garçon adolescent*. Paris 1955. [U.B.-A.]
- SPIRO, MELFORD ELLIOT. *Children of the kibbutz*. With the assistance of Audrey Goldman Spiro. Cambridge, Mass., 1958. 80. xx, 500 blz. [K.B.]
- TAPPAN, PAUL W. *Juvenile delinquency*. New York enz., 1949, M. ill. 80. x 613 blz. [P.I.-U.]
- TIMBOS, C. J. B. J. *Zorgenkinderen*. Opstellen over kinderbescherming. Uitgege- onder auspiciën van de Katholieke Centrale Vereniging voor Geestelijke Volksgezondheid. Met een voorw. van H. M. M. Fortmann. Utrecht enz., 1955. 80. [P.I.-U.]
8. GEZIN
- EYSINK, R. *Gezinsociologie*. Proeve van een system. inleiding. Arnhem, 1957. 80. 131 blz. [P.I.-U.]
- SAAL, CORNELIS DIRK. *Het boeregezin in Nederland*. Sociologische grondslagen. Assen, 1958. 80. [P.I.-U.]
- ZELDENRUST-NOORDANUS(MARY). *Leven in gezinsverband*. De invloed v. d. gezinsrelaties op het gedrag v. kinderen. Haarlem 1959. [U.B.-A.]

## 9. THEORETISCHE PEDAGOGIEK

- DERBOLAV, JOSEF. *Die gegenwärtige Situation des Wissens von der Erziehung. Kritischer Sammelbericht zur Pädagogik und ihren Grenzgebieten.* Bonn, 1956. 8<sup>o</sup>. [P.I.-U.]
- JONCKHEERE, TOBIE. *Défense des sciences pédagogiques.* Bruxelles, 1958. 8<sup>o</sup>. [P.I.-U.]
- MALLINSON, VERNON. *An introduction to the study of comparative education.* Melbourne enz., 1957. M. ill. 8<sup>o</sup>. ix, 249 blz. [P.I.-U.]
- NETZER, HANS. *Erziehungslehre.* 3. neubearg. Aufl. Bad Heilbrunn, Obb., 1958. 8<sup>o</sup>. 159 blz. [P.I.-U.]
- OP zoek naar een pedagogisch denken.* Fundamentele beschouwingen over het opvoedkundig vraagstuk door het Hoogveld Instituut. Met een inl. v. N. Perquin. Roermond enz., 1958. [U.B.-A.]
- Pädagogische Forschung u. pädagogische Praxis.* Beiträge v. Hans Heckel u.a. Heidelberg 1958. [U.B.-A.]
- PETZELT, ALFRED. *Von der Frage.* Eine Studie zum Begriff der Bildung. Freiburg im Breisgau, 1957. 8<sup>o</sup>. 128 blz. [P.I.-U.]
- SCHNEIDER, FRIEDRICH. *Einführung in die Erziehungswissenschaft mit besonderer Berücksichtigung der Lehre von Erziehen und Unterrichten.* 2., verb. Aufl. Graz enz., 1953. 8<sup>o</sup>. 427 blz. [P.I.-U.]

## 10. GESCHIEDENIS VAN OPVOEDING EN ONDERWIJS.

## VERGELIJKENDE OPVOEDKUNDE, SCHOOLWETGEVING, UNIVERSITEIT

- BIJL (J.) *Zoekend onderwijs.* Bijdragen tot de geschiedenis v. h. onderwijs i. d. volksschool in wording. Met e. woord ten geleide v. M. J. Langeveld. Gron. 1958. [U.B.-A.]
- BLAETTNER (F.). *Geschichte d. Pädagogik.* 5., verb. Aufl. Heidelberg 1958. [U.B.-A.]
- CURTIS, S. J. and M. E. A. BOULTWOOD. *A short history of educational ideas.* With a foreword by Charles Morris. 2nd. ed., 2nd. impr. London, 1958. 8<sup>o</sup>. [P.I.-U.]
- DAVIES, JAMES ELWYN. *Recent trends concerning examinations, promotion and differentiation in secondary education in certain European countries, Canada and the United States of America, and the significance of these trends for secondary education in the Transvaal.* (Pretoria), 1958. 4<sup>o</sup>. xii, xiv, 518, xxiv blz. [K.B.]
- Proefschrift Pretoria.
- EDUCATION. *Comparative, and foreign educational service.* Proceedings of the fourth annual conference on comparative education, School of Education, New York Univ., April 26, 1957. Edited by William W. Brickman. New York, 1957. 4<sup>o</sup>. [P.I.-U.]
- IRWIN, MARY. *American Universities and colleges.* -, editor. 7th ed. Washington, D.C., 1956. 8<sup>o</sup>. xiv, 1210 blz. [K.B.]



- JANSE VAN VUUREN, JAN CASPER GERHARDUS. *Die opvoedingsleer van Ernst Kriek*. (Pretoria), 1957. 4<sup>o</sup>. VII, 120 blz. [K.B.]
- LICHTENSTEIN, ERNST. *Die Schule im Wandel der Gesellschaft*. Ratingen b. Düsseldorf, 1957. 8<sup>o</sup>. 59 blz. [P.I.-U.]
- MATHEWSON, ROBERT HENDRY. *A strategy for American education*. An inquiry into the feasibility of education for individual and social development. New York, 1957. 8<sup>o</sup>. [P.I.-U.]
- NEU (THEOD.). *Bibliographie Eduard Spranger*. Tübingen 1958. [U.B.-A.]
- PHILLIPS, CHARLES EDWARD. *The development of education in Canada*. Illustrated. Toronto, 1957. 4<sup>o</sup>. XIV, 626 blz. Met facs en portn. [K.B.]
- RÖHRS, HERMANN. *Jean-Jacques Rousseau. Vision und Wirklichkeit*. Heidelberg, 1957. M. portr. 8<sup>o</sup>. [P.I.-U.]
- VOLPICELLI, LUIGI. *Die sowjetische Schule. Wandel und Gestalt*. Aus dem Ital. übers. van Charlotte Birnbaum. Heidelberg, 1958. 8<sup>o</sup>. 267 blz. [P.I.-U.]
- WALTER, H. *Pestalozzi im Alter. Krisen, Klärung u. Vollendung*. Ratingen bei Düsseldorf, 1958. [U.B.-A.]

#### 11. OPLEIDING VAN ONDERWIJZERS, LERAREN, GESTICHTSOPVOEDERS, ETC.

- HAROUG, H. *La formation des éducateurs et la psychologie scientifique*. Louvain, enz., 1957. 8<sup>o</sup>. 78 blz. [P.I.-U.]
- TILBORG (D. G. F. VAN). *Schoolleiding. Overwegingen over het wezen en de plichten v. h. hoofdschap*. Tilburg 1957. [U.B.-A.]
- TROPP, ASHER. *The school teachers. The growth of the teaching profession in England and Wales from 1800 to the present day*. London enz., 1957. M. ills. 8<sup>o</sup>. [P.I.-U.]

#### 12. ONTWIKKELINGSPSYCHOLOGIE

- AUSUBEL, DAVID P. *Theory and problems of child development*. New York, 1958. 8<sup>o</sup>. XIV, 650 blz. [P.I.-U.]
- BEETS (NIC.). *Over lichaamsbeleving en seksualiteit i. d. puberteit*. Een bijdrage tot de anthropologische psychologie, speciaal van de jongen. Utrecht 1958. [U.B.-A.]
- BUEHLER, KARL. *Abriss der geistigen Entwicklung des Kleinkindes*. 8. erw. Aufl. in Zusammenarbeit mit Lotte Schenk (geb.) Danzinger. Heidelberg, 1958. 8<sup>o</sup>. 195 blz. Met afbn. 1e uitg. 1918. [K.B.]
- CLAUSS, GÜNTHER, und HANS HIEBSCH. *Kinderpsychologie*. Unter Mitarbeit von Hans Böttcher. Berlin, 1958. M. ills. 8<sup>o</sup>. [P.I.-U.]
- ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE. *Moderne*. Mit Beiträgen von: Curt Bondy, Charlotte Bühler, Hans Bürger-Prinz u.a. Berlin, 1956. 8<sup>o</sup>. [P.I.-U.]
- GRIFFITHS, RUTH. *A study of imagination in early childhood and its function in mental development*. With a pref. by J. C. Flugel. London, 1945. M. ills. 8<sup>o</sup>. XIV, 1366 blz. 2nd. printing. [P.I.-U.]

ILLINGWORTH, RONALDS. *The normal child. Some problems of the first five years and their treatment.* 2nd. ed. With 69 ills. London, 1957. 8°. x, 356 blz. [P.I.-U.]

JOSELYN (IRENEM.). *De wereld v. d. puber.* Vert. uit het Eng. door A. Uleman. Purmerend 1957. [U.B.-A.]

LANDRETH, CATHERINE. *The psychology of early childhood.* With a foreword bij Harold E. Jones. New York, 1958. M. ills. 8°. [P.I.-U.]

SPITZ, RENÉ ARPAD. *La première année de la vie de l'enfant.* (Genèse des premières relations objectales). Préf. de Anna Freud. Paris, 1958. 8°. viii, 150 blz. Met afbn. L'actualité psychoanalytique. [K.B.]

STONE, L. JOSEPH and JOSEPH CHURCH. *Childhood and adolescence. A psychology of the growing person.* Forew. by Otto Klineberg. New York, 1957. M. ills. 8°. xviii, 456 blz. [P.I.-U.]

### 13. PEDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE

BEARINGS, *The, of recent advances in psychology on educational problems.* Publ. for the University of London Institute of Education. 2nd. impr. London, 1956. 8°. viii, 215 blz. [P.I.-U.]

PUBERTÄT. *Pädagogisch-psychologische und psychiatrische Betrachtungen.* Hrsg. von Erwin Nolte. Berlin, 1957. M. ills. 8°. 112 blz. [P.I.-U.]

ROSSOLIMO, G. *L'individualité de l'enfant.* Trad. du Russe par Véra Kovarsky. Paris, 1929. 8°. 64 blz. [P.I.-U.]

### 14. TESTS

BASISREEKS. *Eerste Nederlandse reeks van schoolvorderingentests.* Samengest., geijkt en genormeerd door C. J. M. H. Souren, C. Schuitemaker, J. W. C. Aarts e.a. Dl. 1: Handleiding. Breda, 1958. 8°. [P.I.-U.]

GRAESER, LUITGARD. *Familie in Tieren. Die Familiensit. im Spiegel der Kinderzeichnung. Entwicklung eines Testverfahrens.* München enz., 1957. M. ills. 8°. 120 blz. [P.I.-U.]

HANDBUCH für den Hamburg-Wechsler Intelligenztest für Kinder. Aus dem Amerikanischen bearb. von Francis P. Hardesty und Hans J. Priester. Mit einem Vorw. von Curt Bondy. Bern enz., 1956. M. ills. 8°. [P.I.-U.]

MECHANISCH-TECHNISCHER VERSTAENDNISTEST. Im Auftrag des Instituts für Psychologie der Universität Marburg/Lahn hersg. von G. A. Lienert. Göttingen, 1958. 8°. [P.I.-U.]

MINKOWSKA, F. *Le rorschach. A la recherche du monde des formes.* Bruxelles, 1956. 8°. 281 blz. [P.I.-U.]

PELSER, ANDRIES JACOB KRUGER. *Die psigodinamiese grondslag van projeksietegnieke, met spesiale verwysing na die voorlopige opstelling van so'n tegnieke vir laerskoolkinders.* Pretoria, 1958. 4°. ix, 322 blz. Met afbn. [K.B.]  
Proefschrift Pretoria.

REVERS, W. J. *Der thematische Apperzeptionstest (TAT). Handbuch zur Verwendung des TAT in der psychologischen Persönlichkeitsdiagnostik.* Bern enz., 1958. 8°. 212 blz. [P.I.-U.]

## 15. ALGEMENE EN BIJZONDERE DIDAKTIEK

- BURTON, WILLIAM H. *The guidance of learning activities. A summary of the principles of teaching as based upon the principles of learning.* New York, 1944. 8<sup>o</sup>.  
 – 2nd. ed. o.d.t.: *The guidance of learning activities. A summary of the principles of teaching, based upon the growth of the learner.* T.z. Pl. 1952. 8<sup>o</sup>. XII, 737 blz. [P.I.-U.]
- CANTOR, NATHENIEL. *The teaching-learning process.* Introd. by Stephen M. Corey. 4th printing. New York, 1958. 8<sup>o</sup>. [P.I.-U.]
- COMENIUS, JAN AMOS. *Grosse Didaktik.* Hrsg. und eingel. von Hans Ahrbeck. Berlin, 1957. 8<sup>o</sup>. 358 blz. [P.I.-U.]
- FLEMING (CHARLOTTE MARY). *Teaching. A psychological analysis.* London 1958. [U.B.-A.]
- SAYLOR, J. GALEN and WILLIAM M. ALEXANDER. *Curriculum planning for better teaching and learning.* Foreword by Hollis L. Caswell. 3rd printing. New York, 1956. M. ill. 8<sup>o</sup>. [P.I.-U.]
- SCHEUERL, HANS. *Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips.* Tübingen, 1958. 8<sup>o</sup>. VIII, 180 blz. [K.B.]  
 Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie: 2.  
 Oorspr. Habilitationsschrift Hamburg.

## 16. METHODEN: STATISTIEK, PSYCHODIAGNOSTISCHE METHODEN, ENZ.

- ENGELMAYER, OTTO. *Das Soziogramm in der modernen Schule. Wege der soziographischen Arbeit an der Klasse.* 2. erw. Aufl. München, 1958. 8<sup>o</sup>. 72 blz. [P.I.-U.]
- MEILI, RICHARD. *Anfänge der Charakterentwicklung. Methoden und Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung; unter Mitarb. von Agnes Wild-Misong.* Bern enz., 1957. M. ill. 8<sup>o</sup>. 177 blz. [P.I.-U.]

# HET LEERPROCES IN HET VERBAND VAN DE DIDAKTIEK

## I

### HET LEERPROCES IN MEER ALGEMENE ZIN

M. J. LANGEVELD

Het navolgende vormt de eerste voortzetting van mijn artikel over *Algemene en Speciale Didaktiek en het Leren in het Verband der Didaktiek beschouwd*<sup>1</sup>.

Over de fenomenologie van het leerproces heb ik reeds een en ander geschreven, dat zijn laatste vorm vond in de §§ 181-181a van mijn *Inleiding in de paedagogische psychologie* (hier verder als I.P.Ps. geciteerd). Het hierna volgende is dan ook geenszins fenomenologisch.

Het leren is een fundamentele ervaring van de mens<sup>2</sup>. Van de mens, als een *zich* gedragend wezen, dat door zijn wereld rondgaande daarop inwerkt en, de uitwerking ervarende, continue gedragsveranderingen voltrekt, waardoor de inwerking steeds meer gericht wordt op een *bepaalde* uitwerking. De mens leeft in een wereld, waarin de dingen geen vaste betekenis hebben: hij maakt en hermaakt zijn wereld, doorbreekt het aanvankelijk gegevene en vindt ook in het volgende geen uiteindelijke rust. Het feitelijke draagt voor de mens het karakter van appèl tot handelen, d.i. tot zelf-anders-woorden en tot anders-maken. In zijn wereld treft de mens ook wezens aan van wier wereld hij zelf deel uitmaakt. Zijn mogelijkheden tot doorbreking van *hun* feitelijkheid zijn aanmerkelijk beperkter, daar hij heeft af te wachten wat zij *zelf* zullen doen. Maar wel betekenen hun handelen en gedrag voor hem het appèl aan de eigen herziening: nu moet hij immers handelen t.o.v. het onbekende, onverwachte, door hemzelf niet geïnitieerde. Zo betekent ook deze ontmoeting van de mens een zelf-anders-moeten-woorden.

#### *Aanpassing, ontdekken en leven*

Termen als „assimilatie”, als „zich aanpassen”, als „adaptatie” zijn alle uit de wereld van het buitenmenselijke gekozen. De verschijnselen zelf horen in de perifere levensgebieden van de mens, worden ook daar in het wezenlijk menselijke betrokken, maar zij betekenen niet en verlenen zelfs geen betekenis aan het menselijke zelf. Het groeien van mijn haren, de kleurverandering van mijn huid, het gewennen aan temperaturen enz. het betekent het menselijke niet, maar de geest kan er het menselijke in consignereren door het haar tot tooi te schikken, de huid tot glans en frisheid te brengen, door gebruidheid als gezondheidsteken te beleven, enz. enz.

<sup>1</sup> Zie Paed. Studiën nr. 09/195-, pag. 098 e.v.

<sup>2</sup> Als de term „communicatie-wijze” van *Erwin Straus* meer algemeen ingang had gevonden, zou ik deze stellig gekozen hebben. Vooral ook omdat de daarmee aange-deide relatie van Ik en Wereld mij essentieel juist lijkt.

Leren is meer en anders dan dit laatste. Leren is anders handelen op grond van anders worden en dit anders worden voltrekt zich op de ondergrond van een inwerkend, een veranderend handelen. Wie zich ervaart als veranderende *volgens* een objekt en *naar* een doel *toe* dat zich *in* het objekt aanbiedt, ervaart zich als een ontdekker, die het nieuwe blootlegt, realiseert, en doet daarmee implicite de ervaring op van wie leert. Want in de ontdekking ligt het leren. Pas uit de ontdekking wordt het leren bevestigd door progressieve verandering van de mens volgens hetgeen in het ontdekte als doel is blootgelegd. De gebruikelijke opvatting, dat "learning... is a change in performance as a function of practice", laat het wezenlijkste deel van het leren onbepaald. Een verandering in prestatie is het leren stellig, een functie van de oefening – soms, maar in beide gevallen is de ten grondslag liggende actieve gerichtheid van het lerende subjekt buiten beschouwing gelaten. Sommige auteurs, deze moeilijkheid vermoedende, voegen daarom iets toe als "...this change has a direction which satisfies the current motivating conditions of the individual" (zo b.v. McGeoch). Maar het blijft buiten beschouwing, hoe die richting ontstaat, hoe zelfs het „gericht-*worden*” alleen tot leren wordt en tot een leerresultaat leidt, indien het wordt beaamd en daarmee overgenomen door het subjekt zelf als bereidheid en neiging. Dit wordt nog sprekender duidelijk, wanneer men zich afvraagt hoe het gaan moet met die bevrediging van de "current motivating conditions". Wat immers heeft men zich bij die "motivation" te denken?

### *De instinct-mechanistische en de initiatief-leerpsychologieën*

Alles wat een subjekt richt op de uitvoering van een bepaalde taak – zo zegt men – en wat de aangepastheid der handelingen en de voltooiing van de taak bepaalt, is een motief. En alles wat een motief zou kunnen „bevredigen” heet dan een "incentive". Honger is het „motief”, voedsel het "incentief". Wij laten terminologie en analyse even voor wat zij zijn, om – immanente kritiek oefenende – na te gaan, hoe wij met de gebruikelijke psychologische definities, welke het complex der leerverschijnselen determineren, kunnen beschrijven wat werkelijk geschiedt wanneer iemand iets leert.

Wanneer wij een subjekt inspannen in een machinerie, welke hem over-eind houdt en alle bewegingen doet uitvoeren van een schaatsenrijder of balletdanser, ontbreken alle voorwaarden zowel voor de instinct-mechanistische leerpsychologieën als voor de initiatief-psychologieën. In beide gevallen immers is een actieve verhouding van het individu tot hetgeen te leren is (leerobjekt) en tot het doel (leerdoel) verondersteld<sup>1</sup>; alleen

<sup>1</sup> Men leert de zwembeweging (leerobjekt) om te kunnen zwemmen (leerdoel), d.w.z. om zich in het water te kunnen bewegen zonder te verdrinken.

veronderstelt de eerste theorie een niet-persoonlijke macht, een van buiten de gecentreerde persoon als een vreemde kracht optredende motivatie, maar die toch veroorzaakt, dat de psyche (niet: „Ik”) bij het leerproces betrokken geraakt, terwijl de tweede theorie in haar centrum het concept plaatst van de persoon die leert, het „Ik leer” als een persoonlijke activiteit, waarin de motivatie – hoe ook mundaan veroorzaakt – in de persoon alleen zinvol functioneren kan als akt *van* de persoon. De motivatie is dan dus steeds alleen en tenvolle personaal. De doelstellingen, welke de opvoeders mogen hebben bij hun aanbieding van bepaalde leerstof, zijn dus niet ipso facto wezenlijk deel der motivatie van het lerende kind. Het kind leert woordjes, doordat het de gewoonte heeft van 4-6 huiswerk te maken en omdat het bang is beknord te worden, een slecht figuur te maken in de klas, achter te blijven, onvoldoende te krijgen, enz. Maar er is geen enkele reden om aan te nemen, dat de „vormende waarde” van de Griekse taal of de „kulturele betekenis” van de Franse ook maar de geringste reëel-psychische rol gespeeld hebben bij het lerende kind. Het is dus niet zo, dat door een samengesteld mechanisme van conditionering uit instinkt-mechanische motief-incentiefrelaties uiteindelijk „symbolische” relaties ontstaan, waarin ooit-ergens het Ik binnenslipt, maar omgekeerd is juist dit Ik van het begin af de essentiële determinerende conditie voor het ontstaan van een leerproces.

Gaan wij nu de “current motivating conditions” alleen maar *bevredigen*, dan bestaat het hele onderwijsgeven uit niets anders dan zorgen *dat* het kind geen slecht figuur slaat in de klas, niet achterblijft, geen onvoldoende krijgt, enz. Nu kan dit alles slechts secundair zijn, al zal niemand de betekenis er van ontkennen, maar men zal zich allereerst als taak stellen de motivatie *zelf* te beïnvloeden. De opvoeding immers wordt niet volbracht door de “current motivating conditions” louter te bevredigen maar door ze te beïnvloeden, te vormen, te vervangen. Dit echter geschiedt niet als een uitwendig manipuleren, zoals men een kies plombeert of trekt of vervangt, maar door de voor de opvoeding eigenaardige vormen van handeling, welke steeds afhankelijk blijven van het overgenomen-worden door de subjektieve activiteit van de opvoeding zelf<sup>1</sup>.

*De puur-mechanistische leerpsychologieën. Experimenten met de inprenting van zinloos materiaal*

Met de *current motivating conditions* en hun *satisfaction* komt men dus aan een *opvoeding* niet toe; men blijft er mee op animaal niveau. Evenmin komt men aan menselijk leren toe, wanneer men in de puur-mechanistische leerpsychologieën treedt: de schaatsenrijdende robot in een

<sup>1</sup> Vgl. B.Th.P. § 47 en V. & V., nr. 17.



schaatsenrijmachine leert nooit schaatsenrijden. *Hij* beweegt niet, *hij* wordt niet bewogen maar: *het* beweegt aan hem. Toch vindt men deze mechanistische opvatting als fundament van allerlei psychologische experimenten en theorieën en wel m.n. daar waar als representant van alle leren de inprenting gekozen wordt, de inprenting zich beperkt tot een zinloos materiaal (als b.v. betekenisloze lettergroepen), dat geen deel uitmaakt van een geheel dat voor de leerder zinvol zou kunnen zijn als geheel. De aanbieding beperkt zich dan tot herhaalde „expositie” van het leermateriaal, begin en einde zijn arbitrair: de proefleider houdt eenvoudig op en daarmee blijkt de eerste of zoveelste aanbieding of het totaal der aanbiedingen teneinde te zijn. Een dgl., meestal als „exakt” gekwalificeerd, inprentingsexperiment – dat overigens inderdaad niet ver hoeft af te staan van hetgeen bij sommige typen van huiswerk van kinderen geëist wordt – behoort tot het allermoeilijkste voor de mens. Niet omdat het moeilijk is voor het intellect maar omdat het beneden-menselijk blijft. Men mag het niet „animaal” noemen, daar het buiten ieder levensverband staat, aangezien het iedere relatie mist tot een zinvolle situatie. Zinvol is de situatie – zij het ook bij vergissing – alleen voor de experimentator. Zijn doelstellingen echter zijn extrinsiek ten aanzien van die welke het leren van de leerder zinvol zouden kunnen maken. Deze soort psychologen menen nu tot een zinvol leerproces te kunnen motiveren door een beloning of bestraffing „aan te bieden”. Daarmee ontstaat inderdaad een situatie <sup>1</sup> ... alleen: ontstaat aldus een als *leersituatie* zinvolle situatie? Het ziet er niet naar uit, aangezien het leerobject aldus geen zinvolle samenhang gaat vormen met een leerdoel, maar met een evenzeer extrinsiek gebleven affekt-honorarium. Extrinsiek t.o.v. wat? T.o.v. een zinloos conglomeraat van gedragingen. De bereidheid „die kunsten uit te halen” kan er door toenemen en zo kan ook het leersucces er door verbeteren, zonder dat het leerproces als zodanig er minder zinloos door is geworden.

#### *Het personaal motiverende moment in het leven*

Nog op een andere wijze tracht men een zinloos conglomeraat tot leerproces te maken: men koppelt dan zinloos materiaal aan zinvol. B.v. door te stellen, dat in de taal der Marsbewoners de getallen van één tot tien achtereenvolgens luiden; feb, bur, ral, pag, enz. Misschien lijkt dit meer op het leren van „woordjes” dan bij enig ander experiment, maar daarmee wordt het niet zinvol. Dit immers wordt het pas indien het leerobject op zichzelf zinvol is voor de leerder, d.w.z. voor hem deel uitmaakt van een zinvol geheel. Een zinvol geheel, dat feitelijk psychisch aanwezig, of juist: gerepresenteerd, d.i. schetsmatig aanwezig, moet

<sup>1</sup> Vgl. B.Th.P. § 40.

zijn. Dit nu zou het geval *kunnen* zijn bij het leren van een reële taal, ook al is het meestal niet zo omdat men verzuimt het leerproces voldoende te motiveren door een voorafgaande, belangstelling wekkende kennismaking met de kulturele realiteit waarvan de te leren taal een actualiseringsvorm is. Hoe dit ook zij: de Marstaal of wat men ook als schijn-integratie naast een reële samenhang plaatst, is en blijft een schijn die tot geen leven te brengen is en alweer blijft het aldus bewerkte „leerproces” een onwezenlijk, d.i. niet in de persoonlijke activiteit verankerd gebeuren. Een ander „truukje” zien we in het zgn. leren van een „geheime taal”. Deze methode zou inderdaad tot zinvol *leren* leiden, indien de leerders uit noodzaak tot het opstellen van een code gekomen en tot een voortgezet gebruik gedwongen waren. Waar dit niet het geval is, ontbreekt het persoonlijk motiverende moment, ontbreekt de mogelijkheid van een belangstelling. Hoogstens treedt daarvoor een verlies-en-winst-interesse in de plaats, één van de *mogelijke* plaatsvervangende drijfveren uit de wereld van het spel of de sociale arbeid. Wij krijgen dan of een infantiel of een gedevalueerd leerproces, omdat wij of een spel-drijfveer inschakelen of een drijfveer die zijn energie ontleent aan een „winstbejag” of een „verliesvrees” die beneden de interesse blijven van het leren om de intrinsieke waarde van het leerobject in het geheel van een menswaardig levensdoel. Ook nu weer bij het gebruik van het geheime-taal-truukje of een dgl. kunstgreep blijft men in de onwezenlijke, d.i. niet in de persoonlijke activiteit verankerde gedragsvormen.

### *Incidentele leerprocessen*

Niettemin: men is met Marstelwoorden en geheime code toch in zeker opzicht tot een *μετα βρασις εις άλλο γενοσ* gekomen. Na het snoepje als beloning of de berisping, c.q. de tik als straf voor iets wat noch met het een noch met het ander in zinvol verband staan *kon* – het was immers een blind *gebeuren*, geen georiënteerd *handelen* – kwam men tenminste tot de poging het leerproces *te verbinden met* een emotionele prikkel. En hoewel in het natuurlijke leren (b.v. het leren-lopen) evenals in het persoonlijke leren de emotionele motivatie juist door de persoon zelf wordt opgebracht en niet voortkomt uit een van buitenaf en incidenteel aangeboden stimulans, valt niet te bestrijden dat er leerprocessen bestaan van een dgl. incidentele en uitwendig gestimuleerde aard. Alleen: deze zijn paedagogisch beschouwd van incidentele betekenis en – als gezegd – de experimenten met Marstelwoorden en code blijven dan nog sterker incidenteel, los uit iedere *kans* op continue samenhang in de levensopbouw, dan enig ander incidenteel leerproces dat in het geheel van een continue samenhang optreedt, ja in zekere zin wellicht uit dat geheel voortkomt. Dit laatste zien wij vooral daar waar de leerder zelf ontdekt dat aan zijn beheersing van een theoretisch geheel of aan zijn

beheersing van een praktisch – d.i. in handeling te voltrekken geheel, d.w.z. aan zijn vaardigheid iets ontbreekt. Hij onderzoekt *wat* ontbreekt en maakt dit tot leerobject. Daarbij treedt het beloning-straft-complex geheel op de achtergrond, het incidentele karakter echter blijft, de „motivatie” ligt in de nagestreefde homogeniteit van de beheersing of de vaardigheid zelf <sup>1</sup>.

Het verlangen om het leerproces te verstaan kan zeer verschillende wegen inslaan. Verstaan immers betekent: in bekende samenhang opnemen. Welnu: er zijn er nog steeds die menen het leerproces begrijpelijker te maken door er de physiologische ondergrond van uit te vorsen. Wij mogen aannemen, dat het daarmee duidelijker wordt voor de psychologie, niet voor de psychologie, laat staan voor de paedagogiek of didactiek <sup>2</sup>. *E. D. Adrian* wijst er in een van zijn voordrachten <sup>3</sup> op dat we uit dit vraagstuk niet kunnen komen met de “simple mechanical hypotheses of habit formation”. “We cannot represent it  $\leq$  the nervous system  $\geq$  as a series of machines for operating on the map of events unless we add a number of devices to make good this fundamental difference  $\leq$  scl.: that it “reacts to relations between stimuli”  $\geq$ . On the sensory side there must be something to abstract the significant elements of a pattern and the motorside something to do just the reverse, to convert the abstraction into a concrete movement”. Wij laten dit graag voor *Adrian's* inderdaad zeer groot crediet.

Dat lange tijd niettemin verwacht werd uit de physiologie een antwoord te ontvangen op didactische vragen en dat men in dit opzicht nauwelijks verder is dan in de dagen van Descartes – gelijk *Lashley* heeft opgemerkt, mag daarbij niet vergeten worden. Nog altijd zijn er die het licht trachten te verklaren uit de duisternis. Nog altijd zijn er die het bekende – het leereffekt – menen te moeten verklaren uit het onbekende of minder bekende <sup>4</sup> in plaats van omgekeerd. Wat wel allemaal „leren” genoemd wordt, is ook in deze physiologische literatuur onafzienbaar. *Carmichael* heeft er echter reeds in 1936 op gewezen, dat veranderingen voortkomende uit leren, niet beslist physiologisch hoeven te verschillen, van die welke voortkomen uit de groei. En wat heeft het voor zin, *leren zo* te definiëren, dat alle groei er ook onder valt? Dit deed *Cason* (z. noot);

1 In een ruimer verband zag *Lewis A. Dexter* dit toen hij schreef: “By skill acquisition we mean that the learner has increased his ability to use knowledge and for to discover knowledge, or to see that needed knowledge is lacking and to know how best to supply this lack” in *Havard Ed. Rev.* XIX, 3 (1949), p. 128. On teaching the systematic transfer of training. An attempt to identify procedures for the investigation of skills common to the social and physical sciences.

2 Vgl. mijn studie: *Psychology and physiology of man* in: V. & V., H. XII.

3 *The physical background of perception.* (Waynflete Lectures). Oxford, Clarendon Press 1947, p. 82.

4 Vgl. de discussie van *Hulsey Cason* en *W.N. Kellogg* in de *Psychol. Rev.* 44 e.v.

*Kellogg* en *Britt* trachten leren en groei te onderscheiden. In hun definitie: "Learning is a persisting change or modification of behavior which results from the activity of the organism itself and which tends to adapt the organism to its environment"<sup>1</sup>. Bovendien: het blijkt uit tal van onderzoeken<sup>2</sup>, hoeveel er aan het zenuwstelsel ontbreken kan, terwijl nog steeds „geleerd" wordt. En dgl. voor de psychologie en didaktiek waardelose generalisatie is onvermijdelijk, wanneer men verklaringen zoekt in een dimensie-armere gebied (i.c. de physiologie), dat dan bovendien nog weinig voortgang gemaakt heeft wat het onderzoek betreft van de speciale vraag i.q. – voor verschijnselen in een dimensierijker gebied (i.c. de psychologie), dat zelf trouwens op zijn beurt nog weer dimensie-armere is dan de didaktiek, die immers ook nog een normatieve categorie insluit.

Er ontstaan dan allerwege, behalve onvruchtbare uittreksels uit physiologie-artikelen en -boeken<sup>3</sup>, eklektische en compilerische („synthetische") leertheorieën. Zo onderscheidt *Kellogg* er vier (trial and error, insight, conditioning, sign-Gestalt) en voegt *Lynch* – „maar nu is dan ook alles compleet" – er nog één bij (nl. die over het leren van vaardigheden)<sup>4</sup>. Maar bij dit alles ontbreekt enige zekerheid omtrent de eenheid van opinie over de zaak waarmee men bedoelt bezig te zijn en dienovereenkomstig bestaat er geen zekerheid dat de opsommingen volledig zijn. Een definitie kan goed of fout zijn, doch helpt in beide gevallen; en wel om uit te maken of een bepaalde zaak wel of niet een exemplaar van het gedefinieerde is – en dat kan dan dus op zichzelf wel weer juist zijn – maar ze helpt nooit om uit te maken of we nu wel alle gevallen gehad hebben die onder de definitie vallen, tenzij de definitie dat aantal zelf vastlegt of impliceert. Daar dit laatste met geen definitie van leren het geval is, zal men zich op andere wijze de waarborgen moeten verschaffen, dat men de juiste verschijnselen heeft vastgelegd. Wij meenden dit te doen (o.a. in I.P.P.s §§ 181–181a) door een fenomenologische analyse van het verschijnsel te geven, die de integratie zal moeten verschaffen voor eventuele begripsbepalingen.

Wordt ons de zaak in deze richting dus niet veel duidelijker, dan ligt het voor de hand het leerproces alleen te verklaren binnen het terrein van zijn eigen dimensionaliteit: de psychologie. Reeds een deel der door *Kellogg-Lynch* „gekozen" leertheorieën, behoort tot deze zuiver psychologische verklaringen. Zeer veel waardevol onderzoek is op dit gebied

<sup>1</sup> Vgl. Psychol. Rev. 46 (1939), p. 191.

<sup>2</sup> Vgl. b.v. *Loucks* in J.Comp. Ps. XVI, XXV en J.Ps. 1935, *Loucks & Gannt* in J. Comp. Ps. XXV, *Light & Gannt* in J. Comp. Ps. XXI, *Culler* in Psych. Bull. 1937, Psych. Rev. 1938, J. Comp. Ps. XVIII, enz. enz.

<sup>3</sup> Men zie b.v. de in Hfdst. XII I.P.P.s. 6e dr. aangehaalde werken.

<sup>4</sup> Vgl. resp. Psych. Rev. XLV en XLVI, resp. 165 vlg. en 485 vlg.

geschied, dat echter betrekking heeft op de meest uiteenlopende betekenissen van het woord „leren”. Had men in het Frans, Duits en Engels dezelfde taalmoelijkheid als in het Nederlands waar „leren” zowel bijbrengen als zich eigen maken betekent, dan zouden we ook nog wel studie over „leren” gekregen hebben in de betekenis van bijbrengen.

Wij zullen daarom voorbeelden kiezen op zeer uiteenlopende terreinen<sup>1</sup>. „Leren” betekent bij de experimentele psychologen het amper twintig jaar geleden vrijwel vanzelfsprekend: „uit het hoofd leren”. Dat betekent het bij Ebbinghaus en dat betekent het bij *Fröbes* of *Thorndike* tot omstreeks die termijn. *Ebbinghaus* – daarin de heersende traditie voortzettende – dacht in de lijn der Engelse associatiefilosofie. Daar hij „experimentele methoden” wilde toepassen op de „hogere psychische processen” en de associationisten meer en meer er toe gekomen waren bijzondere betekenis toe te schrijven aan het principe der *veelvuldigheid* van de associatie als voorwaarde tot de inprenting, nam *Ebbinghaus* dit grondprincipe over. Uit de school der fysiologische psychologie – wel direct van *Fechner* – leerde *Ebbinghaus* de noodzaak om door een voldoende aantal gelijke experimenten, de invloed van toevalsfactoren te elimineren. Om hetzelfde experiment meer dan eenmaal te kunnen nemen, had hij materiaal nodig dat van gelijke moeilijkheid zou zijn bij opeenvolgende inprentingsproeven. Daar nu concrete, bestaande teksten nooit identiek te maken zijn, bedacht *Ebbinghaus*, dat men gebruik zou kunnen maken van betekenisloze monosyllabische „woorden”, waarvan hij er 2300 bedacht. Daarmee ontstond in 1885 een aanpak, die lang de gebruikelijke zou blijven na zijn in dat jaar gepubliceerde studie *Ueber das Gedächtnis*. – „Over het geheugen?” – geenszins werpt *Bartlett*<sup>2</sup> op: het experiment met zinneloze lettergrepen onderzoekt niet de inprenting en het geheugen maar de vorming van een bepaalde *gewoonte* (*Oldfield* en *Zangwill* “verbal repetition habits”<sup>3</sup>, “specific repetition habits”). Geeft men materiaal, dat een zinvol geheel vormt zonder specifieke instamp-instructies, dan werkt de menselijke geest er heel anders mee en krijgen we pas *werkelijk* te zien, hoe het gaat als men zich iets inprent. Eerst vormt zich een „schema”. D.i. een passief, a.h.w. mechanisch door de inprentingsherhaling aan de geest opgelegd model, maar “an active organization of past reactions or of past experiences” (*Bartlett*, t.a.p. blz. 201), waarin een dominant detail (t.z.p. 31 vlg.) wordt vastgehouden, van waaruit de geest constructief werkt (anticipeert, veronderstellend aanvult, improviseert, construeert). In een volgend stadium na enige vlg. herhalingen gaat het „schema” meer artikulatie vertonen, gaat het meer

<sup>1</sup> Voor de historie van de psychologie van het leren vgl. *Meumann*: *Oekonomie u. Technik des Gedächtnisses* (1903), *Murphy*: *Historical introduction to modern psychology* (1929), *H. C. Warren*: *History of association psychology* (1921).

<sup>2</sup> *Remembering*, Cambridge 1932.

<sup>3</sup> Zie: *Brit. J. o. Ps.* XXIX, p. 12 vlg.



onderling verbonden details opnemen en het principiëel *konstruktieve* karakter van het geheugen treedt veel minder in het licht. In de laatste stadia der inprenting treedt het konstruktieve karakter geheel op de achtergrond en ontstaat pas de letterlijke reproductie en daarmee het beeld van het „puur mechanische”.

### *De aktiviteit van de menselijke geest bij het leven*

Het is duidelijk, wat hier geschied is: sedert *Ebbinghaus* hebben methode en begrip van de zaak zich fundamenteel gewijzigd. Wat in beide gevallen „leren” heette, was in het ene geval een zéér gekunsteld en specifiek trainingsproces op een onnatuurlijk kunstje, was in het andere geval een aktiviteit van de menselijke geest welke, werkzaam bij de „inprenting”, geenszins passief bleek te zijn, integendeel – mits niet gekeurslijfd door onnatuurlijke instructies – onmiddellijk produktief bezig was. „Inprenten” bleek „zich inprenten” te zijn, bleek „zich een herinnering scheppen” te zijn. Het bleek te zijn: een bezigheid, waarin iets gemaakt wordt. Geen wonder dan ook dat de onvoltooide taak veel beter herinnerd wordt dan de voltooide<sup>1</sup>. De onvoltooide taak is als een afgebroken melodie, die om voltooiing blijft vragen.

En hiermede zijn wij dan terug bij het eerste gedeelte van dit artikel. Ook nu immers blijkt weer, dat het „leren buiten het lerende subjekt om onontkoombaar zijn tegenbeeld oproept” – een ontdekking waarbij de didaktiek slechts winnen kan.

Het is essentiëel, dat de ontwikkelingsgang der didaktiek blijkt te zijn als die van *alle* leren – zoals wij in de aanvang van dit hoofdstuk zagen: de weg der ontdekking en der verandering van methode op grond van en gericht volgens de ontdekking der successievelijk blootgelegde waarheidsaspecten. Produkt van leren is zij zelf in het lerend zich eigen maken van feiten en hun relaties een leer over het leren.

<sup>1</sup> Vgl. *A. R. Pachauri* – voortwerkende op *Lewin* – in *Br. J. o. Ps.* XXV, *Ovsiankina* en *Zeigarnik* in *Psychol. Forsch.*, resp. VI, 302–373 en IX, 1–85. *Nuttin*: Respective effectiveness of success & task-tension in learning. *Br. J. o. Ps.* XXXVIII, 49–55 en daargenoemde lektuur.



## EXISTENTIALISME EN ONDERWIJSVERNIEUWING

F. W. PRINS

Wanneer men het werk van de didacticus aan een analyse onderwerpt, dan komt men tot de ontdekking dat dit werk veel meer dan men zich gewoonlijk bewust is, mede bepaald wordt door heersende stromingen op het terrein van de geesteswetenschappen.

Zo zal het geen verwondering wekken dat in een zekere periode een bepaalde golfbeweging op filosofisch en psychologisch terrein tevens beslag gaat leggen op het denken en het handelen van de mens in het algemeen en op het denken en het handelen van de opvoeder c.q. de didacticus in het bijzonder. Deze stelling laat zich het best adstrueren aan een voorbeeld ontleend aan de kinderpsychologie.

Het is een bekend verschijnsel, dat het jonge kind denkt, voelt en wil zoals in het algemeen in het milieu waarin dat kind opgroeit gedacht, gevoeld en gewild wordt. Het milieu bepaalt in sterke mate de wijze waarop gedacht, gewaardeerd en beleefd wordt. Pas in de puberteit kondigt zich gewoonlijk een eerste distanciëring aan t.o.v. het door het milieu gebodene. De puber begint afstand te nemen. Hoe moeizaam dit proces van distanciëring is, beseft ieder, die bedenkt dat we – zij het generaliserend – er toe gekomen zijn zelfs bepaalde volkeren te typeren. We spreken van de franse esprit, het analytisch en kritisch denken, dat de grondslag vormt van de tradities van de franse beschaving en cultuur; met het flegmatisch gedrag van de Engelsen bedoelen we tot uitdrukking te brengen de vasthoudendheid om bepaalde doeleinden te realiseren, om nu maar niet verder uit te weiden over de Gründlichkeit van onze oostelijke naburen, de Duitsers.

Al met al tonen deze voorbeelden ons dat ons denken, ons gevoelen, ons willen en ons handelen veel meer ingebed zijn in een bepaald milieu, veel meer richting ontvangen door bepaalde heersende opvattingen in dat milieu, dan we ons gewoonlijk bewust maken.

In bepaalde perioden uit het verleden, kan men de heersende geestelijke stroming, die vorm gaf aan het denken en handelen van de mens, onderkennen en tevens aanwijzen de invloed die een bepaalde stroming uitoefende op opvoeding en onderwijs in die periode. Zien we een ogenblik naar de Middeleeuwen dan valt het op, dat bepaalde grondgedachten van het Christendom in Westeuropa beslag op het denken en het doen van de mens hebben gelegd.

Met Descartes begint een nieuwe periode, waarvan *Brunschvicq* in zijn *Le Progres de la Conscience* getuigde: „Hier dan opent zich de eeuw der mensheid, waarin het verstand voorgoed gesteld is in het volle genot van zijn recht op waarheid”. En bij de viering van het 300-jarig bestaan van Descartes' „Discours de la Méthode” in 1937 schreef Henri Bergson:

„Descartes heeft het menselijk denken vernieuwd. Bovenal heeft hij een geesteshouding geschapen, die zich met innerlijke noodzaak opdrong zowel aan de filosofie als aan de wetenschap: een fiere, misschien trotse wederopstanding van het denken tegenover de overlevering, een onbuigbare wil tot onafhankelijkheid, een onbeperkt vertrouwen in de macht van het verstand”.

Ziedaar het grondpatroon waarop de 18e en 19e eeuw verder borduurde: het onbeperkt vertrouwen in de macht van de menselijke rede. De mens gaat zijn eigen toekomst in handen nemen en laat zich bij deze daad van nu af aan uitsluitend leiden door zijn eigen rede. De mens is een triomftocht begonnen, hij is een wedloop begonnen waaraan hij hartstochtelijk deelneemt, de drang om de buitenwereld te leren kennen blijkt een machtige zuigkracht uit te oefenen op de 18-e en 19-e eeuwse mens. Ontdekkingsreizen vormen de ouverture, ontdekkingen in het bijzonder op het terrein van de natuurwetenschappen vormen de tweede fase van een proces, dat de mens in zelfverzekerdheid en zelfbewustzijn doet toenemen. De methode van de analyse, d.w.z. het analytisch onderzoek van de delen leidt tot het kwantificeren. Deze methode wordt zover doorgevoerd, dat de opvatting gaat postvatten dat kennen gelijk is aan meten.

Tellen, meten, wegen, bewijzen vormen schakels in een proces, dat de mens het gevoel verschaft wezenlijk macht over de objecten uit te oefenen en hem tegelijkertijd het gevoel van zekerheid geeft. Het is deze zekerheid die op alle gebieden tot uitdrukking komt: Men was er zeker van op de juiste weg te zijn, de realisering van de ideeën, van de plannen was slechts een kwestie van tijd.

Een ongekend optimisme brak zich baan; wanneer men zich toevertrouwt aan de menselijke rede, dan geldt als een *conditio sine qua non* dat deze rede dan ook inderdaad voor zijn taak geschikt geacht moet worden. De mens gaf zich gaarne over aan optimistische wensdromen. Men was voor de wetenschap, hetgeen geïdentificeerd werd met vooruitgang, met vrijheid. Wilt ge enkele optimistische uitspraken vernemen? Men ging er van uit dat kennis tot macht zou leiden, ja zelfs dat kennis tot deugd zou leiden; dat voor elke school die men zou openen, men een gevangenis kon sluiten; dat de aarde een grote tuin zou worden en de mens aan zachtheid en moraliteit zou winnen; dat toenemende rationalisering tot morele bevrijding zou leiden; dat de mensheid wetenschappelijk te organiseren zou zijn. De vooruitgang van de wetenschap zou de basis vormen voor de vernieuwing der geestelijke waarden.

Deze geestelijke golfbeweging heeft zich ook op het gebied van onderwijs en opvoeding doen gevoelen. De aanhangers van de Aufklärungspedagogiek, het filantropinisme, die zovele zegenrijke hervormingen op het gebied van opvoeding en onderwijs tot stand wisten te brengen, streefden via hun onderwijs naar niet minder dan wereldverbetering. De mensen-

vrienden geloofden in de goedheid der menselijke natuur en meenden met hun „rationele” opvoeding een hemel op aarde te kunnen stichten. Een door en door optimistisch streven: aan alle menselijke en maatschappelijke ellende ligt het menselijk onverstand ten grondslag. Een vaste aanpak begint zich af te tekenen voor de didacticus, die door de voorstellingspsychologie een nog meer afgeronde en in didactisch opzicht meer uitgebalanceerde vorm aanneemt, maar die zowel bij de filantropijnen als bij de associatie-c.q. voorstellingstheoretici aan het uitgangspunt van Locke en Rousseau blijven vasthouden: nl. dat het kinderlijk hart zich als was laat kneden tot iedere vorm die men er aan geven wil. Zeker door Herbart en de zijnen wordt deze formulering niet letterlijk overgenomen, maar in het brandpunt van zijn pedagogiek staat toch „die Bildsamkeit des Zöglings”. Geloof in de constante en geleidelijke vervolmaking van de mens, ziedaar in het kort het stramien van de 18-e en 19-e eeuwse mens waarop de pedagoog verder borduurde.

De invloed van de associatie-c.q. voorstellingspsychologie, waarvan John Locke als grondlegger en Herbart als de voltooiër moet worden beschouwd, op het onderwijs is groot. Er ontstaat een traditionele systematische aanpak in de didactiek. Bekende didactische consequenties zijn het aanbrengen van heldere voorstellingen, het leggen van associatieve verbindingen tussen de voorstellingen, het stap voor stap opklimmen van het bekende tot het onbekende en het splitsen der moeilijkheden. Practisch betekent dit dat de aanpak uitgelopen is op de bekende formele leertrappen, welke weliswaar wat uit de tijd zijn, maar waarvan de kern nog in onze huidige aanpak aanwezig is. Het uitleggen, het uit het hoofd leren, het overhoren en het toekennen van een cijfer, repetities, tentamens, examens en het doubleren c.q. verhogen, het behoort alles tot de traditionele inventaris van de onderwijsman. In wezen geldt op onze hedendaagse scholen nog steeds het geloof in de toverkracht van het cijfer, die op natuurwetenschappelijk gebied zulk een grote ingang heeft gevonden. Deze methode van het kwantificeren heeft men ook op de mens toegepast.

Deze wat uitvoerige inleiding was noodzakelijk om het verzet tegen het rationalisme dat in onze tijd steeds luider wordt, te kunnen plaatsen. Er zijn in onze tijd vele cultuurkritieken verschenen, die hoezeer ze overigens ook van elkaar mogen verschillen, daarin overeenkomen, dat ze alle uitgaan van de onzekerheid, de ongeborgenheid, het onverklaarbare, het onherleidbare, de twijfel, waarin de moderne mens verkeert.

Het optimisme van de 19-e eeuw begint te doven, een meer pessimistische inslag schijnt het denken en doen van de Westeuropese mens te beheersen. De fiere, zelfbewuste zekere levenshouding is veranderd in een onzekere, ja de moderne mens voelt zich bedreigd. De moderne mens weet zoals *Marcel Proust* het in zijn *Le Temps Retrouvé* uitdrukt, dat de

waarheden, die het verstand uit de werkelijkheid losmaakt, geen diepgang hebben. Er valt heden een specifiek gevoel van onmacht te bespeuren: „Der Mensch weisz sich gefesselt an den Gang der Dinge, die er zu lenken für möglich hielt". En juist dit veroorzaakt dat de mens in het algemene proces van nivellering het wezenlijke van zijn mens-zijn dreigt te verliezen, dat de mens alleen nog maar als middel gebruikt wordt.

In het tijdperk van technische vervolmaking is de mens in een steeds verder gaand proces van afglijden, van loslaten van normen terecht gekomen. De Entgötterung der Welt heeft op ethisch gebied een vacuum doen ontstaan. „Eine vielleicht so noch nie gewesene Lebensangst ist der unheimliche Begleiter des modernen Menschen". Angst die toeneemt naarmate de mens geen inhoud heeft. Bollnow heeft het angstcomplex wel de grote antropologische ontdekking van de existentiële filosofie genoemd. Te weinig neemt men waarachtige verantwoordelijkheid op zich. Het is in deze situatie waarin moderne denkers zich afwenden van de gesloten systemen, waarin uitsluitend sluitende redeneringen zijn opgenomen waardoor de waarheid onverdraagbaar wordt.

Het inzicht breekt baan dat er een principieel onoplosbare spanning bestaat tussen het redelijke en het onredelijke. Het onredelijke is iets dat niet te overwinnen is. Kierkegaard en Nietzsche zijn radicale tegenstanders van het systeem. Gabriel Marcel, Jacques Maritain, Maurice Blondel, katholieke existentialisten, zetten zich er toe om de nadruk te leggen op de totaliteit, die door de uitsluitende methode der analyse uit het oog verloren is. Filosoferen eist de inzet van de volledige persoonlijkheid, niet alleen van de rede. Dan kan vermeden worden hetgeen *Carrel* in zijn *L'Homme, cet inconnu* tot uitdrukking heeft gebracht dat het kwalitatieve werd verwaarloosd. „Want bij de mens is datgene, wat zich niet laat meten, belangrijker dan dat, wat zich wel laat meten".

Vandaar bij de existentialisten de roep om persoonlijkheid, de nadruk op het onherhaalbare, op het volstrekt individuele. In het existentialisme wordt een poging ondernomen de individualiteit en de subjectiviteit centraal te stellen en daarmee wordt de wezenlijke behoefte van het mensenhart centraal gesteld. Dit is een reactie op de wetenschappelijke instelling van de 18-e en 19-e eeuwse mens tot objectivering, een reactie op de hoogmoed van het verstand om alles in afgesloten systemen vast te leggen, waarbij de mens zelf tot object is geworden. Thans is er meer oog voor het raadsel, dat de mens is, voor het existentiële dat meer en anders is dan het intellect. De mens verkeert in grenssituaties die niet op te lossen zijn met algemeenheden. In de mens ontmoeten het tijdelijke en het eeuwige elkander. Vandaar het met hartstocht gestelde appel. Immers het eeuwige doet zich in hem gelden en de mens is er toe geroepen zich in dit tijdelijke zo te gedragen, dat er iets onvoorwaardelijks geschapen wordt, iets dat in overeenstemming is met de eeuwige waarden, met

absolute normen. Spanning, leed wordt vanuit de existentie begrepen enerzijds door het gevoel schuldig te zijn, anderzijds om zich in te zetten voor de realisering der existentie.

Strijden, leven, schuldig staan is het primaire, de werkelijkheid wordt primair geleefd, eerst daarna secundair gekend. De zelfverzekerdheid is nu uitgelopen op het ervaren der werkelijkheid waarbij, zoals Heidegger accentueert, de mens angst gevoelt, waarbij zoals Sartre meent, de mens tot walging komt, waarbij, zoals Jaspers opmerkt, de mens zich schuldig voelt. De existentialisten stellen opnieuw dat de mens ongeborgen is, dat mens-zijn een zware opgaaf is. Het is het verzet tegen de nivellerende werking van de techniek, waarbij het wezenlijke van de mens, zijn persoon-zijn, zijn subject-zijn, zijn bijzondere zijnswijze steeds meer verloren dreigt te gaan. De existentialisten pogen een brug te slaan van de wetenschap naar de ethiek. Wetenschap en ethiek zijn steeds losser van elkaar komen te staan; er is op geen enkele wijze sprake van enige integratie. Een ethos die aan het wetenschappelijk denken en aan het praktisch handelen een voortstuwende beweging geeft, een zijn verleent, is in onvoldoende mate aanwezig hetgeen de specifiek menselijke zijnswijze steeds verder utholt. „Un dieu manqué”, ziedaar de moderne mens zoals Sartre hem tekent, „een mislukte God”.

In het existentialisme wordt gepoogd nieuwe zekerheden te verwerven. Jaspers komt met de oplossing: Angesichts von Religion und Gottlosigkeit lebt der Philosophierende aus eigenem Glauben. De geestelijk daklozen van onze tijd kunnen het nu wagen met de filosofie van Jaspers, die, zoals Dr. Jonker in zijn dissertatie heeft aangetoond een mensenweg wil zijn die echter „een metamorfose der bijbelse religie” inhoudt. Zeker, dit filosofisch geloof van Jaspers is voor de Christen onaanvaardbaar. Wel aanvaardbaar is zijn uitspraak: „Geadelt ist, wer in der Wahrheit eines Glaubens steht”. En in dit opzicht zijn er christelijke denkers als Kierkegaard, Marcel, Maritain, e.a. die in het centrum van hun geloof hebben staan, Hem, Die getuigt Ik ben de weg, de waarheid en het leven.

De ontwikkeling van de geschetste geesteshouding is ook duidelijk aanwezig op het gebied van het onderwijs. Nu de zekerheid van de vorige eeuw van twijfelachtige waarde gebleken is, behoeft het geen verwondering te wekken, dat men ook op het terrein van opvoeding en onderwijs onzeker is. Een algemene onrust maakt zich van bijkans ieder meester: wij zijn aan het glijden en weten het. We vragen ons af wat er van de komende generatie terecht zal komen. „Ein Zeitalter das sich selbst nicht vertraut kümmert sich um Erziehung als ob hier aus dem Nichts wieder etwas werden konnte”, klinkt het bitter in Jaspers' „Die geistige Situation der Zeit”. Zelf dakloos, zelf zonder innerlijke binding; zelf zonder houvast verwacht men van de jeugd, wat in de wereld der volwassenen reeds afgeschreven is. Wij mogen dan twijfelaars zijn, wij mogen dan



relativisten en sceptici zijn, maar we wensen, dat onze kinderen een geestelijk houvast zullen vinden. Alleen daar waar geloof in een geestelijke inhoud aanwezig is, krijgt de opvoeding haar beslag. Er is een zoeken naar geestelijke waarden, zoals deze o.a. gestalte hebben aangenomen in de grote figuren der historie, waardoor de mens tot het inzicht kan komen, dat er normen en maatstaven zijn, die categorisch, dwingend, beslissend zijn voor hem die er mee geconfronteerd wordt. Welk een opensluitende krachten kunnen vrij gemaakt worden, wanneer de maatstaven aanschouwelijk gemaakt worden. Men denke in dit verband aan de woorden van Christus: „Wat baat het de mens zo hij de gehele wereld wint en schade lijdt aan zijn ziel”.

De existentialisten beklemtonen dat alleen diegene worden kan, wat hij dient te zijn, indien hij zich met hart en ziel inzet. Onze tijd vraagt antwoorden, vraagt beslissingen, vraagt een ja en neen durven zeggen. Alleen door bewust eenzijdig te zijn, door een bewuste individuele keuze ontkomen we aan het dodelijke gevaar van het scepticisme. Positief gezegd, deze tijd vraagt van ons de bereidheid ons in te zetten met totale overgave aan de realisering van de Christelijke en maatschappelijke deugden.

Tegen deze achtergronden dienen we ook onze didactische bedrijvigheid te zien. We zijn allen bereid te erkennen, dat we de didactische zelfverzekerdheid van de 18-e en 19-e eeuw kwijt zijn. De twijfel heeft zich ook doorgezet op het didactisch erf. Een ongekende stroom van didactische literatuur is een symptoom van de onzekerheid, waarin we verkeren. Het is deze twijfelsituatie die ons doet experimenteren, doet pionieren, die ons doet zoeken naar verantwoorde didactische aanpakken.

Er gaat in onze tijd twijfel heersen of als hoogste doel van het onderwijs gezien moet worden het leren beheersen van de werkelijkheid, het doorgeven van bevredigende verklaringen, het leveren van sluitende bewijzen, hetgeen alles moet dienen om het gevoel van werkelijke macht over de dingen, over de concrete werkelijkheid te vergroten. Maar ook in de didactiek dringt door, dat niet het kennen primair, maar dat het beleven primair is, dat „Das Wissen kein letzte Befriedigung” geeft.

Samen leven, samen werken komen tot uitdrukking in ons groepswork, waarbij gebruik gemaakt wordt van het dynamisch potentiëel van de sociale situatie. De klemtoon bij het leren verschuift in de richting van de passieve absorptie naar de actieve participatie. De individuele en coöperatieve planning, het exploreren, het organiseren, het ontplooiën van initiatieven komen in zicht. Leren heeft een meer complexe structuur dan tot uitdrukking komt in de traditionele overhoormethoden waarbij veelal het leerboek een exclusieve plaats inneemt. Leren betekende leren denken en dan gewoonlijk in de Herbartiaanse zin. Zeker, leren is noodzakelijk, maar leven is primair en leren dient te geschieden door en in relatie tot dit leven. Zo zien we tegenover de passiviteit van de leerling



in de traditionele school zich een activiteit ontwikkelen door doen, tegenover het opnemen en memoriseren van leerstof, een onderzoeken, een experimenteren, een exploreren, tegenover de discipline opgelegd door de onderwijzer een zich onder eigen verantwoordelijkheid gedragen in de klassegemeenschap, tegenover de uniforme leerstof van het traditionele leerplan, leerstof ontleend aan de ervaringswereld van het kind, tegenover het zwijgend luisteren een actief discussiëren, tegenover de eenzijdige kennisvergaring het opdoen van emotionele ervaringen, tegenover de gebondenheid aan het leerboek het werken met projecten, tegenover het starre klassikaal onderwijs het werken in lossere klasseverband. Geestelijke waarden zijn slechts te verwerven door inzet van de totale mens. Auf das Erarbeiten kommt es an! Zonder grote geestelijke inspanning zowel van de kant van de opvoeder als van de kant van de leerling zal het niet gaan.

De existentialisten stellen, dat de mens steeds noodzakelijkerwijs op het andere betrokken is: het andere d.w.z. de andere mensen en de hem omringende wereld. De betekenis van dit communicatiebeginsel voor de school is, dat men zich instelt op geestelijk contact tussen de leerlingen onderling, tussen onderwijzer en leerlingen en tussen de leerkrachten. Maar leren leven is ook een pedagogische en didactische opgave. Een opgave die een appel doet op de didacticus zich met volledige overgave, met belangeloze liefde in te zetten voor de aan zijn zorgen toevertrouwde leerlingen.

Al ware het dat ik de talen der mensen en der Engelen sprak en de liefde niet had, zo ware ik een klinkend metaal of luidende schel geworden, houdt Paulus de Corinthiërs voor. Het is deze liefde die de meest onbegrijpelijke maar tevens de meest vanzelfsprekende werkelijkheid van het absolute bewustzijn vormt.

# KARAKTEROPVOEDING EN PEDAGOGISCHE ONTMOETING

(Vervolg)

F. DE MIRANDA

## 3. DE PEDAGOGISCHE ONTMOETING

### a. *Ontmoeting*

In de huidige pedagogische literatuur begint men in toenemende mate te spreken over 'ontmoeting'. Ook vanuit de psychologie en de filosofie wordt op de betekenis van het ontmoeten gewezen, zonder dat het echter steeds voldoende duidelijk is, wat eigenlijk onder 'ontmoeting' moet worden verstaan en zonder dat dit begrip steeds voldoende van andere contactvormen wordt onderscheiden.

Als een pedagoog, die op grond van zijn dagelijkse ervaring in het wezen van omgang en ontmoeting echt is doorgedrongen, moge hier Beets<sup>1</sup> genoemd worden. Beets echter, bepaalt er zich in hoofdzaak toe te preciseren, wat bepaalde begrippen, die in de theorie van de pedagogiek in algemene zin gebruikt worden, in de dagelijkse praktijk nu feitelijk betekenen. Dat een verheldering in andere richting, m.n. in die der anthropologie, niet minder noodzakelijk is, wordt juist ook door hem voortdurend met klem betoogd.

„Van de pedagogiek uit gezien begint de hele problematiek der menswording met de volwaardige ontmoeting van volwassene en kind” zegt Beets (2; 26); „ontwikkelingspsychologie is tevens ontmoetingspsychologie. Het is de psychologie van de eerste en de volgende waarlijk menselijke ontmoetingen”. „Maar als ontmoetingspsychologie heeft de ontwikkelingspsychologie weer een nieuwe achtergrond in haar verhouding tot de wijsgerige anthropologie” (p. 27).

Buber, wiens anthropologie geheel en al gefundeerd is op de dialoog tussen mens en mens<sup>2</sup>, op de realiteit van het ontmoeten, spreekt het duidelijk uit: „der Mensch ist nicht in seiner Isolierung, sondern in der Vollständigkeit der Beziehung zwischen dem einen und dem andern anthropologisch existent: erst die Wechselwirkung ermöglicht, das Menschentum zulänglich zu erfassen” (9; 276).

Beets zelfs verwijst echter in zijn mondelinge toelichtingen naar de Zwitserse psychiater Hans Trüb, oorspronkelijk een leerling van Jung, die in zijn jarenlange praktijk in aansluiting aan Buber nieuwe wegen heeft gezocht. „Wir erleben und erkennen heute die 'Wirklichkeit der

<sup>1</sup> In deze studie hebben wij uitsluitend zijn beide, als (1) en (2) aangeduide werken op het oog; het onlangs verschenen boek „Lichaamsbeleving en sexualiteit” (Utrecht, 1958) roept, juist wat het 'ontmoeten' betreft, problemen op, waarvan een bespreking thans te ver zou voeren.

<sup>2</sup> „Ich und Du” (nu opgenomen in 9) dateert reeds van 1922; de eerste der drie „Reden über Erziehung” (8) van 1925!

Seele' nicht mehr nur als in sich geschlossenen Eigenbereich des Individuums", zegt Trüb (19; 16), „sondern sie offenbart sich uns je länger je eindringlicher zugleich als *zwischenmenschliches* Phänomen im Raum des partnerisch gelebten Lebens”.

b. 'Ich-du' en 'ich-es'

Nu lezen wij bij Beets hoe het juist in „de liefdevolle ontmoeting van moeder en kind” is, dat „het kind tot een beginnend menszijn aange-roepen” wordt. Het is dit liefdebetoon in de ontmoeting, dat voorlopig voor het kind de garantie betekent van de fundamentele veiligheid, die aan elke opvoeding ten grondslag moet liggen. „De ware persoonswording voltrekt zich in de steeds wisselende situaties, in de persoonlijke ontmoetingen, die het kind dagelijks heeft” (2; 133 en 127). Want in deze ontmoetingen, „in Anruf und Antwort wird seine Personmitte, die wir als 'Selbst' bezeichnen, aktualisiert” (19; 39); in deze ontmoetingen vormt zich zijn karakter, wordt hij persoon, mens.

En op dit punt sluit dan Buber weer aan, als hij er op wijst, dat de distantie, het verbreken van de oorspronkelijke eenheid van moeder en kind, de voorwaarde is voor deze ontmoetingsrelatie. Maar dan is het niet zo, „dass das Kind erst einen Gegenstand wahrnehme, dann etwa sich dazu in Beziehung setze; sondern das Beziehungsstreben ist das erste, die aufgewölbte Hand, in die sich das Gegenüber schmiegt; die Beziehung zu diesem, eine wortlose Vorgestalt des Dusagens, das zweite”. Primair is bij het kind aanwezig de bereidheid tot relatie, „das Apriori der Beziehung; *das eingeborene Du*” (9; 31). Vanuit deze apriori gegeven bereidheid zoekt het kind met ronddwalende blik en handjes naar verwerkelijking van dit „ingeborene Du” in de mensen of dingen, die hij ontmoet. Ook met de dingen gaat het oorspronkelijk niet om de „Erfahrung eines Gegenstands”, maar om de „Auseinandersetzung mit einem – freilich nur in der 'Phantasie' – lebendig wirkenden Gegenüber”. Buber tekent hier bij aan- „diese 'Phantasie' ist aber durchaus keine 'Allbeseelung'; sie ist der Trieb, sich alles zum Du zu machen, der Trieb zur Allbeziehung”, waarbij dan het kind de dingen van zich uit tot levende partners aanvult (p. 30), zodat letterlijk alles 'een pop' kan zijn.

Het kind moet zich losmaken uit het deel-van-de-moeder-zijn, uit de „ungeschieden vorgestaltigen Urwelt”, waaruit het zich echter in wezen slechts geleidelijk, „eben durch das Eingehen in Beziehungen, herauswickeln muss”; vandaar dat de ontwikkeling van het kind volstrekt afhankelijk is van zijn verlangen naar deze Du-relatie tot de dingen en de mensen en bovenal die tot de moeder (p. 32).

„Der Mensch wird am Du zum Ich”: in en door de realiteit van de Du-ervaring constitueert zich zijn ik. De oorspronkelijk 'ich-du' relatie wordt echter bij het jonge kind niet steeds als zodanig gesignaleerd. Het is onvoldoende om een 'eenheid' van kind en omgeving te constateren,

waarin zich dan gaandeweg een eigen 'ik' zou gaan vormen. Het is in de ontmoeting, dat zich het 'zelf' van de mens actualiseert. Trüb wijst er met nadruk op, „dass das menschliche Selbst wesentlich auf Begegnung und Begegnungerschiessung angelegt und so personal bestimmt ist” (19; 39): dit 'zelf' is nl. het 'ich' van de 'ich-du' relatie.

Zodra dit volle wezens-ik, dit zelf, zich is gaan aftekenen, kan het zich veranderen in het ervarende en gebruikende subject van het 'ich-es'. Dit is echter niet het 'zelf', maar een ander ik. „Denn das Ich des Grundworts Ich-Du ist ein andres als das des Grundworts Ich-Es”: „Das Grundwort Ich-Du kann nur mit dem ganzen Wesen gesprochen werden. Das Grundwort Ich-Es kann nie mit dem ganzen Wesen gesprochen werden” (9; 7). De echte ontmoeting is die met inzet van de gehele persoon; het hebben, gebruiken, benutten van dingen of van mensen, doet het kind daarentegen met het deel-ik van de 'ich-es' relatie. De opvoeder heeft hem te helpen, niet gevangen te blijven in deze gebruiks-, genots- en nutsrelatie, die het tot stand komen van de karakter-eenheid belemmert en weliswaar niet op zichzelf 'kwaad' is, maar, in tegenstelling tot de 'ich-du' relatie, de mogelijkheid tot het kwade bevat.

### c. *Wederkerige en eenzijdige 'Umfassung'*

„Das Fundament des Mensch-mit-Mensch-seins ist dies Zwifache und Eine: der Wunsch jedes Menschen, als das was er ist, ja was er werden kann, von Menschen bestätigt zu werden, und die dem Menschen eingeborene Fähigkeit, seine Mitmenschen eben so zu bestätigen”. „Das echte Gespräch, und so jede aktuelle Erfüllung der Beziehung zwischen Menschen, bedeutet Akzeptation der Anderheit. Es kommt im Sinn des Menschseins alles darauf an, ob jeder den andern als den meint, der er ist, bei allem Einflusswillen also ihn doch in seinem Dieser-Mensch-sein, in seinem So-beschaffen-sein rückhaltlos annimt und bestätigt”. „Die wahrhafte Hinwendung seines Wesens zum andern schliesst diese Bestätigung, diese Akzeptation ein” (11; 33 en 36 en 9; 279, verg. 269). Dit behoeft vanzelfsprekend nog geenszins instemming met iemands mening of handelwijze te betekenen. Maar ook als ik zijn overtuiging als onjuist bestrijden moet, heb ik, door hem werkelijk als gesprekspartner te aanvaarden, tot hem als persoon, als mens, ja gezegd.

Zowel uit de algemene omgang als uit de opvoeding weten wij, dat dit primaire bevestigen van de ander in zijn mens-zijn, tegelijk de allersimpelste en de allermoeilijkste opgave betekent. De omgang tussen volwassenen nu daargelaten: in de opvoeding, in de verhouding tot het kind moest het toch niet zo moeilijk zijn, om alle schijn en onoprechtheid van zich af te zetten en zich te geven, zoals men in zijn eenvoudige mens-zijn is - en om in echte belangeloosheid het kind te aanvaarden als mensen wezen, het te eerbiedigen in zijn mensenwaarde. Want ook het kind is

een mens, zij het dan een mens in wording. – Het moest een allersimpelste zaak zijn, dat wij het kind toespreken en niet over zijn hoofd in feite tot onszelf oren en dat wij, in het gesprek, luisteren naar hetgeen hij zegt, d.w.z. naar hetgeen hij, van zijn kinderlijk wezen en standpunt uit, tot ons bedoelt te zeggen.

Deze openheid, deze eenvoudige zakelijkheid, ook in de menselijke omgang van opvoeder tot kind, vooronderstelt echter, dat wij ons in de opvoeder-kind relatie, voortdurend óók bij het kind, aan *zijn* zijde bevinden en mee-ondergaan hoe het kind ons spreken tot hem, ons hele zijn met en tegenover hem, ontvangt. Dit is wat Buber 'omvatten' noemt.

Alle gesprek, zegt Buber, „*zieht seine Echtheit nur aus dem Berührtsein von dem Element der Umfassung*”, uit het telkens weer óók bij de ander, aan zijn kant staan en eigen verschijning, eigen spreken of handelen, terwille van de ander ook van hem uit te beleven (8; 37–43). Het wederzijds omvatten brengt de dialogische relatie tussen twee mensen tot vervulling, uiteindelijk in de vriendschap.

Voor de opvoeder echter, kan en mag slechts sprake zijn van een *éénzijdig omvatten*: „*in wie vertrauter Gegenseitigkeit des Gebens und Nehmens er auch sonst mit seinem Zögling verknüpft ist, die Umfassung kann hier keine gegenseitige sein. Er erfährt das Erzogenwerden des Zöglings, aber der kann das Erziehen des Erziehers nicht erfahren. Der Erzieher steht an beiden Enden der gemeinsamen Situation, der Zögling nur an einem*” (p. 43) <sup>1</sup>.

Dit belangeloos omvatten betekent voor het kind de ervaring van veilige geborgenheid: de opvoeder immers, die het kind aanvaardt en bevestigt in zijn wezen, zoals hij nu is en zich nu voelt, en tevens naar hoe hij worden wil en worden moet, deze opvoeder richt zich tot het kind zonder geweld te plegen, zonder inbreuk te maken op de zelfstandigheid, die hem toekomt; in hem „*nimmt die Welt beispielhaft die Gestalt liebender Zuwendung an*” (19; 53) en bij hem rust het kind „*im silbernen Panzerhemd des Vertrauens*” (8; 39).

„*Vertrauen, Vertrauen zur Welt, weil es diesen Menschen gibt – das ist das innerlichste Werk des erzieherischen Verhältnisses*” (p. 39).

De opvoeder, die de ervaring van het 'omvatten' kent en beoefent, „*verspürt von 'drüben' das Annehmen und das Verwerfen*” van hetgeen het kind door hem geboden wordt. Dit aannemen en verwerpen leidt

1 „*Jedes Ich-Du Verhältnis innerhalb einer Beziehung, die sich als ein zielhaftes Wirken des einen Teils auf den anderen spezifiziert, besteht kraft einer Mutualität der es auferlegt ist keine volle zu werden*”. (Uit een inmiddels aan „*Ich und Du*” (Neuauflage 1958) toegevoegd „*Nachwort*”, waarin Buber thans het eenzijdig omvatten in de opvoeding en in de psychotherapie uitvoerig toelicht.

– Het omvatten, dat in de *pedagogische* relatie van opvoeder tot kind éénzijdig is, kan uiteraard in de liefdesrelatie tussen dezelfde personen wederkerig zijn!

hem tot steeds dieper inzicht in hetgeen dit kind nodig heeft en ook in hetgeen hij zelf biedt – wat hij kan bieden en wat niet, of nog niet. „Die Kräfte der Welt, die der Zögling zum Aufbau seines Wesens braucht, soll der Erzieher aus der Welt lesen und in sich ziehen” (8; 44).

„Was wir Erziehung nennen, die gewusste und gewollte, bedeutet *Auslese der wirkenden Welt* durch den Menschen”; opvoeden betekent, dat wij, in de persoon van de opvoeder, aan een „Auslese der Welt”, aan een selectie van hetgeen is en naar ons inzicht behoort te zijn, de *beslissende* invloed toekennen (p. 23) <sup>1</sup>. Het handelen van de opvoeder, het opzettelijke en doelbewuste handelen, dat hem tot opvoeder maakt, mag echter niet als opzettelijk openbaar en als ingreep voelbaar worden. Het vanzelfsprekende „Tun aus der Sammlung hat das Antlitz des Ruhens”. Want „das Eingreifen spaltet die ihm ausgelieferte Seele in einen gehorchenden und einen sich empörenden Teil; aber das verborgene Einwirken aus der Ganzheit des Wesens hat die gänzende Kraft” (p. 24).

De werkelijke opvoedende werking gaat uit van de „Ganzheit” van de opvoeder, van zijn innerlijke eenheid; als er tussen het innerlijk van zijn wezen en zijn verschijning in spreken en handelen geen tegenstrijdigheden voelbaar worden. M.a.w. als hij een persoon is, een mens met karakter.

#### d. 'Omvatten' en ontmoeten

De fundamentele pedagogische ervaring van het 'omvatten', het óók aan de andere kant staan, is bij Langeveld onuitgesproken geïmpliceerd in de gezagsverhouding; het duidelijkst, waar de opvoeder als plaatsvervangend geweten, als geestelijke zaakwaarnemer wordt gezien. Hij staat immers, in de concrete uitoefening van deze functies, voortdurend óók aan de zijde van de opvoeding (4; 41, verg. 46). Beets gebruikt de term wel, maar in een betekenisnuance, die met het door Buber bedoelde niet steeds geheel samenvalt. Hij beschrijft, hoe het kind bij een onderzoek na enige tijd is gewend en zich in de blik van de opvoeder niet langer „doorboord” voelt, maar gaandeweg „opgenomen en omvat” (1; 37). Dit 'omvatten' wordt door het kind ervaren als geborgenheidsgarantie, op grond waarvan het zich vrijer en zelfstandiger en meer zichzelf gaat voelen en tussen kind en opvoeder een gesprek van persoon tot persoon mogelijk gaat worden. In de ontmoeting met de volwassene ligt voor het kind een appèl: het volwassen-in-de-wereld-staan van de opvoeder roept het kind op tot volwassenheid <sup>2</sup>. Nu kunnen – door de opvoeder of door

<sup>1</sup> Verg. p. 67. Voorts Beets 1; 86, Trüb 19; 53 en Langeveld 4; 40. – De gedachte van een noodzakelijke beperking, een 'Auslese', zeer duidelijk bij Langeveld, 6; 149.

<sup>2</sup> Zie Beets, 1; 75, waar nogmaals op het 'omvatten' wordt gedeut; men vergelijk met de treffende passages in 2; 201, waar de jongen zich voelt opgenomen (omvat) in de blik van het meisje, en omgekeerd. Ook hier de – nu in wezen wederkerige! – dialogische relatie, die, hoewel nog woordloos, reeds het perspectief op de (naar de intentie reeds min of meer gezamenlijke) toekomst opent en richt op een bestemming.



het kind zelf – eisen aan zijn gedrag gesteld worden: hij richt zich op zijn toekomstig mens-zijn, op zijn bestemming. En nu kan het kind een taak op zich nemen en verantwoordelijkheid aanvaarden.

#### 4. DE PEDAGOGISCHE SITUATIE

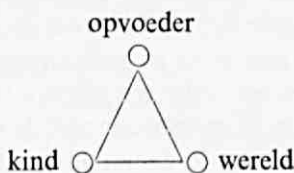
##### a. *Ontmoetingsrelatie en pedagogische situatie*

Wij hebben gezien, dat in de pedagogische ontmoeting de opvoeder tegenover het kind een selectie van 'de wereld' vertegenwoordigt. In deze ontmoeting echter, verwijst de opvoeder tenslotte niet naar zichzelf, maar de wereld; hij verwijst de opvoeding naar een taak, een werk, een zakelijke verantwoordelijkheid. Gesterkt en in eigen wezen geactualiseerd door de ontmoeting met de opvoeder, begeeft de opvoeding zich „in die neue dialogische Begegnung” (19; 54) met de mensen en de dingen, waarmee hij leeft en met de wereld, waarin hij zijn plaats en bestemming vindt; evenals de opvoeder keert ook de opvoeding vanuit de ontmoeting naar de situatie terug.

Van de tweepolige ontmoetingsrelatie onderscheidt zich de pedagogische situatie door een driepolige structuur: het op elkaar betrokken-zijn van opvoeder, kind en wereld. Het onderzoek naar de aard van deze situatie brengt ons in de kern van de pedagogiek, in het eigenlijke object van het pedagogische denken (verg. Langeveld, 4; 152).

##### b. *De pedagogische situatie*

De pedagogische situatie laat zich in zijn meest elementaire vorm (meerdere volwassenen of meerdere kinderen compliceren uiteraard het beeld!) als volgt in een schema verduidelijken:



Constituerend voor de situatie zijn echter niet de polen op zichzelf, maar de onderlinge, in wisselende intensiteit zich actualiserende relaties tussen deze polen. Alleen de evenwichtige, de 'juiste' combinatie van de drie relaties in hun volheid, doet de pedagogische situatie in zijn positieve zin ontstaan. Het is de taak van de opvoeder, om in zijn pedagogische waakzaamheid zowel zijn relatie tot het kind, als die tot zijn eigen

wereld, als ook die van het kind tot zijn kinderwereld kritisch in het oog te houden en de drie relaties tesamen te toetsen op hun zinvol samen- gaan ten behoeve van het kind en zijn bestemming.

De pedagogische situatie omvat het gehele gebied van omgang tussen volwassenen en kinderen, dat door Langeveld (4; 27) wordt gezien als een „pedagogisch gepreformeerd veld”. Langeveld zelf stelt pedago- gische situatie *tegenover* omgangssituatie en heeft bij het eerste eigenlijk uitsluitend het pedagogische handelen in engere zin op het oog, waarbij hij niet alleen vooropstelt, dat er velerlei omgang is, die niet in de strikte zin van het woord ‘opvoeden’ genoemd zou mogen worden, maar ook, dat „elke opvoedingsverhouding na haar voltooiing weer terug- (keert) tot een omgangsverhouding”. Niettemin wijst Langeveld er op (p. 111) „hoe reeds in de simpele omgang de opvoeding zich aankondigt, en hoe zij er als constant aanwezige, constant klaarliggende potentie telkens in functie treedt, als de opvoeder wil of als de situatie het ver- eist”.

Binnen de pedagogische situatie, in de ruimere zin die wij thans op het oog hebben<sup>1</sup>, vinden wij dus zowel het eigenlijke pedagogische handelen in engere zin, als ook de voortdurende grond van omgang, welke door die „constant aanwezige, constant klaarliggende potentie” in het teken van de pedagogische waakzaamheid staat, zolang deze situatie voort- duurt. En het is ook *binnen* deze situatie, dat tussen opvoeder en kind de specifieke, tweepolige opvoedingsrelatie zich actualiseert, welke toe- spitsing ook in zijn meest intense en exclusieve vorm steeds de driepolige situatie tot achtergrond behoudt en tot deze *situatie* terugkeert.

Met de aanwezigheid van het kind in onze menselijke bestaanssituatie, is deze ogenblikkelijk als opvoedingssituatie onder onze pedagogische verantwoordelijkheid gesteld: de gehele verschijning van onze persoon en van onze wereld-op-dit-moment komt, door de intrede van het kind, onmiddellijk te staan onder het criterium van pedagogische situatie. On- middellijk blijken b.v. bepaalde dingen en gedragingen, die voor onszelf wellicht zinvol, onschuldig of juist onnodig waren, voor het kind – en daarmee voor de nu ingetreden pedagogische situatie – ongewenst te zijn of juist noodzakelijk.

De transformatie van een bestaande persoonlijke volwassenensituatie is op zichzelf niets uitzonderlijks: de situatie zou immers evenzeer

<sup>1</sup> Verg. Perquin, die eveneens (zie zijn inleidende hoofdstuk in de verzamelbundel „Op zoek naar een pedagogische denken”, Roermond 1958) het begrip ‘pedagogische situatie’ niet uitsluitend op het intentionele pedagogische handelen betrokken wil zien, maar veeleer stelt, dat „opvoeden primair het *leven* is in een bepaalde situatie, nl. de opvoedingssituatie”, waarbij „de zgn. functionele opvoeding d.i. het niet als op- voedingsakt rechtstreeks geïntendeerde gedrag der ouders, de gehele opvoedings- situatie en de onderlinge verhoudingen een veel belangrijker rol” spelen en „het deel- genoot worden en zijn van het opvoedingsmilieu feitelijk de kern der opvoeding” uit- maakt (p. 24, cursief van mij, F. de M.).

wezenlijk veranderen, bij de intrede van een andere volwassene; ook dan zou de nieuwe situatie nieuwe beoordelingscriteria eisen. Bijzonder duidelijk treedt dit aan het licht bij het binnentreden van een vrouw in gezelschap van mannen of omgekeerd, van een man in een kring van vrouwen. Ondanks mogelijke schijn van het tegendeel, gaat het leven niet door, alsof er niets gebeurd is, en het mag ook niet zo doorgaan: er *is* een wezenlijke verandering ingetreden! En deze verandering van situatie heeft nieuwe mogelijkheden geopend, maar in niet mindere mate bestaande beperkt en, als elke verandering, zijn eigen verplichtingen met zich meegebracht. – Dit laatste is dan evenzeer het geval in de volwassensituatie, die door de intrede van het kind onder het criterium van de pedagogische is komen te staan, waarbij nog geheel buiten beschouwing kan blijven, of de volwassene zich al dan niet daadwerkelijk met het kind gaat bezighouden. Binnen de hier voltrokken fundamentele transformatie, is het een volgende vraag, of hij zich tenslotte inderdaad tot het kind wendt, hetzij voor een gesprek, hetzij voor een verzoek, aanwijzing of eventueel terechtwijzing, of voor welke nadrukkelijk 'pedagogische' handelwijze ook.

Waar aldus ook het meest vluchtige en incidentele contact tussen volwassene en kind in het teken van de pedagogische situatie komt te staan, kan van een 'neutrale' omgang geen sprake zijn. Dit betekent, dat de situatie ofwel door de volwassene als een pedagogische herkend en in zijn konsekwenties als zodanig wordt aanvaard, – ofwel dat de situatie in pedagogische zin wordt bedorven of verkracht. Het is een verkrachting van de situatie, als de volwassene deze – in welke vorm dan ook – ten gerieve of ten bate van zichzelf misbruikt; het is een verkrachting, wanneer hij zich als opvoeder aan de ontmoeting met het kind onttrekt en hij een pedagogisch vacuum doet ontstaan, waarin voor het kind elk opgroeien in menselijke zin onmogelijk wordt en het in toenemende mate aan desintegratie is prijsgegeven.

De relatie opvoeder-wereld heeft uiteraard een tweeledige betekenis: zowel de relatie tot zijn eigen volwassenenwereld, als die tot de in deze zich aftekenende wereld van het kind (en de relatie van het kind tot deze kinderwereld) heeft hij vanuit pedagogische gezichtshoek kritisch in het oog te houden. Het is niet onverschillig, hoe de relatie is van de opvoeder tot de wereld: hoe meer b.v. de criteria van nut en eigenbelang domineren, des te meer zal ook de relatie van het kind tot zijn wereld in die zin bedorven worden. Ook kan de opvoeder al te zeer door zijn wereld in beslaggenomen worden – ofwel zich uit deze wereld zelf al te zeer teruggetrokken hebben. Wezenlijk bedreigd wordt de opvoeding ook, als er scheiding ontstaat tussen de volwassenensituatie en een zg. zuivere pedagogische situatie. De wijze waarop en de mate waarin dóór de omgang het kind deel kan hebben aan het leven der volwassenen, zijn juist van het allergrootste belang; het is immers „in de steeds wisselende

situaties <sup>1</sup>, in de persoonlijke ontmoetingen, die het kind dagelijks heeft", dat zich „de ware persoonswording" van het kind voltrekt (2; 127). Het kind mag de volwassene niet alleen maar in de kinderkamer of hoe dan ook in speciaal pedagogische situaties tegenkomen en meemaken: het moet ook meebelevan, dat die volwassene zijn eigen leven, eigen werk en eigen bestemming heeft, hetgeen de ervaring niet uitsluit, dat hier gebieden kunnen liggen, die tendele voor hem nog niet toegankelijk zijn. Een allerbelangrijkst stuk opvoeding ligt in de omgang van het kind met de volwassene, waar die zijn eigen leven leeft; dat ook dan voor de volwassene de situatie in feite een pedagogische is en hij voortdurend hierop attent blijft, wordt, door de vanzelfsprekende ongeunsteldheid van zijn doen, alleen aan de volwassene zelf, niet aan het kind bewust. In de opvoeding kan het opzettelijke opvoedingshandelen niet ontbreken, maar juist het inelkaar grijpen van elkaars wereld in de gewone omgang van opvoeder en kind, is voor de karaktervorming van het kind een onontbeerlijk fundament.

### c. *Het pedagogische vacuum*

De negatieve situatie, die in het bovenstaande reeds terloops als 'pedagogisch vacuum' werd aangeduid, is in tweeërlei opzicht als negatief te beschouwen. In de eerste plaats omdat de opvoeder als zodanig ontbreekt, doordat hij zich ofwel (om welke reden dan ook) aan de pedagogische ontmoeting met het kind onttrekt, ofwel doordat hij zelf als persoon geen gestalte heeft gekregen en tegenover het kind noch in positieve zin 'de volwassene', noch ook 'de wereld' vertegenwoordigt. De situatie is echter eveneens als een negatieve te beschouwen, omdat, door de afwezigheid van de opvoeder, voor het kind de 'wereld' niet in eigenlijk menselijke zin een wereld wordt, maar een onbepaald gebied blijft, waaruit hoogstens bepaalde dingen als object van drift of begeerte tijdelijk naar voren treden <sup>2</sup>.

Waar aldus voor het kind zowel de relatie tot de opvoeder als die tot de wereld negatief geworden is, is de situatie als zodanig een negatieve geworden. M.a.w. het kind wordt niet meer in eigenlijke zin met een situatie

<sup>1</sup> In negatieve zin wordt dit situatiewisselen, dat ons leven voortdurend kenmerkt, door Spranger beschreven („Vom Umgang mit Menschen" bl. 13-14, in de verzamelbundel „Mensch und Menschlichkeit", Stuttgart 1956) als „Rollenspiel", waarin wij „an ein und demselben Tag unablässig die Rolle, die wir spielen, verändern", en waarbij hij eindigt met te vragen: „wann sind wir jemals ganz wir selbst?" - Inderdaad kan ons leven tot „Rollenspiel" ontaarden, maar dat neemt niet weg, dat de eigenlijke zin en de eigenlijke beproeving van ons menszijn daarin ligt, dat wij dóór het daadwerkelijk erkennen van de situatiewisselingen, ook als telkens een andere inzet van onze persoon wordt gevraagd, onszelf blijven; ja, dat wij *juist in deze wisselingen* onszelf worden.

<sup>2</sup> Zie de fundamentele onderscheiding van 'Welt' (van de mens) en 'Bereich' (van het dier) bij Buber (N; 12-15).

geconfronteerd, het leeft niet meer in een situatie, maar in een vacuum. Voor het kind in zijn hulpeloosheid en onvolgroeidheid kan 'situatie' uitsluitend betekenen: pedagogische situatie. Het ontbreken hiervan is niet anders te kwalificeren, dan als pedagogisch vacuum; een toestand, die als een toestand van geweld en als verkrachting van het kind bestaan gekenschetst moet worden. Waar zowel de opvoeder als de wereld ontbreken, kan het kind niet aanwezig zijn: het aantreffen van een 'kind' duidt dan niet meer in vol-menselijke zin op een mens-inwording, maar op een niet tot ontwikkeling gekomen, ontredderd mensenpotentieel, zoals dit in diverse vormen en gradaties op grote schaal is waar te nemen bij de huidige massajeugd, de onder-ontwikkelde, maatschappelijk verwilderde jeugd.

Het zijn echter niet alleen deze, alom in het oog lopende en op velerlei wijze beschreven verschijnselen, waarop in dit verband gewezen moet worden. Ook wanneer, na een tijd van al te grote dwang, de opvoeding in het teken van de 'vrijheid' wordt gesteld en het pedagogische vacuum wordt verheerlijkt als de ideale pedagogische situatie, – ook dan kan, ondanks alle hooggestemde verwachting, de menswording van het kind fundamenteel worden gestoord. Immers: „der Gegenpol von Zwang ist nicht Freiheit, sondern Verbundenheit”. Vrijheid is niet méér dan een mogelijkheid: „sie ist sinnvoll als die Tatsache, von der das Erziehungswerk auszugehen hat, sie wird absurd als seine grundsätzliche Aufgabe” (8; 25)<sup>1</sup>.

## 5. DE PEDAGOGISCHE EN DE EXISTENTIEEL-MENSELIJKE SITUATIE

### a. *Situatie*

Trüb onderscheidt in de werkelijke ontmoeting die van de mens met God, die van mens met medemens en die van mens en wereld: „Das lebendige personale Selbst des Menschen lernen wir in seiner metapsychischen Qualität erst wahrhaft kennen im dialogisch konstellierte ereignishaften Geschehen partnerischer Begegnung: von Mensch zu Gott, von Mensch zu Mensch, von Mensch zum Weltkonkretum”. Want, zegt Trüb, alléén in een zodanige ontmoeting „bezeugt es sich in seiner wahren Existenz – offenbart es sich als das wirklich Seiende, das es ist” (19; 34 v., verg. 122).

Evenals de pedagogische situatie, is de existentieel-menselijke gekenmerkt door een driepolige structuur. Tegenover de drie relaties tussen opvoeder, kind en wereld, staat hier het in drievoudige relatie op elkaar betrokken-zijn van God, mens en „Weltkonkretum”. Omtrent deze

<sup>1</sup> Vanuit deze overwegingen zal het allerwegen gehuldigde vrije-expressie ideaal kritisch onderzocht moeten worden. Verg. de eerste uit Buber's drie „Reden über Erziehung” (8).

menselijke bestaanssituatie zegt Buber: „Gott reicht mir die Situation hin, auf die ich zu antworten habe” (9; 232); dóórdat *God* aan de *mens* deze wereldconstellatie, dit „*Weltkonkretum*” aanbiedt, wordt deze constellatie de driepolige *situatie*, waarin de mens met zijn bestaan heeft te ‘antwoorden’.

De pedagogische situatie vonden wij op analoge (althans in zekere mate analoge) wijze geconstitueerd, doordat de *opvoeder* aan het *kind* de voor dit kind geselecteerde *wereld* („Auslese der wirkenden Welt”, hfst. 3; verg. „*Weltkonkretum*”) aanbiedt; die beperkte, veilige wereld, waarin dit nog in meerdere of mindere mate hulpbehoevende kind door zijn persoons-, zijn menswording, kan antwoorden.

Zo vinden wij de pedagogische situatie ingebed in de existentieel-menselijke van de volwassenen en heeft het pedagogische denken zich fundamenteel te oriënteren omtrent de wijze waarop het kind betrokken is op de volwassene, de kinderwereld op de volwassenenwereld en de opvoeder in de opvoedingsituatie op God in de existentieel-menselijke. Uit deze laatstgenoemde betrokkenheid springt naar voren, dat de mogelijkheid om opvoedingsgezag in de pedagogische situatie te doen gelden – en zonder dit gezag is immers geen opvoeding denkbaar! <sup>1</sup> – voor de opvoeder kan samenhangen met de vraag, of hij in het leven Gods gezag kan herkennen en aanvaarden.

De huidige filosofische, psychologische en pedagogische literatuur tracht ons veelal aannemelijk te maken, dat de menselijke situatie er een is van mens en wereld, eventueel een van persoon en wereld. Wanneer echter uit de opvoedingsituatie de opvoeder verdwijnt of althans geen opvoedingsgezag meer doet gelden, slaat deze situatie, zoals wij zagen, in een negatieve om; dan wordt de persoonswording van het kind verstoord, komt angst de plaats innemen van fundamenteel vertrouwen en verliest het kind in toenemende mate de mogelijkheid tot contact, zowel met de volwassene als met andere kinderen, als ook met de dingen uit zijn omgeving.

De vraag moet gesteld worden: leven wij als volwassenen soms heden ten dage op analoge wijze in een negatieve situatie, waarin, door het onzeker worden van één der polen, de beide andere eveneens in hun realiteit worden bedreigd? Zou tengevolge van deze negatieve situatie ook voor óns het medemenselijk contact problematisch en zou daardoor, ondanks alle opdringerige ‘realiteit’, ook ónze wereld onreëel dreigen te worden? En is het misschien deze onwerkelijke, onzekere situatie, die ons onze zekerheid in de opvoeding en de vanzelfsprekende grond voor ons opvoedingsgezag dreigt te ontnemen?

Nogmaals: deze vragen moeten gesteld worden. En ook wanneer het hier niet de plaats is van verdere uitwerking: alle voorgaande hoofdstukken vooronderstellen de realiteit van de samenhangen, waarop door deze vragen wordt geduid.

<sup>1</sup> Zie Langeveld, 4; hoofdstuk II.



### b. Een vraag van Spranger

Spranger werpt de vraag op (7; 91), of niet „so etwas wie ein 'Urphänomen' menschlicher Beziehung zu Gott" aan te wijzen zou zijn, een oerervaring, waarvan de elementaire realiteit ook voor kinderen of jonge mensen, in de opvoeding als „Anleitung zum Verstehen" toegankelijk zou zijn. Want, zegt hij, „wir werden uns um so mehr darum bemühen müssen, als sich ein einfaches Gemüt in dem Wirrsal unserer schichtenreichen und vielfach erkrankten Kultur nicht mehr zurechtfindet".

Achtergrond voor eigen beleving en „Anleitung zum Verstehen" (zoals Spranger het noemde) kan voor het kind de confrontatie zijn met het 'grote karakter', in vertelling of literatuur, en de ontmoeting in concreto met mensen, ook juist oude mensen, uit de eigen omgeving, die het leven in zijn totaliteit – en daarmee in een boven de strikte feitelijkheid van dit leven uitwijzend perspectief – doen zien. Via de aanvankelijke identificatie met andere personen, leert het kind gaandeweg zijn eigen leven zien in het licht van 'bestemming': het besef 'en zo wil ik nu zijn'! Hierbij kan de opvoeder helpen, om hetgeen in sommige gevallen als imitatie zal beginnen, op den duur te leiden tot een inzicht in eigen wezen en in eigen, strikt persoonlijke bestemming.

Niet alleen achtergrond en „Anleitung zum Verstehen", maar tevens (in welke zin dan ook) richtsnoer voor eigen leven, was eeuwenlang van generatie op generatie de bijbel, het boek van de oorspronkelijke ontmoetingen. Dit boek is voor grote delen van de huidige generatie niet meer toegankelijk; er groeit thans een jeugd op, die tot de bijbel geen enkele relatie meer heeft. Het zou een fundamenteel pedagogisch belang kunnen blijken, om de bijbel weer toegankelijk te maken; d.w.z. voor ons volwassenen, om deze toegang weer te zoeken. Het wegvallen van een vanzelfsprekende ervaring met het regelmatig hardop bijbellezen, is bovendien één der oorzaken van onze vervreemding van het gebed. Sinds wij niet meer gewend zijn om, óók wanneer wij alleen zijn, onze eigen stem bij het bijbellezen te horen, heeft het „praten in het ledig"<sup>1</sup> de vanzelfsprekendheid verloren, waarmee het zinvol en mogelijk was.

### c. Gemeenschap

Ook wanneer het velen van ons niet mogelijk zal zijn, om het kind rechtstreeks te laten deelhebben aan de ervaring, die Spranger op het oog heeft, is het mogelijk en is het de onafwijsbare plicht van de opvoeder, om waar hij kan het kind een fundamentele ervaring mee te geven van *gemeenschap*: zowel door de omgang van het kind met de opvoeder, als in het spel en tenslotte in gezamenlijke arbeid van kinderen met elkaar, al of niet onder directe leiding van de opvoeder. Al wat zich voordoet in

<sup>1</sup> J.H. van den Berg: „Psychologie en geloof" (Nijkerk 1958), p. 66.

de dagelijkse omgang en opvoeding: spelen, leren, lezen en werken; omgang met dieren, planten en dingen, omgang met kinderen en volwassenen – dit alles *kan* bijdragen, om de kinderen zonder al te grote opzettelijheid te leren, hun ervaring van samenleven en samen-werken te zien in een groter en wijder perspectief dan de directe bevrediging en het directe nut. Het is aan de opvoeder, om telkens iets van dit perspectief op passende momenten en in de juiste mate bewust te maken, bovenal door het leesbaar maken van de voor het kind overigens slechts aanvoelbare wijze, waarop hij zelf zijn leven als zinvolle eenheid ziet en beleeft en dit besef uitstraalt in het samenzijn met de kinderen.

In deze tijd, waarin het 'geloven' voor de mens moeilijk, ja veelal onmogelijk is geworden, spreekt Buber van een verduistering van het Goddelijke licht en hij vraagt zich af, op welke wijze het mogelijk is, om het licht van de zon te zien in het duister van de nacht. Maar dat is immers helemaal niet moeilijk, zegt hij dan: het licht van de maan is immers niet zijn eigen licht, maar het licht van de zon! De maan in ons bestaan<sup>1</sup>, is het werkelijke samenleven van de mensen met elkaar, op de plaats waar zij zich bevinden, want elk werkelijk samenleven van mensen heeft tenslotte zijn oorsprong en zijn bestand in het Du, dat in het verlengde achter elke menselijke ich-du relatie staat, in het Du, waarin deze lijnen tesamen komen: „Die verlängerten Linien der Beziehungen schneiden sich im ewigen Du. Jedes geeinzeltes Du ist ein Durchblick zu ihm” (9; 76).

De menselijke existentie vonden wij gegrond in het op elkaar betrokken-zijn van God, mens en wereld. Voor 'wereld' mogen wij echter ook lezen: de medemens. Gemeenschap, het *in de wereld* op elkaar betrokken-zijn van God, mens en medemens, betekent voor het menselijk bestaan zowel mogelijkheid als opdracht; slechts in het samen-leven vindt de mens zijn bestemming.

Bovenstaande hoofdstukken zijn het tweede gedeelte van „Karakteropvoeding en pedagogische ontmoeting”; het eerste verscheen in het vorige nummer. De volledige opzet omvat nog een „Bijlage”, getiteld: „Getuigenis van oorspronkelijke ontmoetingservaring in de bijbel” (God, mens en akker – Gods aangezicht en het aangezicht van de medemens – het gebod van naastenliefde).

<sup>1</sup> Verg. 13, het laatste hoofdstuk. De maanlichtgelijkenis is ontleend aan een uitsluitend in het Hebreeuws gepubliceerde rede.

## Literatuur:

## I

1. N. BEETS: *Verstandhouding en onderscheid* (Gron. 1952). Onder nietszeggende titel een belangrijke pedagogische studie!
2. Idem: *De grote jongen* (Utrecht, 2e druk 1956).
3. M. J. LANGEVELD: *Inleiding tot de studie der pedagogische psychologie* (Gron. 5e druk 1954).
4. Idem: *Beknopte theoretische Paedagogiek* (Gron. 5e druk 1955).
5. Idem: *Studien zur Anthropologie des Kindes* (Tübingen, 1956).
6. Idem: *Opvoeding en de vrijheid van de mens* (Paed. Studien, mei 1953).
7. E. SPRANGER: *Pädagogische Perspektiven*, derde druk! (Heidelberg, 1955).

## II

8. MARTIN BUBER: *Reden über Erziehung* (Heidelberg 1956).
9. Idem: *Die Schriften über das dialogische Prinzip* (Heidelberg 1954).
10. Idem: *Das Problem des Menschen* (Heidelberg 1954).
11. Idem: *Urdistanz und Beziehung* (Heidelberg 1951).
12. Idem: *Der Mensch und sein Gebild* (Heidelberg 1955).
13. Idem: *Gottesfinsternis* (Zürich, 1953).
14. Idem: *Bilder von Gut und Böse* (Köln, 1953).
15. Idem: *Die chassidische Botschaft* (Heidelberg 1952).
16. Idem: *Der Weg des Menschen* (Den Haag, 1948).
17. Idem: *Recht und Unrecht* (Basel, 1952).
18. MAURICE S. FRIEDMAN: *Martin Buber, the life of dialogue* (London, 1955). Met zeer uitvoerige literatuuropgaven.
19. HANS TRÜB: *Heilung aus der Begegnung* (Stuttgart, 1951). Met een voorwoord van Buber.

N.B. Enkele der genoemde werken zijn intussen nog weer in herdruk verschenen; 8, 9 en 15 zijn verzamelbundels, waarvan sommige bijdragen reeds vele jaren eerder werden gepubliceerd.

Paedagogisch Instituut  
a/d Rijksuniversiteit  
te UTRECHT.

# GRAMMATICA OP DE LAGERE SCHOOL?

## II

### I. VAN DER VELDE

*Mej. Dra. U. J. Boersma* en de *Heer A. Vermeulen* hebben, resp. in het mei- en juni-nummer van dit tijdschrift, gereageerd op ons artikel: *Grammatica op de lagere school?*, geplaatst in het januarinum-mer van de lopende jaargang<sup>1</sup>. Voor deze reactie ben ik hen dankbaar. Zij wijzen beiden op mogelijkheden van een herzien grammatica-onderwijs, die ongetwijfeld nadere overweging verdienen, doch waaraan we in eerste instantie geen aandacht hebben geschonken. We geloven echter dat de discussie vruchtdragend kan zijn: op tal van punten bestaat een ruime mate van overeenstemming; op andere waar de standpunten uiteen (schijnen te) lopen, is een ruime mate van toenadering mogelijk.

1. Wat de drie auteurs verenigt, is de kritische gezindheid t.a.v. het huidige grammatica-onderwijs. *Mej. Boersma* meent dat de traditionele spraakkunst, zoals thans in gebruik bij het I.o., geen vormende waarde bezit voor het I.o. zelf, noch prognostisch functioneert als selectie-middel bij de overgang naar het voortgezet onderwijs. Zij keert zich, als wij, tegen een verstarde traditie, die hoe langer hoe meer als een onaangepast en belemmerend keurslijf wordt gevoeld voor het doel van een gezond taalonderricht: bevordering van de uitgroei der taalbeheersing. Het „gegoochel” met woordsoorten kan rustig achterwege blijven, slechts die woorden, die een kenmerkende rol in het geheel van de zin spelen, komen in hun natuurlijk verband ter sprake.

Niet anders *Vermeulen*. Indien we redeneren over die ouderwetse schoolse grammatica, „waar men enkel de leerlingen vertrouwd maakt met de terminologie, met de geijkte omschrijvingen en definities, met de toepassing op cliché-voorbeelden” (citaat uit ons artikel), dan kan hij ons zeer goed volgen. „En een ieder met gezond verstand zal dit moeten doen”.

De ouderwetse grammatica heeft zeer weinig nut; zij is voor de I.s. maar een bijkomstig hulpmiddel, meer niet. Verder gaat zijn waardering niet.

Zij moge dan, voegen wij er aan toe, voor *Vermeulen* niet meer dan een bijkomstig hulpmiddel zijn, in de praktijk werkt zij, naar onze mening, dikwijls ruïneus t.o.v. de feitelijke kinderlijke taalbeheersing. Men leze het artikel van *Dr. P. van der Meulen* in „Dalton”, maart 1959. Van der Meulen vertelt van een afgewezen kandidaat v.h.m.o., die in

<sup>1</sup> *Dra. U. J. Boersma* op p.241, de *Heer A. Vermeulen* op p.311. In ons antwoord onthouden we ons terwille van de leesbaarheid van nadere plaatsaanduiding. Voor geïnteresseerde lezers zijn repliek en dupliek gemakkelijk te verifiëren.

de vijf zinnen, ter redekundige ontleding voorgelegd, geen enkele fout maakte (32 benoemingen); de taalkundige was minder goed (6 fouten in 26 benoemingen). Zijn „taalbeschouwing” had dus een behoorlijk resultaat opgeleverd; de opleider kon zeker tevreden zijn over dit onderdeel. Dit onderdeel! De invuloefening (uitdrukkingen en passende woorden) bevatte zoveel fouten, dat ze met een 1 moest worden gehonoreerd. Ziehier de oogst:

A. Schrijf de volgende zinnen zó op, dat het tussen haakjes geplaatste woord daarin voorkomt en dat toch de zin dezelfde betekenis heeft.

1. Eerst was de man brutaal, later begon hij echter anders te praten. (vaatje) – Eerst was de man brutaal, later begon hij met het vaatje te praten.
4. Nu moeten jullie heus een besluit nemen. (knoop) – Nu moeten jullie heus een knoop leggen in dat plan.
5. Hij heeft de beslissing genomen zonder iemand te vragen. (houtje) – Hij heeft de beslissing genomen met houtje en touwtje.

B. Vul in de volgende zinnen het passende woord in (b.v. een voegwoord of een voorzetsel):

1. Ze waren belust met rijke buit.
3. Hij heeft zich uitstekend voor zijn taak gekweten.
4. Gedurende drie maanden overstroomde de Nijl Egypte, toen konden de landerijen niet bebouwd worden.
5. Ik heb geen zin in dit karwei, mits ik een behoorlijke vergoeding krijg.
6. Hij viel met de deur in huis en vertelde ons met één adem wat er gebeurd was.

C. Maak de volgende zinnen volledig:

3. We gaan naar huis, tenzij het regent.

Het „taalonderwijs” aan deze school loopt volkomen parallel aan dat van die andere, waarvan een kweekschooldocent ons vertelde, dat zijn dochtertje in klasse VI niet veel anders opgekregen had dan „oefeningen ter ontleding”. Maar voor deze „vorming” hebben noch Mej. Boersma noch Vermeulen een goed woord over. In zoverre zijn wij het gedrieën volmaakt eens.

2. Hiermede houdt, voorlopig althans, de overeenstemming op. Zij berust, alweer: voorlopig althans, op negativisme: wij wijzen af. Maar noch Mej. Boersma noch Vermeulen kunnen de stelling: „Men concentreer alle grammatica bij het v.h.m.o.”, accepteren. Hun afwijzing steunt voor een belangrijk gedeelte op dezelfde motieven. Mej. Boersma ziet de kern van het probleem niet in de eerste plaats in de practisch-didactische vraag: „Wat is het meest geschikte moment van aanbieding

en op welk intelligentie-niveau?", maar in de linguïstisch-didactische: „Wat verstaat men onder spraakkunstonderwijs, welke inhoud moet daaraan worden gegeven?" Zij meent dat een zekere vorm van taalbeschouwing, aangepast aan het kinderlijk denkniveau, leidt tot enig inzicht in de structuur van de levende taal. Een overeenkomstig standpunt neemt Vermeulen in. Vermeulen poneert: Enige kennis van de spraakkunst leidt tot beter, want bewuster taalgebruik, en vraagt dan: „Over „welke" grammatica praten wij?" Er bestaat z.i. nl. een andere, meer psychologisch gerichte spraakkunst, een grammatica groeiend in en uit het gebruik, de functionele opvatting en gedragen door betekenis en uitdrukking. Hier ligt de kern van het „geschil". Wij hebben zelf op p. 15 sub II a de vraag gesteld: Wat verstaat de l.s. onder grammatica? Niet dus: Wat verstaat men onder spraakkunstonderwijs, noch: Over welke grammatica praten wij? Als antwoord op onze vraag hebben wij het K.B. 19-III-1938 geciteerd, voorzover dit terzake dienende was. Tegen welke grammatica onze aanval zich richtte is dus, menen wij, zonder meer duidelijk. Eveneens is duidelijk, welke grammatica wij zonder hartzeer uit de l.s. zien verdwijnen. Van andere mogelijkheden van „grammatica" zijn we ons bewust geweest, gelijk op blz. 419 e.v. zal blijken, doch we hebben – we mogen dit nu wel mededelen – ons artikel opzettelijk een wat eenzijdig en radicaal karakter gegeven in de hoop, dat het tot serieuze discussie zou leiden, in welke hoop we thans niet teleurgesteld zijn.

3. Tegenover het extreme: Concentratie van „alle" grammatica bij het v.h.m.o. staat dus het standpunt: Er is op de l.s. een andere, een functionele grammatica mogelijk, psychologisch en linguïstisch-didactisch verantwoord. Het eerste artikel wil zich beperken tot een grammatica, orthografisch bepaald (Paed. St. p. 28), Mej. Boersma en Vermeulen achten de leerbaarheid van een breder gebaseerde grammatica aanwezig. Mej. Boersma spreekt van een „syntactisch basisprogram" en schetst enkele hoofdlijnen van dit fundament, helaas uiterst summier, om niet vooruit te lopen op een hierover te verschijnen publicatie. Zij denkt aan een didactisch verantwoorde inleidende analyse van eenvoudige zinsstructuren in klas v en vi, zonder de quasi-wetenschappelijke terminologie, aan de onderlinge afhankelijkheid van verbum en subject, van verbum en temporele bepaling, eventueel van verbum en object, aan een methodische leiding in het juist gebruik van pronomina en praeposities. Voor het overige zullen we de publicatie moeten afwachten, die zij in het vooruitzicht stelt.

Vermeulen verkeert in een gelukkiger positie, gelijk blijkt uit een artikel in *Persoon en Gemeenschap*, B (xii-9) juni 1959, p. 241: Het spraakkundig reveil, waarin hij sub I „De nieuwe grammaticale structuur" behandelt, sub II geeft „Een concreet voorbeeld van doorbraaksdidac-



tiel" inzake grammatica-onderwijs: Groeiende Grammatica!" Sub I stelt hij vier hoofdgedingen aan de orde, die we gaarne overnemen omdat hier een concrete en volledige uitwerking ligt van wat hij noemt „deze spraakkundige „new look”."

#### *A. Tekst- en gedachteontleding:*

Eerst zonder en daarna met geleidelijke aanwending van technische benamingen. Naast zinsanalyse komt steeds zinsconstructie. Bij gedachteontleding komt steeds gedachteuitdrukking.

#### *B. Kennis van woordgroepen:*

##### 1. Werkwoordelijke groep:

het werkwoord (mondelijke en schriftelijke vervoeging);

het bijwoord;

persoonlijke voornaamwoorden (met minstens een mondelinge studie van de vertrouwelijkheidsvormen).

##### 2. Naamwoordelijke groep:

het zelfstandige naamwoord; eigenaam;

woorden die bij het naamwoord staan: lidwoorden, b.v. naamwoorden, telwoorden.

##### 3. Verbindingswoorden:

voorzetsels;

voegwoorden.

#### *C. Spelling.*

Schrijfwijze van zin (A) en woorden (B) en woordgroepen.

#### *D. Waarneming van andere taalverschijnselen.*

Vermeulen werkt dit program voor klasse III en IV uit. Voor Nederland is deze uitwerking minder bruikbaar, omdat ze klaarblijkelijk gebaseerd is op het feit, dat tal van Belgische leerlingen van het ve en vie leerjaar af tot drie uur per week Frans krijgen, waarin ze allerlei grammaticale termen moeten hanteren, zelfs in directe methoden. Toch vermelden we het feit van deze uitwerking gaarne als symptoom van andersgericht, oppositioneel denken.

4. De oppositie tegen het „alle" in: „Concentratie van alle grammatica bij het v.h.m.o." is begrijpelijk. Het ware juist geweest te beginnen met theoretische bezinning omtrent een inhoudsbepaling van het begrip grammatica. Intussen is, wat aan het artikel zelf ontbrak, rijkelijk aangevuld door de artikelen van Mej. Boersma en Vermeulen en

is, door samenwerking in oppositie, toch een voldoende volledig geheel ontstaan. En dan willen we gaarne verklaren dat in de grammatica, die Mej. Boersma en Vermeulen ons voor ogen toveren, naar alle waarschijnlijkheid momenten schuilen, die op de l.s. bruikbaar zijn en misschien zelfs tot een beter en bewuster taalbeheersing kunnen leiden. Vermeulens stelling: „Bewustmaking, geleidelijk, van goed en foutief taalgebruik, daarin ligt de essentie van een moedertaalspraakkunst”, onderschrijven we, maar met één reserve, één amendement: ... daarin ligt de essentie van een moedertaalonderwijs. Bewustmaking van goed en foutief taalgebruik is vele jaren voor ons zelf richtsnoer geweest bij onze schoolse arbeid, maar dit streven hebben we nimmer grammaticaal, wel onderwijskundig geïnterpreteerd. De term grammatica hebben we, althans voor de l.s., immer gereserveerd voor de leerstof, omschreven in het K.B. Bewustmaking heeft ons nimmer afgeschrikt: de foutenanalyse die essentieel bestanddeel is van onze therapie bij de behandeling der werkwoordsvormen (zie De tragedie der werkwoordsvormen blz. 415, 421, 426), de bespreking van zwak opstelwerk (zie Naar een nieuwe didactiek, 4b, blz. 54, 55, blz. 63-65) hebben geen ander doel gehad dan bewustmaking. Als Mej. Boersma pleit voor een „didactisch verantwoorde inleidende analyse van eenvoudige zinsstructuren in klasse v en vi”, vindt ze wellicht in de laatst geciteerde pagina's bruikbaar materiaal. Men oordele (en vergeve ons dit uitvoerige zelfcitaat).

Een opstel van een meisje uit de vie klas eindigt, na een stilistisch uitstekend begin, als volgt. Vermoedelijk speelt vermoeidheid een rol.

Daar zacht Godeline een meeuw zitten. Zij vertelde haar hele verhaal de meeuw kreeg medelijden met haar hij vloog weg en riep ik kom zo terug en hij kwam met een hele hoop andere meeuwen terug die een groot net bij hun hadden godeline klom vlug in het net en vloog al gauw boven het water van de zee ze waren nu heel laag bij het water op eens lieten de achterste meeuwen los en zakte ze de diepte in ze kwam vlak voor de deur neer haar vader en moeder en waren blij dat ze weer thuis was.

Dit fragment biedt op ongezochte wijze materiaal voor, wil men, taalbeschouwende correctie. Alle interpunctie ontbreekt, ofschoon er een zeer duidelijke geleiding is, die door de kinderen ook gemakkelijk kan worden ontdekt. Zet men dit fragment op bord en laat men het door de kinderen hardop, vooral hardop, lezen, dan verschijnen al gauw stippen achter: verhaal - haar - terug - hadden - zee - water - in - neer. Dienovereenkomstig worden dan met een hoofdletter geschreven: De - Hij - En - Godeline (ontbreekt nu ook) - Ze - Opeens - Ze - Haar. Het fragment heeft nu al een geheel ander uiterlijk. Voortgezette bespreking leidt tot plaatsing van de ontbrekende aanhalings-

tekens enz. in de vierde zin: Hij vloog weg en riep: „Ik kom zo terug”, tot plaatsing van een komma achter het tweede terug en (misschien!) tot plaatsing van een komma in de slotzin voor dat. Op een tweede bord komt nu het verbeterde verhaal te staan (alleen met verbeterde interpunctie):

Daar zach Goveline een meeuw zitten. Zij vertelde haar hele verhaal. De meeuw kreeg medelijden met haar. Hij vloog weg en riep: „Ik kom zo terug”. En hij kwam met een hele hoop andere meeuwen terug, die een groot net bij hun hadden. Goveline klom vlug in het net en vloog al gauw boven het water van de zee. Ze waren nu heel laag bij het water. Opeens lieten de achterste meeuwen los en zakte ze de diepte in. Ze kwam vlak voor de deur neer. Haar vader en moeder en waren blij(.) dat ze weer thuis was.

Het is zeer wel mogelijk dat over enkele kwesties discussie ontstaat. Sommige leerlingen zullen het niet eens zijn met de stip achter haar. Zij zullen liever willen schrijven:

De meeuw kreeg medelijden met haar, hij vloog weg en riep: „Ik kom zo terug”.

Inderdaad hebben hier twee wijzen van interpunctie zin. Alleen: de laatste lijkt ons beter, omdat ze motief (de meeuw kreeg medelijden met haar) en reactie (hij vloog weg) bindt en niet scheidt, waardoor de levendigheid van het verhaal wordt vergroot.

Discussie kan ook ontstaan over de komma in de slotzin. Kinderen die dóórlezen – waren blij dat ze weer thuis was – vermijden de komma; wie rust achter blij, plaatst er een.

Een klassikale bespreking over interpunctie in deze geest heeft, naar wij menen, nut. De overige kleine fouten: *zach, bij hun, (de vergeten) zusjes* in de laatste zin, worden en passant verbeterd.

Wij kunnen ons voorstellen, dat Mej. Boersma een opstelletje als dit, na het aanbrengen van de (of een) juiste interpunctie, tegelijk gebruikt voor: haar didactisch verantwoorde inleidende analyse van eenvoudige zinsstructuren. Wil zij deze analyse onderbrengen onder het begrip *grammatica* en, in overeenstemming met Vermeulen, aan het begrip *grammatica* een zwaardere lading toekennen dan misschien tot op heden in de I.s. didactisch gebruikelijk is, wij hebben er geen enkel bezwaar tegen. Wil Vermeulen deze besprekingen, dit soort correctie onderbrengen onder hoofd A van zijn *grammatica*-schema: Tekst- en gedachteontledingen, accoord, al noemen wij dit moedertaalonderwijs in de meest pregnante zin.

Er bestaat derhalve enig verschil van inzicht inzake interpretatie van het begrip *grammatica*. Daar staat tegenover de eensgezinde afwijzing van het huidige *grammatica*-onderwijs, ook het eensgezinde streven naar een moedertaalonderwijs, dat de taalbeheersing der I.s. leerlingen in al haar vormen positief stimuleert.

5. Aan deze positieve gelijkgezindheid behoeft o.i. geen twijfel te bestaan. Een betoog als Mej. Boersma levert op p. 243 hebben we zelf, zij het misschien weer met wat afwijkende accenten en in wat andere bewoordingen, vele malen gehouden. De afwijkende accenten vinden wellicht weer hun oorsprong in een afwijkende interpretatie, ditmaal van het begrip taalbeschouwing. Onder taalbeschouwing verstaat Mej. Boersma die vorm van taalonderwijs die de aandacht vooral richt op het taalpatroon, op de structuur, waardoor die vorm wordt losgemaakt uit zijn context en geobjectiveerd. Op grond van deze omschrijving zal zij vermoedelijk de opstelcorrectie zoals die geschetst is op blz. 419 en 420, incorporeren onder taalbeschouwing. Oordeelt Mej. Boersma nu: U hebt aan taalbeschouwing gedaan zonder het zelf te beseffen, ach, waartoe zullen wij ons tegen deze verheffing tot dit hoog niveau verzetten? Alleen: de aanwending van termen als taalbeschouwing, taalinzicht, structuurinzicht enz. bij l.s. leerlingen gaat ons wat moeilijk af. Vermoedelijk hebben wij daarvoor de arbeid in de l.s. te lang gadeslagen.

Voor een objectief-critische instelling t.a.v. het gebruik van de moedertaal, ook bij l.s. leerlingen, bij opleidings- en niet-opleidingsleerlingen, hebben wij lange jaren gepleit. Op blz. 13 van Naar een nieuwe didactiek 4b geven we een overzicht van de vele mogelijkheden voor schriftelijk stelonderwijs. Groep I is naar haar aard verhalend-beschrijvend, groep II zakelijk-verstandelijk, groep III artistiek. Onder groep II vallen:

- a. de beschrijving;
- b. het resumé;
- c. het vragen om kritisch oordeel;
- d. controlerende oefeningen in de beantwoording van lesvragen;
- e. het opstellen van telegrammen.

Ieder dezer onderdelen bevordert de vorming van een objectief-critische instelling. Alleen: Groep II ligt in haar geheel en in de meeste harer onderdelen boven de intellectuele capaciteiten van vele leerlingen; de werkelijk-intelligenten beproeven echter gaarne hun krachten op een beknopte beschrijving, op een kernachtig resumé, op een kritisch oordeel over boeken en personen, historische figuren en figuren uit lectuur. Neen, vrees voor een tekort aan vorming van een kritisch oordeel behoeft bij dit moedertaalonderwijs niet te bestaan, zelfs niet, als alle grammatica (in de zin van het K.B. dan) bij het v.h.m.o. wordt geconcentreerd.

Ware dit wel het geval, dan hadden wij nimmer onze „eisen” t.a.v. aanstaande v.h.m.o. leerlingen durven formuleren, zoals wij hebben gedaan. (P. St. p. 36). Aan deze „eisen” is niet steeds voldoende aandacht geschonken, misschien ook door Mej. Boersma niet. Vandaar dat we ze hier herhalen:

„Voor het v.h.m.o. is het van het hoogste belang, als zijn a.s. pupillen enigermate getraind zijn in ordelijk en methodisch redeneren, gewend zijn aan nauwkeurigheid en zuiverheid van stijl, mondeling en schriftelijk en voor het stellen beschikken over een aanvaardbare spellings-zuiverheid. Voor het v.h.m.o. is het evenzeer van belang, als zijn a.s. pupillen kunnen lezen, dwz. tonen een betrouwbaar tekstbegrip te bezitten, als zij snel de inhoud weten te vatten naar de kern en het verband tussen de onderdelen zien, als zij ten slotte in staat zijn het gelezene en bestudeerde met een redelijke mate van nauwkeurigheid te reproducieren. Dit alles op kinderlijk niveau”.

Intussen: als Vermeulen aanstuurt op een „grammaticale herwaardering” deze zelfs „bitter noodzakelijk” acht, als Mej. Boersma schrijft, dat het nauwelijks vermelding behoeft, dat haar opzet niet meer past in het kader van het K.B. 1938 en dus ook aanstuurt op „grammaticale herwaardering”, dan sluiten we ons gaarne bij hen aan, hetgeen duidelijk is.

6. Voor we dit antwoord besluiten, willen we nog enkele punten aanstippen, meer pro memorie.

Dankbaar aanvaardden we de steun van Mej. Boersma in twee voor ons persoonlijk belangrijke kwesties:

- a. Het pleidooi om de systematische behandeling van het werkwoord tot de vijfde klas te laten rusten, ondersteunt zij „volledig”.
- b. Een algemene grammaticale basis in een brugjaar (zie P. St. p. 32 en 33), zou zij „ten zeerste toejuichen”.

Vermeulen wijst op de gewijzigde positie van de l.s., „tenminste in België”. De gewijzigde positie van de l.s., in Nederland, hebben wij uitvoerig besproken op p. 30 en 31; alleen onze conclusies gaan in verschillende richting. Op grond van de gewijzigde positie van de l.s. in Nederland pleiten wij voor, laten we nu maar zeggen, meerdere concentratie bij het v.h.m.o., Vermeulen pleit, op grond van de Belgische situatie, voor handhaving van „grammatica”. En vermoedelijk, gezien zijn ontwerp-programma voor klasse III en IV, voor niet weinig „grammatica”. Spoort het artikel van *Dr. L. van Leemput* in de v.-aflevering van *Persoon en Gemeenschap* (juni 1959): Het moedertaalonderricht in de lagere cyclus van het middelbaar onderwijs, niet aan tot enige voorzichtigheid? We hopen althans dat de toekomstige grammatica in de l.s. op den duur niet „zuiver formalistisch” wordt en de taalbeheersing toch niet „te weinig” steunt.

7. Hier komen we nl. aan een punt dat ons voor de toekomst enigermate verontrust. In zijn reeds genoemd artikel: *Het spraakkundig re-veil*, schrijft Vermeulen vele aantrekkelijke dingen, speciaal op blz. 244.

Hij pleit voor een pedagogisch georiënteerde spraakkunst met de globaliserende werkwijze; hij wijst er op dat spraakkundige begrippen niet in één les worden „gesticht”; zij moeten groeien, zoals de taal zelf. Men moet zich – *Rousseau* propageerde deze didactische wijsheid reeds – „langzaam haasten”. Vgl. ons motto voor Deel III Therapie? van De tragedie der werkwoordsvormen: „Oserais-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation? ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre” (*Emile*, éd. Richard, p. 82). Alles accoord. Terecht constateert Vermeulen verder, dat er inzake taalontwikkeling twee duidelijke stadia te constateren vallen, nl. het taalgebruik en het taalinzicht met daar tussen in een min of meer grote afstand (*décalage*-wet van *Piaget*). „Die *décalage*-wet is didactisch voor de grammatica van zeer groot belang. Zij impliceert immers dat het spraakkundig onderwijs slechts op theoretisch niveau kan leren kennen, werkelijk laten begrijpen, laten bewustworden, wat op het niveau van het taalgebruik reeds bekend was”. Wij hebben in „De tragedie” niet anders bepleit.

Maar, zouden wij willen vragen, kan de lagere school, als dan tussen taalgebruik en taalinzicht een „Min of meer grote afstand” ligt (– en hoezeer individueel verschillend, v. d. V.), kan de lagere school dan niet volstaan met te streven naar een kinderlijk verantwoord redelijk taalgebruik? Dit streven zal al haar aandacht vragen. Voor a.s. v.h.m.o.-leerlingen hebben we onze „eisen” reeds omschreven (zie blz. 422), voor niet-opleidingsleerlingen zullen ze moeten worden verzacht. En wat verstaan we precies onder „taalinzicht” – voor de l.s. –, onder „enig inzicht in de taalstructuur” – op de l.s. –, gelijk Mej. Boersma schrijft. Zullen we niet eerst enige significante moeten bedrijven, opdat we elkaar niet misverstaan? Zoals reeds min of meer het geval was bij het „vertrouwde” begrip grammatica? Kan het aanbrengen van taalinzicht, van enig inzicht in de taalstructuur maar dan meer letterlijk en niet verwaterd genomen, niet gereserveerd blijven als taak voor het voortgezet onderwijs, waar men er vermoedelijk ook de handen mee vol zal hebben? (zie het artikel van van Leemput).

Mij bekruipt de vrees, dat de opzet van Mej. Boersma en Vermeulen toch zal leiden tot een, voor de l.s. althans, rationalistische taaldidactiek, dat men – op dit gebied en bij deze leerlingen – van een intentioneel-doen-leren te veel verwacht. Mogelijk vergis ik mij, maar dat zal de toekomst moeten uitmaken.

Men moet zich bewust zijn van de grote moeilijkheden, waarvoor men komt te staan:

1. Het ontwerpen van een nieuw grammatica-program, organisch opgenomen in de totaliteit van het moedertaalonderwijs. Men zal binnen deze totaliteit de grammatica niet mogen laten overheersen. Zij dient beperkt te blijven tot een weinig belangrijk onderdeel, vermoedelijk



ook in haar nieuwe functie. Persoonlijk taalgebruik in al zijn vormen blijft de essentie. Maar, het ligt in de aard der grammatica, de historie wijst het uit, zij zal tenderen naar accaparatie, naar terreinverovering<sup>1</sup>). Men zij op zijn hoede.

2. Noodzakelijk wordt daarnaast: vorming van mentaliteit. Vorming van een docentenkorps, in staat tot en bereid tot het doceren van „moedertaalonderwijs”. Dit betekent allereerst: omvorming van mentaliteit bij talrijke docenten van opleidingsscholen. „Zo vastgeroest” schrijft van der Meulen, „in de methode van werkwoordsvormen beoefenen en ontleden zijn vele opleiders, dat één van hen ons toevoegde, toen wij bij hem de inzichten van Van der Velde bepleitten: „Maar wat moeten we dan nog aan taal doen?” Ja, wat moeten we nog aan taal doen, als ons de beoefening van werkwoordsvormen en òòk nog het ontleden ontvallen? Het antwoord dat Mej. Boersma, Vermeulen en wij op deze wanhoopskreet zouden geven, zou wel in hoofdzaak gelijkkluidend zijn.

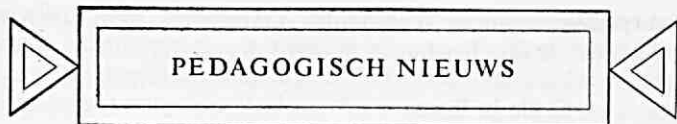
Aan het slot van haar artikel verheugt Mej. Boersma zich dat ook in andere westeuropese landen stemmen opgaan om tot een nieuwe aanpak van het grammatica-onderwijs te komen. Zij geeft citaten uit de Zwitserse en Franse vakliteratuur. In het westeuropese koor klinken thans ook België en Nederland mee. Dat is winst.

Winst is ook dat het Nutseminarium voor Pedagogiek, het Onderwijskundig Studiecentrum en de Didactiek-commissie Nederlands van de Vereniging van Leraren in Levende Talen èn de drie Pedagogische Centra elkaar gevonden hebben bij de organisatie van het noodzakelijke onderzoek en experiment. Op eventuele resultaten van deze samenwerking hopen wij t.z.t. terug te komen.

<sup>1</sup> Ter illustratie en niet meer dan dat. *Sizoo* vertelt in „Herleefd Verleden”, Schetsen uit het dagelijkse leven van 2000 jaar geleden (uitgave J. H. Kok N.V. Kampen 1958) van lagere schoolleven uit die tijd. Na leesonderwijs en schrijfonderwijs komt de grammatica.

Intussen was ook de spraakkunst aan de orde gekomen, in de eerste plaats de vervoeging van het zeer moeilijke Griekse werkwoord. Er is een houten tablet over, waarop het werkwoord „overwinnen” in al zijn vele vormen vervoegd is. De leerling is daarbij zo consequent te werk gegaan, dat hij zelfs het werkwoord conjugeert in wijzen en tijden, die vanwege hun betekenis niet voor kunnen komen; op de betekenis lette hij dus niet. Natuurlijk werd ook de verbuiging van de zelfstandige en bijvoegelijke naamwoorden ijverig beoefend en als dat er alles goed inzat kon de leerling zinnnetjes gaan schrijven. Maar daarnaast werd de grammatica niet vergeten; eindeloze rijen van werkwoorden werden uitgeschreven met vermelding van de naamval, die er bij hoort, en allerlei andere oefeningen werden gemaakt. Er is een cahier gevonden, bestaande uit acht houten plankjes, dat geheel met deze leerstof is volgeschreven; op een van de bladzijden is een kop getekend, waarschijnlijk die van de meester!

Tot zover *Sizoo*. Laten we er aan toevoegen: De meester verdiende niet beter. Men kan alleen hopen dat de kop niet al te vleiend is uitgevallen.



## UNESCO PRESS CONFERENCE II 1959

Sedert 1958 organiseert de Unesco gelijktijdig met de internationale conferentie voor het onderwijs (International Conference on Public Education) een bijeenkomst voor redacteuren van pedagogische en onderwijskundige tijdschriften. Daar de secretaris van Paedagogische Studiën, die deze keer een uitnodiging ten deel viel, verhinderd was, werd ondergetekende verzocht hem op deze conferentie te vertegenwoordigen. Geheel in tegenstelling tot de gebruikelijke werkwijze op internationale conferenties, waarbij veel tijd besteed moet worden aan eindeloze begroetingen en aan lange discussies over moeizaam samengestelde resoluties en aanbevelingen, is de Press Conference opgezet als een werkgroep, waardoor het mogelijk was een werkprogramma op te stellen dat aangepast was aan de interesses van de deelnemers. Bijzonder gunstig voor het vlot verlopen van de besprekingen was de omstandigheid dat het engels als gemeenschappelijk taal gebruikt kon worden.

Op de conferentie, die onder leiding stond van Mr. P. Wells, vertegenwoordiger van de Unesco, waren zeer verscheiden geaarde pedagogische tijdschriften vertegenwoordigd. Noorwegen werd gerepresenteerd door Pedagoger (Mr. K. Heimdal), een tijdschrift dat zich in het bijzonder richt tot docenten aan kweekscholen; het duitse tijdschrift Welt der Schule (R. Schneider) is een onafhankelijk didactisch tijdschrift, dat enige overeenkomst vertoont met Onderwijs en Opvoeding; het zelfstandige tijdschrift The Schoolmaster (Mr. G. Smith) is wel nauw verbonden met de engelse organisatie van onderwijzers en leraren (N.U.T.), maar behoort naar onze begrippen, met zijn 60 pagina's die elk wekelijks nummer bevatten, toch meer tot de grote weekbladen, dan het Schoolblad. Van geheel andere aard zijn de International Review of Education (H. Reimers), dat in ons land een vrij grote bekendheid heeft en het nieuwe tijdschrift van de International Association of Vocational Guidance (M. Jean Beaussier). Verder namen vertegenwoordigers van Egypte, de Unesco en het International Bureau of Education aan de besprekingen deel.

Het uitgeven van onderwijsbladen wordt in ons land zeker niet als een „vak” beschouwd. Meestal kiest men de vorm van min of meer breed samengestelde redactie, waarvan de redactie-secretaris, in samenwerking met de uitgever, de technische zorg op zich neemt. Toch doen zich bij de uitgave van deze bladen tal van technische problemen voor, waarbij deskundige voorlichting moeilijk gemist kan worden. Het is daarom geen wonder dat in Amerika reeds sedert 1895 een „vakorganisatie” van redacteuren van onderwijsbladen is opgericht: The Educational Press Association of America. In de loop van de jaren heeft de E.P.A. veel steun kunnen verlenen aan de talrijke onderwijsbladen in Amerika. Daartoe geeft deze organisatie een inlichtingenblad uit: EDpress News Letter, waarin de redacteuren gegevens vinden over onderwijskundig nieuws, maar ook over technische problemen zoals lay-out, leesbaarheid, financiering, herschrijven van artikelen enz. Veel hulp ondervinden de

leden van specialisten op journalistiek en druktechnisch gebied, die in werkgroepen hun kennis overdragen. De behoefte aan internationaal contact van redacteurs is ook gevoeld binnen de WCTOP (de wereldorganisatie van onderwijzers en leraren) die in Rome (1958) en in Washington (1959) een redacteursconferentie heeft belegd.

De door de Unesco georganiseerde Press Conference II had ten doel het kennismaken met de verschillende methoden van uitgave van onderwijsbladen, het uitwisselen van de ervaringen op dit gebied, het kennisnemen van de werkzaamheden van de Unesco en het International Bureau of Education en het overwegen van de mogelijkheden aan de werkzaamheden van de Unesco en het I.B.E. meer bekendheid te geven.

Indien men in grove trekken een indeling van de diverse tijdschriften maakt: de meer wetenschappelijk gerichte tijdschriften, de meer praktisch-didactisch gerichte tijdschriften en de algemene, door onderwijsorganisaties uitgegeven bladen, ongeveer overeenkomend met het karakter resp. van Paedagogische Studiën, Onderwijs en Opvoeding en Het Schoolblad, dan blijkt, dat binnen deze categorieën een grote mate van overeenstemming bestaat in de problemen die deze tijdschriften hebben in de verschillende landen. De meer wetenschappelijke tijdschriften ontbreekt het veelal niet aan schrijvers, te meer daar het persoonlijk contact met hoogleraren en universitaire instituten een goede toevoer kan waarborgen. Terwijl de onafhankelijke bladen er zorg voor moeten dragen om voldoende lezers (abonnés) te krijgen, moeten de organisatiebladen er meer op uit zijn door inhoud en opmaak, dat hun blad inderdaad ook gelezen wordt. Juist de praktisch-didactische en de onderwijsbladen vereisen veel zorg, omdat de lezer niet alleen datgene voorgezet moet krijgen wat hij graag leest, maar vaak ook overtuigd moet worden, hetzij in de richting van de onderwijsvernieuwing, hetzij in de richting van het gehele beleid van de organisatie. Hiervoor wordt toch meer vakkennis en journalistieke vaardigheid vereist dan van de gemiddelde redacteur verlangd kan worden. Het blijkt evenwel niet eenvoudig te zijn de geëigende middelen te verschaffen waardoor de tekorten opgeheven kunnen worden. Daarbij komt dat ook bij de uitgave van bladen in elke kring een bepaalde traditie wordt opgebouwd, vaak gebonden aan een of meer personen, waaraan de redactie en misschien ook een deel van de lezers blijft hangen. Het is de vraag of een min of meer regelmatig contact tussen de redacteurs onderling, het verstrekken van inlichtingen door deskundigen op journalistiek en druktechnisch gebied of misschien de uitgaven van een soort handboek over elementaire vragen, in deze tot een verbetering van inhoud en vorm zouden kunnen leiden.

Een bijzonder moeilijk probleem vormt de nieuwsvoorziening op internationaal onderwijskundig gebied. Op het meer wetenschappelijke niveau kan hier beter in voorzien worden door geschriften van in het betreffende land goed geïnformeerde auteurs, zoals in de afgelopen jaren door het International Review of Education tal van belangwekkende en goed gedocumenteerde artikelen zijn gebracht. In meer populaire vorm vinden wij in de onderwijspers vaak incidentele beschouwingen van bezoekers aan vreemde landen, waarbij niet steeds voldoende waarborg bestaat, dat de schrijver geheel op de hoogte is van de achtergronden van de toestanden, die hij beschrijft. Het verdient daarom zeker aanbeveling dat schrijvers over buitenlandse onderwijsproblemen in voldoende mate op de hoogte gebracht worden van de

structuur van het onderwijsstelsel van het land, waarover hij zijn voorlichting wil geven. Hier liggen ongetwijfeld aanknopingspunten met de studie van de vergelijkende opvoedkunde, vooral wanneer het gaat om voorlichting over problemen die ook in het eigen land in discussie zijn. Een ander aspect van de internationale voorlichting betreft de werkzaamheden van Unesco Clearing House, waardoor goede artikelen uit andere landen verzorgd kunnen worden. Voor een goed begrip van de ontwikkeling, vooral van de snel-industrialiserende landen, zou het wenselijk zijn dat van deze dienst meer gebruik gemaakt werd dan tot nu toe het geval is. Voor het verkrijgen van internationaal onderwijskundig nieuws is men aangewezen op Unesco Courier en Unesco Features, doch deze geven veel algemeen nieuws. Van meer directe betekenis voor het onderwijs zijn de bulletins van het I.B.E., waarin uitvoerige literatuuroverzichten staan. Korte berichten over internationale activiteiten, schoolexperimenten, het gebruik van nieuwe leermiddelen, nieuwe organisatievormen van het onderwijs e.d. zouden evenwel voor vele bladen een welkome aanvulling kunnen zijn om hun lezers beter op de hoogte te kunnen stellen van het internationaal pedagogisch gebeuren.

Van direct praktische betekenis was de vraag op welke wijze het mogelijk was de resultaten van de International Conference on Public Education, waar meer dan 70 landen rapport uitbrachten over de vooruitgang van het onderwijs in hun land en waar uitvoerig gediscussieerd is over de eisen, waaraan leerboeken moeten voldoen en over de opleiding van technisch personeel, in eigen land ruimere bekendheid te geven. De suggestie om de gedelegeerden van het eigen land – op de conferentie waren aanwezig Ir. Moerkerk en Mr. van der Zijden, waarmee wij een allerprettigst contact hadden – hiervoor te vragen, moet zeker overwogen worden.

Internationale bijeenkomsten hebben zowel een zakelijke als een menselijke kant. Soms heeft men het gevoel dat de laatste meer betekenis heeft dan de eerste. In de Press Conference waren beide zijden, mede door de uitstekende leiding van Mr. P. Wells, in een harmonisch evenwicht. L. v. G.

#### PEDAGOGISCHE OPLEIDINGEN TE NIJMEGEN

In september a.s. zal in Nijmegen wederom een aantal pedagogische cursussen, verzorgd door het Hoogveld Instituut, beginnen:

##### 1. Sociaal Pedagogische cursus

bestemd voor leidinggevende functionarissen in de sociaal-pedagogische sector, zoals:

- a. Leiders en leidsters in vormingsinstituten voor de leerplichtvrije jeugd;
- b. Hoofdleiders voor groepswork in jeugd- en buurtzorg;
- c. Leiders en leidsters in kinderbeschermingsinstellingen;
- d. Consulanten t.a.v. de sociaal-pedagogische aspecten van het leerlingensstelsel.

##### 2. Heilpedagogische cursus

bestemd voor leidinggevende functionarissen in het werk ten dienste van de in ontwikkeling achtergebleven en gestoorde kinderen, zoals leerkrachten uit het Buitengewoon Onderwijs; personeel uit internaten, sociaal-pedagogen, nazorgambtenaren van het B.O. etc.

### 3. Kleuterpedagogische cursus

bestemd voor leidinggevende functionarissen in het opvoedingswerk met kleuters, zoals docenten van kleuterleidsters-opleidingen, leidsters van kleuterinrichtingen en kleuterdagverblijven.

Deze cursus heeft evenals de heilpedagogische cursus, zeker de twee eerste jaren, sterk een sociaal-pedagogisch karakter.

Er bestaat gelegenheid voor degenen, die bovenstaande cursussen met goed resultaat hebben gevolgd examen te doen voor de M.O.-akte pedagogiek.

De cursussen zijn 3-jarig. De colleges en praktika wordt gegeven op Vrijdagavond en Zaterdagmorgen.

### 4. Voortgezette Sociaal Pedagogische cursus

bestemd voor degenen, die gedurende enige jaren een pedagogische cursus gevolgd hebben en behoefte gevoelen om hun verworven kennis en inzicht verder te verdiepen.

Behalve voor degenen die een hogere sociaal-pedagogische opleiding gevolgd hebben, is deze cursus toegankelijk voor de bezitters van de M.O.-pedagogiek-akten, of gelijkwaardige opleiding. Eveneens als bij de hogere sociaal-pedagogische cursus worden bij de toelating eisen gesteld betreffende leeftijd en praktische ervaring.

Deze cursus is een twee-jarige opleiding, die eenmaal per 14 dagen wordt gegeven op Vrijdagavond en Zaterdagmorgen. (Telkens 8 lessen). Zij is van het niveau van de middelbare akte B voor pedagogiek.

De colleges worden gegeven éénmaal per 14 dagen:

op Vrijdagavond van 18.30-22.15 uur en

op Zaterdagmorgen van 8.30-12.15 uur.

### 5. Cursus groepswork

Het doel van de cursus is hen die in de praktijk van het maatschappelijk werk of het jeugdwerk met groepen werken een theoretische scholing te geven in de principes van het groepswork. Evenals bij de overige cursussen van het Hoogveld Instituut zal deze cursus ten nauwste aansluiten bij en afgestemd zijn op het praktische werk.

### 6. Cursus gesprekstechniek

Het doel van de cursus is hen, die een functie hebben in maatschappelijk werk en/of jeugdwerk een theoretische en praktische opleiding te geven in het zo effectief mogelijk voeren van individuele gesprekken.

Inlichtingen en inschrijfformulieren zijn verkrijgbaar bij het secretariaat: Hoogveld Instituut, Stikke Hezelstraat 1-3, Nijmegen.

#### OPLEIDING VOOR DE MIDDELBARE AKTEN PEDAGOGIEK A EN B TE GRONINGEN

Onder auspiciën van de „Vereniging voor Paedagogisch Onderwijs aan de Rijks-Universiteit te Groningen” worden cursussen gegeven ter opleiding voor de Middelbare Akten Pedagogiek A en B.

Voor de A-akte wordt les gegeven in Pedagogiek, Wijsbegeerte, Algemene Psychologie en Ontwikkelingspsychologie en Sociologie, respectievelijk door Prof. dr. H. Nieuwenhuis, Prof. dr. mr. C. A. van Peursen, Prof. dr. J. Th. Snijders, mej. dra. W. J. Bladergoan en dr. J. Haveman.



De lessen worden gegeven op woensdagmiddag van 14-17 uur (Wijsbegeerte, Ontwikkelings- en Algemene Psychologie) en op zaterdagmiddag van 13.30-16 uur (Pedagogiek en Sociologie) en beginnen woensdag 7 oktober.

Men dient de lessen gedurende twee jaar te volgen.

Verondersteld wordt, dat de cursisten studiewerken in ten minste twee moderne vreemde talen kunnen lezen. Aan het eind van het eerste jaar moet een scriptie gemaakt worden, waarnaar de studiec Capaciteiten van de kandidaat voorlopig worden beoordeeld. De scriptie wordt gemaakt in overleg met en onder toezicht van de studie leider, Prof. Nieuwenhuis. Nadat de scriptie goedgekeurd is, kunnen in de bovengenoemde vakken tentamina worden afgelegd. Daarop volgt het examen.

Het lesgeld bedraagt f 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 1959-1960 wenden zich tot het Pedagogisch Instituut der Rijksuniversiteit, Oude Boteringestraat 34, Groningen, Telefoon 34241.

#### OPLEIDINGEN AAN DE NUTSACADEMIE VOOR PEDAGOGISCHE EN MAATSCHAPPELIJKE VORMING TE ROTTERDAM

Aan de Nutsacademie zijn opleidingen voor Pedagogiek m.o.A en B, Nederlands m.o.A en B, Frans m.o.A en B, Duits m.o.A en B, Engels m.o.A en B, Wiskunde m.o.A en B, Spaans m.o., Geschiedenis m.o., Esthetische Vorming en Handenarbeid.

Met het oog op de verdieping van het taalkundig inzicht en de verbreding van de algemene ontwikkeling kunnen de ingeschreven cursisten kosteloos de cursussen Elementair Latijn en Antieke Cultuur volgen.

Bovendien wordt voor aanstaande leraren en andere belangstellenden onder de cursisten gelegenheid gegeven spreekonderwijs te volgen, teneinde hun stem- en spraakvorming te verbeteren.

Algemeen studie leider bij de Nutsacademie is Prof. dr. F. W. Prins, buitengewoon hoogleraar in de pedagogiek en de pedagogische psychologie aan de Nederlandsche Economische Hoogeschool en pedagogisch adviseur van de gemeente Rotterdam.

Wat betreft de opleidingen voor de middelbare akten pedagogiek zij nog het volgende vermeld.

Om tot het examen Pedagogiek m.o.A te worden toegelaten, wordt geen bepaalde vooropleiding geëist. Wel is een goede algemene ontwikkeling noodzakelijk, alsmede kennis van tenminste twee der moderne talen. Als voldoende talenkennis in dit verband wordt beschouwd de kennis, die in staat stelt studieboeken in die talen met vrucht te gebruiken.

De opleiding omvat drie collegejaren. In de loop van het derde jaar worden, na het schrijven van een scriptie, de tentamina afgelegd met als afsluiting het examen.

Op de colloquium-colleges worden over praktische problemen door de cursisten inleidingen gehouden, die dan verder in een algemene discussie be-



sproken worden. Voorts maken de cursisten een scriptie over een door hen te kiezen en door de studie leider goedgekeurd onderwerp.

Voor de A-akte worden colleges gegeven in de encyclopedie der pedagogiek, inleiding in de wijsbegeerte, algemene psychologie en ontwikkelingspsychologie, benevens een aantal colleges voor hen, die zich op een bepaald gebied willen specialiseren.

In verband met de wenselijkheid van specialisatie zijn de volgende secties in het leven geroepen:

1. Kleuteronderwijs.

Deze sectie is bestemd voor hen, die werkzaam zijn bij het kleuteronderwijs.

2. Buitengewoon onderwijs en kindbescherming.

Deze sectie is bestemd voor hen, die bij het buitengewoon lager onderwijs en de kindbescherming werkzaam zijn of op andere wijze zijn betrokken bij de opvoeding van afwijkende kinderen.

3. Lager-, uitgebreid lager- en nijverheidsonderwijs.

Deze sectie is bestemd voor hen, die werkzaam zijn bij het lager-, het uitgebreid lager- en het nijverheidsonderwijs. Vooral wordt aandacht besteed aan de vernieuwingstendenzen en het streven naar een betere aanpassing van het onderwijs aan de eisen van de maatschappij.

4. Volksonwikkeling, Vrije Jeugdvorming, Jeugdzorg en Maatschappelijke Zorg.

Deze sectie is bestemd voor hen, die werkzaam zijn op sociaal pedagogisch gebied.

5. Personeelsbeleid.

Deze sectie is bestemd voor hen, die werkzaam zijn op het gebied van personeelsvoorziening en bedrijfsopleiding.

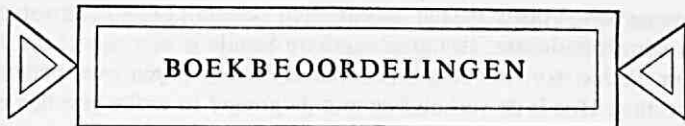
6. Verpleegkunde.

Deze sectie is bestemd voor docenten in de verpleegkunde. Speciale aandacht wordt besteed aan de vernieuwing van de verpleegstersopleiding.

Het collegegeld bedraagt *f* 150,- per jaar, vermeerderd met *f* 10,- inschrijfgeld.

Om tot het examen Pedagogiek m.o.B te worden toegelaten wordt vereist het bewijs, dat het examen-A met goed gevolg is afgelegd.

De B-opleiding omvat eveneens drie collegejaren, waarvoor het collegegeld *f* 200,- per jaar bedraagt, vermeerderd met *f* 10,- inschrijfgeld. Een uitgebreid prospectus met volledige inlichtingen omtrent alle opleidingen is gratis verkrijgbaar bij het Bureau van de Nutsacademie, Baden Powelllaan 12 te Rotterdam. Telefoon 0-10-11.14.60.



**BOEKBEoordelingen**

DR. N. BEETS: *Over lichaamsbeleving en seksualiteit in de puberteit*. Bijleveld, Utrecht, 1958.

Van een der moeilijkste opgaven waarvoor de jonge mens staat, belicht Beets het aspect van het sexueel groot worden en de beleving van het eigen lichaam. Hij maakt ons door een phaenomenologische analyse duidelijk, dat we met de oude schemata van heteroseksualiteit, perversies, onanie, niet meer uit kunnen, maar dat alles veel gedifferentieerder is dan we zelfs maar vermoeden. In verband daarmee pleit hij voor een betere sexuele voorlichting, en hij geeft – als psycholoog, niet als ethicus! – voldoende materiaal voor een hernieuwde bezinning. Het belangrijkste is hier, lijkt me, dat de schrijver ons duidelijk maakt, hoe ingewikkeld, hoe gecompliceerd en veelvormig het beleven van het eigen lichaam wel is. Beets ziet globaal drie groepen jongens (het boek gaat speciaal over jongens). De eerste groep is zo weinig individueel gedifferentieerd, dat ze eigenlijk geen problemen kennen, niet op sexueel gebied, maar ook niet op andere gebieden. Beets ziet hier n.l. verband. Of dit er altijd is of zelfs in de meeste gevallen, dat zou ik niet zo durven stellen. Deze groep is gelukkig, meent hij, slechts klein. Talrijker zijn zij die in een puerale situatie van niet verplichtend deelhebben, van experiment en van alleen maar aftasten van mogelijkheden blijven steken. Tenslotte hebben we de jeugd met de juiste individualisering, die zit met allerlei vormen van het keuzeprobleem, met moeilijkheden en conflicten. Woorden als normaal, pervers enz. komen in dit verband in een ander licht te staan. Beets meent, dat het grootste deel van de jongens aan deze individualisering niet toekomt en hij betreurt dit terecht. Hij vergist zich m.i. in zijn overtuiging, dat dit vroeger wel het geval was. In de eerste plaats geeft oudere literatuur – ik denk hier aan Spranger – een bepaalde, wat romantische selectie, die geen norm mag zijn voor alle jeugd. In de tweede plaats gaan wij aan een steeds groter deel van de jeugd zwaardere eisen stellen ten aanzien van de individualisering niet alleen, maar dit begrip zelf wordt steeds meer gevuld. Men kan hier wel van blijven steken in de puerale fase spreken, maar mag niet vergeten, dat in 1900 een groot deel van de jeugd aan de puerale fase, laat staan aan de puberteit in onze betekenis nog niet toe was, een enkele uitzondering daargelaten. Deze enkele kritische opmerkingen doen niets af aan mijn overtuiging, dat we hier een zeer waardevolle bijdrage aan de puberteitslectuur hebben.

N. F. NOORDAM

BR. MARTINUS DE LAAT: *Persoonlijkheidsvorming in het internaat*, dl. I. Zwijssen, Tilburg 1959. Prijs f 1,90.

Br. de Laat is een dergenen die zich ervan bewust zijn, dat de internaats-opvoeding nieuwe wegen moet inslaan om de jonge mensen tot „echte” volwassenen op te voeden. Hij begint met een uiteenzetting wat onder persoon moet worden verstaan en wat zelfstandigheid inhoudt. Hij heeft een goed

inzicht in de beperktheid van het internaat: het kan het gezin nooit vervangen, maar is soms onmisbaar. Het goed leesbare boekje is niet geheel uit de verf gekomen. Ik zou b.v. wel eens iets concreets willen horen over persoonlijkheidsvorming. Hoe is de verhouding met de groep? In welke gevallen en hoe veranderen we deze eventueel? Wellicht kan de schrijver in het nog te volgen deel wat concreter te werk gaan. Waarom ontbreekt in de literatuurlijst het boek van Calon „De jongen”?

DR. H. FRÜHAUF: *Macht en mysterie van het geslacht, het sexuele in weten en geweten*. Nederlands Boekhuis, Tilburg, z.j.

Na een lyrische, maar slordige uiteenzetting ten aanzien van het begrip liefde, waarbij amor, caritas en altruïsme door elkaar worden gebruikt, geeft Fröh-auf zijn, m.i. verouderde anthropologische beschouwingen: „de strijd tussen de driften van het vlees en het verlangen der ziel” en: de bekoorlijkheid van het kind is zo groot „juist omdat de geslachtsdrift nog ontbreekt”. De vele moeilijkheden van de jeugd in de puberteit zijn de schuld van de bioscoop, de lectuur, verkeerde vriendjes, enz., enz. De Vlaamse vertaling is niet vlekkeloos: hypophysis naast hypophyse, Democriet, Epicurius, het voorhof, enz. Alles bijeen: een overbodig boek.

N. F. NOORDAM

DR. J. WATERINK: *Theorie der Opvoeding*. Uitg. Kok, Kampen, 1958/. 626 blz.

Van de belangrijke paedagogische werken van Hammelsbeck, Perquin en Waterink verschenen kort na elkaar nieuwe drukken.

Het monumentale werk van Waterink, dat hier voor ons ligt, is in zijn tweede druk hier en daar gewijzigd, maar niet fundamenteel veranderd. Het is altijd Waterinks bedoeling geweest, niet alleen een theoretische wetenschappelijke paedagogiek te schrijven, maar tevens een handleiding voor de opvoeder in de praktijk. Met het oog daarop wellicht is het boek wat traditioneel gehouden. Hiermee kan men vrede hebben en het zelfs toejuichen, dat de nederlandse schoolmeester een boek vol praktische raadgevingen en richtlijnen aangeboden krijgt, anderzijds bedoelt Waterink met opvoeder de Christen opvoeder van (neo)Calvinistische signatuur. Hiermede richt hij zich dus tot een bepaalde groep van opvoeders. Voor hen die Waterinks standpunt niet of niet geheel delen, is dan ook veel in zijn boek minder goed bruikbaar, spreekt het althans minder gemakkelijk aan. Ik betreur dit, want met Waterink voel ik voor een principiële fundering van de paedagogiek. Daarom juich ik ook zijn onderscheid in norm- en hulpwetenschappen van de paedagogiek toe en sta ik enigszins wantrouwend tegenover de argeloosheid waarmee sommigen (niet Langeveld!) goochelen met het begrip „aanknoping aan de paedagogische situatie”. Zou het nu niet mogelijk zijn de stem van het Gereformeerd Protestantisme zo te doen horen, dat ook „andersdenkenden”, die soms vlak bij staan, er iets aan hebben? De nederlandse paedagogiek zou er wel bij varen!

N. F. NOORDAM

# HET MAATSCHAPPELIJK ASPEKT MET NAME VAN DE SCHOOLOPVOEDING

JOS. J. GIELEN

1. Men behoeft slechts een overzicht te maken van meningen betreffende het maatschappelijk aspekt van het opvoedkundig verschijnsel, om onmiddellijk een terminologische en inhoudelijke verwarring te bemerken. Onder de naam „maatschappelijke vorming”, „voorbereiding voor het leven”, „maatschappij school”, „gemeenschapsovoeding”, „levensschool”, „éducation pour la vie par la vie”, „staatsburgerlijke vorming”<sup>1</sup> treedt ons dit aspekt tegemoet. Willen wij in de pedagogiek overzicht en inzicht brengen en in de discussies misverstanden voorkomen, dan zal een duidelijke terminologie mét een heldere verdeling in disciplinen (heilpedagogiek – sociopedagogiek – sociologische pedagogiek – gezinsopvoeding – schoolpedagogiek e.d.) een eerste vereiste zijn. Maar deze helderheid kan alleen verworven worden, als wij het durven wagen de kwesties hieromtrent fundamenteel te stellen.

Dit alles wil in het geheel niet zeggen, dat voorafgaande pogingen waardeloos zouden zijn geweest. Behalve dat zij de negatieve verdienste mogen opeisen van meer of minder duidelijk te hebben gedemonstreerd welke wegen wij niet moeten bewandelen, hebben zij ons toch ook positief geholpen, vooral wat de „inhoud” der termen en de expansie van het terrein betreft (bijv. die van school- naar gezinspedagogiek, enz.). Wij stellen daarbij voorop, dat wij bij de zuivering van de terminologie niet zover moeten gaan, dat wij ons geheel losmaken van de bestaande begrippen en het aktuele spraakgebruik. Immers, als regel scheidt men zó nieuwe bronnen voor misverstand, althans wanneer de nieuwe of opgerakelde termen in spraakgebruik en begrippenarsenaal duidelijk andere verwantschappen vertonen dan die wij hen willen toedelen. Bij alle grote verdiensten die de fenomenologie voor de pedagogiek zich heeft verworven, blijft een andere logische, meer rationele benadering van de pedagogische vraagstukken dan ook zeer gewenst, zo niet noodzakelijk. Behalve dat heel wat studies, die zich als „fenomenologisch” aandienen, slechts een andere, meer volmaakte vorm van oude inductieve en analogische methoden blijken (waarmede impliciet de onvolledigheid der fenomenologie door fenomenologen zelf kan worden toegegeven), staat het ook vast, dat de fenomenologie in veel gevallen

<sup>1</sup> Een sterk voorbeeld van het laatste in de Unesco-conferentie over „staatsburgerlijke vorming van meisjes”, waar 59 organisaties uit 15 landen deze gezamenlijk verwarden met het maatschappelijk aspekt. Zie Dux XXVI p. 170. Veertig jaren geleden was een dergelijke verwarring overigens vrij gewoon. Vgl. Kohnstamm, *Individu en gemeenschap*.

slechts de aanvang kan zijn van wetenschappelijke studie<sup>1</sup>: tal van termen hebben namelijk op bijzonder dilettantistische wijze hun ontstaan en inhoud gekregen, resultaat van een slag-in-de-lucht, vaak meer om bijkomstige redenen (bijv. politieke), dan om overwegingen die uit de zaak zelf voortvloeiden: men denke aan „de *gemeenschap*” in vrijwel alle pedagogische verhandelingen, aan het ministerie van *sociale* zaken en aan dat van *maatschappelijk* werk. Om allerlei redenen wordt dan ook een poging tot definiëren van „maatschappelijk werk” ronduit „gevaarlijk” genoemd<sup>2</sup>. De termen „sociale” en „maatschappelijke” organisaties worden dooreen gebruikt, meer als gevolg van taal- en denkslordigheid, dan als weerspiegeling van dáár aanwezige belangrijke essentiële verschillen of nuances. Ofschoon wij dus geen lege ruimte mogen laten tussen wetenschappelijk en algemeen spraakgebruik, is het toch een wetenschappelijke plicht om verhelderende studies te maken over de terminologie.

Het aantal beschouwingen over z.g. „maatschappelijke vorming” (de meest gebruikte van de in dit verband bedoelde termen) is legio. Wijlen Prof. Kohnstamm, die een sterke persoonlijke en wetenschappelijke belangstelling had voor de gemeenschappen en de maatschappij, doet een poging tot omschrijving van het begrip „opvoeding” in deze bevoordingen: „Opvoeden is: een mens in wording te helpen om zonder anderen lastig of ten laste te vallen, de diepste hem bereikbare innerlijke vrede te vinden”. Daaruit volgen drie „eisen”:

1e. diepe eerbied voor de persoonlijkheid van de ander, ons medeschepsel;

2e. de „vrede” die een mens kan vinden, kan zeer verschillend van aard en zeer verschillend van diepte zijn;

3e. het minimum van gemeenschapseisen, dat onder alle omstandigheden moet worden gesteld.

Kohnstamm werkt dat verder uit<sup>3</sup>. Het blijkt dan, dat, ondanks voortreffelijke opmerkingen over de betekenis van „zijn” en „prestatie” in dit verband, de schrijver ook verder enkel van „gemeenschap” spreekt, maar ook wel „maatschappij” bedoelt. Prof. Kohnstamm bracht noch-

1 Niet weinig studies worden als „fenomenologisch” aangediend, die het niet of nauwelijks zijn. De „mode” is ook een macht in de wetenschap, helaas!

2 M. W. Heslinga, Publ. No. 14 van de Ned. Ver. voor Maatsch. Werk, Haarlem, p. 62. Deze schrijver geeft op p. 80 ook een beschouwing over de term „maatschappelijk” en „sociaal”. Ook het omgekeerde gebeurt: termen als „test”, „intelligent”, „algemene ontwikkeling”, „enquête”, „experiment”, „research” zijn in het maatschappelijk gebruik gedevalueerd, waardoor een afstand tot het wetenschappelijk gebruik ontstaat.... zolang de wetenschap zich van de maatschappelijke besmetting vrij weet te houden. Dat duurt hoogstwaarschijnlijk niet langer dan tot het aantreden van een nieuwe generatie en dan ontstaan nieuwe misverstanden! Ik denk voor de uitbreiding van deze devaluatie o. a. aan het dilettantisme van huiselijke wedstrijden voor radio en televisie.

3 *Persoonlijkheid in wording*, 2e dr. p. 136 e.v.

tans voor dertig jaar belangrijke elementen in, die ook op het maatschappelijk aspekt betrekking hebben, al gebruikte hij de term niet. Zijn opvatting is echter veel te beperkt, hetgeen reeds uit de negatieve formulering moest volgen. Een geheel ander beeld vindt men bij Dr. Vollebergh, die, expresselijk sprekend over „maatschappelijke vorming”, deze met „gemeenschapsopvoeding” gelijk stelt, hierbij geheel het belangrijke onderscheid tussen „gemeenschap” en „maatschappij” verwaarloosend, zoals dat ook in „samenleving” (in letterlijke zin genomen) is terug te vinden<sup>1</sup>. Deze verwarring is trouwens thans de meest voorkomende en bijna typisch in soortgelijke beschouwingen. Zo bijv. ook in de brochure „Een maatschappij-school voor jongens op katholieke grondslag”<sup>2</sup>. De geest ervan wordt getypeerd door het motto, aan Dewey ontleend: “Education is not primarily to prepare life for at some future time. Quite the reverse; it purposes to hold high the current living”. De schrijvers meenden, dat met de nieuwe naam „maatschappij-school” het doel dezer school (de zg. v.g.l.o.-school) duidelijk wordt aangegeven. Zij spreken dan ook consequent van: „twee jaren algemeen maatschappelijke vorming”, en van het allereerste doel: „het niveau van maatschappelijke vorming te verhogen”. Zij hadden helaas geen behoefte een poging te doen dit begrip nader te omschrijven. In het licht van Dewey's woorden verwondert ons dat wel niet, maar het blijft er niet minder een ernstige lacune om<sup>3</sup>.

Wij merken reeds nu op, dat men het begrip „maatschappelijk” niet moet trachten te definiëren vanuit het schijnbaar beter gekende „onmaatschappelijk”, al bestaat er wel verband. In Kohnstamm's definitie van „opvoeden” is dit w.s. toch gebeurd. Ziet men „onmaatschappelijk” ruim, grenzend aan de betekenis in „onmaatschappelijk gezin”, dan kan men inderdaad denken aan „achterblijvers”, die een meer gecultiveerde en gecompliceerde maatschappij als de huidige „vanzelf” oplevert, en wel (tenzij de opvoeding dit weet te voorkomen) in groter aantal dan vroeger. Men mag dan evenwel het „erudiete analphabetisme” niet vergeten, dat wij via radio, film en televisie (naar de woorden van Anton van Duinkerken) „tegemeet snellen”. Want ook dit is een vorm van „onmaatschappelijkheid” voor onze tijd<sup>4</sup>. Er is in al deze gevallen waarschijnlijk meer onmacht dan onwil aanwezig. Wat de „achterblijvers” in het onmaatschappelijk gezin betreft, hun karakteristiek

<sup>1</sup> Tijdschrift voor Opvoedkunde III, p.163 e.v.

<sup>2</sup> L. C. G. Malmberg den Bosch 1950 van de hand van Bless-Courtens-Rippe-Souren.

<sup>3</sup> Het onderscheid, dat zij, evenals Dewey, verwaarloosden, kan men thans in een kritische beschouwing over zijn „educational philosophy” vinden in het boek van I. B. Berkson, *The Ideal and the Community*, New York 1958. Het werk keert zich tegen het experimentalisme en pragmatisme, en gaat uit van de mens „as Cultural, Historical, Communal”. De grondgedachte die aan de term “communal” ten grondslag ligt is: “Men live in communities – not merely in societies”, p.283.

<sup>4</sup> *Mensen en Meninge*n. Den Haag, p.347.



loopt van „lastig” tot „onduldbaar” en deze termen verschillen dan nog van inhoud van stad tot stad en van buurt tot buurt<sup>1</sup>. Levend in een periode, waarin de maatschappij zich zeer snel, hoewel met zekere geleidelijkheid, tot een uiterst gecompliceerd en kwetsbaar samen-zijn ontwikkelt, is het voor de hand liggend, dat de „aanpassingseisen” talrijker én zwaarder worden. In welke sfeer zich dan het leven moet voltrekken, hebben de rapporten van het Hoogveld-Instituut, zowel dat over Tilburg en Breda, als de voordracht van Drs. P. de Jong geschetst<sup>2</sup>. Vele mensen, ook talrijke onder hen die stellig niet uit „onmaatschappelijke” gezinnen voortkomen, kunnen „het leven niet meer aan”. Zij beleven een zwarte dag als op 15 juli 1958 de Amerikanen in de Libanon landen of als Chroestsjow op 27 november van datzelfde jaar zijn nota over Berlijn naar het westen stuurt. Zij zijn onmiddellijk „gealarmeerd”, omdat men hen via de mass media deelgenoot maakt aan gebeurtenissen, die zij niet alleen niet (kunnen) begrijpen, maar die hen in angst tot „alarmisten” of, als pendant, tot camouflerende „sussers” maakt. Precies eender is het als zij lezen of horen over ruimtevaart en kern-energie, en over moderne problemen om materie en mens. Ten aanzien van deze mensen heeft de verzorging van het maatschappelijk aspect onvoldoende opgeleverd. Zij behoren tot de hypogene persoonlijkheden die Garbers heeft geschetst, al menen wij, dat het aantal zeer veel groter is dan door deze schrijver blijkbaar wordt verondersteld<sup>3</sup>. Bij Garbers wordt die persoonlijkheid gekenmerkt door een achterblijven t.a.v. zijn potentiële vermogens, en wel in zo'n mate, dat hij niet als volwaardige persoon in de maatschappij „functioneert”. Die ontwikkeling wordt echter ook door maatschappelijke factoren gekonditioneerd, zodat hij in deze cultuur niet „leven” kan. Deze personen kunnen niet voldoen aan de „aanpassingseisen” die zij bij hun konfrontatie met de huidige maatschappij ontmoeten. Dat kan zowel het arbeidsproces zijn als een nieuwe woonplaats of woonmilieu, zowel de uitoefening van hun democratische rechten als de vervulling van de korresponderende plichten; het kan een gevolg zijn van een mislukte „intrede”

1 E. Brongersma, *Maatschappelijk en onmaatschappelijk*. Ts. RKBLO dec. 1958. Men vergelijke de gegevens in *Jeugd in Breda*. Parcival Breda 1957 o.a. p.24 en 26. Over de omvang van het verschijnsel der echt „onmaatschappelijke gezinnen” vergelijke men de voordracht van Dr. H. van Rooy OFM in no.12 van de Publicaties van de Ned. Ver. voor Maatsch. Werk Haarlem 1953 p.26. (ong. 3 à 4 % van de gezinnen). De term „onmaatschappelijk” is zelf weer zeer variabel, zodat een ander inleider (J. van Mill) in dezelfde publicatie op p.15 onderscheid maakte tussen „betrekkelijk maatschappelijk”, „betrekkelijk maatschappelijk onaangepast of sociaal-zwak” en „maatschappelijk onaangepast” of „onmaatschappelijk”.

2 De laatste is te vinden in Publ. no.14 van bovengenoemde vereniging p.37. cf. Carp, *Problemen van het mens-zijn* Rotterdam 1953 die meent, dat de grote massa der mensen niet de mogelijkheid bezit een persoonlijkheid te worden, bv. een persoonlijk oordeel te vormen. Ik geef deze mening slechts als voorbeeld; het aantal is te vermenigvuldigen, 's-Gra. (1929) p.22.

3 *Intree in die maatskaplike taak*. Diss. Gron. 1958 p. 36 e.v. en 55 e.v.

in die maatschappij en van spectaculaire veranderingen gedurende hun leven in deze wereld, dan wel omdat zij als slachtoffer vallen van maatschappelijke gebeurtenissen en verschijnselen als oorlog, werkloosheid, nervositeit, propaganda, reklame, van tegenslagen als ziekte e.d.

Zijn deze hypogene persoonlijkheden nu allen willoze slachtoffers? Wanneer men de rapporten van het Hoogveld-Instituut als *Moderne jeugd op weg naar haar volwassenheid*, *Jeugd in Tilburg* en *Jeugd in Breda*, alsmede die welke onder leiding van prof. Langeveld tot stand kwamen, bestudeert, dan zal men inderdaad de gevolgtrekking maken, dat het milieu van bijzonder belang is<sup>1</sup>. Maar dit houdt niet in, dat de intentionele opvoeding hier geen belangrijke taak zou hebben. Indien namelijk de ouders overtuigd konden worden van de noodzaak van bepaalde veranderingen (bijv. van de overgang van het traditionele gezinstype naar een meer modern), indien de pedagogiek er tevens in slagen zou door deskundige adviezen de middelen ter beschikking te stellen om die transformatie goed te doen verlopen, en indien vervolgens kerk, school, en jeugdbeweging de helpende hand boden, dan zou dit „activisme” op zijn minst de schade aanzienlijk kunnen verminderen, terwijl ik geen redenen zie om te onderstellen, dat dan positieve voordelen zouden uitblijven<sup>2</sup>. Er is m.a.w. geen reden tot een soort pedagogisch fatalisme. Er zijn namelijk, zoals wij straks voor de school zullen zien, middelen tot pedagogische hulp. In *Jeugd in Tilburg* vinden wij daarvoor een duidelijke aanwijzing, waar gesteld wordt: „Waar de affektieve verhoudingen t.o.v. de kinderen echter goed zijn, d.w.z. waar de stijgings-aspiratie wel aanwezig is, maar ondergeschikt aan de persoonswaarden van de kinderen, zijn de kinderen ook in staat om de vreemden in de maatschappelijke wereld als personen te kunnen zien en is het gevoel van maatschappelijke ongeborgenheid niet groot” (p.26). Tezelfder plaatse wordt gezegd, dat gezinnen, waarin de kinderen in vrijheid en in overleg tot individueel inzicht kwamen, het gedrag van die kinderen zich kenmerkte door een opvallende „maatschappelijke beweeglijkheid” (bijv. ten aanzien van de andere sexe) in het „sluitend levenspatroon tussen gezin en maatschappij”, waarin het *besloten* gezin nog niet gesloten wordt.

<sup>1</sup> Bedoelde rapporten verschenen resp. in 1953, 1952 en 1958.

<sup>2</sup> De term „activisme” vindt men in *Op zoek naar pedagogisch denken*. Roermond 1958, p.18 e.v. Dat opvoeding primair gezien moet worden als situatie, achten wij niet alleen onjuist, maar voor de pedagogiek als zelfstandige wetenschap gevaarlijk. Misschien komt mijn verontrusting enkel of vooral voort uit de term „situatie”, die bijzonder geschikt lijkt om misverstanden op te roepen. Men stelle zich een school voor zonder „activisme”! En is in gezinnen, jeugdbeweging etc. niet vaak sprake van opzettelijke overweging der voorgenomen pedagogische handelingen? Is het niet-meer-kunnen en/of niet-meer-willen opvoeden in strikte zin (dus: intentioneel) niet juist de oorzaak dat de functionele opvoeding overheerst of zelfs alleenheersend is? En komt uit deze omstandigheden niet vooral het slechte pedagogische resultaat voort?

Het is nuttig hier de vraag te stellen of „maatschappelijk aspekt” wellicht samenvalt met „geestelijke gezondheid”. Men zou dat kunnen menen, als men de definitie van de Wereldgezondheidsraad kent: geestelijke gezondheid heet er immers: „die conditie welke een optimale ontwikkeling in fysiek, intellectueel en emotioneel opzicht van het individu toelaat, voorzover deze verenigbaar is met die van andere individuen”. Men denkt daarbij ook aan de door Prof. Baan aangehaalde omschrijving van prof. Jores: „Gesund ist derjenige Organismus, der über alle seine Möglichkeiten zur Selbstentfaltung verfügen kann; krank derjenige, der diese Möglichkeiten nicht zur vollen Verfügung hat”<sup>1</sup>. Pedagogisch gezien zijn deze omschrijvingen van belang in zoverre zij om de mogelijkheid tot vrijheid vragen, welke onontbeerlijk is voor de handelende persoon. Maar de mogelijkheid is onvoldoende. Daarmede is alleen aan een grondvoorwaarde voor een voldoende pedagogisch resultaat voldaan, maar dit is er niet door gewaarborgd: de persoon zal ook moeten willen doen. Het op eigen wijze „funktioneren” in de maatschappij is er wel fhankelijk van, maar het opvoedingsresultaat zal er er niet redelijk door verzekerd kunnen zijn.

2. Het maatschappelijk aspekt van het opvoedkundig verschijnsel zal eerst dan voldoende verzorgd zijn, als de persoon weerstand kan bieden aan de verleidingen en bedreigingen die van de maatschappij uitgaan; als hij bereid en geschikt is (gemaakt) om erin te „funktioneren” als deel van de mensheid.

Van vele zijden is de laatste jaren op eigenschappen van karakter en persoonlijkheid geweest, welke onmisbaar zijn voor het voldoen aan de voorwaarden van weerstandskracht, bereidheid en geschiktheid tot het vervullen van de maatschappelijke taak. Prof. Nieuwenhuis bijv. in zijn Amsterdamse inaugurele rede over „*Een noodzakelijke verandering in de taak van de school*”<sup>2</sup>. Terecht meende hij, dat „onze tijd” nodig heeft: een versterkt verantwoordelijkheidsbesef, gesteund door een verdiept inzicht in het funktioneren van de samenleving en haar onderdelen. Dat betekent o.i. dat wij terug moeten van de secundaire naar de fundamentele eigenschappen; ook om wille van de „eisen” van het maatschappelijk leven. Garbers wijst eveneens op de eis van een sterk verantwoordelijkheidsbesef. Ook prof. Idenburg waarschuwt ervoor, dat – hoe gewichtig in ons tijdsbestek de op-de-prestatie-gerichte kennis ook is – deze geplaatst zal moeten worden „in het maatschappelijk kader waarin zij zal worden gebruikt”<sup>3</sup>. De werker zal de mens niet mogen overheersen en de Bildung zal dus in de juiste verhouding tot de Leistung moeten staan. Dat betekent voor Idenburg, vooreerst

1 *Psychiatrie en maatschappij*. Inaug. rede Groningen 1957.

2 Groningen 1954.

3 *Mensen gevraagd!* Inaug. rede Groningen 1956.

het verband met het toekomstig beroep; vervolgens ook dat van het volk waartoe het kind behoort en waarvan het straks een actieve burger zal moeten zijn; en tenslotte ook dat van Europa en van de wereld waarin het leeft. Wij zijn het daarmede geheel eens, maar menen, dat het „maatschappelijk aspekt” een verdere uitwerking verdient, zoals in het voorgaande terloops gebleken kan zijn.

Alvorens dit laatste aan de lezers voor te leggen, willen wij nog drie opmerkingen maken. Het gaat hierbij allereerst om de verhouding van *zijn* en *prestatie*. Het *zijn* heeft dan stellig het primaat. Met Stern kan men dan zeggen dat de Selbstwert der Person „belangrijker” is dan de Strahlwert of zelfs dan de Dienstwert van de persoonlijkheid. De omgekeerde waardeschatting is o.a. te wijten aan het overheersen van het kapitalistische productiesysteem, dat van de prestaties afhankelijk is. Het „time is money” kreeg een zedelijk karakter: de mens moet altijd produceren, en wel zoveel mogelijk. Zelfs de universiteiten zijn sindsdien een conglomeratie van vakscholen aan het worden. Onze tijd is geneigd het Werk te verheffen ten koste van de Persoon. Müller-Eckhard spreekt ronduit van het „schadelijke van het prestatieprincipe” op de scholen<sup>1</sup>. Het dringt o.a. verkeerde maatstaven op ter beoordeling van „het kind”. Het houdt geen rekening met het verschijnsel der acceleratie, die o.a. meer labiele en nerveuse naturen in de schoolleeftijd oplevert. Het leerplan is opgebouwd vanuit het prestatieprincipe en dan nog met het oog op de vorige generatie. Het wettelijk voorgeschreven begin van de lagere school zou eigenlijk niet vroeger dan zeven jaar mogen liggen. In het voortgezet onderwijs leeft het prestatieprincipe nog sterker, waarbij de vraag naar de geestelijke gezondheid feitelijk verwaarloosd wordt<sup>2</sup>. Juist door de psychische en geestelijke veranderingen, die zich in de jeugd hebben voltrokken, heeft het prestatieprincipe een ongunstiger uitwerking gekregen<sup>3</sup>.

Vervolgens vragen wij aandacht voor het begrip „aanpassing”. Deze term wordt in verband met het vraagstuk der z.g. „maatschappelijke vorming” voortdurend gehanteerd. O.i. is dit een typische term van volwassenen, die vaak onrecht doet aan het wezenlijke van de opvoeding. Dewey komt er zo toe, in feite de maatschappij tot norm te maken. Hoe onjuist dit is, zal hierna nog wel blijken. Maar hier reeds worde opgemerkt, dat de maatschappij slechts dán tot norm zou verheven kunnen worden, indien zij volmaakt ware. Nu zijn wij het er allen over eens, dat zij dat niet is; van rooms-katholiek tot communist

<sup>1</sup> Vgl. Kohnstamm, *Persoonlijheidsdrang in wording*, 2e dr. blz. 137 e.v. en Hans Müller-Eckhart, *Kinderen vragen begrip*. Utrecht 1956 blz. 151 e.v.

<sup>2</sup> Vgl. o.a. Langeveld in *Verdieping en Bezinning*, Purmerend.

<sup>3</sup> Men vergelijkte hiervoor o.m. M. J. Hillebrand, *Psychologie des Lernens und Lehrens*, Huber/Klett 1958 p. 156 e.v. Dit is geen toeval in een boek, dat „eine anthropologisch-psychologische Grundlegung” wil geven. Zie vooral Hans Windischer, *Geist und Bildung*, Innsbruck 1953.

heerst hierover geen meningsverschil: allen streven naar een fundamentele hervorming en zelfs rasechte kapitalisten willen (en kunnen) haar niet meer laten zoals zij is. Maar bovendien is aanpassing voor volwassenen een geheel ander vraagstuk dan voor kinderen: wie vanuit een andere maatschappij haar evolutie meemaakt heeft vaak veel groter moeilijkheden dan wie er als kind in geboren wordt en er geleidelijk in binnentreedt. Op het ogenblik dat gezin en school voor de arbeid verlaten worden, zal die „aanpassing” thans als regel groter hinderpalen ontmoeten dan in het verleden. Volwassenen van thans hebben snelverkeer, mechanisering van het leven, kernenergie, ruimtevaart en daarmee verbonden problemen (ook morele en godsdienstige) als geheel nieuw ervaren; een kind speelt met spoetniks en raketten, ons bezorgen zij de houding van alarmisten of sussers, en slechts zelden die van rustige aanvaarding en positieve waardering. Volwassenen vergelijken immers, maken de beginperiode mee waarin fantasieën even talrijk zijn als werkelijke mogelijkheden. Voor kinderen bestaat als regel die afstand niet, en in geen geval een ervaren afstand tot het verleden. Opvoeders lopen dan ook een kans de hierop betreffende menselijke vraagstukken verkeerd te zien, als zij die naar de kinderwereld projekteren. Hetzelfde kan men inzien voor lectuur, film e.d., vroeger en nu! Eveneens voor de vraagstukken van het sexuele aspekt der opvoeding of van beleefde ergernissen, bijv. in mode en wellevendheid. Met dat al blijft het vraagstuk van de opvoeding voor het leven in een technische wereld onopgelost. Of de versterking van het „Ingenium des Praktischen” ons definitief een juist inzicht hierin kan geven, betwijfelen wij, al zal de grondervaring van de technische wereld het kind moeten worden meegegeven<sup>1</sup>.

En tenslotte zal „aanpassing” soms moeten worden afgewezen. De „zelfverantwoordelijke zelfbepaling” die doel der opvoeding is, zal vaak eisen, dat wij tot verzet in plaats van tot „aanpassing” komen. Het kleinburgerlijke gezin is bijv. te veel „aangepast”. M.a.w. „aanpassing” zoals die meestal ruwweg wordt bedoeld, zal tot een gevaarlijk conformisme kunnen voeren.

Onze derde opmerking betreft de verhouding van maatschappij en gemeenschap. Wij schreven reeds dat deze termen en werkelijkheden vaak verward worden. In een ander artikel hebben wij aangegeven welke verschillen er zijn en welke pedagogische konsekwenties deze hebben. Wij verwijzen daarnaar<sup>2</sup>. Zonder het verband te willen ont-

<sup>1</sup> Zie de bijdragen van Fritz Arlt en van Hugo Möller in *Westermanns Pädagogische Beiträge*, B IX. 1957. Voor de laatste gaat het hierom, dat de tegenstelling tussen de „boekenschool” en „het weten van de hand” wordt uitgewist ten gunste van „das Ingenium des Praktischen”. De „Entweltlichung” van ons zijn en denken in deze technische wereld, moet plaats maken voor de „Bewältigung” daarvan. Hoe de school dit zou kunnen, daarover handelen Möller, Arlt e.a.

<sup>2</sup> Bedoelde studie zal verschijnen in de lopende jaarg. van het *Ts. voor Opvoedkunde*.



kennen, ja toegevend dat zij in het reële leven ongescheiden voorkomen, dienen wij voor de verheldering van het wetenschappelijk inzicht en het verkrijgen van een wetenschappelijke ordening der pedagogische vraagstukken, toch tot onderscheidingen te komen indien deze wezenlijk zijn voor de opvoeding. Dat „gemeenschapsopvoeding” en „maatschappelijk aspect” zo’n verschillende grondslag kennen en dat daaraan onvermijdelijk wetenschappelijke gevolgen verbonden zijn, staat voor ons vast: een sociopedagogiek en een sociologische pedagogiek hebben reden van bestaan.

3. Wenden wij ons nu verder uitsluitend tot de school in haar verhouding tot het maatschappelijk aspect der opvoeding<sup>1</sup>. Dat daarbij de vraag naar de plaats der school ten opzichte van gezin en kerk een belangrijke is, spreekt vanzelf. Een onjuiste opvatting hieromtrent leidt tot uitspraken als: „die groep (van leerkrachten) treedt bij de uitoefening van zijn taak dus op namens de gemeenschap”, zoals P. Steenwinkel S.J. schreef. „De vorming, die de school tracht te geven, is hoofdzakelijk gericht op de intrede van het kind in de samenleving”, was de ietwat voorzichtiger geformuleerde gedachte van Lucas Hoogveld OESA. Wij gaan hier niet op in, omdat m.i. deze opvattingen afdoende zijn weersproken door Drs. Pelosi in het genoemde artikel (n. 1). Treedt men buiten de kring van leerkrachten, dan ontmoet men dergelijke leuzen in nog veel gevaarlijker formulering: „De school is er voor de samenleving”, lijkt mij de beste samenvatting van deze misvattingen.

De school zal zich uiteraard ook op de maatschappij richten. Nu is

<sup>1</sup> Er bestaat hierover een groeiende literatuur. Wij noemen buiten de reeds genoemde inaugurele redevoeringen van prof. Nieuwenhuis en Prof. Idenburg, nog de tweede inaugurele rede van de eerste, en *De sleutelmacht der school*, van de tweede Gron. 1958. Prof. Nieuwenhuis publiceerde bovendien als no. 61 van de Mededelingen van het Nutsseminarium: *Het onderwijs en de sociale pedagogiek*. Groningen 1958. — Dr. L. van Klinken, *De school als cultuurgestalte*. Groningen 1953. — *Achtergronden van onderwijsvernieuwing*. Vier voordrachten, Groningen 1947. — Dr. K. Sprey, *De Middelbare School en de Gemeenschap*. Uitg. no. 12 Prot. Chr. Studiecentrum 1951. — *School en Maatschappij*. Uitg. no. 20 id. 1954. — Drs. E. Pelosi S.J., *Ouders-School-Maatschappij*. Kath. Staatk. Mschr. 1956. Prof. Dr. Perquin S.J., *School, mens en maatschappij*. Verslag congres Jeugd 1955. — Jos. J. Gielen, *Het onderwijs in zijn betekenis voor mens en maatschappij*. Kath. Staatk. Mschr. sept. 1958. — Helmut Schelsky, *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*, Würzburg 1957. — Ernst Lichtenstein, *Die Schule im Wandel der Gesellschaft*, Ratingen 1957. — Men leze ook de bijdrage van Humanus in *Kultuurleven* okt. 1952. In de USA zelf is een sterker wordende raktie gaande. Men leze de voortreffelijke beschouwingen van Edward A. Fitzpatrick, *How to educate human beings*. Milwaukee 1950 Ch. V. en I. B. Berkson, *The ideal and the Community*, New York 1958. Onlangs werden drie belangwekkende voordrachten gepubliceerd in *Maatschappij en School* no. 6 van de Publicaties van het K.P.B. van het v.H.M.O. 's Bosch 1959. Men vergelijk ook de opmerkingen van prof. Nieuwenhuis in zijn *Algemene inleiding* bij de serie *Moderne onderwijssystemen*. Groningen 1959, hfdst. IV, en Wolfgang Fischer, *Zur gesellschaftlichen Situation der Schule in unserer Zeit*. Bildung u. Erziehung, XII, 1959.



er al dadelijk de grote moeilijkheid: is de verhouding van school en maatschappij unilateraal? Moet de maatschappij begrip opbrengen voor het eigen karakter der school? Moet bijv. de school aan alle „eisen” van „de” maatschappij voldoen? Welke „eisen” kunnen werkelijk als komende van „de” maatschappij gekwalificeerd worden? Die vragen moeten zelfs zij zich stellen, die zich door de hier gesignaleerde meningen laten leiden, omdat immers geen school aan alle „eisen der maatschappij” kán voldoen. Zij zou zelfs dan vóór alles de plicht hebben om een didactische presentatie te ontwerpen, waardoor aan de gesorteerde „eisen” der maatschappij voldaan zou kunnen worden! Dit houdt al onmiddellijk in, dat de school afstand heeft te nemen van de maatschappij. Maar dan nóg! Wie is die „maatschappij” die „eist”? Een bovenpersoonlijke totaliteit? Maar wie mág dan namens haar spreken en waarop is dit recht gebaseerd? Kán de maatschappij überhaupt enige verantwoordelijkheid voor haar eisen dragen, daar zij, als totaliteit, onvoldoende, onder andere zeer verscheiden en veelvoudig „georganiseerd” is? Wanneer men in concreto nagaat wie met het oog op het maatschappelijk aspekt eisen stellen aan de school, dan ontdekken wij allereerst de staat, die in wetten en door toezicht om wille van het algemeen welzijn strikte plichten oplegt omtrent het niveau en de aard der kennis, de opleiding van leerkrachten, het doel van het onderwijs enz. Maar verder? Hier spreekt een persoon die „maatschappelijk” prestige heeft, ginds een bedrijf dat een grote macht bezit, verder maatschappelijke instituten en organen die van uit hun eigen doelstelling eisen formuleren! Dan zijn er de mass media waarin vrijwel iedereen, deskundigen en ondeskundigen, adviezen geeft en „eisen” stelt. Zo komen wij tot een chaotische, veelsoortige en omvangrijke groep van „eisers”, die allen pretenderen te spreken namens „de maatschappij”, waarbij echter alleen de staat bepaalde strikte eisen kan stellen, waarnaar de school zich moet richten. De staat heeft ook dwangmiddelen ter beschikking o.a. van subsidies, examenprogramma's en diploma's! Een poging echter om ook aan alle andere eisen te voldoen zou op een onpedagogische en ook maatschappelijk-onvruchtbare verwarring uitlopen.

Er is nog een ander bezwaar. Er is vaak opgemerkt dat de school „van nature” conservatief is. Of dit „van nature” zo is, laten wij buiten beschouwing, maar het feit valt op grond van de ervaring van het verleden niet te ontkennen. Men moet echter van de maatschappij niet verwachten dat deze hierin verbetering zal brengen. Zij is namelijk zelve conservatief: al wat avantgarde is (zelfs in de school!) ontmoet een maatschappelijk wantrouwen, dat remmend werkt! Beide oorzaken hebben tot gevolg, dat school én maatschappij „achterop” raken ten aanzien van sociale en culturele stroomversnellingen, ook t.a.v. die welke in belangrijke mate de toekomst bepalen. In beide leeft nog, wat

in culturele en sociale opvattingen door de „profeten” reeds voorbijgestreefd is; er leeft zelfs nog niet, wat momenteel culturele en sociale hooftpunten kunnen zijn. Men behoeft er de leerboeken en -programma's maar op na te slaan om te constateren, hoe „ouderwets” zij vaak zijn. In onze tijd beginnen wij, wat het maatschappelijk aspect betreft, bijv. weer oog te krijgen voor wellevendheid en openbaar fatsoen, en voor andere noodzakelijke veranderingen, zoals die o.m. in de zg. „menselijke verhoudingen” tot uitdrukking zijn gebracht. Maar in het recht viel hieromtrent de beslissing reeds in de jaren twintig, toen de Hoge Raad der Nederlanden uitsprak, dat eisen van goede trouw, van billijkheid, van redelijkheid, van goede zeden en zorgvuldigheid „in het maatschappelijk verkeer” beslissend kunnen zijn voor de beoordeling van de rechtmatigheid van een daad. Daarmede had de rechtsgeleerdheid een stap voorwaarts gezet, die in dat maatschappelijk verkeer nog niet altijd in 1959 wordt gedaan en die nóg minder door „de” maatschappij als „eis” aan de school was gesteld<sup>1</sup>.

Er zijn dus fundamentele en praktische bezwaren in te brengen (vanuit het standpunt der school) tegen een opvatting die de maatschappij over haar zou willen doen heersen.

Maar trachten wij een kleine inventaris op te maken om daaraan te zien hoe de feitelijke verhouding van school en maatschappij (in Nederland) thans is<sup>2</sup>.

„Beginnen wij met „eisen” die de school, ook vanuit haar eigen gezichtspunt, rechtmatig moet achten!

De maatschappij verlangt een bepaald kennisniveau, zowel wat inzicht als wat vaardigheden betreft: het zonder grove fouten schrijven van brieven en rapporten van eenvoudige aard; gebruiksrekenen; oriënterende kennis van aardrijkskunde, geschiedenis en fysica e.d.m. Wel zal een programma, wat dit betreft, regelmatig herziening behoeven, én verbetering, zoals het rapport-Banning over het werkende meisje, dat van Brouwer c.s. over de meisjes op de nijverheidsscholen en de dissertatie van Garbers aantoonde, en zoals de jaarlijkse Verslagen

<sup>1</sup> E. J. J. van der Heijden, *Natuurlijke normen in het positieve recht*. Diesrede, Nijmegen 1933.

<sup>2</sup> Uiteraard kan men van mening verschillen over de vraag of de hierna te noemen „eisen” bij de groep thuis horen, waarin ze hier zijn geplaatst. Dit eventuele meningsverschil doet echter o.i. niets af aan de fundamentele juistheid van onze opvattingen. Fundamenteel zijn n.l. ten eerste de vraag of de school deze „eisen” moet vervullen, en ten tweede op welke wijze. Dit laatste heeft dan betrekking op de integratie in het programma en op de methodiek. De gekompliceerdheid van de hiermee verbonden vraagstukken moge blijken uit het volgende feit: een school meent aan filmopvoeding te moeten doen. O.i. terecht, maar zij doet dit door eenvoudig per maand één schooltijd voor gezamenlijk filmbezoek uit te trekken. Vraag: is dit filmopvoeding? Een ander typisch voorbeeld van deze gekompliceerdheid is de terecht te stellen eis der opvoeding tot verdraagzaamheid.

der Inspektie ons duidelijk kunnen maken. Redelijk is ook een verdisconterings van Leistungswissen daarin, omdat produktie en ekonomie een onmisbare materiële grondslag scheppen voor leven en kultuur. „Het” bedrijfsleven heeft daarom terecht „belangstelling” voor het onderwijs. Al kan ik de gemakkelijk verkeerd begrepen titel als zou de school „voorportaal der maatschappij” zijn niet aanbevelen, dat neemt niet weg dat wij een uiteenzetting als van de directeur van het Contactcentrum Bedrijfsleven-Onderwijs in *De Tijd* van 15-12-'56 als objectieve en verstandige poging tot benadering van de onderhavige vraagstukken niet anders dan waarderen<sup>1</sup>. De school moet ook haar bijdrage leveren tot goede menselijke verhoudingen in moderne zin. Daarvan vormt de voorkoming, resp. bestrijding van het vooroordeel een bijzondere aspekt<sup>2</sup>. De aktivering van talenten heeft zij altijd beoefend, maar zij zal dat nog meer kunnen doen, ook al om de wind uit de zeilen van een overdreven testmanie te nemen. De school moet kultuurwaarden overdragen, c.q. meewerken tot een opvoeding van kreatieve vermogens waardoor later die kultuur kan vermeerderd en verhoogd worden. Zij moet rekening houden met de huidige verkeerssituatie, en met de toestand zoals die zich hoogstwaarschijnlijk nog ontwikkelen zal, alsmede met de kwetsbaarheid van de huidige technische maatschappij. Door verstandige medewerking aan school- en beroepskeuze, mits deze redelijk bedreven worden, door bijdragen tot de democratische houding, en tot differentiatie overeenkomstig begaafdheid (of bij gebrek aan aanleg), moet zij de maatschappij bij voorbaat ontlasten van problemen, die beter voorkomen kunnen worden dan te genezen zijn. Mits aan de school de didaktische en pedagogische vormgeving wordt overgelaten, die typisch tot háár taak en háár deskundigheid behoren, zal de school deze en andere redelijke „eisen” van de maatschappij, langs welke weg die haar ook bereiken, behoren te verwerken in haar arbeid.

De maatschappij stelt echter ook vaak overdreven eisen. Dat daartoe het verlangen van een raadslid in Castricum behoorde, die meende dat leerkrachten bijstand moesten verlenen aan moeders in een als badhuis in te richten schoollokaal, is zonder meer duidelijk. Vele verlangens dienen zich echter onder gevaarlijker vormen en verleidelijke motieven aan. Zo wordt de school te hulp geroepen om het enkele feit, dat er zo'n grote bevolkingsgroep van bepaalde leeftijden bijeen is: het is een grijpbare groep, of „materiaal”. Of, zoals het geformuleerd werd in het rapport *Schoolgezondheidszorg*: „De school heeft er slechts mee

1 Instruktiieve bijdragen hierover zijn die van Fritz Arlt, *Die Welt der Wirtschaft und die Schule* in Westermanns Pädag. Beiträge 1958, en ene in *Het Schoolbestuur*, 's-Gravenhage Mei 1959. Meer algemeen is die van Hugo Möller, *Das didaktische Problem einer Erziehung zur technischen Welt*, eveneens in Westermanns Pädag. Beitr. 1958.

2 Men vergelijkte het overzicht dat H. van Luijk S.J. hierover gaf in „*Streven*”, jan. 1959.

te maken, omdat via de school vrijwel alle kinderen van een bepaalde leeftijdsgroep op eenzelfde tijdstip kunnen worden bereikt".<sup>1</sup> Een congres voor sociale geneeskunde had eenzelfde mening. Het gevaar van deze en soortgelijke opvattingen en voorstellen schuilt in haar (van volwassenen en „maatschappelijk” standpunt gezien) schijn van redelijkheid, alsmede in het feit dat zij, op zich genomen, wenselijkheden kunnen zijn. Het bedrijf verlangt in deze gedachtengang: typelessen op school, leren telefoneren, „training for industry”, verkeerslessen door deskundige politie-autoriteiten, leerstof ingesteld op emigratie, schoolvoetbal als vorm van lichamelijke opvoeding teneinde clubs aan eerste-rangskrachten te helpen, tal van voorlichtingsdagen: over europese integratie, de UNO, militaire dienst en natuurbehoud en recreatie; verkoop van kinderpostzegels en allerlei andere artikelen tot toegangskarten voor voorstellingen toe; beroepskeuzevoorlichting door Arbeidsbureau's en beroepenvoorlichting; lessen in dierenbescherming en EHBO; ten behoeve van drankbestrijding en Rode Kruis; voor kerkzang, missie of zending; kerkelijke opvoeding (H. Mis, biecht, koorzang); vreemdelingenverkeer, internationale hulpverlening aan onderontwikkelde gebieden; bouwkunst (uitgaande van het Bouwcentrum in Rotterdam); een jaarlijks sportfestival om de europese gedachte te bevorderen; actiecomité's ter bevrijding van bepaalde gevangenen of voor uitzending naar de Olympische spelen; Nieuw Guinea; bestrijding van jeugdbaldadigheid enz.; verbinding met openbare leeszalen. Op die wijze zou de school „voorportaal der maatschappij” worden, of „gevoed worden door de maatschappij”. Hierbij is dan nog voorbijgegaan aan eisen die rechtstreeks de omvang der vakken raken: topografie voor de PTT, bepaalde rekenkundigheden voor kantoren, talen voor toerisme, lessen om de jeugd air-minded of zee-minded te maken e.d.m. Zelfs is de gedachte geopperd om tennis in te voeren om het nationale spelpeil te verhogen!

De lijst is stellig zeer onvolledig. Er zijn „eisen” onder die (nog) geen gevaar vormen, omdat zij terecht op algemeen verzet stuiten, al moet men dit „algemene” van het verzet beperken met de opmerking, dat sommige ervan van scholen zijn uitgegaan! In feite komt dit reeds nu hierop neer, dat de school niet meer aan normale gerechtvaardigde eisen kan voldoen, omdat met de inwilliging van deze „maatschappelijke eisen” zoveel tijd gemoeid is. Er zijn scholen waarin dat nu reeds neerkomt op 15 tot 20 %. Hoe dan nog aan de hoofdeis van een redelijk

<sup>1</sup> Uitgave No.2 van de Kath. Centrale voor Studie en Research en van het Centrum voor Staatkundige Vorming. Ik zwijg natuurlijk maar van het voorstel van Michael Young in *The Rise of Meritocracy*, waarin een Algemene Testkaart voor alle jongelieden een geschiktheitsverklaring zou geven.... of ongeschiktheitsverklaring! Typerend is, dat captains of industry op een soortgelijk artikel in *Fortune* reageerden met „geniaal”; zij wilden weten waar die Centrale test-organisatie gevestigd was!

kennisniveau kan voldaan worden, zal voor iedere deskundige wel een raadsel blijven. Ten opzichte van deze tweede groep eisen past dus in ieder geval grote voorzichtigheid. Op zijn minst zal de school haar recht om zelf hierover te beslissen krachtig moeten handhaven. Zij zou anders aan „actualiteit” ten onder kunnen gaan! Wel moet zij sommige dezer verlangens niet zonder meer afwijzen.

Uit deze tweede groep van „eisen” kon reeds blijken dat de maatschappij niet primair kan zijn t.a.v. de bepaling van de taak der school. Nog duidelijker blijkt dat uit een derde groep, n.l. die welke de maatschappij niet stelt ofschoon zij voor haar van overwegend belang kunnen zijn. Hier valt dus veel onder, wat men bij een primair-maatschappelijk richtsnoer voor het onderwijs, had mogen verwachten, maar die uitblijven omdat de maatschappij zich bij haar „eisen” door geheel andere motieven laat leiden dan zij zou moeten doen en waardoor het onderwijs primair geleid moet worden. Zij zijn een bewijs van de kortzichtigheid die de onvolkomen maatschappij met haar voor de moderne tijd utilitaristische instelling, kenmerkt. Ik noem de volgende:

een evenwichtig inbouwen van het Leistungswissen, d.w.z. in een juiste verhouding tot Heils- en Bildungswissen; de bijdrage aan een verrijkende vrije-tijdsbesteding, en aan sociaal en cultureel toerisme; voorbereiding op weerstand tegen en geschiktheid voor het gebruik van „mass media”, waarmede wij naar het woord van Anton van Duinkerken „het erudiete analphabetisme tegemoet snellen”, maar die als „derde macht” zowel tijdrovend als aandacht-verstrooiend zijn, en bovendien gezins-, kerkelijke en schoolopvoeding voortdurend doorkruisen: “unless we act soon to reform our mass media, they will almost certainly succeed in wholly deforming us”;<sup>1</sup> afwijzing van het positivistische en intellectualistische karakter van veel schoolkennis; bijdrage tot bestrijding van maatschappelijk puerilisme en tot de bevordering van de geestelijke gezondheid; de ware „algemene ontwikkeling”; voldoende oordeelsvorming, bestand tegen de suggesties van uitwassen der huidige cultuur die in radio, film, televisie en pers soms aan de dag treden; de voorkoming c.q. bestrijding van een oppervlakkig en gevaarlijk dilettantisme in testrubrieken en huiselijke wedstrijden voor de radio; anti-burgerlijkheid; democratische opvoeding, in overeenstemming met de periode waarin wij leven; weerstand tegen verschui-

<sup>1</sup> Lezenswaardige artikelen hierover zijn zeldzaam; een gunstige uitzondering vormen die van Dr. E. H. F. van der Lely in de N.R. Crt. van 18, 21, 23 en 24-4-'59. Zij bevatten ook rekreatieve en culturele argumenten, die betwistbaar zijn. De cri de coeur van Alexander Klein, hier geciteerd uit zijn artikel *The challenge of Mass Media* in the Yale Review Summer 1950, liet hij volgen door een driedelig program: 1. op grond van het feit dat de mass media “public utility” zijn geworden: een gouvernementele actie via nationale commissies voor film, radio en televisie; 2. een basisprogram t.b.v. deze mass media in de scholen; 3. voorlichting van het publiek om de noodzaak van verbetering tot deel van de publieke opinie te maken.



ving van taken van gezin en kerk naar school; bestrijding van toekomstblindheid en daardoor van onredelijke levensangst van het scientisme en de verzwakking der aandachtconcentratie; strijd tegen devaluatie van terminologie als „research”, „experiment”, „wetenschappelijk”, „algemene ontwikkeling”, „gemeenschap”, „radicaal” en „extremist”, „progressief” en „conservatief”, „maatschappelijk”; een menselijke en door de tijd bepaalde houding tegenover de techniek; bestrijding van „onzindelijk denken”; voorbereidende opvoeding tot filmzien, radio-luisteren, kranten-lezen; geestelijke weerbaarheid in het algemeen en tegen „de verborgen verleiders” in het bijzonder.

Men behoeft slechts kennis te nemen van onderzoekingen en beschouwingen op deze gebieden om te beseffen dat enerzijds weliswaar nog veel werk verzet behoort te worden, maar dat anderzijds het gepresterde ons toch duidelijke aanwijzingen kan geven voor de richting waarin ons onderwijs zich in dit opzicht heeft te bewegen. De maatschappij echter heeft er nauwelijks belangstelling voor, ja bevordert feitelijk vele van deze uitwassen.

Uit de eenvoudige opsomming kan reeds blijken, dat de school zich t.a.v. sommige zaken heeft te verzetten tegen invloeden van maatschappelijke aard, anderzijds het maatschappelijk aspect der opvoeding heeft te verzorgen langs wegen die door de maatschappij klaarblijkelijk niet of veel te laat worden onderkend. Het zal nog veel studie vragen om de taak der school in dit opzicht te konkretiseren, en vooral om de geëigende, hanteerbare middelen te ontdekken waardoor zij het maatschappelijk aspect van het opvoedkundig verschijnsel naar behoren kan verzorgen. Een prospectieve of, wil men, een perspectivische pedagogiek zal deze specifieke studie moeten vergezellen. Hier is dan nog gezwegen van de verhouding universiteit-maatschappij, waarvan toch tenminste reeds vastgesteld is, dat zij in haar huidige werkelijkheid zou kunnen leiden tot het uiteenvallen der universiteit in een aantal beroepsscholen en specialismen. Anderzijds begint ook de mening ingang te vinden, dat de universiteit zich niet mag en kan veroorloven om de vensters naar het maatschappelijk leven te sluiten.

Ik wil niet onvermeld laten, dat (maar dan niet „vanuit de maatschappij”) herhaaldelijk pogingen zijn gedaan om de verzorging van het maatschappelijk aspect te realiseren. Dat geschiedde, maar te traag, in de bestaande scholen: het geschiedt duidelijker in nieuwe schooltypen, zoals Mater amabilis- en Zonnebloemscholen en de z.g. Levensscholen<sup>1</sup>.

Na het voorgaande kan het volgende worden vastgesteld. De maatschappij stelt soms redelijke „eisen”; soms heeft zij overdreven ver-

<sup>1</sup> Vgl. Dr. N. Perquin, *Een levensschool voor de jeugd in bedrijven*. No. 13 van *Moderne Onderwijssystemen*. Gron. 1958.



wachtingen, maar vaak is zij ook schuldig door nalatigheid. Onderzocht zou moeten worden in hoeverre de school daarvan de dupe werd, hetzij door gevaarlijke toegeeflijkheid, bedenkelijke verwaarlozing en betreurenswaardige nalatigheid. Dat wetenschap en ervaring bij de oplossing van de hiermede verband houdende problemen hand in hand zullen moeten gaan, is voor ons aan geen twijfel onderhevig.

4. Tenslotte willen wij trachten enige voorlopige konklusies te trekken. Ten dele zijn die in het voorgaande reeds terloops geformuleerd. Ik herinner aan de noodzaak van een juiste verhouding tussen het Heilswissen, Bildungswissen en Leistungswissen; aan de noodzaak van het handhaven der autonomie van de school; aan een nauwgezet onderzoek van „het wetenswaardige”, ook met het oog op de verzorging van het maatschappelijk aspekt, waarbij zich wel belangrijke verschuivingen zullen moeten voordoen. Daarmede staat in onmiddellijk verband het zoeken naar een nieuwe verhouding tussen wat wel „algemene ontwikkeling” heet, en de vakopleiding en specialisatie. Ook blijkens de maatschappelijke discussies hierover is dit tot een centraal probleem geworden<sup>1</sup>.

De gekompliceerdheid van de huidige maatschappij alsmede de snelheid waarmede zij zich ontwikkelt (verbonden met ingrijpende veranderingen in sociaal, technisch en cultureel opzicht), dringen het standpunt op, dat de opvoeding zich, óók in de school, tot het fundament zal moeten bepalen. Dat betekent allereerst: meer aandacht voor karakter- en persoonlijkheidsvorming in verband met de mogelijkheden die de verzorging van het intellectueel aspekt haar biedt. Maar ook ten aanzien van dit intellectuele aspekt zelf, dat hoofddoel der school moet blijven, komt het primair op het fundamentele aan, d.w.z. het gaat om kennis die de ware „algemene ontwikkeling” bevordert. Daaronder verstaan wij: de gunstige invloed die de kennis op de ontwikkeling van persoonlijkheid en karakter kan uitoefenen en de „praktische” bruikbaarheid voor het maatschappelijk leven. Daarbij wordt „praktisch” in een hogere zin verstaan, en wel zó, dat daardoor evenzeer wordt bijgedragen tot het scheppen van voldoende weerstandsvermogen, van bereidheid en geschiktheid om de levenstaak goed, d.w.z. menselijk, te vervullen als tot het zinvol vervullen van een beroepstaak. Spranger drukte dat aldus uit: „Der Erzieher führt (aber) den jungen Menschen nicht zu einem Geschäft, nicht zu einem erfolgreichen Leben, nicht zu einer politischen Partei, sondern wenn man das recht versteht: zu sich selbst, das heisst in jene tieferen Bezirken seines Inneren, wo er die heimlichen und heiligen Stimmen zu hören beginnt<sup>2</sup>.”

1 Vgl. mijn voordracht over dit onderwerp. Ts. voor het Economisch Onderwijs LV 66-77.

2 *Pädagogische Perspektiven*. Heidelberg 1951 p.85-86.

Ten aanzien van het maatschappelijk aspekt houdt dat in de schoolpraktijk in: het leren samen-leven en samen-werken naast het handhaven van de mogelijkheid, de bereidheid en de geschiktheid om individueel het eigen leven het potentiëel hoogst mogelijke niveau te geven. Nog meer gekoncretiseerd betekent het: een zwaarder aksent op de opvoeding tot verdraagzaamheid, sportiviteit, verantwoordelijkheidsbesef, ook in het gekompliceerde leven van onze tijd. Het betekent ook: een democratische levenshouding, die dus het formele als functie-mogelijkheid voor het „materiële” daarin leert zien. Hulpvaardigheid, eigentijdse wellevendheid, zin voor waarheid en recht, eerbied voor het leven, zelfbeheersing, verheffing van de smaak en zin voor de schoonheid, afkeer van wansmaak tot in het amusementsleven toe, respect voor gezag en voor de menselijke persoon, een juist begrip en beleven van de vrijheid....

Voor wat de details betreft zal de school zich naar grondslagkennis moeten richten: oriënterend op alle gebieden, waartoe de groeiende hoeveelheid der details ons trouwens reeds dwingt. Aardrijkskunde, geschiedenis, rekenen en taal (voor wat lexikologie, grammatika en stijl aangaat) zullen daarom aanzienlijke veranderingen moeten ondergaan als schoolvakken. Het denken, en dus het „leren denken” (waarvoor wijlen Prof. Kohnstamm en zijn leerlingen zich onvergankelijke verdiensten hebben verworven, maar zoals die voordien reeds door praktici als wijlen hoofdinspekteur Verbeeten werd toegepast), zal een belangrijke plaats moeten innemen. Het creatieve zal zijn kansen moeten krijgen, zonder tot de overdrijving te vervallen die in tal van kinderen „kunstenaars” ziet. Het hele onderwijs zal meer kultuurgericht moeten worden, mede in verband met de sterke toename van het kulturele toerisme. De ontwikkeling der handvaardigheid moet, in beperkte mate, de gelegenheid bieden, enerzijds tot een verrijkende vrije-tijdsbesteding, anderzijds tot een herstel van menselijk evenwicht in het kind.

De school zal de „menselijke verhoudingen” sterker in haar aandacht moeten betrekken. Wij wonen veel dichter bij elkaar dan vroeger, komen veelvuldiger met elkaar in aanraking en verspreiden ons over grote gebieden. Bovendien ontwikkelt de wereld zich sterk naar die der „diensten” toe, zoals men in Idenburgs voordracht nog eens heeft kunnen lezen. Daarbij vindt het gedrag in die veelvuldigheid eerder een rem dan een stimulans tot waardige menselijke verhoudingen, juist omdat de betrekkingen tussen de mensen even veelvuldig als „dun” zijn geworden.

Geen jeugd zal zich voldoende staande kunnen houden in de zelfstandigheid die bereikt moet worden, als zij niet een zekere in-leiding krijgt ten aanzien van de communicatiemiddelen, die haar als een poliep geetselijk zouden kunnen verslinden. Niet omdat deze middelen die bedoeling hebben of uit hun aard daartoe zouden leiden! Integendeel:

zij kunnen alle een positieve hulp zijn voor de mens. Maar omdat nu eenmaal sterke krachten daarin werkzaam zijn, die met het „menschelijke” in de mens geen rekening houden, omdat het eigenbelang richtsnoer is. Hier ook ziet men in zekere zin „les hommes contre l’humain”. Een feit is het immers, dat bijv. in de wereld der pers de schandaaldag- en weekbladen de meeste lezers hebben gevonden. Een goede opvoeding in deze zaken zou een steun zijn voor het andere deel van pers, radio, televisie en film dat oprecht de mens wil dienen. Alleen zó kan men weerbaar maken tegen het bekrompen vooroordeel, tegen het sluipende gerucht, tegen demagogie, tegen massifikatie, tegen denkluigheid en „onzindelijk denken”!

Ik ben mij bewust hier slechts een schets te hebben gegeven van het maatschappelijk aspekt, die op brede uitwerking en dieper graven wacht. Maar wellicht kan zij daarbij als leidraad dienen.

# HET LEERPROCES IN HET VERBAND VAN DE DIDAKTIEK

## II

### HET LEERPROCES IN NADER VERBAND MET DE DIDAKTIEK

M. J. LANGEVELD

Het navolgende vormt het derde in de reeks artikelen over de *Algemene en Speciale Didaktiek en het Leren in het Verband der Didaktiek beschouwd*<sup>1</sup>.

Toch – en dit mag niet uit het oog verloren worden – laat de tot dusver als leidraad gevolgde conceptie van het leren in één opzicht nog te veel ruimte: het aspekt van de tijd dienen wij nog onder ogen te zien. Immers: de didaktiek heeft alleen betrekking op een leerproces dat in een – thans nader te bepalen – tijdsbestek zich afspeelt. Houdt men dit niet in het oog, dan ontstaat onvermijdelijk weer het onbepaalde taalgebruik van „heel het leven is een leerproces” en „is niet alle veranderen van inzicht een leren?”, waarop dan weer geantwoord kan worden „tot op zekere hoogte” en „dat hangt er van af wat men onder leren zal verstaan”, enz. De vaagheid keert terug, die wij hopen geleidelijk te verminderen. En wel *niet* door te beweren, dat men het hele leven (enz.) niet „leren” zou kunnen *noemen*, maar door een beperkte, zinvolle en voor de *didaktiek* beslissende betekenis uit te werken, waarmee fenomenologisch *en* inductief een doelmatig *begrip* werd opgebouwd (I. P. Ps. §§ 181–181a).

#### *Temporele aspecten van het leerproces*

Het leren van het kind voltrekt zich in een *beperkte* tijd en dit springt te meer in het oog naarmate men aan de talrijke voorlopige leerobjecten denkt die achtereenvolgens bewerkt worden en nog weer meer wanneer men denkt aan programma's en lesroosters. Toch: hoewel wij de tijd, waarbinnen het leerdoel bereikt wordt, als een tot op zekere hoogte afgesloten geheel kunnen beschouwen, kunnen wij niet zover gaan, dat wij deze losmaken uit het geheel van de verstrikkende levenstijd als een samenhang die ... los van het leven zelf zou staan en daarmee alle zin als „leren” en elk verband met de wordende persoonlijkheid verliezen zou. Integendeel: juist hier openbaart zich, hoe de leertijd op onontkoombare wijze ingebed is in de opvoeding en daarmee in het geheel van de levenstijd en het levensplan als geordende levenstijd.

Waar een dgl. inbedding niet onder ogen gezien wordt, blijft van onderwijs slechts bij toeval iets over, dat zinvol gemotiveerd zou kunnen worden – en dat dan nog uiteraard: a posteriori<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Zie Paed. Studiën nr. 7–8/1959, pag. 339 en nr. 9/1959, pag. 385.

<sup>2</sup> Dit schijnt mij voor een belangrijk deel het geval te zijn met ons v.h.m.o. – hetgeen niets zegt omtrent de totale paedagogische waarde daarvan of omtrent de befaamde vraag „of 't dan ergens anders zoveel beter is”. Als men deze laatste vraag bevestigend beantwoordt, dan zou men, gegeven dat het onderwijs deel uitmaakt van een als geheel niet voor overdracht vatbare sociaal-kulturele eenheid, er evenmin gemoedsrust aan kunnen ontnemen als wanneer men hem ontkennend beantwoordt – zodat men hem beter geheel terzijde laat.

Het leren, waarop de didaktiek betrekking heeft, *moet* zich in een bepaald tijdsbestek voltrekken. Immers aan de jeugd komt een eind; aan de tijd, welke in het geheel van een mensenleven als leertijd functioneren kan, komt een eind; in het geheel van het leven neemt de leertijd een voorbereidende plaats in en derhalve zal men er naar *moeten* streven – om faktisch-technische en om etische redenen – deze phase zo efficiënt mogelijk in te richten, zo doeltreffend mogelijk op te bouwen; in het geheel ener gemeenschap komt om stoffelijke zowel als geestelijke redenen een einde aan de tijd, die de gemeenschap zijn kinderen gunnen kan als „vrijgestelden” te leven<sup>1</sup>. Wij zijn dienovereenkomstig allermint in een abstrakte futilliteit verzeild, wanneer wij de relatie van de didaktiek tot een beperking in de tijd als fundamenteel voor de didaktiek beschouwen. Het tot dusver besproken aspekt dezer relatie zullen wij het *extern-phasisch* karakter noemen van het leerproces. Wij kiezen deze term, omdat het hier gaat om de bepaaldheid der in de didaktiek bedoelde leerprocessen door het behoren tot een levensplan dat dit leren in een bepaalde levensphase omvat en binnen zekere grenzen zelfs verregaand bepaalt. De term „extern” is dus in zeer geringe mate door betekenisonderscheidingen van technische aard belast. Hij wil slechts doen uitkomen, dat de phase waarin de leertijd valt, hier bezien is van uit criteria, welke niet in haarzelf maar in het geheel van het levensplan gegrond zijn. Een dgl. term is echter nodig, omdat de leertijd ook *intern-phasische* eigenschappen bezit, d.w.z. eigenschappen, welke uit inhoud en structuur der levensphase voortvloeien, waarin de leertijd valt. Deze relatie zal onderzocht moeten worden in een vlg. artikel, gewijd aan de genetische aspekten van het leerproces. Verschijnselen als „vergeten” en „verwerken in latere levensfasen”, wijzen er op, dat intern- en extern-phasisch karakter in bepaalde opzichten samenhangen.

Er is echter nog een derde temporeel aspekt van het leerproces, dat in de psychologie en de didaktiek onderkend, onderzocht en gerespekteerd moet worden: elk leerproces verloopt in de tijd en vertoont kenmerken die slechts dáárdoor mogelijk gemaakt worden: verandering, begin, prospectieve instelling op de zich voor het subjekt uitstrekkend duerperspektief („fraicheur”, „inzet”, „zich sparen”, „bijna klaar” enz.), retrospectieve instelling op het doorlopen deel der als-totaal-voorziene leerhandeling (duurt lang: „verveling”, „vermoeidheid”; gaat-niet-goed: „ontmoediging”, „zich aanpakken”, „korrektie in nieuwe phase der opgave op grond van ontdekte onvolkomenheden” enz.); overzicht van het geheel, waarin wat-eerst en wat-vervolgens geschieden moet, opgenomen zijn in voortdurende overgang van ideële tot reële zijnsvormen totdat het gehele leerproces voltrokken is. Dit noemen wij het *temporele* aktkarakter van het leerproces.

1 Als vrijgestelden van de *produktiviteit* ten behoeve van die gemeenschap.

### *Het fraktioneren van het leerproces en de temporele-aktkarakter*

Op de ondergrond van het temporele-aktkarakter worden verschijnselen – van ouds bekend in de leerpsychologie – als de mogelijke vormen der leercurve, „plateau's” en dgl. pas zinvol verstaanbaar. Wij willen daaraan thans onze aandacht geven, zij het ook dat wij aan deze nooit uit didaktisch oogpunt bekeken zaak niet te veel tijd zullen besteden. Wij hopen dan tevens te laten zien, in welk opzicht in het temporele-aktkarakter uitermate belangrijke grondgegevens van het leren besloten liggen. Het is nl. wel duidelijk, dat het temporele-aktkarakter de verhouding van het subjeet tot zijn leerproces mogelijk maakt en daarmee zowel gevoelsmatige relaties tot zichzelf als presterend – d.i. verwezenlijkend of falend – als tot het zich vormend leereffect en daarmee tot het leerdoel. Daaruit blijkt, dat het temporele-aktkarakter het leren tot een eenheid van emotionele en intellektuele intentionaliteiten maakt, waarin tevens emotionele en intellektuele habitualiteiten („houding- en gedragsgewoonten”) opgenomen en verondersteld zijn.

Het is duidelijk, dat een inprentingsproces of het aanleren (b.v. van een bewegingsvorm als zwemmen of speerwerpen) zich over een zekere tijd uitstrekt. Het experimenteel onderzoek heeft zich vooral moeite gegeven dgl. leerprocessen zó te fraktioneren, dat prestaties ook op onderdelen van het gehele leerobjekt vastgesteld konden worden. Uiteraard is een dergelijke methode als *onderzoeksmethode* niet alleen maar verwerpelijk op grond van onnatuurlijkheid etc., daar men immers ook bepaalde mogelijkheden schept: b.v. het leerresultaat dat men in een bepaald deel en in een bepaalde ook in de tijd begrensde phase van het totale leerproces bereiken kan.

Maar niet elk leerproces laat zich aldus fraktioneren. Bij het met de vinger doorlopen van een tast-doolhof kan dit nog een zekere zin hebben, omdat men een dgl. doolfhof kan opbouwen b.v. uit een verticale entreebaan, horizontale links- of rechtsbanen (enz.) in een zodanige opvolging, dat geleerd kan worden *tot* een bepaald punt, vervolgens tot een verder enz. Bij het veelgekozen „dart-throwing” (het gooien met pijltjes naar een doel) wordt het fraktioneren nog kunstmatiger en bij het leren van bewegingen van persoonlijk-expressieve aard verliest het z'n zin ... En toch: men leert wel degelijk *ook* gefractioneerd, herhaalt bepaalde onderdelen der beweging tot ze „glad” lopen en het leerproces bereikt zijn doel pas dankzij de *temporele integratie*: het in de opeenvolgende handelingsphases als een eenheid-van-handeling voltrekken van alle bewegingen. De pianist die een pianopartij instudeert, hoort men kleine bewegingstotalen weer-en-weer spelen, in een omvattender geheel herhaalt hij ze weer – tot het geheel tenslotte zich voltrekt in een objectieve dominantie, waarin de creatieve vormgeving van de reproducerende musicus onnaspeurlijk verweven geraakt met „de zaak” (= het uitgevoerde kunstwerk i.q.). Alleen – de handeling, welke door al haar



momenten heen in de uitvoering dier pianopartij zich voltrekt, is niet een achteraf tot eenheid gemaakte reeks van delen, maar is van het begin af geleid geweest door de intentionele eenheid der musicerende akt, welke dit kunstwerk realiserend constitueert <sup>1</sup>. D.w.z. de muziek moet gerealiseerd worden volgens de haar constituerende akt (= de uitvoering van dit stuk).

Het fraktioneren is dus een proces, dat alleen zin behoudt *in zoverre* het binnen de totale constituerende akt van dit uitvoeren (= dit realiseren) geschiedt. Langs deze weg, d.w.z. in de integrerende relatie van het geheel, is het fraktioneren als zinvol handelen ook afhankelijk van de tijd: wie een fraktie lang genoeg herhaalt of na de uitvoering van een fraktie lang genoeg wacht, heeft het geheel verloren en daarmee iets volstrekt zinloos verricht. Ook een volledige en juiste opeenvolging van *alle* frakties doet het geheel der handeling niet ontstaan. En – hoe vreemd het ook klinken moge – het geheel der uit te voeren handeling is schematisch geanticipeerd en dus in zoverre reeds „bekend” voor het „gekund” werd. Ook hier weer blijkt dus, dat onze fenomenologische analyse (I. P. Ps. §§ 181–181a) juist geweest moet zijn <sup>2</sup>. Het experimentele onderzoek, dat dus al te knap geslaagd is in het fraktioneren van een leerproces, schiep voor de leerder een onoverkomelijke moeilijkheid: het eenheid scheppend moment ontbrak en daarmee de mogelijkheid om iets te leren <sup>3</sup>. Het fraktioneren van de onderzoeker was immers iets wezenlijk anders dan het zich op delen richtende oefenen van degeen, die buiten een dgl. proefconditionering iets leert en die z'n partiële oefeningsfragmenten zelf onvoorspelbaar kiest <sup>4</sup>. Was het fraktioneren minder kunstmatig geschied, dan redde men dus z'n kans om een leereffect waar te nemen – óók *in* de onderscheiden delen – juist door een faktor die *niet* in de frakties lag: nl. het geheel als samenhang. Dit was natuurlijk bij de opgave, een reeks betekenisloze lettercombinaties uit het hoofd te leren, nooit aanwezig geweest en de fraktionering was dáár dus optimaal „ge-lukt” ... en het leren pessimaal aanwezig. Tal van emotionele factoren moesten in aktie treden om de leerder iets te laten leren, ondanks het experiment: z'n wil om een objektieve, d.i. zo volledig mogelijk onpersoonlijk functionerende proefpersoon te zijn, was een zeer belangrijke „motivation-incentive”-relatie, die aan talloze van deze onmenselijke prestaties ten grondslag ligt. Ze past in het geheel van een bewust- of

1 Vgl. de diss. van Dr. G. C. Kop: Aspecten van de pianostudie. Bijdrage tot de kennis van de musicerende persoon. Amsterdam 1950.

2 Vgl. punt 2 in de analyse van het leren-dammen.

3 Die conditie vinden wij ook terug in het rijtje woordjes, waarin „ἀρετή-deugd” volgt op „οὐκία-huis” en gevolgd wordt door een willekeurig ander woord, dat nu eenmaal een a-stam is.

4 Leren buiten een experimentele proefconditionering noemen wij, wanneer speciale nadruk op deze tegenstelling gewent is: „accidenteel leren”. Het kan uiteraard zowel spontaan als geleid en dus ook zowel natuurlijk als onnatuurlijk zijn.

naïef-positivistische wetenschapsopvatting en honoreert de pp. in meer dan één opzicht. Maar men kan het kwalijk een wonder noemen, dat deze „leerpsychologie” al bijzonder weinig heeft opgeleverd, dat voor een paedagogisch en sociaal verantwoord onderwijs van enige betekenis was.

#### *Het temporele-aktkarakter van het leerproces en de vorm van de leercurve*

De relatie tot het temporele karakter van het leerproces, waarop de didaktiek betrekking heeft, hebben wij hiermede echter nog niet voldoende bekeken, zoals ieder die de traditionele leerpsychologie kent, onmiddellijk zou weten op te merken. Men heeft van oudsher het aantal inprentingsgelegenheden en de bereikte prestatie per gelegenheid samengebracht in een kromme (een „leercurve”, die zich naar rechts uitstrekt met het toenemend aantal herhalingen, omhoog of omlaag met het toe- of afnemen der prestatie). De nauwkeurige vorm van een dgl. leercurve verschilt van geval tot geval en hangt van allerlei zowel voor het experiment gegeven omstandigheden als van ongecontroleerde factoren alsook van de toegepaste statistische verwerkingsvorm der resultaten af. Er bestaat dus geen enkele kromme, die „de” leercurve zou zijn. Het temporele-aktkarakter van het leren verloochent zich ook hier niet. Ten eerste wordt dit al zeer duidelijk, doordat herhalingen elkaar in de tijd opvolgen en het eigenlijke leereffekt een vermeerderend gekapitaliseerd goed blijkt, dat met de tijd meerdert. Het blijkt dus uit het feit, dat het leren voortgaat, terwijl niet „geleerd” wordt.

#### *De plateau's*

Dit feit wordt op andere wijze gedemonstreerd door het optreden van zgn. plateau's, d.w.z. fasen van stilstand in de leercurve: bij een zoveelste herhaling blijkt *geen* verbetering der prestatie op te treden, vergeleken met vorige herhalingen. Een tijd lang – en daar openbaart zich het temporele-aktkarakter weer – gaat het leren voort zonder dat het zich in een vorm uit, welke gemeten wordt met de maatstaven van het onderzoek. Reeds sedert het einde der 19de eeuw heeft dit verschijnsel de aandacht getrokken<sup>1</sup>. De analyse van het accidentele leren<sup>2</sup> zowel als het experimentele onderzoek met het vooropgezette doel klaarheid te brengen in het verschijnsel der plateau's, laat zien, dat het leerproces in zijn temporele structuur een intentioneel gerichte dissociatie vertoont: blijvend gericht op het leerobject verandert zich de leerder volgens die gerichtheid, de gegevens omtrent het leerobject<sup>3</sup> komen op den *duur*

<sup>1</sup> Vgl. *W.L. Bryan & N. Harter* in: *Psychol. Review* 1897, IV en 1899, VI.

<sup>2</sup> Zie voor deze term noot 4 op blz. 454.

<sup>3</sup> Vgl. de punten 2 t/m 6 in de samenvatting der fenomenologische analyse van het leren-dammen.

in het licht of tonen zich in een simultane verspreiding die op den duur pas overzien en gehanteerd kan worden, de ordeningsvormen welke dit objekt maken tot wat het is in zijn zinvolheid, worden eveneens pas geleidelijk, d.i. op den duur duidelijk. Deze feiten zelf verklaren fundamenteel waarom er plateau's moeten optreden bij elk leerproces, waarbij hetgeen als leerstof gebruikt wordt een gestructureerd zinvol geheel vormt, waarvan de delen gedissocieerd worden bij het aanleren of instuderen. Bij het inprenten van zinloze lettergrepen zullen we ze niet licht vinden. Vinden we ze toch dan blijkt, dat de pp. niet heeft weten te ontkomen aan de specifiek menselijke neiging om het zinloze zinvol te maken. Onderzoekers als Gaze, Hull, Witmer e.a. hebben laten zien, dat het tot de zeldzaamheden behoort, wanneer een bepaalde combinatie van drie letters geen betekenisvolle associaties oproept. Gaze kon onder de 2019 combinaties er slechts 101 vinden, die zich verzetten tegen elke poging ze in te structureren in een zinvolle relatie. Witmer vond er maar 11 onder 4534 combinaties van drie medeklinkers, die associatief niets opriepen. Plateau's van langere duur zal men ook niet aantreffen, wanneer de prestatie-verbetering vrijwel continu kan blijven, doordat de vereiste prestatie òf niet te dissociëren valt òf, bij dissociatie, zo simpel te integreren valt, dat geen fasen van oriëntatie, herordening, in-training op onderdelen, hoeven op te treden.

### *Plotselinge stijgingen in een leercurve*

Ook in een geheel ander, zeer bekend aspekt van bepaalde leercurves openbaart zich het temporele-aktkarakter van het leren. Een leercurve kan nl. na enige leergelegenheid plotseling zéér steil stijgen, kan van een nul op een topprestatie springen. Doorbrekend inzicht (de „ontdekking” van een principe), het optreden van een nieuw gegeven en andere omstandigheden kunnen een dgl. sprong doen ontstaan<sup>1</sup>. De betekenis van dit verschijnsel is duidelijk. Niet alleen zien wij, hoe met de tijd een leercurve bij voortgezette leergelegenheid geleidelijk stijgen kan en dat zij na een stagnatie weer opstijgt, wij zien ook de abrupte, eventueel totale stijging, welke een „oplossing” uitdrukt. Het leerproces sluit hier – wat zijn temporele-aktkarakter betreft – een leertijd af; het intern- en het extern-phasisch karakter blijven als grondslag de mogelijke voortzetting van het leren garanderen: men kan ook na opgave of principe gevat te hebben, nog iets leren. Voor de didaktiek betekent dit de opgave om doorgebroken inzicht op te nemen in een omvattender ken-verband.

<sup>1</sup> Vgl. Kreezer & Dallenbach in: Am. J. Psychol. 1929(41). Schooley & Hartmann t.z. p. 1937(49); N. R. F. Maier: Reasoning in humans II in: J. comparat. Psychol. 1931(12). Herhaaldelijk heeft Kohnstamm op dit verschijnsel gewezen. Dat leren met veldwinnend inzicht niet altijd een dgl. sprong in de curve hoeft te veroorzaken heb ik betoegd [I. P. Ps. § 164 en § 178] en wordt ook door andere onderzoekers bevestigd. Vgl. naast de in de I. P. Ps. genoemde publicaties ook Matheson in Child Developm. 1931 (2).

We moeten wel oppassen ons bij de analyse van het temporele karakter ener psychische akt niet te laten misleiden door eigenschappen van de objektieve tijd. Natuurlijk: ook de temporele akt heeft b.v. een begin en een eind „in” de objektieve tijd, maar hij heeft ook een eenheidskarakter dat met de eigenschappen van de objektieve tijd spot, omdat het bepaald wordt door de eigenschappen van het psychische als zodanig. Indien bij doorbrekend inzicht een principieel in-eens wordt begrepen en op nieuwe situaties toegepast, openbaart zich het temporele *akt*-karakter bovendien in de intentionele gelijktijdigheid van opgave (vraag) en oplossing (antwoord). Het antwoord *volgt* niet op een vraag maar het probleem is, voor wie het begrepen heeft, noch een vraag noch een antwoord maar een *ontdekte* cognitieve eenheid, waarvan alleen de ontvouwing volgens de volgorde van de tijd diskursief verloopt. Deze *con-presentie*<sup>1</sup> van vraag-en-antwoord, van gegevens – ordeningsrelaties – en zin, is specifiek voor het temporele-aktkarakter als *akt*-karakter, d.w.z. als eigenschap van een *psychisch*-persoonlijk gebeuren.

### *Strukturering van de leerstof*

In het licht van deze feiten, wekt het geen verbazing, dat in een reeks van onderling niet samenhangende maar wel als totaal geleerde leer-objekten ver uiteenliggende elementen elkaar kunnen oproepen of onderdrukken. In elk geheel, dat als geheel het objekt is van een temporele- (psychische) akt, heeft de *conpresentie* der constituerende delen haar fundamentele mogelijkheden, welke te eer gerealiseerd worden naarmate het leerproces een zinvoller karakter draagt<sup>2</sup>. Toen wij het verschijnsel der plateau's bespraken, zouden wij op het eerste verschijnsel hebben kunnen wijzen, dat zich bij elk leerproces voordoet: dat er nl. een zekere tijd verstrijkt tussen aanbieding en eerste leerresultaat. Hovland<sup>3</sup> b.v. vindt, dat bij een verdubbeling van de aanbiedingstijd van twee tot vier sec. per zinloze lettergroep het gemiddelde aantal aanbiedingen, nodig om 7 van de 12 lettergroepen juist te onthouden, daalt van 6,05 tot 3,28. Reeds deze „inprentingstijd” laat zien, dat het leerproces zich voltrekt in de tijd en dat de toetsingsmomenten bij een reeks, waarvan de delen zich structuurloos en niveau-loos ten opzichte van elkaar verhouden, per se willekeurig zijn. Toetsingsmomenten verliezen dit karakter van willekeur slechts, wanneer ze zo gekozen zijn, dat ze samenvallen met structuurmomenten der leerstof, maar uiteraard veronderstelt dit een gestructureerde leerstof. Nu is het wel duidelijk, dat begin en einde van een leer-

<sup>1</sup> Ik gebruik deze term dus in het geheel niet in de betekenis, waarin Bertrand Russell hem hanteert in zijn *Human Knowledge*. London 1948.

<sup>2</sup> Vgl. *G. Meyer*: Temporal organization and the initial reproductive tendency in: *J.o. Psychol.* 1939 (7).

<sup>3</sup> Experimental studies in rote-learning theory. [1] Reminiscence with various speeds of syllable presentation in: *J. exp. ps.* 1938 (22). En t.z.p. 2e dl. van dit onderzoek, zelfde jaargang afl. 23.

objekt en zeker van een overigens structuurloos geheel de beste kans hebben als structuurmomenten opgevat te worden. Het is daarom te verwachten, dat bij de inprenting van reeksen de prestaties geleverd met lettergroepen aan het begin en aan het einde het best zullen zijn. Dit blijkt experimenteel inderdaad het geval te zijn. De leercurves van prestaties per lid van een reeks lettergroepen of van een reeks bewegingen in een doolhof en dgl. tonen alle een duidelijke zakvorm: begin en eind liggen op een relatief hoog prestatie-niveau. Het structuurloze karakter van hetgeen daartussenin ligt, uit zich in de grotere moeilijkheid, dat te leren. De zinloosheid wordt door het innemen ener begin- of eindpositie enigszins verminderd, zij het ook door niet in de leden van de reeks zelf gelegen oorzaken. Dat de zinloosheid niet geaccepteerd wordt door de menselijke geest, betoogden wij reeds eerder. Hier zien wij het opnieuw in de krampachtige poging om structuurpunten te vinden. Natuurlijk betekenen experimenten, waarbij men de pp. verzoekt een bepaald ander deel dan het begin der serie eerst te leren, in dit verband niets anders dan dat men elke kurvecvorm kan beïnvloeden door de serie anders te structureren. Ingewikkelde theorieën als die van Hull, Woodworth, Poffenberger, Foucault en dgl. over progressieve en retroactieve inhibitie etc. hebben dan ook geen enkele waarde. Elk lid van een serie zou een dgl. inhibitieve invloed kunnen uitoefenen, behalve het eerste – dat niet progressief geïnhibeerd kan zijn – en het laatste – dat niet retroactief geïnhibeerd kan zijn, meent Hull. Woodworth, Poffenberg en Foucault variëren deze mechanistische constructie enigszins. Maar in alle gevallen blijven begin en eind de enig mogelijke structureringspunten. Maakt men begin- en eind-reeks van de serie zo identiek mogelijk (McGourty), dan treedt na de begin- en voor de eindreeks de structurering op, zoals te verwachten is. Kortom: altijd weer blijken de leerprestaties het beste, waar de geest houvast kan krijgen. En dit wil in dit geval zeggen: in een zinloze reeks een extrinsiek moment als vormgevend ervaren. „Ervaren”, d.i. in dit geval het ervaren van een temporele gestalte („begin”, „einde”) van een leerakt<sup>1</sup>. Brengt men in een dgl. reeks b.v. middenin een zinvol punt aan dan gaat de leercurve daar prompt omhoog en ontstaat dus de vorm van een dubbele guirlande, geheel zoals te verwachten is.

#### *Verwerking van de leerstof in de bezinkingstijd*

Het temporele-aktkarakter van het leren is „niets bijzonders”. „Ons psychisch leven – zo zegt *Strasser*<sup>2</sup> – bestaat uit een hiërarchie van temporeel georganiseerde gehelen”. *Strasser* bedoelt: georganiseerde tempo-

<sup>1</sup> „Ervaren” betekent: weten, dat men bij iets betrokken is.

<sup>2</sup> Blz. 190 in zijn – Het zielsbegrip in de metafysische en in de empirische psychologie, Leuven-Nijmegen 1950. Zie ook *Fr. Ellenberger: Le mystère de la mémoire. L'intemporel psychologique. Genève 1950, p. 19, 29.*



rele gehelen. „Gehelen van duur”, en als een der organisatorische kenmerken er van noemt hij: de mogelijkheid van het present stellen, van het vroegere of toekomstige. Ook het gelijktijdige kan ik „tegenwoordigstellen”. Uit de veelheid van straatgeruisen stel ik een bepaald geluid tegenwoordig en uit een omvattend kompleks van mijn waarneming stel ik de naderende auto als „hier” en regel mijn gedrag ernaar. In de conpresentie zagen wij dit verschijnsel op ons eigen terrein reeds voor ons.

Ook in andere vorm ontmoetten wij het reeds; alleen vestigden wij er toen niet met zoveel woorden de aandacht op. Wij stelden het overigens algemeen bekende ervaringsfeit vast, dat na een tussenpoos waarin geen oefening of inprenting plaats heeft, toch een prestatie-verbetering optreedt (de zgn. „reminiscentie”)<sup>1</sup>. De psyche „blijft bezig” met het leerobject, ook terwijl zij niet lerend is ingesteld. Anderzijds weten wij, dat een van de beste manieren om leerresultaten te niet te doen ligt in het verrichten van andere bezigheden, m.n. van andere leer-bezigheden gedurende de tussenpoos tussen twee leergelegenheden van een aanvankelijk als leerobject gekozen stof. *Bezinkingswinst* wordt aangetast en c.q. te niet gedaan door *doorkruising*. Het wil ons nu voorkomen, dat bezinkingswinst en het tenietdoen ervan door doorkruising samenhangen en samen in dezelfde richting wijzen. Dit wordt duidelijk wanneer wij de vraag stellen wat er in de psyche gebeurt, terwijl ze niet leert, maar „verwerkt”. Over leerprocessen, waarbij het leerobject met tussenpozen wordt aangeboden, bestaat veel experimenteel materiaal. Daaruit blijkt wel, hoeveel verschillende en niet tot elkaar herleidbare determinanten bij een dgl. leerproces betrokken zijn: de aard van het geleerde materiaal, frequentie en duur der tussenpozen, duur der leerpozen in verhouding tot duur der tussenpozen, plaatsing der tussenpozen, de aanpak van de pp., geoefendheid van de pp. enz. Door de grote verscheidenheid van variaties op ieder der genoemde punten en in de relaties van al deze punten met elkaar, kunnen uiteraard in bepaalde opzichten, de experimentele bevindingen zeer uiteenlopen. Vrijwel algemeen<sup>2</sup> blijkt echter, dat ononderbroken herhaling een belangrijk minder effectieve manier van leren is dan de herhaling met bezinkingstussenpozen. Het blijkt verder, dat de leerresultaten zich te sneller verbeteren, wanneer de tussenpoos „op het juiste ogenblik” gekozen is, terwijl een tussenpoos heel in het begin veel beter resultaten oplevert dan „eerst flink doorspurten en dan ’s even uitrusten”. Klaarblijkelijk gaat het bij de keuze van het juiste moment niet om „uitrusten”, maar om oriëntatie en ordening na een eerste, informatieve ervaring. Wordt in het begin te veel aangeboden, dan ontstaat in toenemende mate de onmogelijkheid, zich nauwkeurig voor de geest te stellen, waarom het nu eigenlijk gaat;

<sup>1</sup> Vgl. I.P.Ps. § 163.

<sup>2</sup> De afwijkingen van deze regel zijn didaktisch van geen belang. Het achterelkaar weer-en-weer „doornemen” van een te leren les is dus in ieder geval fout.



wordt te *snel*, wordt *ononderbroken* gerepeteerd, dan ontstaat dezelfde moeilijkheid, terwijl bovendien onmiddellijk naar een mechanische inprentingsvorm gevluht moet worden, waarmee – voor later leersucces – wellicht nog ontmechaniseerd moet worden ook en methodische tendenzen verwarrend elkaar gaan doorkruisen.

### *De verhouding van het Ik tot het leerproces*

In de bezinkingstijden en tussenpozen van kortere, maar voor de persoon nog leefbare duur treedt het lerende subjekt in een eigen relatie tot zijn leerobject en tot zichzelf. In een „eigen” relatie, d.w.z. de vreemd aangeboden stof wordt geconfronteerd, wordt opgenomen – zoals men een situatie opneemt om zijn houding te bepalen. Men onderzoekt zijn eerste ervaringen met de taak om te weten wat de taak is, hoe men geacht wordt zich ervan te kwijten, wat men ervan begrijpt en hoe men de zaak denkt aan te pakken. Wij noemen dit „*zakelijke oriëntering*”. Maar tegelijk en fundamenteeler voltrekt zich de ervaring van het Ik van zichzelf als voor een taak en voor de nader-te-onderzoeken taak geplaatst. Een ervaring, waarin het bewustzijn a.h.w. zichzelf in zichzelf ontmoet „als een dubbelganger”<sup>1</sup>, de affektieve betekenis van *deze* subjekt-object-confrontatie is er in de drievoudige taal van de *aanmelding* („hier sta ik voor een opgave”), de *schatting* („kan ik wel of niet”) en de *neiging* („ben ik bereid, heb ik zin te doen”). In dit fundamentele, *affektieve confrontatie-schema*, dat onvermijdelijk is voor elk leerproces dat de loutere dressuur – men herinnere zich ook de schaatsenrijdende robot – te boven gaat, ligt de *zakelijke oriëntering* verworteld en compresent in de *aanmelding*, de *schatting* en de *neiging*. De totale affektieve persoon speelt er in en uit, zoals duidelijk is. De aandacht, als de houding van de persoon tegenover de wereld als opgave, grijpt hier eveneens aan in haar willekeurige continuering („duurzaam”-making) van de confrontatie en haar anticerend organiseren der psychische middelen.

Kortom „bezinking” betekent: in je opnemen als eigen en op je nemen als eigen. Alleen op conditie dat dit proces plaatsheeft, *maakt* de persoon *zich* iets *eigen* en kan hij het onthouden en er later over beschikken. Het is mogelijk dat iets iemand onwillekeurig blijft aanleven. Dit echter kan

1 „Mais par le fait mnémique elle (nl. „la conscience”) peut transcender sa propre durée et, en quelque sorte, participer à elle-même, puis acquérir une expérience d'elle-même, expérience sans cesse dépassée; cette connaissance de son double, semblable à elle mais devenu comme extérieur – à travers la distance d'une autre durée – est aussi la lumière qui éclaire sa route et lui permet de choisir son avenir”. Bovendien „la conscience se dépasse... dans l'actuel par la réflexion” als in de tijd „par le souvenir et l'expérience de soi”. *Ellenberger* o.c. p. 19 vgl. Wij zullen hier niet discussiëren met *Ellenberger* over de bepaling der betekenis van zijn fenomenologisch juiste analyse. Hoofdzaak is, dat wij het eens zijn over de fundamentele „expérience de soi”, die „souvenir” en „réflexion” beide veronderstelt.

niet het doel zijn van een onderwijsproces, daar (bij dit „aankleven”) buiten de persoon om een mechanisme aan hem wordt opgelegd, waardoor hij tot een ding gemaakt wordt.

Nu kunnen wij begrijpen, dat bezinkingswinst een onmiskenbaar feit is en, dat doorkruisende objecten leerwinsten teniet kunnen doen òf omdat zij het Ik voor een andere, nieuwe opgave opeisen òf omdat zij – door gegronde of ongegronde – identificatie met de vroegere opgave verwarring stichten in het eerste geheel van ordening en inprenting. En inderdaad: hoe meer gelijkenis tussen eerste en tweede taak hoe sterker doorkruisende vernietiging van leereffect; hoe sterker affectieve betekenis van de tweede taak, hoe stilliger „vergeten” van de eerste. En wat is „een tussenpoos op het juiste ogenblik kiezen” anders dan het scheppen van gelegenheid tot zich oriënteren en innerlijk positie-kiezen; en vervolgens gelegenheid geven aan de psyche om haar affectieve vervlechting met het object aan te gaan. In het licht van deze feiten zal men zich een oordeel moeten vormen over de verscheidenheid van vakken, de veelheid van leerstof en het tempo van aanbidding, zoals wij dat in onze scholen aantreffen.

#### *De aard van de leerstof, de eigenheid van de persoon en de aanbidding*

Het is vanzelfsprekend, dat duur van leerperiode en tussenpoos en keuze van onderbrekingsmoment nauw samenhangen met de aard van de leerstof en het beoogde leereffect. Is voor het ontdekken van de ordeningscategorieën, die een bepaalde leerstof beheersen, veel tijd nodig, is voortschrijdende exploratie van talrijke detailrelaties nodig, kan men snel een principe dat het geheel beheerst of regelmatig terugkeert overzien, moet met veel gegevens tegelijk geopereerd worden, dan ontstaan telkens verschillende condities voor het “timen” van leer- en rustpozen. Moeten van het begin af bepaalde vaardigheden beheerst worden, dan zullen de leerperiodes opgehoopt zijn; moet de affectieve confrontatie gesteund worden (b.v. tegen verveling of ontmoediging) dan zal dat ten dele gedurende de leerperiodes kunnen geschieden en de dichtheid van opeenvolging der leerperiodes kan daardoor groot worden enz. Is de aanpak van de proefpersoon formeel-abstrakt dan zal hij langzaam en met lange denk- en bezinkingsperiodes willen werken, dan zal een volgende leerperiode wellicht het kenmerk dragen van de verificatie van een geanticipeerde oplossings- of beheersingsmethode. En het hangt van leerstof en aanbiddingswijze af of een dgl. leerder z'n kans krijgt. Krijgt hij die niet dan moet hij dus een leervorm aannemen, die noch zakelijk noch affectief „eigen” genoemd kan worden. Bij collectief afgenomen leerexperimenten en onder verschillende onderwijsomstandigheden, is het ontstaan van dgl. *oneigen leren* moeilijk of niet te vermijden. De opgave voor de ll. wordt in dat geval meer die van de passieve aanvaarding van het on-

eigene, waarbij het vermogen zich affektief ondergeschikt te maken een belangrijker rol speelt, dan die van de aktieve instelling op de taak en het zich-eigen-maken van het leerobjekt<sup>1</sup>. Veel leren in onze scholen zal oneigen leren moeten zijn. In onze huidige school wordt immers het onderwijs overwegend kollektief gegeven, hetgeen uitlegvorm, aanbiedingstempo en -vorm enz. sterk beïnvloedt, de betekenis van de bezinkingsperioden wordt er bedreigd door de doorkruisende invloed van talrijke andere vakken, terwijl een prikkelrijk huiselijk en maatschappelijk milieu de moeilijkheid van het bereiken van goede leerresultaten nog vermeerderd. Wij mogen nl. niet uit het oog verliezen, dat er nauwelijks twijfel kan bestaan aan de betekenis van de bezigheden van de leerder voor onthouden en vergeten van hetgeen geleerd werd, in de rustpozen. Experimenteel is afdoende bewezen, dat de normale bezigheden van het waakleven reeds in zeer belangrijke mate het onthouden belemmeren. Ze kunnen ook ongunstig inwerken op hetgeen nog geleerd moet worden. Het verschijnsel van het vergeten, zou een afzonderlijke behandeling ten volle waard zijn.

#### *De overwegende superioriteit van de gespreide leervorm*

Belangrijk – en dit vooral voor het onderwijs – is het feit, dat de gespreide leerperiodes op den duur de beste bekliving verzekeren. En dat ondanks hetgeen het subjekt in de tussenpozen doet! Een gelijk resultaat van dichte en gespreide leervorm bij onmiddellijke toetsing (dus b.v. het overhoren van de les onmiddellijk nadat hij geleerd is) wordt volkomen teniet gedaan door een overwegende superioriteit van de gespreide leervorm, zodra de toetsing (of de vlg. leergelegenheid) op een belangrijke tijdsafstand plaats heeft. Het is geen wonder, dat ouders die het huiswerk van hun kinderen overhoord hebben, bonafide kunnen verklaren, dat „ze 't heus feilloos kenden” – terwijl de volgende dag „alles weer weg was”. Afgezien van het feit, dat hier ook affektieve oorzaken kunnen bestaan alsook oorzaken gelegen in de beschikbare vitale energie, is het duidelijk, dat vooral tijdnoed, die bij veel huiswerk en(of) moeilijk lerende kinderen makkelijk ontstaat, het aanzijn geeft aan een

1 Wij moeten wel opmerken, dat een dgl. passieve aanpassingsinstelling niet louter negatief gewaardeerd mag worden. De ervaring immers leert, dat er kinderen zijn, die door opvoedingsfouten – met de nobelste bedoelingen ontstaan – niet tot enige aanpassing aan een vreemde opgave „bereid” blijken. Deze onbereidheid is van onbewuste aard en wordt aangetroffen bij in vrijwel elk ander opzicht voortreffelijk opgevoede kinderen. De „fout” heeft daarin bestaan, dat men het kind van jongsaf te volstrekt heeft toegestaan eigen initiatief te volgen en te uitsluitend alleen met eigen initiatief in aanraking heeft laten komen. De objektieve eis van de vreemde wereld wordt door deze kinderen als niet alleen oneigen maar bovendien onbelangrijk afgevoelen. De bedoeling o.a. het kind op eigen wijze met de objecten in aanraking te brengen heeft gefaald in zoverre het kind het objekt niet in zijn zakelijkheid heeft leren respekteren als opgave.

dichte leervorm, waarbij dus de herhalingen elkaar snel en voortdurend opvolgen (het zgn. „instampen”). *Clark* liet zinnvol materiaal leren bij een gespreide leervorm en vergeleek de resultaten bij gelijkblijvende en geleidelijk aan korter wordende leerpozen. Het bleek nu, dat de methode met korter wordende leerpozen het beste was. Daarmee wordt nogmaals de effectiviteit van de gespreide leervorm, na een „lege tijd” (waarin niet geleerd werd) van 21 dagen, bewezen. Maar wij willen niet meer materiaal aanvoeren om een reeds evidente stelling te bewijzen.

## DE GEEST DES TIJDS EN DE DIDACTIEK VAN HET LATIJN

M. C. D. KUILMAN

De 19-de eeuw eindigde niet automatisch op 31 dec. 1899; tot ver in onze tijd strekt zich haar invloed uit en zo kon het gebeuren, dat men op het gymnasiale erf zelfs tot 1949 moest wachten op principieel nieuwe gedachten, of liever op een definitieve afrekening met het verleden, tenminste hier in Nederland. Tot die tijd berustte de didactiek van het Latijn in hoofdzaak op de bijna als dogma aanvaarde theorie van de formele vorming; prof. Stellwag was hier te lande de eerste die in haar werk: „De waarde der klassieke vorming” op de zwakke kanten van dit leerstuk wees en daardoor in principe althans de weg vrij maakte voor nieuwe mogelijkheden. Een hernieuwde bezinning was het gevolg en dit manifesteerde zich onder meer in een sterk toegenomen belangstelling voor de geschiedenis van het onderwijs in de oude talen. Hoe zou men ook op zinnvolle wijze verder kunnen bouwen aan een eeuwenoude traditie zonder grondige kennis? Nu ontbrak daaraan zo niet alles – men behielp zich met buitenlandse literatuur of met Bolkesteins: „De Voorgeschiedenis van het Middelbaar onderwijs, 1796–1863” – dan toch wel veel en we kunnen dan ook niet dankbaar genoeg zijn voor het feit, dat verschillende classici zich de moeite hebben willen getroosten om speciaal het onderwijs in dit land vanaf de Middeleeuwen nader te onderzoeken met als resultaat, dat we ons nu een veel duidelijker beeld kunnen vormen dan 10 jaren geleden, ook al ontbreekt dan nog de periode na 1876.

Wie de geschiedenis van het Christendom in ons land zou willen beschrijven, zou zeker ernstige kritiek ontmoeten, wanneer hij zich zou beperken tot de kerken als instellingen en niet zou bedenken, dat dit verschijningsvormen zijn, uitdrukking van een dieper liggende werkelijkheid, i.c. het christelijk geloof. Zo is het ook niet voldoende om alleen het gymnasium, of de Latijnse school als instituut te beschrijven en zich te beperken tot wettelijke bepalingen, lesroosters, literatuurlijsten, gebruiken en gewoonten en wat dies meer zij. Dat alles is slechts de buitenkant, de vorm waarin een bepaalde geesteshouding, i.c. het Humanisme, tot uitdrukking kwam. Hoewel hier gaarne wordt toegegeven, dat het voor de historicus veiliger is te beginnen met het concrete en tastbare gegeven, mag men er toch niet in berusten, dat het hierbij blijft.

Dit moet prof. Stellwag gevoeld hebben, want in het „Cultuur-historisch overzicht der opvoeding”, het inleidende hoofdstuk van haar bovenvermelde boek, wordt vooral aandacht geschonken aan deze geestelijke achtergrond. Duidelijk wordt ook uitgesproken, dat het bij het gymnasiale onderwijs niet gaat om de vorming van de handwerksman in de meest uitgebreide zin van het woord, om de homo faber dus, en evenmin om de opleiding tot taalgeleerde, maar om de vorming van de homo humanus, om mensvorming. We citeren: „Onder algemeen vormende

opvoeding verstaan wij de opvoeding die in het Grieks was de *παιδεία ἐλευθέρου*, de *educatio liberalis*, de liberal education, die opvoeding die niet als doel stelt het specifieke van het individuele beroep, de technische beroepsvaardigheid, maar het algemene deel der mensvorming".<sup>1</sup>

De tegenstelling „beroepsvorming-mensvorming” is van de Grieken tot ons gekomen en in haar overzicht van de opvoeding wijst prof. Stellweg op de geschiedenis van dit begrippenpaar, dat we het eerst aantreffen bij Isocrates en dat ons bereikt via Cicero, Quintilianus, de Stoa, de Scholastiek, de Renaissance en het Neo-Humanisme<sup>2</sup>. Het gaat hier om een mensvorming in humanistische geest en één van de problemen van deze tijd is, of en in hoeverre kennis van de Latijnse en Griekse taal een onontbeerlijk hulpmiddel is om dit doel te bereiken.

Dit Humanisme nu neemt in de loop der tijden in het onderwijs van ons land op verschillende wijze vorm en gestalte aan en hierover zijn in de laatste tijd veel meer gegevens ter beschikking gekomen. De Middeleeuwen zijn behandeld door prof. dr. R. R. Post en dr. H. W. Fortgens<sup>3</sup>, de Renaissance door dr. P. N. M. Bot<sup>4</sup>, terwijl de volgende eeuwen tot 1876 zijn bestudeerd door dr. Fortgens en dr. E. J. Kuiper<sup>5</sup>.

Deze historici hebben er natuurlijk naar gestreefd om ons de feiten in overzichtelijke vorm aan te bieden, maar nu dit is geschied, ontstaat haast vanzelf de behoefte aan verklaring van deze gegevens. Zo vindt men bij vrijwel iedere historicus het feit vermeld, dat gedurende de latere Middeleeuwen een dialectische verklaring van de Latijnse grammatica bijzonder geliefd was; het begon aan de universiteit van Parijs met Petrus Helias (floruit 1140-1150) die de grammaticale regels toetste aan de logica<sup>6</sup> en daarmee zoveel bijval oogstte, dat niet alleen de universiteiten op ruime schaal aandacht gingen schenken aan dit streven, maar zelfs de gewone scholen en wel bij het aanvangsonderwijs. Of de zelfs nu nog niet uitgestorven regel, dat een les in het Latijn een les in de logica zou

<sup>1</sup> o.c. p. 41.

<sup>2</sup> o.c. p. 13, 16, 15, 32 „En in de scholastiek mag men toch wel een bewijs zien van het doorbreken van vol daglicht in menselijke Rede en Wetenschap, vergeleken bij de schemering, waarin de „Denkkunst” tot nog toe was gehuld geweest”. Dan verder p. 37 over Erasmus: „geen Hervormer – maar Humanist”, en tenslotte p. 39; dit zijn de steunpunten van het betoog, dat het hier gaat om een Humanistische mensvorming. We misten hierbij de figuur van Plato; niemand in de oudheid heeft als hij het verband tussen mythos en paideia gevoeld.

<sup>3</sup> „Scholen en onderwijs in Nederland gedurende de Middeleeuwen” 1954, uitgave Het Spectrum. H. W. Fortgens: „Meesters, scholieren en grammatica. Uit het Middeleeuwse schoolleven”, Zwolle 1956.

<sup>4</sup> „Humanisme en onderwijs in Nederland” 1955, uitg. Het Spectrum. In overeenstemming met de gekozen titel geeft dr. Bot veel meer dan alleen de institutionele kant van het onderwijs; voor de sociologie van het onderwijs in de oude talen zijn wij echter nog op buitenlanders aangewezen, zoals b.v. Bolgar.

<sup>5</sup> resp. „Schola Latina” 1958, Tjeenk Willink en „De Hollandse „Schoolordre” van 1625”, uitg. J. B. Wolters, 1958.

<sup>6</sup> R. R. Bolgar: „The classical heritage”, 1954, Cambridge, University Press, pp. 208, 409.



zijn, hier zijn oorsprong vindt, is mij niet bekend; wel vermeldt dr. Bot „... dat het leren van Latijn langzamerhand ontaard was in een dialectisch motiveren van regels en normen, dat vanzelfsprekend het bevattingsvermogen van de jeugdige toehoorders verre te boven ging”<sup>1</sup>. Uit de hartstochtelijke aanvallen van de Humanisten op deze wijze van onder-richt moeten wij wel opmaken, dat het hier ging om een ver verbreid euvel. Ziehier dus het probleem: gegeven is een bepaalde didactiek van het aanvangsonderwijs in het Latijn in de latere Middeleeuwen; gevraagd: hoe komt dat?

Hierop geeft Bolgar<sup>2</sup> ons het antwoord; tot zijn kortste vorm teruggebracht luidt het: „Onder invloed van de geest des tijds”. Enige toelichting is hier niet overbodig. Het zijn steeds de heersende elites die hun stempel drukken op een bepaalde periode, of op een bepaalde sector van het leven; onverschillig of dit nu het politieke, economische, religieuze of culturele vlak betreft, zij geven de toon aan en zij bepalen de gang van zaken voor zo ver mogelijk. In de Middeleeuwse maatschappij vervulde de hoge geestelijkheid deze functie, zeker ten opzichte van het onderwijs en zo kon het gebeuren, dat wij het probleem, dat de leidende kringen bezig hield, terug vinden in ... het aanvangsonderwijs van het Latijn.

Tengevolge van de hervormingen van Karel de Grote op het gebied van het onderwijs was de kennis van het schrift zeer toegenomen en daarmee ook de belangstelling voor het boek; het aantal handschriften vermeerderde en menig klooster, dat zich certijds rijk gevoelde met één authentieke bron kwam na verloop van tijd zelfs in een positie die vergelijking van verschillende bronnen mogelijk maakte. Dit was echter de oorsprong van veel narigheid, want juist door die vergelijking kwam men tot de gevolgtrekking, dat de kerkvaders elkaar op verschillende punten tegenspraken; de verlegenheid die hiervan het gevolg was, werd nog vergroot, toen men toegang kreeg tot de geschriften van de Griekse patres. Reeds Hrabanus Maurus (776-856), aartsbisschop van Mainz, onderkende de moeilijkheden; om deze te boven te komen gaf hij de raad, om bij iedere uitspraak de naam van de autoriteit te vermelden, opdat de broeders zelf zouden kiezen. Het middel was echter erger dan de kwaal; wanneer deze raad in praktijk zou worden gebracht, zou hij onvermijdelijk leiden tot een rangorde in de betrouwbaarheid van de patres, een hoogst ongewenste toestand, maar bovendien zou het zelfstandig vergelijken van bronnen kunnen leiden tot tekstkritiek, ja het hele probleem van de menselijke autonomie was hierbij welbeschouwd in het geding. Om aan deze moeilijkheden het hoofd te bieden nam men zijn toevlucht tot de logica van Aristoteles in de overtuiging, dat de tegenspraak slechts schijnbaar was en veroorzaakt door menselijke tekortkomingen, speciaal op het

<sup>1</sup> o.c. p. 107, 171, 172.

<sup>2</sup> o.c. p. 149 e.v.

punt van de dialectiek. Vandaar die passie voor de geschriften van de grote Stagiriet, vandaar ook de overtuiging, dat men de jeugd niet vroeg genoeg kon inwijden in de problemen van de logica. We begrijpen nu, hoe een crisis in de opvattingen van de heersende elite gevolgen had voor de didactiek van het Latijn in de aanvangsklassen. „Latijn, logica en zang, dat waren de drie vakken van de middeleeuwse grote school. Latijn en zang werden daarbij in alle klassen gegeven, logica daarentegen in de vijfde en vierde en misschien in de derde klas”, zegt prof. Post <sup>1</sup>. De voorkeur van de elite komt dus tot uitdrukking in de didactiek van het Latijn en verder in het feit, dat logica op het rooster voorkomt als apart leer-vak; we zullen deze combinatie nog meer tegenkomen.

Door een summiere vergelijking van enkele ons door de historici geleverde feiten kwamen we dus tot de gevolgtrekking, dat er verband moest bestaan tussen de opvattingen van de elite en het elite-onderwijs, want dat was het onderwijs in het Latijn in de late Middeleeuwen. Hoewel deze conclusie niet zo erg onderwacht uitvalt, is het toch zaak om ons voor voorbarigheid te hoeden! Als het eens zo was, dat het onderwijs in het Latijn altijd de opvattingen van de heersende elites zou weerspiegelen, dan zouden we dit ook voor andere tijden, b.v. de Renaissance, moeten kunnen aantonen. We kunnen het proberen.

Dat wat wij traditiegetrouw aanduiden met de naam Renaissance was een gecompliceerd verschijnsel optredende in een maatschappij die de betrekkelijk doorzichtige agrarische en feodale structuur van de Middeleeuwen nog niet had verloren, maar waarin anderzijds de zich snel ontwikkelende handel nog niet die wereld omspannende macht had verworven die later eeuwen ons hebben getoond. Het was vóór alles een aan steden gebonden, een urbaan verschijnsel. Het kan niet de bedoeling zijn om hier nogmaals aandacht te schenken aan alle facetten van deze zo bonte tijd, noch om al de invloeden die er van de verschillende elites uitgingen terug te vinden in het cultureel patroon van deze periode <sup>2</sup>. Hier gaat het veeleer om de vraag, of het werk van de sociologen van de cultuur voor andere dan de doorgaans naar voren gebrachte kanten aandacht heeft gevraagd. Dit nu schijnt wel zo te zijn, want terwijl de historici hun materiaal veelal groepeerden om personen en ons daarbij toonden, hoe telkens in individuele gevallen grote belangstelling en eerbied voor de „klassieke” oudheid het beeld beheerste, gaan zij in hun beschrijving veeleer uit van de vroeg-kapitalistische maatschappij en de daarbij passende mentaliteit; deze maatschappij wordt zodoende meer

<sup>1</sup> o.c. p. 96.

<sup>2</sup> A. Weber: „Kulturgeschichte als Kultursoziologie”, R. Piper en Co. Verlag, München 1951, p. 302 e.v.; A. von Martin, „Soziologie der Renaissance”, Ferd. Enke Verlag, Stuttgart, 1932; aan p. VI van dit werk werd het begrip „de geest des tijds” ontleend; A. Hauser: „The social history of art”, Routledge and Kegan Paul, 1952, vol. I p. 266 e.v.

dan een som van individuen en haar geestesmerk maar dan de som van de persoonlijke idealen. Zo beschrijft Sombart<sup>1</sup> de geesteshouding van deze tijd als de typische mentaliteit van een burger-maatschappij in wording; winstbejag is het hoofddoel en dit wordt bereikt door het gezond verstand te gebruiken. Met vele voorbeelden toont hij aan, hoe dit in systeem gebrachte utilisme werd gevoed door en steun zocht bij autoriteiten uit het Grieks-Romeinse verleden, speciaal de Stoa. Toch blijft bij heel deze nuchtere typering van de bourgeois-mentaliteit één ding ongenoemd, nl. het religieuze aspect, behalve dan misschien daar, waar Florence in een rake typering „het Bethlehem van de kapitalistische geest” wordt genoemd<sup>2</sup>. Willen wij echter ook aan deze kant niet voorbijgaan dan zou er misschien iets voor te zeggen zijn ter aanduiding van de ideologie het woord „mythe” in te voeren op de wijze zoals b.v. prof. Banning dat deed in zijn „Moderne maatschappij-problemen”<sup>3</sup>. Volgens hem is een mythe allerminst „een product van individuele dichterlijke verbeelding, los van de werkelijkheid, maar een sterk emotioneel geladen voorstelling, uitdrukking van waarden en zin, die richting geeft aan het handelen, denken en geloven van een groep (volk, klasse) en vooral inspirerend naar een toekomst werkt”<sup>4</sup>. Ter illustratie verwijst deze socioloog naar de wijze waarop geëxalteerde Amerikanen hun manier van leven proclameren tot de ideale democratie en een voorbeeld voor heel de wereld, verder op de heilandsrol die het moderne proletariaat zichzelf soms in hooggespannen ogenblikken heeft toegedacht, of op de „mythen” van fascisme of communisme. Met behulp van deze term wordt het misschien gemakkelijker de geesteshouding van het vroege kapitalisme in Italië en vooral de uitbundige verering voor de cultuur van Griekenland en Rome te beschrijven als de „mythe van de klassieke oudheid”. Inderdaad is in de Renaissance de verhouding tot de klassieke voorbeelden sterk emotioneel geladen en verre verwijderd van de kritische houding die b.v. door een modern historicus pleegt te worden aangenomen. De oudheid vertegenwoordigt voor de burgers uit de 15-de en 16-de eeuw een absolute waarde en in navolging van het absolute – is de imitatio geen oeroud religieus begrip? – ligt de zin van het heden; dit geeft dan ook werkelijk richting aan het denken en inspireert de groep op verschillende terreinen tot scheppende arbeid. De rijke steden uit Noord-Italië danken hun positie aan de handel, niet aan militair overwicht; dus hebben ze reden zich bedreigd te gevoelen, door de Habsburgers, het huis van Anjou of het Spaanse koningshuis van Aragon<sup>5</sup>. Deze

1 W. Sombart: „Der Bourgeois”, 1920 pp. 282–293.

2 p. 293.

3 W. Banning: „Moderne maatschappij-problemen” 1947, hoofdstuk III: „Sociale mythen en hun betekenis”.

4 p. 142.

5 W. Paatz: „De kunst der Renaissance”, Het Spectrum, p. 28.

zwakke positie hebben ze echter op succesvolle wijze weten te compenseren door met een beroep op hun mythe te suggereren, dat zij alleen al doordat zij erfgenamen zijn van een groots verleden verheven zijn boven al het andere; hoezeer die anderen zich hebben laten imponeren en hoe lang, blijkt onder meer uit de geschiedenis van het gymnasiale onderwijs. Terwijl verder in geloofszaken een beroep op de patres als bewijs gold, kon men zich nu met even groot succes en vaak met even grote devotie beroepen op wereldlijke autoriteiten, de Grieken en Romeinen, maar dan vooral in niet kerkelijke aangelegenheden. Het waren vooral de Humanisten, deze gesaeculariseerde monniken, die de mythe ijverig propageerden, „... die ungeweihten Priester des nunmehr ohne scholastisch-theologische Bildung erfaßten Altertums, dadurch von einer mit den echten Priester konkurrierenden Bedeutung, wie diese Träger weithin wirkender Autorität, deren allmähliche Zersetzung erst nach Jahrhunderte erfolgt ist”<sup>1</sup>. Zij waren het ook die hun stempel voor eeuwen hebben gedrukt op de z.g. klassieke vorming; zolang de mythe leefde, bloeide dit onderwijs en beleefde perioden van grandeur; de misère kwam, toen de mythe ontluisterd werd.

Onverklaard blijft echter bij dit alles de vraag, waarom juist in deze mythe de welsprekendheid centraal gesteld werd; natuurlijk moet iedere mythe uitgedragen worden en welsprekende apostelen vervullen hierbij een belangrijke taak, maar dat wil nog niet zeggen, dat dan ook de rederijkerij in het centrum van de mythe moet staan. Wanneer dit in de hier door ons besproken periode toch gebeurt, dan is dat iets eigens dat niet kan worden verklaard door te wijzen op het bewonderde voorbeeld van Cicero of Quintilianus; men vraagt zich veeleer af, waarom men hen tot voorbeeld koos. Deze vraag voert ons echter ver af van ons doel, het onderwijs en de didactiek van het Latijn; om daarop terug te komen stellen we liever de vraag, waarom de propagandisten van de nieuwe mythe zich Humanisten noemden? Is niet ieder mens „menselijk” en heeft het zin zich ter onderscheiding van anderen speciaal „humanus” te noemen? Natuurlijk niet, maar als men een speciale theorie aanhangt omtrent de natuur en aard van de mens, dan wordt het begrijpelijker. Dit nu deden de Humanisten, want volgens hen onderscheidt zich de mens van het dier door de taal en hierdoor alleen worden wetten en samenleving, ja de hele menselijke cultuur mogelijk. Enkele citaten mogen dit verduidelijken. „De uitgesproken en meestal exclusieve aandacht voor de taalfunctie, voor het „lingueren”, maakt het meest wezenlijke element uit van het Humanisme. Al het andere, de vooringenomenheid ten gunste van de klassieke talen, de imitatio, de liefde voor de schone vormgeving, het verwaarlozen van de positieve wetenschapsbeoefening, het ligt alles

<sup>1</sup> Weber, o.c. p. 309; voor de sociale positie van de oude Humanisten vergelijk men: Hauser, o.c. p. I, p. 336; Martin, o.c. p. 35 e.v.; 59 e.v.

daaromheen als om een middelpunt en moet van daaruit verklaard worden.

Het sterkst en het duidelijkst werd deze passie voor de taalfunctie beleefd in de welsprekendheid in engere zin, in het beoefenen van de koninklijke kunst der *retorica*. De omvang van de welsprekendheidsrage die in de twintiger en dertiger jaren der vijftiende eeuw in Italië losbarstte, kunnen wij nauwelijks overschatten. Het was de tijd, dat geen adellijke familie, die zichzelf respecteerde, het zonder eigen redenaar kon stellen, dat een feest niet mogelijk scheen, zonder dat een aanmerkelijke tijd gewijd werd aan verscheidene en hoogdravende panegyrieken, dat het geen uitzondering was, dat leken, zelfs op feestdagen, in de kathedraal de kansel bestegen om de beminde gelovigen toe te spreken. Het is bekend, dat Aeneas Silvius tot paus werd gekozen niet op de laatste plaats wegens zijn vermaarde welsprekendheid. En toch was dit alles niet veel meer dan een mode, een spel van de Society, die zich het leven met schone frazen deed opsieren, zoals vroeger de troubadours de ridderlijke hoven met hun zangen hadden opgeluisterd. De eloquentie diende geen echte levenswaarden meer en was zonder reële betekenis! Het was een 'luxus-artikel'”<sup>1</sup>.

Dat in deze samenleving de Latijnse welsprekendheid onder het patroonaat van de Humanisten tot onderwijsdoel werd, verbaast ons nu niet meer. Terwijl de Middeleeuwse school dialectici wilde vormen, wordt onder invloed van de Humanisten eloquentia het onderwijsdoel<sup>2</sup>. In het bijzonder boeiende derde hoofdstuk van zijn bovengeciteerde werk toont dr. Bot echter aan, dat de uitdrukking eloquentia gaandeweg een ruimere betekenis krijgt; men verstaat er niet alleen welsprekendheid onder, maar ook taalvaardigheid, een begrip, dat tenslotte kan uitmonden in vaardigheid in het vertalen, zoals dat op onze eindexamens verlangd wordt. Maar goed, het betekent toch ook nog gewoon welsprekendheid, het vermogen om een redevoering op te stellen en uit te spreken in het Latijn en uit de inrichting van het onderwijs blijkt duidelijk genoeg, dat dit doel wel degelijk werd nagestreefd. Dat ziet men het duidelijkst bij de promoties, als de leerlingen door een rede in het Latijn blijv moesten geven van hun bekwaamheden. „En wie kan het de doorluchtige vergadering van magistraten, scholarchen en curatoren, rector, leraren en leerlingen, van al deze Latinisten en Latinisten in spe, kwalijk nemen, wanneer zij zich op het horen van de sierlijkgebouwde (en waarschijnlijk tot tranen toe gerepeteerde) perioden van een hoofse oratio, dicht bij de vervulling van het humanistisch ideaal dacht?”<sup>3</sup>. Ook in de zestiende en zeventiende eeuw blijft een promotie met Latijnse oratie het hoogtepunt in het school-

<sup>1</sup> Bot, o.c. p. 76; p. 74 voor haast afgodische verering van de taal.

<sup>2</sup> Bot, o.c. p. 238.

<sup>3</sup> Bot, o.c. p. 178, 179.



leven; vaak werden de redevoeringen van de leerlingen gedrukt <sup>1</sup>. Men streefde er naar deze grote dag in het schoolleven zoveel mogelijk op te luisteren door de plaatselijke notabelen uit te nodigen. Dikwijls kwam men samen in de kerk; toepasselijke muziek verhoogde de plechtigheid.

Maar een Latijnse redevoering kan men niet zo maar afsteken; om het zover te brengen moet er jarenlang worden gezwoegd door docenten en leerlingen. Als eloquentie dan een onderwijsdoel is, dan moet een goede didactiek er toe leiden om dit te bereiken. Allereerst is een actieve taalbeheersing nodig met onderricht in de grammatica en .... een verbod om de moedertaal te gebruiken; uit colloquia kan men al vrij spoedig allerlei zinswendingen leren. Dan zijn er de stijloefeningen, de declamationes, de oratiunculæ, de chriæ-opstellen naar aanleiding van een spreuk of sententie – en alsof dat alles nog niet genoeg was, ook nog aparte lessen in de retorica <sup>2</sup>. Natuurlijk werd de keuze van de lectuur beïnvloed door het onderwijsdoel en dat Cicero niet gemist kon worden in dit programma spreekt vanzelf.

Het is niet onze bedoeling om een beschrijving te geven van het onderwijs in het verleden, maar om door enkele voorbeelden aan te tonen, dat er verband bestaat tussen de didactiek van het Latijn en de geest des tijds; een vluchtige beschouwing van de gegevens verstrekt door de historici van het onderwijs in de oude talen kan ons versterken in de overtuiging, dat hiertussen werkelijk verband bestond. Maar als dit juist is, moet dit gelden voor alle tijden, dus ook voor de onze en zo moet het dus mogelijk zijn om de vernieuwingspogingen op dit gebied te verstaan vanuit de geest van deze tijd. Maar wie zal het wagen om uit te maken, waar in onze sterk gedifferentieerde samenleving de krachten werkzaam zijn die onze tijd zijn geheel eigen vorm geven? Zijn er niet vele centra waar activiteit van uitgaat, zijn er niet vele elites en een vrijwel onontwarbaar samenspel van onderling elkaar beïnvloedende krachten? Toch is er één feit, dat bij de beschouwing van onze tijd zo zeer in het oog springt, dat men er niet aan voorbij kan gaan en dat is de snelle toename van de bevolking. Men moet al terug gaan in de geschiedenis tot de periode, waarin zwervende stammen tot een gevestigd agrarisch bestaan kwamen om een in de verte vergelijkbare situatie te vinden. De statistische gegevens spreken een duidelijke taal. In 1841 had het Verenigd Koninkrijk ruim 20 miljoen inwoners, in 1957 ruim 51 miljoen, d.w.z. een verdubbeling van de bevolking in 100 jaren. Hetzelfde ziet men in ons land in een nog veel kortere periode; in 1899 5, in 1957 11 miljoen inwoners. Als men voor de Verenigde Staten de immigratie-periode buiten beschouwing laat krijgt men daar: in 1910 92, in 1957 172 miljoen inwoners. Daarentegen had Noorwegen in 1910 ongeveer 2½ miljoen in-

<sup>1</sup> Fortgens, *Schola Latina*, pp. 34, 106.

<sup>2</sup> Fortgens, *Schola Latina* p. 55 e.v.; Bot, p. 177.



woners tegen  $3\frac{1}{2}$  miljoen in 1957: België van 8 miljoen in 1930 op bijna 9 miljoen in 1957. Er zijn dus locale verschillen, maar overal heerst er in de genoemde landen naast een meestal aanzienlijk geboorteoverschot een hoge levensstandaard. We weten allen, dat dit mogelijk wordt gemaakt door de eigenaardige combinatie van een ingewikkelde economie, een wereldomspannende handel en een industrie die gebaseerd is op een hoog ontwikkelde wetenschap<sup>1</sup>; we weten ook dat de op gang gebrachte processen door de toenemende automatisering eer versneld dan gemerd worden.

Door deze ontwikkeling is de eigenaardige op standen gebaseerde maatschappij van de vorige eeuw aan het verdwijnen, maar overal ziet men nog resten; zo bestaat het onderwijs van de z.g. geleerde stand, d.w.z. het gymnasium, nog bijna geheel in de vorm, die het in de vorige eeuw gekregen heeft. Dat dit niet zo kan blijven, beseft ieder, die van het verband tussen maatschappij en onderwijs doordrongen is; het contact tussen de leidende elites van deze tijd en het gymnasiale onderwijs is verloren gegaan en daardoor kan dit schooltype zijn oude functie van elite-vorming niet meer naar behoren vervullen. Globaal gesproken worden er drie oplossingen voor de moeilijkheden geboden; enerzijds streeft men onmiskenbaar naar een geleidelijke liquidatie van dit onderwijs, anderzijds probeert men – overigens met gebrekkige middelen en dus met weinig kans op succes – het verloren contact te herstellen tussen maatschappelijke elite en school; anderen willen handhaving van de status quo.

De middengroep trekt onze aandacht; misschien hebben wij kans ook hier het vermoeden, dat er verband bestaat tussen de geest des tijds en de didactiek, bevestigd te vinden.

Als het ons er alleen om te doen was, aannemelijk te maken, dat de geest des tijds leidt tot de invoering van andere vakken, zouden we het gemakkelijk hebben. Zoals in de late Middeleeuwen de dialectiek als leervak op het programma stond, en zoals naderhand de retoriek wordt ingevoerd onder invloed van het Humanisme, zo kan men, wat de moderne tijd betreft, niet alleen wijzen op het feit, dat deze twee vakken geheel verdwenen zijn – en ook dit is karakteristiek – maar vooral op de aanwezigheid van de bèta-richting; daarnaast overweegt men, hoewel niet in ons land<sup>2</sup>, een derde afdeling gericht op de economie. Hoe belangrijk dit alles op zichzelf ook moge zijn, toch valt het buiten het bestek van ons betoog, omdat wij aandacht hebben gevraagd voor het verband tussen de geest des tijds en de didactiek van het Latijn.

Dr. J. G. Vogel heeft de vakdidactieken voorzover tot nu toe ontwikkeld met elkaar vergeleken<sup>3</sup> en komt tot de slotsom, dat ze zich allen in een-

1 Weber, o.c. p. 413 e.v.

2 J. Derbolav: „Wegen und Formen der Gymnasialbildung”, 1957, H. Bouvier u. Co. Verlag, Bonn, p. 7 e.v.

3 J. G. Vogel; „Onderlinge vergelijking der verschillende vakdidactieken voor zover tot nu toe ontwikkeld”, 1958, J. B. Wolters.

zelfde richting bewegen: „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 veel meer inductie, inventie en productiviteit der ll. welke de persoonlijkheidsvorming direct ten goede komen”<sup>1</sup>. Het feit, dat deze ontwikkeling zich geleidelijk aan in de verschillende vakdidactieken voltrekt en verder, dat dit proces overal overeenkomstige trekken vertoont, leidt tot het vermoeden, dat hierachter eenzelfde kracht werkzaam is, nl. de geest van deze tijd. Totdeze conclusie komt dr. Vogel dan ook inderdaad; op p. 53 lezen we: „Heden ten dage, 350 jaar na de bekende heroriëntatie van het westerse natuurwetenschappelijke denken op de empirie bij Kepler en Galileï – een radicale ommezwaai naar een bevredigender „juistheids”-kriterium, die in de daaropvolgende eeuwen naar praktisch alle andere vakgebieden, ook de geesteswetenschappen oversloeg –, pas in onze tijd is het dat dit empirisch gezichtspunt in de didactiek ten volle doordringt”. Wat het onderwijs in de talen betreft wordt op p. 30 Rombouts geciteerd die zei: „in de grond van de zaak dienen vreemde talen op dezelfde manier bestudeerd te worden als de natuurwetenschappen, dus langs de weg van observatie en inductie”. Zoals een kind natuurlijk zonder grammatica de moedertaal leert en zoals de taalvorser in een hem vreemd taalgebied door nauwkeurige observatie de taalregels vaststelt, zo moet ook volgens prof. Gerlach Roven – eveneens door dr. Vogel geciteerd op p. 30 – „de taal-zelf voorop, de spraakkunst achterna” komen. Al deze principia nu zijn verwerkt in de nieuwe leerangang voor het Latijn bewerkt door dr. A. G. de Man en enkele medewerkers. Er is echter meer dan dr. Vogel opmerkte. De gebruikelijke Latijnse grammatica is vervangen door een weliswaar niet totaal nieuwe maar toch in vele opzichten andere. Terwijl vroeger de moderne talen zich in grammaticaal opzicht richtten naar de oude lijkt het nu wel, of dr. de Man de zaken heeft omgekeerd en de grammatica van de moderne talen pasklaar heeft gemaakt voor het Latijn. Of dit verantwoord is kan ik niet beoordelen; merkwaardig is echter, dat ook hier begrippen worden ingevoerd uit de natuurwetenschappen, zoals b.v. vorm en functie in plaats van het oude Aristotelische begrippenpaar vorm en inhoud. „Vraagt U mij dus naar nieuwe methoden, dan moet ik kort en bondig antwoorden, dat alleen dezulke op de naam van vernieuwingsmethoden aanspraak kunnen maken, die zich op de integratiegedachte baseren”, heeft prof. Stellwag eens gezegd <sup>2</sup>. Onder integratie wordt dan verstaan

<sup>1</sup> o.c. p. 52.

<sup>2</sup> geciteerd bij Vogel, o.c. p. 9.

het samengaan van functies bij de leerling; het op elkaar ingrijpen van vakken en de bewuste samenwerking der docenten. Het is in dit verband van belang op te merken, dat het begrip integratie afkomstig is uit de biologie en dat verder juist in een tijd die ons getuige doet zijn van diep ingrijpende integratie-processen op nationaal en internationaal terrein die zijn opgeroepen en mogelijk gemaakt door de moderne techniek, dit een principe van de paedagogie wordt. Nu dit echter zo is, heeft het zin om zich af te vragen, of de door dr. de Man en de zijnen ontworpen leergang meer dan de vroegere didactiek van het Latijn beantwoordt aan deze eis.

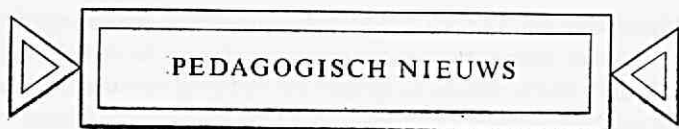
De verdedigers van de traditionele methode om het Latijn te onderwijzen hebben steeds gezegd, dat hierdoor het intellect getraind werd net al bij de wiskunde; verder zou het geheugen geoefend worden. Men deed dus een beroep op enige belangrijke functies van de geest bij het leren van het Latijn. Toch krijgt men de indruk, dat bij de methode de Man niet alleen andere, maar ook meer functies worden geactiveerd. Om een globaal aangeboden leesstuk in het Latijn te kunnen begrijpen, eerst in algemene zin en later in details, wordt er allereerst verlangd, dat de leerling goed luistert naar het door de docent voorgelezen stuk. Hij verkeert hierbij in dezelfde positie als het jonge kind, dat de moedertaal probeert te leren. Er wordt hierbij vooral een beroep gedaan op het vermogen om te verstaan door te raden. Dit nu wordt bij dr. de Man vergemakkelijkt door de illustraties die de tekst begeleiden, verder door een beroep op de kennis van vreemde woorden in de eigen taal of uit verwante talen. Tenslotte worden dikwijls woorden geraden doordat de leerling het zinsverband begrijpt en dan het ontbrekende invoegt. Al met al worden hier veel meer functies geactiveerd en tot samenspel gebracht dan bij de oude methode, hoewel men toch niet kan zeggen, dat geheugen en intellect hier zouden worden verwaarloosd. Tot het zien van verband en samenhang met verwante talen wordt de leerling echter niet alleen gebracht door het vergelijken van woorden, maar ook door enkele leesstukken, zoals de fabels van Phaëdrus die nadrukkelijk worden vergeleken met die van La Fontaine. Doordat verder de grammatica van de Man veel meer overeenkomst vertoont met die van de moderne talen dan vroeger het geval was is hier een verstoord contact hersteld. Tenslotte biedt invoering van het functie-begrip in de taalbeschuiving vele nog lang niet voldoende uitgebuite mogelijkheden tot samenwerking met andere vakken waar dit begrip bij analyse ook aanwezig blijkt te zijn. De conclusie moet dus wel zijn, dat deze leergang in hogere mate dan voorheen voldoet aan de eis tot integratie.

Door een drietal voorbeelden ontleend aan de late Middeleeuwen, de Renaissance en de moderne tijd is geprobeerd om het vermoeden, dat er verband bestaat tussen de didactiek van het Latijn en de geest des tijds, aannemelijk te maken. Mochten onze conclusies uiteindelijk betrouw-

baar blijken, dan zal dit toch ook gevolgen met zich meebrengen en wel zo, dat men niet alleen de didactiek van het Latijn in de beginklassen, maar ook die van de veel belangrijker bovenbouw in overeenstemming gaat brengen met de geest des tijds, d.w.z. dat men ook hier gaat zoeken naar een minder encyclopaedische aanbieding van de stof en naar meer zelfwerkzaamheid van de leerling, hetgeen te verwezenlijken is door lessen in lossere klasseverband. Moeilijker is het om de integratie met andere vakken te realiseren, maar als dit werkelijk een eis van deze tijd is, zal dit ook in het gymnasiale onderwijs tot uitdrukking komen<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Men probeert al aan deze eis te voldoen; gedacht wordt b.v. aan de Palladium-reeks verzorgd door de Ned. Boekhandel in Antwerpen en aan de rol die het integratie-principe en het „exemplarische” in het Duitse gymnasiale onderwijs spelen.

M.C.D. Kuilman werd geboren te Lellens (Gr.) in 1909; hij studeerde van 1928-1935 Latijn en Grieks te Leiden en promoveerde in 1949 onder leiding van prof. dr. B. A. van Groningen op een proefschrift getiteld: „Gedachten over geluk en adel bij Platoon”. Dit opende zijn ogen voor het belang van de sociologie. Hij is nu werkzaam als leraar in de oude talen aan het Dalton-Lyceum te 's-Gravenhage.



#### VAN DE OPLEIDINGEN

*Opleiding voor de middelbare akten pedagogiek aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de universiteit van Amsterdam*

Studievakken volgens het examenreglement van de Vereniging tot Bevordering van de Studie der Pedagogiek:

voor het A-diploma: encyclopedie der pedagogiek, psychologie en inleiding in de wijsbegeerte;

voor het B-diploma: als hoofdvak: pedagogiek, aan te vullen met twee bijvakken.

Naast de oorspronkelijke, op het onderwijs gerichte, opleiding worden ook cursussen gegeven, die zich in het bijzonder specialiseren op sociale pedagogiek (enerzijds met het oog op de personeelszorg, anderzijds voor kinderbescherming, vrije jeugdvorming en maatschappelijke vorming), pedagogiek voor het technisch onderwijs, orthopedagogiek, kleuterpedagogiek en kunstpedagogiek.

Algemeen studieleider: Prof. Idenburg; docenten: Prof. Bomhoff, Prof. Duijker, Prof. ten Have, Prof. Koekebakker, Prof. Lievegoed, Mej. Dr. Rita Vuyk, de heren Drs. Blaauw, Dr. Fintelmann, Dr. van Gelder, Dr. Grewel, Dr. Groeneveld, Dr. Jaffé, Drs. Jansen, Post, Dr. Regtdoorzee Greup-Roldanus, Dr. Ringeling, Drs. Von Sassen, Scheffer, Scholtens, Mr. Slagter, Drs. van de Vall, Dr. van der Velde, Drs. Visser, Mevr. van der Waerden.

Voor de B-akten bovendien: voor het hoofdvak Prof. De Klerk en voor de bijvakken de daarvoor aangewezen universitaire docenten.

De colleges worden gegeven voor de schoolpedagogiek op woensdag 2-6, voor enkele groepen aangevuld met 7-9, en op zaterdagmiddag 1-5. Voor de andere groepen komt in de plaats van de woensdagmiddag de vrijdagavond 7-10 en de zaterdagmorgen 9-12, terwijl de colleges op de zaterdagmiddag door alle groepen tezamen worden bezocht.

Collegegeld: voor het A-diploma f150,— per jaar en voor het B-diploma f200,— per jaar, vermeerderd met f10,— inschrijfgeld.

Uitvoerig programma, waarin tevens gegevens omtrent de opleiding voor kleuterpedagogiek, o.l.v. mevr. Tellegen-Veldstra, en cursussen voor kunstpedagogische en filmpedagogische vorming, aan te vragen bij de administratie van het Nutsseminarium. Een afzonderlijk programma is uitgegeven voor de opleidingen voor de middelbare akten Nederlands, Frans, Duits, Engels, wis- kunde, natuur- en scheikunde, geschiedenis, biologie en aardrijkskunde, uitgaande van het Nutsseminarium.

Het bureau van het Nutsseminarium is gevestigd: Oranje-Nassaulaan 51, Amsterdam-Zuid. Telefoonnummers: 71.41.99 (directie, opleiding en administratie) en 71.44.89 (research en documentatie).

*De M.O.-studie aan het Pedagogisch Seminarium vanwege de Nederlandse Hervormde Kerk*

Het Pedagogisch Seminarium vanwege de Nederlandse Hervormde Kerk is niet exclusief en is open voor iedereen die zich in de pedagogiek wil bekwamen. Het Seminarium is gevestigd te Utrecht, Trans 14. Rector is de heer Dr. G. Kalsbeek, Laan van Poot 348, 's-Gravenhage en studie leider is Prof. Dr. M. J. Langeveld, Pedagogisch Instituut, Trans 14, Utrecht. De docenten zijn: Prof. Dr. J. G. Bomhoff (wijsbegeerte), Dr. C. F. van Parreren (algemene psychologie), Drs. J. Bijl (pedagogiek), Drs. C. van der Zwet (ontwikkelingspsychologie). Colleges worden gegeven woensdags- en zaterdagmiddags van 2 tot 4 uur in het Pedagogisch Instituut, Achter den Dom 13, Utrecht. Het Seminarium heeft ten behoeve van de studenten een eigen bibliotheek, die geopend is op woensdagmiddag. Zoals het voor alle opleidingen geldende reglement luidt, sluit de A-akte een algemeen pedagogische opleiding in terwijl specialisaties in de studie voor de B-akte mogelijk zijn. Tijdens de A-studie kan men een extra college over orthopedagogische onderwerpen volgen en daarover (eveneens extra) tentamina afleggen, ter voorbereiding van een eventuele latere specialisatie in deze richting. Deze colleges worden gegeven door Dr. W. E. Vliegert-hart, op woensdagmiddag van 4-5 uur.

*Aan de Nutsacademie te Rotterdam slaagden op 26 mei 1959 voor het examen m.o. Pedagogiek A:*

E. Arends, Groningen (scriptie: „Een mogelijke bijdrage van de lichamelijke opvoeding tot de latere vrijetijdsbesteding; vrijwillige sportgroepen in de lagere scholen voor 12-15 jarige jongens”).

J. van Bergeyk, Barendrecht (scriptie: „Enige gedachten omtrent het suggestieverschijnsel in haar betrekkingen tot de opvoeding”).

C. de Boer, Den Haag (scriptie: „Enkele aspecten van de economische en sociale ontwikkeling in de gemeente Opsterland”).

J. Boomsluiter, Rotterdam (scriptie: „Massa en enkeling. Poging tot hernieuwde verzoening van filosofie en theoretische pedagogiek vanuit de tegenstelling: massa-enkeling”).

Mej. T. Bosch, Rotterdam (scriptie: „Recreatie voor de jeugd.... ook jeugd-recreatie?”).

J. L. L. Knijff, Rotterdam (scriptie: „Over de lichamelijke gebrekkigheid als ortopedagogisch probleem”).

J. Noordzij, Rotterdam (scriptie: „Opvoeding tot waakzaamheid. Een poging om enkele aspecten der existentie-filosofie pedagogische betekenis te verlenen”).

Mej. P. W. Smittenaar, Den Haag (scriptie: „Enige aspecten aangaande de verhouding tussen lerares en leerlinge op de nijverheidsschool”).

C. van Tienhoven, Rotterdam (scriptie: „De godsdienstige opvoeding voor debiele kinderen”).



*Aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam slaagde:*

op 13 april 1959 voor het examen M.O. Pedagogiek B: Mej.S.D.G.N.Sutan Assin, Amsterdam (scriptie: „De emancipatie en de Islamitische vrouw in Indonesia”).

op 11 juni 1959 voor het diploma Kunstpedagogiek: de heer D.Fennema te Heemstede.

op 29 juni voor het diploma Kleuterpedagogiek:

Mej.E.W.J.Berendse, Rotterdam (scriptie „De Montessorimethode en de huidige inzichten in de behoeften van het kind”).

Mej.E.J.Biondina, Middelburg (scriptie „Contacten vanuit school met gezin en maatschappij”).

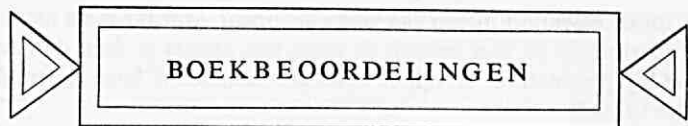
Mej.M.S.de Bruin, Amsterdam (scriptie „Aanpassing van de kleuter op de eerste schooldag”).

Mej.M.van Veldhuizen, Rotterdam (scriptie „Kleuter in een volkswijk”).

Mej.D.Zendman, Enschede (scriptie „Behoeftte aan vrijheid en leiding bij het jonge kind”).

Mej.A.G.J.Wendt, Oegstgeest (scriptie „Wat betekent de kleuterschool voor het kind met milieutekorten”).

Mej.M.A.Weyer, Arnhem (scriptie „De kleuterschool als vormingsinstituut”).



BOEKBEoordelingen

W. RITZEL: *Jean Jacques Rousseau*. Urban-Bücher. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 1959. DM. 3.60.

Er valt de laatste jaren in Duitsland een duidelijke belangstelling voor Rousseau te constateren, een belangstelling die misschien meer de politicus en de ethicus dan de pedagoog geldt. Het achter in *Ritzel's* werkje opgenomen literatuur-overzicht vermeldt:

*Glum*: Jean Jacques Rousseau: Religion und Staat 1956;

*Haering*: Der Gedanke des Sozialvertrages 1943;

*Reich*: Staatsrecht und Ethik bei Rousseau 1947;

*Reiner*: Rousseaus Idee des „Contrat social“ und die Freiheit der Staatsbürger 1950;

*Röhrs*: J.J. Rousseau: Vision und Wirklichkeit 1957;

*Ziegenfusz*: Jean Jacques Rousseau: Eine soziologische Studie 1952.

Ritzel zelf is veelzijdiger, hij zoekt naar „die historische Individualität Jean-Jacques Rousseau.“ De historische individualiteit die Rousseau voor Ritzel is, omvat de man die in het Contrat social een staatsleer schiep, die heden ten dage nog als klassiek geldt; de man die in de Emile de grondslagen legde voor een wetenschappelijke pedagogiek niet alleen, maar ook de stoot gaf tot vernieuwing van het westeuropese onderwijs; ten slotte de man die in zijn Confessions de wereld een onschatbaar document van menselijk zelfbegrip en een beeld van 18e eeuwse zelf- en wereldgevoel schonk. Deze historische individualiteit wil hij „begreifend gerecht“ worden. „Begreifend gerecht“. Goed gekozen woorden. Ritzel is zeker niet blind voor het bekende feit van de tegenstrijdigheden in Rousseau's werk: de strekking van de opvoedingsroman is zeker niet verenigbaar met de theorie van een op een contrat social gefundeerde staat, Rousseau's „individualisme“ sluit zijn „etatisme“ uit. Hij meent echter dat de historische individualiteit Rousseau een synthese eist, dat Rousseau zelf ook naar een synthese van zijn pedagogische en zijn staatkundige denkbeelden heeft gezocht, maar dat hij zich met schijnoplossingen heeft vergeenoegd, omdat het hem aan zedelijke kracht en intellectuele eerlijkheid ontbrak.

Hiermee is tegelijk de strekking van het boek aangegeven: Ritzel speurt na, hoe Rousseau dan wel naar de synthese heeft gezocht en welke oplossingen in schijn hij heeft gevonden. Geheel juist is het woord „Scheinlösungen“ niet; de conclusies waartoe Ritzel ten slotte op p. 150/151 komt, zijn er o.i. althans gedeeltelijk mee in strijd. Het laatste hoofdstuk behandelt de bekende Considérations sur le gouvernement de Pologne et sur sa réformation projetée (1772). Bekend is ook dat Rousseau in dit advies aanstuurt op stimulering van het nationaal gevoel, op versterking van het patriotisme: „C'est l'éducation qui doit donner aux âmes la forme nationale, et diriger tellement leurs opinions et leurs goûts qu'elles soient patriotes par inclination, par passion, par nécessité.“ Behoort nu het patriotisme en de deugden die uit nationaal gevoel voort-

vloeien, tot de essentieel menselijke eigenschappen? Anders: Is de mens „van nature” patriot? Zo ja, dan behoeft de mens niet anders te doen dan actualiseren wat hij „van nature” is, om de nationale deugden te laten rijpen, die hij als burger behoeft.

„Ist das die Synthese?” vraagt Ritzel. En hij antwoordt: Ja en neen. Maar in het ja ligt de erkenning, dat Rousseau toch zeker gedeeltelijk boven de schijnoplossing is uitgekomen.

Ritzel beschikt over een omvangrijke en grondige bekendheid met Rousseau's werk, daarnaast over vermogen tot kritische toetsing en tot klare formulering, al is hij niet steeds gemakkelijk leesbaar. Met name minder in zijn staatsrechtelijke beschouwingen, maar het kan ook zijn, dat de ervaren zwaarwichtigheid meer voortkomt uit de weinige bekendheid van de recensent met deze materie.

Het boek bestaat uit twee hoofddeelten. In het eerste: Rousseau richtet über Jean-Jacques (Men herkent in deze titel Rousseau's: Rousseau Juge de Jean Jacques) beschouwt hij vooral de mens met zijn ethische problematiek, de Confessions (Lebensbeichte) nemen natuurlijk een belangrijke plaats in. Goede pagina's worden ook gewijd aan de Profession de foi du vicair savoyard en aan La nouvelle Héloïse.

Het tweede deel draagt de titel: Menschentum und Bürgertugend. In dit gedeelte vindt Emile zijn plaats. Terecht. Ritzel betoogt nl., en naar het ons voorkomt op goede gronden, dat de studie van het Contrat social evenzeer van de inleidende pagina's van de Emile behoort uit te gaan als de studie van de opvoedingsroman zelf; de afwijzing van het burgerschap hier (ed. Richard p. 9) wordt opgeheven door de aanvaarding aan het slot (idem p. 605). En toch wordt de synthese, meent Ritzel, nog niet wezenlijk voltrokken, hier nog slechts in schijn. Het is interessant, het betoog te volgen. Dat Rousseau's betoog niet (geheel) sluit, ach, Rousseau „war im Grunde ein genialer Träumer, ein beweglicher und immer bewegter Geist, ein Künstler und ein Liebender, nicht aber ein Denker und Theoretiker.” Het laatste wisten we, het eerste ook en dit is ons genoeg. Men kan ten slotte van een mens niet alles verlangen.

VAN DER V.

# DE MAATSCHAPPIJ TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN EN HET VOLKSONDERWIJS

1784-1959

I. VAN DER VELDE

1. 16 november 1784 werd de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen opgericht. Zij bestaat thans dus 175 jaar. De Doopsgezinde predikant te Edam, *Jan Nieuwenhuyzen*, nam het initiatief. Met haar 353 departementen en haar ruim 47000 leden is zij nog steeds een der grootste en invloedrijkste organisaties op algemeen-cultureel gebied. Zij heeft zich van den beginne af ten doel gesteld „naar de beginselen van de christelijke godsdienst, algemeen volksgeluk te bevorderen” en wel „bepaaldelijk door invloed te oefenen op de opvoeding en het onderwijs” (Artikel 1 harer Wet (Statuten)). Haar geschiedenis is tegelijk een sector van de geschiedenis van opvoeding en onderwijs in Nederland, omdat zij, vooral in de laatste decennia der 18e eeuw en in de eerste helft der 19e eeuw, doch ook nog in de eeuw daarna, mede vorm en inhoud gegeven heeft aan ons onderwijs, en wel in een mate, die zowel naar omvang als naar wezen te weinig gekend wordt.

Wie over geschiedenis van het onderwijs schrijft, dient zich een beginsel als uitgangspunt te kiezen. Terecht meent *De Keyser* in zijn „Geschiedenis van het Westerse vormingswezen” (uitgave Plantijn Antwerpen 1958, p. 19), dat de geschiedenis van opvoeding en onderwijs ons laat doordringen tot de kern van de cultuurhistorie. Men kan dus als leidraad nemen de denkbeelden die achtereenvolgens in een bepaalde periode de cultuurhistorie beïnvloeden en beheersen, zowel religieuze als profane. Het onderschrift bij het portret van *Jan Nieuwenhuyzen* nodigt tot deze standpuntbepaling uit: „*Verlichting* kleurt den trans met nooit verdoofb're stralen!”

Maar ook een meer sociologisch gerichte werkwijze is mogelijk. Men kan nagaan hoe, weer in een bepaalde periode, de maatschappelijke ontwikkeling verloopt en hoe zij in haar verloop het onderwijs vormt en vervormt. Zelfs is soms een op politiek in engere zin gebaseerde behandeling gemotiveerd, zeker in de door ons beschreven periode, die immers zowel „de Franse tijd” van 1795 tot 1813, als de schoolstrijd omvat, vanaf haar eerste fase (1795-1806), waarover *Van der Giezen* schrijft, tot haar wettelijke beëindiging in 1920 toe<sup>1</sup>.

Ongetwijfeld zouden deze grondslagen voor het doel waarmee dit artikel geschreven wordt, dienstbaar zijn; er zijn ongetwijfeld zowel „ideengeschichtliche” als sociologische parallellen aantoonbaar. Mis-

<sup>1</sup> *Dr. A. M. van der Giezen*: De eerste fase van de schoolstrijd in Nederland, Assen 1937.

schien zou diepergaande studie zelfs zeer interessante parallellen aan het licht brengen. Toch volgen wij geen van de bovenomschreven methoden, omdat voor dit moment de meer theoretisch gerichte beschouwing minder dienstig is en wij, om de verdiensten der Maatschappij voor het Nederlandse volksonderwijs in het licht te stellen, ons liever houden aan de feitelijkheden:

Wat heeft het Nut voor het Nederlandse volksonderwijs *gedaan*?

Wie het register der hoofdbestuursleden doorbladert, stuit telkens op namen die leiding hebben gegeven, nationaal, aan het geestelijke, maatschappelijke, politieke leven in zijn velerlei aspecten. Hij stuit op theologen als Des Amorie van der Hoeven, Groenewegen, Roessingh; op pedagogen als de dames Kooistra en Van Asperen van der Velde, op Bigot, Kohnstamm en Gunning (C.P.); op juristen als Quack, Loder, Kranenburg, Cohen; op een historicus als Brugmans, een physicus als Zeeman; op letterkundigen als Heye en Schimmel; op staatslieden als Goeman Borgesius, Drucker, Treub, Bos, Gerhard; op een industrieel als Stork; een filantroop als A. C. Wertheim. Velen der besten uit den lande hebben tijd en energie geschonken aan het Nut, voor hen als voor zoveel anderen van kleiner formaat middel ter bevordering van het algemeen volksgeluk.

2. Het is, waar het hier een tijdsperiode van lange duur betreft, noodzakelijk tot een indeling te komen, om de overzichtelijkheid te bevorderen. Het meest voor de hand liggend is het de onderwijswetgeving te volgen en de indeling te baseren op de 3 belangrijkste onderwijswetten (l.o.), die het departement sinds 1784 hebben verlaten, die van 1806, 1857, 1920.

Iedere belangrijke onderwijswet, speciaal op het gebied van het l.o., betekende een vermindering van de activiteitsmogelijkheden van het Nut: zowel in 1806 als in 1857 en 1920 gaan programmapunten in vervulling, waarvoor jarenlang gestreden was. Naarmate het staatsaandeel in de onderwijsvoorzieningen omvangrijker en intensiever wordt—een tendentie die heden ten dage nog in volle kracht doorwerkt—worden de mogelijkheden voor particulier initiatief geringer, hetgeen, gezien de wenselijkheid van distributie der verantwoordelijkheden, niet steeds toe te juichen valt. Ook de opkomst van andere organisaties, die zich met onderwijsbelangen occuperen, werkte remmend en beperkend. Het heeft van hoofdbestuur en departementsbesturen zowel veel aanpassingsvermogen als originaliteit en inventiviteit vereist om zich in zoveel onvruchtbaarder tijdsomstandigheden staande te houden. Men mag, de situatie in 1959 beoordelend, zeggen dat het Nut in de strijd niet is bezweken.

### 3. „Verlichting kleurt den trans met nooit verdoofb're stralen!”

De Maatschappij bekent zich in deze regel dochter der Verlichting. Cultuurhistorisch volkomen terecht. Zij schaamt zich harer afkomst niet. Over de Verlichting (Aufklärung) is veel hoon uitgestort en het Nut is deswege mede gesmaad. Als *Cassirer* zijn „Die Philosophie der Aufklärung” schrijft (wij gebruiken de Amerikaanse vertaling van 1955: “The Philosophy of the Enlightenment”), begint hij met een verontschuldiging: “I had to adopt for this study the Spinozist motto: “Smile not, lament not, nor condemn; but understand” (non ridere, non lugere, neque detestari, sed intelligere (Preface X)). Zelden is de Verlichting zo conciliant behandeld; men heeft steeds meer oog gehad voor haar gebreken dan voor haar deugden. Of de westerse wereld van na de Verlichting gerechtigd was tot deze critiek, of haar niet enige bescheidenheid en inkeer paste en past, is wel een zeer open vraag. De Verlichting heeft idealen verkondigd, naar welker vervulling wij nog met smart uitzien. Alleen al als we denken aan het Verlichtingsadagium waarmede de Verenigde Staten van Noord-Amerika in 1776 hun Declaration of Independence sierden: “All men are born free and equal”. All men! De Aufklärung betekent in oorsprong en wezen een nog nimmer volledig gerealiseerd stuk humaniteit.

Er zou rijkelijk motief aanwezig zijn om uitvoerig in te gaan op de betekenis der Verlichting voor volksonderwijs en volksontwikkeling, ware het niet dat *Idenburg* zich reeds van deze taak heeft gekwet in zijn artikel: „Gelijkheid van kansen” (Paed. Studiën 1959, blz. 210 e.v.). We volstaan met naar dit artikel te verwijzen.

### 4. Periode I: 1784–1806

Er is reeds meermalen op gewezen—ook *Bigot*<sup>1</sup> doet dit in het Gedenkboek bij het 150-jarig bestaan van het Nut (1934)—dat meer dan de stichter *Jan Nieuwenhuyzen* zijn zoon *Dr. Martinus Nieuwenhuyzen* de man is geweest, die het Nut vanaf zijn oprichting gestuwd heeft in de richting van opvoeding en onderwijs. De vader heeft moeten wijken voor de zoon. De vader zag als taak voor de nieuwe vereniging verspreiding van kennis onder de minvermogenden, de zoon „de verbetering van het schoolwezen en de opvoeding der jeugd, als de voornaamste grondslag zijnde ter vorming, verbetering en beschaving van den burger.” De zoon zag wat primair noodzakelijk was. De maatschappij van zijn dagen dorstte naar daden op het gebied van scholing en ontwikkeling. Onderwijs was nog geen staatszaak, dat zou het eerst worden in de dagen der revolutie (1801, 1803, 1806). Bekend en veel geciteerd is *van der Palm's*

<sup>1</sup> L. C. T. *Bigot*: Het Nut en het Onderwijs, t.a.p. blz. 79. Aan dit art. zijn verschillende feitelijke bijzonderheden ontleend.



welsprekende en wat pathetische schildering van de noodtoestand waarin het onderwijs verkeerde in zijn beroemde Aanspraak tot de Schoolopzieners van 16 juli 1801, culminerend in wat als wanhoopskreet klinkt:

„Wat Hercules zal den stroom leiden om deze stallen van Augias te zuiveren, en de besmette lucht haar verpestenden adem te ontnemen?”<sup>1</sup>

Ook in 1801 was er dus nog ruimschoots ruimte voor particulier initiatief, al was het Nut onmiddellijk na zijn oprichting enthousiast gestart. Aanvankelijk zocht het zijn kracht in directe voorlichting, later, na 1795, na de Omwenteling dus, ook in beïnvloeding van het onderwijsbeleid van de Nationale Vergadering. Het stichtte kweekscholen, te Amsterdam en Groningen in 1796, in Rotterdam en Haarlem in 1801; het stichtte Nutsscholen met de bedoeling dat zij als modelscholen zouden fungeren. „Modelscholen” bezaten in 1810 o.a. Rotterdam, Dordrecht, Leiden, Bodegraven, Koog-Zaandijk, Bergen op Zoom, Groningen. Het verzorgde de uitgave van leer- en leesboekjes: in 1787 de *Trap der jeugd* en *Leeslesjes voor het kunstmatig lezen*, in 1788 *Vaderlandsche deugden*, *Levensschetsen van vaderlandsche mannen en vrouwen*, alsmede *Volkliedjes*, in 1789 een spel- en leesboekje voor eerstbeginnenden, van 1792-1794 een *Rekenboek voor de Nederlandsche jeugd* enz. Het lichtte de onderwijzers voor door middel van handleidingen: in 1787 *Het onderwijs in spellen, lezen en schrijven*, in 1791: *Aan de schoolhouders in Nederland*; het streefde naar zedelijke opvoeding: in 1789 verscheen *De zedelijke opvoeding der kinderen*, in 1794 *Straffen en beloningen in de scholen*. Het schreef prijsvragen uit om zich zelve voor te lichten. De eerste periode vertoont een wonderlijk beeld van veelzijdige activiteit.

*Jan en Martinus Nieuwenhuysen* met hun medewerkers moeten lieden geweest zijn met een sterk levende overtuiging, maar tegelijk nuchtere beoordelaars van werkelijkheid en mogelijkheden. Het is hun niet ontgaan, dat meer nog dan directe voorlichting een staatsrechtelijke basis noodzakelijk was. En toen in 1796 de Nationale Vergadering een commissie uit haar midden benoemde om een „Plan voor Nationaal Onderwijs” te ontwerpen, diende twee maanden later het Hoofdbestuur van het Nut een adres in, waarin het zijn denkbeelden over „Nationaal onderwijs” uiteenzette, nader uitgewerkt in een geschrift: „Algemeene denkbeelden over het Nationaal Onderwijs” (eveneens 1796).

„De zorg en de invloed der Maatschappij (hiermede wordt niet bedoeld de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, maar de maatschappij), betreffende het onderwijs, zal zich dus moeten bepalen:

<sup>1</sup> *I. van Hoorn: De Nederlandsche schoolwetgeving voor het L.O. 1796-1907*. Noordhoff, Groningen 1907, p.99.

1. Tot zodanige kundigheden en vereischten, welken van alle Burgers, zonder onderscheid, kunnen gevorderd worden.
2. Tot zodanige kundigheden en vereischten, welken slechts een gedeelte der Burgers, ingevolge der onderscheidene betrekkingen, waarin zij tot de Maatschappij kunnen staan, moet bezitten" (blz. 2-3).

Het is een haast Platonische onderscheiding die hier gemaakt wordt: opvoeding tot burgerschap, opvoeding tot leiderschap. Voor de eerste categorie gold:

„De Maatschappij is het eerste gedeelte van het onderwijs aan allen verschuldigd. De Jeugd, zonder onderscheid van stand of sexe, moet van hetzelfde gebruik kunnen maaken. Allen moeten te kosten der Maatschappij, die kundigheden kunnen verkrijgen, welke zij van hen zal vorderen" (blz. 2-3).

De „Algemeene denkbeelden" zijn van grote betekenis geworden voor de geschiedenis van ons onderwijs, ook al waren de samenstellers, de hoofdbestuursleden *Tichelaar*, *van Gelder* en *Wertz* volgens van der Giezen niet geheel oorspronkelijk in hun conceptie. De L.O. Wet van 1806 kwam in tal van opzichten tegemoet aan de wensen van het Nut, zoals die werden neergelegd in de „Algemeene denkbeelden". In de „Algemeene denkbeelden" zijn 15 vraagstukken behandeld, welke door de Commissie ad hoc uit de Nationale Vergadering aan het Hoofdbestuur waren voorgelegd, t.w.:

1. Middelen om bekwaame Schoolmeesters te verkiezen—bijzonder over het aanleggen van Kweekscholen voor Schoolmeesters.
2. Examina van Schoolmeesters, niet alleen bij derzelver aanstelling—maar ook naderhand van tijd tot tijd.
3. Moet het Gouvernement aan de Schoolmeesters de Leerboeken Voorschrijven, die zij zullen gebruiken?
4. Wat zal op de laage Scholen onderwezen worden?
5. Vereischten van den Onderwijzer.
6. Theorie van Straffen en Belooningen.
7. De beste inrichting der Schoolhuizen.
8. Getal der kinderen boven het welk in één School geene zullen worden toegelaaten.
9. Verdeeling der Kinderen in onderscheidene klassen.
10. Zullen de twee Sexen afzonderlijk zitten, of afzonderlijk Schoolgaan?
11. Tractementen en Emolumenten der Schoolmeesters.
12. Fondsen waaruit zij betaald zullen worden.
13. Zullen de Kinderen Schoolgeld betalen of niet?
14. Generaal en Departementeel opzicht over het Schoolwezen, of Comité van *Nationaal Onderwijs*.

15. Middelen om Ouders aantemoedigen, of te constringeeren tot het naar school zenden hunner kinderen.

(Bijlaage A).

Men krijgt de indruk dat de leden van de Commissie uit de Nationale Vergadering in deze opsomming van problemen maar hebben neergeschreven wat hun zo te binnen schoot; het geheel doet chaotisch aan. De hoofdbestuursleden met de beantwoording belast, hebben dit beseft en vriendelijk verwijten zij de Medeburgers dat een leidend beginsel ontbreekt:

„Onkundig van het grondbeginsel, dat de Commissie uit de Nationale Vergadering geoordeeld heeft te moeten aanneemen, vermeenden wij het volstrekt noodig, 'er *een* voor *het onze* aan te neemen, om uit het zelve *onze* denkbeelden af te leiden (Bijlaage B):

„Zal een Lid eener welgeregelde Maatschappij aan de verplichtingen, die hij als Mensch en als Burger te vervullen heeft, voldoen; zo is het volstrekt noodig, dat hij, *ten eersten*, de Taal van zijn Land verstaa; *ten tweeden*, dat hij door middel van het schrift zijne gedachten aan anderen weete mede te deelen. *Ten derden*, dat hij tot zo verre in de Rekenkunde ervaaren zij, als noodig is, om zijne eigene zaaken te kunnen regelen. *Ten vierden*, dat hij de pligten kenne, welke hij aan het Opperwezen, zichzelf en zijnen medemensch verschuldigd is. *Ten vijfden*, dat hij onderricht zij van de grondwetten, volgens welke de Maatschappij, waar in hij zijn verblijf houdt, bestuurd wordt, om zich als een goed Burger naar dezelve te kunnen gedraagen . . . .

De zorg van hen, aan wien de Maatschappij de behartiging haarer belangen heeft aanbevoelen, zal derhalven, betrekkelijk het *Algemeen Nationaal Onderwijs*, moeten gaan over de volgende hoofdzaaken:

1. Over geschikte plaatsen of Schoolhuizen.
2. Over geschikte Onderwijzers.
3. Over geschikte Leerwijzen.
4. Over geschikte Leerboeken.
5. Over geschikte Persoonen, belast met de zorg tot in werkingbrenging, en tot uitvoering.”

*Tichelaar* c.s. geven de commissie uit de Nationale Vergadering een voortreffelijk lesje in systematiek, maar overigens: Men kan verlangend uitzien naar een studie waarin deze Algemeene denkbeelden naar hedendaagse maatstaven worden gewaardeerd. Vele hebben een eeuw en langer op realisering moeten wachten.

In 1806 eindigt, wat men zou kunnen noemen, de Sturm- und Drangperiode van het Nut. Het pleit is beslecht: Onderwijs is staatszaak geworden; het is geregeld in een wet, die meer dan een halve eeuw aan de eisen van het maatschappelijk leven zal kunnen voldoen, een wet, ge-

baseerd op gedachten en inzichten, mede grijpt en gevormd in Nutskring en het Nut zelve heeft zich van haar taak gekweten op een wijze, die lof en bewondering wekt ook bij geschiedschrijvers die stoelen op andere geestelijke wortel. De wet van 1806 is de voorlopige bekroning van het streven. Maar het weet tegelijkertijd, dat de arbeid niet voltooid is, dat consolidatie wacht. De tweede periode mag gelden als het tijdperk van consolidatie, al beperkt men zich niet tot consolidatie.

### 5. Periode II: 1806-1857

Allereerst: in welke richting gaat de consolidatie? Haar richting wordt bepaald door omvang en inhoud der wet. Het Nut blijft dus actief t.a.v. het schooltoezicht (talrijk zijn onder de schoolopzieners vooraanstaande figuren uit Nutskringen), t.a.v. scholenbouw en schoolinrichting, van vorming van het personeel, van de verzachting der schooltucht, maar vooral van de leermiddelenvoorziening. Er gaat vrijwel geen jaar voorbij dat niet een of meer uitgaven ten behoeve van het onderwijs verschijnen. In 1806 verschijnen Voorschriften voor brieven; in 1807 Spel- en leerboekjes voor de jeugd; tussen 1809 en 1812 een Natuurkundig schoolboek in twee delen; in 1812: Onderwijs in de natuurlijke godsdienst en de zedeleer; in 1813 Schoolgezangen; in 1814 Uittreksels uit merkwaardige land- en zeereizen enz. Tot 1862 blijft het Nut ten deze onverzwakt productief. In deze eerste halve eeuw bepaalt het onderwijs wel heel sterk de hartslag van het Nut. En omgekeerd!

Maar de Nutsidealen reikten verder dan wat binnen wettelijke grenzen dienstig was. Diep beseft men, hoe ontoereikend in feite de geestelijke en lichamelijke verzorging van het Nederlandse schoolkind nog was. Het leerplan der gewone lagere scholen was te beperkt, meer dan Lezen, Schrijven, Rekenen en de Nederduitsche Taal omvatte het niet. Wel bestond er de mogelijkheid tot onderwijs o.a. in de „Aardrijkskunde, geschiedkunde en dergelijke”, maar goede leermiddelen ontbraken, zoals in 1784 goede leermiddelen ontbraken voor lezen, schrijven, rekenen en taal. Hier lag open terrein dat op cultivering wachtte. In de eerste decennia van de 19e eeuw verschenen enige tientallen werkjes op het gebied van wat wij nu de realia noemen, weer: met handleidingen voor de onderwijzer. Zo in 1833: Het verband van opvoeding en onderwijs. We zijn er nog niet over uitgepraat.

Bijzondere aandacht werd besteed aan twee andere vakken die van regeringszorg verstoken bleven, in de jaren 1806-1857 en nog lang daarna: het zangonderwijs en het onderwijs in lichamelijke oefening.

Reeds in 1802 werd een prijsvraag uitgeschreven: De beste middelen tot verbetering van het Nationaal Nederlandsch gezang. Bundels school- en volksliederen verschenen, in 1823 een Handleiding bij het onderrigt in de toon- en zangkunst op de scholen. Tal van departementen richtten

volkszangscholen op, voor kinderen en volwassenen; de oprichting van onderwijzerszangverenigingen werd aangemoedigd.

De arbeid van *Gutsmuths*, de leraar lichamelijke oefening aan *Salzmann's* Philantropinum in Schnepfenthal, was hier te lande niet onbekend gebleven. Een deel van zijn werk werd vertaald: Volledig Leerstelsel van kunstmatige Lichaamsoefeningen. Er verschenen werkjes over gezondheidsleer. Sommige departementen richtten cursussen voor onderwijzers op.

Als men deze activiteiten overziet, is maar een conclusie mogelijk: De Nutsbestuurders waren hun tijdgenoten, inclusief het Hoogste Bewind, verre vooruit. Waar zij naar streefden dat is naar een leerplan, volledig, in moderne zin. Zij hebben minder aan geestelijke traagheid en beperktheid van blik geleden dan het gros der Nederlanders van een eeuw geleden.

Volkomen modern, ook voor onze tijd nog of liever: eerst in onze tijd geworden, is het besef van de ontoereikendheid van een zesjarige leertijd. De vorming begint te laat, eindigt te vroeg. Het Nut wenste reeds in de dertiger jaren der vorige eeuw voor de kleuters kleuteronderwijs, al sprak men van bewaarscholen, en voor de „afgestudeerden” der lagere scholen herhalingsonderwijs. Het propageert deze tweezijdige verlenging van de leerperiode op hardnekkige wijze. In 1823 reeds verscheen een Handleiding voor Houderessen van kleine kinderscholen, op tal van plaatsen werden cursussen gesticht tot opleiding van bewaarschoolonderwijzeressen. Spel, spreken en zingen, oefening van de zintuigen en aanschouwing waren de onderdelen van het kleuterschoolprogramma.

En wat de nazorg betreft: in hetzelfde jaar 1823 werd *Suringar's* antwoord op de prijsvraag: „Het vervloeien van aangeleerde kundigheden”, bekroond. In de volgende jaren worden talrijke herhalingscholen opgericht; in 1837 volgen tussen 2000 en 3000 jonge mensen het herhalingsonderwijs. Al spoedig overschrijden de leerplannen de grenzen van „herhaling”; landbouwonderwijs, elementaire meetkunde, bouwkundig tekenen werden geïntroduceerd. De Nutslandbouw cursussen, de Nutsavondtekenscholen dateren uit deze jaren.

Men krijgt soms de indruk, dat de ministeriële afdeling die het onderwijs had te verzorgen, in Amsterdam zetelde, ten kantore van het Nut, en niet in Den Haag. De omvang van haar activiteiten is in deze periode imponerend. En het wekt dan ook geen verwondering dat de herziene L.O. Wet van 1857 een hernieuwde bekroning betekent van alle inspanning die het Nut zich getroost heeft om het ontwikkelingspeil van het Nederlandse volk op te voeren en het de zegen van een goedgeorganiseerd, naar de gezichtspunten van de tijd modern, onderwijs deelachtig te doen worden. De wet van 1857 schrijft in art. I voor: Het gewoon lager onderwijs omvat het onderwijs in:

- a. het lezen,
- b. het schrijven,
- c. het rekenen,
- d. de beginselen der vormleer,
- e. die der Nederlandsche taal,
- f. die der aardrijkskunde,
- g. die der geschiedenis,
- h. die der kennis van de natuur,
- i. het zingen.

De doorbraak van de Nutsinzichten is af te lezen uit de vakken, vermeld onder *d, f, g, h* en *i*. De gymnastiek, het tekenen en de handwerken voor meisjes blijven onder letters *n, o* en *p* gereserveerd voor het meer uitgebreid lager onderwijs, maar ze zijn opgenomen in de wet en alle drie zullen ze later een plaats vinden in de verplichte leervakken der lagere school, het zingen en de nuttige handwerken in 1878, de gymnastiek in 1889.

De grote verdiensten van het Nut voor de vormgeving aan ons lager onderwijs zijn erkend door felle tegenstanders. *Dr. A. Kuypers*, stellig een van de grootsten onder hen, erkende dit in zijn brochure: „De „Nuts”beweging” (1869). Hij schreef:

„Van hoe kwaden klank de naam van het Nut en hare composita dan ook sinds moege geworden zijn, toch schroom ik niet haar optreden in het laatst der vorige eeuw in menig opzicht te zegenen . . . Neen, al was het enkel om hare bemoeiing met het onderwijs, dan heeft die maatschappij nog daarom alleen recht op onzen dank. Laat men zich door *Groen*, door *Görlitz* of *v. Otterloo* het beeld der toenmalige kerkscholen tekenen, en vergelijkt men daarmede wat reeds een tiental jaren na de stichting der maatschappij door hare departementen daartegenover was geplaatst, dan voelt ieder dat den volke een weldaad is geschied. Eerst sinds dien tijd is het onderwijs onderwijs geworden. Eerst van dien tijd af is er een leidende gedachte in deze bemoeiing met het volksleven te bespeuren. Zichtbaar wint sinds die dagen de overtuiging veld, dat niet de volksjeugd om de school, maar de school om de kinderen des volks is” (blz. 26).

We geloven in de voorgaande pagina's te hebben aangetoond, dat deze lof gemotiveerd was.

### 6. Periode III: 1857-1920

In de nieuwe situatie houdt het Nut vast aan de grote lijnen van het onderwijsbeleid. Nu talrijke wensen op praktisch gebied vervuld zijn, is nieuwe oriëntatie noodzakelijk. Deze nieuwe oriëntatie kan niet meer



gevonden worden uitsluitend binnen de nationale grenzen. De Algemene Vergadering van 1858 besluit tot het instellen van „een persoonlijk onderzoek, behalve in ons vaderland zelf”, in België, Frankrijk, Zwitserland, Duitsland en Engeland naar de organisatie van het lager onderwijs, de beste methoden, de beste leer- en hulpmiddelen en de verkregen resultaten. Van het Amerikaanse onderwijs zal men zich op de hoogte stellen via „de beste geschriften”. Een studiereis dus in optima forma. Dat het plan niet slaagde door ziekte van Prof. *Veth*, die met de opdracht belast werd, is, voor ons, bijzaak: de Nutsbestuurders van die dagen waren mannen met ruime en vooruitziende blik, en geladen met critische gezindheid!

Hun „eigen” wet van 1857 bleek na enige tijd niet meer te voldoen. Deswege richtte het Hoofdbestuur zich, in opdracht weer van de Algemene Vergadering, in 1876 met een adres tot de Koning, waarin het vroeg om wijziging van de wet in diër voege, dat verkregen werd: verbetering van de onderwijzersopleiding, verbetering der leerlingenschaal, betere regeling van het schooltoezicht, verhoging van de jaarwedde-minima, gunstiger verdeling van de financiële lasten ten bate der gemeenten, „dit alles tevens als voorbereiding eener spoedige invoering van den leerplicht”. Maar 1876 en 1877 behoren tot de jaren, waarin de schoolstrijd op zijn felst woedde. Men kan niet over het Nut en het Nederlandse volksonderwijs schrijven, zonder althans enige woorden te wijden aan de schoolstrijd. Welke rol heeft het Nut in de schoolstrijd gespeeld? Vast staat dat het, vooral indirect, d.w.z. door zijn grote invloed op de opvolgende regeringen sinds de omwenteling van 1795, een rol gespeeld heeft. Het Nut is, zeker gedeeltelijk, „verantwoordelijk” voor artikel 22 van de L.O. Wet 1806:

Alle *Schoolonderwijs* zal zoodanig moeten worden ingericht, dat onder het aanleeren van gepaste en nuttige kundigheden, de verstandelijke vermogens der kinderen ontwikkeld, en zij zelve opgeleid worden tot alle Maatschappelijke en Christelijke deugden. (Van Hoorn t.a.p. p. 225).

Deze formulering heeft zich, in wezen ongewijzigd, tot op heden weten te handhaven. Men zie het overeenkomstige artikel 42 in de L.O. Wet 1920.

Het Nut is ook, misschien in nog sterkere mate, „verantwoordelijk” voor de toevoeging van het derde lid van artikel 194 in de grondwet van 1848, in welk artikel de van confessionele zijde zo vurig begeerde vrijheid van onderwijs werd gegeven. Het derde lid luidt:

Er wordt overal in het Rijk van overheidswege voldoende openbaar lager onderwijs gegeven.

*Groen van Prinsterer* eiste later verwijdering van deze „ellendige zinsnede”<sup>1</sup>.

1 *P. Oosterlee*: Geschiedenis van het Christelijk onderwijs, Haarlem 1929, blz. 238.

Aangetekend moet overigens worden, dat het Hoofdbestuur in tegenstelling met de Algemene Vergadering, voorstander geweest is van vrijheid van het onderwijs.

Het Nut is ook, weer gedeeltelijk althans, „verantwoordelijk” voor de zo fel omstreden wet *Kappeyne van de Coppello* (1878). Het adres aan de Koning, waarover we op blz. 490 spraken, is zeker mede bepalend geweest voor de in de wet van 1857 aangebrachte wijzigingen, wijzigingen met de duidelijke en openlijk beleden tendentie, het openbaar onderwijs in de concurrentiestrijd in gunstiger positie te brengen.

De aanneming van de z.g. onderwijsnovelle van 1905, tijdens het Ministerie-Kuyper, deed vrezen voor vernieuwde achteruitgang van de openbare school. Deze nieuwe dreiging bracht het Hoofdbestuur tot een principiële verklaring, tot een getuigenis „van zijn onverzwakte belangstelling in de bloei van het openbaar onderwijs en zijn onverflauwd geloof in de kracht van de beginselen, waarop de openbare school steunt” (Bigot t.a.p. blz. 106).

Men kan, op grond van de invloed, die het Nut sinds 1795 op de Nederlandse onderwijswetgeving uitoefende, op grond van zijn soms beslissend ingrijpen in de meest critieke momenten van de strijd tussen openbaar en bijzonder onderwijs, op grond mede van zijn herhaaldelijk en ondubbelzinnig uitgesproken voorkeur voor de openbare school, begrijpen dat zowel van Protestants-Christelijke als van Rooms-Katholieke zijde ernstige bezwaren bestonden tegen bepaalde onderdelen van de Nutsactiviteit, bezwaren zowel van levensbeschouwelijke als van onderwijspolitieke aard, ondanks alle lof voor de fundamentele verbetering van het onderwijs, die het Nut heeft gebracht. Vandaar *Kuyper's*: „Van hoe kwaden klank de naam van het Nut en hare composita dan ook sinds moge geworden zijn, toch schroom ik niet haar optreden in het laatst der vorige eeuw in menig opzicht te zegenen” (zie ook blz. 489) in 1869, vandaar in 1953 *Langedijk's*: „Van een positieve godsdienstige grondslag kon bij zulk een gemengd gezelschap natuurlijk geen sprake zijn . . . In dit alles kunnen wij haar werk waarderen, maar van het Calvinisme wilde zij niet weten”.<sup>1</sup> Feller, onjuister ook, klinken stemmen van R.K. zijde: „De meest actieve der aangeduide genootschappen was de *Maatschappij tot Nut van 't Algemeen*, die nog heden bestaat en haar rationalistische en liberale loge-geest, haar vijandige houding tegenover alle positief Christendom steeds heeft gehandhaafd, al zou het onbillijk zijn een zelfde oordeel te vellen over elk harer leden”<sup>2</sup>.

De oude ressentimenten wijken klaarblijkelijk moeilijk; tot een objectief beoordelen van het Nut met zijn aanvankelijk vrijzinnig gods-

<sup>1</sup> Dr. D. Langedijk: De geschiedenis van het Protestants-Christelijk onderwijs, Delft 1953, blz. 5.

<sup>2</sup> Frater S. Rombouts: Historische Pedagogiek III, Tilburg 1928, blz. 7-8.

dienstige, later ook humanistische traditie is men nog niet altijd gekomen.

Het standpunt van het Nut t.a.v. de openbare school heeft in de loop van deze eeuw wijziging ondergaan. Het best valt deze wijziging te begrijpen als men onderscheid maakt tussen de openbare school als richtingschool en als overheidsschool.

Als richtingschool heeft zij te voorzien in de behoeften aan schoolse opvoeding en schools onderwijs van de  $\pm 30\%$  van het Nederlandse volk, dat voor zijn kinderen geen dogmatisch-confessioneel onderwijs begeert. Dat zij overheidsschool is, is o.i. voornamelijk een kwestie van beheersvorm. Het Nut heeft de bijzondere scholen, de neutraal-bijzondere scholen dan, aanvaard in een rapport, op de Algemene vergadering van 1922 toegelicht door *Gerhard*, nader uitgewerkt door *Kohnstamm* en *Gerhard* in de brochure: „De toekomst van ons volksonderwijs I”. Naar de geest zal men naar onze indruk de Nutsscholen, vermoedelijk alle, als openbare scholen moeten beschouwen, wat de beheersvorm aangaat, zijn zij bijzondere scholen. We verwijzen in dit verband nog naar *Kohnstamm's* artikel: „De geestelijke grondslagen van het openbaar onderwijs”, *Volksontwikkeling* mei 1938, blz. 233 en het rapport: „De geestelijke taak der openbare school in onze tijd” (februari 1940).

Mede onder de indruk van de aanneming van de onderwijsnovelle-Kuyper besloot de Maatschappij tot oprichting van het Nieuwenhuyzenfonds voor onderwijs, welk fonds onder beheer werd gesteld van een speciale commissie, de Nutscommissie voor Onderwijs, als wier eerste voorzitter *Dr. D. Bos* fungeerde. De Maatschappij heeft het steeds beschouwd als een bewijs van vertrouwen in haar oprecht streven naar objectieve dienst aan het Nederlandse volksonderwijs, dat juist de voorzitter van haar onderwijscommissie door de regering geroepen werd tot het voorzitterschap van de in 1915 ingestelde Pacificatiecommissie. Na *Dr. Bos* heeft *Kohnstamm* lange jaren het voorzitterschap bekleed; sinds zijn dood fungeert de schrijver van dit artikel als voorzitter.

Wat het Nut op het gebied van het onderwijs na 1906 gedaan heeft of doet, geschiedde (geschiedt) steeds door of na ingewonnen advies van de Nutscommissie voor onderwijs.

Er valt niet aan te denken, ook maar een onvolledig overzicht te geven van de initiatieven die het Nut in deze periode nam, noch van de voortgezette arbeid op gebieden waarop haar activiteit zich vroeger reeds richtte. Het Nut bekommerde zich vooral om „vergeten groepen” en „vergeten vakken”, „vergeten” wat de inhoud betrof der onderwijswetten. Speciaal de belangen van de vrouwelijke jeugd hadden haar zorg.

Enkele voorbeelden.

In 1860 werd te Arnhem een Kweekschool voor onderwijzeressen op-

gericht, in 1870 te Haarlem, in 1875 te Groningen. Deze scholen zijn later alle opgegaan in de Rijkskweekscholen ter plaatse. In 1865 werd te Amsterdam de eerste Nijverheidsschool voor meisjes opgericht, in tal van plaatsen volgde de oprichting van huishoudcursussen en kookcursussen. Men bleef ageren voor opneming van het vak nuttige handwerken in de L.O. Wet. In 1878 werd het doel bereikt en werd artikel 2, eerste lid, verrijkt met vak k: de nuttige handwerken voor meisjes. Weinig zal het driemanschap, dat in 1796 de Algemeene denkbeelden samenstelde en daarin pleitte voor opneming in het leerplan voor meisjes van 10-12 jaar van: „zodanige vrouwelijke kundigheden, welken zij benoodigd hebben, als het braaiën van koussen, het naaiën van linnen, enz. Op het platte Land, of daar zulks te pas zoude komen, het spinnen” (blz. 89), weinig zal dit driemanschap hebben vermoed, dat het 82 jaar zou duren, eer aan dit nuchter verlangen zou worden voldaan.

Van geheel andere aard waren de cursussen voor Wetenschappelijk Onderwijs buiten de Universiteiten, de z.g. University Extension, cursussen voor volwassenen, die vooral georganiseerd werden in de grote steden. Uit deze cursussen zijn later de Volksuniversiteiten voortgekomen. Men ziet: men waakte voor de geestelijke belangen van het volk in zeer uitgebreide zin: men waakte voor kleuters en voor volwassenen.

Twee feiten die buitengewoon reliëf aan deze periode hebben gegeven, dienen nog te worden vermeld, het eerste van eminent nationaal belang, het tweede aanvankelijk van meer intern doch later toch ook van nationale betekenis. Het eerste is de invoering van de leerplicht in 1901, het tweede de stichting van het Nutsseminarium voor Paedagogiek, in 1919. In de Algemeene denkbeelden werd gepleit voor een leerperiode van acht jaar, van 6 tot 14: „Er is dus een tijdverloop van 8 jaaren voor het Nationaal Onderwijs, een tijdverloop, in allen opzichte voldoende, om dat geene te onderwijzen en te leeren, wat ieder nuttig Burger in eene wel ingerichte Maatschappij behoort te weeten” (blz. 41). Leerplicht durfde men nog niet aan. Die kwam 105 jaar later, voor de duur van 6 jaar. De achtjarige leerplicht, noodzakelijk en logisch complement voor een achtjarige leerperiode, kregen we na veel getob in 1942! dus uit Duitse hand. Maar wat het Nut, na tientallen jaren van vergeefse aandrang, tot buitengewone voldoening strekte: het was een zeer voor-aanstaand Nutslid, het oudhoofdbestuurslid *Mr. H. Goeman Borgesius*, die als Minister van Binnenlandse zaken de leerplicht bracht. Op het Nutsseminarium voor Paedagogiek komen we hieronder terug.

### 7. Periode IV: 1920-1959

De laatste periode menen we het best te kunnen beschrijven volgens de „Trap der Jeugd”, naar de titel van het eerste schoolboekje dat het Nut uitgaf, beginnend dus bij het kleuteronderwijs. Doch vooraf dienen de vier brochures: „De toekomst van ons volksonderwijs”, te worden gememoreerd, die verschenen na de inwerkingtreding van de L.O. Wet 1920, omdat zij meer dan een sector van het onderwijs bestrijken. Zij verschenen in de jaren 1923, 1924, 1929 en 1931. Vooral de tweede brochure, die het rapport bevat van de studiereis Daltonscholen, is in wijde kring bekend geworden.

Volgens het jaarverslag 1958-1959 telt het Nut 114 kleuterscholen. Sinds 1948 staan deze mede onder toezicht van een eigen inspectrice, *Mej. W. M. Nijkamp*, die niet alleen fungeert als toezienend voogdes van de scholen, maar bovendien velerlei voorlichtende arbeid verricht, zowel mondeling in bijeenkomsten van besturen, ouders en leidsters, als schriftelijk, in haar kwaliteit als vast medewerkster aan het kaderblad „Volksontwikkeling” en als redactrice van het maandblad voor kleuterleidsters: „Het Klauterrek”. Van haar hand verschenen voorts tal van brochures. Na de invoering van de Kleuteronderwijswet van 1955- we herinneren er aan dat de eerste Nutshandleiding voor houderessen van kinderscholen 132 jaar vroeger verscheen, in 1823- werden speciale cursussen georganiseerd voor die volledig bevoegde kleuterleidsters, die diepere studie van haar vak wensten te maken. Het Nut nam hiermede een initiatief, dat navolging verdiende en ook navolging vond. Deze opleiding werd later overgenomen door het Nutsseminarium, waar thans gelegenheid bestaat voor het behalen van het diploma kleuterpedagogiek, en voor bezitsters van dit diploma, tot het behalen van de akte Pedagogiek M.O.-A, gericht op het kleuteronderwijs.

Het Nut is voorts in het gelukkige bezit van:

- 31 lagere scholen,
- 8 scholen voor U.L.O.,
- 1 kweekschool,
- 2 Lagere Technische Scholen,
- 9 Scholen voor Avondnijverheidsonderwijs.

De lagere scholen, de scholen voor U.L.O. en de Kweekschool zijn alle aangesloten bij de Bond van Neutraal-Bijzondere Scholen. Zij profiteren van de pedagogisch-didactische voorlichting en van de juridisch-administratieve voorlichting die van verschillende instanties van deze Bond uitgaan, waardoor de Nutscommissie voor onderwijs van een zware en verantwoordelijke taak wordt ontlast. Toch worden van tijd tot tijd speciale Nutsscholendagen belegd, op welke dagen vertegenwoordigers der Nutsscholen gelegenheid krijgen van speciale Nutsactiviteiten kennis te nemen, zo enige jaren geleden van principe en werkwijze der Nuts-volksscholen voor beeldende expressie.



Het aantal scholen neemt gestadig toe, vooral in het zuiden des lands. Een vrij aanzienlijk deel der bevolking aldaar wenst voor haar kinderen niet-confessioneel onderwijs. De Kweekschool te Eindhoven is gesticht in 1951 met de bedoeling te voorzien in de behoefte aan onderwijzend personeel aan openbare en neutraal-bijzondere scholen in de zuidelijke provinciën. Zij telt momenteel 128 leerlingen.

Buitenschoolse vormingsarbeid heeft in de activiteiten van het Nut steeds een belangrijke plaats ingenomen. Dat is nog het geval, zowel voor jeugdigen als voor volwassenen. In de eerste plaats mogen we noemen de Nutsvolksscholen voor beeldende expressie, waar kinderen onder leiding van kunstenaars met pedagogische aanleg gelegenheid vinden zich te uiten in teken- en schilderwerk, in boetseer- en beeldhouwwerk, in draadplastieken enz.

Clubwerk voor de jeugd en voor volwassenen, ontwikkelingswerk voor volwassenen behoort tot de werkzaamheden van talrijke departementen. En met enige trots mogen we het monumentale „Handboek voor sociaal-cultureel vormingswerk met volwassenen” noemen, dat dezer dagen verschijnt, een werk dat ongetwijfeld veler aandacht zal trekken, niet alleen omdat talrijke van de beste deskundigen in Nederland: sociologen, sociaal-pedagogen, juristen en politici er aan hebben medegewerkt, maar vooral omdat het grijpt naar oplossingen voor de talrijke en uiterst gecompliceerde, nog weinig bekende en zeker nog minder doordachte problemen, waarvoor de naderende arbeidstijdverkorting ons zal stellen. Zo ooit, dan toont het Nut in dit werk, dat het de vooruitziende blik op komende maatschappelijke noden en noodzakelijkheden nog niet heeft verloren.

En zo naderen we twee vormings- en scholingsinstituten die men beide beschouwen kan als parels op de kroon van het Nut: het Nutsseminarium voor Pedagogiek, verbonden aan de Universiteit van Amsterdam, op Kohnstamm's initiatief gesticht in 1919, en de Nutsacademie voor pedagogische en maatschappelijke vorming te Rotterdam, gesticht in 1954, in samenwerking met het Rotterdamse gemeentebestuur. We kunnen in dit bestek niet ingaan op de zich steeds uitbreidende en de zich steeds veelzijdiger, ook maatschappelijk, ontplooiende werkzaamheden van het Nutsseminarium achtereenvolgens onder de (langjarige) leiding van *Kohnstamm* (1919-1946), en zijn opvolgers *Van Houte*, *Nieuwenhuis* en *Idenburg*, noch de brede opzet schetsen, die het Rotterdams initiatief van den beginne af heeft gekarakteriseerd, onder leiding van *Prins*. Momenteel volgen niet minder dan  $\pm$  1800 studenten de talloze cursussen, die door beide instituten worden georganiseerd. Zij hebben hecht wortel geschoten in het culturele en maatschappelijke leven van ons land en naar het ons voorkomt een schone toekomst voor zich: richting blijven geven aan de vernieuwingstendenties ten bate van het volksonderwijs, tendenties die het Nut vanaf zijn oprichting hebben



gekaracteriseerd, rechtstreeks door research, middellijk door beïnvloeding harer discipelen.

Van den beginne af heeft het Nut zich bekommerd om vraagstukken van interne schoolorganisatie. Men zie de Algemeene denkbeelden van 1796 er op na. In de periode die wij nu behandelen, vallen een tweetal gelukkige initiatieven te vermelden. Over het eerste spraken we reeds: over de studiereis *Bigot-Diels-Kohnstamm* in 1924 naar Engeland ter bestudering van de Daltonscholen. In 1955 en 1958 bezochten studie-delegaties, samengesteld uit vertegenwoordigers(sters) van het Paedagogisch-didactisch Instituut van de gemeentelijke universiteit van Amsterdam, van het Nutsseminarium voor Pedagogiek en van het Hoofdbestuur der Maatschappij resp. Engeland, Wales, Schotland, en Zweden, Noorwegen ter bestudering van de Comprehensive School. De indrukken van deze studiereizen zijn neergelegd resp. in Mededelingen van het Nutsseminarium No. 59: De Comprehensive School in Engeland, Wales en Schotland en Mededelingen no. 65: De Comprehensive School in Zweden en Noorwegen. Stellig liggen in de organisatievorm van de Comprehensive School meer mogelijkheden voor oplossing van de talloze moeilijkheden, waarvoor de huidige maatschappelijke ontwikkeling ons plaatst dan in de tegenwoordige Middelbare scholen. Misschien zelfs meer dan in de ontworpen organisatie van het voortgezet onderwijs: Ontwerp van wet tot regeling van het voortgezet onderwijs. Dit laatste blijft nog object van onderzoek.

Ook op een ander belangrijk terrein worden de lijnen van het verleden doorgetrokken, nl. bestudering, en zo mogelijk realisering, van vraagstukken van onderwijs-politieke aard. Voor de bestudering van deze vraagstukken werkt de Maatschappij samen met de Vereniging Volks-onderwijs, de Nederlandse Onderwijzersvereniging, de Nederlandse Ouderraad bij het Openbaar Lager Onderwijs. Zij bestuderen gezamenlijk de mogelijkheid van het scheppen van „nieuwe organen”, die de beheersvorm van het openbaar onderwijs soepeler zullen maken en de invloed van de direct betrokkenen, de ouders die hun kinderen naar de openbare school zenden, de voorstanders van dat onderwijs en de leerkrachten, die bij dat onderwijs werkzaam zijn, zullen vergroten, zodat een zekere mate van medezeggenschap en medeverantwoordelijkheid wordt verkregen. Er is, rekening houdende met de gegroeide verhoudingen in ons land, met de uiterste zorg naar gestreefd een oplossing te vinden, die niet in strijd is met de pacificatie en die evenmin de huidige wettelijke grondslagen van het openbaar onderwijs aantast. Als „nieuwe organen” zien de samenwerkende organisaties:

- a. voor iedere openbare school een *schoolcommissie*, wat niet hetzelfde is als een oudercommissie;
- b. voor iedere gemeente met twee of meer openbare lagere scholen (lagere scholen in de zin der huidige onderwijswet, dus G.L.O., V.G.L.O., U.L.O.) een *schoolraad voor het openbaar onderwijs*;

c. voor het gehele land als toporgaan *een centrale schoolraad voor het openbaar onderwijs*.

Over beide eerstgenoemde punten werd reeds volledige overeenstemming bereikt. Het desbetreffende gedeelte van het rapport is in 1957 verschenen en werd voor het Nut getekend door *Mr. H. Craandijk* als voorzitter, *Dr. P. H. Schröder* als secretaris der Maatschappij en *Dr. I. van der Velde* als voorzitter van de Nutscommissie voor Onderwijs. De besprekingen over het derde punt verkeren in een eindstadium en zullen spoedig worden beëindigd.

In de loop van dit jaar zullen zeker de besprekingen worden beëindigd over de stichting van een Algemeen Pedagogisch Centrum, weer een noodzakelijk complement voor het hierboven sub 3 bedoelde toporgaan. De Maatschappij zal, met V.O., de N.O.V., de N.O.R.O.L.O. de Bond van Neutraal-Bijzondere Scholen en enkele andere organisaties, zitting nemen in het Stichtingsbestuur.

En zo staan wij thans, na dit misschien wat al te zakelijk gehouden overzicht, aan het slot. Misschien zijn wij bij het schrijven onbewust beïnvloed door onderstaande passage uit *Dr. A. Kuyper's* reeds eerder geciteerde brochure: „De „Nuts”beweging”, geschreven in 1869, negentig jaar geleden:

„... Wie de levensuitingen der maatschappij met eenige oplettendheid volgde, heeft reeds voor lang bespeurd dat de Nuts-Maatschappij van thans zoo het oude „Nut” niet meer is. Vergelijkt men toch de uitgegeven werken, de redevoeringen en jaarboeken, de circulaires en notulen der algemeene vergaderingen, van voor een twintigtal jaren en nu, dan komt men alras tot de overtuiging dat hier een zeer merkbare *gedaante-verwisseling*, een geduchte *metamorphose* plaats greep, een „*travestissement à vue*”. Men is „zoetsappig” en „breedsprakig” geweest, maar *Kuyper* constateert nu in de Nutsuitingen „gespierdheid van taal” en „pikante soberheid”. „Thans bespeurt ge wel degelijk dat er een geest in het organisme blaast, die weet wat hij wil, en met kloeken moed op het wel gekozen mikpunt aanlegt”. En dan, als lafenis na nog wat critische termen, valt het slootoordeel „... zoo frisch en welgemanierd is het er thans”.

En thans! In 1959! Laat het zo zijn en laat het zo mogen blijven. Maar laat ons vooral huldigen de vele duizenden departementsbestuurders en de honderden hoofdbestuurders, die onverdroten 175 jaar lang, het „algemeen volksgeluk” hebben gediend „bepaaldelijk door invloed te oefenen op de opvoeding en het onderwijs” en zonder wier opofferende gezindheid en hardnekkige arbeid de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen nimmer datgene had kunnen bereiken, waarop zij bij dit jubileum terecht trots mag zijn.

# DE KLASSEGROOTTE BIJ HET LAGER ONDERWIJS

EEN VOORLOPIGE ANALYSE VAN DE  
ONDERWIJSKUNDIGE FACTOREN

L. VAN GELDER

## § I. HET BEPALEN VAN DE KLASSEGROOTTE

In de hiervolgende beschouwing willen wij een voorlopige analyse geven van enkele onderwijskundige factoren, die betrokken zijn bij het vaststellen van een juiste klassegrootte bij het gewoon lager onderwijs.

Reeds vele malen is betoogd, dat in te grote klassen de onderwijzer niet in staat is een vruchtbaar onderwijs te geven en geen voldoende aandacht kan besteden aan de vorming van elk van zijn leerlingen. Ook de verbreiding van de vernieuwingsdenkbeelden in de praktijk van het onderwijs wordt belemmerd, omdat, naar de mening van vele leerkrachten, door het te grote aantal leerlingen in de klas een overgang van het klas-sikale systeem naar een meer individualiserend onderwijs op grote praktische bezwaren stuit. (1)

Het is daarom van zeer groot belang, dat een weg gezocht wordt om tot een meer objectieve bepaling van de klassegrootte te komen.

De klassegrootte hangt wettelijk samen met de leerlingenschaal. Veelal wordt daarom bij de beschouwing van deze problemen het verlangen uitgesproken dat een pedagogisch verantwoorde leerlingenschaal opgesteld moet worden.

Het lijkt ons echter, dat hiermede het probleem niet juist gesteld wordt.

De leerlingenschaal kan beschouwd worden als de organisatorische neerslag van sociaal-economische en onderwijskundige factoren.

Het zou een afzonderlijke beschouwing vereisen om na te gaan, welke sociaal-economische factoren in de loop van de afgelopen eeuw mede van invloed geweest zijn op de vaststelling van de leerlingenschaal. (2)

Voor een belangrijk deel hebben deze betrekking op de financiële mogelijkheden van de overheid, terwijl deze mogelijkheden weer bepaald worden door de gehele financiële en economische politiek van de overheid en mede door de algemene waardering van het onderwijs in de nederlandse samenleving.

Wij menen ons echter te moeten beperken tot de onderwijskundige factoren, omdat de pedagogisch verantwoorde leerlingenschaal moet berusten op een juiste klassegrootte, d.i. volgens de formulering van het A.N.O.F.-rapport: „het maximum aantal leerlingen, waarbij op voldoende vruchtbaar onderwijs en adequate opvoeding mag worden gerekend voor de gemiddelde leerling”. (3)

Wanneer een pedagogisch verantwoorde klassegrootte is vastgesteld, zal het pas mogelijk zijn rekening te gaan houden met allerlei uitvoeringsbepalingen en uitzonderingen, die in een wettelijke regeling nodig

zijn, waarbij dan uiteraard rekening gehouden zal worden met de financiële consequenties, beschikbare leerkrachten, localiteiten enz.

Het opvoedings- en onderwijsproces in de klas is een complex geheel, waarin o.a. pedagogische, didactische, psychologische, groepsdynamische en schoolorganisatorische factoren een plaats vinden.

In dit geheel heeft niet elke factor dezelfde waarde, zodat het bijzonder moeilijk is de afzonderlijke factoren, die tesamen de klassegrootte bepalen, af te wegen en naar hun waarde te schatten.

Toch zal het voor een meer objectieve benadering van het probleem nodig zijn, de betekenis van elk der factoren nauwkeurig te overwegen. Als werkwijze hebben wij daarom gekozen een voorlopige analyse van deze factoren, teneinde op deze wijze aanknopingspunten te vinden voor een empirisch onderzoek. De systematisering van de factoren kan op zich zelf niet tot een vaststelling van de klassegrootte leiden; zij geeft slechts een verheldering van de probleemstelling, waardoor een empirisch onderzoek mogelijk kan worden.

In het A.N.O.F.-rapport wordt de mogelijkheid van een wetenschappelijke bepaling van de klassegrootte ernstig betwijfeld. Het vaststellen van een schaal en van eventuele maxima wordt, doordat de nadruk gelegd wordt op de instelling en het karakter van de leerkracht, als een kwestie van „feeling” en ondervinding beschouwd. Inderdaad zal aan deze factoren: de persoonlijkheid van de leerkracht, zijn instelling, zijn geestelijke en lichamelijke conditie en zijn bekwaamheid, grote waarde toegekend worden. Dit klemt temeer, daar rekening gehouden zal moeten worden met zeer grote individuele verschillen bij de leerkrachten.

Toch willen wij de mogelijkheid van een wetenschappelijk onderzoek naar de bepaling van de juiste klassegrootte niet bij voorbaat uitgesloten achten. Hoewel de vele onderzoeken niet tot een beslissend resultaat geleid hebben, zijn sedert 1895 in Amerika tal van factoren in onderzoek genomen, waarbij de invloed van de klassegrootte op de verhouding tussen leerkracht-leerling, op de verhouding tussen de leerlingen onderling, op de ontwikkeling van het kind, op de resultaten van het onderwijs, en op de didactische werkvormen duidelijk naar voren zijn gekomen. In methodisch opzicht kunnen de onderzoekingen van Winnefeld\* over de contacten in de onderwijssituatie een aanwijzing vormen voor een onderzoek naar de verschillende vormen van contacten tussen leerkracht en leerlingen. Daarnaast zijn er talrijke sociaal-psychologische onderzoeken, o.a. van Thelen, waardoor het mogelijk is het gedrag van het kind in de groep nauwkeurig te onderzoeken.

Gezien de belangrijkheid van het gestelde probleem is het gewenst, van deze vroegere onderzoeken kennis te nemen, zodat met deze ervaringen rekening gehouden kan worden bij het opstellen van een plan van onderzoek.

\* F. WINNEFELD, *Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld*, München 1957.

## § 2. ENIGE OPVATTINGEN OVER DE KLASSEGROOTTE

Wanneer men met ervaren leerkrachten uit het lager onderwijs spreekt over de klassegrootte, blijkt dat de algemene opvatting is, dat het maximum aantal leerlingen in een klas tussen de 25 en 30 zou moeten liggen. In deze, uiteraard subjectieve bepalingen, komt ook de gedachte van een minimum naar voren, waar beneden de werkmogelijkheden van de leerkracht te gering worden en de sfeer in de groep schade ondervindt. Ervaringen met klassen, kleiner dan 20 leerlingen wijzen in deze richting. Hieruit zou de conclusie te trekken zijn, dat bij de bepaling van de klassegrootte gezocht moet worden naar een onderste en een bovenste grens, waarbij de laatste ons van het meeste belang lijkt.

Een enquête, kort na 1900 gehouden, waarbij enkele bekende onderwijsdeskundigen hun oordeel gaven, gaf een grote verscheidenheid van opvattingen. (4) Jan Ligthart stelt het maximum op 30 leerlingen, voor de hogere klassen acht hij dit aantal echter te hoog. J. Geluk noemt als maximum 25, H. Scheepstra stelt 36, terwijl M.H. Lem niet hoger komt dan 20 leerlingen per klas. J. Th. A. Leopold meent dat de grootte van de klas voor een groot deel bepaald wordt door subjectieve overwegingen. Een zuiver objectieve maat om de grootte te bepalen ontbreekt naar zijn mening.

De opsteller van de enquête, Jacob Ek, komt zelf tot de conclusie dat de maximum grens op 30 leerlingen per klas gesteld moet worden. Hoe groot de discrepantie tussen dit gewenste maximum en de praktijk was, blijkt uit het feit dat in 1906 50 % van de leerlingen in een klas zat met meer dan 40 leerlingen. (5)

Ook in latere jaren is het getal 30 verschillende keren naar voren gebracht. Uit enkele statistische gegevens blijkt, dat de klasedeler, d.i. de gemiddelde klassegrootte, in de jaren van 1933 tot 1954 een vrijwel constante stijging vertoont van 32,9 naar 36,1. In 1957 was deze klasedeler 35,4. (6) Het A.N.O.F.-rapport komt tenslotte tot een leerlingen-schaal, waarin de klasedeler 27,7 zou bedragen.

In de aantekeningen achter dit artikel vermelden wij nog enkele gegevens betreffende de leerlingenschaal en de gemiddelde klassegrootte. (7)

## § 3. WETENSCHAPPELIJK ONDERZOEK

Terwijl in ons land nog geen wetenschappelijk onderzoek naar de klassegrootte is verricht, zijn zowel in Amerika als in Engeland gedurende de laatste halve eeuw tal van research-projecten uitgevoerd. Helaas vermelden J.I. Goodlad in 1954 en C.M. Fleming in 1959 dat deze studies geen beslissende resultaten voor het bepalen van de klassegrootte hebben opgeleverd. (8)

In het Amerikaanse onderzoek kunnen een viertal fasen onderscheiden worden. Tot ongeveer 1925 lag het accent op de verhouding tussen klasse-



grootte en de meetbare prestaties van de leerlingen. Uit deze onderzoeken is evenwel niet gebleken dat grote klassen een ongunstige invloed hebben op de prestaties van de leerlingen. Na 1925 werd de verhouding tussen klassegrootte en verschillende didactische werkwijzen onderzocht. Ook hieruit konden geen beslissende conclusies worden getrokken.

Tot het jaar 1937 werd aandacht gevraagd voor enkele meer specifieke factoren, die het leerproces in verband met de klassegrootte beïnvloeden, zoals de houding van de leerling en de persoonlijke relatie tussen leerling en onderwijzer. Van meer recente datum zijn onderzoeken, die geïnspireerd zijn door de groepspsychologie. Thelen vermeldt, dat door het sociometrisch onderzoek, door onderzoek van de motivatie, de therapeutische groepen, over frustratie en agressie, over sociale groeperingen en acculturalisatieproblemen in de school, de taak van de opvoeder in een geheel ander licht gezien moet worden. De onderwijzer moet de klas zien als een uitermate complex veld van interpersonale relaties. Hiermee wordt de vraagstelling: bij welke klassegrootte is een maximum leerresultaat te bereiken, veranderd in de vraag: onder welke omstandigheden kan de onderwijzer een klimaat scheppen, dat de sociaal-affectieve relaties tussen de leerlingen bevordert.

Fleming geeft een vrij volledig overzicht van deze Amerikaanse onderzoeken. Eén van de oudste onderzoeken is van Rice in 1902.

Rice betrok in zijn onderzoek ongeveer 6000 leerlingen in de leeftijd van 10 tot 14 jaar en beperkte zijn onderzoek tot de resultaten van het rekenonderwijs.

Bij onderzoek van de factoren: klassegrootte, tijd besteed aan het rekenen, de gebruikte methode, de leeftijd van de leerlingen, de aard van hun milieu, bleek, in tegenstelling tot de verwachting, geen directe relatie te bestaan tussen de prestatie en de genoemde factoren.

Bij een herhaling van het experiment in 1903 kwam Rice tot de zelfde conclusie. In sommige gevallen werden de beste resultaten bereikt in grote klassen en in andere gevallen leverden de kleinste klassen de laagste resultaten.

Van de 18 onderzoeken, die Fleming vermeldt, betreffen slechts 3 het lager onderwijs:

1932: Whitney en Willey: Grade I tot IV.

6% in het voordeel van kleine klassen (20 leerlingen tegenover 40 leerlingen)

1934: Stoddard: Grade VI. Grote klas was in het voordeel (40 leerlingen tegenover 150 leerlingen!)

1943: Hewell: Primary.

Onderwijzers in kleine klassen zijn meer inventief en meer bereid om nieuwe werkwijzen te proberen (minder dan 25 leerlingen tegenover meer dan 30 leerlingen).



Ook een aantal recente Engelse en Schotse onderzoeken, die evenwel niet direct gericht waren op de gestelde problemen, geven geen uitsluitel. Als voorbeeld noemen wij een onderzoek van 51 lagere scholen in Kent, door Morris.

Goede leerprestaties bleken significant samen te hangen met grote scholen, goede schoolgebouwen, stedelijke gebieden, goede lesmethoden en.... met grote klassen.

Ook uit een onderzoek van de National Foundation for Educational Research in England and Wales bleek dat de prestaties van de leerlingen in grote klassen (40-49 leerlingen) significant beter waren dan in kleinere klassen (30-39 leerlingen).

Fleming komt dan ook tot de conclusie, dat, volgens deze meer incidentele onderzoeken, de klasse-grootte op zichzelf geen bepalende factor is voor het bereikte schoolresultaat. Tevens tonen de onderzoeken aan dat het geheim van het verschil in succes tussen verschillende onderwijzers op andere gronden berust dan de toevallige klassegrootte.

Dit summier overzicht van enkele onderzoeken zou weinig hoopvol zijn voor hen, die graag wetenschappelijke bewijzen zouden willen verkrijgen ter ondersteuning van hun voorkeur voor kleine klassen. Wij moeten er evenwel op wijzen, dat een belangrijk deel van deze onderzoeken een te sterk accent legt op de leerprestaties en te weinig rekening tracht te houden met de meer pedagogische taak van het schoolonderwijs. De complexiteit van het gehele onderwijs- en leerproces brengt met zich mede, dat het onmogelijk is aan de hand van één of slechts een beperkt aantal factoren het resultaat van dit proces af te meten.

Willen wij dus tot een wetenschappelijke benadering komen van de factoren, die van invloed kunnen zijn bij het bepalen van de klassegrootte, dan lijkt ons dat het eerste werk zal zijn: een analyse van de factoren van het onderwijs- en leerproces binnen het klasseverband.

In de volgende par. willen wij daartoe een poging doen, waarbij wij niet willen pretenderen alle factoren volledig geanalyseerd te hebben en zeker geen aanwijzingen kunnen geven over de onderlinge sterkteverhouding van de genoemde factoren.

#### § 4. FACTOREN, DIE DE KLASSEGROOTTE BEINVLOEDEN

Bij de analyse van de hoofdfactoren, die van invloed kunnen zijn bij het bepalen van de klassegrootte, zijn wij uitgegaan van de volgende rubricering: (9)

- I. De leerkracht.
- II. De leerling.
- III. Didactische vormgeving.
- IV. De werkruimte.
- V. Milieu-omstandigheden.

Van elk van deze factoren hebben wij nagegaan welke deelfactoren aanwezig zijn en welke invloed deze deelfactoren ondervinden in relatie tot de klassegrootte.

Bij de opzet van deze analyse hebben wij getracht op grond van eigen ervaringen, mededelingen van anderen en aanduidingen in de literatuur, een nadere precisieering te geven door het vermelden van de onderste en de bovenste grens, waarbinnen de bedoelde deelfactor optimaal gunstig zou werken.

Als voorbeeld noemen wij het zich deel voelen van een groep. De ervaring wijst uit dat de groepscohesie in een zeer kleine klas van de lagere school moeilijk tot stand komt. Waar echter de onderste grens gesteld moet worden is moeilijk te bepalen. Een overeenkomstige moeilijkheid treedt op bij het bepalen van de bovenste grens bij bijv. de deelfactor van het „ordehouden”. Elk getal, dat hier genoemd wordt, berust op subjectieve gronden. De ene leerkracht kan een klas van 50 leerlingen beheersen, de andere heeft reeds moeite met 25 leerlingen. Daarbij komt natuurlijk ook nog de wijze waarop de orde in de klas gehanteerd wordt.

Op grond hiervan verdient het misschien aanbeveling allerlei subjectieve schattingen achterwege te laten en ons voorlopig te beperken tot de analyse van de factoren. Het verzamelen van ervaringsgegevens is echter bij een onderzoek van een probleem, dat zeer sterk met de praktijk verweven is, zeker nodig.

Deze ervaringsgegevens nemend voor wat ze waard zijn, hebben wij, waar mogelijk, de onderste en bovenste grens van de klassegrootte in verband met bepaalde deelfactoren vermeld.

### 1. De leerkracht

Ten aanzien van de leerkracht kunnen als voornaamste factoren worden genoemd:

1. zijn lichamelijke en geestelijke conditie;
2. zijn aanleg en persoonlijke instelling;
3. zijn kwaliteiten t.a.v. leiding geven en organiseren;
4. zijn gerichtheid op de individuele geaardheid der leerlingen.

De gegevens over de psychologie van de onderwijzer (Van Kuyk, Langeveld e.a.) stellen wel de vereiste geschiktheden, de typologie, het karakter, de structuur van de persoonlijkheid en zelfs de voornaamste redenen van het mislukken als onderwijzer aan de orde, maar deze gegevens bieden weinig aanknopingspunten voor een bepaling van de individuele verschillen in geestelijke spankracht en in het vermogen grotere of kleinere groepen te kunnen leiden. Langeveld (10) wijst op verschillende typen.

Aan de ene kant staat het type, dat „beveelt en leidt”, aan de andere kant het overconscientieuze, peuterige type, dat ondanks een geringe vita-

liteit en beperkte persoonlijkheid zich verplicht voelt zijn taak met de grootste nauwkeurigheid uit te voeren. Het leiding geven in de klas staat juist in nauw verband met het persoonlijkheidstype.

Dit blijkt vooral bij het beheersen van de klas, het organiseren en het orde houden. Deze activiteiten zijn in het algemeen meer afhankelijk van de ervaring en de persoonlijkheid van de leerkracht dan van de grootte van de klas. Kan men bij de organisatie van de klas en het orde houden van een subjectief maximum spreken, waarboven het onderwijs geven een last wordt, er bestaat ook een subjectief minimum, dat ervaren wordt als een tekort aan werkmogelijkheden, een tekort aan responsie of als een te geringe mate van gezelligheid. Sommige leerkrachten menen, dat een lagere schoolklas daarom niet beneden de 20 à 24 leerlingen mag zijn. Het zal nodig zijn vooral te onderzoeken welke werkzaamheden de „gemiddelde” leerkracht moet verrichten t.a.v. het organiseren van het werk in de klas, het orde-houden, het lesgeven, en het bieden van hulp tijdens het leerproces in grote en in kleine klassen.

## II. De leerling

De factoren, die betrekking hebben op de leerling in de klas omvatten: de persoonlijke factoren, de ontwikkelingspsychologische factoren en de geestelijk-hygiënische factoren.

### A. De persoonlijke factoren:

1. de behoefte aan regelmatige persoonlijke aandacht van de zijde van de leerkracht;
2. de behoefte aan gevarieerde contacten met de klasgenoten;
3. zijn mogelijkheden zich deel te voelen van een groep.

Het sociaal-psychologisch onderzoek heeft veel aandacht gewijd aan de interacties tussen de leden van een kleine groep. Ook in pedagogische kringen zijn onderzoeken verricht om na te gaan welke invloed de groep heeft op de prestaties van de leden (Bos, Palland, Prins), welke invloed de groeps sfeer heeft op het individu (Lippit and White), en van welke aard de onderlinge relaties zijn (Engelmayer, Jennings, Weisz).

De onderzochte groepen zijn echter veelal van een andere structuur dan de schoolklas.

Hoewel het de vraag is of de schoolklas niet dikwijls als een „schijn-groep” aangemerkt moet worden, zodat de gegevens uit de groepsdynamica niet of slechts ten dele toepasbaar zijn op de schoolklassen, meent Hofstätter\*, dat hier wel onderzoeksmogelijkheden liggen. De communicatiesystemen, die door ervaring in de schoolklas gehanteerd worden, zijn naar zijn mening principiëel analyseerbaar met de methoden van de

\* P. P. HOFSTÄTTER, *Gruppendynamik*, Hamburg 1957, p. 168.

groepsdynamica. Uit sociaal-psychologische publicaties blijkt echter, dat de groep van beperkte omvang moet zijn. Reeds bij groepen groter dan 12 tot 15 leden treden hinderlijke subgroepen op, wordt de onderlinge communicatie belemmerd, treedt een vermindering van de groepscohesie op en veranderen de groepspsychologische verschijnselen van karakter.

Ook het sociometrisch onderzoek geeft slechts veelal een constatering van de diverse relaties binnen een schoolklas. Hierdoor komen verschijnselen als cliquevorming, kettingverbindingen, outsiders en leiders naar voren. Het zou echter nodig zijn na te gaan in hoeverre de negatief werkende factoren binnen de klas, zoals cliquevorming, het optreden van outsiders, versterkt worden door een bepaalde grootte van de groep.

De door Winnefeld ontwikkelde methoden zouden dienstbaar gemaakt kunnen worden om na te gaan bij welke klassegrootte de persoonlijke aandacht voor elke leerling afzonderlijk afneemt en zelfs daalt beneden het niveau, dat voor een goed verloop van het leerproces bij een leerling nodig is.

#### B. Ontwikkelings-psychologische factoren:

Deze ontwikkelings-psychologische factoren komen vooral tot uiting in het verschil in gedragsvorm tussen de leerlingen, die nog in de kleuterfase verkeren en de oudere leerlingen van de lagere school, die reeds een grotere zelfstandigheid bezitten. Hier is een toenemende zelfstandigheid te constateren, die bepalend is voor de mate, waarin het kind een meer persoonlijke leiding behoeft.

Deze toenemende zelfstandigheid hangt samen met:

1. de overgang van de persoonlijke naar een meer onpersoonlijke leiding,
2. de overgang van egocentrisch naar gesocialiseerd gedrag,
3. de overgang van een meer beschermingvragende houding naar de aanvaarding van gestelde eisen,
4. de overgang van de fase van de globale ontmoeting van de omgeving naar de fase, waarin de leerstof als zodanig belangstelling trekt.

Deze factoren wijzen er op, dat de optimale klassegrootte ook afhankelijk is van de leeftijdsfase. De individuele aandacht die de kleuter in de lagere school nodig heeft bij het ontwikkelen van zijn werkmogelijkheden en zijn sociale contacten maken het nodig, dat in deze kleutergroepen een verzorgende sfeer heerst. Ook de hulp bij het leren lezen en schrijven moet in de eerste klas een sterk individueel karakter dragen. Wordt deze hulp in onvoldoende mate geboden, dan is aan het eind van het schooljaar een te groot aantal doublures een noodzakelijk gevolg. Op grond van gegevens uit schoolpsychologische onderzoeken wordt het aantal leerlingen met leermoeilijkheden in de aanvangsklas wel gesteld op 15 tot 20 %.

Deze overwegingen rechtvaardigen een afzonderlijk onderzoek naar de maximum grootte van een eerste klas, waarbij als hypothese gesteld kan worden, dat dit maximum lager zou moeten liggen dan in de overige leerjaren.

### C. Geestelijk-hygiënische factoren:

Deze betreffen:

1. de aanwezigheid van kinderen met gedragsmoeilijkheden in de klas;
2. de aanwezigheid van kinderen met leermoeilijkheden (zwakbegaafden, specifieke leermoeilijkheden, e.d.);
3. andere geestelijk-hygiënische factoren, die van invloed zijn op de groepsmentaliteit en de communicatie in de klas.

De toenemende kennis van de moeilijkheden, die kinderen in en door het leerproces ondervinden, benevens de inzichten over de invloed van het gezinsmilieu op het verloop van het leerproces vereisen een nauwkeurige analyse van de aanwezigheid van kinderen met moeilijkheden in normale klassen en van de maximale aandacht, die de onderwijzer aan deze kinderen kan besteden.

In het voorgaande is reeds aandacht besteed aan de factoren, die de persoonlijke relaties tussen onderwijzer en kind bepalen. Meer en meer wordt de nadruk gelegd op de „verdere humanisering van de verhouding leraar-leerling” (Rutten in „Menselijke verhoudingen”), de psychische gezondheid van de onderwijzer en de schoolmaatschappelijke en schoolpsychologische verzorging van het schoolkind. Vooral deze laatste factoren kunnen van grote betekenis blijken te zijn.

Het schoolpsychologisch onderzoek geeft aan, dat in elke klas wel enige kinderen zijn, die karakterologisch gecompliceerd zijn.

Het zijn de kinderen met stoornissen in de aanleg, in het milieu, in de aanpassing aan de schoolsituatie. Van zeer veel belang voor het onderhavige probleem is de verhouding van het aantal „moeilijke” kinderen tot de klassegrootte en de maximale aandacht, die de onderwijzer aan deze kinderen kan besteden.

Ook de groep zwakbegaafden in de lagere school vereist deze bijzondere aandacht. Het is buitengewoon moeilijk betrouwbare cijfers te vinden over de omvang van deze groep in de school.

Post stelt de groep kinderen met „zeer speciale moeilijkheden”, de groep „normale laagbegaafden”, de groep „beneden de middelmaat” op zeker 25 % van de Nederlandse jeugd\*. Schonell stelt het aantal gevallen van achterstand bij het leren (backward children) op 15,2 %, Hill geeft 13-15 % aan, Burt noemt 10-20 %. (11)

\* P. POST e.a. *Beschouwingen over omvang en pedagogisch effect van het basisonderwijs*, Groningen 1954.

In scholen, waar de leerlingen voortkomen uit sociaal-cultureel ongunstige milieus, zijn de aantallen kinderen, die als „moeilijk” gekenschetst worden, zeker hoger, soms tot 50 %.

In die gevallen is het nu reeds mogelijk dat bijzondere voorzieningen met betrekking tot het aantal leerlingen per leerkracht getroffen kunnen worden.

Uit de schoolpsychologische ervaring blijkt dat de onderwijzer met een klas van 30 à 35 leerlingen, voldoende aandacht kan besteden aan enkele kinderen met gedrags- en leermoeilijkheden, mits dit aantal niet hoger is dan 3 à 4.

Het is zeker gewenst dat uitvoerig nagegaan wordt, hoeveel kinderen deze bijzondere zorg van de onderwijzer nodig hebben en bij welke klassegrootte de onderwijzer in staat is de hulp te bieden, die deze kinderen vereisen.

### III. *De didactische vormgeving*

Vooropgesteld mag worden, dat de betekenis van de didactische factoren afhankelijk is van de mate, waarin de didactische vormgeving gericht is op een meer individuele behandeling van de leerling.

1. Allereerst zal nagegaan moeten worden in hoeverre de individualiserende onderwijsvorm en het werken in groepen meer dan de klassikale onderwijsvorm belemmeringen ondervinden, die afhankelijk zijn van de klassegrootte.

De klassikale onderwijsvorm zien wij als de aanduiding van de uniforme leersituatie, waarin het leerproces verloopt in drie fasen:

- a. het uitleggen resp. voordoen, doceren,
- b. het leren, resp. oefenen, memoriseren, schriftelijk werk maken,
- c. het vaststellen van de kennisresultaten, resp. corrigeren, overhoren, controleren.

In de meest extreme vorm treedt deze uniforme leersituatie op bij het model: college-geven of doceren.

De grootte van de groep wordt dan feitelijk bepaald door de tijd, die de docent nodig heeft voor het corrigeren resp. overhoren.

Naarmate echter de derde fase een meer gevarieerde uitwerking krijgt, en daardoor meer aansluit bij de tweede fase, krijgt het leerproces een ander karakter en gaat deze vorm over in het model van het individualiserende onderwijs.

Beide vormen van onderwijs hebben daarom een sterk uiteenlopende bovenste grens. Bij de uniforme leersituatie konden vroeger klassen van 50 of 60 leerlingen normaal geacht worden. Bij de individualiserende vorm vereist elke leerling zoveel aandacht dat als bovenste grens vaak 25 tot 35 genoemd wordt. (12)



2. Het moderne onderwijs wordt gekenmerkt door de toepassing van een grote verscheidenheid van didactische vormen. Deze didactische werkvormen zijn vooral gericht op het stimuleren van de zelfstandige activiteit van de leerlingen. Hiertoe behoren:

a. het klasgesprek.

De meest gewenste vorm van het klasgesprek, nl. de actieve deelname van elk der kinderen, kan alleen in een kleine groep van  $\pm 12$  kinderen tot stand komen.

b. het groepswerk en het projectwerk.

Deze activiteiten vereisen in de eerste plaats een voldoende werkruimte en daarnaast een voldoende overzicht van de onderwijzers van de groepen, die aan het werk zijn. Bij het samenwerken van leerlingen in groepjes kan de groep veelal niet groter zijn dan 4 kinderen.

De controle over meer dan 8 groepen wordt wel zeer moeilijk.

3. Hoewel de differentiatie naar aanleg, belangstelling, rijping en tempo bij het onderwijs in lossere klasseverband gedurende de gehele schoolperiode mogelijk gemaakt moet worden – waardoor opnieuw de grootte van de klas in het geding komt – heeft deze differentiatie in de hogere leerjaren een bijzonder karakter.

Daar toch zal het onderwijs in sterke mate rekening moeten houden met de toekomstige bestemming van de leerlingen en is een uitgebreide observatie van de leerling in verband met de toekomstige schoolkeuze noodzakelijk.

Het is daarom gewenst, te onderzoeken in hoeverre de klasgrootte een belemmering vormt voor de leerlingen om hun capaciteiten in verband met hun toekomstige bestemming te tonen en in hoeverre de onderwijzer belemmerd wordt de differentiatie op zodanige wijze toe te passen, dat hij een duidelijk beeld kan verkrijgen van de mogelijkheden van zijn leerlingen.

4. Verschillende vakken van de lagere school stellen bijzondere eisen aan de grootte van de groep, waaraan les gegeven wordt.

Dit geldt vooral bij de biologie (veldbiologie, leerlingenproeven), de physica (leerlingenproeven), de handenarbeid en de gymnastiek.

5. Geheel in overeenstemming met de tendens naar individualisering van het onderwijs treedt ook de behoefte op, de leerling regelmatig hulp te bieden tijdens het leerproces.

6. Tot dusver is voornamelijk gedacht aan klassen, bestaande uit leerlingen van eenzelfde leerjaar. In bijna de helft van de scholen komen echter gecombineerde klassen voor. De aanwezigheid van twee of meer leerjaren in eenzelfde klas stelt echter bijzondere eisen aan de didactische vormgeving, zodat het ook nodig is deze gecombineerde klassen in een eventueel onderzoek te betrekken.

#### IV. De werkruimte

Bij de toepassing van het vernieuwingsonderwijs is duidelijk gebleken dat de werkruimten voor een klas en voor de gehele school zeer belangrijke factoren vormen voor de realisering van deze vernieuwing.

In grote ruimten zijn meer gedifferentieerde werkmogelijkheden voor de leerlingen, zowel voor individuele arbeid als voor groepsarbeid.

Een amerikaans "Plan of Action" uit de jaren 1953-55 vermeldt dat de werkruimte in de school aangepast moet zijn aan de diverse activiteiten in de school en in de klas ingericht moet zijn voor: "a good school living".

Evenwel: "experience- or service-research in this area is lacking". (13)

Als minima worden aangegeven:

Nursery school: 50 sq.ft. per leerling;  $\pm 4,5 \text{ m}^2$ .

Kindergarten: 40 sq.ft. per leerling;  $\pm 3,6 \text{ m}^2$ .

Primary school: 40 sq.ft. per leerling;  $\pm 3,6 \text{ m}^2$ .

Volgens deze opgave zou een klas van 30 leerlingen in de lagere school een grondoppervlakte moeten bezitten van  $\pm 108 \text{ m}^2$ . Vergelijk een normale schoolklas met 36-48 leerlingen:  $42 \text{ m}^2$ .

Ook de verandering van meubilair (losse tafels en stoelen, cirkelvormige en trapeziumvormige tafels) heeft consequenties voor de grootte van de werkruimte.

In een ruimte waar 24 banken kunnen staan, is een overzichtelijk plaatsen van 48 losse tafels en stoelen vrijwel niet mogelijk.

Daarnaast vragen bepaalde vakken ook bijzondere voorzieningen, zoals handenarbeid, physica, de lichamelijke oefening en het speel- en werklokaal van de kleuters in de lagere school.

#### V. Milieu-omstandigheden

Naast de interne factoren stelt ook het milieu, waaruit de kinderen voortkomen, eisen aan de aard van het onderwijs. Vooral voor de kinderen uit sociaal-zwakke milieus, de kinderen met ernstige milieu-tekorten, is het noodzakelijk pedagogische en didactische vormen te vinden, waardoor deze tekorten zoveel mogelijk gecompenseerd kunnen worden. (14)

Eén van de taken van de onderwijzer is het verkrijgen van enig inzicht in de huiselijke omstandigheden van zijn leerlingen. Als beste middel daartoe wordt het huisbezoek aanbevolen. Hoe kleiner de groep kinderen, des te meer en intensiever contact zal de onderwijzer met het gezin kunnen onderhouden.

## § 5. ONDERZOEK GEWENST

Deze voorlopige analyse geeft aan, dat een onderzoek naar de factoren, die bepalend zijn voor de klassegrootte, zeker gewenst is. De vraag is echter of in deze analyse voldoende aanknopingspunten liggen voor verder onderzoek.

Het eerste, wat m.i. moet gebeuren, is nadere uitwerking van de genoemde factoren. Hierbij kan gedacht worden aan een analyse van de werkzaamheden van de leerkracht, aan de pedagogische en didactische contacten tijdens het onderwijs-proces, de didactische vormgeving, de activiteiten van de leerlingen en de invloeden van het milieu op het onderwijs. Uit een dergelijke analyse zou kunnen blijken, dat bij een bepaalde klassegrootte sommige gewenste pedagogische en didactische werkzaamheden niet of onvoldoende uitgevoerd kunnen worden.

Pas in de tweede plaats zou overwogen kunnen worden of er een maximum grens te bepalen is, waarbij de prestaties van de leerlingen achterblijven bij hun mogelijkheden.

Daar uit het onderzoek in Noord-Brabant gebleken is, dat de schoolresultaten in hoge mate beïnvloed worden door de gezinssituatie en de algemene culturele factoren van de streek, waar de school staat, zal de uitvoering van een dergelijk vergelijkend onderzoek nog zeer veel moeilijkheden opleveren. Deze bezwaren mogen ons echter niet weerhouden een zo belangrijk probleem in het onderwijs tot object van wetenschappelijke studie te maken. Wel willen wij wijzen op de noodzaak om vooraf aan de methodiek van dit onderzoek, het inrichten van de observatie- en analyse-middelen en het opstellen van eventueel te gebruiken schoolvorderingstests, waarover nog veel te weinig bekend is, een grondige studie te wijden.

## AANTEKENINGEN

1 Het onderwijsverslag 1954 constateert: „Dat de grote klassen een meer individueel gericht onderwijs in de weg staan behoef geen nader betoog”. p. 331.

Idem: „Dat de te grote klassen een ernstig beletsel vormen voor de doorwerking van de onderwijsvernieuwing, is duidelijk”. p. 356.

2 „De voortdurende onstabieleit der (leerlingen)schaal, is voor ons lager onderwijs sinds 1878 steeds een zware handicap geweest en had een nadelige invloed op het onderwijs; maar ook zijn wij op lange na niet toe aan een werkelijk pedagogisch verantwoorde schaal”.

(Katholieke Encyclopaedie voor Opvoeding en Onderwijs, deel II, pagina 663.)

3 Naar een verantwoorde leerlingenschaal. Uitgave A.N.O.F. 1955.

4 Samenvatting van een enquête onder enkele bekende opvoedkundigen 1903: \*

a. Jan Ligthart: „De ervaring heeft me geleerd, dat bij een getalsterkte van ongeveer 30 leerlingen per klas alle belangen nog goed behartigd kunnen worden.... In hogere klassen bij zoveel mogelijk hoofdelijk onderwijs is dit aantal echter te hoog”.

\* Uit JACOB EK: *Een pleidooi voor kleinere schoolklassen*. Amsterdam 1906. Uitgave Bond van Ned. Onderwijzers.

„Ik meen dus, dat 20-30 leerlingen per klas een voldoende behartiging van alle belangen waarborgt”.

b. J. Geluk: „Naar mijn oordeel behoren in een klasse op zijn hoogst 25 leerlingen geplaatst te worden:

Bij een hoger aantal ontstaan bezwaren:

1. de homogeniteit laat te wensen over.
2. onvoldoende aandacht voor individualisatie.
3. controle op het werk wordt onmogelijk.
4. de leerlingen kunnen te weinig individueel over de leerstof praten”.

c. H. Scheepstra: „Naar mijn mening mag het aantal leerlingen ener schoolklasse, waaraan *intensief* klassikaal onderwijs zal worden gegeven ten hoogste 36 bedragen”.

d. T. Th. A. Leopold, dir. Rijkskweekschool te Nijmegen: „Hoe groot ene klasse mag zijn, wordt voor een groot deel door subjectieve overwegingen bepaald: *ene zuivere objectieve maat ontbreekt(!)*”.

e. M. H. Lem: „Volgens mijn ervaring is goed klassikaal onderwijs, dat aan alle pedagogische eisen voldoet, mogelijk bij een aantal van 20 leerlingen per klas. Minder dan 20 leerlingen per klas is weelde, meer dan 20 is armoede”.

5 Door de Vereniging „Volksonderwijs” werd in 1903 een enquête gehouden ter beantwoording van de volgende twee vragen:

1. Hoeveel leerlingen telde elke klasse van de school op 15 oktober 1903?
2. Aan welke van de klassen moet één leerkracht het onderwijs geven?

Ongeveer  $\frac{2}{3}$  deel van alle openbare scholen zonden gegevens in:

Van de 6098 klassen met 1 onderwijzer, waarover het onderzoek liep, waren de bezettingen tussen de 3 en de 88 leerlingen.

Samenvattend wordt vermeld:

méér dan 30 leerlingen per klas: 78 %  
 méér dan 40 leerlingen per klas: 40 %  
 méér dan 50 leerlingen per klas: 7 %  
 méér dan 55 leerlingen per klas: 2- %

86 % van de leerlingen in een klas van méér dan 40 leerlingen

50 % van de leerlingen in een klas van méér dan 40 leerlingen

10 % van de leerlingen in een klas van méér dan 50 leerlingen

4 % van de leerlingen in een klas van méér dan 55 leerlingen

Rapport uitgebracht aan de vereniging „Volksonderwijs” omtrent het aantal leerlingen per onderwijzer op de openbare school, Amsterdam 1904.

6 Een ongunstige factor, die bij de beschouwing van deze gemiddelden niet voldoende naar voren komt, is de ongelijkmatige verdeling van de leerlingen over de verschillende leerjaren.

In het Onderwijsverslag 1954 vermeldt de inspecteur in de inspectie Eindhoven:

„Bij een nauwkeurige analyse van de voorhanden zijnde gegevens blijkt, dat in het eerste leerjaar de grootste klassen voorkomen en in het zesde leerjaar de kleinste”.  
 pag. 293.

Een dergelijke verdeling moet zeker een ongunstige invloed hebben op de jongere leerlingen, die eerder meer persoonlijke aandacht nodig hebben, dan de leerlingen van de hoogste klassen.

Een recent onderzoek wijst in deze richting:

„Een klassegrootte van 40 of meer kinderen heeft een zeer manifest ongunstige invloed op de lees-leerprestaties”.

(M. Host en S.W. Wieggersma: Onderzoek naar de leesrijpheid bij zesjarige kinderen. Ned. Tijdschr. v. d. Psych. 1958 afl. 3, pagina 248.)

## 7 Overzicht van de leerlingenschalen: 1857-1948:

## A.

Aantal leerkrachten	Aantal leerlingen						
	1857	1878	1884	1889	1920	1936	1948
1	t/m 70	t/m 30	t/m 40	t/m 40	t/m 25	t/m 40	t/m 30
2	71-100 *	31-70	41-86	41-90	26-60	41-80	31-75
3	-	71-120	87-130	91-146	61-90	81-130	76-121
4	-	121-170	131-175	147-202	91-135	131-185	122-167
5	-	171-224	-	-	-	-	-
6	-	225-265	-	-	-	-	-

\* Plus 1 kwekeling.

1857: Verder opklimmend met 50 leerlingen voor 1 leerkracht en bij elk vol honderdtal een kwekeling.

1878: Verder voor elke 40 leerlingen één leerkracht meer. Deze regeling is nooit practijk geworden.

1884: Verder per 45 leerlingen één leerkracht meer.

1889: Verder per 55 leerlingen één leerkracht meer.

1920: Verder per 44 leerlingen één leerkracht meer.

1936: Verder per 55 leerlingen één leerkracht meer.

1948: Verder per 45 leerlingen één leerkracht meer.

B. In 1938 gaf het R.-Kath. Centraal Bureau een overzicht naar 3 groepen:

- I. kleine klassen: t/m 25 leerlingen
- II. normale klassen: 26-40 leerlingen
- III. grote klassen: 41 en meer leerlingen.

In procenten uitgedrukt:

- I. kleine klassen: 20,6 % met 12,1 % van het totale aantal leerlingen.
- II. normale klassen: 53,3 % met 52,5 % van het totale aantal leerlingen.
- III. grote klassen: 26,1 % met 35,4 % van het totale aantal leerlingen.

De klassegemiddelde in de 3 groepen waren:

- I. 19,8 leerlingen per klas.
- II. 33,3 leerlingen per klas.
- III. 45,8 leerlingen per klas.

Leerlingenschaal en klassebezetting: Het R.K. Centraal Bureau voor Onderwijs en Opvoeding. 's-Gravenhage 1938.

C. De toestand in 1954 wordt vermeld in de uitgaven van het C.B.S.

Hierbij wordt uitgegaan van de volgende definities:

a. klasse: de groep leerlingen, die gelijktijdig van een onderwijzer, die niet steeds dezelfde behoeft te zijn, onderwijs ontvangt.

b. klassegrootte: het aantal leerlingen in één klasse.

c. klassedeler of gemiddelde klassegrootte: het quotiënt van het aantal leerlingen en het aantal onderwijzers van het gehele lager onderwijs, dan wel bij een bepaalde groepering van scholen of een enkele school.

De klassedeler vertoont van 1933 met 32,9 tot 1954 met 36,1 „een vrijwel constante stijging”.

De klassegrootte:

in 1954:	1-30 leerlingen	24,9 %
	31-35 leerlingen	18,9 %
	36-40 leerlingen	22,6 %
	41 en meer leerlingen	33,6 %

Het aantal leerlingen naar de grootte van de klassen:

1-24 leerlingen	5,2 %
25-44 leerlingen	71,5 %
45-54 leerlingen	22,4 %
55 en meer leerlingen	0,9 %

Voor 1957 zijn deze gegevens:

1-24 leerlingen	9,3 %
24-44 leerlingen	77,3 %
45-54 leerlingen	13,1 %
55 en meer leerlingen	0,3 %

Hieruit blijkt een toenemende concentratie in de groep 24-44 leerlingen. De klassedeler is vrijwel constant gebleven op 35,4.

(Statistiek van de school- en klassegrootte bij het gewoon lager onderwijs, 1933-1954. C.B.S. Utrecht 1954.)

(Statistiek van het gewoon- en voortgezet gewoon lager onderwijs, 1953-1957. C.B.S. Zeist 1957.)

D. In de loop van de laatste 50 jaar is een toenemende concentratie naar een klassegrootte tussen 24 en 44 leerlingen waar te nemen:

1906 <sup>1</sup>		1938 <sup>2</sup>		1937 <sup>3</sup>	
1-30 leerlingen	22 %	1-25 leerlingen	20,6 %	1-24 leerlingen	9,3 %
30-40 ..	38 %	25-40 ..	52,5 %	24-44 ..	77,3 %
40 en meer ..	50 %	40 en meer ..	35,4 %	44 en meer ..	13,4 %

<sup>1</sup> JACOB EK O.C.

<sup>2</sup> R.K. Centraal Bureau voor Onderwijs en Opvoeding.

<sup>3</sup> C.B.S. 1933-1954.

E. De voorstellen uit het regeringsrapport\* en de brochure van de A.N.O.F.

De A.N.O.F. stelt voor een geleidelijke vermindering van de schaal tot in 1961 de volgende toestand bereikt is:

25 leerlingen	2 leerkrachten
52 leerlingen	3 leerkrachten
82 leerlingen	4 leerkrachten
112 leerlingen	5 leerkrachten
142 leerlingen	6 leerkrachten.

De klassedeler zou dan 27,7 worden.

In het regeringsrapport worden de voorstellen van de ambtelijke leden en van de leden van de A.N.O.F. naast elkaar geplaatst.

Voor het G.L.O. betreffen deze cijfers:

Aantal leerkrachten	Schaal: Ambtelijke leden	Schaal: A.N.O.F.
1	1-25 leerlingen	1-24 leerlingen
2	26-60 ..	25-54 ..
3	61-90 ..	54-84 ..
4	91-125 ..	85-114 ..
5	126-160 ..	115-144 ..
	vervolgens de 35-schaal	vervolgens de 35-schaal

\* De verlaging van de leerlingenschaal bij het lager onderwijs. Rapport der Commissie, ingesteld door de Minister van O. K. & W., 's-Gravenhage 1956.



Door de minister is reeds een wetsontwerp ingediend om de eerste fase van een nieuwe schaal in te laten gaan in 1962.

Deze schaal geeft: 2 leerkrachten bij 29 leerlingen  
 3 leerkrachten bij 71 leerlingen  
 4 leerkrachten bij 111 leerlingen  
 4 leerkrachten bij 153 leerlingen

en verder voor elke 42 leerlingen één onderwijzer meer. Dit ontwerp is door de Tweede Kamer aanvaard.

F. Gemiddelde klassegrootte in enkele andere landen:

Oostenrijk . . .	23	1952	Luxemburg . . .	15	1951
België . . . . .	23	1950	Noorwegen . . .	15	1951
Denemarken . .	35	1950	Zweden . . . . .	21	1951
Finland . . . . .	23	1951	Zwitserland . .	31	1948
West-Duitsland	48	1951	U.S.A. . . . .	33	1949
Italië . . . . .	27	1950	Nederland . . .	35 (C.B.S. 35.3)	1951

(Uit: Basis facts and figures, Unesco 1954.)

Het A.N.O.F.-rapport vermeldt voor 1952:

België . . . . . 24,5  
 Luxemburg . . . . . 28  
 U.S.A. . . . . 29 (enrollment)  
 25 (average daily attendants)

8 A - "Unfortunately, there is no conclusive research evidence regarding the effects of class size to offset the practical dollars and cents considerations", p. 357.

J.I. Goodlad: Room to live and learn; class size and room space as factors in the learning-teaching process.

(Childhood Education, 1953 vol. 30, p. 355 e.v.)

B - "Most investigators started from the presupposition that size of class would prove a significant determinant of the degree of success achieved by a teacher. There have been many investigations; but, with few exceptions, it has had to be reported that, under typical conditions, class-size in itself appears to be an unimportant factor. The benefits of small classes, though commonly taken for granted by theorists, are as yet largely undemonstrated in the pages of accredited research reports", p. 38.

C.M. Fleming: Class size as a variable in the teaching situation.

(Educational Research, vol 1, nr. 2. Febr. 1959.)

National Foundation for Educational Research in England and Wales.

9 In het A.N.O.F.-rapport worden de volgende omstandigheden en factoren vermeld, die het maximum aantal leerlingen per leerkracht bepalen:

1. De opvoeding vereist meer belangstelling voor het individu en dus kleinere groepen voor een leerkracht.
2. Het losser klasseverband en het groepswerk vervangt het star-klassikale stelsel.
3. De persoonlijkheid van de leerkracht.
4. De geestelijke en lichamelijke conditie van de leerkracht.
5. Het milieu, waaruit de leerlingen komen en de streek, waarin ze wonen.

10 M.J. Langeveld: Verkenning en verdieping, Purmerend 1951, p. 124.

11 F.J. Schonell: Backwardness in the Basic Subjects, London 1945.

C. Burt: The Backward Child, London 1951.

12 "Under what conditions of class size are various techniques most effective? This last question appears to be of special significance. In many instances, mere reduction in class size is sheer waste of funds.

There is little point in reducing a class from 45 to 30 in order that a given teacher may lecture to fewer pupils. Most lecturer, as a matter of fact, seem to be stimulated by a large lecture audience and do a better job. The possible relationship among class size, teacher concept of goal and appropriate method and pupil outcomes is indeed worthy of careful exploration".

J.I. Goodlad.

Room to live and learn: class size and room space as factors in the learning-teaching process.

(Childhood Education, 1953. Vol. 30 p. 359.)

13 Aanbevolen maxima   Nursery school 15 kinderen  
                                   Kindergarten 20 leerlingen  
                                   Primary 25 leerlingen.

A.C.E.I. 1953-1955: Plan of Action.

(The Association for Childhood Education International.)

In: Childhood Education, vol. 30, 1953, p. 351.

14 W.H. Brouwer, I.C. van Houte, P. Post en M.C.J. Scheffer: Schoolkinderen in sociaal-zwakke gezinnen. Groningen 1954. (Meded. 57.)

#### ENIGE DOCUMENTATIE OVER DE KLASSEGROOTTE

A.C.E.I. 1953-1955: *Plan of Action*. (The Association for Childhood Education International.) Childhood Education, vol. 30 1953, pagina 351.

ADOLPHSON, L.J. and UMSTATT, J.G.: *Teaching Load and Assignments*. Rev. Educ. Res. XIX, 3, 235-239, 1949.

ALEXANDER, W.P.: *A.C.E.O. annual meeting*. Education, 21 febr. 1958, 321-322.

ALEXANDER, W.P.: *Teacher supply 1, 2 en 3*. Education, 21 en 28 sept., 5 oct. 1956, 355-356, 404-407, 461-464.

ANDERSON, K.E.: *The relationship between Teacher Load and Student Achievement*. Sch. Sc. and Math., 1, 6, 468-470, 1950.

ARBUCKLE, D.S.: *Teacher Counseling*. Cambridge, Addison-Wesley Inc. 1950.

BAGLEY, W.C.: *The relation of class size to effective teaching*. School and Society, 62, 1603, 164, 165, 1945.

*Basis facts and figures*, Unesco 1954.

BERGHE, A. VAN DEN: *De boventallige onderwijzers en de leerlingenschaal*. Christen en School 61 (1954) nr. 23.

BESLAIS, A.: *La rentrée (1956) dans le premier degré*. L'Education Nationale, 4 oct. 1956, 1-4.

BOVARD, E.W.: *The psychology of Classroom interaction*. Journal of Educational Research (nov. 1951) 45, 215-224.

BRADFIELD, L.E. and EDWARDS, T.W.: *Employment Practices and working conditions in the elementary and secondary schools*. Rev. Educ. Res. XXVIII, 3, 222-233, 1958.

BROUWER, W.H., VAN HOUTE, I.C., POST, P. en SCHEFFER, M.C.J.: *Schoolkinderen in sociaal-zwakke gezinnen*. Groningen 1954. (Meded. 57.)

BUSWELL, M.M.: *The relationship between the social structure of the classroom and the Academic Success of the pupils*. Journal of Experimental Education (sept. 1953) 22, 37-52.

BUTSCH, R.L.C.: *The teaching load*. Rev. Educ. Res. IV, 3, 297-301.

CAMMAROSANO, J.R. and SANTOPOLO, F.A.: *Teaching Efficiency and class size*. Sch. and Soc. 86, 2137, 338-341, 1958.

*Carr-report, The: (Training for skill)* H.M.S.O. 1958.

*Classrooms, teachers- still not enough (in U.S.A.)*. U.S.-News & World, 6 sept. 1957, 90-91.

- Commons discuss size of classes.* T.E.S. 2035, 414. Over 40 -idem 341.
- COREY, S.M.: *Action Research to Improve school practices.* New York, Teachers College 1953.
- DANIELS, J.C. and DIACK, H.: *Progress in Reading.* University of Nottingham Inst. of Educ. 1956.
- DAWE, H.C.: *The influence of size of kindergarten group upon performance.* Child Dev. 5, 295-303, 1934.
- Demand for teachers.* The Economist, 7 juni 1958.
- DOUGLASS, H.R.: *Organization and administration of secondary schools.* Boston, Ginn 1932 and 1945.
- DOUGLASS, H.R.: *Teaching loads and assignments.* Rev. Educ. Res. XIII, 3, 271-275 1943.
- DOUGLASS, H.R. and PARKHURST, A.J.: *Size of class and teaching load.* Rev. Educ. Res. X, 3, 216-221, 1940.
- DOUGLASS, H.R. and ROMINE, S.: *Teaching loads and assignments.* Rev. Educ. Res. XVI, 3, 255-261 1946.
- Down to 40.* The Times Educational Supplement, 45 (1954) no. 2053, 817
- DUPPEN J.VAN: *Uw klas een opvoedingsgemeenschap.* Brussel 1953, 184 blz. Opvoedkundige brochurenreeks van het Chr. Onderwijzers Verbond, nr. 49.
- EASTBURN, L.A.: *Report of class size investigations in the Phoenix Union High School, 1933-34 to 1935-36.* J. Educ. Res. XXXI, 2, 107-117, 1937.
- EASTBURN, L.A.: *The relative efficiency of instruction in large and small classes on three ability levels.* J. Exper. Educ. V, 1, 17-22 1936.
- Education in parliament.* Answers to questions: Size of classes. Educ. Vol. C III (1954) nr. 2669, 495.
- Educational I* (Institute of Scotland) Pamphlet on overcrowding. T.E.S. 44 (1954) nr. 2030, 300.
- EK, JACOB: *Een pleidooi voor kleinere schoolklassen.* Amsterdam 1906. Uitgave Bond v. Ned. Onderwijzers.
- ELSBREE, H.M.: *Planning the elementary classroom.* Albany, New York, State Department of education, 1946.
- ELSNER, I.: *S.O.S.-Ruf aus den Bundesländern: Noch fehlen 46.000 Klassenräume.* Die Welt, 1 maart 1958.
- ENGELMAYER, O.: *Schulkinder unter sich.*
- ENGELMAYER, O.: *Das Soziogram in der modernen Schule 1958.*
- FLEMING, C.M.: *Teaching, A Psychological Analysis.*
- FLEMING, C.M.: *Class size as a variable in the teaching situation.* Educational Research, vol. 1 en 2 febr. '59.
- Future demand for teachers, The:* correspondence between the chairman of the Central advisory council for education (England) and the Ministry of education, Febr./March 1958. London, Ministry of Education, 1958.
- GLADSTONE, R.: *Do maladjusted teachers cause maladjustment?* Journal of Exceptional Children (Dec. 1948) 15: 65-70.
- GOODLAD, J.I.: *Room to live and learn, class size and room space as factors in the learning-teaching process.* Childhood Educ. 30, 8, 355-361 1954.
- GRAGG, W.L.: *The problem of larger classes in public elementary schools.* American School Board Journal (sept. '50) 121: 23-24.
- HARLAN, S.: *Size of Class and Types of Instruction.* J. Educ. Res. XIV 120-125 1926.
- HARTMANN, G.W.: *The effects of noise on school children.* Journal of Educational Psychology (March 1946) 37: 149-60.
- HELSETH, I.O.: *How large should a class be?* Childhood Educ. (jan. 1948) 24: 214-18.
- HOFSTÄTTER, P.R.: *Gruppendynamik.* Hamburg, 1957.
- HORN, E.: *Methods of Instruction in the social studies,* pp. 68-78. Scribner & Sons 1937.
- HOST, M. en WIEGERSMA, S.W.: *Onderzoek naar de leesrijpheid bij zesjarige kinderen.* Ned. Tijdschrift v. d. Psychologie 1958 afl. 3 pag. 248.
- HUSBAND, R.W.: *A statistical comparison of the efficacy of large lecture versus small recitation sections upon achievement in general psychology.* The Amer. Psychol. 4, 216 1949.
- IRWIN, M.E.: *Size of class and teaching load.* Rev. Educ. Res. VII, 3, 276-283 1937.

- JENKINS, D.H.: *Interdependence in the classroom*. Journal of Educational Research (oct. '51) 45: 137-44.
- JENNINGS, H.H.: *Sociometry in Group Relations* 1948.
- JENSEN, M.B. and JENSEN, D.W.: *The influence of class size upon pupil accomplishment in high school algebra*. J. Educ. Res. XIX, 2, 120-137 1930.
- JEWETT, A.: *Class size in high school English*. School life, vol. 36 (1953) nr. 3, 38-39 en 46.
- Katholieke Encyclopaedie voor Opvoeding en Onderwijs, deel II. pag. 663.
- KEATINGE, M.W.: *The great didactic of John Amos Comenius*. London, Adam & Charles Black, 164-65 1896.
- KEMP, L.C.D.: *An investigation into environmental and other characteristics determining the attainment of children in a group of London Primary Schools*. Ph. D. Thesis, University of London 1954.
- Kind de dupe*, Het: door S. Het Schoolblad, 9 (1954) nr. 16, 262.
- LANGEVELD, M.J.: *Verkenning en verdieping* Purmerend 1951, pagina 124.
- Leerlingenschaal en klassebezetting*: Het R.K. Centraal Bureau voor Onderwijs en Opvoeding, Den Haag 1938.
- Leerlingenschaal in verschillende naburige landen, De Handelingen (1931-32) II. Bijl., A. Hoofdstuk VI, no 4, 2, no 5, 16 II-1259-1262.*
- LETON, D.A.: *Group Processes: Some implications in the field of education* (oct. 1952) 73: 135-40
- LIEUALLEN, R.E.: *A manual for school building construction* Salem, Oregon: Department of public instruction, 1947
- LITTLE, R.C.: *Effect of class size on learning*. NEA Journal (march 1951) 40: 215-16.
- LOCKE, J.: *Some thoughts concerning education*. London, National Society's Depository. *Lord Hailsham's aims*. The Times Educational Supplement, 15.2.1957, 204.
- LUNDBERG, L.D.: *Effects of smaller classes*. Nations' Schools, 39, 20-22 1947.
- MAAS, HENRY S.: *Applying group therapy to classroom practice*. Mental Hygiene (april 1951) 35: 250-59.
- MARCUSE, F.L.: *On methods of teaching elementary psychology*. J. Educ. Psychol. 42, 236-240 1951.
- MAXWELL, J.: *Educational and other aspects of the 1947 Scottish Mental Survey*. Scottish C. Res. Educ. XLI. University of London Press, 1958.
- MCDONALD, D. and UMSTATD, J.G.: *Teaching load and assignments in elementary and secondary schools*. Rev. Eeduc. Research XXII, 3, 201-205 1952.
- MCKEACHIE, W.J.: *Students, groups and teaching methods*. Americ. Psychologist, 13, 10, 580-4 1958.
- MCKENNA, B.H.: *Class size and teach load*. Nat. Educ. Ass. J., 46, 7, 437-438 1957.
- MECH, E.V.: *Performance in a verbal addition task related to pre-experimental "Set and verbal noise"*. Journal of Exp. Educ. (sept. 1953) 22: 1-17.
- MILLER, P.J.: *A quantitative investigation of the efficiency of instruction in high school Physics*. J. Educ. Res. XIX, 2, 119-127 1929.
- Minimum schoolbevolking in het middelbaar onderwijs, De. De Standaard, 1953, 11.07.*
- MITCHELL, P.: *Earmarks of adequacy in school buildings*. Peabody journal of education (sept. 1948) 26: 98-101.
- MORRIS, J.M.: *Reading in the Primary School*. National Foundation for Educ. Res. in England and Wales. London, Newnes 1959.
- MOWAT, A.S.: *City and Rural Schools: A comparison of the qualifying candidates*. Scottish C. Res. Educ. XI, Univ. of London Press, 1938.
- Naar een verantwoorde leerlingenschaal*. Uitgave ANOF 1955.
- NATER, P.: *Die Klassenbestände an der Volksschule in Zürich*. Neue Zürcher Zeitung, 17 jan. 1956.
- National Education Association, Research Division: *Class size is out of hand*. NEA Journal (Dec. 1953) 42: 555-56.
- NEDELSKY, R.: *The teacher's role in the peer group during middle childhood*. Elementary School Journal (febr. 1952) 52: 325-334.
- OLSON, W.C.: *Psychological foundations of the curriculum*. Unesco: Educ. Studies and documents, 26, 61, 62. 1957.
- OTTO, H.J. and VON BORGERSRODE, F.: *Class size, in: Monroe, W.S. Encycl. Educ. Res.* 212-216, New York, Macmillan & Co. 1941 and 1950.

- Overcrowding condemned.* Education, C III (1954) nr. 2676 793-95.
- Over-large classes.* The Times Educational Supplement, 24 jan. '58, 111.
- PASCAL, G.R. and SWENSEN, C.: *Learning in mentally ill patients under conditions of unusual motivation.* Journal of Personality (Dec. 1952) 21: 240-49.
- PATTERSON, G.E. et al.: *Classes of 10, 20, 35 and 70 under Varied Conditions are taught in Jefferson County, Colorado, to discover effects on students and teachers.* Bull. Nat. Ass. Sec. School Principals, 42, 234, 165-7, 1958.
- PETERSON, E.T. et al.: *Teaching load.* Rev. Educ. Res. I, 2, 92-98 1931.
- POST, P.: *Beschouwingen over omvang en pedagogisch effect van het basisonderwijs.* Groningen 1954.
- Preliminary report on statistics on primary education.* Unesco 1952 (1930-1950).
- Pupil teacher ratio.* Education, 9 may 1958, 879.
- REES, I. GWYNNE: *Presidential address, Margate, 1949.* N.U.T. Annual Conference. Schoolmaster, CLV, 2078, 477-479, 1949.
- REDL, F. and WATTENBERG, W.W.: *Mental Hygiene in teaching.* New York, Harcourt Brace & Co. 1951.
- Rentrée, La, de 1956.* L'Education Nationale, 27 sept. 1958 2-5.
- RICE, J.M.: *Scientific Management in Education.* London, Harrap 1915.
- ROBERTS, N.: (*British Schools and the "bulge"*). I en II Manchester Guardian, 6 and 7 june 1957.
- ROGERS, D.C.: *Pupil-teacher ratio in Chicago.* Nation's Schools, 39, 43 1947.
- ROMINE, C.: *Class size.* Bull. Nat. Ass. Sec. Sch. Principals, 42, 237, 278-9, 1958.
- ROMINE, S.: *Teaching assignments and instructional loads in secondary schools.* Bull. Nat. Ass. Sec. Sch. Principals, 42, 241, 55-63, 1958.
- ROSENZWEIG, M.R. and STONE, G.: *Wartime research in psycho-acoustics.* Review of Educ. Research (Dec. 1948) 18: 642-54.
- ROSS, D.H.: *Employment Practices and Working Conditions in the Elementary and Secondary Schools.* Rev. Educ. Res. XXV, 3, 227-238 1955.
- ROSS, M.J.: *Class size in the elementary schools of Connecticut.* Res. Bull. 1955-56.
- ROWE, A.W.: *The education of the Average Child.* London, Harrap 1959.
- Schoolklas is een wereldprobleem.* De. Zeeuws Dagblad, 10 sept. 1958.
- Schools under pressure: publ. by Political and Economical Planning.* London, 1953, 2 dln. (Planning XIX, dec. 1953, dl. 1 The shortage of teachers; dl. 2 Buildings and costs).
- SEAGERS, P.W.: *Providing an environment for effective learning.* Bases for effective learning, 31st yearbook, Washington, D.C.: Department of elementary school principals, NEA, 1952 248-254.
- SEASHORE, C.E.: *Academic Business.* School and Society, 62, 1603, 161-164 1945.
- SHIMELD, A. and WAITE, T.: *Marking the Beacon Arithmetic.* London, Ginn (n.d.).
- Size of classes.* Education, vol. C II (1953) no. 2649, 613.
- Size of classes.* Education, 17 may 1957, 907.
- Size of classes, The.* Education, 25 may 1956, 869.
- Size of classes.* Education, 31 jan. 1958, 174.
- SNYDER, W.U.: *Do teachers cause maladjustment?* Journal of Exceptional Children (nov.-dec. 1947) 14: 40-46, 73-78.
- SPITZER, H.F.: *Class size and pupil achievement in elementary schools.* Elem. school J. LV 82-86 1954.
- Statistiek van het gewoon- en voortgezet gewoon lager onderwijs.* 1953-1957 C.B.S. Zeist 1957.
- Statistiek van de school- en klasgrootte bij het gewoon lager onderwijs, 1933-1954.* C.B.S. Utrecht 1954.
- STENDLER, C.B. and YOUNG, N.: *The impact of beginning first grade upon socialization as reported by mothers.* Child Development (Dec. 1950) 21: 241-60.
- Stop Collard!* Christen School 15.10.1955.
- TAYLOR, D.W. and FAUST, W.L.: *Twenty questions: efficiency in problem solving as a function of size group.* Journal of Experimental Psychology (nov. 1952) 44: 360-68.
- TAYLOR, G.: *The bulge and its implications.* Education, 14 febr. 1958, 279-280.
- Teacher-pupil ratio.* Education, 15 aug. 1958, 278.
- THELEN, H.A. et al.: *Experimental Research Toward a Theory of Instruction.* Journal of Educ. Res. (oct. 1951) 45: 89-93.

- THELEN, H.A.: *Group dynamics in Instruction: Principle of least group size*. School Review (March 1949) 57: 139-48.
- THORNE, E.H.: *Watch elementary class size*. Nation's schools, 37, 52, 53, 1946.
- TOMPKINS, E.: *Class size: the larger high school*. Circular 305. Washington, Office of Educ. 1949.
- TOMPKINS, E.: *What teachers say about class size*. Circular 311. Washington, Office of Educ. 1949.
- TOMPKINS, E.: *Enigma of class size*. Washington, Office of Educ. (n.d.).
- Too large classes*. Daily Herald, 2 sept. 1953.
- Verlaging van de leerlingenschaal bij het lager onderwijs*, De. Rapport van de Commissie, ingesteld door de Minister van O. K. & W. Den Haag, 1956.
- WATSON, G.: *An evaluation of small group work in a large class*. J. Educ. Psychol. 44, 7, 385-408 1953.
- WEISZ, C.: *Abrisz der pädagogischen Soziologie*. 1957.
- WEISZ, C.: *Soziologie in dem Schulraum*.
- Wereldstatistiek II. Leerlingenschaal*. Het Schoolblad 1952, 10, 25, no. 39, 579.
- WILES, K.: *Teaching for better schools*. New York, Prentice Hall Inc. 1952.
- WILKINSON, F.R.: *Class size in higher education*. J. Higher Educ. XXIX 3, 149-157 1958.
- WILSON, J.A.R.: *Differences in Achievement attributable to different Educational Environments*. J. Educ. Res. LII, 3, 83-93 1958.
- WILSON, C. O. and GILLET, N.: *Large classes or small in the elementary school?* American School Board Journal (May 1938) 96: 25-26.
- WINNEFELD, F.: *Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld*. München, 1957.
- WOLFE, D.: *The first course in psychology*. Psych. Bull. 39, 9, 685-712 1942.
- WRIGHT, H.F., BAYKER, R.G., NALL, J. and SCHOGGEN, PH.: *Toward a psychological ecology of the classroom*. Journal of Educ. Res. (nov. 1951) 45: 187-200.
- WRIGHTSTONE, J.U.: *Measuring the social climate of a classroom*. Journ. of Educ. Res. (jan. 1951) 44: 341-51.

Deze documentatie is o.a. verstrekt door:

- Centraal Bureau voor Kinderbescherming en Onderwijsadviezen, Amsterdam.
- Documentatiedienst van het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, 's-Gravenhage.
- Documentatiecentrum van de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs, Utrecht.





PROF. NEL – ERE-DOCTOR

Op 5 oktober 1959 werd aan ons redactielid Prof. Dr. B. F. Nel door de Universiteit van Gent het ere-doctoraat verleend. Het was verheugend dat er onder de tien geleerden, die het ere-doctoraat in ontvangst hadden te nemen, een vertegenwoordiger van de paedagogiek was.

Prof. Nel, hoogleraar in de paedagogiek aan de Universiteit van Pretoria, is een van de stuwende krachten op het gebied van opvoeding en onderwijs in Zuid-Afrika. In 1935 promoveerde hij bij wijlen Prof. Kohnstamm op het onderwerp: „Die Fantasie van Blanke en Naturelle-skoolgaande kinders”, terwijl hij in 1945 onder leiding van Prof. Coetzee in Potchefstroom promoveerde. Hij schreef toen een breedvoerige studie over „Die Psigologie van den Onderwijser”. Van zijn andere werken vermelden we:

Naturelle Opvoeding en onderwijs;

Luiheid by Skoolleerlinge;

Druiping onder Skoolleerlinge;

'n Inleiding tot die Rorschach-Inkvléktoets (medescrijver Dr. P. M. Robertson);

Die serebraalgestremde kind.

Juist dezer dagen verscheen van zijn hand in samenwerking met Dr. M. C. H. Sonnekus: Beroepsleiding in die Middelbare Skool in Suid-Afrika.

Prof. Nel is 'n bijzonder dinamiese persoon, rusteloos trekt hij nagenoeg de gehele wereld door om zich op de hoogte te stellen van de vorderingen op het gebied van opvoeding en onderwijs. Door Kohnstamm komt hij in aanraking met de Duitse Denkpsigologie en veel van wat hij op dat terrein geleerd en verwerkt heeft, geeft hij door aan zijn leerlingen. Een aantal niet onbelangrijke scripties van zijn leerlingen handelt over het ons niet onbekende onderwerp van de „Erziehbarkeit von Intelligenzleistungen”. De meest bekende zijn die van J. C. van Tonder over „Die invloed van verbeterde leermetodes op die denkprestasies van Std. VIII-leerlinge in wiskunde”, van P. A. Duminy, „'n Eksperimenteel didaktiese ondersoek, volgens denkpsigologiese metode na die verbetering van leermetodes en leerprestasies by St. VIII-leerlinge in Geskiedenis”, van A. P. Cronjé, „'n Ondersoek na die invloed van verbeterde werkmodes by St. V-leerlinge in rekene”, en van F. J. C. Cronjé, „Die didaktiese grondslae van Aardrijkskunde in die Laerskool volgens die moderne denkpsigologie”.

Het gelukt Prof. Nel een „Werkgemeenskap tot Bevordering van die Pedagogiek as Wetenskap” in het leven te roepen. Van betekenis is het dat hij de aktiviteite van deze werkgemeenskap weet te verbind en aan de faculteit der opvoedkunde van die universiteit van Pretoria. Het doel van deze werkgemeenskap is:

a. Die daarstelling van 'n werkgemeenskap waarin dosente, studente, oud-

studente en belangstellendes in 'n gemeenskaplike gees hulle beywer vir die navorsing van spesifieke studieprojekte rakende die opvoeding en onderwijs;

b. Die bevordering van die nouere samewerking tussen die Fakulteit Opvoedkunde en die praktijk van opvoeding en onderwijs;

c. Die publikasie en aanmoediging daartoe van: resultate van navorsing deur die Werkgemeenskap onderneem; resultate van navorsing in proefskrifte en verhandelings; navorsingsresultate wat elders bereik is.

Het wordt mogelijk door de geldelijke ondersteuning van het „Publikasie- en Navorsingskomitee van de universiteit van Pretoria”, een serie „Opvoedkundige Studies” uit te geven. Prof. Nel wordt hoof-redacteur van deze serie, waarin o.a. publikaties verschijnen van Dr. P. J. J. du Plessis, ('n Sielkundige ontleding van Kindertaal); van Prof. Nel, Dr. P. M. Robbertse en F. J. Herbst (Heelkundige Leesonderwys); Prof. Dr. O. C. Erasmus (Die Personalisme van Kohnstamm) — om slechts enkele te vermelden.

In de Verenigde Staten van Amerika bestudeert Prof. Nel vooral de paedologische instituten. De bevindingen van zijn onderzoek legt hij neer in zijn: „A survey of the work of Child Guidance Clinics in the United States of America”. Bijkans twintig jaar geleden stichtte hij in Pretoria een Kinderleiding-Instituut, dat hij in de loop der jaren geleidelijk aan uitbouwde. Op het ogenblik staat zijn instituut mede aan de top op dit gebied in Zuid-Afrika. Tijdens zijn bezoek aan Amerika maakt hij een diepgaande studie van het lichamelijk gebrekkige kind. Ook in Engeland, in Zweden en in Holland stelt hij zich op de hoogte van het vraagstuk van de opvoeding van en het onderwijs aan het lichamelijk gebrekkige kind. „Die Nasionale Raad vir die versorging van kreupeles in Suid-Afrika” maakt de publicatie mogelijk van zijn studie over: „Die Serebraal-gestremde Kind, sy liggaamlike en geestelike gesteldheid.” (Pretoria 1955). Op instigatie van Prof. Nel wordt in 1958 de Vereniging ter bevordering van de Opvoedkunde gesticht. Voor 't eerst komen de Zuidafrikaanse opvoedkundigen bijeen, in de eerste plaats om kennis te nemen van elkaars werk, en zich te bezinnen op de gemeenschappelijke grondslagen van de Zuidafrikaanse opvoeding en het onderwijs. Dit jaar werd het eerste nationale paedagogiese kongres gehoude en wel over het onderwerp de opleiding van de onderwijzer en leraar. Prof. Nel was de voorzitter en onze landgenoot Prof. Waterink hield er een inleiding over de Nederlandse onderwijzers-opleiding.

Op zijn 50ste verjaardag werd Prof. Nel een feestbundel aangeboden, waarin Dr. P. J. J. du Plessis één van zijn naaste medewerkers een artikel schreef over „Die jubilaris en sy opvoedkundige arbeid”. Met instemming nemen we over „Die jubilaris Barend Frederik Nel, op sy vyftigste verjaardag, wil sy blyk aan die jubilaris Barend Frederik Nel, op sy vyftigste verjaardag, wil sy geesverwante kollegas hier ter lande hom nie alleen huldig vanweë sy hoë akademiese prestasies, onvermoeide wetenskaplike arbeid en veelvuldige publikasies en bevrugende opvoedkundige ambassadeurswerk oorsee nie, maar veral omdat hy 'n Psigologiese Pedagogiek beoefen wat die mens as waardewese kwalitatief en normatief benader as skepsel van God”.

Prof. P. L. Plancke, hoogleraar aan de Rijksuniversiteit te Gent, releveerde vóór de uitreiking van het ere-doctoraat de wetenschappelijke verdiensten van Prof. Nel en vermeldde o.a. daarbij, dat Prof. Nel de taal- en cultuurgemeenschap van de Vlamingen, de Nederlanders en de Zuidafrikaners in zijn arbeid

accentueerde. Verheugend is het inderdaad te constateren, dat Prof. Nel een belangrijke schakel vormt tussen de vertegenwoordigers op het gebied van opvoeding en onderwijs in België, in Zuid-Afrika en in ons land.

Prof. Nel, ere-doctor van de Rijksuniversiteit te Gent, ook wij in Nederland verheugen ons over deze benoeming!

F. W. P.

#### SCHOOLTELEVISIE

De vraag, wat de televisie voor het onderwijs kan betekenen houdt vrijwel alle technisch ontwikkelde volkeren intensief bezig. Nu ook in ons land na de interessante debatten naar aanleiding van de ideeën over onderwijs per televisie als middel om het lerarentekort te bestrijden van Dr. H. Bouman, een commissie voor schooltelevisie is ingesteld, heeft het bijzondere betekenis van de ervaringen en overwegingen elders kennis te nemen.

In „The Educational Forum” van mei 1959 komt een boeiend artikel voor van Robert B. Kimble, een leraar, die nu werkzaam is bij een onderdeel van het Amerikaanse leger als „educational specialist and project officer”, onder de titel „E.T.V.-Boon or Boondoggle?” (E.T.V. staat voor educational television). Daarin beschrijft hij een televisieles in 1938 gegeven door een hoogleraar in de natuurkunde voor 200 studenten, die zestig verdiepingen boven de studio voor vijftien ontvangers zaten. Toen hij vroeg of iemand nog een vraag wilde stellen, meldde zich een meisje. Hij nodigde haar bij zich. Toen ze ook op het scherm verscheen, applaudiseerde het gehoor. Het meisje informeerde of zij nu ook werd opgenomen. Na het bevestigend antwoord viel ze van schrik in een stoel. De toeschouwers vonden dat erg leuk. Er werden daarna vele vragen gesteld en de studenten achtten de proef een groot succes.

De verwachtingen waren toen hoog gespannen, maar het duurde toch nog een kleine vijftien jaar voordat E.T.V. verder werd ontwikkeld. Sinds 1952 is meer dan 60 miljoen dollar daaraan besteed. In 1960 hoopt men in Boonsboro, Maryland een „high school” te voltooiën, die geheel als „television school” is opgezet. Zal dit het begin zijn van een nieuw tijdvak in het schoolwezen of zal de tegenwoordige school geen dieper inwerking van T.V. ervaren dan zij had van film en radio? In elk geval heeft men in de Verenigde Staten een aantal „channels” voorbehouden voor het onderwijs. Golfrenten voor de schoolradio te reserveren heeft men, voor zover ik weet, nooit nodig gevonden.

In mei 1958 werd elke staat een bedrag van 1 miljoen dollar toegestaan om met E.T.V. te experimenteren. Voor een groot deel was dit het gevolg van een enthousiast betoog van Dr. Marshall McLuhan van de universiteit van Toronto, die in een conferentie in het Department of Health, Education and Welfare (het federale Ministerie van Onderwijs in de Verenigde Staten) verklaarde, dat klasselokalen reeds verouderd waren. „A way of life based on the primacy of the printed word is dissolving before us”, zo zei hij, „Print created the classroom and thereby liquidated a 4,000-year-old educational system. The medieval mode had been intensively oral and communicative. The whole structure collapsed—just disappeared. A totally new form arose from the new technology”. Nu, zo verwacht hij, zullen de gewone leslokalen verdwijnen voor de stormenderwijze optredende „electronic education”. Er wordt nu in het groot geëxperimenteerd over de waarde van T.V. als instructie-

middel. Buiten het onderwijs in engere zin zijn ook het leger en de vloot geïnteresseerd. Deze onderrichtten door televisie met een les-op-dat-ogenblikgegeven, door televisie met gesproken films en door gewone lessen in de klas. De leerlingen werden onmiddellijk voor en na de les op dezelfde wijze getest. Alle deelnemers wisten, dat zij aan een experiment deelnamen. Bij de eerste (actuele) T.V.-les konden de toehoorders per telefoon met de T.V.-leraar spreken. Van een aantal proeven was het algemene resultaat, dat T.V. (in beide vormen) gelijkwaardig met of beter dan „gewone” lessen bleek, echter met beperkingen. In verschillende gevallen was het nieuwe medium minder effectief, in het bijzonder als een stem uitleg gaf bij een demonstratie, terwijl de spreker niet zichtbaar was. Het spreken met de T.V.-leraar per telefoon stelde teleur: de gang van zaken werd vertraagd door onbenullige vragen. De evaluatie van de resultaten van de T.V.-cursussen leverde na zes weken: officieren kenden nog 85 % van de geleerde stof, manschappen 65 %.

Interessant is ook het Montclair-experiment (uitgevoerd door het New Jersey State College in Montclair, een vijf-jaren plan, waarvoor het Fund for the Advancement of Education \$ 1.500.000 ter beschikking heeft gesteld). Gemakkelijk werd vastgesteld, dat E.T.V. erg duur is: per dag 8.50 tot 3.20 \$ 10.524. Als fundamenteel probleem werd gevoeld dat van de wisselwerking van docent en leerling. Het ontbreken daarvan bij een T.V.-les ziet iedereen immers als een welhaast onoverkomelijk bezwaar van zulk een onderwijs. Men zocht het in lessen voor een op het scherm zichtbare klas, waarmee de verre toeschouwers zich konden identificeren en een onmiddellijk op de uitzending volgend vragen-en-antwoorden-uurtje. Hoopvol verwacht men, dat „with such devices, a higher degree of pupil-participation can be attained than is ever reached by the ordinary teacher in an ordinary classroom.” Sommigen menen, dat er minder onderwijzers en leraren nodig zullen zijn, als de E.T.V. nog meer tot ontwikkeling is gekomen.

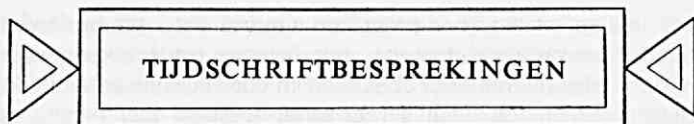
Maar er zijn ook stemmen, die waarschuwen, dat men van T.V. niet te veel moet verwachten.

De schrijver ziet de voordelen van de T.V. in de mogelijkheid om actualiteiten en films op een goedkope wijze ter beschikking te stellen van leraren, die deze wensen te gebruiken.

Maar het kan de leraar niet vervangen in 98 % van de tijd van het onderwijs. Een nuchter en nuttig artikel voor wie zich bezig houdt met school-televisie in Nederland.

Onderwijl dienen wij echter óók onze belangstelling, naar ik meen, open te houden voor proeven met onderwijs per T.V., dat meer wil dan alleen maar illustratief hulp bieden aan de leraar. Men kan zich voorstellen, dat zeer uitstekende lessen en demonstraties per T.V. het waardevolle uitgangspunt en de kern voor stellig onmisbare daarop aansluitende activiteiten onder leiding van een docent op school zouden kunnen blijken te zijn. Of deze gedachte juist is of niet, zal door proefnemingen moeten blijken. De enthousiaste Amerikanen zullen deze stellig op grote schaal ook verder verrichten.

Maar het komt mij voor, dat ook wij zelfstandig de mogelijkheden moeten overdenken en beproeven en dat wij gebruik moeten maken van de schepende geesten onder onze onderwijzers. Het is best mogelijk, dat wij dan iets op het spoor komen, dat anderen verborgen bleef.



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

HARVARD EDUCATIONAL REVIEW. Omtrent dit tijdschrift deelt het zelf mede: „The H.E.R. is published quarterly—Winter, Spring, Summer and Fall—for the Graduate School of Education, Harvard University”.

Vol. XXIX no. 1 (Winter 1959).

*Eunice S. Matthew* brengt recente literatuur over de „Soviet Kindergarten”: „Since the firing of Sputnik I on October 4, 1957, there has been unprecedented interest in Soviet education”. Het meest concrete en recente gegeven dat wordt vermeld is dat er in 1955 in de U.S.S.R. 1.730.841 kinderen de „Kindergarten” bezochten.

Ook in Amerika vermogen—blijkbaar eveneens onaangename—discussies te *duren*. *Frank C.J. Mc Gurk* schrijft over: „Negro vs. White Intelligence. An Answer”. Een thema dat minstens sinds 1918 de geesten bezig houdt.

Deze artikelen zijn voor ons wel wat hun onderwerp aangaat, niet wat hun inhoud betreft belangrijk. In verband met eerstgenoemd thema zij nog vermeld, dat het nummer verder gewijd is aan een „Symposium” van de „Physical Science Study Committee”.

#### No. 2 (SPRING 1959).

Dit nummer staat grotendeels in het teken van een in 1958 gehouden symposium over het thema: „Can the Laws of Learning be applied in the Classroom?” Deze vraag werd gesteld aan drie experimenteel-psychologen, toegewijd aan de zuivere wetenschap. Zij zijn het er over eens dat de huidige leertheorieën van de experimenteel-psychologen van vrijwel geen belang zijn voor het onderwijs. Prof. Kenneth W. Spence wijst er echter op dat van de psychologen oplossingen gevraagd worden voor praktische problemen, vóór zij beschikken over de daarvoor noodzakelijke „laws of behavior”, laat staan over een „comprehensive theory”. Ook wat betreft het leren (i.e. changes in behavior that occur with repeated practice) is men nog steeds op zoek naar de voor een goede theoretische opbouw noodzakelijke „basic laws” en wel binnen het kader van de gedragspsychologie. En de auteur laat dan zien hoe men er, zelfs de laatste jaren nog, van is teruggekomen zich bezig te houden met meer complexe gedragingen. Het zich strikt bezighouden met de meest eenvoudige fenomenen hoeft, naar zijn mening, nog niet volstrekt zonder praktische betekenis te zijn. Getuige de „teaching machine” van Prof. Skinner, berustend op het primaire leerprincipe van „reinforcement”. De effectiviteit van het leren wordt immers voornamelijk bepaald door de „law of effect”. De leerling onmiddellijk na zijn goede antwoord van een reinforcement voorzien, kan zo’n machine beter volbrengen dan de leraar. Deze laatste krijgt een geheel andere taak n.l. zorg te dragen voor „secondary reinforcers and incentive motivators”.

De bijdrage van Benton J. Underwood: „Verbal Learning in the Educative

Processes" is dan een voorbeeld van hoe nagegaan zou kunnen worden of een laboratorium-variabele, met de voor hem geldende wetten, misschien toch niet van enige relevantie in de school-situatie zou kunnen zijn.


Prof. Arthur W. Melton vindt de bestaande toestand zeer onbevredigend, en redeneert: wat in het leger en in de industrie kan, kan in de school ook. Hij pleit voor een „science of classroom learning", ontwerpt een program en bespreekt de moeilijkheden van de verwezenlijking daarvan. Zonder het goed recht van Spence's voornemen: „I shall hasten back to my waiting rats and human eyelids" te ontkennen, houdt hij het liever op: „we should get on with the business".

Paedagogisch Instituut, Utrecht.

J. BIJL

J. SLANGEN





BOEKBEoordelingen

PH. J. IDENBURG: *Inleiding tot de vergelijkende opvoedkunde*. Paedagogische Monographiën IX. Uitg. J. B. Wolters, Groningen 1959. 52 blz. Prijs f2,50.

Terecht wijst schr. op de achterstand, welke in Nederland op het terrein der vergelijkende opvoedkunde bestaat. Wij verheugen ons er derhalve des te meer over, deze binnenleiding in de werkplaats van dit vak te ontvangen van iemand die zo bevoegd is deze te geven als deze schr.

Na een korte historische inleiding blijkt de problematiek van het vak reeds aanstonds in een paragraaf gewijd aan Naam, definitie en inhoud van de „vergelijkende opvoedkunde”. Het is goed daarbij schr.’s konstatering in het oog te houden, dat in feite het overgrote deel der publikaties op dit terrein te vangen zou zijn onder de titel „vergelijkende studie van *onderwijs*-organisatie”. Voor het kleine deel, dat er niet onder vallen zou, begeeft schr. zich m.i. in veel en niet altijd van hem te verlangen moeilijkheden. Zijn kritiek (p. 12) bv. op Schneider is volkomen juist, maar dient bij hem niet allereerst het begrip „Erziehungswissenschaft” – dat niet hetzelfde is als „opvoedkunde” – tot centrum van kritiek gemaakt worden? Om een ander voorbeeld te noemen: wat valt aan te vangen met de bedenkelijk vage omschrijving van Lauwerys, die schr. blz. 13 aanhaalt („Comparative education is a study of educational “facts” with the purpose of understanding how educational structures and educational policies come to be as they are,” met de latere toevoeging: “and which makes them charge”). Wat kan men met een dgl. pakhuis beginnen? Bovendien, wat moet men met een definitie, waarin vrijwel zeker de term “education(al)” in meer dan een betekenis voorkomt? Waarin de term waarom het gaat (“comparative”) juist niet gedefinieerd wordt? Waarin Lauwerys het woord “facts” als kennelijk nadere omschrijving behoevend aanduidt door het tussen aanhalingstekens te plaatsen? Wat zou er in de zin veranderen, als we “comparative” weglieten? Enzovoort. Terecht dus wijst schr. op het ontbreken van het element van vergelijking in een definitie, die juist een „vergelijkende” tak van wetenschap bepalen zou. Allicht volgt dan de vraag, wat vergelijken is, wat het vooronderstelt en tot konklusies van welke aard het leiden kan. Hieromtrent schijnt men tot dusver zijn gedachten te weinig ontwikkeld te hebben. Dit is te meer bevreemdend, omdat – zoals schr. terecht opmerkt – men het in 1955 wel eens was te Hamburg, „dat het eigenlijke kenmerk van de vergelijkende opvoedkunde ligt in ... de methode van vergelijking”, want: nu weten wij niet waarin die methode bestaat.

Wat kan schr. dus anders doen dan opsommen, waarmee men zich onder de naam „vgl. opvk.” wel allemaal bezighoudt en welke onderscheidingen men wel hanteert. Maar hij doet belangrijk meer: hij gaat nu over tot indeling van de taken, geeft een overzicht van wat er binnen het door hem gekozen kader geschiedt en een discussie van standpunten en resultaten. Daarbij leidt hij ook uitstekend binnen in de historie van het vak en krijgen wij de aktiviteit

in de wereld om ons heen te zien. De verschillende benaderingswijzen („integraal” en van bepaalde aspecten en problemen uit) worden besproken en geven gelegenheid de lezer met de werkers in het veld kennis te maken. Een inzicht in de functie van de vgl. opvk. als „kruisverbinding” tussen nationale onderwijsstelsels krijgt de lezer stellig. Instellingen en hun werkzaamheden, een overzicht van publicaties treffen wij hier aan; een eerste oriëntering in de terminologische codificaties wordt op instructieve wijze geboden. Ik ken in geen vreemde taal een boekje, dat een dgl. inleidende taak zo verstandig verricht.

M. J. LANGEVELD

THEODOR LITT: *Das Allgemeine im Aufbau der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis*. Acta Paedagogica Ultrajectina XVI. J. B. Wolters, Groningen 1959.

Voor de ontwikkeling van het wetenschappelijke pedagogische denken in ons land is het werk van Th. Litt, zowel door zijn publicaties als door de bekendheid die Prof. Langeveld aan zijn ideeën heeft gegeven, steeds van grote betekenis geweest. Ook in deze tweede druk van een in 1941 gehouden voordracht stelt Litt een centraal probleem van het pedagogische denken aan de orde. In de strijd om het bestaansrecht van de geesteswetenschappen en de geesteswetenschappelijke methoden tegenover de aanvallen van natuurwetenschappelijk georiënteerde beoefenaars van de „mens-wetenschappen” is het voortdurend noodzakelijk de apriori en de methodologie van het geesteswetenschappelijke denken te onderzoeken en te funderen. Eén van de kernproblemen is de samenhang tussen het individuele en het algemene. Kan het geesteswetenschappelijke denken alleen deductief te werk gaan, waarmee het dan de relatie tot het individuele, het concrete verliest of is het lot van de geesteswetenschappen verbonden aan de oneindig voortdurende analyse van concrete gevallen, zonder tot algemeen-geldende uitspraken te kunnen komen. Wanneer echter dan het geesteswetenschappelijke denken, om aan dit dilemma te ontkomen, toch langs de weg van de analyse van het concrete door inductie tot het algemene tracht te komen, is hiermede het bestaansrecht van de geesteswetenschappelijke methode ontkend en kan terecht de onderscheiding in natuur- en geesteswetenschappen in methodisch opzicht van de hand gewezen worden.

In zijn betoog ter fundering van het geesteswetenschappelijke denken gaat Litt van de stelling uit, dat dit denken gekenmerkt wordt door twee klassen van uitspraken: de uitspraken over individuele, concrete gegevens en de uitspraken over algemene samenhangen. Met Dilthey verwerpt Litt de eenzijdige oplossingen van de verlichting, gebaseerd op voor alle levensgebieden gelijkelijk geldende natuurwetten en ook van de historische school, die door vergelijking tot algemene wetmatigheden trachtte te komen. Voorlopig de interactie tussen het algemene en het individuele, in de zin van Dilthey, aanvaardend, geeft Litt een analyse van de betekenis van de taal voor het geesteswetenschappelijke denken. De taal (hier: Sprache) van de geesteswetenschappen is niet de geconstrueerde taal van de natuurwetenschappen, maar een, ook in zijn algemeenste uitspraken, steeds naar het individuele, het concrete verwijzende taal. Litt verheldert dit aan het begrip type: „der Typus (musz) die Fühlung mit der Mannigfaltigkeit der zugehörigen Konkreten Erscheinung aufrechterhalten (28).

Na deze karakteristiek richt Litt zich tot „das Apriori der geisteswissenschaftlichen Erfahrung". In de begrippen „Erlebnis, Ausdruck, Verstehen" ziet Litt de grondstructuren van het menselijk bestaan en tevens de vormen waardoor de mens tot geldige kennis kan komen. Dit inzicht brengt de noodzaak van een toetsing van de vooronderstellingen op het waarheidsgehalte met zich mede, bij elk onderzoek dat gericht is op de analyse van menselijke gedragsvormen en uitingen. M.a.w. het geesteswetenschappelijk onderzoek is pas mogelijk op de basis van een metafysica, waarin de grondstructuren van het menselijke bestaan ontwikkeld zijn. In een nauwgezette analyse van de fasen van het zich op de geldigheidswaarden bezinnende denken laat Litt de samenhang tussen de empirie en de apriori zien. Verwijzend naar het oorspronkelijke thema verwerpt Litt de tegenstelling tussen het algemene en het individuele, omdat uit de bezinning op de geldigheidswaarde blijkt dat deze beide vormen niet de laatste en hoogste vormen van begripsvorming zijn. De overwinning van deze tegenstelling is voor Litt niet alleen een begripsmatig rustpunt in het denken, het is tevens de rechtvaardiging van het individuele. Het is mede daardoor dat deze beschouwingen niet alleen aandacht verdienen voor de wetenschappelijke kwaliteiten, maar ook, zoals Prof. Langeveld in zijn voorwoord releveert, voor het moedig protest tegen een wereldbeschouwing, die de waarde van het persoon-zijn miskent.

L. VAN GELDER

## BEROEPEN-INTERESSEN VAN ZESDE-KLASSERS IN VERBAND MET DE KEUZE VAN VOORTGEZET ONDERWIJS

S. WIEGERSMA

De keuze van de best-passende vorm van voortgezet onderwijs na de zesde klasse van de lagere school, wordt bepaald door een veelheid van factoren. De wensen van de ouders en de steun die het milieu kan geven, de begaafdheid, het arbeidskarakter, uithoudings- en doorzettingsvermogen van het kind, het niveau van zijn kennis, de geaardheid van de school die hij tot dusver heeft bezocht, de karakteristiek van de verschillende in aanmerking komende scholen voor voortgezet onderwijs, de wensen, ambities en interessen van het kind zelf.

Op de laatstgenoemde factor heeft de hier te rapporteren studie betrekking. Onze vraagstelling betreft in de eerste plaats de belangstellingskarakteristiek van het gemiddelde meisje of de gemiddelde jongen van circa 12 jaar, voor zover deze karakteristiek althans voor de schoolkeuze van betekenis is. Vervolgens zijn ook de typische verschillen in belangstellingskarakteristiek tussen kinderen, die verschillende vormen van voortgezet onderwijs zullen gaan bezoeken, onderwerp van studie geweest.

### *Het onderzoekinstrument*

Het aantal mogelijke belangstellingsvormen en -objecten is nagenoeg onuitputtelijk. De meeste van hen zijn echter met het oog op de schoolkeuze niet van betekenis. In de praktijk blijken slechts een betrekkelijk klein aantal interessen psycho-diagnostisch in verband met school- en beroepskeuze bruikbaar, zij worden veelal als „beroepen-interessen” betiteld. Ons onderzoek is derhalve speciaal gericht op het vaststellen van de karakteristiek van deze interessen.

Het onderzoek is verricht met behulp van een Beroepen Interesse Test (BIT), die afkomstig is van de Duitse psycholoog Dr. M. Irle en die door ons voor Nederland is bewerkt en verder ontwikkeld. De BIT is een test van het zogenaamde Kuder-type, d.w.z. een test, waarin telkens een aantal arbeidsactiviteiten, die tot verschillende belangstellingsgebieden behoren, onderling op hun aantrekkelijkheid moeten worden vergeleken. In dit concrete geval wordt verlangd, dat het kind telkens vier activiteiten onderling vergelijkt; van elk viertal moet één activiteit als de meest-sympathieke (meest-aantrekkelijke of minst-onaan-

trekkelijke) worden aangewezen. Deze activiteiten zijn gekozen uit negen belangstellingsgebieden:

- TH *Technische Handarbeid*: Dit gebied omvat in hoofdzaak bezigheden, die betrekking hebben op vormen van geschoolde metaalbewerking of van montage. *Voorbeeld*: „Dieselmotoren repareren”.
- AV *Ambachtelijke Vormgeving*: De hiertoe behorende activiteiten kunnen als verschillende vormen van kunstnijverheid worden beschouwd. *Voorbeeld*: „Porselein beschilderen”.
- TN *Techniek en Natuurwetenschap*: Dit omvat de verschillende vormen van theoretische of toegepaste natuurwetenschap. *Voorbeeld*: „In een electrotechnisch laboratorium werken”.
- VB *Voedselbereiding*: Behalve de voedselbereiding in engere zin, worden ook verschillende organisatorische en leidinggevende activiteiten in deze sector tot hetzelfde belangstellingsgebied gerekend. *Voorbeeld*: „Een banketbakkerij leiden”.
- AA *Agrarische Arbeid*: Naast bezigheden uit de land-, tuin- en bosbouw zijn ook enkele visserij-activiteiten tot deze sector gerekend. *Voorbeeld*: „Bossen aanplanten”.
- HA *Handel*: De hiertoe behorende commerciële activiteiten zijn zowel uit de verkoop en inkoop, als b.v. uit het verzekeringsbedrijf en uit de verkoopleiding gekozen. *Voorbeeld*: „Koelkasten verkopen”.
- AD *Administratief werk*: Dit gebied omvat, naast boekhoudkundig werk, ook algemene administratieve arbeid, zoals het opstellen van rapporten en het werken met formulieren, en voorts bezigheden uit de accountancy. *Voorbeeld*: „De productiekosten van een fabriek berekenen”.
- LG *Literaire en Geesteswetenschappelijke arbeid*: Onder geesteswetenschap worden hier voornamelijk activiteiten op geschiedkundig terrein verstaan. *Voorbeeld*: „Buitenlandse romans vertalen”.
- SO *Sociaal werk en Opvoeding*: Deze beide gebieden zijn verenigd, omdat men experimenteel kan aantonen, dat zij een beroep doen op hetzelfde belangstellingstype. *Voorbeeld*: „Kinderverlamingspatiënten verplegen”.

Deze negen belangstellingsrichtingen zullen in het vervolg als regel met twee letters afgekort worden aangeduid.

Vanzelfsprekend omvat dit negental niet het totale gebied van de beroepen-interessen. Zij zijn echter gekozen, omdat proefondervindelijk is aangetoond, dat dit in hoofdzaak de interesses zijn, die in de school- en beroepskeuzepsychologie een essentiële rol spelen. Van ieder van hen

is door systematisch onderzoek aangetoond, dat zij in voldoende mate een eenheid vormen. De bijbehorende activiteiten zijn zo gekozen, dat gemiddeld degenen, die er veel belangstelling voor hebben, ook voor de andere activiteiten van hetzelfde interessegebied een meer dan gemiddelde affiniteit tonen. Bovendien zijn de bovengenoemde interessen die, waarover in het kader van de school- of beroepskeuze, ten aanzien van de betekenis in het leven van een gegeven individueel kind, vaak onzekerheid bestaat.

De concrete aard van de BIT is elders uitvoerig beschreven<sup>1</sup>, er zal daarom hier niet nader op ingegaan worden. We vermelden alleen, dat als resultaat van het onderzoek met deze test voor iedere belangstellingsrichting (ook wel „schaal” genoemd) een testscore wordt verkregen. Deze score wordt in eerste instantie bepaald als het aantal malen, dat een activiteit uit de betreffende schaal bij de onderlinge vergelijking als de meest sympathieke werd aangewezen. Deze zogenaamde *ruwe score* kan per belangstellingsgebied variëren tussen 0 en 72, met dien verstande echter, dat de som der ruwe scores op de negen belangstellingsgebieden steeds ca 160 bedraagt. Laatstgenoemde restrictie is een uitvloeisel van de wijze, waarop de test opgebouwd is.

Ten behoeve van de onderlinge vergelijking van de sterkte van de interessen kunnen we de ruwe testcores niet onmiddellijk gebruiken. Er moet namelijk ook nog rekening worden gehouden met de algemene „populariteit” van de diverse gebieden bij twaalfjarigen. Als een jongen b.v. op interessegebied A een ruwe score van 25 punten en op gebied B van 20 punten behaalt, terwijl een gemiddelde jongen op A 24 punten en op B 12 punten behaalt, betekent dit, dat de belangstelling van onze proefpersoon voor de eerstgenoemde richting ongeveer gemiddeld is, terwijl zijn interesse voor de tweede richting relatief sterk is. We kunnen hiermee rekening houden, door de ruwe scores om te zetten in *percentielscores*. Als een bepaalde ruwe score b.v. slechts door 5% van de jongens wordt bereikt of overtroffen, zeggen we, dat deze ruwe score overeenkomt met een percentielscore van 95. De ruwe score, die juist door de helft van de jongens wordt behaald of overtroffen, komt dus overeen met een percentielscore van 50; deze waarde wordt ook wel *mediaan* genoemd – als regel is zij niet identiek met het rekenkundig gemiddelde. De percentielscores 10, 20, ..... 80, 90 worden ook wel betiteld als het eerste, tweede ..... achtste, negende *decil* (afgekort aangeduid als  $D_1$ ,  $D_2$ , etc.).

Behalve de scores op de negen genoemde interessegebieden worden met behulp van de BIT ook nog twee scores bepaald, die verband leggen tussen de belangstelling en het niveau van het voortgezet onderwijs. De *L-score* heeft betrekking op activiteiten, waarvan is gebleken, dat

<sup>1</sup> Vgl. S. Wiegiersma, *Interesse en schoolkeuze*, Leiden 1959. In dit boek zijn ook nadere gegevens over het hierna te beschrijven onderzoek opgenomen.



zij vaker gekozen worden door kinderen, die naar het lager voortgezet onderwijs (l.t.s., huishoudschool, v.g.l.o., etc.) gaan, dan door kinderen, die het v.h.m.o. gaan bezoeken. De *M-score* heeft betrekking op activiteiten, waarvoor het omgekeerde geldt. Ook voor de L- en M-schalen geldt, dat de ruwe score omgezet wordt in een percentielscore.

Bij de omzetting van ruwe in percentielscores worden voor jongens en meisjes verschillende normen gebruikt. Gebleken is, dat in de test de belangstellingskarakteristiek van het gemiddelde meisje sterk afwijkt van die van de gemiddelde jongen.

### *Het onderzoekmateriaal*

Ten behoeve van ons onderzoek hebben wij getracht, de beschikking te krijgen over gegevens, die zoveel mogelijk representatief zijn voor de situatie in de zesde klassen in het gehele land. Daarom werd begonnen met uit een adreslijst van het Nederlandse onderwijs door loting een aantal scholen aan te wijzen. Met de trekking werd voortgegaan, tot naar schatting het aantal zesde-klasse leerlingen op de aangewezen scholen in totaal ruim 1400 bedroeg. De steekproef bestond toen uit 43 scholen. Deze werden aangeschreven met het verzoek, medewerking aan het onderzoek te willen verlenen. Op dit verzoek werd door ca 60 % der scholen gunstig geantwoord. Aangezien bij de planning van het onderzoek was uitgegaan van de gedachte, dat het materiaal betrekking zou moeten hebben op ca 1000 kinderen, terwijl voorts rekening moest worden gehouden met enig verlies door onbruikbare tests, werden nog 18 andere scholen, eveneens door loting aangewezen, aangeschreven. Daardoor werd bereikt, dat in totaal 34 scholen met ca 1100 kinderen in het onderzoek konden worden betrokken.

De tests zijn in de maanden mei en juni 1958 door personeel van de betrokken scholen afgenomen, volgens door ons verstrekte richtlijnen. Door de klasse-onderwijzers werden voorts een aantal aanvullende gegevens over de onderzochte kinderen verstrekt, onder andere met betrekking tot de schoolkeuze na de zesde klasse. De scoring van de tests en de bewerking van de gegevens geschiedde door ons.

Bij het nakijken bleek, dat slechts een zeer gering gedeelte van de tests (ruim 3 %) onbruikbaar was, in het merendeel van de gevallen, omdat de betreffende leerling in de beschikbare tijd niet gereed gekomen was. Wel moesten nog enkele tests buiten beschouwing worden gelaten, die afkomstig bleken te zijn van kinderen, die in een zevende of achtste klas zaten.

Voor ons onderzoek bleven daardoor uiteindelijk 1018 tests beschikbaar, verkregen van 531 jongens en 487 meisjes. De medewerkende scholen waren gevestigd te Sappemeer; Akkerwoude, Leeuwarden, Sexbierum; Enschede, Hengelo; Rutten; Angerlo, Apeldoorn, Ede,

Ewijk, Nijmegen (2 ×), Silvolde; Bunnik, Kamerik, Zeist; Amsterdam (3 ×), Bovenkerk, Enkhuizen; Den Haag (2 ×), Rotterdam, Vlaardingen, Wassenaar; Bruinisse; Alphen (N.B.), Breda, Made, Tilburg, Zeelst; Nederweert.

Vooraf omdat niet alle aangeschreven scholen de gevraagde medewerking verleend hadden, moest nog worden nagegaan, of ons materiaal inderdaad als representatief voor de nationale situatie kon worden beschouwd. Dit geschiedde, door aan de hand van de door de onderwijzers verstrekte aanvullende gegevens na te gaan, of ons materiaal in een aantal karakteristieke kenmerken overeenstemde met uit andere bronnen afkomstige kenmerken van de totale schoolbevolking. De vergelijking had betrekking op regionale verdeling, grootte der woongemeente, sexe, onderwijsrichting, beroepssector waarin de vader werkzaam was en leeftijdverdeling. Ter vergelijking werden in de meeste gevallen gegevens, ontleend aan C.B.S.-publicaties, gebruikt. Met één uitzondering bleek de overeenstemming in de onderzochte kenmerken goed tot zeer goed te zijn. De ene uitzondering betrof de verdeling van het materiaal over de onderwijsrichtingen. Het aantal leerlingen van R.K.- en Bijzonder Neutrale Scholen in ons materiaal beantwoordde aan de nationale percentages, maar het aantal leerlingen van Protestants-Christelijke scholen was te gering en het aantal leerlingen van Openbare Lagere scholen corresponderend te hoog. Door een detail-analyse bleek echter, dat de gemiddelde belangstellingskarakteristiek zowel bij jongens als bij meisjes op de beide laatstgenoemde schooltypen nagenoeg identiek is. Het geconstateerde verschil heeft daardoor geen invloed op onze conclusies. We mogen dus ons materiaal inderdaad als nationaal representatief beschouwen.

#### *De verwerking van het materiaal*

Nadat de tests waren nagekeken en de gegevens op lijsten overgebracht, is eerst voor de beide sexen afzonderlijk per belangstellingsrichting de frequentieverdeling van de ruwe scores bepaald. Aan de hand van deze verdelingen konden gemakkelijk de normen voor de percentielscores worden vastgesteld. Vervolgens is een onderverdeling gemaakt naar de bestemming in het voortgezet onderwijs. Onderscheid werd gemaakt tussen de kinderen, waarvan vermeld werd, dat zij naar het v.h.m.o., m.u.l.o., lager nijverheidsonderwijs, v.g.l.o. of naar een overbruggingsklasse<sup>1</sup> zouden gaan, of dat zij na de zesde klasse geen volledig dag- of avondonderwijs meer zouden genieten („bestemming: praktijk”). Bij sommige kinderen werden andere bestemmingen, dan de hiervoor genoemde

<sup>1</sup> Hiertoe worden gerekend de gevallen waarin het kind na de zesde klas nog een jaar lager onderwijs volgt, teneinde zich voor te bereiden op de toelating tot het middelbaar onderwijs.

vermeld, de betreffende groepen waren dan echter van te geringe omvang om betrouwbare conclusies te kunnen trekken. Zij zijn daarom buiten beschouwing gelaten, behalve de groep jongens, die een agrarische vakopleiding ambieerden. In het laatstgenoemde geval was het mogelijk, dank zij een aantal aanvullende gegevens, afkomstig uit een ander onderzoek, toch een bruikbare belangstellingskarakteristiek te verkrijgen.

*De belangstellingskarakteristiek van de gemiddelde zesde-klasser*

De frequentieverdeling der ruwe scores geeft ons een inzicht in de belangstellingskarakteristiek van de gemiddelde zesde-klasser. De meeste onderzochte kinderen waren op het tijdstip waarop het onderzoek plaats vond, 12 jaar oud.

In de beide hierna volgende tabellen is voor meisjes, respectievelijk jongens per belangstellingsrichting vermeld, met welke ruwe scores de opeenvolgende decielen corresponderen.

Tabel 1: *Belangstellingskarakteristiek van ca twaalfjarige meisjes*

	TH	AV	TN	VB	AA	HA	AD	LG	SO	L	M
D <sub>1</sub>		16	0	12	8	3	1	8	19	10	7
D <sub>2</sub>	0	20	1	14	11	4	2	12	24	12	9
D <sub>3</sub>		23		16	14	6	3	14	29	13	11
D <sub>4</sub>	1	25	2	17	16	7	5	17	33	14	13
D <sub>5</sub>	2	27	3	19	19	9	6	19	37	15	15
D <sub>6</sub>	3	29	4	20	21	10	8	21	41	17	17
D <sub>7</sub>	4	32	6	22	25	12	10	24	47	18	19
D <sub>8</sub>	5	35	8	24	28	14	12	28	52	19	21
D <sub>9</sub>	9	40	11	27	33	17	16	33	59	21	25
gem.	4	28	5	19	21	10	8	21	38	16	16

Tabel 2: *Belangstellingskarakteristiek van ca twaalfjarige jongens*

	TH	AV	TN	VB	AA	HA	AD	LG	SO	L	M
D <sub>1</sub>	6	5	5	7	7	7	3	2	1	8	6
D <sub>2</sub>	10	8	9	10	12	9	4	5	3	11	9
D <sub>3</sub>	15	10	12	12	16	11	6	7	5	13	11
D <sub>4</sub>	20	12	15	14	20	13	8	9	7	14	13
D <sub>5</sub>	24	15	18	16	23	14	9	12	9	15	16
D <sub>6</sub>	29	17	21	17	27	16	11	14	11	17	18
D <sub>7</sub>	34	20	25	19	31	18	13	17	14	18	21
D <sub>8</sub>	39	23	29	22	36	20	17	22	18	20	25
D <sub>9</sub>	45	28	37	26	47	23	24	30	25	23	31
gem.	25	16	20	17	25	15	12	15	12	16	18

De beide tabellen moeten als volgt worden gelezen, dat b.v. van de meisjes op de schaal SO (sociaal werk en opvoeding) 10 % een ruwe score van ten hoogste 19 punten behaalde, 20 % een ruwe score van ten hoogste 24 punten (de hiervoor genoemde 10 % zijn daarbij vanzelfsprekend inbegrepen), 30 % een ruwe score van ten hoogste 29 punten, enz.

In de laatste rij van elk der tabellen is van iedere belangstellingsrichting nog het rekenkundig gemiddelde der ruwe scores vermeld; men ziet, dat dit gemiddelde als regel iets hoger is dan de mediaan ( $D_5$ ).

Zowel uit de gemiddelden als uit de mediale waarden blijkt, dat bij het gemiddelde meisje de SO-richting een opvallend sterke preferentie krijgt. De tweede plaats in de volgorde wordt, op aanzienlijke afstand, door de ambachtelijke vormgeving ingenomen. In de achterhoede blijkt de belangstelling voor de beide technische richtingen TH en TN wel bijzonder gering; maar ook de gemiddelde score op de administratieve en commerciële schalen is laag. De drie overige schalen nemen een midden-positie in, die weinig aanleiding geeft tot commentaar.

De volgorde van de gemiddelde sterkte der negen onderzochte belangstellingsrichtingen is in goede overeenstemming met de verwachting, die men op grond van dagelijkse observatie kan opstellen. Dit is uiteraard van groot belang, omdat men daardoor gemakkelijker ook in individuele gevallen vertrouwen zal schenken aan de uitkomsten van de test.

Bij de jongens blijken de praktische techniek (TH) en de agrarische arbeid (AA) de eerste plaats te delen, met de theoretische en toegepaste natuurwetenschap (TN) als goede derde. De geringste belangstelling trekken ditmaal de AD- en SO-activiteiten. Ook de gemiddelde LG-score is betrekkelijk laag. Ten aanzien van de schaal voor voedselbereiding wijzen wij er nog op, dat hierin ook activiteiten van organisatorische en leiding gevende aard zijn opgenomen, die ten dele vaker door mannen dan door vrouwen worden uitgeoefend. Dit verklaart wel, waarom de gemiddelde score bij de beide sexen slechts weinig verschilt. Ook voor de jongens geldt, dat de experimenteel gevonden volgorde in goede overeenstemming is met de intuïtieve verwachting.

Door onderlinge vergelijking van de beide tabellen kunnen we nu ten aanzien van de afzonderlijke belangstellingsrichtingen de sexeverschillen nader onderzoeken.

Men ziet, dat vrijwel steeds de sexeverschillen over het gehele gebied van de frequentieverdelingen dezelfde richting hebben. D.w.z., wanneer de gemiddelde ruwe score op een bepaalde schaal b.v. bij de meisjes hoger is dan bij de jongens, dan zijn als regel ook de waarden bij het eerste en negende deciel en alle tussenliggende decielen bij de meisjes hoger. Hetzelfde geldt m.m. voor een schaal, waarvan de gemiddelde ruwe score bij de jongens hoger is. Naarmate het verschil tussen de

gemiddelde scores van de beide sexen groter is, kunnen we spreken van een meer geprononceerde vrouwelijke respectievelijk manlijke belangstellingssector. Op deze wijze kunnen we met behulp van de gegevens van de beide tabellen een rangschikking van de interessen maken, beginnend met de meest specifiek vrouwelijke interessen en eindigend met de meest specifiek manlijke belangstellingsvormen. Deze rangschikking wordt dan:

SO - AV - LG - VB - L - M - AA - AD - HA - TN - TH

Bij de vier eerstvermelde schalen overweegt het vrouwelijk interesse, bij de volgende schaal bestaan geen sexeverschillen, terwijl bij de laatste zes schalen de jongens een grotere voorkeur tonen. Hierbij moet echter worden aangetekend, dat alleen bij de drie eerstgenoemde en de drie laatstgenoemde schalen het sexeverschil zeer geprononceerd is.

### *De belangstellingskarakteristiek in verband met de schoolkeuze*

Van nagenoeg alle kinderen uit ons materiaal was ten tijde van het onderzoek reeds bekend, welke richting in het voortgezet onderwijs zij zouden kiezen. In enkele gevallen zullen deze plannen wellicht nog wijziging hebben ondergaan, maar gezien de zeer korte tijd, die de kinderen na het onderzoek nog op de lagere school bleven, kan dit slechts een te verwaarlozen minderheid betreffen.

Zoals reeds uiteengezet kunnen in hoofdzaak zes bestemmingsgroepen worden onderscheiden, naar gelang van de keuze van studie of beroep na de lagere school: v.h.m.o., overbruggingsklasse, m.u.l.o., lager nijverheidsonderwijs, v.g.l.o. en „practijk”. Als zevende groep kwam hierbij, uitsluitend voor de jongens, de keuze van de agrarische richting. Een verdergaande differentiatie, b.v. ten aanzien van de richting binnen het v.h.m.o. of het l.n.o. voor jongens, kon niet worden gemaakt, omdat deze in vele gevallen eerst één of twee jaren na het verlaten van de lagere school plaats vindt.

Onderstaande tabel 3 geeft een overzicht van de grootte der verschillende bestemmingsgroepen.

Tabel 3: *Bestemming der proefpersonen na het verlaten der lagere school*

	N	v.h.m.o.	ov.br. kl.	m.u.l.o.	l.n.o.	v.g.l.o.	landb.	pract.	div.
Meisjes	487	37	20	164	153	80		21	12
Jongens	531	65	25	153	185	50	29	29	24

*Toelichting:* De groep „diversen” omvat de kinderen, die niet in de eerste vijf bestemmingsgroepen of in de groep „practijk” konden wor-

den ingedeeld. Bij de jongens behoren zij ten dele tevens tot de groep met agrarische bestemming.

Van ieder der bovengenoemde bestemmingsgroepen, met uitzondering van de categorie „diversen” is nu nagegaan, hoe de gemiddelde percentielscores op de verschillende schalen liggen. De tabellen 4 en 5 geven hiervan voor de meisjes respectievelijk jongens een overzicht. Ter vergelijking zijn in de kop van de tabellen ook de gemiddelden voor de totale sexegroep vermeld. Zoals reeds eerder opgemerkt, liggen deze laatste gemiddelden nagenoeg steeds iets hoger dan het 50e percentiel. Met behulp van de – hier niet gereproduceerde – gegevens over de spreiding der testcores kan voor ieder der bestemmingsgroepen worden nagegaan, op welke schalen de gemiddelde score significant hoger of lager is dan die van het totale materiaal. Indien de kans, dat het gevonden verschil door toevallige invloeden wordt veroorzaakt, kleiner is dan 5 %, is dit aangegeven met een \*. Indien deze kans tevens kleiner is dan 1 % is dit aangeduid met \*\*. Aangezien de invloed van toevallige factoren uiteraard geringer wordt naarmate de spreiding in de testcores kleiner en naarmate de onderzochte groep groter is, kan het gebeuren, dat dezelfde afwijking van het gemiddelde bij de ene bestemmingsgroep wél, bij de andere bestemmingsgroep niet significant is.

Tabel 4: *Relatie tussen belangstelling en schoolkeuze bij meisjes: gemiddelde schaalesscores van de diverse bestemmingsgroepen (percentielwaarden)*

	TH	AV	TN	VB	AA	HA	AD	LG	SO	L	M
Tot.mat.	70	56	66	58	56	57	60	57	53	54	56
v.h.m.o.	64	46	83**	35**	76**	33**	45**	78**	49	30**	86**
ov.br.kl.	63	60	67	49	83**	31**	50	47	48	47	50
m.u.l.o.	55**	60	68	50**	53	55	63	66**	52	50	65**
l.n.o.	68	51	58**	64**	52	58	54**	47**	62**	60**	47**
v.g.l.o.	87**	61	76*	62	52	68**	72**	47	39**	55	49
pract.	83**	53	60	70	59	81**	67	23**	48	77**	31**

Bij bestudering van tabel 4 blijken een aantal interessante kenmerken van de verschillende bestemmingsgroepen. Bij de meisjes die naar het v.h.m.o. gaan, blijken de gemiddelde scores op de beide niveauschalen duidelijk extreem te liggen. De gemiddelde score, die deze meisjes op de M-schaal behalen, wordt slechts door 14 % van de totale meisjesgroep – dus met inbegrip van de v.h.m.o.-candidaten – overtroffen. Omgekeerd heeft maar 30 % van alle meisjes een lagere L-score, dan het gemiddelde meisje uit deze bestemmingsgroep. Opvallend hoog is ook de TN-score: onder de meisjes hebben degenen die naar het v.h.m.o. gaan, gemiddeld een relatief grote belangstelling voor het gebied van de exacte wetenschappen. Dat dit op de middelbare scholen



niet blijkt, komt natuurlijk, omdat deze belangstelling bij de gemiddelde jongen nog weer aanzienlijk sterker is. In dat milieu heeft dus het gemiddelde meisje *relatief* weer weinig belangstelling voor deze sector, maar desondanks is dit interesse vergeleken bij dat van de gemiddelde sexe-genote toch nog groot.

De eveneens hoge gemiddelde score op de andere intellectuele schaal LG behoeft geen commentaar. Wel daarentegen de hoge score op de agrarische schaal AA. Deze blijkt te worden veroorzaakt door een sterke preferentie voor tuinarbeid, in het bijzonder bloementeel, m.a.w. er is hier in werkelijkheid sprake van belangstelling voor de „luxe”-bezigheden uit deze sector. Daarentegen hebben deze meisjes een relatief geringe belangstelling voor de sectoren voedselbereiding, handel en administratie. Uit een ander onderzoek, dat hier niet nader zal worden beschreven, is gebleken, dat vooral de hoogte van de TN-, HA- en M-scores betekenis heeft voor de voorspelling van het schoolsucces in het eerste jaar van het v.h.m.o. Hoe lager de TN- en M-scores en hoe hoger de HA-scores, des te groter de kans dat het meisje niet zal worden bevorderd, in het bijzonder indien de middelbare school bij de overgang naar de tweede klas reeds vrij streng selecteert.

De meisjes, die een *overbruggingsklasse* gaan bezoeken, sluiten zich, voor zover het de karakteristiek van de gemiddelde AA- en HA-score betreft, bij de voorgaande groep aan. Overigens vertonen zij echter een beeld, dat slechts weinig van de doorsnee afwijkt. Dit laatste geldt in wezen ook voor de meisjes, die naar het *m.u.l.o.* gaan; vooral in aanmerking genomen het feit, dat het hier een vrij grote groep betreft, waarbij dus significante verschillen reeds spoedig aan het licht treden. De *m.u.l.o.*-meisjes hebben ook nog een iets meer dan gemiddelde M- en LG-score, evenals de v.h.m.o.-candidaten, de TN-, AA-, HA- en L-scores zijn daarentegen middelmatig. Aan de negatieve kant blijkt, dat deze groep nóg minder belangstelling voor de praktische techniek toont, dan in het algemeen bij meisjes reeds het geval is, terwijl voorts ook de belangstelling in de sector voedselbereiding aan de zwakke kant is.

Een geheel ander beeld dan de drie voorgaande groepen vertonen degenen, die naar een *huishoudschool*, industrie- of vakschool gaan. We vinden hier relatief hoge scores in de sectoren voedselbereiding en sociaal werk en opvoeding, terwijl ook de L-score boven het algemeen gemiddelde ligt. Daarentegen zijn de gemiddelde scores op alle drie intellectuele schalen: TN, LG en M laag. Hetzelfde geldt voor de belangstelling voor administratieve arbeid.

De groep aanstaande *v.g.l.o.*-leerlingen, die naar begaafdheidsniveau niet veel van de voorgaande zal verschillen, blijkt een totaal ander belangstellingspatroon te vertonen. Hier treedt de technische belangstelling, die uit de hoogte van de gemiddelde score zowel op de TH- als

op de TN-schaal blijkt, bijzonder naar voren. Deze bevinding wijst er op, dat er zich in ons onderwijs een kwantitatief niet te verwaarlozen groep meisjes met relatief krachtige technische belangstelling bevindt, die zich op opvallende wijze in het v.g.l.o. gaat concentreren. De veronderstelling ligt voor de hand, dat dit laatste komt, omdat er in ons land geen voorzieningen zijn voor meisjes, die op het niveau van geschoolde arbeid een technisch beroep zouden willen leren. De numerieke grootte van de door ons gevonden groep met relatief sterke technische belangstelling is zodanig, dat een proef met het scheppen van dergelijke voorzieningen in enkele grote steden o.i. wel verantwoord zou zijn.

Overigens blijken in het v.g.l.o. ook de gemiddelde scores in de sectoren handel en administratie aan de hoge kant, terwijl daarentegen de SO-score opvallend laag is. Aangezien de SO-schaal de meest specifiek vrouwelijke is, wijst dit opnieuw op een concentratie van meisjes met een manlijke belangstellingskarakteristiek in deze vorm van onderwijs.

Tenslotte de groep, die na de zesde klas in de *praktijk* gaat. Het gemiddelde begaafdheidsniveau van deze meisjes, die nagenoeg allen tweemaal gedoubleerd zullen hebben, is uiteraard lager dan dat van de anderen. Dat beantwoordt ook wel aan de opvallend lage LG- en M-scores. De TN-score ligt wel iets beneden het gemiddelde, maar niet significant, vermoedelijk mede onder invloed van de ook bij deze groep aan den dag tredende technische belangstelling. Opvallend hoog is de HA-score, die bij meisjes wellicht vooral betekenis heeft als indicator van een praktische gerichtheid.

Tabel 5: *Relatie tussen belangstelling en schoolkeuze bij jongens: gemiddelde schaalcores van de diverse bestemmingsgroepen (percentielwaarden)*

	TH	AV	TN	VB	AA	HA	AD	LG	SO	L	M
Tot.mat.	52	57	58	57	58	56	65	62	63	54	59
v.h.m.o.	32**	54	72**	62	43**	58	77**	88**	60	28**	84**
ov.br.kl.	53	33**	82**	61	55	57	69	62	46	43	79**
m.u.l.o.	42**	57	53	50*	61	57	73**	66	66	47**	59
l.n.o.	67**	56	58	54	55	52	52**	53*	61	66**	50**
v.g.l.o.	51	62	53	68*	60	47	54	65	64	52	58
landb.	44	60	39**	59	85**	44	51	50*	67	54	41**
pract.	51	66	36**	60	62	62	67	51	75	70**	36**

Analoog aan de meisjes kunnen we ook bij de jongens de specifieke kenmerken van de verschillende bestemmingsgroepen bestuderen. Bij degenen, die naar het *v.h.m.o.* gaan, vinden we, evenals bij de meisjes, een hoge gemiddelde score op de TN-, LG- en M-schalen. Gebleken

is, dat in dit geval speciaal de M- en de TN-score een predictie van het schoolsucces mogelijk maken; nog meer dan bij de meisjes hebben hier degenen met een zeer hoge TN- en M-score een betere kans aan het einde van de eerste klas te worden bevorderd, opnieuw in het bijzonder indien daar een strenge selectie plaats vindt. De HA-score, die bij de meisjes de beste differentiatie gaf, speelt bij de jongens geen bijzondere rol. In tegenstelling tot de meisjes is voorts bij deze jongens de gemiddelde AD-score juist aan de hoge kant. De lage L-score beantwoordt aan de verwachting, terwijl hier tenslotte ook de TH-score uitgesproken laag is. Hetzelfde geldt voor de belangstelling voor de agrarische sector; op dit punt onderscheiden de jongens zich duidelijk van de meisjes. De v.h.m.o.-candidaten van de beide sexen hebben dus de intellectuele belangstelling gemeenschappelijk, maar de jongens zijn uitgesproken minder op handenarbeid gericht, terwijl zij daarentegen meer interesse voor de administratieve en commerciële sector hebben. De leerlingen, die naar een *overbruggingsklasse* gaan, hebben ditmaal, anders dan bij de meisjes, een hoge gemiddelde TN- en M-score. Voorts is de gemiddelde AV-score laag; een belangwekkend kenmerk omdat wij deze zelfde trek ook bij een onderzoek van een grote groep leerlingen uit eerste klassen van middelbare scholen zeer uitgesproken hebben aangetroffen.

De *m.u.l.o.*-groep vertoont nog minder dan bij de meisjes opvallende kenmerken. De TH-, VB- en L-scores zijn enigszins aan de lage kant, terwijl daarentegen de AD-score relatief hoog ligt. In zoverre is er wel enige overeenstemming met de jongens, die naar het v.h.m.o. gaan, maar hier staat tegenover dat de gemiddelde score op geen van de drie intellectuele schalen duidelijk van de doorsnee verschilt. Men kan zich afvragen, hoe het komt, dat de aanstaande m.u.l.o.-leerlingen van beide sexen een zo gemiddeld beeld vertonen. Wellicht moet de verklaring worden gezocht in de zeer heterogene samenstelling van de groep, die het m.u.l.o. gaat bezoeken. Men treft daarin zowel een niet onbelangrijk aantal kinderen aan die in feite een middelbaar niveau hebben, als een zeer grote groep kinderen, die beter het lager nijverheidsonderwijs of het v.g.l.o. hadden kunnen volgen. Bij een zo heterogene samenstelling kan moeilijk één geprononceerd belangstellings-type naar voren komen.

Bij de groep, die naar de *lagere technische school* gaat, zijn de TH- en L-score aan de hoge kant, terwijl de AD-, LG- en M-scores allen enigszins beneden de doorsnee liggen. Ook hier is de karakteristiek niet zeer uitgesproken, omdat ook de groep, die naar de l.t.s. gaat, heterogeen van samenstelling is. Ditmaal gaat het minder om niveauverschillen dan om verschillen in vakrichting. Bij onderzoek in eerste klassen van het lager technisch onderwijs is gebleken, dat er reeds aan het begin van de studie zeer grote belangstellingsverschillen tussen enerzijds de

metaalbewerker (loodgieters, bankwerkers, electromonteurs, instrumentmakers) en anderzijds b.v. de houtbewerker (timmerlieden, meubelmakers) en schilders bestaan. Candidaten voor andere geschoolde beroepen, b.v. aanstaande banketbakkers of typografen hebben nog weer een geheel andere belangstellingskarakteristiek. Voor de meeste der genoemde richtingen werd een zeer specifiek beeld gevonden.

De v.g.l.o.-groep heeft ogenschijnlijk een zeer weinig markant beeld, omdat vrijwel steeds de verschillen met het totaal materiaal zeer gering zijn. Bij bestudering valt echter op, dat met één uitzondering (de AA-score), de richting van het verschil met het totaal materiaal dezelfde is, waarin ook de gemiddelde ruwe score van de meisjes verschilt van die van de jongens. Het aantal malen, dat de schaalgemiddelden in de feminiene richting van het totale materiaal afwijken, is te groot om gemakkelijk door toevallige oorzaken tot stand te kunnen zijn gekomen. Blijkbaar wordt dus het v.g.l.o. vooral gekozen door jongens met een wat feminiene instelling. Wellicht geldt voor hen in omgekeerde zin dezelfde opmerking die gemaakt werd met betrekking tot de groep meisjes die naar het v.g.l.o. gaat – bij wie immers een geprononceerde manlijke belangstellingskarakteristiek werd geconstateerd. Het v.g.l.o. schijnt onder andere de functie te hebben van een wijkplaats voor degenen, die wel een beroep op geschoold niveau zouden kunnen leren, maar die voor het „normale” vakonderwijs van de eigen sexe geen ambitie hebben. De reden, dat deze karakteristieke trek in het v.g.l.o. voor jongens minder geprononceerd is dan bij de meisjes zal wel liggen in het feit, dat op beperkte schaal voor jongens toch wel schoolopleidingen voor de meer feminiene beroepen (b.v. banketbakker, kleermaker) voorkomen.

De groep jongens met *agrarische bestemming* heeft als belangrijkste kenmerkende trek een zeer hoge gemiddelde score op de AA-schaal. Dit is uiteraard in goede overeenstemming met de intuïtieve verwachting en daardoor tevens een bevestiging van de validiteit der in de testconstructie gebruikte begrippen. Overigens blijken deze jongens zich slechts weinig van de laatste groep, degenen die na de lagere school de practijk in gaan, te onderscheiden.

De jongens, voor wie de zesde klasse het einde van het volledig dagonderwijs betekent, worden primair gekenmerkt door lage scores op de intellectuele schalen, in het bijzonder TN- en M. Daarentegen is de gemiddelde L-score duidelijk aan de hoge kant. Ook de gemiddelde SO-score is hoog, maar door de grote verscheidenheid in de sterkte van de reacties wijkt deze toch nog niet significant van het gemiddelde af. Onderzoek bij een groter aantal kinderen zou nodig zijn om met voldoende zekerheid vast te stellen, of we hier inderdaad met een wezenlijk kenmerk van deze groep te maken hebben.

*Onderlinge verschillen tussen de bestemmingsgroepen*

In de voorgaande paragraaf is nagegaan, in hoeverre de verschillende bestemmingsgroepen zich onderscheiden van de gemiddelde karakteristiek van het meisje of de jongen in de zesde klasse van de lagere school.

Wij willen thans dit probleem nog op andere wijze benaderen, door de verschillende bestemmingsgroepen onderling te vergelijken. Ook ditmaal geschiedt dit uiteraard voor de beide sexen afzonderlijk. De vergelijking heeft opnieuw plaats gehad, door te onderzoeken of de groeps-gemiddelden op de diverse schalen significant verschilden, rekening houdende met de spreiding in de testcores en het aantal onderzochte personen in de verschillende bestemmingsgroepen.

De uitkomsten van dit onderzoek zijn samengevat in de tabellen 6

Tabel 6: *Karakteristieke belangstellingsverschillen tussen bestemmingsgroepen bij meisjes*

groep A	groep B	TH	AV	TN	VB	AA	HA	AD	LG	SO	L	M
v.h.m.o.	Ov.br.kl.			+					++			++
	m.u.l.o.			+	-	++	--	-			--	++
	l.n.o.			++	--	++	--		++	-	--	++
	v.g.l.o.	--			--	++	--	--	++		--	++
	Pract.	--		+	--		--	-	++		--	++
Ov.br.kl.	v.h.m.o.			-					--			--
	m.u.l.o.					++	--		--			-
	l.n.o.				-	++	--					
	v.g.l.o.	--				++	--	-				
	Pract.	-			-	++	--					
m.u.l.o.	v.h.m.o.			-	+	--	++	+			++	--
	Ov.br.kl.					--	++		++			+
	l.n.o.	--		++	--			+	++	--	--	++
	v.g.l.o.	--			-		--	-	++	++		++
	Pract.	--			--		--		++		--	++
l.n.o.	v.h.m.o.			--	++	--	++		--	+	++	--
	Ov.br.kl.				+	--	++					
	m.u.l.o.	++		--	++			-	--	++	++	-
	v.g.l.o.	--		--			--	--		++		
	Pract.	--					--		++	+		+
v.g.l.o.	v.h.m.o.	++			++	--	++	++	--		++	--
	Ov.br.kl.	++				--	++	+				--
	m.u.l.o.	++			+		++	+	--	--		--
	l.n.o.	++		++			++	++		--		
	Pract.								++		--	+
Pract.	v.h.m.o.	++		-	++		++	+	--		++	--
	Ov.br.kl.	+			+	--	++					--
	m.u.l.o.	++			++		++		--		++	-
	l.n.o.	++					++		--	-		-
	v.g.l.o.								--		++	-

en 7. Deze dienen als volgt te worden gelezen. De in de eerste kolom vermelde bestemmingsgroep is achtereenvolgens vergeleken met de in de tweede kolom vermelde groepen. De vergelijking had telkens betrekking op elf schalen. Indien het gemiddelde van de *eerste* groep zo-

Tabel 7: Karakteristieke belangstellingsverschillen tussen bestemmingsgroepen bij jongens

groep A	groep B	TH	AV	TN	VB	AA	HA	AD	LG	SO	L	M
v.h.m.o.	Ov.br.kl.	--							++			
	m.u.l.o.	--	--	++		--			++		--	++
	l.n.o.	--	--	++		--		++	++		--	++
	v.g.l.o.	--	--	++		--		++	++		--	++
	Agrar.	--	--	++		--			++		--	++
	Pract.	--	--	++		--		++	++		--	++
Ov.br.kl.	v.h.m.o.	++							--			
	m.u.l.o.		--	++						--		++
	l.n.o.	--	--	++							--	++
	v.g.l.o.		--	++								++
	Agrar.		--	++		--						++
	Pract.		--	++						--	--	++
m.u.l.o.	v.h.m.o.	+	++	--		++			--		++	--
	Ov.br.kl.		++	--						--		--
	l.n.o.	--						++	++		--	+
	v.g.l.o.	--			--			++				+
	Agrar.			++		--	+		++			+
	Pract.			++				++	+		--	++
l.n.o.	v.h.m.o.	++	++	--		+			--	--	++	--
	Ov.br.kl.	+	++	--							+	--
	m.u.l.o.	++							--	--	++	--
	v.g.l.o.	++									+	
	Agrar.	++		++		--						
	Pract.	++		++								+
v.g.l.o.	v.h.m.o.	++	++	--		+			--	--	++	--
	Ov.br.kl.		++	--								--
	m.u.l.o.	+			++				--			
	l.n.o.	--									--	
	Agrar.			+		--						++
	Pract.			+								
Agrar.	v.h.m.o.	+	++	--		++			--		++	--
	Ov.br.kl.		++	--		++						--
	m.u.l.o.			--		++	--					--
	l.n.o.	--		--		++						--
	v.g.l.o.			--		++						--
	Pract.			+		++						++
Pract.	v.h.m.o.	++	++	--		+			--	--	++	--
	Ov.br.kl.		++	--						++	+	--
	m.u.l.o.			--					--	--	++	--
	l.n.o.	--		--								--
	v.g.l.o.			--								--
	Agrar.					--						--



veel *hoger* was dan dat van de tweede, dat de toevalskans op het optreden van een dergelijk verschil minder is dan 5 %, is dit aangegeven met +; indien deze toevalskans tevens kleiner is dan 1 %, met ++. Indien de gemiddelde score bij de eerste groep zoveel *lager* was dan dat van de tweede, dat de toevalskans op het optreden van een dergelijk verschil kleiner is dan 5 %, is dit aangegeven met —; indien deze toevalskans tevens kleiner is dan 1 %, met — —.

Van ieder paar groepen heeft de vergelijking per sexe tweemaal plaats gevonden. Daardoor wordt het gemakkelijker, per groep een inzicht te krijgen in de karakteristieke belangstellingsverschillen met de andere bestemmingsgroepen.

Een bestudering van de beide tabellen leert, dat er steeds tussen de gemiddelde voorkeur van de opleidingsgroepen significante onderlinge verschillen bestaan. Bij de meisjes hebben deze verschillen minimaal op drie schalen betrekking, steeds zijn ten minste twee van de verschillen zeer significant. Bij de jongens doen zich enkele gevallen voor, waarin slechts op één of twee schalen een significant verschil optreedt, in deze gevallen is dan ten minste één verschil zeer significant.

De v.h.m.o.-groep onder de meisjes blijkt zich in een groot aantal opzichten van de andere groepen te onderscheiden. De hoge M-score is bijzonder karakteristiek, maar ook de LG-, AA- en TN-scores geven een goede differentiatie. Lage scores komen vooral op de VB-, HA-, AD- en L-schalen voor. De onderscheiding van de beide naastgelegen groepen geschiedt, wat degenen die een overbruggingsjaar gaan volgen betreft, door middel van de drie intellectuele schalen. Ten opzichte van de m.u.l.o.-groep zijn in de eerste plaats de scores op de beide niveauschalen zeer significant verschillend, voorts ook de AA- en HA-scores, terwijl bovendien nog enkele andere schalen verschillen van geringer betekenis opleveren.

De groep meisjes, die een overbruggingsklasse gaat bezoeken, wordt vooral gekenmerkt door een hoge AA- en een lage HA-score. De beide genoemde schalen kunnen ook dienen ter differentiatie van de m.u.l.o.-groep.

De m.u.l.o.-groep onderscheidt zich van de drie groepen op „lager niveau” zowel door de significant hoge LG- en M-scores als door de significant lage TH-, VB- en L-scores. De tussenpositie van deze categorie wordt ook door dit voorkeurspatroon duidelijk weergegeven.

Kenmerkend voor de meisjes die naar het huishoud- en aanverwant onderwijs gaan, is in de eerste plaats de geprononceerde toewending tot de sociale en pedagogische sector. Ten opzichte van de andere lagere groepen differentiëren voorts ook de relatief lage TH- en HA-scores.

De v.g.l.o.-groep heeft kenmerkend hoge TH-, HA- en AD-scores.

Deze differentiëren echter vooral van de reeds genoemde groepen en niet van de praktijk-groep. Ten opzichte van laatstgenoemde zijn vooral de relatief hoge LG- en de relatief lage L-score karakteristiek, bovendien is ook de gemiddelde M-score wat hoger. Het belangstellingsverschil tussen de v.g.l.o.- en praktijkgroepen bij meisjes is dus primair een niveaoverschil!

De praktijkgroep heeft evenals de v.g.l.o.-groep hoge gemiddelde TH- en HA-scores, de AD-score heeft hier echter geen bijzondere kenmerken. De L-score is duidelijk hoog, terwijl de LG- en M-scores significant laag zijn.

Bij de jongens heeft de v.h.m.o.-groep hoge TN-, LG- en M-scores en lage TH-, AV-, AA- en L-scores. Ten opzichte van de jongens die een overbruggingsjaar gaan volgen zijn er ditmaal geen significante verschillen op de niveauschalen, wel echter op de TH- en LG-schalen. De differentiatie ten opzichte van de m.u.l.o.-groep is zeer geprononceerd: de TN-, LG- en M-scores zijn hoger, de TH-, AV-, AA- en L-scores lager. De relatie van de v.h.m.o.-groep met de beide aangrenzende groepen is dus blijkbaar bij de jongens enigszins anders dan bij de meisjes: ditmaal is het vooral de m.u.l.o.-groep die in de intellectuele schalen lagere scores behaalt, terwijl degenen die naar een overbruggingsklas gaan veel minder opvallende verschillen vertonen. Het voornaamste betreft wel de relatief geringe verbale belangstelling.

Karakteristiek voor de groep die een overbruggingsjaar volgt zijn evenals bij de v.h.m.o.-groep de hoge TN- en M-scores en voorts de lage AV-score. Deze differentiëren ook ten opzichte van de m.u.l.o.-groep.

De m.u.l.o.-groep op zijn beurt blijkt in vergelijking met de vier lagere groepen in het algemeen een wat hogere AD-, LG- en M-score te behalen, al zijn de verschillen niet in alle gevallen significant. Omgekeerd is de technische belangstelling bij deze groep geringer dan die van de l.n.o.- en v.g.l.o.-groepen.

De l.n.o.-groep valt primair op door de relatief krachtige praktische technische belangstelling. Hierbij dient echter wel te worden bedacht, dat deze belangstelling bij de aanstaande metaalbewerkers gemiddeld veel groter zal zijn dan b.v. bij de aanstaande houtbewerkers en bouwvaklieden. Naast de TH- is ook de L-score relatief hoog. Ten opzichte van degenen, die rechtstreeks de praktijk in gaan en ook ten opzichte van de aanstaande agrariërs, blijkt de TN-score duidelijk hoger te zijn.

De v.g.l.o.-groep is opnieuw de minst scherp te karakteriseren categorie. Ten opzichte van degenen, die rechtstreeks naar de praktijk gaan blijkt er vooral een verschil op twee intellectuele schalen te bestaan. Van de l.n.o.-groep onderscheidt deze categorie zich voornamelijk door een geringere technische belangstelling, van de m.u.l.o.-groep door een

geringere administratieve interesse en een grotere belangstelling voor de voedselbereidingssector.

Daarentegen heeft de groep met agrarische bestemming een zeer karakteristieke voorkeur voor de AA-schaal. In negatieve zin is de geringe interesse voor de TN-schaal eveneens karakteristiek.

Evenals bij de meisjes wordt ook bij de jongens de praktijkgroep primair gekenmerkt door lage scores op twee intellectuele schalen: ditmaal de TN- en M-schalen. Aan de hoge kant is ook bij de jongens de L-score. De verwantschap met de agrarische groep blijkt zeer groot, alleen de AA-score differentieert hier nog duidelijk.

### *Slotopmerkingen*

Uit ons onderzoek is dus naar voren gekomen, dat reeds in de zesde klas van de lagere school duidelijke verschillen in belangstelling tussen alle bestemmingsgroepen kunnen worden geconstateerd. Natuurlijk gaat het hier om groepsgegevens: de individuele kinderen binnen ieder der groepen kunnen vanzelfsprekend een belangstellingstype hebben, dat aanzienlijk van het gemiddelde afwijkt. Gezien de heterogene samenstelling van de verschillende bestemmingsgroepen ligt dit ook wel voor de hand. Maar het is wel van belang vast te stellen, dat men aan een individueel kind op grond van zijn belangstellingskarakteristiek een bepaald schooltype kan toewijzen, waarin het naar interesse het beste past.

Natuurlijk is met een dergelijke toewijzing op grond van de belangstelling nog geen uitspraak gedaan over de schoolgeschiktheid van het kind. Deze hangt in ieder geval ook af van vele andere factoren: be-gaafdheid, persoonlijkheidskenmerken, gezondheidstoestand, sociale factoren, onderwijssituatie en vooropleiding. Temidden van deze veelheid is de belangstelling hoogstens een factor te meer, die invloed heeft op de resultaten van het voortgezet onderwijs. Gebleken is echter, dat althans op het v.h.m.o. wel degelijk een verband tussen belangstellingskarakteristiek en schoolsucces kan worden vastgesteld. Indien dit ook voor andere schooltypen mocht gelden, hetgeen bij voorbaat niet on-waarschijnlijk lijkt, wijst dit eens te meer op de praktische betekenis van de kennis van de belangstelling van het kind, met het oog op de diffe-rentiatie na de lagere school.

# HET TECHNISCH ONDERWIJS IN HET WETSONTWERP TOT REGELING VAN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

L. VAN GELDER EN P. POST

Na de publicatie van het rapport van de Werkgroep uit de Inspectie zijn in dit tijdschrift reeds een aantal artikelen geplaatst, waarin de diverse aspecten van de toekomstige organisatie van het voortgezet onderwijs zijn besproken. In deze artikelen is evenwel de meeste aandacht gewijd aan het algemeen vormend onderwijs en is het beroeps-onderwijs niet besproken.

Binnen dit beroeps-onderwijs neemt het technische onderwijs, zowel door de omvang als door zijn betekenis voor het gehele economische leven een zo grote plaats in, dat het onjuist zou zijn aan dit aspect voorbij te gaan. Niet dus omdat in dit wetsontwerp over het technisch onderwijs zoveel nieuwere gezichtspunten worden geopend.

In feite zal meer gesproken moeten worden over hetgeen niet in dit wetsontwerp genoemd wordt, dan over de vrij formele aanduidingen, die in de memorie van toelichting vermeld staan. Laten wij daarom eerst nagaan, welke maatregelen voor de toekomstige organisatie van het technische onderwijs voorgesteld worden en daaruit het materiaal putten om een inzicht te verkrijgen in de toekomstige structuur van dit onderwijs.

## *De verticale doorstroming*

Het eerste, dat in deze structuur opvalt, is het duidelijk doortrekken van de lijn, die ook bij het algemeen vormend onderwijs naar voren komt, waardoor het beroeps-onderwijs onderscheiden wordt in *hoger, middelbaar en lager beroeps-onderwijs*.

Het *hoger beroeps-onderwijs* wordt hier ingenomen door de reeds toegepaste omzetting van de M.T.S. in de H.T.S. Tot het middelbare beroeps-onderwijs worden de huidige Uitgebreide Technische Scholen gerekend. Het lager beroeps-onderwijs omvat in elk geval de tegenwoordige Lagere Technische Scholen.

Door deze onderscheiding is niet alleen een duidelijke plaatsbepaling van elk der vormen van technisch onderwijs mogelijk; zij biedt tevens de mogelijkheden van een goede samenhang tussen het beroeps-onderwijs en de overeenkomstige vormen van algemeen vormend onderwijs en bovendien kan door deze structuur de doorstroming binnen het technisch onderwijs op praktische wijze geregeld worden. Het is nodig deze beide aansluitings- en doorstromingsproblemen iets nader toe te lichten.

De toelating tot de H.T.S. geschiedde tot nu toe zowel langs de weg van de H.B.S. als van de 4-jarige M.U.L.O.(B-candidaten) en een geringer aantal leerlingen kon na de lagere technische school door middel

van v.m.t.o.-cursussen ook de weg naar de H.T.S. vinden. In dit ontwerp ligt het in de bedoeling dat vooral het h.a.v.o. als basis zal dienen voor de hogere beroepsopleidingen.

Een belangrijke voorwaarde daarom is ongetwijfeld de differentiatie in de h.a.v.o.-school in de richting van een mathematisch-fysische stream, zoals deze in het ontwerp van de Werkgroep uit de Inspectie is geprojecteerd.

De toelating langs de m.a.v.o.-school wordt in dit wetsontwerp niet genoemd, omdat klaarblijkelijk uitgegaan wordt van de gedachte dat deze m.a.v.o. in de eerste plaats aansluiting zal moeten bieden aan het *middelbaar beroepsonderwijs*.

Het is bekend dat in de kringen van het u.l.o. deze opvatting als een beperking van de mogelijkheden van de leerlingen gezien wordt.

Ook wanneer men voldoende begrip heeft voor de verhoogde eisen, die aan de toelating tot de H.T.S. in de huidige tijd gesteld moeten worden, betreurt men toch dat de goede u.l.o.-leerling, die in 4 jaar zijn B-diploma heeft behaald, nu geen royale kans meer krijgt om over te stappen naar een vorm van hoger beroepsonderwijs.

Ongetwijfeld bevinden zich, door allerlei maatschappelijke omstandigheden, op de u.l.o.-scholen voldoende intelligente en technisch begaafde jongeren die een gunstige schoolloopbaan op een H.T.S. kunnen volbrengen. Mede om die reden is het zeker gewenst om een nauwe verbinding tussen m.a.v.o. en h.a.v.o. tot stand te brengen, zodat de daarvoor geschikte leerlingen over kunnen stappen naar de h.a.v.o.-afdeling verbonden aan de m.a.v.o.-school, en op deze wijze de juiste aansluiting verkrijgen naar het h.t.o.

De huidige u.t.s. betreft zijn leerlingen zowel uit de l.t.s. (meest na het doorlopen van een schakel klas) en uit het u.l.o.

In het wetsontwerp wordt meer de nadruk gelegd op de aansluiting tussen het m.a.v.o. en het middelbaar beroepsonderwijs.

In overeenstemming met de tradities van de u.l.o.-school, die vooral een talenschool is, denkt de Minister vooral aan de aansluiting bij het middelbaar economisch en administratief onderwijs. De Minister ziet hierop de mogelijkheid om door een combinatie van m.a.v.o. en middelbaar-economisch en administratief onderwijs een afgeronde beroepsopleiding aan deze in de comptabele en taalkundige richting opgeleide leerlingen te geven.

Let men echter op de toekomstige behoefte van het bedrijfsleven aan technische geschoolde krachten voor de middenfuncties, dan is het niet te verwonderen dat er ook stemmen opgaan een dergelijke afgeronde opleiding ook in de mathematisch-fysische richting tot stand te brengen. Dit zou kunnen inhouden, dat ten behoeve van de aansluiting aan het middelbaar technisch onderwijs reeds in de m.a.v.o.-school een studie-

richting wordt ingesteld, waarbij het hoofddaccent niet op de talen, maar op de wiskundige en natuurwetenschappelijke vakken wordt gelegd.

Voor een juiste doorstroming van de m.a.v.o. naar het middelbare technisch onderwijs ligt het ongetwijfeld in de lijn van het wetsontwerp, wanneer aan deze gedachte duidelijker vorm gegeven wordt.

Voordat wij ons nu bezighouden met de samenhang tussen het lager algemeen vormend onderwijs en het lager technisch onderwijs—een probleem op zichzelf—willen wij met nadruk wijzen op de noodzakelijkheid van een juiste aansluiting tussen de drie lagen van het beroepsonderwijs.

### *De begaafdheidsspreiding in het lager technisch onderwijs*

Hoe nauwer de aansluiting tussen het beroepsonderwijs en het algemeen vormend onderwijs is, des te moeilijker wordt het voor de leerling om de andere weg (der tweede Bildungsweg) naar de top te volgen. Toch zullen de middelen gevonden moeten worden—*en wel zonder een stelsel van haast onneembare schakelbarrières*—om een leerling van het lagere beroepsonderwijs (l.t.s.) naar het middelbare beroepsonderwijs (u.t.s.) te laten gaan en dan door te stoten tot het hoger technisch onderwijs.

Dit houdt in dat bij het opstellen van deze schematische structuren steeds gelet zal moeten worden op de inhouden van de leerplannen en dat zorg gedragen moet worden voor een juiste afstemming van die leerplannen, in dit geval van een verticale afstemming.

Er is in de onderwijswereld een streven, hier en buiten onze grenzen, de jeugd te differentieren naar hun verstandelijke aanleg, na min of meer uitvoerig intelligentieonderzoek. Men denkt in „streams”. Een bepaalde groep „I.Q.” 's kan naar het v.w.o., een andere naar het h.a.v.o., een veel „lagere” groep naar het t.o. en 't restant: l.a.v.o. Dit lijkt theoretisch een gemakkelijke oplossing en het wetsontwerp draagt duidelijk de kenmerken van deze groeperingsinstelling bij de samenstellers er van.

Het „Breedteonderzoek l.t.o., een „onderzoek naar de intelligentie en belangstellingssfeer van de aanstaande l.t.s.-leerling” (1958) leidt onze gedachten in een geheel andere richting.

Wij nemen aan dat niemand bezwaar zal hebben tegen het vrijheidsprincipe inzake de schoolkeuze van ouders en leerlingen.

Men kan en behoort te kunnen blijven kiezen uit de scholen, waarvoor de kinderen geschikt zijn.

Nu blijkt uit genoemd rapport over het intelligentieonderzoek,<sup>1</sup> dat

<sup>1</sup> Dit onderzoek is verricht door: het Gemeenschappelijk Instituut voor Toegepaste Psychologie te Nijmegen, in samenwerking met het R.K. Centraal Bureau voor Onderwijs en Opvoeding te 's-Gravenhage, het Laboratorium voor Toegepaste Psychologie te Amsterdam, in samenwerking met het Sociologisch Instituut van het Convent der Christelijke Sociale Organisaties te Utrecht en het Nederlands Pedagogisch Instituut voor het Bedrijfsleven te Rotterdam in samenwerking met het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam.



van de 1812 onderzochte leerlingen is *zeker één kwart qua intelligentie geschikt voor het m.a.v.o., het h.a.v.o., wellicht enkelen voor het v.w.o.* De quotienten van deze 453 jongens van  $\pm 12$  jaar liggen namelijk tussen 111 en 142. Getest werd met de Snijders L.O. III, dezelfde test, die bij het onderzoek in de provincie Noord-Brabant gebruikt werd (rapport Souren).

Het samenvattend overzicht van de Intelligentiespreiding van 1812 leerlingen september 1956 eerste jaar van l.t.s.'en in grote steden, steden met verzorgende functie en gevarieerde industrie, plaatsen met eenzijdige industrie, platteland met vrij veel industrie, platteland vrijwel zonder industrie, platteland met zeer jonge industrie; algemeen, protestants christelijk en rooms-katholiek geeft het volgende beeld:

aantal leerlingen	laagste kwart (I.Q.)	tweede kwart (I.Q.)	derde kwart (I.Q.)	hoogste kwart (I.Q.)	gemiddeld I.Q.
totaal 1812	71-94	95-101	102-110	111-142	102,2

Deze jongens meldden zich in 1956 aan voor de l.t.s. en werden aangenomen. Bij een algemene instelling tot streaming zou men waarschijnlijk aldus redeneren: deze jongens kunnen naar het m.a.v.o., h.a.v.o. of v.w.o. en dat moeten we mogelijk maken.

Nu redeneert men reeds zo. Zelfs in l.t.o.-kringen: die jongens moeten naar de u.l.o., die horen hier niet.

Dit nu lijkt ons onjuist. Er zijn vele omstandigheden en een rijk complex motieven, die ouders en kinderen hun keuze deed bepalen. En zij hebben daartoe de vrijheid en behoren die te houden.

De geneigdheid van de jongen tot technische arbeid en een (voorlopige) tegenzin of afkeer tegen de schoolser studie bij het algemeen vormend onderwijs heeft dikwijls de gedane keuze bepaald. Zulke jongens, intelligent, doch gericht op de praktische arbeid, die hen groter voldoening schenkt dan een gunstige cijferlijst elders, hebben op *deze* leeftijd zeer waarschijnlijk juist en alleen dat technische onderwijs nodig voor de vorming van hun persoonlijkheid.

Aan deze categorie *begaafden* onder de leerlingen van het L.T.O. wordt thans grote aandacht geschonken in de studiecmissies voor de vernieuwing van het technisch onderwijs. Het zou onjuist zijn, het zou frustrerende invloed kunnen hebben op de betrokkenen, indien de L.T.S. tegen deze groep, onder overheidssuggestie zou moeten zeggen: je bent te knap voor ons.

Deze groep heeft de L.T.S. gekozen, de L.T.S. heeft haar te aanvaarden

en de initiële vorming te bieden, die zij behoeven, om via de M.T.S. en de H.T.S., hun plaatsen in de industriële wereld te zoeken en te vinden.

De „stroom” Technisch Onderwijs dient uitgediept en genormaliseerd te worden, in die zin, dat door bochtencorrectie de stroom bevaarbaar wordt. De aandacht van onderwijsautoriteiten en onderwijsdeskundigen is zo zeer op algemene vorming gericht, dat zeer weinigen onder hen wezenlijke aandacht aan de problematiek van deze vormingssector besteden.

### *De toekomstige structuur van de I.t.s.*

De plaats van het lager technisch onderwijs in dit geheel vereist een afzonderlijke bespreking. Dit wetsontwerp geeft aan de lagere technische school niet meer dan een plaats in het geheel. Over de cursusduur wordt evenals bij andere vormen van beroepsonderwijs niet gesproken. Ook aanduidingen van de vakken worden achter wege gelaten, omdat de grote diversiteit van opleidingen dit te enen male onmogelijk maakt. De gestalte van de I.t.s. wordt daardoor in dit wetsontwerp wel heel vaag.

Hoewel het te betreuren is dat de Minister in de nieuwe opzet van het beroepsonderwijs niet de gelegenheid gebruikt heeft om in enkele grote lijnen de toekomstige opbouw te schetsen, zijn er evenwel genoeg aanwijzingen, om te voorkomen dat wij geheel in het ongewisse blijven.

Om te beginnen wordt vastgesteld dat het lagere beroepsonderwijs vooraf gegaan wordt door het lager algemeen vormend onderwijs. Dit onderwijs kan gegeven worden in afzonderlijke scholen met een cursusduur van twee jaren, maar ook in het eerste en tweede jaar van scholen voor lager beroepsonderwijs. Deze opvatting van het uitstellen van de eigenlijke vakopleiding is geheel in overeenstemming met het Studie-rapport No. 1 „De toekomst van de Lagere Technische School” uitgebracht door de Kerngroep voor Onderwijsvernieuwing, ingesteld door de Bond van Verenigingen tot het geven van Nijverheidsonderwijs (1957) en met het rapport over: De toekomstige opbouw van het beroeps-onderwijs en het partiële onderwijs, uitgebracht door een commissie ingesteld door het bestuur van het Pedagogische Centrum en gepubliceerd als Mededeling no. II van dit Pedagogisch Centrum (1959).

In het tweede rapport wordt gewezen op de veranderde maatschappelijke omstandigheden, waardoor de duur van de leerplicht verlengd moet worden en het karakter van het beroepsvormend onderwijs gewijzigd is geworden, waardoor de noodzaak van enkele ingrijpende hervormingen voor de beroepsopleiding aanwezig is.

Beperken wij ons tot het beroepsonderwijs voor de jongens, dan kunnen wij onderscheiden: de leerlingen, die op 12-jarige leeftijd de lagere school niet of op onvoldoende wijze hebben doorlopen, benevens de abitu-

riënten van de scholen voor debielen en daarnaast de leerlingen, die na volledig lager onderwijs naar de l.t.s. gaan.

Voor de eerste groepen, de leerlingen met een beperkte intellectuele begaafdheid, zullen *scholen voor algemene beroepsvorming* moeten ingericht worden. Deze leerlingen zullen een praktische vorming moeten verkrijgen, die er op gericht is de persoonlijkheid als geheel te ontwikkelen, waardoor zij in staat gesteld worden hun plaats in het bedrijfsleven in te nemen, zonder een schoolopleiding in engere zin ontvangen te hebben. In het wetsontwerp wordt de mogelijkheid van aparte, aan de behoeften van deze groep aangepaste, leerplannen geopend. Het zou echter aanbeveling kunnen verdienen de inrichting van deze scholen resp. klassen om algemene beroepsvorming te bevorderen door deze differentiatie in de wet te vermelden.

Voor de tweede categorie, de normaal en beter begaafde leerlingen, wordt gedacht—en hier schenken de publikaties van de Kerngroep voor onderwijsvernieuwing zeer grote aandacht aan—aan *een l.t.s. met 4-jarige cursusduur*, waardoor het mogelijk wordt die keuze van de beroepsrichting en van het beroep tot een later tijdstip uit te stellen. In genoemde rapporten wordt dit enigszins uitgewerkt:

Het eerste jaar van deze (4-jarige) l.t.s. moet gericht zijn op de algemene voorbereidende beroepsvorming.

Het onderwijs in de handvaardigheid moet daarbij gezien worden als een onderdeel van de algemene vorming.<sup>1</sup>

Gedurende het tweede en/of derde jaar volgt dan een verdergaande ontwikkeling in de beroepsvoorlichting, terwijl daarna pas de keuze van het beroep zal behoeven te volgen.

Hiermede wordt dan een structuur aangeduid, die niet alleen in overeenstemming is met de toenemende behoefte van het bedrijfsleven aan goed geschoolde vaklieden, maar waarin tevens recht gedaan wordt aan de pedagogische eis van een voortgezette, zij het ook in praktische richting gaande, algemene vorming van de jongens, die de lagere school verlaten hebben.

#### *De inrichting van het algemeen vormende jaar*

Hiermede zijn wij wel tot een cardinaal punt in de gehele structuur van het technisch onderwijs gekomen, dat ten nauwste samenhangt met het algemeen vormend onderwijs.

<sup>1</sup> De kerngroep voor onderwijsvernieuwing T.O. droeg het Nutsseminarium voor Pedagogiek op een onderzoek naar zulke mogelijkheden in het eerste (oriëntatie) jaar voor te bereiden. Een experimenteel onderzoek, in enkele technische scholen werd eind 1958 aangevangen. De eerste fase van dit experiment juni 1959 is afgesloten. De kerngroep zal hierover binnenkort een studie-rapport uitgeven.

In het systeem van horizontale doorstromingsmogelijkheden behoort ook opgenomen te worden de doorstroming van de leerlingen uit de eerste klas van de l.a.v.o.-school naar de andere schoolvormen. Binnen het algemeen vormend onderwijs zou dit te realiseren zijn door een gelijke urentabel en een aansluitend leerplan, hoewel ook hier de verschillen in vorderingen een belemmering in de doorstroming kunnen vormen.

Indien wij echter het algemeen vormend jaar van de lagere technische school zien als deel van de gehele beroepsvorming—hetgeen zeker in het belang is van de opleiding en van de leerlingen—dan moet *dit algemeen vormend jaar een duidelijk eigen en vooral praktisch georiënteerd karakter* krijgen. Het wetsontwerp biedt daartoe zeker de mogelijkheden en het experiment der Kerngroep is hier duidelijk op gericht.

Doch deze mogelijkheden realiseren zal een veel grotere taak zijn. Wij mogen zeker wel zeggen, dat het inrichten in pedagogische en didactische zin van dit algemeen vormend jaar de toetssteen zal worden van de moderne technische lagere school.<sup>1</sup> De lagere technische school heeft ongetwijfeld de hulpmiddelen, de outillage, de vakleraren om van dit eerste leerjaar een algemene introductie tot de techniek, tot het „denken met handen” te maken, maar evenzeer ligt hier het grote gevaar van het tradionalisme, waardoor elke groei in deze richting gestuit wordt ten behoeve van een voortijdige en ondoelmatige systematische opleiding, tot het beroep. Indien de ontwikkeling zich in die richting zou bewegen, kon wel eens blijken dat de gunstige wending, die dit wetsontwerp biedt door het technisch onderwijs zelf onmogelijk gemaakt is.

In de eerste fase van het onderzoek door het Nutsseminarium zijn indicaties van deze aard waargenomen.

Zoals op elk punt in deze wet zal het onderwijs zelf de inhouden moeten bepalen, opdat aan grondprincipia van een organisch onderwijsstelsel aangepast aan de aard van het kind, wordt voldaan.

### *De regeling van het partiëel onderwijs*

In nauw verband met het hier besprokene wordt in het tweede rapport geschreven over een stelsel van verplicht partiëel onderwijs voor de boven 15-jarigen.

Voor het technisch onderwijs moet hier in de eerste plaats gedacht worden aan het bestaande *leerlingstelsel*, dat in een grote verscheidenheid van vormen, aangepast aan de speciale behoeften van het bedrijfsleven, bestaat.

Dit leerlingstelsel kent zowel dagonderwijs—meest 1 dag per week—als avondonderwijs veelal 4 avonden met 2½ uur les. De bezwaren van de

<sup>1</sup> Zie „Binding in de leerstof” Studierapport no.2 van de Kerngroep.

commissie van het Ped. Centrum richten zich vooral tegen dit avondonderwijs:

1. Het avondonderwijs is zowel nadelig voor de kwaliteit van het onderwijs als voor de belangstelling van de leerlingen.
2. Vooral op het platteland, maar toch ook in de steden, ondervinden de leerlingen ernstige bezwaren door de te grote afstanden tussen de plaats van hun werk, de school en hun huis.
3. De inhoud van het avondonderwijs is door tijdsgebrek en door tekort aan mogelijkheden te weinig gericht op de sociale en culturele vorming, die tegenwoordig een noodzakelijk aspect van de beroepsvorming geacht wordt.

De slotconclusie is dan ook dat het verplicht aanvullend onderwijs algemeen en op het vak gericht onderwijs van het leerlingstelsel omgezet zal moeten worden in dagonderwijs. Tevens meent de commissie dat hiervoor afzonderlijke scholen moeten worden ingericht. In dit opzicht steunt de commissie reeds op de voorhanden praktijk, maar meent dat deze vorm van dagonderwijs algemeen verplicht moet worden gesteld, in plaats van een gunstige uitzondering te zijn.

Daarbij kan aangesloten worden bij de mogelijkheden, die dit wetsontwerp biedt, dat verklaart dat het beroepsonderwijs ook gegeven kan worden in scholen, die gedurende een gedeelte van de week of van het jaar onderwijs verstrekken.

Hoewel de Minister het leerlingstelsel een vorm van voortgezet onderwijs acht, is daarvan geen regeling in deze wet getroffen. De Minister acht de overwegende gerichtheid van de praktijk, die essentieel is voor het leerlingstelsel daarom geen bezwaar. Het komt ons echter voor dat een regeling van het partiëel onderwijs, dat ongetwijfeld behoort tot het voortgezet onderwijs in deze wet wel een plaats had moeten verkrijgen. Inderdaad zal het juist zijn om daarbij tevens alle andere vormen van partiëel schoolonderwijs te betrekken. Steunende op het reeds genoemde artikel, waarin het dagonderwijs gedurende één dag mogelijk gemaakt wordt, zou het gewenst zijn, indien hiervan de basis van een algemene regeling in deze wet was opgenomen.

### *Slotbeschouwing*

Het technische onderwijs is in ons land sedert de invoering van de Nijverheidsonderwijswet van 1921 tot grote bloei gekomen. Deze ontwikkeling is niet voor een gering gedeelte te danken aan de grote vrijheid, die deze wet liet. Daardoor is een voortdurende aanpassing aan de snel toenemende en de sterk specialiserende behoeften van het bedrijfsleven mogelijk geworden. De critische opmerkingen bij dit wetsontwerp hebben daarom geen zins ten doel de gunstige werking van een raamwet

door nadere detailleringen te beperken. Wel menen wij, dat nieuwe vormen en mogelijkheden, die in direct verband staan met de gekozen uitgangspunten (de aanpassing aan aanleg en capaciteiten en de doorstroming) in de wet genoemd moeten worden, opdat de uitvoering dan kan steunen op een hechte basis. Het komt ons daarom wenselijk voor, dat:

- 1e. elke belemmering voor de doorstroming naar hogere vormen van beroepsonderwijs weggenomen moet worden;
- 2e. in de opbouw van het lager technisch onderwijs duidelijk aangegeven moet worden, dat aan de eigenlijke vakopleiding een „fase van algemeen niet rechtstreeks op beroepen gericht onderwijs” vooraf moet gaan;
- 3e. in deze opbouw tevens aan de differentiatie naar aanleg en capaciteiten tegemoet moet worden gekomen, door ruimte te maken voor de begaafden en aangepast onderwijs voor de minder-begaafden te verzorgen.



# IETS OVER DIDAKTIEK EN METHODIEK VAN DE LEVENS-GEMEENSCHAPPEN IN DE BIOLOGIE

J. C. VAN DER STEEN

## *Inleiding*

Voor het onderwijs in biologie aan de middelbare scholen zijn sinds 1870 verschillende methoden ontworpen, die ongetwijfeld ieder hun eigen waarden hebben. Elke nieuwe methode, elke nieuwe stroming, was hoofdzakelijk een product van de reactie tegen de voorgaande, die dan als te eenzijdig werd beschouwd. Het resultaat was echter, dat de nieuwe methode eveneens eenzijdig was. Vooral het plantkunde-onderwijs is hiervan een mooi voorbeeld.

Zo vinden wij in de vorige eeuw als eerste de Linneaanse methode, met een streng geordende leerstof en een systematische rangschikking der onderwerpen. Deze methode, die in Nederland werd toegepast door Prof. Moll en zijn leerlingen, had echter een groot nadeel: door een afzonderlijke bespreking van de verschillende delen van de plant blijft de plant als individu, als levend organisme, op de achtergrond.

Als reactie hiertegen volgt de heuristische methode, die uitgaat van de gehele plant, waarna eerst later de analyse volgt. In ons land was Prof. Salverda een vertegenwoordiger van deze stroming, die echter tot resultaat kan hebben, dat, zoals Moll zegt, de leerling van alles wat weet en niets goed. Inderdaad wordt er nu te weinig aandacht geschonken aan rangschikking en systematisering.

De derde methode, de biologische, voorgestaan door Dr. Buckers, vertaler van de leerboeken van Dr. O. Schmeill, kan waarschijnlijk gezien worden als een reactie tegen een vormleer, die voor de leerling niets levends meer had. Ook de in het begin van deze eeuw tot ontwikkeling komende natuursport, voor een belangrijk deel te danken aan het prachtige werk van Heimans en Thijssse was met deze methode gebaat. Zij plaatst de plant in het middelpunt, gezien als een levend individu, dat voor zijn bestaan strijdt. Een bezwaar is wel de anarchie, die in de verdeling van de stof optreedt.

In de twintiger jaren onderneemt Prof. Reinders een geslaagde poging om de drie hiervoor genoemde methoden, de Linneaanse, de heuristische en de biologische tot één nieuwe samen te voegen, waarbij hun voordelen bewaard blijven. Deze synthese heeft hij uitgewerkt tot de actieve-problemen-methode, waarvan de naam al aangeeft, dat hij aansluiting zoekt bij het werk van Kerschensteiner, die in zijn „Wesen und Wert des Naturwissenschaftlichen Unterrichts” zegt; „so bleibt nichts Uebrig, als dass der Unterricht den gleichen Gang der Induktionen geht”. Volgens historisch-inductieve weg werkend, heeft Reinders zijn methode opgebouwd, die in zijn leerboeken naast de problemen, waaraan de

morfologie zo rijk is, ook de oplossing aangeeft. De taak van de leraar is dan de leerling van probleem naar probleem te voeren. Hoe voortreffelijk deze methode ook is, toch heeft zij niet die belangstelling en waardering van de zijde der docenten gekregen, waarop zij m.i. eigenlijk recht had. Een vaak geuite critiek is, dat de stof op deze wijze te moeilijk en te wetenschappelijk van trant is.

Wie het met een bepaalde methode niet eens is, zal deze bij zijn onderwijs niet moeten toepassen, daar hij dan het noodzakelijke enthousiasme niet kan opbrengen. Belangstelling wekken kan alleen hij, die zelf vol enthousiasme is voor de stof, die hij doceert.

De Linneaanse methode is dus analytisch-systematisch en deductief-morfologisch, de biologische methode functioneel-morfologisch, de actieve-problemenmethode is echter inductief-morfologisch.

In de laatste jaren zien wij de oecologische methode tot ontplooiing komen, waarbij uitgegaan wordt van de levensgemeenschappen. Vonden wij in verschillende leerboeken reeds één of meer hoofdstukken over dit onderwerp, Dr. Postma gebruikt in: „Plant en dier in hun domein” de levensgemeenschap als uitgangspunt van zijn gehele stofopbouw.

De oecologie bestudeert de verschillende facetten der levensgemeenschappen, zoals het sociologisch facet: de samenleving; het ruimtelijk en tijdelijk facet: de uitgestrektheid, de groei, het afsterven, enz.; de relatie-facetten: temperatuur, licht, vochtigheid, enz. De oecologie is dus geworden tot een totaliteitswetenschap.

### *Didaktiek der levensgemeenschappen*

Definities voor levensgemeenschappen zijn er vele (zie Thienemann). De beste lijkt mij: een afgegrensd gebied, dat onder invloed van de aanwezige milieu-factoren wordt bewoond door bepaalde soorten planten en dieren, die onderling in relatie staan. Een levensgemeenschap, een biocoenose, is niet precies hetzelfde als een biotoop, een woord dat wij in het programma en de interpretatie van het vak: Kennis der Natuur, voor het M.U.L.O. tegenkomen. Een biotoop (levensruimte) is dat deel van het aardoppervlak, waaraan een bepaalde levensgemeenschap gebonden is.

Wanneer wij uitgaan van de beginselen van de moderne didaktiek: aanschouwing, ordening, beleving, ligt het voor de hand voor de biologische aansluiting te zoeken bij de omgeving. Speciaal voor de lagere school bestaan er verschillende leerboekjes, die zich met levensgemeenschappen bezighouden.

Er is echter nog een belangrijke kwestie. Het kind is het middelpunt van het onderwijs. Wij dienen dus ten nauwste rekening te houden met zijn psychische ontwikkeling en zijn instelling ten opzichte van de natuur.

Voor biologische verschijnselen geeft het kind van zeven tot elf jaar een teleologische verklaring. Van twaalf tot veertien jaar wordt echter een causale verklaring van hetzelfde biologische verschijnsel gegeven, samenhangend met de psychische ontwikkeling. De kinderen op deze leeftijd, die de lagere klassen van de middelbare school bevolken—overbevolken ware beter op zijn plaats—en ons daarom het meeste interesseren, zijn in staat een zakelijk verband te gaan leggen tussen verschillende verschijnselen. Zij gaan over tot een analyse van de oorzaken van de verschijnselen. Stückrath beschouwt kinderen van 9–14 jaar als één groep. Maar hierin nemen de 12–14 jarigen toch een afzonderlijke plaats in, daar het voor hen mogelijk is levensverschijnselen te begrijpen. In deze periode, die door verschillende psychologen de „Vorreifezeit” wordt genoemd, treedt de formeel-logische denkwijze naar voren. Het causale begrijpen van de natuur maakt het mogelijk, dat het biologische onderwijs nu met recht logisch kan worden. Kenniseenheden, die eerst op zichzelf stonden, kunnen plaats gaan maken voor organisch verbonden gehelen.

Kunnen wij deze gegevens nu in verband brengen met een bespreking der levensgemeenschappen?

In 1885 verscheen een boek van T. Junge (rector in Kiel), „Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft, nebst eine Abhandlung über Ziel und Verfahren der naturgeschichtlichen Unterrichts”, dat—en terecht—zeer de aandacht heeft getrokken en waarover Schmeil zegt, dat het een nieuwe periode in de methodiek van het natuurwetenschappelijke onderwijs betekent. Junge wil:

1. Inplaats van een beschrijvende een biologische behandeling van de afzonderlijke objecten.
2. De bespreking van de stof volgens de levensgemeenschappen.
3. De leerlingen er toe leiden de wetten van het organische leven te leren ontdekken.

Het is wel merkwaardig, dat het zo lang heeft geduurd, voor de oecologische methode in Nederland voor het middelbaar onderwijs werd uitgewerkt.

Om de natuurwetten te begrijpen is nodig kennis van het functionele verband, dat er tussen de organismen bestaat, dus kennis van hun onderlinge relaties. Juist bij de levensgemeenschappen is dit een der hoofdvoorwaarden voor een juist inzicht in de gemeenschap.

In verband hiermede is het van belang nu het werk van de van Hiele's te noemen.

Zij hebben aangetoond, dat er voor het meetkunde-onderwijs twee duidelijke niveau's in de ontwikkeling zijn aan te geven en wel bij het type leerling, dat zij het structurerende type noemen en tegenover de lessenleerder stellen.

a. Wanneer de leerling op de middelbare school komt kent hij reeds meetkundige figuren. Hij onderscheidt een driehoek, een vierkant, een rechthoek, een ruit en een cirkel, echter alleen als globale, aanschouwelijke structuren. Dit wordt het „nulde niveau” genoemd.

b. Hiervan uitgaande moeten nu de kenmerken van een geometrische figuur op de voorgrond treden, zodat deze een symbool wordt van bepaalde eigenschappen en de figuur aan één van zijn eigenschappen is te herkennen, bijv. bij een ruit staan de diagonalen loodrecht op elkaar. Ziet de leerling een figuur nu niet meer als een aanschouwelijke voorstelling, maar als een bundel eigenschappen, kenmerken, dan is hij aangekomen op het „eerste niveau”. Hij is nu in staat hem bekende eigenschappen toe te passen op hem bekende figuren.

c. In de volgende fase worden de relaties tussen de figuren opgespoord. Dit leidt dan in de meetkunde tot symbolen als: gelijkvormigheid, evenwijdigheid, enz. Is de leerling nu zover, dat hij hem bekende relaties tussen hem bekende figuren operatief kan toepassen, dan heeft hij het „tweede denkniveau” bereikt.

Gaat het dus bij het nulde niveau om de eigen ervaringen van de leerlingen, op het eerste niveau zijn begrippen ontstaan en op het tweede worden de relaties tussen de begrippen vastgelegd.

Wat zegt ons dit nu voor de biologie en speciaal voor de levensgemeenschappen? De biologie houdt zich bezig met de stoffelijke dingen, voor zover zij levensverschijnselen vertonen, dus met de mensen, de dieren en de planten. Zij heeft daarom een specifiek ontmoetingsvlak met deze dingen en is dus een natuurwetenschap, die volgens eigen methoden moet werken.

Een levensgemeenschap: een bos een weide, een heide, een moeras, is— volgens de gegeven definitie—een afgegrensd gebied, dat onder invloed van de aanwezige milieufactoren wordt bewoond door bepaalde soorten planten en dieren, die onderling in relatie staan. Om een levensgemeenschap te leren kennen wordt dus het volgende vereist: a. kennis van de leden van de gemeenschap; b. kennis van de levensvoorwaarden van deze leden; c. inzicht in hun onderlinge betrekkingen.

Het eerste geval is een kwestie van soortenkennis, waarbij de globale aanschouwelijke structuur van bijv. een witte dovenetel weer het nulde niveau is. In de nu volgende fase wordt de plant geanalyseerd en de globale structuur wordt vervangen door de geanalyseerde structuur. De kenmerken van de delen van de plant: de vierkante stengel, de kruiswijze bladstand, de lipvormige kroon, enz., zijn ontdekt. De plant is geworden tot een bundel van kenmerken en eigenschappen en ook hier zou gesproken kunnen worden van het bereiken van het eerste niveau. De zo verworven kennis zou zich dienen uit te breiden tot een aantal soorten.

Wanneer de leerling deze soorten aan hun kenmerken kan aflezen, is er een blijvend leerresultaat bereikt, daar hij door deze vorming nu niet meer terug kan naar het nulde niveau.

Gaat hij zich afvragen, waarom deze organismen in die bepaalde levensgemeenschap voorkomen, dan zal hij relaties moeten vinden, relaties tussen de planten onderling, tussen de dieren, tussen de planten en de dieren, en tussen de organismen en de milieufactoren, die wel de doorslag geven voor „het zijn of niet zijn”. Door opgaven te verstrekken, die betrekking hebben op de relaties tussen de organismen en het milieu, komen nieuwe inzichten tot ontwikkeling. Wanneer de leerling de hem nu bekende relaties kan toepassen, en zo de levensgemeenschap als een biologische eenheid gaat zien, zou ook hier van het bereiken van een tweede niveau gesproken kunnen worden.

Uit het voorgaande mag geconcludeerd worden, dat het psychologisch en didactisch verantwoord is, de bespreking van een gemeenschap te beginnen met haar leden, de kenniseenheden, en daarna over te gaan tot de biologische eenheid, de gemeenschap. De relaties tussen de leden zouden door de leerlingen opgespoord moeten worden, uitgaande van een aantal problemen. Ook hierbij lijkt een inductieve werkwijze te prefereren, maar het zal niet altijd gemakkelijk zijn deze in de praktijk te realiseren.

Excursies, die ondernomen worden met een bepaald doel, zijn onverbrekelijk met de oecologische methode verbonden, daar eerst nu de principes: aanschouwelijkheid, belangstelling en zelfwerkzaamheid, tot hun recht komen.

Verhaert verdeelt de waarneming in vier momenten: het zien, het voorzien (naar het doel, bijv. een plant is al of niet een onkruid), het terugzien (de reeds aanwezige kennis wordt opgeroepen om het waargenomen te bepalen, het teruggrijpen naar de appercipiërende kennis) en het overzien (het inzicht in de betrekkingen).

Bij het waarnemen gaat het nu hier vooral om het doelbewuste zoeken. Bij deze fase van het waarnemen, het „voorzien” wordt het waargenomen object gezien in verband met zijn omgeving. De vier fasen van de waarneming: het zien, het voorzien, het terugzien en het overzien, blijken bij de oecologische methode alle tot hun recht te komen, een argument vóór deze methode.

De excursie in de natuur, in de werkelijkheid, moet eerst worden voorbereid door de docent, die dient na te gaan, welk terrein in verband met de beschikbare tijd het meest geschikt is. De waarneming kan geschieden op drie manieren:

1. gezamenlijk, meestal onder leiding van de docent.
2. in groepjes, vooral gunstig bij veldwerk.
3. individueel: elke leerling krijgt een afzonderlijke taak.

Vooral het groepswerk biedt in didactisch opzicht vele voordelen: de leerlingen voelen zich meer verantwoordelijk en worden kritischer ten aanzien van hun eigen ideeën, die in de groep naar voren worden gebracht. De werkverdeling werkt bovendien efficiënt. Voor de leiding is het controleren van groepen gemakkelijker dan van individuen.

Na de excursie werden de waarnemingen uitgewerkt, waarbij het meegebrachte materiaal en de gemaakte aantekeningen van groot nut zijn.

Welke voor- en nadelen biedt de oecologische methode?

De voordelen:

1. Aansluiting bij de totaliteitsgedachte van de psychologie.
2. Allerlei didactische principes komen in deze methode tot uiting: de zelfwerkzaamheid, zowel geestelijk als lichamelijk (de leerlingen bestuderen de natuur zelf en nemen deze waar), de aanschouwelijkheid (de studie van de natuur in de natuur), de aansluiting aan het bekende (het oecologisch geheel: weide, bos, enz. is bekend).
3. Het denkend waarnemen speelt nu een belangrijke rol. Vele problemen worden opgeroepen, die de leerlingen moeten oplossen.
4. De natuurobjecten worden naast elkaar gezien en bekeken en de leerstof wordt gemakkelijker opgenomen. Bovendien wordt het onthouden vergemakkelijkt door het waarnemen van de structurele samenhang.
5. De belangstelling en de liefde van de leerling voor de natuur kunnen worden versterkt.
6. De invoering van de oecologische methode zal leiden tot een beperking van de stof. Het heeft alleen zin zich bezig te houden met die levensgemeenschappen, welke in de omgeving van de leerling waar te nemen zijn.
7. Daarnaast is het noodzakelijk, de individuen van de gemeenschap, die hieruit voor een behandeling zorgvuldig geselecteerd worden, uitvoerig te bekijken en niet alleen hun bouw, maar ook hun leefwijze en hun betekenis in de natuur na te gaan.
8. De levende wezens zullen nu worden gezien in relatie tot het milieu, waarin zij leven: het klimaat, de bodem, fysisch-chemische invloeden, enz.
9. De mens kan nu worden gezien als een lid van de gemeenschap, zij het dan als het belangrijkste, daar zijn ingrijpen de ontwikkeling in de natuur bevordert of remt.

De nadelen:

1. Een systematisch overzicht van het planten- en dierenrijk raakt in het gedrang. Toch is dit vaak de „kapstok”, waaraan de leerlingen hun kennis ophangen. Na de bespreking van enkele levensgemeenschappen zal de plaats der organismen in het systeem moeten volgen.



Wij zien trouwens, dat Postma een beknopte systematiek niet achterwege laat.

2. Een geordende waarneming is niet altijd eenvoudig, gezien de grote verscheidenheid van de natuurobjecten en van hun leefwijze.
3. Aan leerling en docent worden bij een grondige bestudering van een levensgemeenschap hoge eisen gesteld. De methode vergt van de docent meer kennis, meer inzicht en meer didactische en pedagogische kwaliteiten.
4. De leerlingen zullen aan deze methode moeten wennen.
5. De methode neemt veel tijd in beslag.

Ondanks deze bezwaren mogen wij concluderen, dat de oecologische methode leidt tot een verdieping in een stuk natuur en werkelijke kennis van de natuur, berustend op eigen waarneming en beleving.

### *Methodiek der levensgemeenschappen*

Reeds Junge stelde de volgende principes op voor een methodische behandeling van een levensgemeenschap:

1. Behandeling van een levensgemeenschap als totaliteit.
2. Behandeling van de afzonderlijke objecten en hun onderlinge betrekkingen.
3. De levensgemeenschap in betrekking tot de mens.
4. Vergelijking van enkele levensgemeenschappen met elkaar.

Het is wel een grote verdienste van Junge deze methode voor het biologieonderwijs te hebben ingevoerd en ze theoretisch te hebben vastgelegd. In de praktijk leidden zijn ideeën ertoe, dat de natuur „denkend” wordt waargenomen, waarbij „volgens plan” te werk wordt gegaan. Zowel excursies, onderwijs in het vrije veld, schoolexperimenten en microscopiseren zullen hun bijdrage moeten leveren.

Toch is Junge bij zijn uitwerking te ver gegaan. Voor de lagere school stelde hij te hoge eisen aan de kennis en de voorbereiding van de onderwijzer. Zijn opgaven zijn te zwaar voor de leerlingen der lagere school, zelfs voor de middelbare scholen is zijn leerplan te uitgebreid. Ook de door hem geformuleerde natuurwetten bleken bij nader onderzoek voor het grootste deel niet juist te zijn. Zijn principes zijn echter geheel juist en 1885 blijft daarom voor de didactiek der biologie een belangrijk jaar.

Hoe zijn tegenwoordig de opvattingen over de methodiek der levensgemeenschappen?

Speciaal Linder geeft hiervoor vele suggesties. Een aantal punten, die de aandacht verdienen, zijn:

1. Een behandeling van de afzonderlijke objecten is het noodzakelijke begin. Kennis van de soorten van planten en dieren is vereist. Zonder deze kennis is waarnemen en beleven op de gewenste wijze niet mogelijk. Het zal voor de scholen—ook voor de middelbare—noodzakelijk zijn een keuze te maken en zich te beperken tot de algemeen voorkomende planten en dieren. Het verwerven van deze kennis is van betekenis voor het oefenen van de waarneming en van het onderscheidingsvermogen.

2. De kennis van de soorten moet volgens een van te voren vastgesteld plan worden aangebracht. Een zekere hoeveelheid van de kennis is reeds bij de leerling aanwezig, deels als resultaat van zijn eigen ervaring, deels door zijn verblijf op de lagere school. Deze kennis wordt nu uitgebreid. De docent dient van elke levensgemeenschap, die hij behandelen wil, vooraf een lijst op te stellen van de te bespreken soorten.

3. Gezien het feit, dat de leerling de organismen door eigen aanschouwing moet leren kennen, hetzij in de klas, hetzij in de levensgemeenschap, zal een bepaalde levensgemeenschap in verschillende jaargetijden ter sprake dienen te komen, zeker in voor- en najaar, waarbij het accent wordt gelegd op de organismen, die door hun bloei of op een andere wijze bijzonderheden vertonen.

4. Voor de kennis van soorten is het terrein zelf primair, daar deze kennis niet alleen een kwestie is van de naam, maar ook van de totale indruk. De waarneming in het natuurlijk milieu is dus onontbeerlijk. Zo wordt voorkomen, dat een in de school geziene plant buiten niet herkend wordt.

5. Er zijn twee wegen om tot soortenkennis te komen: door ken- of door determineeroefeningen. Bij de eerste, die meer deductief-morfologisch zijn, wordt de naam meegedeeld. Uitgaande van het materiaal wordt een plant in de les door—of nog beter samen met—de leerlingen beschreven. Aan de beschrijving worden toegevoegd: vindplaats, bloeitijd, biologisch-oecologische bijzonderheden, familie, betekenis, enz. voor zover de leerlingen deze niet zelf weten.

Voor het herkennen van een plant is het aanleggen van een herbarium vereist.

6. Determineeroefeningen, waarbij dus steeds vragen aan de leerling worden gesteld, zijn moeilijker, al is hun praktisch nut niet te bestrijden. Het is voor de leerling zeer belangrijk, al worstelend met de determineertabellen, een hem onbekend natuurobject volgens een streng logische weg met zekerheid op naam te krijgen. Het blijft een omstrede kwestie of de vormende waarde van het determineren wel in verhouding staat

tot de hiervoor gebruikte tijd. Voor het determineren met een goede Flora is een behoorlijke morfologische basis onontbeerlijk. Toch is deze deductief-analytische wijze van werken voor verschillende leerlingen een genoegen, daar zij als een soort detective aan het speuren zijn tot zij de oplossing gevonden hebben.

Het determineren van sommige dieren levert nog meer moeilijkheden op dan bij planten. Insecten zijn met de wetenschappelijke tabellen beslist niet te vinden. Gelukkig bestaan er tegenwoordig eenvoudiger abellen.

7. De mogelijkheden van het determineren zijn in opklimmende volgorde van moeilijkheden:

- a. Met behulp van gekleurde platen en tekeningen, zoals met de serie Meulenhoff's Natuurgidsen mogelijk is. Het is dan alleen een kwestie van juist waarnemen en controleren of de gegeven beschrijving correspondeert.
- b. Door vergelijking met aanwezig materiaal, bv. dozen met insectenverzamelingen. Ook dit werk eist een nauwkeurige observatie.
- c. Met behulp van eenvoudige determineerboekjes met tabellen, die niet op wetenschappelijke basis zijn opgebouwd. Hierbij wordt uitgegaan van standplaats, bloeitijd, bloemkleur, enz. De vele werkjes, die op dit gebied bestaan, dienen in de vakbibliotheek aanwezig te zijn.
- d. Volgens wetenschappelijk gefundeerde tabellen, die echter een behoorlijke morfologische voorkennis van de leerling vereisen. Begonnen wordt met objecten, die een gemakkelijk te analyseren structuur bezitten. Het is ook mogelijk te werken met vereenvoudigde tabellen, die wel volgens de wetenschappelijke principes zijn samengesteld, maar waarmee dan alleen de meest voorkomende soorten gedetermineerd kunnen worden.

8. Bij de soortenkennis gaat het niet allen om het kennen, maar ook om het herkennen. Aan dit fixeren van het visuele beeld wordt in de school te weinig aandacht besteed en dit zal wel een der oorzaken zijn van de vaak zeer geringe soortenkennis der leerlingen. Steeds opnieuw dienen de behandelde soorten—en dit geldt vooral voor de planten—„voor ogen” gebracht te worden. Zij moeten, hetzij in het schoollokaal, hetzij in de gang, enige tijd als „blikvangers” worden gebruikt. Ook tijdens de excursie speelt het herkennen een belangrijke rol.

9. In verband met het voorgaande heeft de didactische betekenis van het aanleggen van verzamelingen en herbaria zeker niet nader bekeken te worden.

### *Experimentele oecologie*

De behandeling van de levensgemeenschappen staat of valt met de mogelijkheid deze op de plaats zelf te leren kennen. Zo niet dan blijft deze een leeg begrip. Daarom zijn excursies, zoals reeds gezegd, onontbeerlijk, hoe moeilijk deze ook in het lesrooster van de school zijn in te vlechten. Middagen voor een bezoek aan een levensgemeenschap in de omgeving van de school of werkweken in een schoolbuitenhuis of jeugdherberg lenen zich hiertoe het beste.

Nadat de noodzakelijke soortenkennis is aangebracht, dienen de relaties opgezocht te worden. Dit dient te geschieden aan de hand van probleempjes, die van zelf naar voren komen, bijv. welke aanpassingen heeft een bepaald organisme aan de levensgemeenschap, waarin het voorkomt? Welke milieufactoren zijn voor het leven noodzakelijk? Welke voedselketens treden in de gemeenschap op?

Het laten vinden van deze relaties geschiedt zoveel mogelijk door de leerling zelf. In de hogere klassen is het zelfs mogelijk experimentele oecologie te beoefenen, wat ook op scholen in het buitenland, o.a. Engeland, vaak het geval is. Ook daar wil men verder gaan dan alleen het identificeren van soorten en het aanleggen van kaartjes betreffende hun verspreiding. Vaak wordt immers beweerd dat er een bepaalde correlatie bestaat tussen de verspreiding van een plant of dier en de aanwezigheid van een bepaalde milieufactoor. Het zal echter gewenst zijn hierover experimenten te doen en te bewijzen, dat inderdaad de milieufactoor bepalend is.

Zo biedt de oecologische methode talloze problemen aan, die overal te vinden zijn en waarvan het onderzoek meestal een beperkt instrumentarium vereist. Het antwoord is in geen leerboek te vinden en de leerling wordt geconfronteerd met „een wildernis vol factoren”, waar hij zich doorheen moet worstelen om zijn probleem op te lossen. Zijn kritisch oordeel zal gescherpt worden, daar hij het juiste experiment zal moeten kiezen.

Brierley, leraar aan de Manchester Grammar School geeft een aantal voorbeelden van experimentele oecologie, waarbij de gedane waarnemingen over de soorten gecorreleerd worden met de milieuomstandigheden, zoals de invloed van het licht op de verspreiding van bosplanten. Hiervoor werden experimenten opgezet, waarbij de relatie tussen de groei en de ontwikkeling van enkele bosplanten en de lichtfactor door leerlingen werd onderzocht. Deze proeven geschieden zowel in het schoollokaal als in het open veld. Ook Neal geeft verschillende voorbeelden. Scholen aan de kust gelegen kunnen ook de marine biologie in hun onderzoek betrekken en allerlei relaties proberen op te sporen. Vaak zullen deze onderzoekingen zich slechts bezighouden met een enkele soort, maar men zal zich steeds dienen te realiseren, dat deze soort deel uitmaakt van een grotere eenheid, de levensgemeenschap.

In de loop van een aantal jaren kunnen lang voortgezette en methodisch verantwoorde waarnemingen over één bepaald probleem leiden tot nuttige resultaten en tot een continuïteit van het onderwijs in de ecologie.

*Literatuur:*

BRIERLEY, J. K., *The study of ecology by observation and experiment and its general value in a school*. School Science Review 140 ('58).

VAN HIELE-GELDOF, D., *De didactiek van de meetkunde in de eerste klas van het V.H.M.O.* Amsterdam ('57).

VAN HIELE, P. M., *De problematiek van het inzicht*. Amsterdam ('57).

VAN HIELE, P. M. - VAN HIELE-GELDOF, D., *Een denkpsychologische benadering van het begrip denkniveau*. Pedagogische Studiën 34 ('57).

LINDER, H., *Leitgedanken zum Unterricht in Biologie*. Stuttgart ('57).

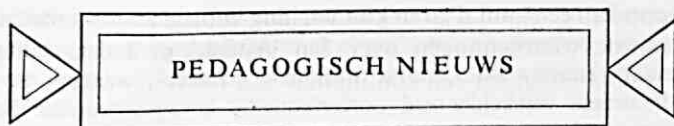
NEAL, E., *Woodland Ecology*. London ('53).

PASTERNAK, T. en STOCKFISCH, A., *Die Natur im Unterricht*. Hildesheim. ('53).

POSTMA, W. P. en SCHEEPMAKER, E. A. J., *Plant en dier in hun domein*. Purmerend ('57).

REINDERS, E., *Didactica Botanices*. Groningen ('54).

THIENEMANN, A. F., *Leben und Umwelt*. Hamburg ('56).



PEDAGOGISCH NIEUWS

DIE EERSTE JAARKONGRES S.A.V.B.O.

In „Paedagogische Studiën” van Januarie 1959 is daar deur Prof. Prins gewag gemaak van die stigting en doelstellings van die „Suid-Afrikaanse Vereniging ter Bevordering van die Opvoedkunde (S.A.V.B.O.)”. Op 25 en 26 september l.l. is die eerste jaarkongres van hierdie vereniging gehou om die tema „Die opleiding van onderwysers in Suid-Afrika”.

Ter inleiding het Prof. H. J. J. Bingle van die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys ’n *ontleding van die huidige stelsel van opleiding van onderwysers in S.A. met verwysing na die uiteenlopendheid daarvan en die uitwerking van die gebrek aan eenheid op die onderwysstelsel asmede op die pedagogiek* gegee. Prof. P. S. du Toit van die Universiteit van Stellenbosch het die *raagstuk van indiens-opleiding van onderwysers* in oënskou geneem. Vervolgens het proff. R. G. Macmillan van die Universiteit van Natal, S. P. Olivier van die Universiteit van Kaapstad en J. Waterink van die Vrije Universiteit, Amsterdam, oorsigte van respektiewelik die *Engelse, Amerikaanse en Nederlandse* stelsels van onderwysersopleiding gegee.

Die teoretiese vorming van die onderwyser het ook aan die orde gekom en die *filosofiese, die etiese en die psigologiese* grondslae by die opleiding van die onderwyser is deur proff. C. K. Oberholzer van die Universiteit van Pretoria, O. C. Erasmus van die Universiteit van die Oranje Vrystaat en B. F. Nel van die Universiteit van Pretoria belig. Afsluitend is die *verhouding tussen teorie en praktyk* sowel as die *praktiese vorming van die onderwyser* deur proff. R. E. Lighton en J. W. Loubser van die onderwyskolleges Johannesburg en Bloemfontein onderskeidelik, onder die soeklig geplaas.

Die onderwysersopleiding in S.A. val op deur sy uiteenlopendheid en gebrek aan koördinerende, vind in uniale, provinsiale (d.w.s. die onderwyskolleges, vergelykbaar met die kweekskool in Nederland) en universitêre verband plaas, en loop uit op ongeveer ’n honderdtal diplomas wat onderwysbevoegdheid op een of ander terrein verleen, terwyl gelyknamige diplomas ook nog inhoudelike variasie vertoon.

Die onderwysersopleiding geskied hier te lande hoofsaaklik:

(1) na afloop van die middelbare skoleinddiploma waarop dan ’n twee of driejarige professionele opleiding met ’n hele aantal moontlike spesialisering-rigtings kan aansluit; en

(2) na afloop van ’n driejarige suiwer akademiese studie (by sommige inrigtings word daar ook met die opleiding gedurende hierdie studie ’n begin gemaak) en die bereiking van ’n baccalaureusgraad, waarna daar ’n voltydse professionele opleiding van een jaar volg. Daar bestaan ook geen afbakening ten opsigte van bogenoemde opleidingsinrigtings wat die tipe opleiding betref nie. Die akademiese studie word in ieder geval deur die universiteite behartig.



'n Logiese uitvloeisel van die kongres was dus 'n pleidooi vir koördinerende ten opsigte van onderwysersopleiding in Suid-Afrika, met 'n daarstelling van 'n minimum vereiste, n'n „basiese nasionale eenheid”, waarop daar die nodige dinamiese verskeidenheid ooreenkomstig lewensbeskoulike heterogeniteit kan aansluit. 'n Beëindiging van die verdeelde beheer (die onderwyspolitiek word hier deur elk van die vier provinsies afsonderlik bepaal) word in die nabye toekoms in die vooruitsig gestel en dienooreenkomstig het daar uit die kongres die versoek ontstaan aan die ministeriële instansies dat hierdie vereniging by die voorgename wetgeving geken en geraadpleeg sal word.

Die inhoudelike en organisatoriese aspekte van die onderwyseropleidingsstelsels van die V.S.A. en Nederland, as uitkristallisering van uiteenlopende pedagogiese denke, is besien. Die dinamiek van die Amerikaanse stelsel en veral die kontinuïteit in die onderwysersopleiding, wat op verskillende wyses verkry word, is genoem, en veral die politiek om die onderwyserstekort eerder deur 'n verhoging as 'n verlaging van standaard te bekamp was vingerwysend. Die Engelse stelsel – weens sy kultuurhistoriese samehang en invloed in Suid-Afrika – is nader besien, veral die groepering om en beheer deur 'n sentrale universiteit van 'n omliggende aantal onderwyserskolleges.

Wat die meer inhoudelike aspek van die onderwysersopleiding betref, kan die gedagtegang in twee stromings gesien word, naamlik 'n meer pedagogiese en 'n meer pedagogiek-se benadering wat die klem dan ooreenkomstig primêr op die meer praktiese en die meer teoretiese vorming wil plaas. Laasgenoemde stroming vind sy motivering gedeeltelik in die feit dat alle opvoedkundestudie (B.Ed., M.Ed. en D.Ed.) via ander akademiese studie (handel, geesteswetenskappe, natuurwetenskappe) en onderwysersopleiding gaan, wat dan ook as toelatingsvereiste gestel word. Die pedagogiek-se benadering wil vir die afrigting en „vermetodisering” 'n meer sekondêre plek inruim – „hy wat vorm mag ook afrig terwyl hy wat afrig ten koste van vorming laasgenoemde fundamenteel skaad” (aldus Oberholzer). Onderwysersopleiding impliseer 'n aanhangig maak van die sinsprobleem; daarby sal die sedelike vorming van die onderwyser daartoe moet lei dat aan sedelike vorme gestalte gegee kan word (Erasmus), terwyl die psigologiese vorming van die onderwyser moet bou op 'n deeglike teoreties-pedagogiese basis. Antropologiese en filosofiese gesigspunte moet bewus gemaak en die pedagogiese situasie as uitgangspunt geneem word waarin die psigologiese kennis geïnterpreteer en geplaas sal word en waarin die verskerpte pedagogiese intuïsie van die onderwyser sy toekomstige opvoedingshandelings sal bepaal (Nel). Vanselfsprekend verlang die meer pedagogiese stroming ook 'n teoretiese normatiewe verankering. Globaal gesien, sit ons dus weer met die konsentrasieprobleem by ons toekomstige opvoeder.

Baie probleme is aan die orde gestel, byvoorbeeld wat 'n „praktiese” onderwyseropleiding behels; wat die taakverdeling van die normaalkolleges en die universiteite ten opsigte van die onderwysersopleiding is; die probleem van kontinuïteit wat betref die verdere opleiding van onderwysers; ens. Daar word besef dat die probleem alleen aangeraak is en dat hierdie kongres slegs die eerste passe kon neem op die weg na 'n uiteindelijke oorwoë standpunt en ooreenkomstige politiek.

Behalwe die reeds genoemde besluit insake die uniale onderwysbeheer wat

uit die kongres voortgevloei het, het die kongres hom ook uitgespreek teen die tweejarige onderwysersopleiding na middelbare skool en aangedring op 'n taakverdeling en standpunt ten opsigte van die plek en taak van die normaal-kolleges en universiteite onderskeidelik.

Op die bestuur van die S.A.V.B.O. dien die volgende:

prof. B. F. Nel (voorsitter), prof. P. S. du Toit (onder-voorsitter), dr. M. C. H. Sonnekus (sekretaris), prof. O. C. Erasmus (penningmeester) en prof. D. H. Cilliers, R. G. Macmillan en S. P. Olivier (addisionele lede).

J. G. GARBERS

*Universiteit van Pretoria*

#### RESULTATEN VAN DE KWEESCHOOLEXAMENS

2e leerkring 1956-1957-1958 en  
3e leerkring 1957-1958.

Mededelingen van het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen van 25 juli 1959 bevat de uitslagen van de kweeschoolherexamens 3e leerkring 1958. We geven de desbetreffende tabel hieronder verkort weer:

TABEL I

#### *Kweeschoolherexamens derde leerkring 1958*

Aantal scholen	soort scholen	toegelaten	teruggetrokken	afgewezen	geslaagd	Reeds bij het examen geslaagd		Totaal geslaagd examenjaar 1958		
					%		%		%	
21	Rijkskweescholen	99	—	10	89	89.9	310	65.7	399	84.5
3	Gemeentelijke kweescholen	46	—	9	35	76.1	85	57.4	120	81.1
3	Niet-confessionele kweescholen	5	—	2	3	60.0	32	71.1	35	77.8
24 <sup>1</sup>	Prot.-Christelijke kweescholen	102	2	6	94	92.2	418	74.5	512	91.3
40 <sup>2</sup>	R.-K. kweescholen	169	2	14	153	90.5	583	71.4	736	90.2
91	Totaal	421	4	41	374	88.8	1428	69.9	1802	88.2

1. + 1 adoptieschool.

2. + 4 adoptiescholen.

Nu deze uitslagen bekend zijn, is het mogelijk een volledig beeld te geven van de resultaten der

a. kweeschooleindexamens 2e leerkring 1956-1957-1958;

b. idem 3e leerkring 1957-1958

en daaraan enkele, voorzichtige, beschouwingen te verbinden.

We vatten de uitslagen sub *a* en *b* vermeld, in onderstaande tabel samen:

TABEL 2

	1956	1957	1958
<i>2e leerkring</i>			
toegelaten	3191	3252	3794
geslaagd	3075	3096	3504
in %	96	95	92,4
<i>3e leerkring</i>			
toegelaten	nog geen	1979	2039
geslaagd <sup>1</sup>	examens	1762	1802
in %		88,9	88,2

1 Inclusief herexamens.

Voorlopige percentages: 1957	70,3%
1958	69,9%
herexamens: 1957	88,7%
1958	88,8%

Uit tabel 2 blijkt dus dat:

van de 3075 geslaagde kandidaten 2e leerkring 1956 er 1979 naar de 3e leerkring overgingen of 64,4%;

van de 3096 geslaagde kandidaten 2e leerkring 1957 er 2039 naar de 3e leerkring overgingen of 65,9%.

In beide gevallen dus bijna  $\frac{2}{3}$  deel. Het is niet geheel duidelijk, hoe de selectie plaats vindt. Men moet bij de beoordeling afgaan op persoonlijke ervaringen, op gesprekken met andere gecommitteerden en met kweekschool docenten. Sommige scholen selecteren werkelijk op grond van de prestaties gedurende de vier voorafgaande studie jaren en de resultaten van het eindexamen 2e leerkring, andere schijnen alle of vrijwel alle mannelijke kandidaten op te nemen en selecteren de vrouwelijke; nog weer andere schijnen alle kandidaten op te nemen die zulks wensen. Wel krijgt men de indruk dat er in vele gevallen onderscheid gemaakt wordt in de aanvaarding van mannelijke en vrouwelijke kandidaten, in ieder geval, er is, gelijk uit tabel 3 blijkt, een opvallende accentverschuiving te constateren in de sekse-verhoudingen t.a.v. 2e en 3e leerkring.

TABEL 3

	1956			1957			1958		
	m.	v.	tot.	m.	v.	tot.	m.	v.	tot.
<i>2e leerkring</i>									
aantal geslaagde kandidaten	1341	1734	3075	1368	1728	3096	1673	1831	3504
in %	43,6	56,4	100	44,2	55,8	100	47,7	52,3	100
<i>3e leerkring</i>									
aantal geslaagde kandidaten	—	—	—	1102	660	1762	1180	622	1802
in %				62,5	37,5	100	65,5	34,5	100

De accentverschuiving blijkt uit de volgende percentages:

1956 (2e leerkring) → 1957 (3e leerkring)

m. 43,6%	m. 62,5%
v. 56,4%	v. 37,5%

1957 (2e leerkring) → 1958 (3e leerkring)

m. 44,2%	m. 65,5%
v. 55,8%	v. 34,5%

Moet men nu uit deze frappante verschillen concluderen, dat de geslaagde mannelijke leerlingen uit de 2e leerkring als groep over een aanzienlijk hogere intelligentie beschikken dan de idem vrouwelijke, er van uitgaande dat de 3e leerkring bestemd is of bestemd heet te zijn voor de meer intelligente leerlingen? Dit zou in strijd zijn met examenervaringen, ook in strijd met hetgeen men soms uit kweekschoolkringen hoort, dat de vrouwelijke leerlingen als groep op ietwat hoger intellectueel niveau staan dan de mannelijke, omdat de begaafde mannelijke leerling eerder een plaats zoekt op een inrichting voor v.h.m.o. dan op de kweekschool.

Het is duidelijk dat er andere factoren in het spel zijn dan de intelligentiefactor alleen. Men kan immers moeilijk aannemen dat bij de groep geslaagde mannelijke kandidaten 2e leerkring de intelligentieverdeling zo aanzienlijk van de Gauss'se curve zou afwijken - voorzover wij althans in dit geval van de Gauss'se curve gebruik kunnen maken - dat bijna  $\frac{2}{3}$  tot de bovenste categorie zou behoren i.p.v. de gebruikelijke  $\pm 25\%$ . Vast staat, dat een aantal voor de 3e leerkring geschikte meisjes na de 2e leerkring de studie opzettelijk beëindigt, omdat ze minder geïnteresseerd zijn in studie, lichamenlijk misschien niet tegen de inspannende 3e leerkringarbeid zijn opgewassen, een huwelijk in het vooruitzicht hebben. De daling is zeker gedeeltelijk uit deze factoren te verklaren. In welke mate, is niet geheel zeker.

Maar de stijging van het percentage mannelijke leerlingen is ook te verklaren uit het toekomstmotief. Men meent niet het recht te hebben mannelijke leerlingen de kans te onthouden op de betere maatschappelijke positie, die het bezit van de volledige bevoegdheid waarborgt en de nog betere positie, die dit bezit mogelijk maakt. Speciaal met het oog op gezinsvorming en gezinsverantwoordelijkheid. Dit is een sociale motivering, waaraan men niet zonder meer voorbij kan gaan, al mag zij o.i. slechts in beperkte of zeer beperkte mate gelden, met name in wat men, ruim genomen, als randgevallen beschouwen kan. Uit de cijfers blijkt tot op heden: Een kans bieden voor de 3e leerkring is vrijwel identiek met slagen voor de 3e leerkring:

1957	88,9%
1958	88,2%

De allerzwaksten en zwaksten worden klaarblijkelijk afgewezen, vrijwel alle middelmatig begaafden en vele ietwat minder dan middelmatig begaafden slagen. De garantie, dat men, wanneer men eenmaal tot de kweekschool is toegelaten, niet tot de allerzwaksten en zwaksten behoort en werken wil, een goede en zeer goede kans heeft de hoogste bevoegdheid voor het l.o. te behalen, wordt door de cijfers ondersteund:

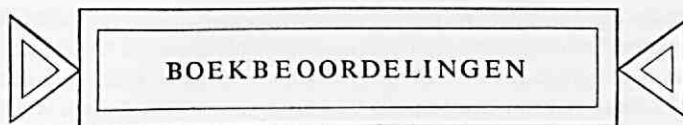
geslaagden 2e leerkring	96%	95%	92,4%
geslaagden 3e leerkring	88,9%	88,2%	

We geloven niet dat dit de bedoeling van de 3e leerkring is geweest, dat men oorspronkelijk van een critischer opzet is uitgegaan. De protesten tegen de automatische toelating van 3e leerkring-geslaagden tot de universitaire examens pedagogiek en psychologie worden door deze uitslagen meer begrijpelijk. Een allereerste persoonlijke indruk, die toch wel bevestiging vindt in gesprekken met kweekschool-docenten, wier oordeel van meer waarde mag worden geacht dan dat van de gecommiteerde, die de kandidaten slechts gedurende het examen leert kennen, een allereerste persoonlijke indruk is deze:

In iedere groep geslaagde kandidaten 3e leerkring schuilen zeer enkele leerlingen, die men van harte een universitaire studie gunt, op grond van een zeer goed, soms zelfs uitblinkend intellect; er zijn enkele andere die met hard werken – en de onderwijzer die studeren wil, werkt hard – de gewenste academische graden zullen kunnen halen; velen die volkomen ten onrechte een bevoegdheid krijgen, waarvan zij, naar te hopen en gelukkig te verwachten valt, nimmer gebruik zullen maken.

De kweekschool draagt t.o.v. deze bevoegdheid uitsluitend verantwoordelijkheid voor die kandidaten, welke niet reeds de bevoegdheid tot universitaire studie verkregen via andere eindexamens; hieronder schuilen natuurlijk evenzeer ten onrechte bevoegd-verklaarden. Maar als in de rapporten van de Commissies Spreiding Hoger Onderwijs wordt verklaard, dat de commissies met instemming hebben kennis genomen van de uit universitaire kringen gekomen suggesties betreffende de bevordering van de selectie in de eerste jaren van de studie, o.m. door invoering van een propaedeutisch proefjaar in de studierichtingen waar dit nog niet is gebeurd, dan kan men betreuren, om eventueel later gedupeerde jonge onderwijzers en om de naam van kweekschool en onderwijzerscorps in universitaire kringen in de toekomst, dat niet strakker wordt vastgehouden aan de oorspronkelijke opzet. De begaafde jonge onderwijzer, die men zo van harte een redelijker weg gunt tot het behalen van academische graden dan vele ouderen hebben moeten volgen, zou in dat geval eerder een welkome verschijning in het academische milieu zijn. Wat een ieder ook gaarne zou zien.

VAN DER V.



BOEKBEOORDELINGEN

D. L. EN H. DAALDER: *Het onderwijs in de trekschuit*. Scheltema & Holkema, Amsterdam 1959. 255 blz. f 7,90 geb.

Een tweetal partisanen waart met stengun en getrokken mes langs alle fronten van de schoolstrijd: zij wensen de paarden voor de trekschuit benevens de schipper zelf dood en verderf toe te brengen en de inzittenden van het sloom transportmiddel in te lichten omtrent de traagheid hunner verplaatsing, het ongemak dat zij en de hunnen lijden en de onverwachte en nietgewenste stopplaatsen en eindstations, waarheen het mirakel voert.

Ik zei: „Schoolstrijd”. Dit is eigenlijk in Nederland een woord, dat „bezet” is. Daarmee bedoelen we immers de politieke campagne om het partikulier bezit der intellectuele produktiemiddelen. Jawel, wacht maar even: daar komen ze al aan, de francitireurs! Uit de twee lopen van hun dubbelloops geweer („Hoe het is” en „Hoe het worden moet”) verschijnen, gesynchroniseerd als nummers 16, twee verzuilingskogels. 't Is maar, dat de onderdrukte burgers weten, hoe ze genomen worden! Waarom zouden we echter de strijd om een *goede* school niet in het vervolg „de schoolstrijd” mogen noemen? In die strijd en als slachtoffers ener lang beproefde liefde voor de *goede* school wensen vader en zoon Daalder met klinkende munt te betalen. En al spelen ze nu in hun Woord Vooraf de onbekende soldaat („... dat deze materie eigenlijk behandeld diende te worden door een team van competente specialisten in een werk van tien delen”), zij wensen op het veld van eer hun antimilitaristische levens te laten, want op die tien delen en dat achter de horizon wellicht (niet) aanmarcherende team kunnen zij niet wachten. En vooral de ouders niet: die moeten toch weten in wat voor antiek en wormstekig tabernakel de gaven hunner levendige afstammelingen worden ingemaakt en gesteriliseerd!

Zo is deze veldtocht in boekvorm er een uit liefde. Een kruistocht naar het Beloofde Land. Tevens is het een Baedeker van het schoolland, waarin onze vroeg vergrijsde kinderen hun gestandaardiseerde wegen blijken te moeten gaan. In het voorbijgaan worden ook buitenlandse toestanden aangeroerd, meer voor de algemene ontwikkeling der ouders die het boekje zullen raadplegen om het risico te kunnen berekenen, waarop zij, bij betaling van een passend schoolgeld, ongeveer kunnen rekenen. Als zij, gedwongen door de leerplicht, slotte toch een school moeten kiezen die er *is* en niet een die er *niet* is, levert die school hun kinderen onontplooid (p. 224) af en niet aangepast aan de maatschappij (*passim*), die immers datgene is... waaraan we vooral... aangepast moeten zijn? Waarom doen die Daalders dan zo onontplooid en onaangepast?

„Het is zeker niet ondenkbaar dat de school op den duur in die mate wordt georganiseerd, dat ieder kind het een lust vindt om hard te werken en naar school te gaan. Vrijwillig” (p. 224-225). Als dit soms nog de woorden zijn van de optimist, die – als te doen gebruikelijk – een pessimist tegen het lijf is gelopen op blz. 224 in plaats van iemand met gewoon maar gezond verstand om



met hem op die bladzijde van gedachten te wisselen, dan kan recensent dat niet weten, wegens het ontbreken der afsluitende aanhalingstekens ter plaatse. Maar – wat waarschijnlijk is – mochten de Daalders in deze leuze hun geestelijk kapitaal belegd hebben dan kan hij hun niets goeds voorspellen. Zulk soort alomvattende idealisaties tasten de indruk aan, dat men voorgelicht wordt door zakelijk oordelende leidslieden en hebben niet te maken met een evt. ontbrekend 9-tal andere delen en een team van specialisten. Daarom moeten wij de lezer toch wijzen op tal van nuchtere cijfers en zakelijk zeer gewettigde interpretaties, die zonder twijfel dit boekje maken kunnen tot – om met Shaw te spreken – „the intelligent parents' guide to schools”. Het boekje wil vooral ook de school in sociaal verband zien en begeeft zich daardoor met uiteraard ongelijke kennis van zaken op de meest uiteenlopende terreinen: de salarissen van de kleuterleidsters moeten omhoog (tussen haakjes: wie heeft die onzin daar geschreven over de bezigheid van professoren?), er moet beroepskeuzeverlichting komen, de verzuiling en de openbare school als „democratisch instituut”, de aansluiting tussen school en bedrijfsleven, enz. Het boekje informeert over nieuwe onderwijswetten en over allerlei zaken in binnen- en buitenland. Het zet de ouders aan het denken, maar is toch overwegend kritisch en kan daarom ook sluiten met een stukje van 4 blz., dat „Remedie” heet. Alleen daarover zou men al zéér omvangrijk kunnen polerniseren. Maar men versta mij niet verkeerd: een paedagoog mag niet alleen, maar hij *moet* voor een stuk een utopist zijn. Alleen vanuit een hoog gesteld ideaal kan hij tot activiteit en verbetering opwekken.

Op *vele* punten ben ik het niet alleen niet met de Daalders eens, maar zou ik hen op theoretische en praktische gronden heftig bestrijden. Dit zou echter onrecht doen aan dit boekje, dat met „hart” geschreven is (en zijn niet „uit het hart de uitgangen des levens”?) en dat zeer veel van de edelmoedigste paedagogische gezindheid toont die men zich denken kan, terwijl het op tal van punten de ouders aan het denken zet en goed voorlicht. M. J. LANGEVELD

DR. P. M. VAN HIELE: *Development and learning process; A study of some aspects of Piaget's psychology in relation with the didactics of mathematics. Acta Paedagogica Ultrajectina XVII. Uitg. J. B. Wolters, Groningen, 1959.*

Veel van de critische beschouwingen, die Prof. Langeveld en zijn medewerkers aan de onderzoekingen en theorieën van Piaget hebben gewijd, zijn niet in de internationale discussie gekomen, omdat van Nederlandse publicaties nu eenmaal geen kennis wordt genomen. Het is daarom terecht dat van Hiele, nu in de duitse en engelse literatuur op didactisch gebied de denkbeelden van Piaget vaak als axioma's worden voorgesteld, zijn van waardering getuigende, maar principiëel afwijkende opvattingen in Westermann's *Pädagogische Beiträge* van 1958 (no. 10) en in deze in het engels gestelde publicatie naar voren brengt.

Voor de nederlandse lezer kunnen deze principiële tegenwerpingen tegen de biologisch-georiënteerde opvattingen van Piaget niet onbekend zijn. Prof. Langeveld heeft in „Verkenning en Verdieping” en later in zijn „Ontwikkelingspsychologie” de onjuistheid van een volgens mechanische wetten verloopend ontwikkelingsproces van het kind duidelijk aangewezen en daartegenover de ontwikkeling geschetst als een exploratieproces in een cultureel milieu.

De critiek van Van Hiele is meer gericht op de didactische consequenties van

Piaget's leer, zoals deze door Aebli en Johannot ontwikkeld zijn. Bij de beschouwingen van deze didactici stuit met steeds op een ongeschokt vertrouwen in de natuurnoodwendigheid, waarmee de verschillende fasen van het operationele denken in de intellectuele ontwikkeling van het kind elkaar opvolgen. Vraagt men zich af, waarom een zo nauwgezet onderzoeker als Piaget steeds die zelfde ontwikkelingsgang in het denken van de door hem onderzochte kinderen waarneemt, dan wijst Van Hiele op een pre-formatie in het denken van Piaget, die op grond van een logische analyse zijn drie niveaus in het denken reeds voor het onderzoek heeft vastgesteld. De analyse van het leerproces heeft naar Van Hiele's mening een waardevolle bijdrage verkregen door de onderzoeken van Piaget op het gebied van de ontwikkeling van het operationele denken. Maar hij acht het onjuist om de daarbij ontdekte niveaus te verbinden aan een bepaalde leeftijd in de ontwikkeling. Deze overweging geeft Van Hiele gelegenheid nader in te gaan op het begrip denkniveau, dat wij hebben leren kennen uit zijn dissertatie en zijn artikelen in *Pedagogische Studiën*. Wij brengen in herinnering, dat deze denkniveaus telkens de afsluiting vormen van een leerproces, waardoor het kind in staat wordt gesteld met nieuwe denkmiddelen problemen op een hoger niveau te verwerken. In het bijzonder wijst Van Hiele op de geringe resultaten van reken- en wiskunde-onderwijs, waarin deze denkniveaus veronachtzaamd worden en waarbij het kind, voordat het gelegenheid heeft gekregen het gestelde probleem in de context van zijn ervaringen te plaatsen, gedwongen wordt algorithmen aan te leren (bv. het leren van hoofdbewerkingen bij breuken, het te vroeg hanteren van bewijzen in de meetkunde). Ondanks de principiële tegenstellingen ziet Van Hiele ook zeer positieve waarden in het werk van Piaget; in het bijzonder wijst hij op de betekenis van de ontwikkeling van het operatie-begrip voor de ontwikkeling van het denken.

Toch vragen wij ons af of Van Hiele door de transformatie van Piaget's genetische fasen in leerpsychologische fasen niet tekort doet aan de samenhang tussen de ontwikkeling van het denken en de ontwikkeling van de intelligentie in de theorie van Piaget. Ook indien men met Van Hiele aanvaardt, dat deze ontwikkeling geheel niet biologisch is vastgelegd, blijft het mogelijk, dat binnen het West-europese cultuurpatroon van de 20ste eeuw – en daar heeft de didacticus in ons land en in deze tijd in de eerste plaats mee te maken – de ontwikkeling van het operationele denken in grote lijnen verloopt zoals Piaget heeft aangegeven, juist omdat in ons cultuurpatroon aan dit operationele denken zoveel waarde wordt gehecht. Indien hier een grond van waarheid in zou zijn – uiteraard met vele individuele verschillen en zonder de dwingende noodzaak, dat in elk concreet geval en op elk gebied de drie fasen volledig doorlopen moeten worden – dan zou dit aspect van Piaget's theorie van grote waarde kunnen zijn voor de opbouw van de didactische structuur van de vakken in de basisschool en in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs. Het zou daarom zeker aanbeveling verdienen dit aspect op te nemen in de door Van Hiele genoemde researchtaken.

L. VAN GELDER

PROF. DR. TH. HART DE RUYTER, E.A.: *Jeugd en Samenleving*, dl. 3, *Handboek voor de bijzondere jeugdzorg* (justitiële kinderbescherming). Nijgh en Van Ditmar - Den Haag, 1959, 383 p. prijs f 28,75 geb.

Deel 1 en 2 van *Jeugd en Samenleving*, die nog moeten verschijnen, zullen het werk door en voor de jeugd in al zijn verscheidenheid behandelen en de algemene jeugdzorg. Het verschenen deel 3 geeft een encyclopedisch overzicht van de kinderbescherming in het algemeen, de wettelijke regeling, de uitvoeringsorganen, de landelijke organisaties, de statistiek. De pedagoog interesseert zich allereerst voor de twee zeer uitvoerige capita observatie en verzorging, waarin het netelige probleem van gestichtsverpleging of gezinsverpleging aan de orde komt, en dat over de deskundigen in de *kinderbescherming* (bedoeld is wel bij de *opvoeding*). Zuithoff geeft een uitstekend overzicht over de observatie: een vorm van pedagogische omgang. Hier liggen juist de moeilijkheden voor de observatiehuizen, die als onnatuurlijk, n.l. niet pedagogisch milieu, veel aan waarde verliezen. Haeck spreekt over gestichtsverpleging, maar alleen in verband met de heropvoeding en bovendien slechts zijdelings over de opvoeding in groepsverband. Zo komt de interactie in de groep te weinig uit. Bij alle warme verdediging van het gesticht (o.a. voor de lichamelijk gebrekkigen) maakt hij helaas niet duidelijk, dat dit milieu noodzakelijk is voor b.v. verwaarloosde kinderen, die lijden aan kindercriminaliteit. Met name gaat hij niet in op de scherpe veroordeling van het gesticht door Van Spanje in zijn *Het kind in de Inrichting*. Een goede bijdrage leverde Dr. Van der Torre met haar opstel over de geestelijk verzorging: toegift of synthetisch aspect?

Dat bij een dergelijk verzamelwerk verschillende meningen tegenover elkaar staan (vurige psychoanalytici tegenover even fervente tegenstanders) is niet te vermijden, maar het gehele werk blijft toch wat onsamenhangend. Er blijkt b.v. niet, dat de medewerkers elkaars bijdragen kennen en er rekening mee houden. Zo staan sociologische en psychologische gegevens los naast elkaar. Een strengere redactie ware wel gewenst. Het boek is keurig uitgegeven, maar de hoge prijs zal het wel onbereikbaar maken voor degenen voor wie het toch wel in de eerste plaats bestemd is: de gewone werkers in de kinderbescherming.

FR. S. ROMBOUTS: *Hoe maken wij de jeugd vertrouwd met de ruimte?* Zwijssen - Tilburg 1959, 96 p. prijs f 2,40.

Rombouts geeft een beschouwing over het ruimteprobleem, die gebaseerd is op meest oudere psychologische literatuur. Zijn eigenschap van goed compiler te zijn met een heldere stijl vinden we hier terug, maar hij ziet het kind naar mijn smaak te veel als een kleine rationalistische volwassene. Te weinig ligt het accent op het bestaan in zijn situatie. Het belang van het lichaams-schema voor de oriëntering in de omgeving, de waarde van de ruimteoriëntering voor de karakterologische stabiliteit, hiervan helaas geen spoor. Dit maakt het slechts ten dele geschikt voor de a.s. onderwijzer voor wie het voornamelijk bestemd is.

N. F. NOORDAM

Paedagogisch Instituut  
a/d Rijksuniversiteit  
te UTRECHT.