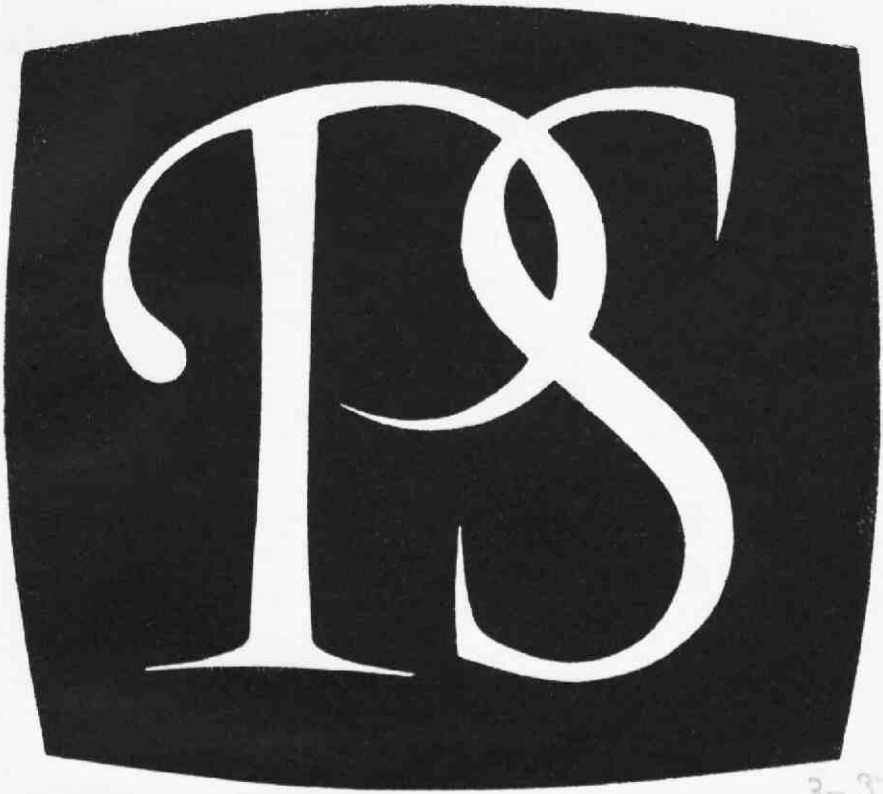




Paedagogische studiën 1960 : maandblad voor onderwijs en opvoeding

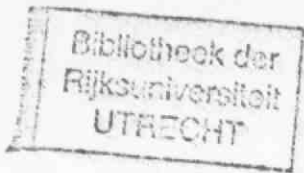
<https://hdl.handle.net/1874/205234>



3-37

PAEDAGOGISCHE STUDIËN

MAANDBLAD VOOR ONDERWIJS EN OPVOEDING



ZEVENENDERTIGSTE JAARGANG

J. B. WOLTERS / GRONINGEN

INHOUDSOPGAVE

ZEVENENDERTIGSTE JAARGANG

ARTIKELLEN:

Bouwman, Th. L. M.

Overdenkingen over het mensbeeld 369

Buggenhout, Dr. J. J. van

Bij het emeritaat van Prof. J. E. Verheyen. 305

Deering, J. C.

Didactische, pedagogische en organisatorische problemen voor de grote scholen voor V.H.M.O. 433

Duminy, Dr. P. A.

Aantekeninge oor die invloed van ras op begaafdheid 493

Fokkema, Dr. S. D.

De experimentele controle in de onderwijs-research 179

Gelder, Dr. L. van

Verwachtingen en ervaringen in de onderwijsresearch 145

Grandia, J. H. N.

De problemen van de vaderlijke en de moederlijke school 555

Haenen, Drs. A. W.

Kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden 403

Hey, Drs. W. de

Een mulo-onderzoek en de toepassing van de verkregen resultaten in de praktijk 163

Hiele, Dr. P. M. van

De betekenis van de Leerintentie in het Leerproces 15

Houthuys, E.

Een nieuw leerplan voor de Belgische lagere scholen 72

Idenburg, Prof. Dr. Ph. J.

Reisindrukken uit Durban (Z.A.) 385

Leerzame ervaringen bij het V.H.M.O. 470

Reisindrukken uit Japan 481

Jong, M. Tj. de

Het volksonderwijs in Denemarken 421

<i>Jonges, J.</i>	
Vijf jaar Kweekschoolvernieuwing	286
<i>Kruyt, Prof. Dr. J. P.</i>	
De Openbare School. Historische achtergronden en de toekomst	531
<i>Langeveld, Prof. Dr. M. J.</i>	
In memoriam Prof. Dr. Antoon Kuypers	97
Verrichte en lopende onderzoeken op het gebied van het V.H.M.O. aan het Pedagogisch Instituut der Rijks-Universiteit te Utrecht	154
<i>Lely, Dr. E. H. F. van der</i>	
Opvoeding en onderwijs in een maatschappelijk krachtenveld	209
<i>Miranda, Drs. F. de</i>	
Het observatiehuis als pedagogisch vacuum	445
<i>Muller, Dra. H. S.</i>	
Hebben onderwijs en opvoeding een taak ten aanzien van de massamedia, met name t.a.v. de film en de televisie?	98
<i>Noordam, Dr. N. F.</i>	
Johannes Henricus Swildens, patriot en volksopvoeder, 1745-1809.	49
<i>Oudkerk Pool, Th.</i>	
Na twee jaar experiment: de tragedie der werkwoordsvormen	81
<i>Palland, Drs. B. G.</i>	
Doel en taak der openbare school in verband met het godsdienstonderwijs	273
<i>Perquin, Prof. Dr. N. C. A., S.J.</i>	
Problemen van de pedagogische research	1
Jeugd in de wereld van heden	348
<i>Ploos van Amstel, J.</i>	
Het vak tekenen in de Ulo-school in verband met de onderwijzersopleiding	33
<i>Prins, Prof. Dr. F. W.</i>	
Zekerheden en onzekerheden in de opvoeding	547
<i>Ringrose, J. H.</i>	
Activerend geschiedenisonderwijs	62
Enkele aspecten van de didactiek der geschiedenis op de lagere school	239
<i>Roos, S. P. de</i>	
Verschuivingen en mogelijkheden in vijftig jaar sociaal-cultureel werk in „Ons Huis” te Rotterdam	360
<i>Stockum, Prof. Dr. Th. van</i>	
Pestalozzi, zijn leven en zijn leer	257
<i>Velde, Dr. I. van der</i>	
Constantijn Huygens als opvoedeling en als opvoeder	223

Verheyen, Prof. Dr. J. E.

Het onderwijs in de Moedertaal. Opiniepeiling	115
---	-----

Verhofstad, Th. J. M.

Sir Percy Nunn (1870-1944). Een overgangsfiguur in de Engelse pedagogiek	315
--	-----

PEDAGOGISCH NIEUWS:

Scholen-experimenten	37
Duits-Nederlandse besprekingen Onderwijs-Documentatie	86
Balans van een conferentie	89
Mededelingen van de instellingen en van de opleidingen	90
Huldiging van Prof. J. E. Verheyen	128
Didactische notities	128
Enkele bijdragen tot een bibliografie van Kohnstamm's werken	131
Atheïstische propaganda en wetenschap in de lagere scholen van de Sowjet- unie	133
Pedagogiek en de Medisch-Opvoedkundige Bureaux.	135
Mededelingen over het onderwijs aan de Bantoes in Zuid-Afrika	136
De werkwoordsvormen	200
Een antwoord aan Dr. I. van der Velde.	201
Anti-Semitisme en schuldgevoel in Duitsland	297
Een Amerikaans rapport over het onderwijs in de Sovjet Unie	297
Een professor antwoordt een onderwijzeres.	299
Nieuws van de Instellingen	380
Politieke opvoeding, een dringende noodzaak	381
Jeugd en film	383
Eredoctoraat Prof. Dr. Ph. J. Idenburg	426
Promotie Dr. J. Bijl	426
Mutaties in de staf van het Nutsseminarium voor Pedagogiek	426
Geslaagden voor de Pedagogische Akte	427
Opleiding voor de Middelbare Akten Pedagogiek aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam	428
Opleiding voor de Middelbare Akten Pedagogiek te Groningen	249
Hoogveldinstituut - Nijmegen	429
Nutsacademie voor pedagogische en maatschappelijke vorming te Rotterdam	430
Het brugjaar	477
De 10e wereldconferentie van de New Education Fellowship, India 1960	506
Jeugd en kerk	511
De Onderwijsraad rapporteert!	576
Hoogveld Instituut Nijmegen	576
Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam	576

BOEKBEOORDELINGEN:

Begeer, Drs. W.

Statistiek van het gewoon- en voortgezet gewoon lager onderwijs 1958/'59	205
Statistiek van de onderwijzersopleiding 1957/'58—1958/'59	205
Acta Paedagogica Ultrajectina, No. VI, XI, XI, IX, XIV	376

Boersma, mej. Dr. U. J.

Dr. A. J. J. de Witte, Dr. J. G. Riewald, Dr. S. G. W. v. d. Meer, en Dr. J. P. v. d. Linden, „Moedertaal-automatismen en het onderwijs in de levende talen”	517
--	-----

Bijl, Dr. J.

Dr. H. Nieuwenhuis, Algemene Inleiding. Grondslagen en Grondbegrippen van Vernieuwing in het onderwijs	93
Dr. I. van Gelder, Vernieuwing van het basisonderwijs	252

Gelder, Dr. L. van

Luitgard Gräser, Familie in Tieren; Die Familiensituation im Spiegel der Kinderzeichnung	143
S. Wiegiersma, Aspecten van de Schoolpsychologie	249

Grandia, J. H. N.

Drs. F. Grünfeld en Drs. J. Weima, „Leven in een Rotterdamse randzône”	42
Drs. F. Grünfeld, „Veenzicht. Leven in een na-oorlogse woonwijk”	42
„Jeugd in Tilburg”	142

Haenen, Drs. A. W.

A. J. Wilmink en I. C. van Houte, Opvallende kinderen	303
---	-----

Klerk, Prof. Dr. L. de

J. Bijl, Zoekend onderwijs	138
--------------------------------------	-----

Kliphuis, M. A. R.

A. P. Ushenko, The field theory of meaning	521
--	-----

Kok, Ds. E. C. B.

Dr. J. H. van den Berg, Psychologie en Geloof.	95
--	----

Nieuwenhuis, Prof. Dr. H.

Prof. Dr. A. M. J. Chorus, Grondslagen der sociale psychologie	254
--	-----

Noordam, Dr. N. F.

Bollnow, O. F., Nieuwe geborgenheid	144
Dr. Th. Hart de Ruyter, De vader van het kind en Moeders en kinderen	144
R. Schulte Nordholt-Treep, Het kind als vervulling en als teleurstelling	144
Frantisek Kozik, Het bittere en fiere leven van J. A. Comenius	206
H. Remplein, Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalters	206
R. Schulte Nordholt-Treep, Het eenzame kind	432
E. Wasem, Presse, Rundfunk, Fernsehen, Reklame-pädagogisch gesehen	478
Didactische Aansluiting l.o.-v.h.m.o.	522

Nooteboom, J. A.

H. G. van Maurik, IJsland in de Golfstroom	256
--	-----

Perquin, Prof. Dr. N. C. A., S.J.

J. Bijl, Inleiding tot de Algemene didactiek van het basisonderwijs 514

Prins, Prof. Dr. F. W.

Dr. J. L. Du Plooy, 'n Ontleding van die begripsvermoë van laerskoolleerlinge in Stds. III, IV en V deur middel van Stilleestoetse 91

P. W. J. Steinz, Met open ogen dromen over opvoeding 255

Prof. Dr. B. F. Nel en Dr. M. C. H. Sonnekus, Beroepsopleiding in die middelbare skool in Suid-Afrika 303

Dr. A. P. Cronjé, 'n Psigologiese Foute-analise in rekene 375

O. F. Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik 432

P. H. Leuschner, Die pedagogiese waarde en betekenis van die psigologiese momente in die ontwikkeling van die kinderkuns 478

Slangen, J en Bijl, Dr. J.

H. Roth, Leerpsychologie in pedagogisch perspectief 139

Velde, Dr. I. van der

Frantisek Kozik, het bittere en fiere leven van J. A. Comenius 207

Fr. M. Ambrosi van Oers en Fr. M. Armandus de Cocq, Voortgezet moedertaalonderwijs 519

André Isambert, L'éducation des parents 520

BIBLIOGRAFOSCHE NOTITIES 523

TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN 43, 208, 384, 479

KLEINE MEDEDELINGEN:

Redactie:

In memoriam Prof. Dr. Antoon Kuypers 97

Te publiseren artikelen 530

PROBLEMEN VAN DE PEDAGOGISCHE RESEARCH¹

N. PERQUIN

Pedagogische research

Wanneer wij gaan reflecteren over de problematiek van de pedagogische research, dan lijkt het nuttig reeds direct enige onderscheidingen aan te brengen. Niet alsof hetgeen wij gaan bespreken „reinlich” *gescheiden* kan worden, dat is niet het geval. Het gaat over gezichtspunten, die men min of meer expliciet voor zich ziet bij het entameren en volvoeren van het onderzoek of wel na het onderzoek in het materiaal ontdekt.

Welke onderscheidingen zou men onder meer kunnen aanbrengen?

Vooreerst kan het pedagogisch onderzoek in dienst staan van de *theorievorming* d.i. het kan benut worden om te komen tot een afgerond geheel van stellingen die een innerlijke samenhang vertonen. De vraag hoe dit kan geschieden, is in deze context niet aan de orde, wel echter is het van belang nu reeds vast te stellen, dat de pedagogiek als praktische wetenschap² moet steunen op wetenschappelijk verantwoord feitenmateriaal. Doet men het niet, dan komt men hoogstens tot iets wat op een „philosophy of education” lijkt. Om een voorbeeld te noemen: het begrip volwassenheid als doel der opvoeding met al zijn expliciteringen is in mijn boek „Pedagogiek” mede een vrucht van gedaan en nog steeds voortgezet onderzoek van empirische aard. Hiermede wil niet gezegd zijn dat elk onderdeel en elke samenhang uitsluitend moeten of kunnen worden afgeleid uit de empirie, het tegendeel is waar. Er wordt hier slechts verdedigd dat vele fundamentele *pedagogische* vragen niet vanuit een beginselenleer kunnen worden afgeleid. Men kan hoogst belangrijke zaken over de opvoeding zeggen vanuit bepaalde beginselen, maar daar mede alleen bouwt men geen pedagogiek op³.

Men kan echter ook pedagogische research verrichten om te *proberen concrete pedagogische situaties* te doorlichten. Met name geschiedt dit in

1 Rede ter opening van het studiejaar van het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam op 3 oktober 1959 in de aula der Universiteit.

2 „Die Erziehungswissenschaft kann die ihr immanente praktische Tendenz nicht leugnen, dass ihre Einzichten, ihre „Wahrheiten” zu „geschehen” haben und sich verwirklichen sollen. Sie kann nicht als reine Wissenschaft leben. Sie ist entweder „Theorie einer Praxis” oder sie ist müßig”. Hans Heckel e.a., *Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis*, Heidelberg 1958, blz. 2.

3 In een aparte studie zou moeten worden behandeld, *hoe* de data van het onderzoek in de vorming van een theorie kunnen worden benut. Voorlopig zij verwezen naar mijn boek „Pedagogiek”, Roermond 1958. 4e druk. – Hier moge slechts benadrukt worden, dat wij in geen enkel opzicht de grondstelling willen loslaten, dat de pedagogiek als leer een norm-wetenschap is. Dit is verenigbaar met het feit, dat zij tevens een praktische wetenschap is.

détailonderzoekingen, bijv. wanneer men wil achterhalen, of en in hoeverre een pedagogisch milieu pedagogisch gezond genoemd kan worden. Men denke bijv. aan het openleggen van een concrete school-situatie. Zulk een onderzoek moet natuurlijk uitmonden in praktische adviezen, aangezien een dergelijke research niet om zich zelfs wille geschiedt. Het heeft verbeteringen ten doel, zo is het althans in de praktijk.

Nu moet hier reeds opgemerkt worden, dat deze adviezen alleen grote lijnen kunnen trekken, als men deze tenminste wetenschappelijk verantwoord wil houden. Verregaande concretisering zijn, voor zover schrijver dezes kan zien, altijd probeersels: „doe eens dit en kijk dan hoe het gaat.” Het experiment verschijnt aan de horizon. Ook dit experiment kan echter wetenschappelijk begeleid worden. Dit gebeurt helaas zelden: opdrachtgevers zijn dikwijls al zó blij dat zij eens een onderzoek hebben laten instellen, waaraan zij veel geld gespendeerd hebben, dat zij er weinig voor voelen nu nog méér te doen. Zij zijn niet zelden lichtelijk of zwaar teleurgesteld, wanneer het onderzoek niet kant en klaar onfeilbare wegen naar verbeteringen heeft gewezen. Het is echter boerebedrog de schijn te wekken, dat uit hetgeen gevonden is pasklare wegwijzers kunnen worden opgediept. Wat men adviseert, is niet meer dan een mogelijkheid van verbeteringen, die min of meer in het onderzoek besloten ligt.

Daarom dient men in dergelijke onderzoekingen het experiment te begeleiden, op een manier zoals dit ook gebeurt met een U.L.O.-onderzoek, dat nu aan de gang is. Deze wetenschappelijke begeleiding noemt men de action-research¹ welke men kan zien als validatie van het onderzoek, maar ook als evaluatie.

Pedagogische kennis kan ten derde ook verkregen worden uit een geval-onderzoek. Uit de aard van de zaak is zulk een onderzoek gewoonlijk in eerste instantie gericht op de directe pedagogische hulp, die men aan een bepaalde jeugdige wil geven, al zijn hierop ook uitzonderingen. Het komt voor, dat men zoals Prof. Dr. David Katz en Dr. Rosa Katz² het gedrag van kinderen ter wille van het wetenschappelijk gewin nagaat. In „Verstandhouding en onderscheid” heeft Dr. N. Beets³ echter duidelijk gemaakt, dat zulk een pedagogisch onderzoek slechts op de achtergrond mag staan bij het pedagogisch handelen. Eigenlijk moet het dienen om de jeugdige in zijn situatie beter te begrijpen en zijn eigen gedrag te

1 Vgl. I. Schein, S. W. Cook and Hardeny, The field of action-research, in The American Psychologist, vol. 3, 1948, blz. 43-50.

2 Prof. Dr. David Katz en Dr. Rosa Katz, Berlin 1928.

3 Dr. N. Beets, Verstandhouding en onderscheid, Groningen 1952.

rechtvaardigen. De vruchten, die het draagt voor de pedagogiek, zijn slechts een toegift.

Deze geval-studie, gelijk gezegd om praktisch pedagogische redenen ondernomen, is – theoretisch gezien – uitermate moeilijk en gevaarlijk. Op geen enkele andere wijze echter komt men tot een zo diep begrip van wat opvoeding eigenlijk betekent. Schrijver dezes moet bekennen, dat hij persoonlijk het meest geleerd heeft uit de hulp die hij aan jeugdigen bood en die hij systematisch trachtte te verantwoorden. Wonderlijk is het, hoe dan achteraf gedragingen van andere jongens en meisjes begrijpbaar worden en hoe deze samen een pedagogische situatie verduidelijken.

De doelstelling van het onderzoek kan, ten vierde, nog van geheel andere aard zijn. Om in goed Nederlands te spreken: men kan dit basic-research noemen, d.w.z. men onderwerpt de onderzoeksmiddelen – en methoden aan een onderzoek. Op goede gronden hanteert men bijv. de gespreks-methodiek. Met vreugde ervaart men, dat er veel uitkomt; men kan aan de vruchtbaarheid daarvan niet twifelen. De vraag rijst echter, of er geen zwakheden in zijn, die het inzicht in de werkelijkheid verduisteren. Dat kan men nu gaan toetsen. Het behoeft geen betoog, dat zulk een na-onderzoek van het allergrootste belang is.

Nu moet echter geenszins de indruk gevestigd worden alsof basic-research altijd of voornamelijk een na-onderzoek kan zijn. Wij gaven slechts een voorbeeld. Héél dikwijls zal men, vooral aan de Universiteiten, bij voorkeur van te voren of onafhankelijk van een verder onderzoek research-middelen en -methoden trachten te peilen. Wanneer er voldoende financiën in een Instituut aanwezig zijn, zal men vóór het entameren van een opdracht er de nodige tijd aan besteden om na te gaan of de vroeger en in andere gevallen gebruikte methoden voor de doorlichting van dit nieuwe probleem geschikt zijn. Uit de literatuur kan men het één en ander te weten komen, maar daar wordt het wetenschappelijk hart niet gerust door: men wil zelf zien, wat erin zit, èn of men toch niet beter een andere onderzoeksmethode kan kiezen.

De basic-research is rechtstreeks bedoeld als een wetenschappelijke verantwoording van hetgeen de onderzoeker gaat ondernemen of ondernomen heeft. Dit neemt echter niet weg, dat het ook voor de theorievorming en voor de kennis van de pedagogische situatie van belang is. Hij behoedt niet alleen voor dwaalwegen, hij opent ook nieuwe vergezichten. Men kan daarom ook niet genoeg hameren op de noodzaak van de basic-research. Wij zouden hieraan echter nog iets belangrijks willen toevoegen: eens te meer blijkt hieruit, hoe onmisbaar een gesprek is van

de meer praktisch gerichte research-werkers met de theoretici en omgekeerd. Veel arbeid blijft onvruchtbaar, omdat men langs elkaar heengaait, vriendelijk wuivend, maar meer dan ook niet. Herhaaldelijk hebben wij die behoefte in het Hoogveld Instituut gevoeld, een enkele keer is die behoefte vervuld, doch dikwijls vonden wij geen gehoor voor *onze* problemen, die wij met onze beperkte mankracht en middelen niet konden oplossen. *Onze* problemen zijn pedagogische problemen, geen psychologische of sociologische, tenminste niet in eerste instantie. Wij zijn op zoek naar een waarlijk *pedagogische* research.

Wat is nu precies *pedagogische* research?

Het antwoord hierop kan in een formule vastgelegd worden: Pedagogische research is een onderzoek, dat niet alleen een pedagogisch doel heeft, maar dat het hele relatienet der opvoedingssituatie, naar mogelijkheid, daarin betreft, meer nog dat daarin leeft, terugziende op het verleden en verwijzend naar de toekomst. Het verwijlt in de wereld van het kind, dat tot volwassenheid moet en wil komen, niet echter geïsoleerd, doch in het geheel van zijn betrekkingen, waarbij ingesloten het tijdsgewricht, waarin het leeft.

Daarom dan ook moet een onderzoek, dat zich pedagogisch wenst te noemen, niet juist of – om voorzichtiger te spreken – niet helemaal correct geacht worden, wanneer niet de totaliteit van de jeugdige, minstens als achtergrond fungeert. Wat zich rondom de jeugdige beweegt, is buitengewoon veelsoortig. Verschillende wetenschappen kunnen ons echter helpen om de pedagogische situatie beter te doorgronden. Soms kan ons hierbij de geschiedenis van dienst zijn om het verschijnsel dat zich aan ons voordoet beter te plaatsen, aangezien wij zonder de kennis daarvan wellicht een te absoluut oordeel zouden uitspreken. Om een eenvoudig voorbeeld te noemen: uit alle onderzoeken blijkt dat het ouderwetse traditionele gezin, waarin een autoritatief gezag door de ouders wordt uitgeoefend in de klem raakt, terwijl daarentegen gezinnen, waarin wederzijdse openheid en geleide vrijheid heersen, de grootste kans hebben om een gezond opvoedingsmilieu te zijn. Dit geldt echter voor onze tijd (want daaruit hebben wij onze kennis geput) en het is zeker niet *bewezen*, dat de tweede gezinssituatie zonder meer de meest geëigende is. Persoonlijk geef ik er de voorkeur aan; misschien mag ik zelfs zeggen, dat deze situatie normalerwijze een meer gelede, meer gedifferentieerde volwassenheid voorbereidt. Ik kan dit echter moeilijk bewijzen, althans niet afdoende, ook al kunnen de geschiedenis en – niet te vergeten – de literatuur ons zeker veel leren omtrent vroegere pedagogische opvattingen en situaties.

Met opzet noem ik hier twee bronnen van kennis, die bij het pedagogisch-onderzoek nogal eens vergeten worden, om direct duidelijk te maken, dat de kern van het pedagogisch onderzoek niet bestaat uit daarvoor alleen bestemde bronnen van kennis. Om héél dicht bij huis te blijven: het eigene van het pedagogisch onderzoek bestaat niet hierin, dat het zich van het psychologisch denken niets aantrekt, dus bijv. α -psychologisch of anti-psychologisch is. Een dergelijk onderzoek zou van weinig waarde zijn. Het *moet* psychologisch zijn, zij het bij voorkeur in de zin van de „verstehende” psychologie. Daarmede is echter lang niet alles gezegd, want het gaat niet over de middelen, die wij gebruiken, om aan pedagogische kennis te komen. Een middel is een handwerktuig en een handwerktuig is niet per se eenduidig bepaald. Een chronometer neemt de tijd op, dat is zijn functie, maar hij kan binnen dit kader voor verschillende doeleinden gebruikt worden (bij het hardlopen, verkeers-overtredingen, leestempo enz.). Mutatis mutandis is de psychologische methode in het pedagogisch onderzoek ook zo'n middel, zij is geen doel op zich. Dat is zij gewoonlijk ook niet voor de psychologie trouwens, men denke bijv. aan de bedrijfspsychologie.

Nu echter rijst de vraag, hoe psychologische middelen in het pedagogisch onderzoek gebruikt kunnen worden, want niet elke psychologische research is in het pedagogisch onderzoek bruikbaar. Om een voorbeeld te noemen: in het Hoogveld Instituut hebben wij een belangstellings-test van twaalfjarigen ontworpen en deze verkeert nu in het stadium van validatie. Dit werk is uitgevoerd door Drs. v. Welten. Naar mijn mening is dit nu geen pedagogisch, maar een psychologisch onderzoek. Wij blijven er buiten, of het vruchtbaar voor de pedagogische wetenschap kan zijn. In wezen mist het echter het eigene van de pedagogische research. Dit onderzoeksmiddel tracht te achterhalen, welke interessen bij jongens en meisjes van 12 jaar, in diverse schoolmilieus, domineren en tevens wordt onderzocht, in hoeverre deze een samenhang vertonen. Naar alle waarschijnlijkheid krijgen wij daardoor enig inzicht in de belangstellingswereld van deze jeugdigen. Het is mogelijk, dat de verkregen gegevens dienstig kunnen zijn voor de pedagogiek, c.q. de didactiek. Dit betekent echter niet, dat wij met een *pedagogisch* onderzoek te doen hebben. Er ontbreekt nl. de verwevenheid met de totaliteit der opvoeding; het is niet ondergedoken in de pedagogische situatie en niet vanuit de pedagogische situatie is het feitenmateriaal begrijpelijk geworden; het vormt op zich genomen ook geen beeld van het waarvandaan en het waarheen, evenmin ook van de zinrijkheid van die bepaalde interessen in verband met de groei naar volwassenheid. Een waarlijk pedagogisch

onderzoek is, wanneer ik het goed zie, niet los te maken van de *ontmoeting*¹ met de persoon van de jeugdige als onherhaalbare eenheid. Hij moet gezien worden in zijn pogingen om een greep op de wereld en het leven te verkrijgen. Wellicht moeten wij nog verder gaan: wanneer het pedagogisch onderzoek een persoonlijke ontmoeting veronderstelt, dan ligt het voor de hand, dat op één of andere manier van het onderzoek een opvoedkundige invloed dient uit te gaan.

Het moge herhaald worden, dat wij geenszins willen ontkennen, dat psychologische research voor de pedagogiek waardevol kan zijn en is. Wij willen ook niet beweren, dat op elk pedagogisch onderzoek de volle waarde van bovengestelde eisen drukt. Wij trachten slechts de eigengeaardheid van de typisch pedagogische research te vinden. Wij handelen immers over de problemen daarvan en het is uitgesloten dit op een dragelijke manier te doen, wanneer men geen idee heeft van zijn karakteristiek.

Problemen van de pedagogische research.

1. Het *liefdevol volgen* van een kind in zijn groei naar volwassenheid, waarbij leiding gegeven wordt en de vrijheid der beslissingen gewaarborgd is, presenteert de meest voor de hand liggende vorm van pedagogisch onderzoek, op voorwaarde dat men een systematische, verantwoorde kennis tracht te verwerven. Men kan hierbij niet ontkomen aan een interpretatie van het gedrag, die zowel intuïtief als wetenschappelijk verantwoord dient te zijn². Het spreekt vanzelf, dat hierbij de psychologie haar diensten kan bewijzen.

Het grote voordeel van deze vorm van onderzoek is, dat men de gehele ontwikkeling kan volgen, de nadelen zijn echter, dat men 1^o in zijn bestaan-met-het-kind te veel aandacht gaat besteden aan de research en daarmee het kind verwaarloost, 2^o dat men zijn onderzoek over een onoverzienbare tijd moet uitstrekken, 3^o dat men, doordat men over slechts enkele gevallen beschikt, gemakkelijk tot onverantwoorde generalisaties komt, 4^o dat men zelf te veel bij de situatie betrokken is en zó te weinig oog heeft voor de rol, die men als opvoeder speelt. De nadelen zijn, zoals de lezer ziet, niet gering in getal, maar toch is er op deze wijze door verschillende onderzoekers veel waardevols geopenbaard.

1 Ik kan niet beter doen, dan te verwijzen naar: „Zur Phänomenologie der Begegnung” (van F.J.J.Buytendijk) in „Das Menschliche”, Stuttgart 1958.

2 Men vergelijk: A.Petzelt, *Grundlegung der Erziehung*, Freiburg im Breisgau, 1954, blz. 67; O.Bollnow, *Das Verstehen*, Mainz 1949.

Een andere vorm is het *samenzijn en samenhandelen* in een pedagogische situatie, die men opzettelijk zó hanteert, dat de jeugdige zich in goed vertrouwen kan openbaren. In feite is deze methode een verfijning en tegelijk een systematisering van een normale opvoedkundige situatie. Plaatjes laten zien en de kinderen daarover laten vertellen, is de gewoonte van de wereld in de omgang van volwassenen met kinderen. Een naar mijn mening prachtig voorbeeld van deze methode geeft Dr. J. Kijm S.J. in zijn artikel „Het kind in zijn milieu”¹. Met nadruk zou ik willen wijzen op de passage, waar hij het kader van de „test” bespreekt. Bij deze methode speelt de band-recorder een grote rol, hij staat borg voor een objectieve weergave van het gesprek en doordat de kinderen ermee vertrouwd gemaakt worden, stoort de opname hun onbevangenheid niet. Vanzelfsprekend is de onbevangenheid niet of nauwelijks te bereiken met oudere jongens en meisjes, wanneer zij weten dat hun gesprek opgenomen wordt. Het verbergen van het apparaat is natuurlijk onpedagogisch.

Om aan deze moeilijkheid tegemoet te komen, kan men gebruik maken van een derde methode, nl. die van het *gesprek*. Ook het gesprek is in wezen een natuurlijk pedagogisch samenzijn. Het zich uit kunnen spreken in vrijheid geeft niet alleen een emotionele bevrediging, het doet ook aan vage gedachten en onbewuste standpunten vorm geven, m.a.w. het werkt pedagogisch, aangezien het vruchtbaar is voor de jonge mens. Het geleide gesprek, dat in dienst van een onderzoek gevoerd wordt, kan wanneer het goed gehanteerd wordt het ideaal van een natuurlijk zich uitspreken benaderen, ja zelfs overtreffen. De ervaring bewijst dit. Het verwondert de jeugdigen bij het betreden van zovele levensgebieden, dat zij over sommige dingen wel en over andere dingen niet nagedacht hebben, maar tegelijk voelen zij zich bevredigd, omdat zij ervaren, hoe alles samenhangt en hen wijst naar een ruimere en rijkere levenshouding. Omdat zij vrijwillig komen en weten, waar het over gaat, ontspannen zij zich gewoonlijk vrij gemakkelijk, met het gevolg dat zij zich in een weldadige sfeer van oprechte belangstelling opgenomen weten.

Over de techniek van de gespreksmethode kan in dit verband niet gehandeld worden, men kan „Op zoek naar een pedagogisch denken” er op naslaan. Wij mogen ermee volstaan met op te merken, dat er meer methoden denkbaar zijn, maar dat zij alle een pedagogische ontmoeting vooronderstellen.

¹ In „Op zoek naar een pedagogisch denken”, Roermond 1958, blz. 102-176.

2. Maar nu dan de problematiek! Gezien het kader van deze verhandeling, kunnen wij slechts een bloemlezing van enkele vraagstukken geven. Wij hopen, dat de belangrijkste aan bod zullen komen.

a. Eén der moeilijkste problemen is dat van de *interpretatie* der gegevens. Deze gebeurt natuurlijk niet gedurende het samenzijn, maar daarna, waarbij men rustig de gelegenheid heeft om alles in onderlinge samenhang te overwegen en te begrijpen. Men kan ook een collega te hulp roepen voor contrôle of voor een bespreking van duistere punten. Maar uiteindelijk moet het waagstuk toch ondernomen worden van de duiding der gehele persoonlijkheid, van waaruit de houding t.a.v. een bepaald onderdeel begrepen kan worden. Ogenblikkelijk dient zich nu de beruchte kwestie aan van de subjectiviteit. Men vreest, dat men erin legt, wat men er graag uit ziet komen. Hincinintrepetieren is natuurlijk héél erg, háást het ergste wat aan een wetenschapper kan overkomen, alléén bewust vervalsen van de feiten is nog erger.

Laten wij vooropstellen, dat er geen pedagogisch onderzoek mogelijk is, wanneer de intuïtie als onwetenschappelijk element daarin wordt beschouwd¹. Ik bedoel het „intueri”, het doorzien en begrijpen van het wezenlijke met al zijn samenhangen, ik bedoel het schouwen en het inne-werden. Er heeft een ontmoeting met een jeugdige plaats gevonden en hij heeft een indruk achtergelaten. Deze indruk is echter nog onomschreven, op z'n best is er iets van een vage gestalte, maar deze is ongedifferentieerd. Wat doet men nu? Men gaat niet op z'n indruk af, doch men gaat zelf (of liefst een ander) de gegevens ordenen en rangschikken. Iedere onderzoeker zal ondervonden hebben, dat hij iedere keer opnieuw eerst meende er geen lijn in te kunnen zien en vreesde dat de gedaante hem zou ontsnappen. Dan echter komt in de meeste gevallen het vruchtbare moment, dat de kern openlegt en het verklarend beginsel blijkt te zijn. Na moeizaam zoeken, na veel vergelijken, na herhaaldelijk controleren der gegevens komt de intuïtie aan het woord, die geheime kracht van de begaafde onderzoeker, die naar het wezenlijke

¹ Zie: B. Erdmann, Umriss zur Psychologie des Denkens, 1908; P. Wust, Die Dialektik des Geistes, 1928. Vgl. ook Hellmuth Benesch, Wissenschaft der Menschenbehandlung, Heidelberg 1958, blz. 58 v.v. „Die intuitive Haltung ist gekennzeichnet durch wohlwollende und freimütige Offenheit, vorurteilslose Aufnahmewilligkeit und denkfremde Bereitstellung für fremde Wirkungen” (blz. 71). Deze houding veronderstelt volwassenheid. Vandaar dat in het pedagogisch onderzoek alleen waarlijk volwassen mensen bruikbaar zijn. Dit komt volkomen overeen met onze stelling, dat het onderzoek een ontmoeting betekent.

toedrijft. Het is het ogenblik der vinding, der synthese of hoe U het noemen wilt. Het is het ogenblik, dat boven het exact nameetbare uitgaat en daardoor ook nooit gegrepen kan worden. Het is het hoogste, wat de menselijke geest kan bereiken.

Alles wat nameetbaar, controleerbaar of discussiabel is, ligt òfwel op het voorterrein, d.i. onder meer op het terrein van het ordenen òfwel ligt het ergens opzij, wanneer men nog eens nagaat of alles wel met de feiten klopt. Het zien zelf echter is persoonlijk (wat nog niet betekent subjectief).

Men kan in een wetenschappelijk milieu, waarin men aan pedagogische research doet niet genoeg aandacht besteden aan de keuze en training der onderzoekers. Alles moet in het werk gesteld worden om de gevarenzones der methode te ontdekken. Men zal middelen moeten beramen om zo goed mogelijk te doorgronden, of er vooroordelen in de onderzoeker of in het eigen milieu zijn en welke die zijn. Maar men blijft daarbij altijd aan de peripherie van het onderzoek, het eigenlijke, d.i. het schouwen blijft onvatbaar. Niet omdat het minder is, maar omdat het meer is. Wanneer ik mij niet vergis, geldt dit van elke productieve wetenschap, de natuurwetenschappen niet uitgesloten.

Dit is dus het eerste probleem.

b. Het tweede probleem, dat mij voor de geest komt, is wat men in de wandeling pleegt te noemen het vraagstuk van de *representativiteit*. Het is duidelijk, dat hoe meer een onderzoeker zich in de diepliggende schachten van de menselijke persoonlijkheid begeeft, hij zich ook des te meer gedwongen ziet met kwantitatief gezien weinig gevallen te werken. Niet zozeer uit gebrek aan tijd, als veelmeer om juist meer aan kwaliteit te winnen. Anders gezegd: het veelzijdig geheel der betrekkingen waarin de jeugdige leeft, verschijnt slechts voor onze ogen, wanneer wij het „geval” zoveel mogelijk intact laten en het niet simplificeren terwille van de vergelijkingsmogelijkheid en de telbaarheid. Wij laten het specifiek pedagogisch onderzoek los, wanneer wij het leven verwisselen voor het geraamte.

Gelijk wij reeds betoogd hebben, kan een goed afgedwongen analyse van één geval ons veel leren over de rijpende persoonlijkheid in haar pedagogische situatie. Onze kennis wordt echter meer geleed en gevarieerd, wanneer wij meer gevallen onderzoeken. Het leert ons het bijkomstige van het wezenlijke te onderscheiden, het uitzonderlijke van het gewone. Het helpt ons te haastige conclusies te vermijden of bijtijds in te slikken. Worden grotere groepen van jeugdigen en van hun ouders onderzocht,

wordt het milieu ook goed geobserveerd, dan kan het zijn, dat de situatie van een school, van een wijk, ja ook van een gemeente uit het onderzoek oplicht. Er kan een moment komen, waarop men ziet, dat een verder doorzetten van een onderzoek, dat niet op het individuele geval is toegespitst, maar op de meer algemeen geldende opvoedings situatie, niets meer oplevert, althans vanuit pedagogisch standpunt bekeken.

De grote moeilijkheid nu is, dat men niet van te voren kan zeggen, hoever men moet gaan. Men heeft een zeker ervaringsweten, maar verrassingen zijn niet uitgesloten. Toen men in het Hoogveld Instituut de situatie der jeugdigen in Breda ging onderzoeken, werd het aantal benodigde proefpersonen te laag geschat, ondanks het feit dat men voorbereid was op het onsamenhangende karakter van deze stad. Toen men in hetzelfde instituut Tilburg in een onderzoek betrok, werd het spoedig duidelijk, dat men met minder proefpersonen had kunnen volstaan. Nu is dit op slot van zaken (wetenschappelijk bezien) niet erg, erger is het wanneer bij een nog zo intensief onderzoek geen andere karakteristiek zichtbaar wordt dan die van het nietszeggende en het onsamenhangende, wat in sommige scholen het geval is. De bestede tijd en moeite zijn dan niet evenredig aan het resultaat.

Het zal de lezer niet ontgaan zijn, dat men in het pedagogisch onderzoek, zoals ik dat daarstraks omschreef, weinig kan beginnen met begrippen als sample, hypothese-onderzoek, statistische verificatie en zo meer¹. Het pedagogisch onderzoek moet vanzelfsprekend het nodige leren van de in andere wetenschappen gebruikelijke principen, zoals die van de nodige gevariëerdheid, van een verantwoorde keuze der proefpersonen, van verificatie enz. Op eigen wijze echter en aan zijn doel aangepast. De belangrijkste opgave hierbij is dan, dat men niet meer concludeert, dan wat men op grond van zijn gegevens kan doen. Met name is het geboden, dat men binnen de grenzen van het pedagogisch onderzoek blijft. De verleiding is nl. groot om zich bijv. aan sociologische conclusies te wagen, die wellicht een mooie intuïtie verraden, maar die tenslotte toch niet wetenschappelijk verantwoord zijn. Naar onze mening kan de pedagogisch-onderzoeker, die op merkwaardige sociologische gegevens gestuit is, niet beter doen dan de socioloog uit te nodigen om met zijn methoden

1 Ook voor het pedagogisch onderzoek geldt, wat M.J. Langeveld herhaaldelijk en indringend betoogt van de pedagogische terminologie in het algemeen. Men vergelijkte „Om een geesteswetenschappelijke terminologie in de pedagogiek”, in „Verkenning en verdieping”, Purmerend 1950, blz. 259, en in vele andere publicaties. Men zie ook: Über das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik in: Psychologie und Pädagogik, Heidelberg 1959. Het is echter geen gemakkelijke opgave.

van onderzoek de gerezen problemen nader te bezien¹. Het kan ook omgekeerd, wat bij grootscheepse onderzoeken gewoonlijk vruchtbaarder zal zijn. „In der Beschränkung zeigt sich der Meister”. Van deze gedachte moet de pedagoog-onderzoeker vervuld zijn. Waar men in team-verband werkt, moet het aan de werkers, die van verschillende wetenschappen uit, het aangeboorde probleem benaderen, duidelijk zijn, waar zij aan bod komen. Eveneens dienen zij te blijven opereren met de aan hun wetenschappen eigen methodiek. Hoe langer hoe meer zal men in het pedagogisch onderzoek moeten trachten een eigen begrippenstelsel te ontwikkelen. Dat is een moeilijke, maar noodzakelijke taak. Vele misverstanden zijn immers gerezen, omdat men met de begrippen en met de methoden leentje-buur speelde, dikwijls zonder het te weten. Nu kan dit bijna niet anders, gezien de jeugd van de ons hier interesserende wetenschappen. Dit neemt echter niet weg, dat wij vigilant moeten zijn en op onze manier vindingrijk.

3. Een derde probleem, dat niet onvermeld mag blijven, is dat het pedagogisch onderzoek – afgezien van de observatie – voornamelijk steunt op de *verbale uitdrukking*². Is deze wel adequaat genoeg aan de werkelijkheid om betrouwbaar te kunnen zijn? De jeugdigen, die over een rijke taalschat beschikken, kunnen ermee „showen” en een levenswijsheid voortoveren, die meer schijn dan realiteit is. En dan degenen, die wél op hun mondje gevallen zijn, komen die ooit aan hun trekken?

In deze moeilijkheden zit iets in, al moet direct opgemerkt worden, dat weinige, maar rake woorden meer kunnen betekenen dan een woordenwaterval. Een aarzelend „neen” of „ik weet het echt niet” kunnen in de context een veel diepere kijk op de persoonlijkheid geven, dan de prachtigste volzinnen het vermogen te doen. Er is echter iets anders: de verbale uitdrukking speelt weliswaar een belangrijke rol, maar zij is ver-

¹ Zie ook de studie van M.J.Langeveld, *Education and Sociology*, International Review of education, 's-Gravenhage, 1958, no. 2; blz. 129 v.v. – Een interessante opmerking maakt Josef Derbolav, *Die gegenwärtige Situation des Wissens von der Erziehung*, Bonn 1956, blz. 59: „Der drohenden Verwischung der Grenze zwischen Pädagogik und Soziologie hat leider die Pädagogik selber durch Adoption des erweiterten (funktionalen) Erziehungsbegriffs in die Hände gearbeitet”.

Hij raakt hier de kwestie aan, die ik in „Op zoek naar een pedagogisch denken” (Herbezinning op fundamentele vraagstukken der pedagogiek, blz. 10 v.v.) heb behandeld, nl. die van het feit, dat vroeger pedagogiek in feite school-pedagogiek was.

² Voor literatuur omtrent het vraagstuk van de verhouding van taal en ontwikkeling zie men: A. F. Watts, *The language and mental development of children*, London 1957, blz. 343. – Dit probleem tekent een diepgaand onderzoek voor ten behoeve van de pedagogische research.

weven in de totale ontmoeting met de jeugdige. Vandaar dat een protocol grotendeels waardeloos is, wanneer geen beeld gegeven wordt van het hoe der ontmoeting. Ik herinner mij een gesprek met een jeugdige, dat één lange lijdensgeschiedenis was. Er was geen contact te krijgen, telkens keek hij opzij om de afstand te markeren. Het onderwerp over de beroepsmogelijkheden was op niets uitgelopen en wij waren er maar snel overheengestapt. Op het einde van het gesprek realiseerde ik mij echter, dat hij bij het opzijkijken telkens of althans herhaaldelijk naar een grote foto van een dansend paar gekeken had. Toen hij weer daarnaar keek, zei ik dat het vrienden van mij waren, en zo konden wij op de meest natuurlijke wijze er samen voor gaan staan. Haast bij het weggaan durfde ik hem te vragen: „weet je echt niet wat je worden *wilt*?” Het gevolg van deze vraag was, dat wij weer gingen zitten en minstens nog een uur in een vurige gedachtenwisseling bleven.

4. Misschien voelt U reeds aan, dat wij met een vierde probleem zitten. Eigenlijk eist het pedagogisch onderzoek, dat de kamer waarin het gesprek plaats vindt een *eigen „gezicht”* heeft, zij moet idealiter gezien *het* woonvertrek van de onderzoeker zijn en dat moet uit alles blijken. Er moet sfeer van uitgaan. Dr. J. Kijm, die ik reeds noemde, besteedde daaraan de grootste zorg, wat – zoals U begrijpt – vooral voor kinderen van de L.S. van belang is. Helaas kan dit ideaal lang niet altijd vervuld worden en ik ben er zeker van, dat de gesprekken door dit gemis niet die volkomenheid bezitten, die zij zouden kunnen hebben. Niet voor niets heb ik betoogd, dat het pedagogisch onderzoek in strikte zin een ontmoetingskarakter moet hebben. Voor zover mogelijk moet ernaar gestreefd worden, dat de voorwaarden daartoe aanwezig zijn. Het gezellig samen een kopje koffie drinken, het samen iets gebruiken in een cafétaria of zo, het samen naar huis wandelen en nog zo veel meer helpt om het contact te verdiepen. Zo ook op een aan de situatie aangepaste manier duidelijk maken, wat men eigenlijk voor iemand is, kan nauwelijks gemist worden.

Hiermede zitten wij weer midden in de moeilijkheden: het hangt dus af van het contact ¹, dat de gesprekleider heeft weten te leggen. Wij krijgen dus geen objectief tastbaar gegeven, alles gaat door het medium van het contact. Dat is zo! En daarom zijn er slechte, middelmatige, goede en uitstekende gespreksleiders. Daarom moeten zij getraind worden, meer dan het dikwijls geschiedt. Daarom moeten alleen de goede uitgekozen

1 Als introductie in dit vraagstuk leze men: F. Winnefeld, *Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld*, München – Basel 1957. Ook deze kwestie opent weer een vergezicht op het probleem-onderzoek.

worden. Daarom draagt een pedagogisch instituut een grote verantwoordelijkheid.

Men hoede zich echter voor een vergissing; een slecht protocol is arm, maar daarom nog niet foutief, tenminste dat behoeft het niet te zijn bij voldoende voorzorgsmaatregelen. Eén daarvan is dat de gespreksleider moet beschrijven, hoe hij zelf het contact beleefde. Bovendien blijkt uit de reacties van de jeugdigen bijna altijd, of zij het gesprek gewaardeerd hebben of niet. Het is nu de kunst de techniek van het gesprek en de weergave daarvan steeds te verfijnen. Wij moeten echter niet menen, dat men ooit zal kunnen volstaan met een koele, onpersoonlijke zakelijke mededeling. Wie daaraan twijfelt, moet maar eens de reacties horen op een schriftelijke enquête! Degenen, die het ernstig menen en ook rijp genoeg zijn om iets ernstig te kunnen nemen, voelen zich tekort gedaan, omdat zij niet konden zeggen, wat zij wilden zeggen.

5. Nu moet tenslotte nog kort een vijfde probleem naar voren gebracht worden. In de meeste gevallen geeft een uitgebreid onderzoek alleen een *weergave van het moment*. Wij kunnen wel enigszins in het verleden tasten en iets zien van de toekomstverwachtingen, maar wij maken de geschiedenis van deze jeugdigen niet mee. Dit is een reëel bezwaar, al is het niet zo groot als men misschien denkt. De jeugdigen laten zich immers *in* hun ontwikkeling, *in* hun rijping en *in* hun opvoedings-situatie zien. Wij moeten er ons van bewust blijven, dat wij niets met zekerheid omtrent de toekomst kunnen voorspellen. Hoogstens kunnen wij zeggen, mede op grond van kennis in zake de ontwikkelingspsychologie dat wanneer de omstandigheden zich niet wijzigen dit of dat verwacht moet worden. Maar daar gaat het eigenlijk ook niet om, wij willen geen individuele raad verschaffen, wij willen juist een inzicht krijgen in de momentele, concrete pedagogische situatie. Daarin verschijnt de jeugdige en wij zien hoe hij daarop reageert. Om het scherper te stellen: wij constateren dat er op een school geen enkele leraar is, die iets van een ideaal heeft, wij constateren ook hoe de jeugdigen daarop reageren. Nu kan het zijn dat een volgend schooljaar wel een ideale leraar optreedt. Welnu, dan zullen de reacties anders zijn. Zal het ons een zorg zijn? Wetenschappelijk gezien dan altijd?

Wat wij hier zeggen, neemt echter toch niet weg, dat naar onze mening elke pedagoog-onderzoeker ook gevallen moet hebben, waarvan hij de ontwikkeling langdurig meemaakt. Dr. N. Beets¹ is hiervan een mooi voorbeeld.

¹ Voornamelijk denk ik hierbij aan „Verstandhouding en onderscheid”.

Slot

Wij hopen, dat deze korte beschouwingen enig inzicht verschaft hebben in het eigene van een pedagogisch onderzoek. Wij geloven, dat het bestaat of althans kan bestaan. Neen, laat eerlijk gezegd, het bestaat, zij het nog in een min of meer rudimentaire vorm en nog niet goed afgerond en uitgewogen.

Wij hebben in dit verband slechts enkele aanduidingen kunnen geven van de specifieke problematiek van de pedagogische research. Wij moeten de handen in elkaar slaan om tot een sterke en strakke doelgerichtheid te komen.

DE BETEKENIS VAN DE LEERINTENTIE IN HET LEERPROCES

P. M. VAN HIELE

I. RIJPEN, LEREN EN ONTWIKKELEN

In verschillende gevallen blijkt de noodzaak een onderscheid te maken tussen „rijpen” en „leren”. Onder andere komt dit voor, wanneer men moet uitmaken, of leerlingen geschikt zijn om het onderwijs aan de lagere school te volgen, men kan zich dan afvragen, of zij al „rijp voor de school” zijn.

Met de uitdrukking „rijpheid” moet men toch wel bedoelen, dat er een zeker autonoom proces heeft plaats gehad. Dat wil dus zeggen een proces, dat moeilijk geleid kan worden, of misschien een proces, waaraan men niet gewend is leiding te geven. Het kan van belang zijn deze twee gevallen duidelijk te onderscheiden, men zal immers, wanneer zoals bij een biologische rijping beïnvloeding van buitenaf niet mogelijk is, rustig dienen af te wachten tot het kind voldoende geestelijk „gegroeid” is. Heeft men echter met „incidentele leerprocessen” te doen, d.w.z. leerprocessen, die door min of meer toevallige omstandigheden ingeleid worden, dan blijft altijd de vraag, of de school hier niet met geleide leerprocessen een tekort zou kunnen inhalen.

Het is echter zeer moeilijk uit te maken, of men met een rijping dan wel met een serie incidentele leerprocessen te doen heeft. Roth doet in zijn boek (11) een ernstige poging in die richting, hij weet echter geen andere voorbeelden van duidelijke rijping te geven dan bij vaardigheden, zoals trappen klimmen. Hij moet tenslotte erkennen, dat de scheiding in vele gevallen niet wel mogelijk is.

In het vervolg van dit artikel wil ik eens proberen de scheiding op een andere manier te leggen. Ik wil dan nl. onder leren alleen die verwerving van nieuwe vaardigheden verstaan, die tot stand komen onder invloed van een leerintentie. Ik wil in het geheel niet beweren, dat een dergelijke onderscheiding geheel en al in overeenstemming is met het gewone spraakgebruik (ofschoon zij er ook weer niet duidelijk mee in strijd is), ik wil zelfs toegeven, dat ik in vorige artikelen (1, 2) over incidentele leerprocessen geschreven heb, waarbij stellig geen leerintentie aanwezig was. Ik verzoek echter de lezers mij voor de duur van dit artikel in deze wijze van onderscheiding te willen volgen, aan het eind ervan kunnen wij dan konkluderen, of de keuze juist is geweest.

Wij onderscheiden dus nu leerprocessen en ontwikkelingsprocessen. Een leerproces is dan gekenmerkt door een leerstof, waarop de intentie

gericht is, d.w.z. bij de lerende persoon bestaat de behoefte juist déze leerstof te kennen. Bij een ontwikkelingsproces heeft ook een vermeerdering van kennis of een verkrijgen van nieuwe vaardigheden plaats, maar dat geschiedt in dit geval onafhankelijk van de intentie.

De ontwikkeling van het getalbegrip

Ik zal nu, om het terrein nader te verkennen, een analyse geven van de ontwikkeling van het getalbegrip bij jonge kinderen met inachtneming van de hiervoor genoemde onderscheiding. Het is gemakkelijk te begrijpen, waarom wij juist het getalbegrip kiezen: dit wordt immers voor het grootste deel ontwikkeld buiten intentionele leerprocessen om.

Om tot een goed funktionerend getalbegrip te kunnen komen, moeten de volgende voorwaarden vervuld zijn:

a. Het kind moet in staat zijn de voorwerpen, die geteld worden van elkaar te onderscheiden. In plaats van aan voorwerpen, zou men ook aan gebeurtenissen kunnen denken, willen deze echter telbaar zijn, dan zal het getalbegrip al in een zekere abstrakte zin ontwikkeld moeten zijn.

b. Het kind moet beschikken over een geordende rij van woorden, (telwoorden), waarop de te tellen voorwerpen kunnen worden afgebeeld.

c. Het kind moet in staat zijn de voorwerpen zo te ordenen, dat de getelde voorwerpen van de nog te tellen voorwerpen kunnen worden onderscheiden.

d. Het kind behoort de verwachting te hebben, dat aan een gegeven verzameling van voorwerpen een bepaald kardinaalgetal is toegevoegd. Wanneer aan een of meer van deze voorwaarden niet voldaan is, is het tellen niet mogelijk. Wij ontmoeten een dergelijk falen

1^o bij kinderen tijdens hun ontwikkeling,

2^o bij moeilijk telbare voorwerpen.

Men zal een dergelijk falen bij kinderen stellig ontmoet hebben: Het tellen lukt soms niet, omdat de kinderen niet goed weten, wát er geteld wordt, soms, omdat zij telwoorden overslaan of in de verkeerde volgorde weergeven, omdat zij vergeten zijn, dat zij zekere voorwerpen reeds geteld hebben. En het komt ook voor, dat zij enige malen na elkaar verschillende uitkomsten krijgen en daarover in het geheel niet verbaasd zijn. In dat geval is dus zelfkontrole onmogelijk, zelfs niet zinvol.

Ook volwassenen kunnen soms met dergelijke moeilijkheden te kampen hebben, nl. wanneer bijzondere omstandigheden optreden. Bijvoorbeeld,

wanneer zij de paden in een bos moeten tellen: wanneer spreekt men nog van een pad? De telwoorden kunnen moeilijkheden gaan opleveren, wanneer deze op zeer grote aantallen slaan. Het onderscheid tussen getelde en nog te tellen voorwerpen kan moeilijk zijn, bv. wanneer men de hoekpunten van een veelvlak telt. En de wiskunde kent bepaalde gevallen, waarin twijfel aan het bestaan van een kardinaalgetal gewettigd is.

Uit het laatste blijkt wel, dat wij te doen hebben met een ontwikkeling, waarbij de ervaring een belangrijk element is, het is geen ontwikkeling „van binnen uit”, wij kunnen haar niet begrijpen als biologische rijping. Wij hebben, volgens het hiervoor genoemde kenmerk, te doen met een ontwikkeling, omdat de intentie van het kind niet gericht is geweest op het vervuld worden van een der vier voorwaarden. Men zou nog kunnen twijfelen bij *b*: het gaan beschikken over een rij telwoorden. Het is immers mogelijk, dat het kind zich gaat zetten tot het inprenten van deze rij. In de meeste gevallen zal dit echter niet het geval zijn: het kind leert de telwoorden door mee te doen met aftelrijmpjes, door mee te doen met tellen, zonder zich echter te verbinden tot een foutloze reproductie van de getallenrij. Wij komen hierop straks terug, willen toegeven, dat op dit punt een andere mening gerechtvaardigd kan zijn. Maar wat de drie andere punten betreft, hierover kan naar onze mening weinig verschil bestaan: het gericht zijn van de intentie daarop is niet goed mogelijk, omdat het kind oorspronkelijk het bestaan van deze begrippen niet vermoedt.

Het onderwijs in de eerste klasse van de lagere school is nauwelijks gericht op deze vier punten. Terecht neemt men aan, dat de ontwikkeling der kinderen gemiddeld wel zo ver gevorderd is, dat er met die punten geen rekening meer behoeft te worden gehouden. Ten onrechte echter verzuimt men dikwijls te controleren, of de veronderstelde begrippen werkelijk aanwezig zijn.

De vraag is nu – en voor het aanvankelijk rekenonderwijs is zij zeer belangrijk – of de ongeordende, min of meer toevallig tot stand gekomen, ontwikkeling kan worden aangevuld door een geordend leerproces. Wij hebben al gezien, dat dit bij punt *b* mogelijk is. Bij de punten *a*, *c* en *d* ligt de zaak geheel anders. Het gaat daar niet om een inprenting en evenmin om een begrijpen van een „uitleg”. Er is geen uitleg mogelijk, omdat men niet te doen heeft met een lacune in een bijna geordend gedachtenveld. Om te kunnen beslissen, of er op andere wijze leiding kan worden gegeven bij het aanvullen van een tekort aan getalbegrip, zullen wij nagaan, waaruit de steun van de docent bestaat bij een normaal leerproces.

Het getalbegrip in het geleide leerproces

Op de lagere school moet het kind door middel van de rekenles

a. de optelling en de aftrekking, de vermenigvuldiging en de deling leren beschouwen als handelingen, die gedacht kunnen worden los van de voorwerpen, waaraan deze handelingen ervaren werden.

b. de uitkomsten van een aantal van deze handelingen paraat leren krijgen.

c. leren begrijpen, dat het ordenen van een hoeveelheid in groepen van gelijke aantallen te maken heeft met vermenigvuldigen en delen.

d. leren begrijpen, dat de hiervoor genoemde handelingen sterk vereenvoudigd kunnen worden door de aantallen op bepaalde wijzen te groeperen. Pas, wanneer *d* vervuld is, kunnen de kinderen begrijpen, waarop de operaties „vermenigvuldigen” en „delen” berusten.

Men ziet de overeenkomst tussen dit leerproces en de ontwikkeling van het getalbegrip. Slechts de uitkomsten van *b* zijn direct leerbaar, voor de onder *a*, *c* en *d* genoemde activiteiten is een „eigen inzicht” nodig. Ook hier komt men in de verleiding van een ontwikkeling te spreken, ofschoon we met een onderwerp te doen hebben, dat op school onderwezen wordt. Anders gezegd: *Het is blijkbaar mogelijk leiding te geven aan dit ontwikkelingsproces, waardoor het toch het karakter krijgt van een leerproces.*

Fasen in het leerproces

In Paed. Stud. XXXII, blz. 289 en XXXIV, blz. 130 heb ik geschreven over denkniveaus in de meetkunde. Blijkbaar ligt aan het einde van de ontwikkeling van het getalbegrip *het eerste denkniveau* van het rekenen en aan het einde van het leerproces der operaties *het tweede denkniveau*. In verschillende publikaties (3, 4 en 5) heb ik geschreven over de fasen, waardoor het leerproces gekenmerkt is, dat voert van een denkniveau naar het volgende. Daar deze misschien moeilijk geraadpleegd kunnen worden, zal ik de inhoud ervan hier kort weergeven.

Noemen we het leerproces, dat voert van een niveau naar het volgende een *periode*, dan treffen we in zo'n periode de volgende fasen aan:

- 1^o. informatie,
- 2^o. gebonden oriëntatie,
- 3^o. explicitering,
- 4^o. vrije oriëntatie,
- 5^o. integratie.

In de eerste fase, de *informatie*, leert het kind de kontekst van het betrokken studieveld kennen. Bij het rekenen is dit dus bij de overgang van niveau 1 naar niveau 2 het groeperen van hoeveelheden, die door getallen worden aangeduid.

In de tweede fase, de *gebonden oriëntatie* komt het kind in contact met de voornaamste verbindingen van het te vormen relatiernet. Bijv. twee rijen van drie is te lezen als „drie en daarbij drie” of als „twee keer drie”, of, anders bekeken als „drie keer twee”, enz.

In de derde fase, de *explicitering* worden de gevonden relaties uitgesproken, het kind heeft dan bewust gezien, dat drie keer twee hetzelfde is als twee keer drie. Het leert dan tevens de vaktaal kennen. In de vierde fase, de *vrije oriëntatie* leert het kind zijn weg vinden in het relatiernet met behulp van de ter beschikking staande verbindingen. Het kind leert dan dus, bijv. wat het met vermenigvuldigingen en delingen kan doen en wanneer het deze moet gebruiken.

In de vijfde fase, de *integratie*, gaat het zich een overzicht verschaffen van de verschillende denkwegen. In die vijfde fase worden dus bijv. de noodzakelijke tafels van vermenigvuldiging geleerd.

Men moet natuurlijk het bovenstaande slechts opvatten als een schema: het kan heel goed gebeuren, dat de ene bewerking al in een veel verdere fase gevorderd is dan de andere, het kan ook zijn, dat de leerling voor een bewerking al gevorderd is tot een zekere fase en dan weer zijn begrip moet completeren met materiaal uit een vorige fase. De fasenindeling kan ons echter goede diensten bewijzen, doordat zowel het leren als het onderwijzen in de verschillende fasen op een verschillende wijze verloopt. Voor wie zich met deze begrippen enigszins vertrouwd heeft gemaakt, is het gemakkelijk te zien in welke fase een gegeven leerproces verkeert.

De onderwijzer kan leiding geven aan het leerproces, doordat hij in de eerste fase dat materiaal ter beschikking stelt (aan de orde stelt, in bespreking brengt), dat de kontekst duidelijk doet zijn, in de tweede fase dat materiaal geeft, dat de leerlingen de voornaamste verbindingen doet kennen,

in de derde fase aan de klasgesprekken die leiding geeft, die voert tot een juist taalgebruik,

in de vierde fase materiaal met verschillende gebruiksmogelijkheden ter beschikking stelt en daarvoor opdrachten geeft, die verschillende uitvoering toelaten,

in de vijfde fase uitnodigt over eigen handelen na te denken, algemene regels laat opstellen en laat memoriseren, enz.

Het *memoriseren* komt dus pas aan het einde van de vijfde fase. Dan

pas hebben we een „gewoon leren” voor ons. *Uitleg* van de onderwijzer wordt pas mogelijk, wanneer er een reeds zo zeer geordend veld van denken gevormd is, dat onduidelijkheden daarin door middel van vele andere reeds bestaande verbindingen opgehelderd kunnen worden.

We zien dus, dat ook in het geleide leerproces de hulp van de onderwijzer in hoofdzaak indirekt is: hij schept een toestand, die een versnelde ontwikkeling bewerkstelligt.

Men houde wel in het oog, dat bij de hierboven staande analyse niet gedacht is aan een bepaalde vorm van onderwijs. De gebruikte begrippen vinden hun plaats in elke methode. Men kan opmerken, dat in de ene methode deze fase, in de andere methode gene fase een belangrijke rol speelt. Zo kan het voorkomen, dat bij klassikaal onderwijs het aksent komt te liggen op de vijfde fase, bij Montessori-onderwijs op de tweede fase, bij Socratisch onderwijs op de derde fase. Maar al deze onderwijsvormen – en ook de niet genoemde – zijn goed, wanneer zij alle fasen behoorlijk tot hun recht doen komen en zij schieten tekort, wanneer zij te zeer het aksent leggen op een enkele fase.

Fasen in het ontwikkelingsproces

We keren nu terug tot het ontwikkelingsproces om te zien, of ook daarin de vijf fasen zijn terug te vinden. Hiervoor kiezen we weer de ontwikkeling van het getalbegrip.

1^o. Een kind krijgt zijn informatie over het getal o.a. doordat het volwassenen – of oudere kinderen – ziet tellen, ziet stapelen, ziet ordenen.

2^o. Het beleeft zijn gebonden oriëntatie doordat het exploreert (zie Langeveld (7)). Tijdens die gebonden oriëntatie geeft de wereld van zijn geheimen prijs, er vormt zich een relatienet.

3^o. Het kind begeeft zich eigener beweging in een explicitering: het konfronteert zijn eigen taal en zijn ontdekkingen met de wereld der volwassenen.

4^o. Het kind tracht zich met behulp van de gevonden relaties in de wereld te bewegen, het leert zijn weg in het relatienet beter vinden. Slechts het vijfde punt, de integratie, vindt meestal vrij ongeordend plaats. Vandaar dat de handelingen, die de integratie bewerkstelligen meestal karakteristiek geacht worden voor de taak van de onderwijzer.

Zolang dus het kind het uitnodigend karakter van de wereld ervaart, zolang het met zijn omgeving mee wil doen, zolang heeft er een ontwikkeling plaats, die veel weg heeft van een geleid leren. Wanneer het

ontwikkelingsproces uitloopt op een gedifferentieerd handelen, heeft er een integratie plaats. Dit treedt bijv. op bij vele handvaardigheden en bij het spreken. Wanneer de integratie echter slechts tot stand kan komen door middel van een bewust denken over het handelen, zal in het vrije ontwikkelingsproces de integratie meestal achterwege blijven. Dit verklaart, waarom kinderen in de voorschoolse leeftijd in slechts zeer weinig vaardigheden het eerste denkniveau passeren, het verklaart ook, waarom de docent in vele gevallen zijn onderwijsproces kan aanvangen met iets, dat op een integratie lijkt. Alleen de beheersing van de moedertaal zet zich een heel eind voort in de richting van het tweede denkniveau, maar in dat ontwikkelingsproces wordt het denken over het doen wel door vele activiteiten gestimuleerd.

II. DE GERICHTHEID VAN DE INTENTIE IN HET LEERPROCES

We konden in het voorgaande een in grote trekken overeenkomstige structuur in het leerproces en het ontwikkelingsproces herkennen. Het verschil wordt bepaald door de intentie, die in het leerproces aanwezig is. Wij willen nu onderzoeken, hoe deze intentie in de verschillende fasen van het leerproces gericht is.

Informatie

1^o. Om te kunnen begrijpen, hoe de intentie tijdens de *informatie* gericht is, moeten wij eerst vaststellen, hoe de informatie in vele gevallen tot stand komt. Het was een dertig jaar geleden heel gewoon, wanneer de informatie in direkte zin gegeven werd. Een leerboek der meetkunde kon dan in de volgende trant beginnen:

„*Definitie*: – De *definitie* van een zaak, die met een zekere term wordt aangeduid, is een korte en nauwkeurige omschrijving van die zaak, waardoor deze van alle andere kan onderscheiden worden.

Stelling of theorema. – Een *stelling* is een eigenschap die bewezen moet worden. Elke stelling bestaat uit twee delen: 1^o het *onderstelde* waarin aangeduid wordt wat als waar gegeven is met betrekking tot de zaken, waarover in de stelling gesproken wordt; 2^o het *gestelde*, waarin datgene wordt genoemd, waarvan de waarheid moet aangetoond worden.”

Uit het bovenstaande voorbeeld wordt het wel duidelijk, waarom men thans meestal anders begint. Voor de leerling betekent een dergelijke uiteenzetting immers in het geheel geen informatie. Een leerling, die

nooit eerder een definitie heeft horen geven, zal op grond van deze informatie stellig niet tot een dergelijke handeling in staat zijn en wanneer men hem dan een voorbeeld geeft, zal de voorafgegeven informatie nauwelijks enige steun bieden bij het begrijpen daarvan. Nog duidelijker blijkt de ontoereikendheid van de informatie bij de verklaring van „stelling”. „Een stelling is een eigenschap, die bewezen moet worden.” De indentifikatie van „stelling” met „eigenschap” zal het begrip alleen maar kunnen vertroebelen en wat wiskundig „bewijzen” is, kan alleen begrepen worden, wanneer we reeds weten, wat een „stelling” is. Vandaar dat men tegenwoordig in de meetkunde meestal begint met eerst allerlei te laten doen, opdat men, nadat de leerlingen vrij lange tijd bezig zijn geweest en zich een zekere handelingsstructuur ontwikkeld hebben, zal kunnen zeggen: „Zie, wat wij thans doen, dat is nu typisch meetkunde en de uitspraak, die je zo juist gedaan hebt, dat was een stelling. De redenering, die je er bij gehouden hebt, dat was een bewijs.” De informatie komt dan dus achteraf, in een nabeschouwing over reeds verrichte handelingen. Maar dat houdt dus tevens in, dat *de informatie impliciet door het materiaal als antwoord op de te verrichten handelingen gegeven werd, de explicitering maakte de informatie expliciet!*

We kunnen dus gerust zeggen, dat de intentie meestal niet op de informatie zelf gericht is. Het meetkundeboek in de oude trant was geschreven met het oog op een zodanig gerichte intentie en het moest zijn doel missen. Het is daarom niet geheel duidelijk, waaróm een boek zo ingericht is. Is het, omdat de schrijver om zijn geweten gerust te stellen, zich genoodzaakt voelt de informatie te verstrekken, ook al weet hij, dat zij geen effect kan sorteren? Of zijn de gebruikte begrippen hem reeds zó vertrouwd geworden, dat hij ze alleen maar als vanzelfsprekend beschouwen kan? Het kind, dat deze begrippen nog niet kent, zou dan nog niet rijp zijn voor het vak. Of is het, omdat de volwassene steeds vraagt om informatie, ook als hem de noodzakelijke basis daarvoor ontbreekt? Vermoedelijk hebben we met een ingeburgerde gewoonte te doen, die haar oorsprong vindt in een doorenmenging van de drie genoemde oorzaken.

Gebonden oriëntatie

20. Een voorbeeld van een *gebonden oriëntatie* vinden we in de taalles, wanneer van de leerlingen gevraagd wordt een lesje, dat in de tegenwoordige tijd staat, in de verleden tijd om te zetten. De intentie van de leerlingen is dan gericht op het vervullen van de opdracht: het zuiver

plaatsen van het stukje in de verleden tijd. Het leerdoel is anders, dit bestaat er in, dat de leerlingen gekonfronteerd zullen worden met de verschillen van de werkwoordsvormen der tegenwoordige en der verleden tijd. Hierop kán de intentie niet gericht zijn, omdat de opdracht juist ten doel heeft de werkwoordsvormen onder de aandacht te brengen. Vóórdat de opdracht uitgevoerd is, spreken zij de leerlingen nog niet in die zin aan. En zo is vrijwel steeds de situatie in de gebonden oriëntatie: deze heeft ten doel de voornaamste relaties tussen de begrippen zichtbaar te doen worden, maar de intentie kan op dat doel niet gericht zijn, omdat dit doel aan het begin van deze fase onzichtbaar is.

Explicitering

3⁰. Een goed voorbeeld van een *explicitering* vinden we in de natuurkunde, wanneer wij leerlingen bij het begin van het hoofdstuk „warmte” vragen zich uit te spreken over de wijzen, waarop warmteoverdracht kan plaats vinden. We hebben dan te doen met een explicitering van kennis, die de leerlingen door middel van een ontwikkeling hebben opgedaan, zij hebben immers die kennis verkregen, vóórdat het geleide leerproces is begonnen. Door zich voor te stellen, hoe de warmte zich in woonvertrekken verspreidt, kunnen de leerlingen gemakkelijk tot de drie typen: straling, stroming en geleiding komen, verschillende eenvoudige relaties kunnen uit de herinnering van de aanschouwing worden afgeleid. De intentie van de leerlingen is gericht op het zich uitspreken over de aanschouwde betrekkingen, het leerdoel is echter het vastleggen van soortgelijke betrekkingen in de daarvoor geëigende taal.

Vrije oriëntatie

4⁰. Een zuiver voorbeeld van een *vrije oriëntatie* hebben we voor ons, wanneer wij leerlingen vragen een opstel te maken over een of andere doorsnede van een door hen bestudeerd onderwerp. Zij moeten dan hun bekende relaties in een – dikwijls enigszins nieuw – verband brengen. De intentie van de leerlingen is dan gericht op het in de juiste volgorde aandragen van de bouwstenen van het betoog, het leerdoel bestaat nu in de vorming van een relatiernet, dat zo veel mogelijk samenhangend is. In zeer veel gevallen zal de vrije oriëntatie een minder duidelijk karakter dragen en zal zij samenvallen met de gebonden oriëntatie van een nieuw onderwerp. Zo wordt de vrije oriëntatie van de hoofdbewerkingen met letters in de algebra op zeer doeltreffende wijze verkregen door de

leerlingen zich te laten bezighouden met staartdelingen. Voor het leren van de staartdeling heeft de zeer bepaalde opdracht het karakter van een gebonden oriëntatie; de vrijheid, die de leerlingen hebben in de wijze, waarop zij aftrekken en vermenigvuldigen geeft aan dát facet van de opdracht het karakter van een vrije oriëntatie. Men zal zich echter gemakkelijk ervan kunnen overtuigen, dat ook in deze gevallen de verhouding tussen intentie en leerdoel gelijk is aan die in het eerst door ons geanalyseerde geval.

Integratie

5^o. In de *integratie* is de intentie gericht op een samenvatting van het geleerde. Daarin wordt vastgelegd, op welke wijze de verleden tijd van een werkwoord gevormd kan worden, worden de tafels van vermenigvuldiging gememoriseerd, wordt de regel genoemd voor de waarden van x , waarvoor een gegeven kwadratische functie in x positief is, enz. Dit is de fase, waarin de intentie samenvalt met het leerdoel. Het is dus geen wonder, dat de leerlingen hun leerproces wel het liefst met deze *laatste* fase zouden willen *beginnen*. Het is verklaarbaar, dat vele docenten ook te snel op deze laatste fase overschakelen: zij voldoen dan immers aan de wens van vele leerlingen en zij sturen regelrecht op het onderwijsdoel aan. *Een dergelijk verkort leerproces kan echter niet tot een werkelijke beheersing leiden, de leerlingen krijgen de beschikking over een verbaal relatienet, dat niet steunt op een handelingservaring, dat niet geworteld is in een echt beleven. Een dergelijk relatienet, dat niet in de persoonlijkheid van de leerling is verankerd, dreigt spoedig te zullen worden opgelost. Bovendien kan het, door het ontbreken van bindingen met andere activiteiten, geen vormende waarde hebben. In mijn analyse van het algoritmentype (6), heb ik hier uitvoerig over geschreven.*

De gerichtheid van de intentie bij het leren van een vaardigheid

De bovenstaande analyse wijst dus uit, dat de leerintentie in het algemeen niet op het eigenlijke leerdoel is gericht. Dat wil dus zeggen, dat de leerling in het algemeen iets anders leert dan hij verwachtte. De oorzaak van dit verschijnsel is heel eenvoudig: men kan nu eenmaal zijn intentie niet gericht hebben op iets, wat men nog niet kent. Voor de didaktiek is dit in wezen zo simpele verschijnsel echter van bijzonder grote betekenis: het verklaart, waarom voor zoveel leerprocessen de hulp van anderen noodzakelijk is. Hoe hinderlijk het aanschouwen van

het eigenlijke leerdoel soms zijn kan, bemerkt men, wanneer jonge kinderen bepaalde vaardigheden willen leren. Zij willen bijvoorbeeld leren fietsen. Maar daarvoor is nodig een beheersing van het evenwicht, het op de juiste manier trappen, het sturen. Het kunnen fietsen berust op een verkrijgen van een coördinatie van de drie genoemde punten, op deze coördinatie kan echter de intentie niet gericht zijn. Voor het kind, dat zich in het hoofd heeft gezet spoedig te kunnen fietsen, is het leerproces maar een nare aangelegenheid: het wordt voortdurend gekonfronteerd met de volslagen onmacht tot het bereiken van zijn doelstellingen. Hoe veel beter is het kind af, dat de hele zaak gemakkelijk opneemt, zich maar laat voortduwen en vertrouwt op de stevige arm van de vader, die er naast rijdt! Langzamerhand krijgt het gevoel voor evenwicht en na enige tijd voelt het zich zo vrij, dat het ook best wil proberen mee te trappen.

De gerichtheid van de intentie bij andere leerprocessen

Kon al bij de leerprocessen, die een vaardigheid tot resultaat hebben, een te sterke gerichtheid op het einddoel ongunstig werken, bij de leerprocessen, die van meer geestelijke aard zijn, kan een dergelijke gerichtheid nog veel ernstiger gevolgen hebben. Een kind, dat leert vermenigvuldigen, zal een denkniveau bereikt hebben, wanneer het vlot allerle- vermenigvuldigingen kan uitvoeren. De handeling wordt gesteund door het paraat hebben van een serie tafels van vermenigvuldiging. Wordt nu de intentie van het kind direkt op het kennen van deze tafels gericht, vóórdat de zin en de structuur ervan aan het kind voldoende vertrouwd zijn geworden, dan zal, wanneer het kind die tafels eenmaal „goed” kent, de weg tot het doorzien van hun structuur voor het kind spoedig geheel geblokkeerd worden. Van Parreren (9, 10) heeft immers het vermoeden uitgesproken – en de analyse van verschillende leerprocessen heeft mij dit bevestigd – dat het eindresultaat van een leerproces bestaat in de vorming van een valentiestructuur, d.w.z. dat de meeste leerprocessen tenderen in de vorming van valentiesystemen, die gevormde begripsstructuren vervangen. Een kind, dat men maar eindeloos tafels zou laten repeteren, zonder het de weg op te stuwen naar een hoger denkniveau, zal op den duur iedere begripsbasis voor die tafels verliezen. Hoeveel spoediger zal dit niet gebeuren met een kind, dat de tafels geleerd heeft zonder ooit werkelijk over een dergelijke begripsbasis te hebben beschikt!

Het kiezen van het juiste moment voor de integratie door memorise-

ring en de nauwgezette dosering van deze opdracht is van het allergrootste belang voor het resultaat van de onderwijsmethode. Slechts, wanneer het leerproces een praxis ten doel heeft, die door een sterk valentieveld het best gesteund wordt, bijv. bij het leren beheersen van een taal, kan een spoedig op het doel gerichte intentie van gunstige invloed zijn en zal een ver doorgevoerde oefening op hetzelfde niveau tot een steeds betere benadering van het leerdoel kunnen leiden.

Wanneer de onderwijzer zich niet voldoende bewust is van de wijze, waarop leerresultaten tot stand komen, kan ook een te sterk op het leerdoel gerichte intentie bij hem tot een ongunstige beïnvloeding van het leerproces leiden.

In de eerste plaats kan de intentie van de onderwijzer gericht zijn op zekere leerresultaten, die niet het eigenlijke leerdoel vormen, maar die het gevolg zijn van de te vormen handelingsstructuur. De onderwijzer kan bijv. gekonstateerd hebben, dat leerlingen, die veel gerekend hebben op den duur tal van resultaten uit het hoofd weten, zoals $\frac{5}{8} = 0,625$. Gaat hij nu aandringen op het paraat hebben van dergelijke relaties – die niet meer zijn dan een bijprodukt van het leerproces – dan bevordert hij een valentievorming, die straks mogelijk de weg naar een hoger denken verspert.

In de tweede plaats kan de intentie van de onderwijzer gericht zijn op een te vroeg bereiken van het hogere denkniveau, in dat geval werkt hij het algoritmische denken, het verbalisme, in de hand. Wij moeten er daarom naar streven, dat de onderwijzer wel het eigenlijke leerdoel kent en dat daarop zijn intentie gericht is, maar dat hij bovendien een zo goed inzicht in het leerproces verkrijgt, dat hij zich bewust is van de omweg, die de leerlingen steeds moeten maken om tot dit onderwijsdoel te geraken.

De intentie behoort dikwijls niet op het einddoel gericht te zijn

Om nog één ander voorbeeld uit de ontwikkeling van het getalbegrip te noemen. Het is hoogst ongewenst, dat leerlingen, die pas met breuken beginnen, direkt hun intentie gericht hebben op het kunnen maken van vraagstukken in de trant van $\frac{2}{3} + \frac{1}{6} = \dots$. Veeleer zal de intentie gericht moeten zijn op de betekenis van $\frac{2}{3}$ en van $\frac{1}{6}$. Zij zullen die betekenis in vele vormen moeten kunnen terugvinden. Ook zal – niet te spoedig – het tijdstip moeten aanbreken, waarop zij twee brokstukken, resp. met de waarde van $\frac{2}{3}$ en $\frac{1}{6}$ zullen gaan samenvoegen en dat zij de waarde van het resultaat uit de figuur zullen gaan aflezen. Maar dan nog zal

de aandacht moeten vallen op de handeling en *niet*, althans voorlopig niet, op het resultaat ervan.

Er zijn dus vele leerprocessen, die zich voor de onderwijzer als een totaliteit voordoen. Aan de leerling verschijnen ze echter niet als zodanig – en dat is maar goed ook. Zou immers het einddoel voor de leerling zichtbaar zijn, dan zou de weg er heen hem dikwijls te lang duren, met als gevolg een voortijdig opgeven van zijn pogingen het doel te bereiken. In het normale geval is intentie van de leerling noch op de voorlopige doelen, noch op de intermediaire doelen gericht. Hij heeft zich – misschien onder invloed van een verstandig onderwijzer – meer binnen zijn bereik liggende doelen geschapen, die we met een andere naam zullen moeten aanduiden: „*schijnbare leerdoelen*” Deze doelen zijn dus niet daardoor gekenmerkt, dat hun bereikt zijn een voltooid fase betekent in het aan de gang zijnde leerproces, zij hebben zuiver de functie van het richten van de intentie. Zoals hiervoor werd vermeld zal het dikwijls voorkomen, dat zulk een schijnbaar leerdoel in het ene leerproces een intermediair of zelfs voorlopig doel vormt van een ander leerproces.

III. DE ONTWIKKELING VAN DE VOLWASSENE

Het verwerven van nieuwe gedragsvormen houdt bij de mens niet op, wanneer hij tot volwassenheid is gekomen. Wij kunnen ook dan onderscheid gaan maken tussen die verwervingen, welke met een daarop gerichte intentie tot stand gekomen zijn en die, waarbij een zodanige intentie ontbreekt. In het eerste geval zouden we van „leren” mogen spreken, in het tweede geval zou het zeer kunstmatig aandoen, wanneer we van „rijpen” zouden spreken en is de uitdrukking „ontwikkelen” zeker beter op zijn plaats. Hetgeen niet wegneemt, dat het spraakgebruik bij volwassenen bepaalde inzichten en gedachten laat „rijpen”

Laten wij voor een nader onderzoek eerst het geval denken, waarin de mens zich een zekere (manuele) vaardigheid verwerft. Wanneer deze vaardigheid tot een maximale ontwikkeling gekomen is, zal de mens meestal handelen volgens een handelingsstructuur, die voornamelijk door valenties bepaald wordt. In gevallen, waar de omstandigheden sterk variabel zijn, wordt hij echter gedwongen over zijn handelen na te denken, er kan dan een meer gedifferentieerde structuur ontstaan, die hem in staat stelt in een groter aantal gevallen dan tot dusverre automatisch te handelen.

We zullen dan wel meestal met een echt leerproces te doen hebben:

van het begin af is de intentie gericht op het aanleren van de handeling. Naarmate het leerproces zijn voltooiing nadert, neemt deze af, zodat tenslotte de intentie nog slechts gericht op het in gang zetten en het beëindigen van de handeling. Het kan zelfs zijn, dat ook daarvoor op den duur de intentie gaat ontbreken.

De leerintentie bij zelfstudie

Van een geheel andere aard is de ontwikkeling, die de mens doormaakt, wanneer hij tot een hoger denkniveau overgaat. In dat geval heeft hij zich bij de handelingsstructuur een systeem van taalsymbolen gevormd, die door een net van relaties zijn verbonden. Zijn handelen geschiedt nu op grond van de bestaande relaties tussen de symbolen. Zulk een ontwikkeling kan onder andere tot stand komen door middel van zelfstudie. In dat geval hebben wij ook met een leerproces te doen, immers de zelfstudie wijst op het aanwezig zijn van een intentie. Wij zullen nu weer nagaan, hoe in dit geval de intentie gericht is gedurende de vijf fasen van het leerproces.

De beide eerste fasen: de informatie en de gebonden oriëntatie kunnen, wanneer het de bestudering van een reeds ontgonnen kennisgebied betreft, door de studieboeken worden gegeven. De explicitering geschiedt dan meestal, doordat men het gegeven materiaal voor zichzelf repeteert en doordat men de gegeven vaktaal met de eigen taal konfronteert. In de vierde fase kan men trachten het gegeven materiaal aan eigen gekozen voorbeelden te toetsen. De moeilijkheden komen vooral bij de integratie. Was het studiemateriaal afgestemd op het hogere, nog te bereiken niveau, dan bestaat er een grote kans, dat men al studerende slechts tot een verbale beheersing van het relatienet komt. Dit kan vooral gebeuren, wanneer de behandeling van de stof zo volledig is, dat er voor een vrije oriëntatie nauwelijks meer materiaal overgelaten wordt. Is echter het studiemateriaal zelf niet op het hogere niveau afgestemd, dan wordt van de student verlangd, dat hij met dit materiaal scheppende arbeid zal verrichten.

Uit het voorgaande volgt, dat wil zelfstudie tot iets anders dan een schijnresultaat voeren, er bij de studerende persoon een zekere habitus gevormd moet zijn. Hij moet immers in de derde fase de behoefte gevoelen het hem geboden studiemateriaal met zijn eigen leven in verband te brengen, hij moet de behoefte gevoelen dit materiaal voor hem zinvol te doen zijn. Wordt het materiaal op het hogere niveau gegeven,

dan moet hij trachten, vrijwel geheel op eigen kracht, door telkens analyseren en omvormen van daartoe geschikte stof – en hij moet intuïtief aanvoelen, wélke stof – zijn denken zover op te voeren tot hij de zin van het geboden materiaal gaat doorgronden. Wordt het materiaal op het lagere niveau aangeboden, dan moet hij in de vijfde fase, door telkens analyseren en omvormen van het gebodene trachten uit te vinden, wát hij nu eigenlijk bestudeerd heeft, hij moet proberen zover boven de stof uit te komen tot hij deze als een geheel overziet.

Dat het onderwijs, dat thans gebruikelijk is, in het algemeen niet bevorderlijk is voor het aankweken van deze habitus, zal wel bekend zijn. Wanneer een leerling moeite heeft iets te begrijpen, wanneer hem het inzicht in de zaak ontbreekt, dan denkt men meestal aan „uitleg” als het passende onderwijsmiddel. De mogelijkheid van uitleg is echter gebaseerd op het bestaan van een vrijwel gesloten relatiënet, de uitleg bestaat in het aanwijzen, waar de onbegrepen passage zijn plaats vindt in dit relatiënet. Zoals we echter in het eerste deel van dit opstel gezien hebben, bestaat het leren voor het grootste deel juist in de vorming van zo'n relatiënet. Zo lang dit niet gevormd is, is uitleg onmogelijk. Wordt desondanks de uitleg toch geprobeerd – in de praktijk gebeurt het herhaaldelijk – dan komt dit neer op een *niveaureduktie*, men stelt een verbale relatie in de plaats van wat inzicht had kunnen zijn.

Het ontbreken van voornoemde habitus heeft tengevolge een neiging om geboden studiemateriaal meer verbaal dan structureel te hanteren. Het heeft tengevolge een ongeduldig vragen om uitleg, ook als de daarvoor noodzakelijke begripbasis totaal ontbreekt. Misschien herinnert men zich de slagzin, die een twintig jaar geleden in het onderwijs opgeld deed: „als je het niet kunt uitleggen, dan heb je het ook niet begrepen”. Hiermee richtte men zich dan soms tegen de leerling, die de derde fase nog niet achter de rug had en in de explicitering bleef steken. In dat geval werd dus weinig waarde toegekend aan het impliciet kennen van het materiaal. Men richtte zich echter soms ook met de slagzin tegen de onderwijzer, wie men aldus verweet de te doceren leerstof onvoldoende te kennen. Dat men zo de ware functie van de uitleg heeft miskend kan uit het bovenstaande nu duidelijk zijn geworden.

Zeer belangrijk is het, na te gaan, hoe in een nieuw studieveld, waar dus de leerboeken ontbreken, de verschillende fasen van het leerproces worden doorlopen. We kunnen hier met recht spreken van een leerproces, omdat we mogen aannemen, dat er een intentie bestaat het betrokken studieveld te ontginnen.

Ofschoon de opdracht, die aanleiding geeft tot de studie, vrij nauw-

keurig omschreven kan zijn (bijv. het ontwerpen van een methodiek van een of ander vak voor een bepaald schooltype), de *informatie* is toch vrij onvolledig. Immers de opdracht geeft geen of weinig aanwijzingen omtrent de structurerende determinanten van het studieveld. (Hoe ontwerpt men in het algemeen een methodiek, wat zijn de doelstellingen voor het betrokken vak in het bedoelde schooltype, enz.) Evenals bij de geleide leerprocessen moet ook hier de informatie voor een groot deel achteraf uit de explicitering komen. Wordt het probleem door een groep van personen in studie genomen, dan zal men al spoedig trachten over te gaan naar de fase der *gebonden oriëntatie*, (men gaat andere methodieken bestuderen, men gaat onderzoeken in hoeverre deze voor het eigen doel omgewerkt kunnen en moeten worden) kortom, men tracht de vage opdracht te vervangen door andere opdrachten, die direkt uitgevoerd kunnen worden, zij het dan, dat ze minder direkt op het doel gericht zijn.

Wanneer de gebonden oriëntatie voldoende materiaal aangebracht heeft, kan de groep tot *explcitering* overgaan. Bij dit vrije leerproces is nu veel meer sprake van een uitwisseling van zeer verschillende meningen dan bij het geleide leerproces. Er is nu geen docent aanwezig, die de leiding heeft, zodat de schifting van bruikbaar en onbruikbaar materiaal met veel meer moeite tot stand komt en ook de vaktaal wordt slechts gevormd op grond van haar bruikbaarheid in de praktijk. Het is overigens van belang, dat ieder lid van zulk een studiekommissie zich bewust is van het pionierskarakter van zo'n studie en niet met behulp van een anders georiënteerd denkveld uit een aangrenzend vakgebied te vroeg tot resultaten wil komen.

Heeft zich eenmaal voor de groep een begin van een relatienet gevormd, dan komt de vrije oriëntatie vanzelf. Een ieder, die zich voor het onderwerp interesseert, zal trachten de ter beschikking gekomen structuren in zelf gekozen situaties in de praktijk te brengen. Dat houdt dus tevens in, dat zo ergens, dan toch wel juist in déze leersituatie de fasen gemengd zullen optreden. Dat wil dus zeggen, dat de vrije oriëntatie optreedt, wanneer nog vrij veel gebonden oriëntatie moet plaats vinden en er nog heel veel geëxpliciteerd moet worden.

Heeft het leerproces sukses, dan komt men tenslotte tot een integratie, men heeft nu de mogelijkheid de oplossing van het gestelde probleem naar omstandigheden te variëren, men overziet de gehele problematiek. Wil men echter anderen buiten de groep van dit resultaat laten profiteren, dan zal de oplossing stellig niet in deze laatste integrale vorm moeten worden aangeboden. Wie meester wil worden van een zekere denkstruk-

tuur zal een leerproces moeten doormaken. Dit leerproces kan echter veel meer op het doel gericht verlopen, omdat nu, in tegenstelling met dat der pioniers, leiding mogelijk is.

IV. KONKLUSIE

Aan het eind van dit artikel staan wij voor de vraag, of het verstandig geweest is en of het in de toekomst verstandig zal zijn een onderscheid zoals hiervoor te maken tussen rijpingsprocessen en leerprocessen. De analyse heeft ons in ieder geval getoond, dat een onderzoek naar de gerichtheid van de intentie tijdens het ontwikkelingsproces (waarmee ik dan even leer- en rijpingsproces in een woord samen neem) ons inzicht in het leren en in de functie van de leiding bij het leren verdiept. De analyse heeft echter ook aan het licht gebracht, dat een op het leerdoel gerichte intentie lang niet altijd bevorderlijk is voor een gunstig verloop van het leerproces. Dit houdt dus ook in, dat wij het niet als een nadeel behoeven te beschouwen, dat zoveel ontwikkeling wordt overgelaten aan wat ik vroeger „incidentele leerprocessen” noemde en wat in dit artikel tijdelijk met „rijping” werd aangeduid. Integendeel, zeer veel zal geleerd moeten worden in perioden, waar de intentie gericht is op een geheel ander doel. Maar één belangrijk punt blijft: een dergelijke rijping mag allerminst als een biologische rijping worden opgevat, een rijping, waarbij de opvoeder werkeloos blijft toezien. Ook al is er bij het kind dan niet van een „bewust” leren sprake, leiding is mogelijk en zelfs zeer gewenst, wanneer de „rijping” te traag verloopt of achterwege blijft.

Tevens zijn ons overeenkomsten en verschillen duidelijk geworden, die bestaan tussen de ontwikkelingsprocessen in de voorschoolse en de naschoolse periode. In beide perioden wordt de ontwikkeling dikwijls tot stand gebracht door een intentie, die gericht is op een exploratie, een voorlopig tot niets verplichtende belangstelling. Maar terwijl het nog niet schoolgaande kind tot inspanning geprikkeld wordt door zijn behoefte om „groot” te zijn, d.w.z. met de volwassenen „mee te kunnen doen”, kost het de volwassene moeite zich te realiseren, dat er zaken zijn, die hem niet direkt uitgelegd kunnen worden, dat hij om mee te kunnen discussiëren, zich eerst een gedachtenwereld moet eigen gemaakt hebben. Liever dan zo iets te beamen zal hij willen geloven, dat hem de vereiste knobbel ontbreekt, of dat hij voor het onderwerp de vereiste belangstelling niet kan opbrengen. In sommige gunstig verlopende gevallen ontdekt hij zelf in een vrije exploratie een deel van het tot dusverre voor hem onbekende gebied, waarna uitwisseling van gedachten met anderen daarover mogelijk wordt.

In ieder geval wordt hierdoor duidelijk, dat er in een mensenleven heel veel „geleerd” wordt in perioden, waar de intentie niet op een leerdoel en zelfs niet op een „leren” zelf gericht is. Met name treedt zulk een periode in, wanneer een ingespannen leren wordt vervangen door een ontspannen exploratie. Men zou het als een opgaaf van de didactiek kunnen zien om uit te vinden, hoe de mens meer bewust tot een adequaat afwisselen van deze activiteiten zou kunnen worden gebracht. In dat geval zouden exploratie en leerintentie elkaar niet behoeven uit te sluiten.

Zouden wij een ontwikkeling van de geest, waarbij geen leerintentie aanwezig is, in het vervolg aanduiden met „rijpen” dan zou dit het voordeel hebben, dat deze wijze van geestesverrijking duidelijk onderscheiden wordt van het intentionele leren. Daar staat dan tegenover, dat de intentie van de docent ongeveer gelijk gericht zou moeten zijn op een ontwikkeling van zijn pupillen door middel van „rijpen” als van „intentioneel leren”. Het spraakgebruik verzet zich hier en nu nog zo zeer tegen een dergelijke opvatting, dat zulk een gebruik van het woord „rijpen” niet kan worden aanbevolen.

Literatuur:

1. HIELE, P. M. VAN en D. VAN HIELE-GELDOF, *Een denkpsychologische benadering van het begrip denkniveau*. Paed. Stud. XXXIV, blz. 130.
2. HIELE, P. M. VAN, *Development and Learning Process*, Acta Paedagogica Ultrajectina XVII.
3. Idem, *Piagets Beitrag zu unserer Einsicht in die kindliche Zahlbegriffsbildung*. Westermanns Pädagogische Beiträge 1958. Heft 10.
4. Idem, *La pensée de l'enfant et la géométrie*. Bulletin de l'Association des Professeurs de Mathématiques. Mars 1959.
5. Idem, *De psychologie van het leren*. Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs, okt. 1959.
6. Idem, *De problematiek van het inzicht*. J. M. Meulenhoff e.a. 1957.
7. M. J. LANGEVELD, *Ontwikkelingspsychologie*. In Kohnstamm, Inleiding in de Psychologie. J. B. Wolters 1955.
8. J. DEMIRANDA, *De vakstructuur in scheikundeonderwijs en didactiek*. Faraday nov. 1959.
9. PARREREN, C. F. VAN, *Intentie en autonomie in het leerproces*, Amsterdam 1951.
10. Idem, *Pluralisme in de leerpsychologie*. J. B. Wolters 1958.
11. ROTH, H., *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. H. Schroeder Verlag 1957.

HET VAK TEKENEN IN DE ULO-SCHOOL IN VERBAND MET DE ONDERWIJZERSOPLEIDING

J. PLOOS VAN AMSTEL

Toen bij de aanvang van de cursus '59-60 de nieuwe leerlingen hun plaats innamen op de Rijkskweekschool te Haarlem kregen zij bij de eerste tekenles enige vragen schriftelijk te beantwoorden, betreffende het tekenonderwijs dat zij genoten hadden, vóórdat zij hun entree op de kweekschool maakten. Deze vragen behelsden:

a. de didactiek welke op hun vorige school in gebruik was. Hadden zij fantasietekenen gehad? Waren zij volledig vrij, en daarmee alleen en uitsluitend aangewezen op eigen fantasie, of – en ook dát wordt hier onder fantasietekenen verstaan – werd deze fantasie opgeroepen n.a.v. een opgegeven onderwerp? Of werden er tekenvoorbeelden gebruikt in de vorm van plaatwerk, hetzij vóór de klas gehangen, of bij de leerling op de bank. Tenslotte bestond de mogelijkheid van na te tekenen voorwerpen en het tekenen naar bloemen, dieren, model en het buitensetsen.

b. de tekenmaterialen welke in gebruik waren. In het bijzonder gold de vermelding van verf, O.I. inkt, houtskool, wasco en pastel. Potlood en kleurpotlood bleken overal bekend.

c. de ontmoeting met de beeldende kunst. Hierbij werd gevraagd naar museum- en tentoonstellingbezoek, bespreking van reproducties en dergelijke activiteiten.

Zo kregen wij van 206 leerlingen gegevens, verdeeld over vijf jaar, en wel van 1955 t/m 1959; hiervan kwamen er 44 van het middelbaar onderwijs; in hetgeen hier volgt zal er slechts sprake zijn van de 162 overige leerlingen, afkomstig van het Mulo.

Zonder twijfel is het getal 162 te klein om met de uitkomsten te gaan generaliseren, nochtans leek ons beschouwing de moeite waard, te meer omdat men in Haarlem en omgeving onderwijs kan verwachten dat niet beneden het gemiddeld landelijk peil ligt, eerder nog daarboven. Aan het vakmanschap van de tekendocenten zal men hoger eisen kunnen stellen dan in meer afgelegen delen van het land, waar men zich wel eens behelpen moet, terwijl Haarlem voor de in kunst geïnteresseerden veel te bieden heeft, en ook de gemeente hierin de scholen alleszins behulpzaam is. In dit didactische klimaat nu luiden de gegevens als volgt:

totaal aantal leerlingen	162	in % van totaal:
fantasietekenen	79	49 %
tekenen naar voorbeelden	106	65 %
uitsluitend naar voorbeelden	35	22 %
met verf gewerkt	58	36 %
met O.I. inkt gewerkt	36	22 %
ontmoeting met kunst	65	40 %

Uiteraard rijst de vraag of de geënquêteerden wel betrouwbaar waren: het is n.l. denkbaar dat een zwakke leerling zich voor zijn geringe prestaties bij voorbaat meent te kunnen verontschuldigen door zijn artistiek verleden zwart af te schilderen, zich daarbij verhalend op het onderwijs. De leerlingen kennend, menen we deze factor vrijwel te kunnen verwaarlozen en bovendien zou een dergelijke verkeerde voorlichting een kritische zin t.a.v. de didactiek veronderstellen die er o.i. niet is, en die zich pas ontwikkelt als men bemerkt, dat het op de kweekschool anders gaat. Bovendien: het peil van het debuut ligt er niet om.

Alvorens tot enige kritische kanttekeningen over te gaan, doen we wellicht goed te formuleren waarin wij zelf de waarde van dit vak gelegen zien. Wij menen dat het beroep op het creatief vermogen voorop moet staan, op het zélf vinden en op het verwezenlijken van het unieke in de tekenaar. Het principiële respect voor de persoonlijkheid van de leerling en zijn mogelijkheden stelle men voorop. Een en ander te realiseren door het ontwikkelen van het beeldend vermogen, door het (meer of minder methodisch) laten onderzoeken wat een vorm is, hoe een vlek zich gedraagt op een vlak, hoe ordening een compositie oproept, hoe ritme ontstaat, hoe een lijn werkt al naar de intentie waarmee men hem neerschrijft, wat toon is, wat kleur, en hoe een ambachtelijk zuivere beoefening van de technieken leidt tot „denken” in typisch beeldende termen. Men kan het ideaal daarbij vinden in exactheid van afbeelding, in oefening van observatie of in ongeremde uitingsdrijf of waarin dan ook; kwaliteit is binnen vele begrenzingsmogelijk. Niet echter wanneer men de leerling een zo specifiek en onvervangbaar grafisch middel ontnemt als de O.I. inkt. (Het overtrekken van contouren met een redispen rekenen we doorgaans niet tot werkelijk tekenen).

Ook onthoudt men de leerlingen veel als men niet schilderachtig laat werken, een andere pool van beeldende werkzaamheid, met verf, of pastel. (Het karakter van de ecoline biedt geen vervanging van verf en is als zodanig niet in onze beschouwing opgenomen, de bruikbaarheid van de ecoline ligt elders).

Nog bedenkelijker is de verspreiding van het doodgeboren gedrukte tekenvoorbeeld en de wandplaat, al blijkt deze „methode” wel gecombineerd te worden met andere, zoals uit de percentages blijkt.

Een van de leerlingen schrijft:

„Altijd nagetekend wat de leraar op het bord voortekende. Nooit gewerkt met waterverf, plakkaatverf, krijt e.d. Altijd kleurpotloden. Op school nooit schilderijen met de leraar bekeken en beschouwd. Wel eens een museum bezocht.”

Een ander:

„Ik heb uitsluitend naar gedrukte voorbeelden getekend, die voor de klas hingen. Alleen met potlood getekend. Het formaat papier was betrekkelijk klein. Weet bijna niets van kunst af. Heb er nooit wat van op school gehad.”

Zulke geluiden zijn er vele en zij komen niet van slechts enkele scholen.

Eén leerling schrijft: van het tekenen op de L.S. herinner ik me niets. Hetgeen bij ons de troostrijke gedachte oproept dat dit nog altijd beter is dan het gevoel van weerzin dat bij sommige leerlingen voor dit vak is gewekt. Een meisje schrijft: Tekenend heb ik in de vierde klas van de lagere school gehad en alleen in de vierde klas van de u.l.o. Een groter aantal heeft „wel eens” met verf gewerkt, maar royaal schilderen met plakkaatverf op groot formaat kwam weinig voor.

40 % zag wel eens wat van kunst, hetgeen meest neerkomt op een bezoek aan „het” Rijksmuseum. Het Huis Van Looy wordt door enige tientallen leerlingen genoemd maar van een bezoek aan de voortreffelijke tentoonstellingen in de Vishal blijkt nergens. Een aantal van deze leerlingen uit Haarlem en omgeving kent het Frans Hals museum slechts van buiten, en één schrijft openhartig: ik ben nog nooit in een museum geweest.

Beschouwt men de gegevens naar de tijdsorde, dan ziet men dat 35 % van de leerlingen die in september 1955 begonnen met hun studie, fantasietekeningen hadden gehad; voor de nieuwe leerlingen van september '59 bedroeg dit percentage 65. Voorts ziet men de technieken wat uitgebreid en de aandacht voor de kunst iets toegenomen, maar de tendens is weifelend.

Hoe hebben deze leerlingen zich verder ontwikkeld? Bij de beantwoording van deze vraag dient het voorbehoud gemaakt dat de laatste lichting te kort aan het werk is om scherp beoordeeld te kunnen worden.

Beschouwen wij drie groepen:

A zij die alléén naar voorbeelden tekenden

B zij die niet naar voorbeelden tekenden

C zij die alléén fantasietekeningen hadden

met resp. aantallen 35, 54 en 16, en beschouwen wij de beste leerlingen uit ons vak dan ontmoet men van deze in groep

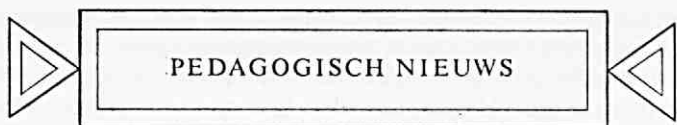
A het aantal 4

B het aantal 7

C het aantal 9

Voor de zwaksten resp. de aantallen 7, 6, 1.

Een vergelijking van bovenstaande gegevens met die van leerlingen met eindexamen Middelbare school, die in de 3e klas hun studie aan de kweekschool beginnen, levert voor de laatsten een gunstiger beeld, in overeenstemming met hun prestaties, maar waar hun aantal aanmerkelijk geringer is blijven getallen en conclusies achterwege. Vermelden we slechts dat verreweg de meesten over kunst hoorden en slechts enkelen naar voorbeelden tekenden, en dan nog nooit uitsluitend, terwijl ook schilderen door vrijwel allen beoefend werd. Voor de 44 leerlingen die van de Middelbare school kwamen en in de 1e klas van de kweekschool begonnen, luiden de gegevens iets minder gunstig. Voor het Mulo echter, waar de genoemde gegevens uitsluitend betrekking op hebben, blijft nog zeer veel te wensen. De oorzaken: Op het Mulo eindexamen mag altijd nog naar een wandplaat getekend worden; de mogelijkheid, sedert enige jaren aanwezig, deze te vervangen door een fantasieopgave blijkt niet steeds aangegrepen te worden. De klassen zijn overvol, tekenlokalen ontbreken vaak, vooral in de „provincie” ontbreken bevoegde leerkrachten en tenslotte bestendigt de Overheid deze onbevredigende situatie door in het Mulo allerlei akten te honoreren, maar niet die voor tekenen. Dit laatste punt verdient een accent: want wel mag van de kweekschool verwacht worden dat gezonde moderne opvattingen over het tekenonderwijs aan de kwekelingen wordt bijgebracht – en ook de Overheid verwacht dit –, maar anderzijds schijnt de vóóropleiding van de kweekschool voor het vak tekenen van de Overheid te mogen blijven steken in een stadium, waarin de leerlingen, althans blijkens hun eigen gegevens, te weinig geboden wordt.



Uit het Pedagogisch Centrum van de N.O.V.

SCHOLEN-EXPERIMENTEN

In onze beschouwing over de *Methodiek van de scholing*, gepubliceerd in het jaarverslag over 1957¹, hebben wij een onderscheid gemaakt tussen twee vormen van scholing: de intensieve begeleiding en het bereiken van grote groepen van onderwijzers.

Nu op het terrein van de intensieve begeleiding een grotere ervaring verkregen is en tevens de noodzaak wordt gevoeld deze vorm van scholing in zoveel mogelijk takken van onderwijs een plaats te geven, is het wenselijk nader de doelstelling, de werkwijzen en de moeilijkheden van deze scholingsarbeid te bespreken.

In 1956 zijn wij begonnen met het contactscholenplan, dat de intensieve begeleiding van 15 lagere scholen omvat. In 1957-1958 heeft deze werkvorm zich uitgebreid tot een scholenexperiment in het ULO, waar 5 scholen aan deze intensieve begeleiding deelnemen. Voor 1960 is een plan gemaakt om een 5-tal scholen voor V.G.L.O. in de scholingsarbeid op te nemen, teneinde de aanpassing van deze scholen aan een toekomstige structuur van het voortgezet onderwijs te bevorderen. Daarnaast is in de kring van het Buitengewoon Onderwijs de wens naar voren gekomen in een beperkt aantal scholen belangrijke didactische veranderingen in te voeren en deze veranderingen eveneens op te nemen in een scholingsplan van z.g. contactscholen. Indien wij de ontwikkeling bij het lager technisch onderwijs goed zien, menen wij ook daar een toenemende behoefte zien groeien, om althans met betrekking tot het algemeen vormend jaar te komen tot een dergelijk scholenexperiment.

In hoeverre aan deze wensen voldaan kan worden is een kwestie van middelen, mensen en materiaal.

Om dit duidelijk te kunnen stellen brengen wij nog eens de extensieve scholingsmethodiek in herinnering.

De extensieve scholing richt zich in de eerste plaats op het wekken van belangstelling voor de vernieuwing van het onderwijs. In de vorm van lezingen, cursussen, gesprekskringen, studiebijeenkomsten wordt aan de belangstellende toehoorder een exposé gegeven van de mogelijkheden, die door de moderne didactiek geboden worden. Aan de toehoorder wordt overgelaten uit deze gegevens zijn conclusies te trekken en na te gaan, welke veranderingen hij in zijn praktijk wil aanbrengen. Het is gebleken, dat de docent heel wat weerstanden moet overwinnen, voordat de toehoorder bereid is mee te denken in de richting van de aangeboden inzichten. Veelal richt de critiek zich niet zozeer

¹ Gepubliceerd in *Pedagogische Studiën* 1958, no. 10. Het artikel: Scholen-experimenten is ook gepubliceerd in: *Jaarverslag 1958 van het Pedagogisch Centrum van de N.O.V.*

op de inhoud van de didactische vernieuwing – men vindt de moderne didactiek belangrijk, zelfs ideaal – maar de omstandigheden laten nu eenmaal een dergelijke verandering in de huidige school niet toe. Daarbij beroept men zich de ene keer op te grote klassen, de andere keer op de vastgestelde examens, dan weer op de reeds omvangrijke taak of wel, dat voor deze kinderen geen andere werkwijze mogelijk is. Natuurlijk liggen de moeilijkheden niet alleen aan de kant van de toehoorder. Afgezien van de bekwaamheid en de praktische instelling van de docent ligt hier een principiële moeilijkheid. Een lezing of een les kan niet meer dan een aanwijzing, een bepaling van richting bevatten, waarbij toch weer de uitwerking aan de toehoorder moet overgelaten worden. Hoe tenslotte de toehoorder de wijze lessen van verschillende docenten tot een geheel weet te integreren en daarmee een nieuwe didactische aanpak in zijn onderwijs zou moeten opbouwen, blijft voor de docent in de regel een onbekend terrein.

Een wezenlijke verandering van het onderwijs kan langs deze weg niet bereikt worden. Men moet tevreden zijn met het wekken van de belangstelling, met de individuele en partiële pogingen tot verandering van de eigen praktijk en met de confrontatie de nieuwe inzichten met grotere groepen. Hiermede zijn reeds een aantal desiderata, die vervuld moeten worden bij de intensieve begeleiding, aangegeven.

Het scholenexperiment heeft ten doel de verworven vernieuwingsdenkbeelden in een school integraal te realiseren. In die zin streeft het scholenexperiment naar een model-school; niet in de betekenis van een voorbeeldige, ideale school. Dit zou bij voorbaat een overschatting zijn van de eigen mogelijkheden. Onder modelschool willen wij heel nuchter verstaan: een model van vernieuwingsmaatregelen, volgens een vast plan opgesteld en binnen de locale omstandigheden, optimaal gerealiseerd.

Dit houdt direct in, dat het model geen ideale vorm is, maar een bereikbaar geacht compromis, bepaald enerzijds door het geheel van aanwezige didactische inzichten, anderzijds door de omstandigheden. Tot de omstandigheden behoren ook de tradities in het onderwijs, de aansluiting tot andere scholen, de bereidheid en bekwaamheid der leerkrachten, de overdraagbaarheid van het model op andere scholen enz. enz. Hoe wordt nu een dergelijk model ontwikkeld? In het lager onderwijs is aan de inrichting van het contactscholenplan een vernieuwingsactiviteit van welhaast 50 jaar vooraf gegaan. Talrijke pogingen tot nieuwe onderwijssystemen getuigen daarvan. Van de gegevens kan men op twee wijzen gebruik maken. De voorheen gebruikelijke methode bij een bewust streven naar vernieuwing was het opstellen van een geheel nieuw model (bv. de Montessori-school, de Dalton-school) of het overnemen van een dergelijk model. Dr. van der Velde heeft op goede gronden in zijn publicatie: *Onderwijsvernieuwing op de lagere school en haar organisatorische problemen* (1946) een dergelijke modelbouw, uitgaan van het Dalton-onderwijs, bepleit. Het voornaamste bezwaar tegen de modelbouw is de methodische eenzijdigheid. Het wezenlijkste element van het Daltononderwijs, schrijft Dr. van der Velde, is de zg. taak, de opdracht een bepaalde hoeveelheid werk uit verschillende vakken in een bepaalde tijd af te maken.

In „Vernieuwing van het basisonderwijs” hebben wij gebracht aan te tonen, dat het complex karakter van het leer- en onderwijsproces een zodanige redu-

cing tot één methode niet toelaat. De „taak” behoort uiteraard een plaats in dit onderwijsproces in te nemen, maar slechts daar, waar door de aard van de leerstof en door de aard van het kind de toepassing efficiënt geacht kan worden.

Wij komen nu tot het door ons ontwikkelde model. Zoals gezegd vindt daarin de taak een plaats, maar ook de individuele arbeid, het groepswerk, het totaliteitsonderwijs, het onderwijs en de expressievakken, de klassikale introductie, de differentiatie. Gezien vanuit de meer geconsolideerde systemen (Montessori-, Dalton-, Decroly-school, Jena-plan, Unit-plan etc.) kan dit model eclectisch genoemd worden. Maar daarmee is de wezenlijke grondslag niet aangegeven. Het hierbedoelde model berust op de toepassing van de gedifferentieerde leersituaties, in overeenstemming met de aard van het kind en de structuur van de leerstof. Deze leersituaties worden gezien als de ervaringsmogelijkheden, waardoor de ontmoeting tussen kind en leerstof tot stand kan komen. Wil men hier spreken van een systeem, dan heeft het de kenmerken van een „open” systeem. De openheid toont zich zowel in de verscheidenheid van toepassing: het is toepasbaar in de lagere school, maar ook bij het voortgezetonderwijs, als in de variabiliteit: een vernieuwing in de didactiek stuit niet af op een eenmaal gekozen organisatieprincipe. In het contactscholenplan is dit „open” systeem het verst ontwikkeld. Dit was mogelijk, omdat in de voorafgaande jaren tal van didactische ervaringen verkregen waren, soms op een omschreven gebied bv. de expressie, soms bij een werkwijze: de leerstofkernen en belangstellingscentra. Het model van het contactscholen werd als volgt opgesteld:

- 1^o. Welke leersituaties moeten gevormd worden om een zo goed mogelijke ontwikkeling van het kind en een zo goed mogelijke toeëigening van de leerstof mogelijk te maken?
- 2^o. Welke didactische werkvormen kunnen in aansluiting tot de aard van de leerlingen, de structuur van de leerstof en de hanteerbaarheid door de leerkracht worden voorgesteld.
- 3^o. Welke leerstofinhouden moeten opnieuw gestructureerd worden om de gewenste leersituaties mogelijk te maken.

In de praktijk bleek het wenselijk te beginnen met het rekenonderwijs en de expressievakken. Voor de expressievakken zijn deskundigen nodig, die in de eerste plaats de praktische uitvoerbaarheid van hun didactiek in de klas aan de leerkracht tonen. Dit „voordoen” in de klas blijkt essentieel te zijn voor het veranderen van de werkwijzen van de leerkrachten. Zonder dit voordoen blijft de instructie te theoretisch en ontstaan de zelfde weerstanden als in het cursuswerk. Dit werk stelt aan de deskundige hoge eisen. Niet alleen moet hij een duidelijk inzicht hebben in de didactische verwerking van zijn vak, hij moet tegelijkertijd in staat zijn met kinderen en volwassenen om te gaan. De eisen, die aan de moderne groepswerker worden gesteld, moeten ook aan deze deskundigen gesteld worden.

Aan de introductie van de rekendidactiek moest meer vooraf gaan dan een eenvoudige selectie van de leerstof. Het terrein van de rekendidactiek is een terrein vol controversen, met veel partiële vernieuwingspogingen en nog meer

vastgeroeste onjuiste praktijken. Slechts door nauwe samenwerking tussen theorie en praktijk is het gelukt een samenvattende didactiek op te stellen, die berust op de voorhanden zijnde wetenschappelijke gegevens en getoetst is aan een zich vernieuwende praktijk. Het resultaat van dit onderzoek is gepubliceerd worden als Mededeling IV van het Paed. Centrum, onder de titel: Grondslagen van de Rekendidactiek. Op overeenkomstige wijze is ook de didactiek van het moedertaalonderwijs, het totaliteitsonderwijs, de voorbereiding van de kennisvakken en de kennisvakken ontwikkeld.

Wij hebben enigszins uitvoerig over deze didactiek geschreven, omdat hier uit een belangrijke voorwaarde voor het opzetten van een scholenexperiment blijkt. Een scholenexperiment vereist niet alleen een algemeen plan, die voortkomt uit een vernieuwingstheorie, maar ook een aangepaste didactische opbouw van elk der vakken. Gelukkig behoeven niet alle onderdelen bij het startpunt volledig uitgewerkt klaar te liggen, maar enige onderdelen moeten uitgewerkt zijn en van de andere delen moet althans het grondpatroon duidelijk aanwezig zijn.

In de loop van het scholenexperiment is gebleken, dat de ontwikkeling van nieuwe leerstof en nieuwe werkmethoden een uiterst nauwkeurig afgestemde samenwerking vereist tussen de deelnemende scholen en de staf. Hiermee wordt niet slechts bedoeld het bespreken van de aangeboden leerstof en werkmethoden, maar ook het herhaald toetsen van de toegepaste werkwijzen, het analyseren van gebleken tekorten, het wijzigen van de instructies, het overwinnen van persoonlijke moeilijkheden, het overtuigen van theoretische noodzaak, doch tevens het daadwerkelijk tonen van de bereidheid tot veranderen, wanneer de praktijk dit nodig maakt.

Het is hier niet de plaats het verloop van het contactscholenwerk in zijn geheel te beschrijven. Het ging slechts om enkele principia van een scholenexperiment aan te geven. Hieraan mag echter niet ontbreken een verwijzing naar de emotionele basis van het proces van verandering. Onderwijsvernieuwing is primair een verandering in de instelling en de houding van de leerkracht, dat betekent dat elk scholenexperiment, gezien naar de relatie tussen leerkrachten en staf, een sociaal-psychologisch experiment is. De Amerikaanse groepspsycholoog Thelen heeft vele malen gewezen op de betekenis van de participatie van de leerkrachten bij veranderingen in de school. Deze participatie is niet een formeel deelnemen aan besprekingen over didactische details, maar een volledig deelhebben aan het plan tot vernieuwing. Enerzijds betekent dit voor de staf een voortdurend betrekken van de leerkrachten in de planning, anderzijds vereist dit van de leerkrachten een grote bereidheid tot meedenken. Daar waar de participatie het karakter krijgt van het bestemmingsrecht bij meerderheid van stemmen over pedagogische en didactische vraagstukken overheersen andere motieven dan de wil tot vernieuwing. De participatie is alleen mogelijk in een wederzijds vertrouwen en een duidelijk gelijkgerichtheid in doelstelling.

In het voorgaande zijn zowel de *mensen*, dit zijn de leerkrachten, de deskundigen en de staf en het *materiaal*: de didactische aanwijzingen, neergelegd in stofomschrijvingen, lesmodellen, leerplannen, urentabellen ed. aan de orde gekomen. Over de *middelen* hebben wij nog niet geschreven. Zij vormen evenwel een budgetair probleem van grote omvang.

Bij het cursuswerk kan een relatie vastgesteld worden tussen uitgaven en

inkomsten. Hiervoor moet van de cursisten een cursusgeld geheven worden, zoals elk instituut zich voor zijn diensten door de cursisten laat betalen.

Bij een scholenexperiment is dit geheel anders. Van de personen betrokken bij een scholenexperiment vereist dit werk zoveel tijd en toewijding, dat de verplichting van het betalen van een bijdrage als een ongewenste belasting zou worden gevoeld. Daarnaast echter vereist een scholenexperiment een uitgebreide activiteit van de staf en van de deskundigen, waarvan de laatsten op grond van hun gequalificeerde arbeid een redelijke vergoeding moeten ontvangen.

In alle opzichten, financieel, scholingsmethodisch, theoretisch en praktisch-didactisch, vereist een scholen-experiment grote offers en een goed geplande activiteit.

De waarde hiervan is enerzijds af te meten naar het resultaat in de betrokken scholen, anderzijds in de invloed, die het scholen-experiment heeft op andere, overeenkomstige scholen.¹

Onze ervaringen met het contactscholenplan geven aanwijzingen, dat de totale aanpak in een school kan veranderd worden en dat deze nieuwe aanpak hanteerbaar gemaakt kan worden voor de overdracht op andere scholen.

L. VAN GELDER

¹ In de zojuist verschenen publicatie van het Nutsseminarium, Mededeling nr. 62: „Schoolkinderen uit onderscheiden Nederlandse milieus”, Deel I Bodemonderzoek wordt vermeld, nadat gewezen is op de traditionele methoden en werkwijzen van het basisonderwijs:

„In de contactscholen wijzigt de situatie zich sneller dan men kon verwachten. Het zijn echter *enkele* scholen, waar de richtlijnen van het Paedagogisch Centrum der N.O.V. waarneembaar effect hebben.” (pag. 8, noot).

Hoewel wij de waardering voor het contactscholenwerk gaarne aanvaarden, menen wij toch dat aan de werkingssfeer niet volledig recht gedaan wordt. Bij de waardebeoordeling zal rekening gehouden moeten worden met:

1. het resultaat in de betrokken scholen;
2. de overdracht in de werkgroepen rond de contactscholen, waarbij telkens groepen van 3-5 nieuwe scholen betrokken zijn;
3. de betekenis van de contactscholen als een werkplaats voor het ontwikkelen en toetsen van nieuwe didactische methoden;
4. de overdracht van deze getoetste didactiek in het cursuswerk;
5. het aantrekken van nieuwe docenten voor het cursuswerk uit de personen van de contactscholen;
6. de invloed van de ontwikkelde didactiek in bredere kring door publicaties; (zie: Mededelingen van het Paedagogisch Centrum no. I en IV);
7. de invloed op de didactische grondslag van nieuwe methoden voor de lagere school;
8. de betekenis van de contactscholen voor de opleiding van de a.s. onderwijzer, in het bijzonder voor de hospitanten van de 3e leerkring;
9. de betekenis van de contactscholen als bezoekscholen, ten dienste van het cursuswerk, voor docenten van de kweekscholen en voor personen van andere scholen.



BOEKBEORDELINGEN

DRS. F. GRÜNFELD EN DRS. J. WEIMA, „*Leven in een Rotterdamse randzone*”, verslag van een sociologisch onderzoek, uitgevoerd in opdracht van de Gemeentelijke Dienst voor Sociale Zaken te Rotterdam en van de stichting „De Jeugdhaven” te Rotterdam. Uitgave: Gemeentelijke Dienst voor Sociale Zaken.

In een goed leesbaar, overzichtelijk en, door de vele gegevens, instructief rapport hebben de sociologen Grünfeld en Weima verslag gedaan van een onderzoek in een wijk gelegen in het stadscentrum waar zeer vele slechte woningen zijn. Uitgangspunt van het onderzoek is geweest inzicht te krijgen in de bevolking en de groepsstructuur van de wijk. Ondermeer wordt bij de bevolking van de onderzochte wijk nagegaan de structuur der huishoudingen, de beroeps- en de politieke structuur; de sexuele moraal, de stabiliteit van het huwelijk, de zorg voor de kinderen, de financiële zelfstandigheid, het gezin als recreatiegroep, de aard der familiebindingen, de buurtbindingen, de betekenis van het verenigingsleven, enz.

Het onderzoek is opgezet om de sociaal zwakkeren, die in de randzones van de stedelijke gemeenschap leven, doeltreffend voorlichting, bijstand en leiding te kunnen geven vanuit een beter inzicht in de sociale problematiek.

DRS. F. GRÜNFELD, „*Veenzicht. Leven in een na-oorlogse woonwijk*”, verslag van een sociologisch onderzoek, uitgevoerd in opdracht van de Gemeentelijke Dienst voor Sociale Zaken te Rotterdam.

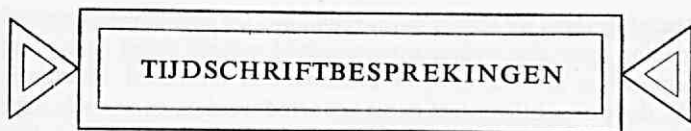
Dit tweede onderzoek is gehouden in een wijk, die in vele opzichten een tegenhanger is van de wijk die in het bovengenoemd rapport is besproken. Het betreft hier een wijk die in de jaren 1949 tot 1954 is gebouwd aan de rand van een der door Rotterdam geannexeerde gemeenten. Inzicht te krijgen in de situatie van deze woonwijk was het doel van het onderzoek.

Gegevens zijn o.a. verkregen over het verenigingsleven, de vrije tijdsbesteding, de televisie, de opvoeding, het onderwijs, het contact met de bureaus.

Verder is nagegaan het oordeel van de bewoners van „Veenzicht” over hun nieuwe woonwijk. Opmerkelijk is dat van de geënquêteerden 45,8 % tevreden was met de woonsituatie, 43,5 % matig tevreden en 11 % ontevreden. Klachten zijn bijv. geuit over de wijkvoorzieningen en het gebrek aan recreatie.

Ook deze studie geeft een uitstekend inzicht in de problematiek van het leven in een grote stad.

Het is verheugend dat de Directie van de Gemeentelijke Dienst voor Sociale Zaken te Rotterdam deze onderzoekingen laat verrichten en de resultaten doet publiceren.



* De besproken tijdschr. zijn aanwezig in de bibliotheek van het Paedagogisch-Didactisch Instituut v. d. Universiteit v. Amsterdam, Herengracht 196^u, Amsterdam.

INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION

De International Review of Education mag men zonder overdrijving beschouwen als één van de meest vooraanstaande bladen op paedagogisch gebied. De internationale redactie zowel als de drietalige verschijningsvorm dragen bij tot een accent op „comparative education”, vergelijkende opvoedkunde, zonder dat men kan zeggen dat daarmee het karakter geheel gevangen is. Ook algemeen-wetenschappelijke artikelen op meest zeer hoog niveau vindt men er geregeld in terug.

Het tweede nummer van deze jaargang draagt een overwegend „vergelijkend” karakter. Alleen maar noemen in dit verband wil ik C. K. Oberholzers bijdrage „Problems and trends of Education in South Africa”, en M. J. Langevelds „La situation de l'éducateur dans la société humaine”.

I. L. Kandel, wiens productiviteit nimmer schijnt te eindigen, draagt in deze aflevering een opstel bij onder de titel „Current issues on expanding secondary education”. In dit artikel beschouwt hij de problemen, die zich voordoen bij de heersende tendens naar democratisering van het onderwijs (education for all). De gedachte dateert uit de jaren na de eerste wereldoorlog, maar krijgt pas nu vorm: alle belangrijke gedachten vragen de duur van een generatie of langer voor hun verwerkelijking.

De verbreding van het voortgezet onderwijs brengt mee, dat het minder selecteert, en zich meer gaat instellen op het bieden van een grote variëteit aan cursussen.

De problemen die zich bij dergelijke onderwijshervormingen voordoen moet men terdege onder ogen zien.

Tot de belangrijkste behoren het vaststellen van de leeftijd voor de overgang van primair naar secundair onderwijs, en het ontwikkelen van programma's, die verschillende begaafdheden tot optimale ontwikkeling kunnen brengen.

Is het juist alle leerlingen in één schooltype te verenigen? De Amerikaanse vorm van de „comprehensive school” heeft een nivellering van de meest be-
gaafden in de hand gewerkt.

Hoe dan ook zal het toekomstige onderwijs erop gericht moeten zijn de kinderen die vorming te geven die hen tot verantwoordelijke wereldburgers maakt.

De Parijzenaar Roger Gal, grote figuur in de New Education Fellowship, geeft een artikel onder de titel „Formes et déformations de l'éducation nouvelle”.

Over deze bijdrage nog een enkel aanduidend woord. Na de uitspraak dat hij het begrip *éducation nouvelle* zo wijd mogelijk wil zien, en alle vernieu-

wings-tendenties erin wil omvatten, vervolgt hij: De vernieuwing van onderwijs en opvoeding moet zich richten op een wereld, waarin zowel de kinderen, als de ouders in hun attitude t.a.v. de kinderen zijn veranderd. Hiertoe hebben velen, die door de schrijver met name genoemd werden, en van wie Kerschensteiner, Dewey, Montessori en Decroly ten onzent wel de meeste bekendheid gekregen hebben, waardevolle bijdragen geleverd.

De nieuwe principes worden echter van land tot land op verschillende wijze in praktijk gebracht, en worden daar vaak op gevaarlijke wijze misverstaan.

Een integratie van divergerende tendenties moet worden nagestreefd. Beter is het een evenwicht tussen de principes na te streven, dan ze voortijdig te verwerpen.

BILDUNG UND ERZIEHUNG, 12 : 4 – april 1959

Bernhard Schmidt, *Die Konzentration innerhalb der Schulfächer.*

Die Konzentration innerhalb der Schulfächer geeft in de eerste paragrafen een uitvoerig historisch exposé van de concentratiepraktijk tot dusver. De middeleeuwse „Lateinschule” kende,

- 1e. een wereldbeschouwelijk concentratiecentrum,
- 2e. een hiërarchie van vakgebieden onder de discipline van het Latijn.

II. Vanaf 1500 neemt het aantal vakgebieden toe, en met de nieuwe oriëntatie van het schoolwezen komt de onmogelijkheid de oude werkwijze te volgen. Dus grijpt men naar het paedagogische middel van de concentratie, – niet vorausschauend, planend, sondern dem Übel nachziehend.

Daartoe twee wegen: a. beperken van het aantal vakken,
b. vernieuwing van de didactiek (Ratichius, Comenius).

III. Vanaf de 17e eeuw wordt de verbrokkeling van het leerplan voltooid. Bij A.H. Francke blijft evenwel de concentratiegedachte leven, en blijft op twee peilers rusten,

- 1e. de wereldbeschouwelijke opvoeding,
- 2e. het domineren van het Latijn als „Bildungssprache” voor alle verdere vorming.

Zo wordt de beschouwing voortgezet t.a.v. de philanthropijnen en het Neuhumanisme. De concentratiegedachte van het neo-humanisme gaat in het humanistische gymnasium grotendeels verloren, en daarmee verschijnen de problemen van overlading en „Bildungsnivellierung zur mittelmässigkeit hin”.

IV. In een vierde deel werkt de schrijver zijn gedachten uit in de richting van een concentratie op drie hoofd- of „Schwerpunkt”-vakken, als welke hij noemt Religion of Philosophie, Latijn en Wiskunde of een ander natuurwetenschappelijk vak. Een dergelijke concentratie moet aan bepaalde eisen voldoen, wil „volle Menschenbildung” volgen.

In dat opzicht nog wat aandacht aan de keuzevakken:

Deze blijven zolang paedagogisch hulpmiddel als ze ondergeschikt blijven

aan het begrip „Bildung”, vandaar, dat de uitspraak gerechtvaardigd is, dat de concentratie „eine autoritative Beschränkung der Wahlfreiheit erforderlich macht”.

De taak blijft: met behulp van de „Bildungskonzentration” voor de school het bruikbare begrip van een Schulbildung te ontwikkelen, als voorbereiding van wat de volwassenen-wereld als vorming verhoopt.

BILDUNG UND ERZIEHUNG 12 : 6, juni 1959

Heinrich Dietz: *Vom Wachsen und Wirken der Autorität.*

Een bespiegeling over langdurige ervaring. Autorität, in de zin die Dietz in zijn essay er aan geeft, is niet te vereenzelvigen met het uitwendige gezag, waarmee een leraar zijn „orde handhaaft”. De „Autorität”, waar Dietz over spreekt, is een geestelijke instantie, is de inwerking van de „Ich-Du” ontmoeting van mens tot mens, die doorklinkt in de relatie tussen de leraar en zijn leerling. Dietz beschrijft die inwerking, zoals die incidenteel voorvalt. Het zuiverst wordt „Autorität” ervaren in *grenssituaties*, waar zij optreedt als de crisis-overwinnende „Autorität”. Het ontbreken echter van de natuurlijke dieptewerking van de echte „Autorität” moet worden beschouwd als de oorzaak van vele spanningen en moeilijkheden, die de goede prestatie van de leerling nadelig beïnvloeden.

Hoe wordt de „echte Autorität” gerealiseerd? Dietz zegt: „Der ‚Standort’ des Sprechenden (ist) entscheidend. Man kann keine Tiefen erreichen, wenn man sich auf irgendeinen Kothurn stellt”. Noodzakelijk is, wat Dietz noemt de „Wir-Ebene” waarop men elkaar ontmoet in een wezenlijk gesprek. Aan enkele voorbeelden uit zijn practijk laat hij zien, hoe zijn gedachten in werkelijke ontmoetingen vorm kunnen krijgen.

BILDUNG UND ERZIEHUNG 12 : 7, juli 1959

Wilhelm Roessler: *Eigentümlichkeit und Bedeutsamkeit pädagogisch-historischer Forschung.*

Paedagogisch-historisch onderzoek kan langs vele wegen opgezet worden. Men kan het beoefenen als een in chronologische volgorde beschrijven van personen en hun werk en invloed: een andere mogelijkheid is die van een „Problemgeshichte” – hoe heeft men de eeuwen door over bepaalde problemen gedacht, en welke tijdsinvloeden speelden daarin mee? Een extreem voorbeeld van de eerste werkwijze kan men vinden in Weimers *Geschichte der Pädagogik*¹; de tweede is in ons land het meest bekend uit Brubachers *History of the Problems of Education*². Het artikel van Roessler nu, zou men kunnen opvatten als prolegomena tot een dergelijke „Problemgeshichte”.

In de inleiding betoogt R. dat wat men thans onder paedagogiek verstaat, wortelt in opvattingen die einde 18e, begin 19e eeuw vorm kregen. Sindsdien heeft de paedagogische begripsvorming veel aan gehalte verloren. (Men vergelijk het trefwoord „Pädagogik” in de opeenvolgende drukken van de

¹ H. Weimer, *Geschichte der Pädagogik*, Berlin 1956

² J.S. Brubacher, *A history of the Problems of Education*, New York 1947.

Brockhaus sinds 1840) „Es gibt in der Erziehung keine allgemein wirksamen Prinzipien mehr“ klagen ouders reeds in deze periode. Sindsdien zijn de veranderingen in de structuur van mens en maatschappij regel gebleven. Maar ook de nieuwe structuur bleef gekenmerkt door de noodzaak van bezinning op de rol van de mens in de wereld en in de historie.

In zijn eerste hoofdstuk gaat R. nu het eigen karakter van paedagogisch-historisch onderzoek na, en definieert dat aldus: De paedagogiek richt zich op haar eigen historie met de bedoeling zich daarmee boven het „heden“ uit te heffen en de mogelijkheden te winnen, inzicht te krijgen in haar „huidige positie“¹, waarin het aktuele verleden met de toekomstverwachtingen en -plannen onlosmakelijk is verbonden.

Aldus verstaan richt het paedagogisch-historisch onderzoek zich op het tevoorschijn brengen van structuren, welke presentie in de reeds afgelopen geschiedperiode moet worden aangetoond. De aldus gewonnen afstand tot de opvoedingsdoelen der toenmalige opvoeders geeft de opvoeder tevens de distantie van zijn eigen doelen, die hem voor subjectieve willekeur kan behoeden. Er ontstaat een „scheppende spiegel“, die het verkregen beeld als „Moment der Gegenwart“ in een nieuwe belichting laat verschijnen. Deze gedachten worden door R. in het vervolg van dit hoofdstuk verder uitgewerkt.

Een tweede hoofdstuk behandelt dan het belang van het paedagogisch-historisch onderzoek.

Spranger waardeert Paulsens „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ als tot op heden onovertroffen op grond van dit motief: „Es ist durchaus von Gegenwartsproblemen her unternommen“. Het bijzondere van het paedagogisch-historisch onderzoek ligt nu hierin, dat de opvoeder die zich tot de historie der paedagogiek keert, zijn eigen handelingen in het grotere verband, zowel van zijn eigen leven als van het geheel der cultuur gaat zien.

Zo blijft het belang van het paedagogisch-historisch onderzoek ten nauwste verbonden met de bezinning op het cultuurgeheel. Het blijft de taak zowel van de opvoeders als van het opgroeiende geslacht, cultuurinhouden die in de op-eenvolging van generaties vorm kregen, opnieuw op te nemen en als opdracht mee te dragen.

Nu moet men – tot goed begrip – twee structuren bij de historische beschouwing onderscheiden: de opvoedingswetenschap gaat bij het interpreteren van het opvoedingshandelen tegelijk „erkennend und verstehend“ te werk. R. werkt deze gedachten verder uit, en wijst er op, dat in de eerste helft van de 19e eeuw een openbaar opvoedingsgesprek werd gevoerd, waarin o.a. door het feit dat de vooraanstaande paedagogen zelf grotendeels op allerlei cultuurgebieden speurend en vormend actief waren tot uiting kwam hoezeer de paedagogiek in de cultuur was geïncorporeerd. Slechts wanneer men zich dit realiseert, kan men begrijpen hoe men tot een in essentie nog heden vigerende opvatting van de bijzondere opdracht van de opvoeding, evenals tot een gestructureerde paedagogische anthropologie kon komen.

Tenslotte, in een derde hoofdstuk, zoekt R. naar conclusies uit het voorgaande betoog. Deze formuleert hij aldus, dat het historisch-paedagogisch onderzoek de betekenis van de paedagogiek in het cultuurgeheel aantoonde, en in veel

opzichten fungeert als het *geweten* van het cultuurgeheel. Het wordt echter slechts juist verstaan, wanneer het in nauwe relatie met de algemene opdracht van de paedagoog wordt gesteld, die, op de drempel van het huidig ogenblik staand, inhouden van het verleden, die nog waarde hebben, zal verbinden met het wordende, dat als „neues Glied dem alten Geistesbestande hinzugefügt werden soll”, (Spranger, geciteerd door R.) „Der Kampf um den echten Bildungsgehalt muss von jeder Generation und von jedem denkenden Erzieher immer wieder ausgefochten werden”.

N. DEEN

SCHULE UND PSYCHOLOGIE. 6. Jahrgang Hefte 1, 2, 3 u. 4. München/Basel 1959.

Dit tijdschrift is door Dr. v. Gelder reeds enige malen besproken. (Zie P.S. Jg. 36 no. 5).

Het is voornamelijk dienstbaar voor de arbeid van schoolpsychologen. Dat blijkt uit het voorkomen van gevalsbesprekingen, die geboden worden onder titels als: „Dieter ist überfordert” en „Dora mit Examenangst und Schreibhemmung”. Ook zijn vele artikelen op gevalsanalyses gefundeerd. Dit is inderdaad een zeer vruchtbare methode, al is het dan slechts één van vijf methoden die Werner Correll in: „Zur Methodologie der pädagogisch-psychologischen Forschung” beschrijft (Heft 3). In de beschouwingen die de inmiddels overleden Erich Stern aan „die normal konstitueerde Familie” wijdt, blijkt genoemde vruchtbaarheid. Deze psycholoog bevaart met volle zeilen de wateren waarop de pedagoog zich thuis voelt. Hij eindigt: „Was wir hier uns zu zeigen bemüht haben, ist die Tatsache, dass die nach aussen hin als korrekt, normal konstitueert in Erscheinung tretende Familie durchaus nicht immer ein gutes erzieherisches Milieu darstellt”. Stern wil *méer* n.l.: „Herzlichkeit, Wärme, Vertrauen, Verständnis, gegenseitige Achtung der Ehegatten voreinander und der Eltern zum Kinde”. Bij Stern heeft het woord „normal” niet zijn letterlijke betekenis. Een pedagoog zou het aantreffen van „Herzlichkeit, Wärme” enz. „normaal” hebben gevonden. De pedagoog heeft – als het goed is – zich met normen indringend bezig gehouden en met hun sociale invloed ervaring opgedaan.

Ook als Waltraud Küppers over „Zur Theorie des Diebstahls” schrijft is er ruim gebruik van „gevallen” gemaakt, hetgeen eveneens geschiedt als Werner Schirm het heeft over „straffällig gewordener Schüler”. Hij wil „psychologische Betreuung” beoefenen. Wat is het verschil tussen deze bezigheid en opvoeden?

Voorts blijkt duidelijk uit het feit dat er verschillende testdiscussies in voorkomen, dat het tijdschrift voor psychologen is bestemd. De lezer kan zulke artikelen ook vinden in het Nederlands Tijdschrift voor Psychologie. Op deze artikelen gaan wij dus niet in.

Kweekschoolleraars kunnen belangstelling hebben voor het artikel van Heinz-Rolf Lückert dat het onderwijs in de psychologie aan de „Pädagogische Hochschulen” tot thema heeft.

Onderwijskundig is ook een artikel over „den mathematischen Unterricht” op het „Gymnasium”.

Wat Erich Weber – een trouw en goed medewerker aan deze periodiek – schrijft: „Ueber die Unzulänglichkeit des Entwicklungsaspektes für die Be-

trachtung menschlicher Wandlungen", zal een veel groter lezerskring interesseren. Het verzet tegen de fasen-indeling van star karakter is ook in ons land niet aan de aandacht ontsnapt. Weber geeft een overzicht van de opvatting omtrent deze zaak bij Duitse auteurs (en een Nederlandse). Na de „lagen"-structuur van Hillebrandt te hebben afgewezen geeft de schrijver zelf de suggestie bij de „indeling" van de „Dialog mit der Welt" uit te gaan. Dit is nl. geen eendimensionaal gebeuren, maar er vallen naar schrijvers mening vijf aspecten aan te onderscheiden „der biologische; leistungsmässige; individuell-soziale; geistig-kulturelle und existentiell-religiöse Aspekt". Tot meer dan een suggestie komt het in het artikel niet, maar wel mag gezegd worden dat het op de tweede en derde plaats genoemde „Aspekt" een niet zo vaak voorkomende zienswijze inhouden. Het blijkt dat de psycholoog toch naar enig overzicht van de „persoonlijkheidsvorming" blijft streven, nu hem de ontwikkelingsfasen ontvallen zijn. Rempelin heeft de zevende druk (1958) van zijn werk over de psychische ontwikkeling „im Kindes- und Jugendalter" geheel omgewerkt, omdat zijn indelingen onhoudbaar bleken. Weber's artikel houdt zich - dat blijkt wel uit het laatstgenoemde feit - bezig met een opmerkelijke heroriëntering in de kinderpsychologie.

J. BIJL

JOHANNES HENRICUS SWILDENS, PATRIOT EN
VOLKSOPVOEDER, 1745-1809

N. F. NOORDAM

Inleiding:

De 18e eeuw geen eeuw van verval

Niet alleen in vele geschiedwerken, maar zelfs in alle mij bekende geschriften over historische pedagogiek staat de 18e eeuw in Nederland aangeschreven als een tijd van verval. De schrijvers klagen over vrijwel alles: slappe zeden, dorre theologie, materialistische trekken. Zoals altijd wordt dan ook de school voorgesteld, niet alleen als spiegel, maar ook als oorzaak van dit verval. In het algemeen, meent Van Hees in Heden en Verleden, was het toen met het onderwijs „erbarmelijk” gesteld. Geen wonder wanneer afgedankte koetsiers en tuinlieden zonder werk na een summier examen, waarbij meer gelet werd op een „fraay” handschrift en een luide stem bij het psalmzingen, dan op kennis van rekenen, tot onderwijzer werden benoemd!

Hoe gunstig steekt ook tegen de 18e eeuwse zelfgenoegzaamheid de frisheid af der 17e met haar initiatief en goede scholen! Ook als in de tweede helft der 18e eeuw wat leven in de brouwerij begint te komen, heeft men er slechts een meewarig glimlachje voor over: patriottendrukte!

Ik meen, dat dit traditionele beeld van 17e eeuwse bloei en 18e eeuwse verval in velerlei opzicht correctie behoeft niet alleen, maar dat men bij dieper doordringen in de 18e eeuw zelfs ontdekken zal, dat op verscheidene gebieden van een nieuwe bloei kan worden gesproken. Talrijke zaken waarover wij ons verheugen, die we beschouwen als fundamenteel voor de Nederlandse samenleving zijn, of in de 18e eeuw ontstaan of tot ontwikkeling gekomen. Ik wijs hier slechts op de politieke bewustwording en het geboren worden van een politieke verantwoordelijkheid en een echt nationaal besef: grondslagen van de moderne democratie.

Hiermee in verband, maar toch er van onderscheiden, immers van ruimer betekenis dan alleen politiek, is de emancipatie van Joden, Rooms-Katholieken en „dissenters”. Verder heeft de literatuur door het scheppen van verschillende meijestypen – ik denk hier vooral aan de „unieke” Saartje Burgerhart – het begin ingeluid van de vrouwenemancipatie.

Bij nauwkeuriger beschouwen verdwijnt ook ons lachen over de patriotentoon, om wat wij opgeblazenheid vinden van een klein land, dat buiten het vaarwater van de internationale politiek, toch een eigen ge-

luid wil laten horen in het concert der grote mogendheden. We vergeten nl. dikwijls, dat onder de hoogdravendheid echt vuur en echte bezieling gloeide en dat wij zelf slachtoffer zijn van de door ons geminachte rhetoriek, als we Bilderdijk volgen in zijn pathetisch-orangistische veroordeling der patriotten. Hij is immers de prijzer van het verleden: de romantische schepper van een gouden eeuw, toen de vorsten werkelijk vorst en de mannen man waren, ridders nog ridderlijk en Bilderdijk zelf graaf van Teisterbant! Een rustig oordelend historicus als Huizinga zegt echter: „De 18e eeuw heeft gekend een eenvoud van geest en een zuiverheid van idealen, die wij haar mogen benijden”, maar, waarschuwt hij, je moet achter de mensen en de woorden kunnen kijken en „de waarde van een hoog gemiddelde kunnen erkennen”.

Mijn eerste stelling is dus, dat de 18e eeuw in menig opzicht niet alleen geen eeuw van verval is geweest, maar zelfs baanbrekend werk heeft verricht. De tweede stelling, dat dit baanbrekend werk grotendeels vrucht is van eigen bodem en de invloed van het buitenland slechts gering.

Blijven we bij de opvoeding, dan zien we van Locke b.v. weinig en van Rousseau vrijwel geen invloed. Diderot klaagt dan ook op een reis naar Holland in 1773, dat hij in Den Haag wel vele Emile'tjes ¹ aantreft, maar dat de Nederlandse vrouwen van de Franse beschaving weinig hebben begrepen. Evenmin als Diderot van de Nederlandse vrouwen, voegen wij er bij. Men vergelijkte de Nederlandse Saartje Burgerhart maar eens met Rousseau's Sophie: hoeveel moderner verschijnt ons de eerste!

Terecht zegt dan ook Kernkamp, dat „in veel hooger mate” dan men vroeger aannam, de denkbeelden die in de 18e eeuw gemeengoed werden van de ontwikkelde burgerij, „van zuiver nationale oorsprong” zijn ².

Wij bepalen ons hier, hoe verleidelijk het ook is over deze denkbeelden uit te weiden, alleen tot de pedagogische vernieuwing en zullen ook slechts zijdelings en dan alleen in verband met de school spreken over de democratie.

Een van de eerste verschijnselen die in het oog vallen, is de belangstelling voor de gewone man, in zijn gewone doen en laten. Altijd al een typisch Nederlandse trek, gaat deze in de 18e eeuw domineren. Bezien wij b.v. de toneelstukken van Molière, dan treft ons een min of meer uitvoerige uiteenzetting over de liefde tussen een heer van standing of

¹ Het dopen van jongens met de naam Emile was een modeverschijnsel dat geen invloed van Rousseau's denkbeelden hoefde in te sluiten. Men zie b.v. W. E. de Perponchers Instructions van 1774, die hoewel sprekend over een denkbeeldige Emile, geen enkele verwantschap met Rousseau vertonen.

² Jan Nieuwenhuizen Herdacht, 1906, p. 5.

adel en een dame van dezelfde kwaliteit. Parallel loopt dan, min of meer schematisch getekend, maar steeds iets naar de ongunstige kant, een gelijke affaire tussen knecht en dienstbode. Deze affaire is vanzelfsprekend uitvloeisel van de dienstbetrekking waarin knecht en dienstbode staan: inderdaad zo heer, zo knecht. Dit vinden we nog bij Langendijk, maar bij Van Effen wordt dit, tegen het midden van de 18e eeuw, anders. De vraag of ook gewone mensen lief kunnen hebben in de zin van persoonlijke individuele liefde wordt door hem toestemmend beantwoord. Dit is een van de belangrijke verworvenheden, ook al is te bedenken, dat een zwaluw nog geen zomer maakt, en dat de belangstelling voor de gewone man ook wel eens stof leverde voor de vele tijdschriften die „gewoontjes” waren en gevuld met platvloers en weinig interessant gebeuzel. In verband met deze democratisering ontstaat ook de idee van de verantwoordelijkheid van de gewone man voor maatschappij en cultuur. De vele prijsvragen na 1750 doen een beroep op ieders medewerking en niet alleen op die van de regenten, het betreft immers ons aller zaak. De breedsprakige, betogende vorm, waarin vragen en antwoorden dikwijls zijn gekleed, worden, zo gezien, gaarne vergeven. Het is trouwens een internationaal verschijnsel: men leze de Nouvelle Héloïse maar eens! De stelling „allen verantwoordelijk” kon slechts zin hebben als men er van uitging, dat allen in staat waren deze verantwoordelijkheid te dragen. Inderdaad wordt dit meer en meer uitgesproken en is daarmee ook de eis gesteld van de noodzakelijke opleiding, met andere woorden nu wordt, wel niet voor het eerst, echter stellig met tevoren niet gehoorde nadruk, gevraagd om volksonderwijs. Ik weet wel, voorbereid door de piëtisten, kreeg deze idee slechts langzaam in de 18e eeuw gestalte en kon nog diep in de 19e eeuw Van Lennep er maar niet aan wennen. Hoewel deze ideeën bij vele dissenters en patriotten voorkomen, vinden we ze het meest uitgewerkt, het meest oprecht nagestreefd wellicht bij Swildens. Volksonderwijs moest, dit is voor de 18e eeuw vanzelfsprekend, plaats hebben in een algemene openbare school. De mogelijkheid van bijzonder onderwijs in de zin die wij er aan hechten, komt bij niemand op. Ook bij het ijveren voor de openbare school stond Swildens vooraan. Erkend dient echter te worden, dat hem hier meer de belangstelling voor de volksopvoeding in het algemeen dreef, dan liefde voor het kind als kind. Op zijn boeken voor de jeugd kan dan ook de aanmerking gemaakt worden, dat ze niet kinderlijk zijn. Willen we weten wat er aan kinderpsychologie school in ons land, dan moeten we zoeken bij Van Alphen en De Perponcher om slechts dezen te noemen. Vergelijken echter bij het begrip dat Rousseau voor het wezen van het kind had, komt men in ons land achteraan.

Hebben we met deze opmerkingen over de 18e eeuw en de patriotten Swildens' voorlopige plaats bepaald, dan rest ons nu zijn leven en denkbeelden uitvoeriger te schetsen.

Swildens' afkomst, ontwikkeling en levensloop

Johannes Henricus Swildens werd in 1745 als eerste kind geboren in een groot deftig gezin in Voerendaal. Na het doorlopen van de lagere en de latijnse school ging hij in Groningen studeren in wijsbegeerte, rechten en theologie. Als velen in de 18e eeuw had hij ook een grote belangstelling voor de natuurwetenschappen. In zijn studententijd stond hij bekend als een eerlijk karakter en een gelovig mens. Zocht hij daarom Groningen als universiteitsstad? Hij kwam er in een antidogmatisch milieu, waarin men zich scherp keerde tegen de deïstische en naturalistische stromingen van de tijd. Hier werd de grondslag gelegd voor zijn latere denkbeelden: terugkeer tot „de eenvoudige Leer van het Goddelijk Evangelie” onder afwijzing van de Roomse ceremoniën en de dogmatische scherpzinnigheden van de laatste 20–30 jaar, schrijft hij in 1791. Men kende in Groningen de buitenlandse filosofen, Voltaire en Shaftesbury, en het zou niet juist zijn Swildens en zijn leermeesters te beschouwen als een kring die in conservatief gemok de stroming van hun tijd langs zich heen lieten gaan. Men nam wel scherp stelling tegen het in 1770 verschenen *Système de la Nature* van d'Holbach en Diderot, dat „grouwelijk Grondboek”, maar stond ook open voor zelfcritiek. Immers, erkende Swildens, ook de orthodoxe predikanten hebben schuld, omdat zij hun christelijk pastoraal en catechetisch werk niet veel anders zien dan het laten memoriseren van dogma's en formulieren. Het oorspronkelijk evangelie was juist fris en eenvoudig en het kon niet schuil gaan onder een „wijldluftig waereldsch gewaad van niets beduidende Cereniën, of van velerlei diepzinnige Mensen-geleerdheid”.

Met dergelijke opvattingen en denkbeelden verliet hij na een negenjarige studie de universiteit en ging hij in 1773 naar Rusland, aangelokt door het merkwaardige plan van Catherina II om door middel van een modelwetboek en een schoolorganisatie in korte tijd de volksopvoeding te voltooien. Hij bleef er drie jaar, steeds verkerend in de hoogste kringen. Hij maakte kennis met de beroemde wiskundige Euler, ook een tegenstander van het deïsme van Diderot, en bestudeerde hier de Russische toestanden, ze vergelijkend met die van ons land en met Duitsland, dat hij vooral op zijn terugreis leerde kennen. Van belang voor zijn ontwikkeling was ook, dat hij in 1778 te Berlijn vrijmetselaar werd, omdat hij zodoende kwam te verkeren in een kring die veel heeft gedaan voor schoolhervorming en onderwijsvernieuwing. In St.-Petersburg

ontstond het idee van zijn Vaderlands A.B. boek, mede onder invloed van een dergelijk werk van de Duitser C.F. Weisse, een groot man in zijn tijd, uitgever o.m. van een goed lopend jeugdtijdschrift. Ik vermeld deze bijzonderheden om uit te laten komen op welk een hoog maatschappelijk en cultureel niveau mensen als Swildens zich bewogen en hoe groot hun belangstelling was voor de vraagstukken van hun tijd, de economie, de politiek, de ontwikkeling van de cultuur.

Rijk aan ervaringen en vol plannen keerde hij terug naar ons land, waar hem twee teleurstellingen wachtten. Bij zijn solliciteren naar een betrekking werd hem te verstaan gegeven, dat „alle ambten hier reeds vijf jaren vooruit (zijn) besteld”.

En in de tweede plaats, bij het ontvouwen van zijn denkbeelden over de volksontwikkeling zei hem de Utrechtse griffier Van den Heuvel: „het Volk behoeft niets anders te weten, dan het onze Vader te bidden, en te werken.” Helaas stond deze aanhanger van het ancien régime niet alleen!

Het viel onze jonge volksopvoeder dus niet mee een betrekking te krijgen. Misschien ook deed hij er niet voldoende zijn best voor: een bezoldigde betrekking zou hem immers beletten te schrijven wat hij wilde. En hij schreef veel, dikwijls anoniem: dan wist men niet uit welke hoek de wind woei en zouden zijn denkbeelden op hun ware verdienste worden beoordeeld. Een edel standpunt, dat echter meebracht, dat zijn naam niet bekend werd. Na lange jaren, dikwijls in behoeftige omstandigheden doorgebracht, werd hij tenslotte in 1797 hoogleraar in de rechten in Franeker. Hier gaf hij college in het Nederlands, iets nieuws in die tijd, dat hem echter de taak oplegde een juridische vaktaal in de landstaal op te bouwen. In 1809 overleed hij. Al waren zijn laatste jaren door huiselijke omstandigheden en ziekte weinig gelukkig, toch kon hij zonder van hogerhand ooit veel waardering te hebben ontvangen, terugzien op een leven, waarin veel was geschied. Ook kon hij met voldoening vaststellen, dat een groot deel van zijn denkbeelden werkelijkheid was geworden.

Swildens' politieke denkbeelden

In politiek opzicht is Swildens een typisch Nederlander. Zo van iemand uit de 18e eeuw gezegd kan worden, dat hij de reflexie kent, dan van hem. Hij sloot zich dan ook bij geen van de politieke partijen aan, te zeer overtuigd van het betrekkelijke hunner formuleringen. Voor alles wilde hij vaderlander zijn en met het voortgaan van de tijd veranderden zijn inzichten. Oorspronkelijk wilde hij het stadhouderschap geïntegreerd zien in de republiek en tot 1787 heeft hij zich hier dan ook voor inge-

spannen. Meer echter dan naar de monarchie ging zijn sympathie uit naar de republiek. De monarch toch, betoogt hij, „een weezen 'tgeen verre boven 't menselijke verheeven” is, wekt bij zijn soldaten een minder goed esprit militaire. Neen, de republiek met een volksleger en weerbaarheidscorpsen van de jeugd, dat is beter. Het leger is dan geen apart instituut, maar het wordt gedragen door het gevoel van de gehele burgerij. Dus zullen de miliciens vervuld worden met verantwoordelijkheid voor het Nederlandse volk, zijn welvaart, vrijheid en onafhankelijkheid. Ons komt, afgezien van het feit dat hier voor het eerst sprake is van een nationaal besef, de fundering van het Nederlands staatsbestel op een bepaald esprit militaire wellicht merkwaardig voor, maar vergeten we niet, dat deze woorden geschreven werden in 1781, tijdens de 4e Engelse oorlog dus. Swildens ziet overigens het militaire alleen als aspect van een groot plan tot volksverheffing en verlichting. Bij het steeds sterker worden van de internationale staten was helaas een sterk leger noodzakelijk, maar alleen als voorwaarde, niet als doel en zeker niet als instrument van een almachtige staat. Bij alle verwantschap met denkbeelden van Fichte, zien we dus ook kenmerkende verschillen. Ook Swildens' pleiten voor meer welvaart en zijn aandringen „dat de Republiek volkrijker worde”, ontsproten aan zijn verantwoordelijkheid voor cultuur en zedelijke toestand van het volk. Zijn grote bezorgdheid gold „de aanhoudende verbastering” van de inwoners van Nederland. Zijn politieke denkbeelden staan dus niet op zich zelf, het politieke toch is geen doel, maar de volksopvoeding. Het is, bij mijn weten, voor het eerst in de Nederlandse geschiedenis, als dit zo gesteld wordt. Ook zijn ijveren voor de „samengestelde regeringsform” – het federalistische standpunt van 1796 – kwam voort uit zijn overtuiging, dat deze het best bij onze „nationale als individuele” vrijheid paste. Alleen onder een bestuur waarbij ieder verantwoordelijk was, achtte hij culturele opleving mogelijk. In het verdedigen dezer democratische beginselen ging hij zeer ver. Toch was hij geen voorstander van een absolute democratie: een regering van jan en alleman, daar zou niets van terecht komen. In dit opzicht was Swildens nuchter genoeg: hij vreesde, dat de gewone man weinig inzicht zou hebben in de moeilijkheden van het besturen van de staat en anderzijds, dat hij er ook geen tijd voor zou hebben, omdat hij zijn brood moest verdienen. Dus verwierp hij de gedachten van de radicale patriotten, al lukte het hem niet een goed criterium te vinden voor wie wel en wie niet mocht kiezen. Of wilde hij dit juist niet vinden? In zijn betogen hier is veel niet helder. Enerzijds is hij op grond van de eerlijkheid er toe geneigd kinderen (!), dienstbaren, arbeiders, vrouwen

en Joden het kiesrecht toe te kennen, want zij horen allen tot het volk, anderzijds was hij beducht voor het uitbrengen van hun stem. Een oplossing gaf hij niet. Wilde hij soms geen absolute democratie in parlementair opzicht, maar wel een culturele? Wilde hij door onderwijs aan allen tenslotte toch, naar verloop van tijd, algemeen kiesrecht mogelijk maken?

Swildens als volksopvoeder

„Zonder verbetering van Volk en Regenten is het Patriotismus een brosse luchtblaas.” Deze zin is het „symbolum” van Swildens denkbeelden over volksopvoeding. Al in zijn studententijd koesterde hij hierover radicale opvattingen en toen al kreeg hij menige aanmerking te slikken over zijn streven naar algemeen volksonderwijs in een algemene school. Dit wekte uiteraard de afkeer op van conservatieven als genoemde Van den Heuvel, maar het ging ook „radicalen” als Betje Wolff en Corn. van der Palm te ver, al was de laatste als hoofd van een kostschool voor kinderen uit de deftige stand niet helemaal onbevooroordeeld. Swildens liet zich echter niet van zijn stuk brengen. Het is de moeite waard hem hier zelf aan het woord te laten. Op de ironische vraag of hij dan iedereen naar de Universiteit wilde hebben, antwoordde hij: „dat er algemeene Grondwaarheden en vooral veele Vaderlandsche Kundigheden zyn, van welke elk Nederlander, zelfs de geringe arbeidende meenigte, eene duidelyke en vaste kennis moet hebben, *vooral in eenen Staat van zulk eene zonderbaare Natuur- en Regeeringsform als de onze is*” (curs. van Swildens).

Alle voorwaarden voor een goed volksonderwijs waren hier aanwezig: een, vergeleken met het buitenland uitstekend systeem van scholen, een wetenschap die op hoog peil stond, ondanks alle „Intellectueele en Moreele Indifferentismus”, de omstandigheid dat door de bijzondere zorg van de Nederlandse overheden overal, „zelfs in de geringste Dorpen of Gehuchten, Volks-Schoolen zyn, in welke het armste kind zelfs voor niet kan en moet onderwezen worden”. Helaas slopen uit Frankrijk vooral, door op zichzelf „zeer fraaije en aardige boekjes” allerlei verderfelijke meningen binnen. En waarom? Hadden wij zelf niet de mogelijkheden positief te werken? Hadden wij iets van het buitenland te leren? Swildens meende van niet en hij kon met gezag spreken, want hij had zich door zijn reizen internationaal goed georiënteerd. Men pakt, schrijft hij, in Duitsland de zaak wel grondig aan, maar het betreft alleen „grootsche en kostbaare Instellingen voor de Kinderen van den

Adelstand, of andere voornamere Lieden". Hiermee bedoelde hij de vele cadettenscholen, ridderacademies, jonkvrouwenkloosters en de beroemde school van Basedow ¹.

Het enige, dat er in ons land aan schortte was een te grote afstand tussen de officiële wetenschap en het volk en dus een te laag rendement van het onderwijs. Feitelijk was alleen maar een goede serie populaire leerboeken nodig en Swildens besloot deze te schrijven. Zo ontstond dus allereerst zijn Vaderlands A.B. boek. Het is zijn troetelkind geweest. Drie jaar heeft hij er aan gewerkt en na de voltooiing zond hij het aan twee hoogleraren in de filosofie en de theologie en aan twee predikanten, immers het moest algemeen zijn, voor ieder, van welke stand of opvatting ook, toegankelijk, het mocht beslist geen partijpolitiek of bepaald kerkelijk stempel hebben, want het moest door het gehele volk worden gelezen. Het verscheen in 1781 onder het motto: „Wat zou de verbetering der Wetenschappen baten onder een volk; indien het volk zelf daar door niet verbeterd wierde." Het gaat over landbouw, veeteelt, handel en bedrijf, burgervrijheid, de grootheid van de Schepper, het besteden van de tijd, de vereisten voor een goede huishouding, de gezondheid en ook over lezen, schrijven en rekenen. Deze onderwerpen werden behandeld in versjes en bijschriften onder een aantal kopergravures, het boek was dus een soort orbis pictus. Binnen enkele jaren waren er 10000 exemplaren van verkocht, het liep dus goed. Naar onze smaak is het te rationalistisch en de stijl te weinig kinderlijk. Swildens was niet in de eerste plaats kinderspsycholoog, maar volksopvoeder en daarom kan het ook wel zijn, dat het boek, hoewel bestemd voor de Nederlandse jeugd, niet bedoeld was, het deze zonder hulp van ouders en schoolmeesters in handen te geven. In elk geval was het ook voor volwassenen bestemd. Op dit boek volgde een lange reeks geschriften, o.m. bardietjes ², „liierzangen", bestemd tot voortplanting van deugd, goede zeden en „eer'bre liefdevlam" onder het volk. Veel succes had hij er niet mee, maar gelukkiger waren zijn pogingen tot verbetering van het volkslied. Hij had zich al lang geërgerd aan de gemene liedjes, die vanuit Amsterdam verspreid, het gewone volk bedierven. Daarom dichtte hij, als Betje Wolff, nieuwe, ging deze zelf in de achterbuurten voorzingen en haalde ook

¹ Merkwaardig is, dat hij Von Rochow, wiens denkbeelden ten aanzien van het volks-onderwijs met de zijne overeenkwamen en die juist in deze jaren zijn didaktische en pedagogische werkzaamheid begon, nergens noemt.

² Een bardiet is een rijmloos gedicht, gemaakt uit verering voor de oud-Germaanse tijd, een modeverschijnsel in de 18e eeuw, waarin zich de Romantiek aankondigt. Ten onrechte meende men, dat in tegenstelling tot de Kelten, ook de Germanen barden gekend hadden.

anderen hiertoe over. Als hij dan „na in morsige sluiphoeckjes” de vrouwen deze liedjes geleerd te hebben, 's avonds langs de straten liep met een „handvol Sestehalven” om de zangeressen maar aan te moedigen, dan had hij „eerst het plaisiertje, dat het onder het volk komt”.

Het moet hem wel ernst zijn geweest. Hoe ernstig, dat blijkt ook uit een bittere klacht in deze jaren over de onverschilligheid van de regenten: „God de Richter der Volken, zal, in den dag des Oordeels de Duzenden Ontfermend vryspreken: Maar van de handen der Regeerders zal Hij alles dan eischen.”

Gelukkig had hij ook medestanders: de Maatschappij tot Nut van het Algemeen vervulde al zijn idealen. De grote overeenstemming in de denkbeelden van Jan van Nieuwenhuyzen en Swildens heeft dan ook het vermoeden doen ontstaan, dat Swildens bij de oprichting van het Nut nauw betrokken is geweest. Er is ook nog een ontwerp-concept met eigenhandige verbeteringen en aanvullingen onder zijn nagelaten papieren gevonden. Verbeteringen, meer de stijl en de expressie betreffend dan de formulering van de gedachten. Is Swildens dus tevens een der initiatiefnemers geweest?

Swildens en de openbare school

Volksopvoeding en het aankweken van het nationaal besef kon het best gediend worden door het scheppen van één algemene, openbare school. Dit sprak haast vanzelf. De gehele 18e eeuw hing de eenheidsgedachte in de lucht: zo goed als de zeven gewesten één staat moesten vormen en de verschillende kerken één nationale kerk, zo goed als er een officiële grammatica moest komen met een algemeen aanvaarde spelling, zo goed moest men ook een nationale school hebben!

Behalve uit nationale en staatsburgerlijke overwegingen is de openbare school tevens bij de meesten van haar voorstanders, ook bij Swildens, voorgestaan uit wat wij zouden noemen, oecumenisch besef. Zij hadden het verlangen, gepaard met de overtuiging dit verlangen te kunnen realiseren, Joden, Rooms-Katholieken en verschillende Protestantse „dissenters” als Doopsgezinden en Remonstranten met de „officiële” Hervormden te kunnen samenbrengen in één ruimte, onder één opvoedingsideaal. Dit ideaal was zeker niet dat van de neutraliteit, integendeel. In 1778 had het Zeeuws Genootschap der Wetenschappen in een prijsvraag een toelichting gevraagd op de stelling, dat de scholen, d.w.z. „de gemeene of openbare” scholen moesten dienen „ter meerdere beschavinge onzer Natie”, een vraag naar de inhoud van het opvoedingsideaal van de school dus. Een van de beste antwoorden, dat van de hoogleraar

in de theologie Krom, omschreef dit zo, dat de school er voor moest zorgen, dat de leerlingen „met 'er tijd strekken tot sieraad hunner Christelijke belijdenis, en ook in hunnen stand der Maatschappije mogen nuttig zijn.” Vanzelfsprekend werd ook aan de schoolmeesters de eis gesteld, dat ze waarlijk nuttig waren „aan Kerk en Vaderland”. De uitdrukking „opleiding tot christelijke en maatschappelijke deugden”¹, die in de schoolwetten van 1806 af tot heden voorkomt, had ook geen andere betekenis dan wat Krom er onder verstond².

Maatschappelijk was toen hetzelfde als staatkundig. Het zijn, naar de omschrijving van Van den Ende, die dit uiteraard het beste weten kon, de deugden van de man, die als hij kiezer is zijn kiezersplicht goed weet uit te voeren. Het zijn de eigenschappen van de mens als zoön politikon: onderlinge liefde, eendracht, onbaatzuchtigheid, liefde voor het vaderland, liefde voor de res publica, liefde voor de vorst. De invloed van de Griekse polis gedachte en de atheense leitourgia is hier zeer duidelijk: we leven in de tijd van het neo-klassicisme. Hiernaast kwamen de christelijke deugden, opgevat in positieve zin. In positieve, dat is niet hetzelfde als in dogmatische zin, d.w.z. als wat men in de 18e eeuw daaronder verstond. Reeds Hugo de Groot had, de woelingen van zijn tijd indachtig, gemeend dat men dichter tot elkaar kon komen, als men niet het onderscheidende, de dogma's, op de voorgrond stelde, maar de evangelische geboden, de bijbelse vroomheid. De geschiedenis van de Coccejaanse, Voetiaanse en andere twisten hadden naar algemeen gevoelen, zijn stelling steeds meer bewezen. De meerderheid der patriotsgezinden was op grond hiervan *wel* voor scheiding van kerk en staat, maar *niet* voor scheiding van godsdienst en staat. Laten we in dezen ook nog Swildens aan het woord. Hij meende dat de staat, dat is dus de christelijke staat, te zorgen had voor de aankweking van eerbied voor God op de „openbaare kinderschoolen”. Over bijzondere scholen in onze zin spreekt hij uiteraard niet, een dergelijke mogelijkheid lag buiten zijn belangstelling en zij komt, voorzover mij bekend, in deze tijd

1 Om nauwkeurig te zijn: pas in 1857 in deze vorm; in de wet van 1806 stond: maatschappelijke en christelijke deugden.

2 Voor een juist begrip van de verhouding van openbaar en bijzonder onderwijs is een monografie over de geschiedenis van de uitdrukking christelijke en maatschappelijke deugden en de inhoud dezer begrippen dringend gewenst. Het lijkt me, dat in bepaalde kringen deze begrippen in de loop der 19e en 20e eeuw steeds meer worden geïdentificeerd, zodat men onder christelijk ging verstaan, wat in de 18e eeuw met maatschappelijk werd bedoeld. Hiermee werd aan het woord christelijk zijn 18e eeuwse inhoud ontnomen. Het is zeer de vraag of deze begripsverschuiving in de bedoeling van de verschillende wetgevers heeft gelegen.

nergens voor ¹. Dit spreekt ook duidelijk uit de bezwaren die sommigen tegen zijn denkbeelden hadden. Zij meenden immers, met een beroep op Frankrijk, dat de staat zich buiten de godsdienst moest houden. Deze behoorde tot het terrein van de geestelijkheid en had niets te maken met lezen, schrijven en rekenen. Bovendien zou het op een school voor alle gezindten maar tweedracht brengen, wat tot gevolg zou hebben dat er b.v. „onderscheid van *openbare* (ik cursiveer, N.) stads- en dorpsscholen” voor Roomse en Protestantse kinderen zou komen. Swildens telt deze bezwaren gering: men zou met goede wil en wederzijds begrip wel uit de moeilijkheden komen. Zelf sprak hij veel met Katholieken om door goede formulering van zijn gedachten begrip aan te kweken en geen aanstoot te geven. Geen neutraliteit, want niet alleen had elk ingezetene van ons land er „een onbetwistbaar Recht” op, dat op school „Eerbied voor God en Waardering van den Godsdienst” behoorlijk werd aangekweekt, ingeprent en zorgvuldig bewaakt, het was ook „*Bestaans-vereisch*” (curs. van S.) van ons land.

Wie na meer dan 100 jaar schoolstrijd geneigd is, Swildens met zijn verwachtingen naïef te vinden of meent, dat hij diens idealen met schamepere meewarigheid van de hand kan wijzen, gelieve te bedenken, dat zijn vaste geloof in de mogelijkheid van een eenheid van de mensen onderling niet veel verschilt van het moderne oecumenisch besef. Deze overtuiging is bij de patriotten lang zo rationalistisch niet gekleurd als bij hun 19e eeuwse positivistische navolgers. Zij kennen (nog) niet de reductie van de christelijke en maatschappelijke deugden tot de kleurloze neutraliteit van oppervlakkige burgerbraafheid of kwasi-diepzinnigheid. In de tweede plaats kon men vóór de emancipatie der Katholieken en vóór de afkondiging van het dogma der pauselijke onfeilbaarheid veel gemakkelijker spreken over een christelijke eenheid dan nu. Verder waren, met uitzondering van enkele orthodoxe scherpslijpers ², de meeste

¹ Een uitzondering is misschien, al lijkt het me niet waarschijnlijk, het adres van de Utrechtse Kerkeraad aan het Prov. Bestuur uit 1797. Dat in de wet van 1801 ook van bijzondere scholen, in die van 1803 alleen van openbare en in die van 1806 weer van openbare en van bijzondere scholen wordt gesproken, heeft met „schoolstrijd” en principes niets van doen. Het is alleen het gevolg van het feit dat een aantal particuliere, reeds bestaande scholen, moesten blijven voortbestaan en eventueel konden worden uitgebreid. Het waren dan ook standenscholen of scholen voor armen. Ook de scholen van het Nut vielen er onder. Zie hiervoor de dissertatie van Dr. Van der Giezen onder de overigens ongelukkige en misleidende titel *De eerste fase van de schoolstrijd in Nederland, 1795-1806*.

² De afkeer van de Heidelbergse catechismus op de school gold het leerstellige „misbruik” dat er van gemaakt werd. Wie iets van het 18e eeuwse godsdienstonderwijs op de school weet, begrijpt dat toen leerstellig identiek was met dor, ouderwets, onver-

Nederlanders wel de theologische twisten beu, echter niet het bijbels christendom. Dit gold zowel van de Piëtisten aan de ene, als voor Doopsgezinden aan de andere kant. Eigenlijke ongelovigen of zelfs deïsten telde ons land niet, met een enkele uitzondering. Ook het begrip vrijzinnigheid in 19e eeuwse zin moest nog worden geboren. Daarom behoorde een oecumenische eenheid niet tot de onmogelijkheden. Het zoeken naar de „Religion in den Religionen” was, historisch gezien, niet het zoeken naar een hersenschim.

Slot

Wij nemen hier afscheid van Swildens. Hij hoort in een tijd die vele goede krachten leverde zonder genieën voort te brengen, tot het hoogste niveau. Een origineel, zeer ontwikkeld mens, met een open geest, die ver over de grenzen schouwt. Hij zag het belang van de school als weinig anderen van zijn tijd: de noodzakelijke voorwaarde voor een nationale volksopvoeding. Zijn denkbeelden over deze school en de opvoeding werden door Van den Ende, Van der Palm en anderen in de bekende schoolwetten neergelegd. Hij behoort tot de geestelijke vaders van het Nut. Het is zijn noodlot geweest, dat anderen met de eer van zijn verdiensten gingen strijken. Pas in 1808 gelukte het hem de aandacht van de koning op zich te vestigen: „het eerste blijk van genoeg en aanmoediging... hetgeen ik ooit in dit mijn Vaderland uit naam van het publiek gezag heb mogen ontvangen”. Ten dele lag dit aan de tijd waarin hij leefde, ten dele ook aan Swildens zelf: altijd heeft hij min of meer in de anonimiteit gewerkt om niet te worden aangeschreven als horend tot een bepaalde partij. Hij wilde dit juist niet, omdat hij begeerde nationaal te zijn. Worden de groten in de cultuur in een dergelijk geval – ik denk hier aan Erasmus – van alle kanten aangevallen en verguisd soms, mensen van kleiner formaat als Swildens, vallen dan zelfs niet op. Het is hun tragiek, dat zij verdiensten hebben voor hun volk, grote verdiensten zelfs, maar dat deze slechts uitkomen in stil en onopvallend werk. De maatschappij beloont dit stille onopvallende werk slecht, alleen de geschiedenis is hier rechtvaardig.

draagzaam. Hij begrijpt dan ook, hoe Rousseau zijn confession du père Savoyard kon schrijven. Het afschaffen van de catechismus en elk leerstellig onderwijs op de openbare school (dat is dus praktisch op alle scholen) heeft niets te maken met afkeer van het Christendom en zelfs niet, in de meeste gevallen, van verzet tegen wat wij orthodox noemen.

Als b.v. Fortgens beweert (Schola Latina, p.119) dat, toen in Haarlem in 1782 de catechismus van de latijnse school verdween, hier dus de neutrale school werd geboren „gespeend van onderwijs in godsdienst of moraal”, dan is dit historisch gesproken onjuist.

Korte literatuurlijst:

BOELES, W. B. S., *De patriot J. H. Swildens*, 1884.

Van deze uitvoerige biografie heb ik voor de feitelijke gegevens een dankbaar gebruik gemaakt. Boeles geeft grote stukken uit de boeken van Swildens letterlijk weer.

BOELES, W. B. S., *De Patriot J. H. Swildens gehandhaafd*, 1884.

COLENBRANDER, H. T., *De patriottentijd*, 1897.

Geeft de oudere opvattingen.

GEYL, P., *De patriottenbeweging*, 1947.

GIEZEN, A. M. VAN DER, *De eerste fase van de schoolstrijd in Nederland, 1795-1806*, 1937.

HUIZINGA, J., *Gedenkboek van het Nut*, inleidend artikel, 1934.

KERNKAMP, G. W., *Jan Nieuwenhuysen herdacht*, 1906.

ACTIVEREND GESCHIEDENISONDERWIJS

J. H. RINGROSE

'Vaak wordt geschiedenis een confuse massa van kennis'

Enige schermutselingen vooraf

De collega-criticus (CC): Ik heb je artikel over activerend geschiedenis-
onderwijs gelezen.

De schrijver (S): En?

CC: Wat een rompslomp! Is dat nu allemaal wel nodig?

S: Dat hangt er maar van af, wat je met „nodig” bedoelt. Ik geef
toe, dat deze manier van werken een heel karwei is. Maar een
boeiend karwei . . .

CC: Nu ja, boeiend. Maar wat koop je ervoor? Het kost een massa tijd
en geloof je werkelijk, dat het hout snijdt?

S: Mag ik even van je weten, wat je bedoelt met „hout snijden”?

CC: Is het geen illusie te menen, dat de kinderen tot zo iets als histo-
risch inzicht in staat zijn? Als ik me niet vergis, koester jij die illusie
en je hele aanpak staat in het teken daarvan.

S: Je hebt geen antwoord gegeven op mijn vraag, wat op zichzelf veel-
zeggend is. Intussen: je vraag is actueel genoeg en ik weet, dat ik,
met mijn overtuiging dat kinderen van een eerste klasse m.o. wel
degelijk enig historisch inzicht kunnen verwerven, vrijwel alleen sta.
Inzicht is altijd het zien van samenhangen en relaties. Dat kunnen
kinderen van 12 en 13 jaar (en heus ook wel jongeren) beslist wel,
mits . . .

CC: Daar heb je het al: mits . . .

S: Inderdaad, mits iets heel plausibels. Mits je namelijk maar niet
eeuwig meet met de wetenschappelijke maatstaven van volwasse-
nen. Mits je je dus instelt op het kinderlijke niveau en op resultaten,
op dat niveau behaald.

CC: Waarmee je zeggen wilt?

S: Dat je heel concreet moet blijven in de aanbieding van de histo-
rische stof. Er moet wat aan te zien en te beleven zijn; verwacht van
kinderen van deze leeftijd niet, dat zij al tot echte historische inle-
ving in staat zijn. Maar onderschat hen ook weer niet, door hen
alleen met wat aardige verhaaltjes van min of meer geschiedkundige
aard af te schepen. Wat ze wèl kunnen, is . . .

CC: Vertèl je hun eigenlijk nog wel eens wat? Ik krijg soms de indruk,
dat je je wat al te zeer op de achtergrond houdt en erg zuinig bent
met je epische gedeelte.

- S: Mag ik je hierbij voor een bezoek aan mijn lessen inviteren? Dat is altijd het gevaar van een artikel: over de vanzelfsprekendheden praatte ik misschien te vlug heen omdat ik blijkbaar de minder voor de hand liggende dingen wilde behandelen. – Nu dan, ik vertel verhalen, maar ik ben er zuinig mee, loop dan minder het gevaar me dood te praten. Verhalen moeten hun functie hebben en adequaat daar ingeschakeld worden, waar het op mee leven aankomt.
- CC: We dwalen af
- S: Dank zij jouw inquisitie-achtige interrupties! Kinderen van een eerste, tweede en misschien zelfs nog derde klas, benaderen de geschiedenis als het ware „van buiten naar binnen”. Zet hen voor de zorgvuldig door de leraar gekozen historische realia, laat hen deze waarnemen in hun verschillen en overeenkomsten en dan vooral: maak gebruik van hun juist op deze leeftijd zo evidente aandrift om te ordenen en te catalogiseren.
- CC: Laat hèn, laat hèn; waar blijf jij nu?
- S: Je hebt gelijk: zó maar kunnen ze het heus niet. Daar ben je juist als leraar voor, om hen op weg te helpen, hen te dirigeren, hen een werkaanpak en ordeningsmethoden te leren, met hen vragen op te werpen, en tenslotte: met hen die vragen op te lossen.
- CC: Nou, nou, is dat niet wat erg idealistisch? En die grote klassen? En als je collega's heel anders werken? En waar haal je al dat materiaal vandaan? En het orde-probleem? Je schreef ergens, dat dat er niet wàs! En: ik zou wel door kunnen blijven ennen.
- S: Je loopt hard van stapel voor een scepticus. Maar je stelt reële vragen. Ik stel daar tegenover, dat uit mijn praktijk onomstotelijk blijkt, dat jonge kinderen op eigen kracht, aangewakkerd door de docent, tot het zien van eenvoudige relaties in staat zijn. Geef hen daarna de kans tot inoefenen, bijv. op de wijze, zoals je die in mijn uiteenzetting hebt gelezen. En je zult het geloven of niet: maar die hoofdzaken beklijven. En zoals je weet, beklijft alleen iets, wanneer het inzicht werkelijk is doorgebroken.
- CC: Hands up. Waar komt het volgens jou op aan?
- S: Op het activeren van ons onderwijs, op het oordeelkundig inschakelen van de faculteiten van de leerling zelf in het leerproces.
- CC: En het probleem van de tijdnood?
- S: Zullen we daar een andere keer eens over praten? Laat ik je alleen nog dit er over mogen zeggen: ook dat is op te lossen, mits je je onderwijs over een andere boeg gooit. Die andere boeg betekent: ander waarwater, met andere woorden: een anders geselecteerde leerstof.

- CC: Dat vermoedde ik al. Misschien heb je ergens wel wat gelijk, maar ik moet het allemaal toch eerst eens zien. – Intussen verdenk ik je ervan, dat je een revolutionair bent, een wereldhervormer misschien wel
- S: Je overdrijft schromelijk. Ben je soms een beetje ongerust geworden? Als ik bereikt mocht hebben, dat je leraarsgeweten is gaan spreken, geef ik me een pluim op mijn hoed.
- CC: Een heel klein pluimpje dan. Eigenlijk is de kwestie deze, dat ik me een beetje ongerust maak over j^ou, over al dat gepieker over deze dingen, over de tijd, die jou dit werk kost
- S: Man, pieker dan mee!

ACTIVEREND GESCHIEDENISONDERWIJS

Inleiding

In ons geschiedenisonderwijs stuit dikwijls de verwerkings- of integratiefase op grote moeilijkheden. Voor dit didactische probleem meen ik na een aantal experimenten een oplossing gevonden te hebben. Hieronder volgt een praktisch voorbeeld van zo'n fase-behandeling uit de eerste klasse. De leerlingen werkten de geschiedenis van Griekenland door en moesten daarna de hoofdzaken en grote lijnen leren beheersen.

Hoe de geschiedenis van Griekenland behandeld werd (summier samengevat)

Op een bepaald ogenblik was de historie van Griekenland aan de orde gekomen¹. De historische resten hadden duidelijke taal gesproken, zodat de leerlingen rijp waren geworden voor museumbezoek. De ontdekking van de verschillende „lagen” was het resultaat van een bezoek aan het Oudheidkundig Museum te Leiden en van een nadere gezamenlijke beschouwing van een op een groot board geordende reeks afbeeldingen. In een voorlopig schema werd de opbouw van deze lagen in het aantekenschrift vastgelegd, en tevens chronologisch gesitueerd.

„Wat valt uit een verdere beschouwing van deze historische resten te

¹ Zie mijn artikelen in *Paedagogische Studiën* van maart en oktober 1956: „Enkele denkbeelden over geschiedenisonderwijs in onze tijd op middelbare scholen”, „De plaats van de vaderlandse geschiedenis in de leergang van de middelbare school”.

leren over de aard van de beschavingen en waarin verschillen zij, bijv. ten aanzien van de kunststijl, met de volgende laag? Dit was de eerste vraag, die in een groepsdiscussie opgeworpen werd. En voorts: „Door welke gebeurtenissen is de opvolging van de verschillende lagen te verklaren; welke grote gebeurtenissen hebben ueberhaupt de Grieken beroerd?”

Na mijn mondelinge toelichtingen, commentaren en verhalen, werkten de leerlingen een reeks zorgvuldig geselecteerde opdrachten door, die op beide probleemstellingen een antwoord moesten geven. Wij gebruikten hiervoor als bronnenboek Meijers „Keten der Geslachten”, deel I met mijn werkboek, waaruit een aantal opdrachten werd gekozen. Deze laatste werden naar de probleemstellingen gericht en om deze reden op een andere wijze geordend dan volgens de hoofdstukken uit het leerboek. – Verder waren natuurlijk de historische atlas, platenatlassen en het vermelde board onontbeerlijk.

Het doorwerken van de opdrachtenreeksen vond voor het grootste deel tijdens de schooluren plaats. Er mocht samengewerkt worden, waarbij de kinderen mij geregeld raadpleegden. Elke opdracht werd in een bij mij berustend werkoverzicht afgetekend en zowel mondeling als schriftelijk gecorrigeerd: ik werkte alle opdrachtschriften door; streepte aan, waar tekorten waren, maar verbeterde zelf slechts een zes- of zevental schriften per klasse (doch deze dan ook zeer zorgvuldig). Op de daarvoor bestemde tijd besprak ik eerst in het algemeen de geconstateerde tekorten, deelde de gegeven kwalificaties over werkhouding, -zorg, -tempo en -inhoud mee en arrangeerde daarna in een blokuur de groepscorrectie. De klasse, verdeeld in groepen van drie of vier leerlingen, corrigeerde nu nauwkeurig het eigen werk. Dit gebeurde aan de hand van de signalen, die ik in de schriften had geplaatst en verder door kritische vergelijking met de zes of zeven wèl volledig verbeterde cahiers (die natuurlijk gelijkmatig verdeeld waren over de groepen). Ook tijdens deze activiteiten ben je als leraar voortdurend op je qui vive; menigmaal werd ik als een soort scheidsrechter erbij gehaald om voorkomende interpretatiegeschillen te beslechten.

Samenvatting en verwerking (fase van de integratie)

De voorgaande fase had circa 4 weken in beslag genomen. Het werd nu zaak te gaan samenvatten. Op het bord zette ik het algemene schema van de opbouw van de griekse geschiedenis uit, maar vulde de hokjes niet in.

OVERZICHT GESCHIEDENIS VAN GRIEKENLAND 1

<i>Namen v.d. „Lagen”</i>	<i>Verbreiding</i>	<i>Grote gebeurtenissen</i>	<i>Belangrijke staatkundige figuren</i>	<i>Belangrijke figuren uit de beschaving</i>
<i>Hellenisme</i>	Na 146v. Chr. óók over het Romeinse Imperium.	De Romeinse Consul Mummius neemt Corinthe in. Griekenland wordt een Romeinse provincie (Achaïa)		Plutarchus (beroemde levensbeschrijvingen); ong. 100 na Chr.
	Oostelijk deel van de Middell. Zee + Perzië + Egypte + Palestina tot in Voor-Indië	Alex. de Grote sterft te Babylon; strijd tussen de Diadochen. Tocht naar Voor-Indië: 327-325 Tocht naar Perzië en Egypte: 334 Grieken verslagen; Thebe verwoest.	Ptolomaeus, Seleucis, Antigonus Alexander de Grote: 336-323.	Archimedes. Aristoteles, Diogenes.
<i>Klassieke tijd</i>	Griekenland, Ionië, Acolis, Doris, Koloniën om Zwarte Zee, Groot Griekenland, O. Sicilië, Massilia, Cyrene, Creta	Philippus v. Macedonië grijpt in Griekenland in: slag bij Chaeronea.	Philippus van Macedonië. Demosthenes. Epaminondas.	Aristoteles.
<i>Archaïsche beschaving</i>	Griekenland, Westel. Kl.-Azië, Cycladen, Creta	Peloponnesische oorlog. Athene verliest. Verdeeldheid. Delisch-Attische Bond (477). 3e Perzische expeditie. 2e Perzische oorlog; zee-expeditie 1e Perzische oorlog; land- en zee-expeditie.	Pericles, leider democr. partij. Xerxes, Leonidas, Aristides, Themistocles. Darius, Miltiades. Darius.	Socrates en Plato. Phidias, Thucydides, Xenophon, Sophocles, Aristophanes, Euripides, Herodotus. Hippocrates, Pythagoras, Euclides.
<i>Achaïsche beschaving</i>	Peloponnesus, Creta, Troje.	De Achaeërs veroveren Creta en Troje.	(Agamemnon, Achilles, Odysseus, Priamus, Paris, Hector).	Homerus (Ilias en Odyssee). Croesus (eerste geld).
<i>Mycenese beschaving</i>	Peloponnesus, Creta, Cycladen, Troje	Kolonisatie van Creta uit.		(sagen: Minotaurus, Theseus, Heracles, Icarus).

Namen v.d. „Lazen”	Kenmerken en belansrijke overblijfselen van de beschavingen	Belangrijke steden, streken en wateren	Belansrijke data	Bijzonderheden
<i>Hellenisme</i>	Veel Grieken in Rom. dienst. Grote invloed Hellenisme op Rom. beschaving. (taal, bouwkunst, beeldhouwen, wetenschap).	Rome. Alexandrie. (Athene minder belangrijk).	Na 146 v. Chr.	
	Veel nieuwe steden (Alexandrië); gymnasia, theaters, stadions buiten Griekenland. — Hellenisme: levendige dramatische stijl (Laocoöngroep; Stervende Galliër; Venus van Milo). — Septuaginta.	Alexandrië, Antiochië, Syracuse, Rhodos. Gordium, Issus, Tyrus, Arbela, Babylon, Susa, Persepolis.	Sinds 300 v. Chr.	
<i>Klassieke tijd</i>	Evenwichtige stijl. Bloeitijd. Acropolis. Parthenon. Ionische, Dorische, Corinth. stijl.	Chaeronea. Athene, Piraeus, Sparta, Corinth, Thebe, Delphi, Olympia.	338–336 431–404	
		Thermopylae, Salamis, Plataeae.	480	
		Marathon.	490	
		Kaap Athos.	492	
<i>Archaïsche beschaving</i>	Vrij stijve stijl.—Polytheïsme (Zeus) Militaire opvoeding Sparta. Athene democratie. Olympische spelen (776).	Athene, Sparta, Corinth, Massilia, Syracuse, Thebe, Naukratis, Cyrene, Milete, Delphi, Halicarnassus.	1100–600	
<i>Achaïsche beschaving</i>	Zie Myceense cultuur. Leeuwenpoort en burcht Mycene (Schliemann!).	Mycene, Tiryns.	1400–1150	
<i>Myceense beschaving</i>	Krijgshaftig karakter; burchten. Grote invloed Minoïsche beschaving.	Mycene, Tiryns, Argos, Cnossus, Phaestus, Troje.	1500 v. Chr.	

1 Deze beide pagina's vormen één aaneensluitend geheel naast elkaar.

Wel gaf ik de hoofden van de kolommen aan, terwijl ik samen met de klas de namen noteerde van de elkaar opvolgende beschavingslagen (zie bijgaand overzicht, geheel links). Op dezelfde wijze werd ook een kolom „Belangrijke data” ingevuld. Als steunpunten gaf ik verder nog enkele gegevens door (bijv. 2e Perzische oorlog; de figuren uit de sagen; wat onder bijzonderheden begrepen moet worden met als een enkel voorbeeld de Gordiaanse knoop).

De kinderen hadden intussen op een dubbel foliovel hetzelfde schema overgenomen en kregen toen de opdracht om met potlood de resterende hokjes in te vullen. Dit gebeurde gedeeltelijk op school als groepswerk, terwijl het mijn taak was daarbij te stimuleren en te helpen. Zo kreeg de leerling een goede aanloop voor de verdere uitwerking thuis. Aan dit werk werd in totaal $1\frac{1}{2}$ lesuur gewijd.

Intussen waren de leerlingen in de andere lessen bezig met de oriënterende fase t.a.v. het volgende onderwerp: de ontdekking van die ontwikkelingen, die aansluiten op de Griekse historie. Juist deze schijnbare doorenmengeling van onderwerpen is kenmerkend voor de integratiefase. Toen het foliovel klaar was, ontvingen de kinderen de stencils, waar het schema „goed” op stond (zie bijgaand schema). Alleen de kolom „Bijzonderheden” was niet ingevuld; hier is immers variatie mogelijk. De vergelijking en verbetering van beide schema's vond gedeeltelijk op school, tendele thuis plaats. Nu was de tijd aangebroken om te proberen het overzicht meester te worden, het daarna te kennen teneinde het te kunnen hanteren. Ook bij dit belangrijke onderdeel van het leerproces was het duidelijk hoezeer activering van de leerling geboden is in de vorm van intelligent „doen”:

De klas kreeg de opdracht thuis het stencil stevig op dun karton te plakken, nadat de verschillende verticale kolommen van duidelijk van elkaar onderscheiden kleuren voorzien waren. Alleen de hoofden van de kolommen werden niet gekleurd. Daarna werd het gehele schema zorgvuldig langs de hokjes verknipt en de fiches in een leeg sigarendoosje opgeborgen. Op school eerst, vervolgens thuis leerden de leerlingen nu hun overzichts-puzzel leggen tot zij deze geheel beheersten. Zij hadden daarbij steun en controle van hun foliovel-schema; zolang zij dit nog nodig hadden om tot een goed resultaat te komen, mochten zij niet tevreden zijn. Bovendien wisten zij, dat voor een vlotte beheersing een bepaald tempo vereist is.

Na enige tijd zou een proef volgen. De aard van deze test hadden we van tevoren besproken: ik zou uit de gegevens er een aantal uitkiezen, die de kinderen op een blind schema op de juiste plaats dienden te zet-

ten. Daardoor werden zij tijdens de inoefening gedwongen op de *inhoud* van de fiches te letten en mede via het inzicht tussen de onderlinge relaties, de kolommen zowel horizontaal als verticaal op te bouwen. Met het geheugen alleen kwamen zij er niet uit. – En dat was precies, waar het mij om ging: de hoofdzaken zowel paraat hebben als begrijpen. Met het oog daarop had ik het schema zó samengesteld, dat verschillende van dergelijke samenhangen „verborgen” lagen achter de historische feitelijkheden, die op de fiches vermeld stonden. (Zie bijv. de eerste horizontale kolom van bijgaand schema.)

Het was opvallend met hoeveel animo de kinderen, in dit door hen meestal zo verfoeide inoefeningsstadium, bezig waren. Opvallend was ook de variatie in de wijze, waarop zij werken: verschillen in tempo, in aanpak, in kritische zin, in sociale zin, in doorzettingsvermogen, in aanleg ook. Sommigen legden eerst de hele puzzel, globaal; anderen werkten zorgvuldig *détaillerend*; sommigen werkten sterk „verticaal”, anderen „horizontaal”. – Dit alles zag ik voor mijn ogen gebeuren. Vele waardevolle observaties kon ik op deze wijze gebruiken om mijn indrukken over de vorige fase van het leerproces te checken. Het puzzelen boeit de kinderen zo, dat er van orde-problemen geen sprake is. Zij vergaten zichzelf in hun werk, en soms wel eens in die mate, dat zij bijna te enthousiast zouden worden. Plezier in de opgave, de gestelde problemen de baas worden: dat alles gaf hen tenslotte kennelijk een voldaan gevoel.

Natuurlijk kun je als leraar alleen dan in deze opzet slagen, als de voorgaande lessen een dergelijke verwerking voorbereidden. Vóór deze integratiefase begint, moet de leerling dus vertrouwd zijn geraakt met de diverse namen en met de gebeurtenissen. Bovendien moeten enkele belangrijke relaties „ontdekt” en geëxpliciteerd zijn.

De proef op de som

De puzzelfase behoefde op school niet veel tijd in beslag te nemen: 1 à 2 lessen. Ook thuis werd geoefend. – De klas kreeg nu een proefwerkblaadje mee, waarop zij thuis een blind schema van de griekse geschiedenis maakten (de indeling konden zij van het foliovel-schema overnemen). De leerlingen wisten, wat zij van een proef konden verwachten. Mijn opzet nu bestond daarin, dat ik zowel de kennis als het begrip voor historische relaties wilde onderzoeken, en dus niet tevreden zou zijn met het automatische uit het hoofd leren van het schema. Zij wisten, dat ik bij de proef de hoofden van de kolommen van plaats zou verwisselen; dat ik

bij de keuze van mijn gegevens ook eens andere bewoordingen zou kiezen (bijv. bij de tweede kolom onder „Verbreiding”: „De griekse beschaving tot Voor-Indië verbreid”); dat ik bepaalde saillante feiten uit zou lichten (bijv. alleen „Laocoöngroep” in plaats van het hele verhaal, dat in de tweede kolom staat onder het hoofd: „Kenmerken en belangrijke overblijfselen van de beschavingen”) – Deze variaties moesten hen dwingen naast hun geheugen, hun intelligentie te mobiliseren.

De proef bestond daaruit, dat ik op het bord een dertigtal zorgvuldig uitgekozen gegevens van het geleerde schema opschreef, elk voorzien van een nummer. In de horizontale opbouw van het overzicht maakte ik geen veranderingen. Een viertal steunpunten werd aangegeven, bijv. een tweetal jaartallen en een tweetal namen van de „lagen” (zie eerste vertikale kolom). In ongeveer een half uur moesten de leerlingen de nummers, die ik vóór de opgegeven namen had geplaatst, in hun blinde schema invullen.

De resultaten nu waren treffend: meer dan bij enige andere geschiedenisproef in de lagere klassen bleek, wat de leerlingen waard waren. Circa $\frac{2}{3}$ deel boekte uitstekende resultaten. Een nader onderzoek bij het resterende deel wees uit, dat enkelen tot behoorlijke integratie in staat waren als hun meer tijd werd gegund (langzamer tempo). Weer een ander part beschikte wel over voldoende kennis, maar kon het schema niet echt hanteren, terwijl er enkelen waren, die in elk opzicht faalden. Deze laatsten horen m.i. niet op een middelbare school thuis.

Slotbeschouwing

Omdat ik een voorstander ben van een semi-concentrische leergang, met een exemplarisch-thematische werkwijze in de hogere leerjaren, ben ik ervan overtuigd, dat deze laatste alleen zijn volle kans kan krijgen, wanneer er in de lagere leerjaren een grondig fond is gelegd.

Dit fond nu zoek ik in een reeks overzichts-schema's, die de leerlingen in de loop van de eerste ronde hebben opgebouwd, verwerkt en leren beheersen. Natuurlijk zorg ik er dan voor, dat de elkaar opvolgende schema's elk op hun beurt weer opgenomen worden in een groter, ruimer overzicht. Aan het eind van de eerste ronde tracht ik zover te zijn, dat de kinderen een totaal-overzicht van de geschiedenis, tot aan onze tijd dus, verworven hebben. In een map bewaren zij de deel-schema's, waaruit dit totale schema in de loop der jaren is opgebouwd. In de twee-

de ronde kunnen zij deze voor een snelle oriëntatie apart raadplegen, wanneer het een of andere thema aan de orde wordt gesteld¹.

Het is tegen deze gehele achtergrond, dat ik de integratie-fase van zo eminent belang vind, zij is bepalend. Er moet volle aandacht aan gegeven worden zowel ten aanzien van de methode als van de tijd, die deze fase voor zich opeist, opdat dit rijpingsproces zich volledig kan voltrekken.

¹ De selectie van de leerstof zowel voor de eerste als voor de tweede ronde vormt een onderwerp op zichzelf.

EEN NIEUW LEERPLAN VOOR DE BELGISCHE LAGERE SCHOLEN

E. HOUTHUYS

INLEIDING

Begin december 1958 verscheen in België een nieuw leerplan voor de lagere scholen.¹

Het vervangt het leerplan van 1936, dat bij zijn verschijnen en nog lang daarna tot ver over de nationale grenzen opzien en gewettigde waardering wekte.

Waarom dan een nieuw leerplan? In de inleiding van het huidig leerplan heet het op p.6: „Al wat de menselijke geest voortbrengt dient periodisch te worden herzien in het licht van de ervaring. Dit geldt in het bijzonder voor een pedagogisch werk.” Er wordt echter onmiddellijk aan toegevoegd: „Met dit oogmerk wordt het nieuwe Leerplan uitgegeven, dat de geest, de grondslagen, de principes en de methoden van het Leerplan van 1936 volledig handhaaft.” (p.6)

Vooraleer enkele beschouwingen te wijden aan de grondslagen en de inhoud van dit nieuwe Leerplan, willen we de lezer erop wijzen dat dit Rijksleerplan slechts wettelijk verplicht is voor de Rijkslagerescholen, dus voor de voorbereidende afdelingen der Rijksmiddelbarescholen en voor de oefenscholen der Rijksnormaalscholen. Het Katholiek onderwijs heeft zijn eigen leerplan.² Grote steden lijk Antwerpen en Gent bezitten een afzonderlijk leerplan voor hun lagere scholen, dat echter niet essentieel verschilt van het Rijksleerplan.

Nu is de toestand zo dat iedere gemeente voor haar lagere scholen het Rijksleerplan kan aannemen, wat zeer dikwijls gebeurt; of helemaal geen voorkeur laat blijken, wat ook zeer vaak voorvalt; in dit laatste geval worden automatisch de richtlijnen van het Rijksleerplan van kracht.

Het is wel interessant even op te merken dat slechts in 1948 door een speciale omzendbrief van Minister Huysmans het Rijksleerplan van 1936 van kracht werd in de voorbereidende afdelingen der Rijksmiddelbarescholen en dan nog enkel om te beginnen in het 1e en 2e leerjaar.

Het nieuwe Leerplan van 1958 zal dus in de komende jaren zijn in-

1 Leerplan en leidraad voor de drie eerste graden der lagere scholen en der oefenklassen toegevoegd aan de normaalscholen en voor de voorbereidende afdelingen der middelbare scholen.

Ministerieel besluit van 20. II. 1957. Ministerie van Openbaar Onderwijs. Prijs 20 F.
2 Leerplan voor de lagere scholen. Centrale Raad voor het Katholiek lager Onderwijs. 5e uitg. Luik. Ch. Morrenstr. 26.

vloed uitstrekken tot alle Rijkslagerscholen en tot vele honderden gemeentelijke lagere scholen.

Welke zijn dan de grondslagen en de inhoud van dit Leerplan, dat slechts een revisie, een oppuntstelling van het Leerplan van 1936 beoogt te zijn?

GRONDSLAGEN

We kunnen ze herleiden tot deze vier:

Opvoeding en Onderwijs zijn niet te scheiden.

Opvoeding en Onderwijs dienen te geschieden op basis van de kinderlijke mogelijkheden.

Opvoeding en Onderwijs behoren functioneel te zijn, willen ze tot blijvende resultaten leiden.

Het Moedertaalonderwijs is de basis en de spil van het ganse onderwijs op de lagere school.

1. *Opvoeding en Onderwijs zijn niet te scheiden*

Deze stelling werd voor het eerst nadrukkelijk verkondigd in het Leerplan van 1936: „De school is het aan zichzelf verplicht een opvoedende invloed uit te oefenen, interessen te prikkelen, waarden te openbaren, ook geestelijk vrij te maken en de ziel te verheffen. Wij willen van onze kinderen geen dode putten maken doch levende bronnen en hen voorbereiden tot de beheersing van hun gedachten en van hun gedrag.” (p. 18)

Dus niet alleen onderwijs verschaffen, maar ook en terzelfdertijd opvoeden.

Niet alleen verstandelijke, maar ook en terzelfdertijd zedelijke en sociale opvoeding.

Niet alleen onderricht en kennis verstrekken, maar ook en terzelfdertijd het karakter trainen.

Het Leerplan van 1958 neemt deze stellingen integraal over. Nog nadrukkelijker dan in 1936 wordt het accent gelegd op beide doeleinden: Opvoeden en Onderwijzen. De titel van het eerste hoofdstuk na de inleiding luidt inderdaad: „Opvoeding en Onderwijs door de waarneming van het milieu.” (p. 7)

De zedelijke en staatsburgerlijke opvoeding krijgen een meer vooraanstaande plaats onmiddellijk na het eerste hoofdstuk. De staatsburgerlijke opvoeding moest in 1936 zijn bladzijden delen met het onderwijs in de vaderlandse geschiedenis, in 1958 krijgt het zijn twee afzonderlijke

bladzijden. Ten slotte staat het op p. 29 zwart op wit: „Van al de taken aan de lagere school toevertrouwd, is de zedelijke opvoeding van de jeugd de voornaamste.”

2. *Opvoeding en Onderwijs op basis van de kinderlijke mogelijkheden*

De beroemd geworden paragraaf van p. 18 uit het Leerplan van 1936 is de eerste aanhaling, die in het Leerplan van 1958 voorkomt: „De opvoeder moet het kind nemen als vertrekpunt en bestendig middelpunt van zijn bekommernis, het kind met zijn noden, zijn neigingen, zijn instincten, zijn interesses.”

Deze paragraaf is dus beroemd gebleven.

Het Leerplan van 1958 volgt hier bewust de voetsporen van de vorige leidraad en men is zeker vastbesloten van de leerlingen niet meer te eisen, dan hun psychische toestand toelaat.

Daarom behoren de tien bladzijden van p. 10-19 uit het Leerplan van 1958 tot de best geslaagde van de nieuwe leidraad. Hier wordt inderdaad een klaar en afdoend antwoord gegeven op de kapitale vraag: „Hoe staat het met de kinderlijke interesses en waarneming voor de leeftijd van 6-12?” En onmiddellijk daarnaast worden deze psychologische aanwijzingen „vertaald”, zouden wij durven zeggen, in richtlijnen voor de onderwijspraktijk.

Zo vinden wij bijvoorbeeld op p. 10 voor de eerste graad links van de bladzijde: „Op deze leeftijd zijn de interesses van het kind vooral van affectieve aard: het houdt van iets of het houdt er niet van.” En rechts wordt dat voor de onderwijspraktijk: „Onderwerpen kiezen waarvan het kind houdt; zo weinig mogelijk levensvreemde lessen, waardoor het wordt overrompeld; maar integendeel onderwerpen die echte levens-episoden zijn of die door een gepaste aanbieding behendig ermee verbonden worden.”

Dit psychologisch portret met de eraan verbonden wenken voor de praktijk beslaat voor de 1e graad ruim een bladzijde; voor de tweede graad bijna drie bladzijden en voor de 3e graad haast zes bladzijden.

De eis om de opvoeding en het onderwijs af te stemmen op de kinderlijke mogelijkheden leidt vanzelf tot een volgend principe: slechts een opvoeding en een onderwijs, die functioneel zijn, hebben kans blijvende resultaten te bekomen. Hier staan we in het centrum, in het hart van de didactiek en de pedagogiek, lijk die voorgeschreven zijn door de Leerplannen van 1936 en 1958: de eis tot motivering van het klas- en schoolleven!

3. *Functionele opvoeding en onderwijs*

Bij een opvoeding en een onderwijs die functioneel willen zijn, „komt het er vooral op aan belangstelling te wekken, die tot arbeid aanzet en de opvoedende inspanning bevordert. (p. 23) Leerplan van 1936”.

Daaraan voldoen betekent: „Dat slechts in geringe mate een beroep moet gedaan worden op de ontvankelijkheid van de leerling, maar dat vooral zijn waarnemingsgeest en zijn eigen activiteit moeten aangesproken worden.” (p. 23) Leerplan van 1936).

En om dit te bekomen, hoeven we slechts het kind toe te laten „zijn eigen omgeving waar te nemen,” want „het is in de onmiddellijke omgeving dat de stof voor het onderwijs ligt en men kan ze elders niet vinden.” (p. 23) Leerplan van 1936).

In een „nutshell” de drie grote pijlers van het gebouw waarop een functionele opvoeding en onderwijs anno 1936 berusten:

belangstelling en spontaneïteit;

waarneming en milieustudie;

zelfwerkzaamheid.

Wat neemt het Leerplan van 1958 daarvan over?

Alles!

Alleen zijn de stellingen meer genuanceerd; wordt om te beginnen meer aandacht gevraagd voor het pedagogisch en didactisch rendement.

Daar waar de titel van het belangrijkste hoofdstuk uit het Leerplan van 1936 heette: „De studie van het milieu door de actieve waarneming” wordt dit in 1958: „Opvoeding en Onderwijs door de waarneming van het milieu.”

Er wordt gepreciseerd wat onder milieu dient verstaan te worden (p. 7). En terecht wordt beweerd dat psychologisch gezien het essentiële van het milieubegrip „de motivering van binnen uit is.” (p. 7).

Zo wordt de klip van de „milieukunde” omzeild en valt de nadruk op het belangrijkste: in het leven op school en in de klas komt het er vooral op aan drijfveren te scheppen, die het kind tot gemotiveerde activiteiten kundigheden, technieken brengen. (p. 111).

In dit zeer rijke hoofdstuk over de waarneming van het milieu krijgen de leerkrachten nog een overvloed van praktische aanwijzingen hoe het milieu aan te wenden bij de verovering van het programma en de technieken (p. 8); hoe de aanwending van dit milieu varieert in de verschillende graden (p. 9-18); hoe zijn of haar werk ploegwerk behoort te zijn (p. 19) en wat dit aan praktische consequenties meebrengt om deze continuïteit te verzekeren (p. 20 en 27). Verder heet het op p. 20: „De methode van de belangstellingscentra leidt van het concrete naar het

abstracte. Ze steunt over het algemeen op de associatie. Ze bevordert voortdurend de uitdrukking." Waarna van p.20-28 deze vier hoofdbegrippen het concrete, de associatieoefeningen, het abstracte en de uitdrukking door talrijke voorbeelden afzonderlijk toegelicht worden.

4. *Lagere School is Moedertaalschool*

Welke waren de stellingen van het Leerplan van 1936?

We kunnen ze best aldus formuleren:

Onze moedertaal is een levende taal; daaruit volgt:

dat de nadruk moet gelegd worden op het echte taalgebruik door zoveel mogelijk natuurlijke taalsituaties in te schakelen en de voorrang te geven aan de gesproken taal;

dat de taal ook een uitdrukkingsmiddel is en dit zowel voor de mondelinge als voor de schriftelijke expressie;

dat er steeds moet gewerkt worden met zinvolle taal, dit impliceert voor het leren lezen aanvankelijke globale leesoefeningen;

dat er in het taalonderwijs eenheid moet bestaan en dat de noodzakelijke verbanden tussen de verschillende taallessen moeten bewaard blijven.

Het Leerplan van 1958 begint in het hoofdstuk over het Moedertaalonderwijs met de wens van het Leerplan van 1936 over te nemen „dat het moedertaalonderwijs de ereplaats zal bekleden.”

Het „leven” is eveneens voor het Leerplan van 1958 „de voornaamste stimulans voor het denken en de taal is hiervan de uitdrukking.” (p. 34).

Door dit „contact met de dingen” wordt de geest van het kind ontwikkeld en dit is een voorwaarde om de taal te ontwikkelen (p.34). Slechts „door ze te gebruiken kunnen de kinderen zich de taal eigen maken” (p.34).

En „zijn moedertaal kennen, dat is in de eerste plaats ze kunnen spreken” (p.34).

Natuurlijke spreesituaties zullen ontstaan, daar waar de school „de leerlingen ertoe zal bewegen elkaar te ondervragen, te discussiëren, de meester te ondervragen, te vertellen” (p.34).

De taal is een uitdrukkingsmiddel en „de school dient de uitwisseling van gedachten en de persoonlijke uitdrukking van gevoelens te bevorderen” (p.34).

Ten slotte is „de taal een structuur, waarvan de verschillende geleidingen innig verbonden zijn. Er kan geen sprake van zijn, de moedertaal

op de lagere school te splitsen in de studie van het lezen, van de woordenschat, van de spraakkunst, enz." (p. 34).

Met de noodzakelijke correctie op deze te strenge regel:

„Toch zullen sommige technieken, zoals het aanvankelijk lezen en het schrijven zonder fouten, er vaak bij winnen, wanneer ze afzonderlijk een beurt krijgen." (p. 35).

Maar zeer voornaam: „Ze moeten nochtans steeds nauw verband blijven houden met de levende gesproken en heschreven taal" (p. 35).

Beter dan het Leerplan van 1936 legt het nieuwe Leerplan vervolgens de nadruk op de ontwikkeling van de zin voor schoonheid door de taal; op het ontdekken van het ritme en de schoonheid van sommige teksten, alsmede van de gevoelens, die erin worden uitgedrukt.

Een beetje verbazing wekt wel het feit dat de term „globaal" in het hoofdstukje over het lezen in de eerste graad niet meer voorkomt. Blijkbaar wenst het Leerplan van 1958 een meer genuanceerde stelling te verdedigen, zonder nochtans het essentiële prijs te geven.

Want op p. 41 worden de noodzakelijke voorwaarden voor een gezond en evenwichtig leren lezen klaar en duidelijk naar voor gebracht:

het verband tussen het moedertaalonderwijs enerzijds, het leven van het kind en zijn activiteiten in de klas anderzijds;

het verbinden van waarnemingsoefeningen, manuele bezigheden, mondelinge uitdrukking en het leren lezen;

het losmaken door systematische ontledingsoefeningen van woorden, woorddelen; lettergrepen, letters en klanken (zonder dat deze opsomming een bindende volgorde uitmaakt);

het verbinden van het aanvankelijk lezen aan het veroveren van de geschreven taal.

Ook het „leren luisteren" wordt in dit leerplan niet vergeten. Op p. 37, 38 en 45 onder de hoofdingen Spreken, Woordenschat en Stellen voor 2e en 3e graad lezen wij: voorlezen en verhalen door de leerlingen, meestal gevolgd door een mondeling verslag, door commentaar, door beoordeling; gedachtenwisseling, commentaar, kritiek naar aanleiding van documentatieopdrachten of taken, die de sociale opvoeding bevorderen; geschreven résumés van waarnemingen, van de lessen in geschiedenis; de aardrijkskunde, de natuurwetenschappen, enz.; beknopt verslag van spreekbeurten door de leerlingen, bezoeken, uitstapjes, vergaderingen, feestjes, films, boeken, radiouitzendingen, enz.

Naast de noodzakelijkheid om voldoende tijd en afzonderlijke lesbeurten aan het veroveren van de geschreven taal te besteden, wordt door het nieuwe Leerplan op p. 45 over de Spelling gezegd, dat het een

automatisme is en in de meeste gevallen de vrucht van een doeltreffende herhaling. Hoe dit spelling-automatisme doeltreffend kan worden, lezen wij op p.46-48 in een uitgebreide reeks van raadgevingen, wenken en oefeningen.

Ten slotte nog een woordje over de verhouding taalgebruik/taalinzicht.

Hier ook trekt het Leerplan van 1958 resoluut de lijn voort, door het Leerplan van 1936 begonnen.

Het is niet tegen taalinzicht en taalbeschouwing. Wij zouden zelfs durven zeggen: integendeel! Er wordt veelvuldig tot waarneming van taal aangezet en dat niet alleen in de lessen van Spraakkunst-Spelling!

Op p.39, 40 en 42 wordt het verband aangestipt tussen lezen en spraakkunst. Er wordt met nadruk gewezen op het belang van een „spraak-kunst gebaseerd op de betekenis”.

Ook bij het geleide Stellen kan aan taalwaarneming, stijloefening, oefening in de zinsbouw gedaan worden (p.43; 45, 46).

En op p.45 wordt heel even een didactisch procédé aangeduid, dat nog zeer weinig ingang gevonden heeft in onze lagere scholen: het taalgebruik dat het taalinzicht doelbewust voorafgaat en het principe van een groeiende spraakkunst in praktijk brengt.

We lezen aldaar: „Het kind leert, nog voor en zonder het gebruik van de termen, het werkwoord, het naamwoord, en de bijwoorden opsporen en aanwenden; het juiste werkwoord en de gepaste tijd, het geschikte woord, de beste zinswending, enz. gebruiken.”

5. *Leerstof*

De gemiddelde practicus maakte het Leerplan van 1936 twee verwijten: de leerstof was onvoldoende aangeduid en haar structurering werd te veel aan het initiatief van de leerkracht zelf overgelaten.

Het eerste verwijt was begrijpelijk. Het tweede was dat minder: het bewees inderdaad dat deze practici noch de geest, noch de methode van het Leerplan van 1936 gesnapt hadden.

De roep naar „gesneden brood”, – gesneden lijk het Leerplan van 1936 dat voorschreef, – was zo groot, dat de vakbladen overstromd werden met „practische voorbeelden” en dat een indrukwekkende reeks handleidingen voor Milieustudie ontstond.

Bij het klakkeloos overnemen van deze papieren milieustudie werd een zaak hoe langer hoe duidelijker: van het persoonlijk initiatief van de leerkracht en dus van de actieve waarneming van zijn leerlingen kwam niets terecht.

Het Leerplan van 1958, heeft de les begrepen en de leerstof wordt nu veel meer in detail opgegeven.¹

Zo worden aan de leerstofopgave voor Moedertaal in 1958 18 bladzijden besteed, in 1937 slechts 11 bladzijden.

Voor Rekenen in 1958 21 bladzijden, in 1936 slechts 8 bladzijden.

Ook voor de andere vakken werd een omstandiger programma opgegeven. Een der voornaamste verzuchtingen van het onderwijzend personeel werd dus in ruime mate ingewilligd.

Door deze verdere detaillering lijkt de omvang van de leerstof op het eerste gezicht toegenomen. Dit is echter niet het geval. Integendeel het programma voor Rekenen is in de 3e graad eerder verminderd. Daartegenover staat dat bijv. voor Spelling-Spraakunst in de 3e graad een veel grotere brok leerstof wordt voorgeschoteld. En hier stoten we op een ander probleem: dat van de omvang der leerstof en van de beschikbare tijd! Vooral dan in de 3e graad is dit probleem niet meer te ontwijken.

Inderdaad, waar we na 1945 nog over ruim 420 halve dagen beschikken, is dit aantal nu geslonken tot ongeveer 380. Een vermindering van 40 halve of 20 volle dagen, haast een volledige maand, wanneer we de zondagen en de vrije namiddagen meerekenen.

De beschikbare tijd per week is ook een paar eenheden gedaald: vroeger overal 28 h of meer, nu wettelijk nog slechts 26 h!

En toch blijft de aan te leren leerstof ongeveer gelijk! En toch moeten we beroep doen op allerlei actieve methoden, die relatief meer tijd vragen dan doodgewoon memoriseren!

Daar komt verder nog bij dat de School, ook de Lagere School, meer en meer verplicht wordt haar opvoedende taak uit te breiden en te organiseren: ook een Schoolfeest vraagt tijd, al geven we grif toe, soms geen verloren tijd.

Waar halen we de nodige uren? Speelt dit „tijdsprobleem” geen noodlottige, zelfs stremmende rol bij iedere poging tot vernieuwing? Wij durven bevestigend antwoorden! De vrees „het programma” niet af te krijgen verhindert vele plichtsbewuste leerkrachten zich met volledige overgave aan een vernieuwingspoging te wagen.

Daarom zou dit tijdsprobleem uit de school moeten geholpen worden. Misschien komen we bij een volgend programma rond het jaar 1980, wanneer de leerplicht effectief tot 15 jaar of verder zal verlengd zijn, tot een evenwichtiger verdeling van de basisleerstof over de leeftijd van 6-15 jaar.

¹ Al blijft ook het Leerplan van 1958 hopen: „Dit streven naar bepaaldheid hoeft noch het initiatief, noch de geslaagde interpretaties van de ervaren practicus te hinderen.”

SLOTBESCHOUWINGEN

Tegenover de pamfletaire redactie en de vaak hartstochtelijke toon van het Leerplan van 1936 is de redactie van dit nieuwe Leerplan veel evenwichtiger, rustiger, meer bezonnen.

Er zijn ook meer dan 20 jaren verlopen en „vele gewaden werden afgelegd”, vele illusies verzwonden.

Nu de eerste onverhoedse aanval van het Leerplan van 1936 geen volledige overwinning heeft gebracht, wordt door het Leerplan van 1958 de belegering systematisch en weloverwogen aangevat.

Het is te hopen dat dit nieuwe Leerplan tot in het hart van de meest conservatieve schoolvesting zal kunnen doordringen.

Zijn dan alle problemen in dit leerplan opgelost?

Wie beseft dat met de wetenschappelijke analyse en doordenking van het leer-onderwijsproces slechts een aanvang is gemaakt, die zal zeker glimlachen bij zulke naïeve vraagstelling.

Stippen we slechts enkele problemen aan:

het reeds vroeger vermelde probleem van de omvang van de leerstof en de beschikbare tijd;

dat van de aanpassing van het programma aan de ontwikkelingsmogelijkheden van de kinderen;

het vraagstuk van het nauwkeurig bepalen van een werkelijke basisleerstof voor alle leervakken;

en zo zijn er nog vele problemen; wij hebben er echter reeds genoeg opgesomd, om te bewijzen dat wij nog niet alle factoren beheersen om een volledig verantwoord leerprogramma op te stellen. (Zo dit ooit mogelijk is!)

Echter dit nieuwe Leerplan lijkt ons toch zeer stevig gebouwd. Vooral dan omdat de grondslagen waarop het is opgetrokken, niet alleen onmiddellijk een vruchtbare pedagogisch-didactische aanpak toelaten, maar ook voldoende soepel zullen blijken te zijn om een verdere uitbouw mogelijk te maken.

En wij besluiten met de opstellers van dit nieuwe Leerplan:

„Het Leerplan van 1936 vindt zijn voortzetting en zijn vernieuwing in dit nieuwe Leerplan. Deze vaststelling zal de onderwijzer ertoe aanzetten voort te gaan op de weg, die onze lagere school met zo gunstig gevolg is ingeslagen sedert 1936.” (p.6)

NA TWEE JAAR EXPERIMENT: DE TRAGEDIE DER WERKWOORDSVORMEN

TH. OUDKERK POOL

Het proefschrift van Dr. I. van der Velde „De tragedie der werkwoordsvormen – een taalhistorische en taaldidactische studie” (J. B. Wolters – Groningen, Djakarta – 1956) is al weer enkele jaren oud. In zijn bespreking in „Onderwijs en Opvoeding” (8e jaargang, maart 1957 no.3) van genoemde dissertatie eindigt de wetenschappelijk-didactische medewerker van dat tijdschrift, Dr. L. van Gelder, met de woorden: „Het voorstel tot herziening van de didactiek zal naar twee kanten opgenomen kunnen worden. Enerzijds is het zeker nodig, dat in een uitgebreid experiment de doeltreffendheid van het voorstel vastgesteld wordt, anderzijds zal bij het werk van de pedagogische centa aan de grondgedachte in ruime kring bekendheid gegeven moeten worden.”

In het voorjaar van 1957 werd door ons een begin gemaakt met de uitwerking van een plan voor een beperkt experiment, dat de doeltreffendheid van de theoretische voorstellen van Dr. I. van der Velde in de praktijk van de lagere school wilde vaststellen. Deze proeve van een werkplan voor de 5de en 6de klas staat vermeld in „Onderwijs en Opvoeding”, juni 1958 no. 6. Uitgangspunt bij het taalonderwijs is het vrije stelwerk. Daarnaast worden allerlei oefeningen gegeven, die in het bijzonder betrekking hebben op de werkwoordsdidactiek in het 5de en 6de leerjaar.

Dit werkplan heeft gedurende het experiment vele wijzigingen ondergaan, talloze aanvullingen zijn aangebracht. In 1959 kon dan ook een geheel nieuw plan worden opgesteld, waarin meer gefundeerde, maar nog altijd voorlopige richtlijnen werden opgenomen (zie „Onderwijs en Opvoeding”, 10de jg. juli/aug. no. 7-8, september no. 9, oktober no. 10 en november no. 11).

We willen in het vervolg een beknopte beschrijving geven van het verloop van het experiment, en enige bescheiden uitkomsten nader bezien.

Het experiment

Voor een overzicht van het werkplan verwijzen we naar de genoemde artikelen in „Onderwijs en Opvoeding”.

De klas. In de proefklas zaten 41 leerlingen: 15 jongens en 26 meisjes. Twee leerlingen zijn tussentijds gekomen, waarvan één in de 5de klas

is blijven zitten. De andere leerling, een meisje, is bij het begin van het 6de leerjaar gekomen: zij beschikte over een goede intelligentie (IQ 120), maar bleek aan het einde van het experiment niet verlost te zijn van de fouten die de traditionele didaktiek aanbrengt. Juist bij haar kwamen fouten veroorzaakt door de hantering van de verlengingsregel, veelvuldig voor: t.t. 3de pers. enkv. – wandeld – herkend – scheld aan – noteerd – berokkend – aarzeld. (Zie: diktee hieronder).

De klas was een niet-opleidingsklas, hetgeen zonder meer blijkt uit het vervolgonderwijs van de leerlingen:

v.g.l.o.	9
n.o.	21
u.l.o.	8
v.h.m.o.	3

Naast enkele uitzonderlijk begaafde taalklantjes, zaten er 5 zeer zwakke l.l. in. Het kwam voortdurend voor dat deze zwakke l.l. in de diktees zeer weinig werkwoordsfouten maakten, terwijl ze wel veel niet-werkwoordsfouten schreven (natuurlijk waren ze in het bijzonder geconcentreerd op de werkwoorden).

De werkinstelling. Uit de testen, tijdens het 6de leerjaar door het Zaans bureau voor School- en Beroepskeuze afgenomen, bleek dat de klas over een opvallend goede werkinstelling beschikte. Tijdens het experiment – waarover aan de klas niets is verteld – is dit ook gebleken: de opdrachten werden met veel plezier gemaakt, het enthousiasme gaf in een aantal gevallen aanleiding tot zeer levendige klasgesprekken, waardoor vaak nieuwe opdrachten werden geboren.

Invloed voorgaande leerjaren. Een groot nadeel bleek herhaaldelijk het kennen van een aantal termen en begrippen, die in de traditionele didaktiek worden gebruikt. Soms zaten deze al zo diep geworteld dat het praktisch onmogelijk was enig resultaat te bereiken. Het uiteindelijk resultaat wordt hierdoor vanzelfsprekend beïnvloed. Daarnaast geeft het ontbreken van een uitgetimede leidraad de uitkomsten een nadelig beeld. Dat wij niettemin kunnen overgaan tot een vergelijking met de uitkomsten van Dr. I. van der Velde, en met die van twee 6de klassen die op de traditionele wijze de werkwoorden hebben aangeleerd (klassen met leerlingen van ongeveer gelijk geestelijk niveau), daarbij constaterend dat onze uitkomsten over vrijwel alle linies beter zijn, stemt ons hoopvol,

en houdt voorts in dat we op de ingeslagen weg moeten verder gaan, verwachtende dat in groter verband dan tot dusver mogelijk bleek, een hernieuwd onderzoek zal worden opgezet, waarbij gebruik gemaakt kan worden van de ervaringen uit het eerste experiment.

De uitkomsten

In de aprilmaand van het 6de leerjaar werd onderzocht of de nieuwe werkwijze resultaatief was. Daarbij moeten we bedenken dat „Leerlingen der lagere school nog niet de eis van beheersing, ook niet in de eerste beperkte zin, kan worden opgelegd; zij verkeren immers nog in de scholingsfase. Beheersing, in beperkte en in uitgebreide zin, mag men wel vragen van hen die de training der lagere school tot het einde toe hebben gevolgd en, blijkens hun overgang naar één der vormen van het voortgezet onderwijs, de lagere school „met goed gevolg” hebben doorlopen”. („De tragedie der werkwoordsvormen”, blz. 215).

We hebben bij het onderzoek naar de beheersing gebruik gemaakt van hetzelfde diktee dat Van der Velde heeft gebruikt.

Ter oriëntering vermelden we dit diktee, dat 30 werkwoordsvormen bevat:

1. De gemeenteraad besloot het wandelpark te vergroten.
2. Aanzienlijke bedragen besteedde men aan deze uitbreiding.
3. De afwatering werd verbeterd, men slechtte enkele wallen en dempte enige sloten.
4. Een architect stelde een plan op voor de beplanting.
5. Wie er nu wandelt, herkent het oorspronkelijke park niet meer.
6. De gewonde soldaten werden naar het hospitaal gebracht.
7. Zij bloedden hevig uit hun wonden.
8. De doktoren trachtten onmiddellijk de wonden te hechten.
9. Voor velen baatte de hulp niet meer.
10. Hun dood vergrootte weer het aantal slachtoffers van de oorlog.
11. Iedere morgen zendt de winkelier zijn loopjongen uit om boodschappen op te halen.
12. De jongen schelt bij alle klanten aan en noteert de orders.
13. Alle vragen naar de prijs beantwoordt hij nauwkeurig; anders berokkent hij zijn baas schade.
14. Zijn baas aarzelt niet hem soms met moeilijke opdrachten te belasten.
15. Hij vergiste zich echter nimmer.

16. Geweven goederen zijn vaak sterker dan gebreide.
17. De ontvluchte gevangene hield men spoedig weer aan.
18. Vermijdt je broer wel steeds slecht gezelschap?
19. Waarom versmaad je deze kleine geschenken?
20. De gesmede brugleuningen vormden een sieraad voor de gracht.

Als fouten zijn uitsluitend beschouwd zuivere werkwoordsfouten, bijv. wandeld, vergistte e.d. Een spellingfout als vermeldt is dus niet meegeteld. We geven nu de resultaten van reps. de proefkas, de onderzoeken van Van der Velde, en de twee 6de klassen die op de traditionele wijze de werkwoorden hebben aangeleerd.

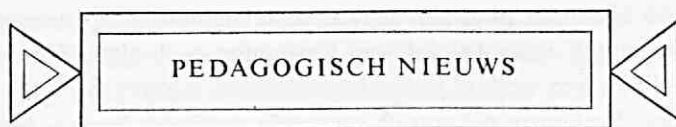
Proefklas:	v.g.l.o.	n.o.	u.l.o.	v.h.m.o.
aantal leerlingen	9	21	8	3
aantal fouten	72	199	49	4
gemiddelde per l.l.	8,0	9,5	6,1	1,3
uitersten	6-10	6-14	0-11	0-3
Van der Velde:	v.g.l.o.	n.o.	u.l.o.	v.h.m.o.
aantal leerlingen	100	100	100	100
aantal fouten	1339	1233	810	258
gemiddelde per l.l.	13,4	12,3	8,1	2,6
uitersten	0-22	0-23	0-20	0-13
6de klas A:	v.g.l.o.	n.o.	u.l.o.	v.h.m.o.
aantal leerlingen	8	20	10	3
aantal fouten	100	182	69	14
gemiddelde per l.l.	12,5	9,1	6,9	4,6
uitersten	8-15	4-13	0-16	1-10
6de klas B:	v.g.l.o.	n.o.	u.l.o.	v.h.m.o.
aantal leerlingen	3	19	11	5
aantal fouten	36	201	66	13
gemiddelde per l.l.	12,0	10,6	6,0	2,6
uitersten	9-14	6-15	0-14	0-6

Uit deze resultaten blijkt overduidelijk dat de „nieuwe” didaktiek kan „konkurreren” met welke andere didaktiek dan ook. Ja meer dan dat: er blijkt, vooral voor de v.g.l.o.- en n.o.-groep, een mogelijkheid aanwezig te zijn om tot betere resultaten te komen („ook eens een voldoende te halen”). Dat zal zeer waarschijnlijk nog duidelijker te zien zijn bij een herhaling van de proef, waarbij dan gebruik gemaakt kan worden van de wijzigingen en aanvullingen die tijdens het eerste experiment zijn aangebracht. Dat juist de zwakkere leerlingen tot betere resultaten komen,

vinden we bijzonder plezierig en uitermate belangrijk: zij immers gaan zo vaak gebukt onder het juk van we-kunnen-toch-niets. Fiascoangst doet veel van hun werk al in het beginstadium mislukken.

De betere leerlingen, die nu ook tot goede resultaten komen, leren het uiteindelijk op elke andere manier ook.

Onderzoek in de praktijk is noodzakelijk. Naast het werk van de pedagogische centra is het wenselijk dat het eigen initiatief van de onderwijzer wordt ingeschakeld. Wij weten dat nieuwe ideeën moeilijke „kinderjaren” hebben, maar wij hopen dat een aantal onderwijzers de moed kan opbrengen het taalboekje wat de werkwoordsdidaktiek betreft, dicht te laten en, met behulp van de in de tweede alinea genoemde richtlijnen, te werken in de richting die Dr. I. van der Velde ons zo duidelijk heeft gewezen.



DUITS-NEDERLANDSE BESPREKINGEN ONDERWIJS-DOCUMENTATIE

Over de betekenis van de documentatie en de informatie voor opvoeding en onderwijs werden van 10 t/m 12 december 1959 te Bonn-Königswinter besprekingen gehouden. Deze werden georganiseerd door het Nederlands Instituut voor Documentatie en Registratuur en de Deutsche Gesellschaft für Dokumentation.

Het was een belangrijk feit, dat deze twee nationale afdelingen van de Fédération Internationale de Documentation ertoe kwamen dit onderwerp te bespreken. In het verleden was de aandacht vrijwel uitsluitend gericht op de wereld van de techniek. Een doeltreffende systematische documentatie was op dat terrein reeds lang als noodzakelijk en renderend erkend, hetgeen inzake opvoeding en onderwijs nu nog geenszins het geval is.

Belangrijk was ook, dat bestaande documentatiecentra werden geconfronteerd met de behoeften, zoals die gezien werden door specialisten uit de werelden van het onderwijs en van het bedrijfsleven. Men wilde nagaan in hoever de huidige documentatievoorziening aanvulling behoefde en in hoever bilaterale en andere internationale betrekkingen mede benut konden worden om beter in de behoeften te voorzien.

De bijeenkomst werd geopend in het gebouw van de Dokumentations- und Auskunftsdienst der Ständigen Kultusministerkonferenz te Bonn met een overzicht door de directeur van deze dienst, Dr. F. Hilker, over het ontstaan der nationale documentatiecentra in het algemeen en diens eigen centrum, dat daarna bezocht werd, in het bijzonder.

Van Nederlandse zijde was een kleine tentoonstelling verzorgd door de Documentatiedienst van het Ministerie van O.K.W. Een overzicht¹ over opzet en werkzaamheid van deze laatste dienst werd aan de deelnemers verstrekt en mondeling toegelicht. Uit het overzicht over het ontstaan der huidige nationale documentatie en hun samenwerking in het kader van de W.E.U. en Unesco bleek o.a., dat verschillende kanalen voor het verkrijgen van gegevens uit het buitenland reeds in werking waren en dat door principiële grondlijnen en praktische afspraken al een zekere normalisatie in de betrekkingen aan het groeien was.

Prof. Dr. W. Schultze van de Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung te Frankfurt a.M. sprak over: Die Bedeutung der Dokumentation und Information im Bereiche der Erziehung und Bildung. Hij wees o.a. op de noodzaak van documentatie en op de mogelijkheden van een verregaande documentaire voorbereiding voor de onderwijsresearch. T.a.v. de onderwijswetgeving waren, ook internationaal z.i. wel de noodzakelijke gegevens te verkrijgen, maar in het algemeen werd het pedagogische materiaal (en dat van de

¹ Pedagogische Documentatie Centra in de West-Europese Unie. Deel Nederland, 's-Gravenhage, 1959. 29 blz. Voor de belanghebbenden verkrijgbaar bij de Documentatiedienst van het Ministerie van O.K.W.

geesteswetenschappen als geheel) nog veel te weinig systematisch toegankelijk gemaakt. Voor de studerende zou men een gids¹ uit moeten geven, waarin men de weg naar de bronnen zou kunnen uitstippelen. Grote projecten als het nieuwe Duitse „Rahmenplan” vragen om meer systematische documentatie. Het maken van analyses van tijdschriftartikelen kon z.i. best centraal gebeuren. Vele instituten kunnen dan tijd voor ander werk vrij houden, terwijl een technisch-goede titelbeschrijving gewaarborgd is. T.a.v. schoolboeken en audiovisuele hulpmiddelen ligt z.i. decentralisatie vaak meer voor de hand.

Dr. Ir. A. W. J. Mayer van het N.I.D.E.R. sprak over: *Auftauchende Fragen bei dem Vergleichen der technischen Ausbildung in verschiedenen Ländern*, waarbij hij de opleiding van ingenieurs en de internationale contacten in de Eusec (European and U.S. Engineering Company) tot uitgangspunt nam. Bijzondere aandacht besteedde hij o.a. aan de terminologische moeilijkheden bij de internationale samenwerking. Evenals Prof. Schultze wees hij op de omstandigheid, dat de „feiten”, die men documenteert t.a.v. de pedagogiek meestal „meningen” zijn, die in de literatuur gegeven liggen en een andere aard hebben als b.v. de feiten in de chemie. Bij de discussie bleek, dat het wenselijk werd geacht, dat de centrale documentatiediensten als basis de literatuur over het gehele terrein zover mogelijk al toegankelijk maakten, maar dat allerlei instituten, aansluitend op die basis, gedecentraliseerd meer in de diepte konden werken door verdere gegevens uit die literatuur te halen.

Drs. K. I. L. M. Peters, hoofd van de Documentatiedienst van het Ministerie van O.K.W., besprak de principiële uitgangspunten van de documentatiecentra zoals die in het kader van de W.E.U., onder medewerking van Unesco, in de werkgroep voor pedagogische documentatie waren opgesteld. Door de gecompliceerdheid van het terrein van de opvoeding, binnen en buiten de school, en de grote menigte van gespecialiseerde instituten, is de systematische documentaire informatie een noodzakelijke functie geworden. De centrale documentatiedienst gaat uit van de werkelijke behoeften en komt daaraan op een actieve wijze tegemoet. Zij verbindt de veelheid van aspecten, die toch alle betrekking hebben op de opvoeding van één en dezelfde persoon en zorgt ook voor een evenwicht in de weergave van ideeën en activiteiten van de onderscheidene particuliere organisaties en die van de Staat. Deze documentaire hulpverlening aan het beleid van overheid en particulieren – wetenschappelijk verantwoord gebaseerd op pedagogische grondlijnen en documentaire vaktechnische beginselen – moet volgens de mening der centra gekenmerkt zijn door objectiviteit en onafhankelijkheid.

Aan de hand van voorbeelden uit de Nederlandse documentatiedienst werden verschillende informatie-mogelijkheden gedemonstreerd. Zo werd o.a. gewezen op de dagelijks verschijnende kaartjes met titel en analyse (voor repertoria beschikbaar), de 14-daagse lopende bibliografie in titels (Pedagogische Bibliografie), het Documentatieblad, de annexen van gespecialiseerde literatuurlijsten, de grotere overzichten en andere documentaire publikaties (b.v. adressenboekjes).

De heer R. Ph. Hennequin, inspecteur van het N.O., behandelde de vraag

¹ Unesco is momenteel bezig met de voorbereiding van een International Guide to Educational Documentation, waaraan beide reeds genoemde documentatiecentra medewerken.

waarom t.a.v. de vorming en opleiding van vakarbeiders meer documentatie nodig was. Door de verwevenheid van pedagogische, didactische en technische aspecten en de ontstellende specialisering heeft men dringend behoefte aan een veelzijdige documentatie. Zonder deze kan men moeilijk tot een gezond opvoedings- en opleidingsplan komen. De belangrijkste vraagstukken als dat der polyvalente opvoeding spelen ook in andere landen een rol, zodat voor een goede internationale uitwisseling gezorgd moet worden. Zuiver technische gegevens staan in groter hoeveelheid ter beschikking dan de opvoedkundige, die toch voor het beroep als totaliteit zeker van zo'n groot belang zijn.

Dr. Ing. F. Kaminsky van Bayer, Leverkusen, besprak van Duitse zijde verwante kwesties. Hij wees o.a. op de verschillende mogelijkheden van bibliografie; met titels, met annotaties, met informatieve en kritische referaten, overzichten over de ontwikkeling enz. Deze vormen van documentaire informatie vragen een langere voorbereidingsperiode voor het verschijnen naarmate men dichter komt bij de categorieën van leerboeken en encyclopedieën.

De heer F. Ehlers van het Landesamt für Statistik Rheinland-Westphalen, ging na hoe men via de statistiek aan bruikbaar documentair materiaal kon komen. Ook bij de discussie werd gewezen op de onmisbaarheid van statistische methoden o.a. voor de planning van scholen. Tegelijkertijd werd echter de aandacht gevestigd op de noodzaak deze statistische gegevens juist te hanteren en ze niet zonder meer als „harde” feiten t.a.v. andere onderzoeken generaliserend te gebruiken.

Bij de *algemene discussies* kwam o.a. naar voren, dat tussen literatuurdocumentatie en feitendocumentatie niet eenzelfde scheiding gemaakt diende te worden als bij techniek, chemie enz. In de documentaire informatie zullen de „feitelijke meningen” tot hun recht moeten komen en men zal zich voortdurend goed bewust moeten zijn van de eigen aard der pedagogische materie. Zelfs de technische inrichting en werkwijze van de documentatie hangt er mee samen. Men was dan ook maar matig geïmponeerd door een mededeling over een documentatiecentrum in Moskou, dat werkt met 2000 beambten intern en 18000 medewerkers buiten het centrum. Wel achtte men het algemeen wenselijk om door een vrije samenwerking tot een grotere nationale coördinatie te komen. Men meende (ook voor Nederland) de bestaande samenhangende systematische basis-documentatie als grondslag te kunnen gebruiken. Alleen zou t.a.v. de instituten, die deze basis-documentatie nu in feite al aanvullen voor eigen gebied of eigen kring, de onderlinge samenwerking en de aansluiting op de basis versterkt moeten worden. Men achtte daarvoor echter niet direct nieuwe organisatorische verbanden nodig. Zonder de vrijheid van de betrokkenen te veel te beperken, meende men door informeel onderling overleg al tot een praktische coördinatie der activiteiten te kunnen komen.

In aansluiting aan dit overleg zou enerzijds de toevoer van het benodigde materiaal uit het buitenland beter aangepast kunnen worden, maar zou deze anderzijds toch grotendeels via bestaande kanalen als b.v. die in de W.E.U. kunnen lopen.

In de *slotzitting* werden uit de discussies een zestal punten¹ naar voren gebracht, die men voor de verdere ontwikkeling van belang achtte:

¹ Behalve deze punten, die door de leiding meer naar voren werden gebracht, werden in de slotzitting ook andere, tendele in het verslag reeds genoemde, aspecten aangeraakt.

1. De achterstand van de universele classificatie op pedagogisch gebied (ook samenhangend met terminologische kwesties) zal door een kleine werkgroep in het kader van de F.I.D. nader bekeken moeten worden.
2. Eveneens zal men in dat kader na moeten gaan hoe in het algemeen naast de technische onderwerpen, de pedagogische documentatie-aspecten naar hun eigen aard beter tot hun recht kunnen komen.
3. De samenhang tussen de verschillende vormen van documentaire informatie en de daarmee verwante gebieden van statistiek en vergelijkende pedagogiek moet, mede in verband met die eigen aard, nader bestudeerd worden.
4. Er moet een zekere coördinatie nagestreefd worden tussen het werk der beide algemene documentatiecentra en die der betrokken gespecialiseerde instituten, die ieder op eigen wijze de algemene basis-documentatie aanvullen.
5. Bij deze coördinatie en onderlinge uitwisseling zal blijken waar nog hiaten zijn, die op de een of andere wijze aangevuld moeten worden. Hierbij zou een lijst van centrale problemen, ook op het gebied van het beroepsonderwijs, nuttig kunnen zijn.
6. In de onderlinge samenwerking nationaal en internationaal zou men na moeten gaan, welke problemen zich ook t.a.v. de techniek der pedagogische documentatie voordoen en zou men daarvoor oplossingen moeten zoeken. De beide nationale afdelingen van de F.I.D. zouden hierbij behulpzaam kunnen zijn.

K. I. L. M. PETERS

BALANS VAN EEN CONFERENTIE

In 1956 hield The New Education Fellowship haar 9de wereldconferentie, waarbij de Werkgemeenschap voor Onderwijsvernieuwing als gastvrouw optrad. Behalve door het onderwerp: *Constructive Education and Mental Health in Home, School and Community*, wordt deze conferentie gekenmerkt door de toepassing van de discussiemethode. In het geheel waren er 25 discussiegroepen en 4 consellers, die elk de leiding hadden over 5 à 6 groepen.

Na ongeveer een jaar is aan alle deelnemers een vragenlijst gezonden met het doel een inzicht te verkrijgen in het verloop van de conferentie, de waarde van de discussiemethode, de doorwerking van de conferentie op het werk in de landen en de waardering door de deelnemers. In de samenvattende beschouwing van Prof. J. W. Tibble (Leicester) wordt gewezen op de technische moeilijkheden (overladen programma, te weinig eenheid, te weinig samenhang tussen de onderwerpen behandeld door de inleiders en de discussies in de groepen. Inhoudelijk bleek de grootste moeilijkheid te schuilen in de tegenstelling tussen de psychoanalytische opvattingen over Mental Health and de pedagogische inzichten van vele deelnemers. De antwoorden op de 16 vragen geven als geheel de indruk, dat de discussiemethode zeer gewaardeerd wordt. Veel van de tekortkomingen kunnen opgevangen worden door een langere voorbereiding van de gespreksleiders, zoals geschiedt zal op de conferentie in New Delhi, over het onderwerp: *The teacher and his work in the modern world* (begin 1960). Conference Story. Report on a port-conference survey of the ninth world conference of the New Education Fellowship, Utrecht 1956, by J. W. Tibble.

Published by The N. E. F. Londen 1959, 84 p.

L. V. G.

VAN DE INSTELLINGEN

Op 30 oktober slaagden aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam voor het diploma Middelbaar Pedagogiek A:

G. van Duinen, Zaandam (scr.: Welke factoren kunnen van belang zijn voor het samenstellen van een psychologisch verantwoorde groep? In hoeverre hebben „intelligentie” en „sociale” aanpassing” bij deze samenstelling invloed? Enkele groeps waarnemingen en groepsonderzoeken in een 5de klas van een lagere school).

G.J. van der Feen, Amsterdam (scr.: De sociale opvoeding op de lagere school en de daaruit voortvloeiende noodzakelijke kennis van het milieu).

G. Kronenberg, Weesp (scr.: Over de noodzaak van een pedagogisch-didactische vernieuwing, die moet leiden tot een wederkerig waarderende verhouding onderwijzer-kind).

J. v. d. Broek, Vlaardingen (scr.: De gangbare opvattingen omtrent het begrip intelligentie, meer speciaal met betrekking tot het bedrijfsleven).

G.J. van Houten, Zeist (scr.: Boetseren als activiteit, waarbij een band tussen de mens en zijn arbeid ontstaat).

Afgewezen: 1 kandidaat.

VAN DE OPLEIDINGEN

Op 28 januari 1960 slaagden aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam

voor de Middelbare Akte Pedagogiek A:

de heer C. van het Maalpad, Beverwijk (scr.: „De sociale opvoeding op de lagere school en de daaruit voortvloeiende noodzakelijke kennis van het milieu”);

voor de Middelbare Akte Pedagogiek B:

N. L. Dodde, Dordrecht (scr.: „Godsdienstonderwijs op de lagere school”).

P. Bloembergen, Deventer (scr.: „Enkele aspecten van het openbaar lager onderwijs in de staat Winconsin (U.S.A.)”).

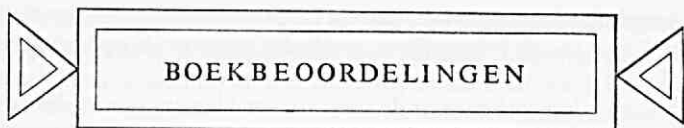
afgewezen: 1 kandidaat.

Aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam slaagde op 17 december 1959 voor het diploma Kunstpedagogiek Mej. A. M. Bos, Aerdenhout.

Mededeling v. h. Paedagogisch Seminarium vanwege de Ned. Herv. Kerk

Aan het Paedagogisch Seminarium vw. de Nederlandse Hervormde Kerk te Utrecht studeren thans ongeveer 170 cursisten, waarvan 86 in de eerste twee jaren van de A-studie of in het eerste jaar van de B-studie.

Op de examens van 2 febr. 1960 behaalde de Heer Y. Rienstra de B-akte, terwijl de heren R. A. de Jong, J. Jongkind en A. J. Rietveld de A-akte behaalden.



BOEKBEOORDELINGEN

DR. J. L. DU PLOOY: *'n Ontleding van die begripsvermoë van laerskoolleerlinge in Stds. III, IV en V deur middel van Stillestoetse.*

Bovenstaand proefschrift omvat een bijzonder uitgebreid onderzoek, dat onder leiding van Prof. Dr. B. F. Nel tot stand gekomen is. In verschillende opzichten kan dit onderzoek beskouwd word as een verdieping van Du Plooy's „Sekere Taalkundige Begrippen van Hoërskoolleerlinge” een verhandeling, welke hij schreef ter verkryging van zijn magistergraad. Het proefschrift valt in twee delen uiteen: het eerste deel is een theoretiese uiteenzetting, die als achtergrond voor de proeven moet dienen; het tweede deel omvat het eigenlike onderzoek. In een slothoofdstuk word die conclusies samengevat. Uit het voorwoord vernemen we, dat die heer Du Plooy het onderzoek verricht heeft naast zijn taak als hoof van een lagere school, hetgeen – als we alleen al letten op die geraadpleegde literatuur – ongetwyfeld een uitzonderlike prestatie genoem mag word.

In het eerste deel behandel die skrywer het verskil tussen Amerikaanse beskouwingen over die betekenis van het stillezen en die begripsvorming en die van die ons bekende denkpsichologies gefundeerde opvattingen. Hij vergelyk o.a. een stuk uit Monroe's Standardized Silent Reading Test Revised met een stuk stilleesstof uit Langeveld en Palland: Denkend Lezen. Hij besluit dit hoofdstuk met die woorde dat „die Hollanders nie alleen 'n lofwaardige bydrae gelewer tot die dinamisering van die onderwys van alle skoolvakke nie, maar ook tot die aktivering van die individuele denke deur middel van stilleesstof, waardeur 'n verdiepte beskouing oor taalbeheersing posgevat het”. Daarna volg een uiteenzetting waarin die skrywer aantoon, dat stillezen die begripsvorming van het kind kan bevorderen. In het tweede deel word het eigenlike experiment aan die orde gestel. Door middel van stilleestests met kinderen op het peil van standerd III (onze vijfde klassen van die lagere school), IV (6de klassen), V (7de klassen) tracht Dr. Du Plooy antwoorde op die volgende vrae te vind:

- a. Die omvang van die begripsvoorraad van deze leerlinge;
- b. het ontwikkelingsverloop van die begrippen gedurende die vermelde drie jaar;
- c. invloed van die geslachtsverskillen;
- d. invloed van het beroep van vader op die begrippen van die leerling;
- e. die rol van die intelligensie i.v.m. die begripsvorming;
- f. hoe verloop het denkproses;
- g. welke didaktiese conclusies in verband met het stillezen zijn uit dit onderzoek te trekken.

Dr. Du Plooy heeft drie soorte toetsmateriaal gebruik n.l. leesstof van vertellende –, van populair wetenskaplike – en van emotionele aard, die hij aan leerlinge van vier verskillende skole heeft voorgelegd. Er word vrae

gen op verschillende denkniveaus gesteld en de antwoorden worden statistisch verwerkt. Enige van de belangrijkste conclusies, waartoe de onderzoeker is gekomen, luiden:

In de gangbare leesboeken voor de 5de, 6e en 7e klassers wordt geen rekening gehouden met de denk- en taalontwikkeling van de leerlingen; de lagere schoolmethodiek in stillezen behoort ingrijpend veranderd te worden, meer dient gelet te worden op taalbeheersing en de aktivering van het denken; het hoe en waarom dient bij het leesonderwijs van de laagste tot de hoogste klas aan de orde gesteld te worden; bij de samenstelling van de leesboeken voor de lagere school moet naast de emotioneel getinte leesstof beslist ook leesstof van andere aard gezocht worden, er is het bewijs geleverd dat de onbekende populair wetenschappelijke leesstof voor deze leeftijdsgroep de beste mogelijkheden bevat om het denken te aktiveren. Aan de hand van een ongelooflijke hoeveelheid gegevens, welke in niet minder dan 43 bijlagen in tabellen zijn verwerkt, is de onderzoeker tot de vermelde conclusies gekomen.

Tenslotte volgen hier enkele kritische opmerkingen. Een belangrijk deel van het onderzoek is gewijd aan het probleem van de zgn. denkniveaus van de Keulse school. De zeer vele statische berekeningen zijn gewijd aan de verificatie van het apriorisme van deze denklagen theorie. Zo lezen we: „By 'n noukeurige ontleding van b.v. bylae I, (bevat een stukje vertellende stilleesstof) kom 'n mens dadelik tot die slotsom dat die denke op drie niveaus beweeg”. (blz. 181). Maar die nauwkeurige analyse ontbreekt! Zou de onderzoeker zich er werkelijk toe gezet hebben niet het stuk stilleesstof maar het verloop van het individuele leesproces te analyseren, dan zou hij ontdekt hebben dat naast de logisch-structurerende momenten ook de receptief-structurende momenten in het denken een rol spelen. En deze laatste zijn niet zonder meer onder te brengen in de bekende denklagentheorie. Hoe de onderzoeker door dit apriorisme van de lagentheorie gevangen is, moge ook blijken uit het feit dat hij antwoorden van reproductieve aard tot de aanschouwelijke laag rekent. „In bylae I, blz. 1 (b), word meegedeel dat die vrae se antwoorde reproductief of aanskoulik van aard is. Daaronder word verstaan dat die vrae slegs feite wat in die leesstuk voorkom gereproduceer wil hê”. (blz. 181). In het vervolg geeft Dr. Du Plooy een uiteenzetting over het gelijkschakelen van reproductief met aanschouwelijk: „So'n reproduksie as antwoord op die gepaste prikkelvraag kom neer op 'n aanskoulike inhoud, d.w.s. dit wat gesien en geles kan worden sonder enige verwerking, afleiding, oordeel of toepassing”. Afgezien van het feit dat men niet kan zien en lezen zonder enige verwerking, is het o.i. in zijn algemeenheid niet juist, dat een antwoord met een reproductief karakter zonder meer een aanschouwelijke inhoud heeft. Maakt Dr. Du Plooy hier niet dezelfde fout die Prof. Kohnstamm bij de Herbartianen signaleerde? „En men trachte zich maar eens een „voorstelling” te vormen van wat men bedoelt met causaliteit of waarheid, of wereldbeschouwing, of een van de andere talloze begrippen van deze aard. Eventueel mag men beginnen bij het woord „begrip” zelf. De oude voorstellingspsychologie heeft zich de toegang tot deze eenvoudige waarheid afgesloten door haar ongelukkige vondst van „woord” – of „Klankvoorstelling”, waarmede nu juist niet de zaak zelf werd voorgesteld – omdat dit niet kan – maar het teken, dat de taal gemaakt heeft om heen te wijzen naar wat uit zijn aard onvoorstelbaar, immers niet zintuigelijk waarneembaar is”.

(Algemene Inleiding). Wanneer Dr. Du Plooy de antwoorden op de volgende vragen: „Wie het hom 'n welopgevoede man beskoue" (Allemaal) en „Hoe was sy maniere" (aantrekkelijk) zonder meer tot de aanschouwelijke laag rekent, dan zou toch de vraag naar de verhouding van waarnemen tot voorstellen, eerst grondig behandeld dienen te zijn. Selz zou in dergelijke gevallen spreken van Wissensaktualisering, maar ook de fenomenologen zouden juist over de verhouding van waarnemen en voorstellen wel gaarne een woordje meespreken.

Ons voornaamste bezwaar richt zich tegen het generaliseren van de lagen-theorie van de Keulse school. Hier wreekt zich het feit dat men aan de analyse van de didactische situatie onvoldoende aandacht besteed heeft. Het actuele verloop van het individuele leesproces vraagt in de eerste plaats onze aandacht, zonder daarbij aan een bepaalde theoretische beschouwing het karakter van algemeen geldigheid toe te kennen.

Samenvattend menen wij te mogen concluderen dat dit omvangrijke werk zeker bij zal dragen om in Zuid-Afrika tot een meer verantwoorde stillees-methodiek te komen. De zeer vele didactische suggesties zijn niet alleen het overwegen waard, maar zullen ongetwijfeld andere onderzoekers inspireren tot hernieuwd onderzoek. Met name zal in de naaste toekomst aan de relaties van het kind tot zijn leerobjecten in de schoolse leersituatie aandacht besteed dienen te worden.

F. W. PRINS

DR. H. NIEUWENHUIS. *Algemene Inleiding. Grondslagen en Grondbegrippen van Vernieuwing in het onderwijs.* Groningen 1959.

Na de „Algemene Inleiding" van de serie „Naar een nieuwe didactiek" en het werkje van Van Gelder over „Vernieuwing van het basisonderwijs" bezitten wij nu een soortgelijk werkje van Nieuwenhuis.

„Soortgelijk" wil dan zeggen, dat het op dezelfde zaak gericht is n.l. de veranderingen (vernieuwing!) van de school. Het werkje beschouwt echter meer „achtergronden" dan de andere genoemde werkjes doen. De schrijver rangschikt eerst allerlei ouderlijke en onderwijzende activiteiten naar de bekende niveaux. Zo komt hij tot de climax: bescherming, verzorging, ontwikkeling, vorming en opvoeding.

Godsdienstige achtergronden worden niet geschetst, omdat schrijver deze „in de concrete vormgeving in het onderwijs", veel minder „tastbaar" aanwezig acht. Als wijsgerige stromingen worden behandeld: idealisme, naturalisme, pragmatisme en realisme. De lezer krijgt een globaal typerende beschouwing van deze stromingen, waarbij de beide eerstgenoemde de meeste aandacht ontvangen. Allerlei tendenties en werkwijzen binnen ons huidige onderwijs worden onder deze stromingen gerubriceerd en – soms uiteraard vaag – met de wijsgerige gedachtengang in verbinding gebracht. Genoemde vaagheid hangt samen met de grote genuanceerdheid, die wijsgerige stromingen pleegt te kenmerken. Als de schrijver de sociale achtergrond bespreekt geeft hij zijn mening over wat onder cultuur is te verstaan om vervolgens de maatschappelijke veranderingen in het jongere verleden en heden te beschouwen, waarbij de „verzakelijking" vooral zijn aandacht verkrijgt.

Dit gedeelte besluit met enige conclusies uit een Amerikaans rapport. „The way of life of the school" (is) in eerste instantie de bepalende factor voor de

mate waarin het mogelijk is op school gemeenschapsbesef bij de leerlingen tot ontwikkeling te brengen”.

Vervolgens komt de psychologische achtergrond aan de orde. Als „nieuweling” in de rij van „psychologieën” is de fenomenologische ontwikkelingspsychologie toegevoegd. De behandeling van deze „richting” geschiedt aan de hand van het werk van Vliegenthart.

Nieuwenhuis heeft zijn lezer op een „hoog niveau” geplaatst en laat hem zien, dat in een wereld waar zo verschillend levensbeschouwelijk gedacht wordt en de psychologie op zo gevarieerde wijze de menselijke geest beschrijft en de maatschappij zo „im Umbau begripen” is, er wel verschillende „onderwijssystemen” moeten ontstaan. Het boekje vormt immers een inleiding tot een serie werkjes, welke verschillende „onderwijssystemen” behandelen.

Op deze wijze wordt de lezer zeer deskundig voorgelicht, en daar kan men niet anders dan dankbaar voor zijn.

Kan echter de lezer – zo willen wij thans vragen – geen uitzicht geboden worden op een toestand, waarbij geen „onderwijssystemen” meer bestaan, maar wel gewone ouders hun kinderen brengen bij gewone „juffrouwen en meesters”, die voor die kinderen bereid zijn medeverantwoordelijkheid op zich te nemen?

Een dergelijk uitzicht had de schrijver wel kunnen bieden, als hij de zaken anders had aangevat. Nieuwenhuis en schrijver dezes zijn beide leerlingen van Kohnstamm, die stelde dat de pedagogiek filosofisch zou zijn of niet zou zijn. Daarom leerde hij ons het pedagogische gerecht uit twee ingrediënten samen te stellen, n.l. uit de filosofie en uit de psychologie. Nieuwenhuis voegt daar thans de sociologie aan toe.

Deze opzet leidt ons tot de volgende vragen:

1. Moeten wij voortgaan de jongere generatie pedagogisch zo te leren denken?
2. Roept men zo geen schijntegenstellingen binnen het denken over het onderwijs op?
3. Zijn wijsbegeerte, psychologie en sociologie door hun historie niet zo gestructureerd, dat zij voor pedagogisch en didactisch denken weinig bruikbaar zijn?
4. Hoe worden ontleningen uit deze drie wetenschappen tot een eenheid geïntegreerd?
5. Heeft Langeveld vergeefs trachten duidelijk te maken, dat pedagogisch denken een eigen achtergrond heeft, n.l. in de „pedagogische situatie”?

Met elkaar leven wij ons „dagelijks leven”. Daàr wordt de „pedagogische situatie” aangetroffen, daar uit komen onze kinderen en daarheen gaan ze na schooltijd weer terug.

Het in dat leven aangetroffen pedagogisch relevante „verwachtingspatroon” kan verder antropologisch, psychologisch en sociologisch worden toegelicht, maar dan moet dat leven *eerst*, zoals het geleefd wordt, gekend zijn en *begrepen* worden.

Een wetenschappelijke pedagogiek, die op deze wijze „grond onder de voeten” heeft verkregen, kan ook de schoolarbeid voorhelpen. Wij hoopten dat Nieuwenhuis ons daarvan iets zou laten zien. Dat is niet geschied. Wel hebben wij velerlei vernomen. Zijn wij dankbaar – voldaan zijn wij niet.

DR. J. H. VAN DEN BERG, *Psychologie en Geloof*. Uitgever G. F. Callenbach N.V. - Nijkerk.

Dit boekje wil een Kroniek en een Standpunt geven.

In het „Woord Vooraf” deelt de schrijver mee, dat hij een historisch overzicht wil geven vanuit een bepaald standpunt. Er is niet gestreefd naar een complete geschiedbeschrijving, zodat veel namen van niet onbekenden ontbreken.

In de Inleiding wordt een definitie gegeven van de godsdienstpsychologie en van de pastorale psychologie. De godsdienstpsychologie, die zich bezig houdt met religie als-psychisch fenomeen, dat is: met de religie voor zover zij beleving is, wil zich ontdoen van wat hij „het transcendent” noemt. Dit betekent echter, dat hij uitschakelt die „gene zijde”, waaruit de gelovige zijn geloof betreft, of, die „andere kant” waar naartoe de gelovige zijn geloof richt. Heiler zegt in zijn studie over het gebed, dat de godsdienstpsycholoog het wil hebben over het gebed zonder hoorder. De voorman en leider van de godsdienstpsychologie is Schleiermacher. Deze wetenschap is vastgelopen en een andere theologische orientatie deed een nieuwe wetenschap ontstaan en wel die van de pastorale psychologie. Deze psychologie heeft betekenis voor het concrete werk van de pastor. De pastorale psycholoog heeft weinig belangstelling voor de roersen der ziel, waar juist de godsdienstpsycholoog zo benieuwd naar was; hij heeft een meelevende interesse voor wat de pastor met zijn mensen doet: hij wil - op zijn manier - een handje helpen. In Hoofdstuk 2 wordt geschreven over „de Geest van Schleiermacher”; in hoofdstuk 3 over de vraag „wat Schleiermacher bewoog”; in hoofdstuk 4 over „het latente Atheïsme in het Uitgangspunt van de Godsdienstpsychologie”, terwijl in de hoofdstukken 5 en 6 over „de Godsdienstpsychologie en haar ondergang” gesproken wordt. Hoofdstuk 7 spreekt over de „Pastorale Psychologie” en hoofdstuk 8 over „Psychologie van Geloof en Ongeloof”.

Het is een boeiend overzicht, wat in dit boekje gegeven wordt. Dr. van den Berg schrijft: de godsdienstpsychologie is een tragedie en als zodanig wordt de geschiedenis van deze wetenschap ook beschreven door hem. Dr. van den Berg schrijft over het voorspel, de (schijnbare) overwinning en de ondergang. Het jaar 1921 is voor hem het jaar van de (schijnbare) overwinning en van de ondergang. Het is de nieuwe theologische orientatie, die de godsdienstpsychologie uit een onhoudbare vesting verdrijft. Karl Barth en Emile Brunner, in 1921 nog verbonden als vertegenwoordigers van deze nieuwe orientatie, hebben toen hun grote aanvallen op Schleiermacher gedaan. Brunner schrijft: religie is een dialoog, een relatie van hier en ginds, gekenmerkt door een afstand, door een „unendliche Distanz” zelfs, want God is God en de mens zijn menselijke partner. Er is geen brug van hier naar daar dan de brug die God slaat. Aan een immanentie lijdt de godsdienstpsychologie omdat zij wat ginds is hier plaatst. Aan een valse immanentie omdat zij in die verplaatsing een essentieel verschil verduistert. Deze critiek is te vinden in het bekende boekje van Brunner: „Erlebnis, Erkenntnis und Glaube”.

Pas na de tweede wereldoorlog liet de pastorale psychologie van zich horen. Waar het hier om gaat zegt Dr. van de Berg is: dat de pastorale verantwoordelijkheid neemt en zegt, dat God het doet. Dat hij elke verantwoordelijkheid neemt, betekent, dat hij alle hulp aanvaardt, die de psycholoog (en

de paedagoog en de socioloog) hem biedt, en dat hij in zijn werk geen deugdelijk middel weert. Dat hij met een zeldzame halstarrigheid volhoudt, dat God het doet, betekent, dat de psychologie zijn uiterste refugium niet kan zijn. De pastorale psycholoog dient te beseffen, dat de pastor de psychologie geheel au serieux neemt en geheel bereid is als een psycholoog of als een maatschappelijk werker te werken en dat dezelfde pastor, tegelijkertijd, dezelfde psychologie geheel en bagatelle neemt en zijn bemoeiingen van nul en gener waarde acht.

In het laatste hoofdstuk van zijn boekje schrijft Dr. van den Berg: Thans ontwikkelt zich een psychologie der relaties met name der onderlinge-menselijke relaties; ligt het niet voor de hand, dat er dan ook een nieuwe godsdienstpsychologie ontstaat, één namelijk die uitgaat van de relatie God-mens en die uit dien hoofde nooit ten offer kan vallen aan de dwaling der immanentie? Er moet toch, wat deze relatie betreft, wat te zeggen zijn. Het lijkt aannemelijk, dat een psychologie kan ontstaan, die de relatie van God en mens tot onderwerp heeft, een psychologie dus van geloof en ongeloof.

Maar, wat is er over deze relatie eigenlijk te zeggen? De kern van deze relatie draagt de naam Gebed en wat wordt er door Prof. Rümke in zijn studie „Karakter en aanleg in verband met het ongeloof” over het gebed gezegd? Het woord „gebed” komt in deze studie zelfs niet éénmaal voor. Er is geen psychologie van het Gebed. Op deze weg zou er dan ook geen psychologie van geloof en ongeloof kunnen zijn. Bovendien: God is een halt; de psycholoog die het over Hem wil hebben, is met stomheid geslagen.

De psycholoog kan zich dus niet met het innerlijk bezighouden, dan zou hij terugvallen in de impasse van de godsdienstpsychologie. En God is een halt.

Het innerlijk is een ledig. Niemand kan zich met zijn innerlijk of dat van een ander bezighouden, omdat dit innerlijk als puur subjectieve zaak niet bestaat. Het innerlijk is herinnering van buiten voorgevallen gebeurtenissen. Of verbeelding van buiten onderstelde gegevens. Het menselijk leven is van begin tot het einde exterieur gehecht. Een psychologie van geloof en ongeloof zou zich dus bezig houden met deze duizenden exterioriteiten.

Volgt hieruit, dat geloof en ongeloof zaak is van deze exterioriteiten? Zaak van mensen en dingen om ons heen? Van materie? Voor de psycholoog ligt het inderdaad zo. Maar ook de theoloog schijnt dit standpunt te delen. Geloof, formuleert Prof. van Ruler, is „de wijze, waarop de mens bezig is met de stof”. Gesteund door deze bijval wil Dr. van den Berg de stelling, dat psychologie van geloof en ongeloof psychologie is van het exterieur dat de inhoud van ons leven uitmaakt, met enkele voorbeelden duidelijk maken (Sartre en Larbaud).

Prof. van den Berg eindigt met te zeggen: wanneer de psychologie van geloof en ongeloof psychologie is van de omgang met mens en ding, kan veel er van in de gebruikelijke psychologie aan de orde komen. Het ware te wensen, dat iemand de verspreide stukken bijeenzocht en ze samensmolt tot een omvattend werk. Misschien had hij dan tegelijk een werk geschreven dat fundamenteel is voor de gehele psychologie.

Dit boekje is zeer oriënterend en tracht ook een weg aan te geven, die bewaart voor twee gevaren, die ons bedreigen, wanneer psychologie en geloof gecombineerd worden, en wel: de immanentie en de transcendentie.

PROF. DR. ANTOON KUYPERS

Na een lang en moedig gedragen lijden overleed op 22 februari 1960 in de leeftijd van 67 jaar Prof. Dr. Antoon Kuypers, in leven buitengewoon hoogleraar in de paedagogiek te Leiden en laatstelijk nog verbonden aan de V.U.

Wij gedenken Kuypers in zijn eenvoud, zijn oprechtheid, zijn volstrekte onbaatzuchtigheid, want niets was hem zo vreemd als ijdelheid, onwaarachtigheid, Streberei. Hij had zelfs iets van onbeholpenheid, wanneer het er om ging, in de wereld der alledaagse gewoonten en verhoudingen voor zich en zijn werk, de plaats te maken die aan beiden toekwam. Mede daardoor werd zijn hoogleraarschap te Leiden geen gelukkige periode in zijn bestaan. Te weinig medewerking, te weinig persoonlijke tegemoetkomendheid van anderen maakten, dat hij zich terugtrok.

Als leraar in de Duitse taal en letterkunde was hij een tevreden en gelukkig man. Ook zijn werk aan de V.U. – dat mogen wij aannemen – moet hem bevrediging geschonken hebben. Zijn boeken zijn onder ons wel bekend, zijn *Het Onbewuste in de Nieuwere Paedagogische Psychologie* (Amsterdam 1931), zijn brochure *Koppige Kinderen* (Kampen z.j.) vonden een waarderende lezersschare, zijn geleidelijk van een herziening tot een herschrijving groeiende uitgave van *J. H. Bavinck's Inleiding in de Zielkunde* (Kok, Kampen), dat veel door studenten e.dgl. gebruikt werd, bereikte verscheidene drukken. Zijn inaugurele rede (19 dec. 1952) aan de Rijksuniversiteit te Leiden over *Psychologie en Paedagogiek in de Sowjet-Unie* toonden duidelijk, dat zijn belangstelling zich ook op theoretisch- en vergelijkend-paedagogisch gebied bewoog.

Wie hem gekend hebben, zullen hem met gevoelens van dankbaarheid en waardering gedenken.

M. J. LANGEVELD

HEBBEN ONDERWIJS EN OPVOEDING EEN TAAK TEN AANZIEN VAN DE MASSA-MEDIA, MET NAME T.A.V. DE FILM EN DE TELEVISIE? *

HETTY S. MULLER

Nu op het ogenblik binnen de kringen van de paedagogische centra, op congressen, in de pers en in onderwijskundige publicaties de problemen van de onderwijsfilm en de educatieve televisie steeds meer de aandacht krijgen, kan het wenselijk zijn, het onderwerp van deze inleiding te onderstrepen:

„Hebben onderwijs en opvoeding een taak ten aanzien van de massa-media, met name t.a.v. de film en de televisie?”

Om U niet in het onzekere te laten, wil ik graag deze vraag direkt met een volmondig ja beantwoorden. Hiermee is de vraag tot een stelling opgeklommen, een stelling waarvoor ik in het navolgende enige bewijzen wil aandragen; om tenslotte een aantal mogelijkheden voor de praktijk van deze taakvervulling te noemen.

Uiteraard hebben, althans lijkt mij, de massa-media ook een functie ten aanzien van onderwijs en opvoeding, maar dit vraagstuk is hier niet aan de orde, al zullen in het hier volgende betoog wel de grensgebieden tussen de beide onderwerpen geraakt worden.

Er bestaan in Nederland ten aanzien van de verhouding school-maatschappij twee stromingen. De aanhangers van de eerste stroming menen, dat school en maatschappij zoveel mogelijk geïsoleerd dienen te worden; de school zou dan een in zich zelf genoegzaam instituut zijn en verre daarvan blijve de maatschappelijke werkelijkheid. De vertegenwoordigers van de tweede stroming menen, dat de school opleidt voor en wortelt in de maatschappij en derhalve zich – tot op zekere hoogte uiteraard – moet laten beïnvloeden door die maatschappij. Keren dus de aanhangers van de eerste categorie zich bij het onderwijs ostentatief van het sociaal-economisch leven af, die van de tweede tasten het terrein af en trachten de leerlingen, naast de algemene waarden, juist die kennis, begrip, inzicht en houding bij te brengen, die ze straks nodig zullen hebben om als volwaardig groepslid en individu het hunne te kunnen bijdragen tot de continuïteit van onze samenleving.

Uit het voorgaande heeft U al wel geconcludeerd, dat wij ons rekenen tot de tweede categorie te behoren.

* Referaat gehouden op 30 sept. 1959 te Utrecht; in het kader van de Academische Film Studie week.

Er heerst op het ogenblik in Nederland, en gelukkig niet alleen in onderwijskringen, ongerustheid over het onderwijs. Dit is een goed ding. Deze ongerustheid strekt zich verder uit dan het gebrek aan en de onvolkomenheid van de schoolgebouwen, het tekort aan onderwijzers en het grote aantal onbevoegde leraren.

Het is een *ongerustheid* waarmee velen zich afvragen, of het onderwijs naar vorm, maar vooral naar inhoud nog voldoet, nu de maatschappij in economisch en sociaal opzicht zo zeer aan het veranderen is. Ongerustheid brengt waakzaamheid met zich, we kunnen er in eerste instantie dus dankbaar voor zijn. Het zou de regeringsleiders in de U.S.A. veel waard geweest zijn, als de Amerikanen reeds een tiental jaren terug op zo grote schaal tot een ongerustheid over hun eigen onderwijs-systeem gekomen zouden zijn. Slechts een spectaculaire daad uit het andere kamp bracht in de Unie de nodige onrust en bezinning teweeg. Zulk een instelling, laten we het hopen, kan aanleiding zijn tot een herwaardering en een hervorming van de taken van het onderwijs en haar uitvoering in het immense land, waarvan het voortbestaan voor de westerse democratische samenleving zo belangrijk is.

Welke zijn dan die taken, waarvoor het onderwijs zich in onze maatschappij-vorm op dit tijdstip geplaatst ziet?

In simpele en directe bewoordingen wil ik de doelstellingen van het onderwijs aldus aangeven: de sociale, economische, politieke en culturele inbedding in de maatschappij. Als we dan beseffen, dat onze maatschappij op het ogenblik zeer dynamisch is, dan springt de zeer moeilijke taak van het onderwijs wel duidelijk in het oog.

Tussen haakjes wil ik hier opmerken, dat ik niet van mening ben, dat het onderwijs met elke maatschappelijke oppervlaktestroming moet meebuigen.

Bepaalde aspecten van de samenleving mogen dan zo zeer veranderen, wat blijft is de relatief hoge economische nood van ons land, die een zeer hoogwaardig onderwijs absoluut noodzakelijk maakt. Immers de zeer bijzondere sociaal-economische positie van Nederland in het milieu van de Westerse landen, ik denk hier vooral aan de bevolkingsdruk en de betrekkelijk geringe mogelijkheden van het land als zodanig, maken het nodig, dat de bewoners gedurig uiterste prestaties leveren, die slechts dan verkregen kunnen worden, als er bij het onderwijs *mede* voldoende op het aanbrengen van goed gefundeerde reële kennis is gelet.

Bovendien is de Nederlandse docent, weer mede als gevolg van de sociaal-economische structuur van ons land, vooral de wetenschappelijk goed opgeleide werker op zijn specifiek vakgebied. Maar op het moeilij-

ke terrein van de ingewikkelde sociale, sociologische en sociaal-psychologische veranderingen in de maatschappij is hij uiteraard minder thuis.

Wanneer wij dus nu de balans opmaken, dan is het niet te verwonderen, dat ons onderwijs veelal tekort schiet, ja tekort moet schieten, Maar er dient met de grootste oplettendheid voor gewaakt, dat de nu eenmaal onvermijdelijke gaping tussen onderwijs en maatschappij zo smal mogelijk gehouden wordt. Een van de hoofdoorzaken waardoor de genoemde gaping ons tegenwoordig zo onrustbarend breed voorkomt, en niet ten onrechte, is de aanwezigheid van de massa-media, die op zulke indringende en beklemmende wijze in de samenleving een rol gaan spelen, zonder dat het onderwijs, gelet op haar hier bovengenoemde doelstellingen, vermag mee te evolueren.

Wij moeten nu eerst onze aandacht een ogenblik richten op de functie van de opvoeding en *haar* verhouding tot de massa-media.

Het is louter toeval, dat de opvoeding, dat andere, zo uiterst belangrijke centrum bij de vorming tot aangepaste volwassene, hier op de tweede plaats genoemd wordt, al lijkt deze toevallige rangorde tegenwoordig helaas nogal eens de juiste. Ook over de gang van zaken bij de opvoeding heerst ongerustheid. Groot is het aantal manifeste gevallen van geheel of gedeeltelijk mislukte opvoeding, al zal de socialisering en de huidige openheid van de maatschappij nu ook relatief een groter aantal van de gevallen signaleren dan vroeger. Ook de bloei van de psychologische en de paedagogische wetenschappen, waardoor vele publicaties op opvoedkundig terrein het licht zien, brengen enerzijds bij ouders en voogden een ongerustheid, een zich afvragen naar de juistheid van hun methode en een verantwoorde hervorming teweeg; anderzijds veroorzaken zij onrust, omdat vele ouders de paedagogische publicaties interpreteren, zoals dat, volgens de weg van de minste weerstand, hen het beste uitkomt en krijgt de jongere voor zich zelf een verantwoordelijkheid te dragen, die hij beslist niet aan kan.

Ik zou de taak van de opvoeding, wederom simpel gesteld, willen zien als de vorming tot de persoonlijkheid en een streven om deze persoonlijkheid in de maatschappij in te bedden. Deze processen vinden voornamelijk plaats in het gezin. Aan de rand van het gezin staat al enige jaren, afwisselend gewaardeerd en verguisd, de film, en nu is in het gezin, in de *huiskamer*, de televisie binnengedrongen, als een dwingende derde macht. Men verneemt in dit verband wel de term gezags-ondermijning.

En zo hebben dan volwassenen, zelf opgegroeid in een maatschappij vol sociale, economische en politieke spanningen, de grote taak om via on-

derwijs en opvoeding jongeren zich in elk opzicht te doen aan- en inpassen bij een samenleving, die van aanzien en zelfs structuur aan het veranderen is. Een van de meest direkt waarneembare veranderingen in het dagelijks leven is de snelle ontwikkeling van de massa-media: film en televisie. Ouders, onderwijzers en leraren zijn niet langer meer de enige en alwetende informatiebron voor de jongeren, die zo graag willen weten, hoe het eigenlijk in de wereld van de volwassenen toegaat.

Er is duidelijk een invloed van film en televisie op de jeugd te bespeuren, maar hoever deze invloed nu precies gaat, is nog weinig onderzocht en ze valt misschien ook wel heel moeilijk na te gaan. Het is wellicht juist dit niet-weten van omvang en diepgang van de invloed der massa-media, dat onbehagen wekt bij docenten en ouders.

Nu spelen film en televisie in onze hedendaagse maatschappij reeds een belangrijke rol, d.w.z. zij nemen een groot deel van de tijd van de opgroeiende mens in beslag. Men kan ook zeggen, dat de jongeren een groot deel van hun tijd in beslag kunnen *laten* nemen door film en televisie. Hoe dan ook, het resultaat, ons probleem, is dat ze kijken, en overvloedig!

Maar is dat niet een probleem van tijdelijke aard? Zal de film in de bioscoop het afleggen tegen de televisie? En zal de televisie ten slotte zelf niet een mode-verschijnsel blijken? Wij moeten hierbij een ogenblik stil staan, immers òf onderwijs en opvoeding zich werkelijk met film en tv. dienen bezig te houden, hangt juist daarvan af.

Is dus de film als bioscoop-verschijnsel een aflopend verschijnsel? De eerste berichten uit de U.S.A. (waar in de Westelijke wereld de televisie het eerste zo'n hoge vlucht nam) wezen inderdaad in deze richting. Vele bioscopen konden niet langer rendabel geëxploiteerd worden; de gebouwen kregen een andere bestemming. Ook in Nederland liep het aantal bioscoop-bezoekers terug.

Hoe is nu de situatie in de U.S.A. na een 20-tal jaren televisie, waarvan 6 zeer intensieve? Er blijkt zich daar een langzaam herstel in het bioscoop-bezoek af te tekenen¹. Na de eerste rage van de televisie blijken de Amerikanen hun avondje-uit niet te willen missen; bovendien groeit er in de U.S.A. nu een generatie op, die met de televisie vanaf haar allerprilste jaren vertrouwd is en voor wie de keuze: televisie of film in de bioscoop, een kwestie van ontspanning op gelijkwaardig niveau is; waarbij komt, dat de bioscoop, weliswaar tegen betaling, nog allerlei aantrekkelikheden heeft. Aan het herstel van het bioscoop-bezoek zullen zeker ook de moderne film-procedés, zoals cinemascope, cinerama, circa-rama, hun aandeel hebben. De betrekkelijk geringe afmeting van de beeldbuis, waarbij zelfs bij een close-up, de held toch maar niet tot een levensgrote,

volwaardige held willen uitgroeien en de voorlopige nog zwart/wit, dan wel vrij slechte kleuren-uitvoering, zijn duidelijk in het nadeel van de tv., als deze met de bioscoop-film moet concurreren. Ook de over het algemeen zeer matige Amerikaanse televisieprogramma's en het onder de druk van de concurrentie sterk verbeterde gehalte van de produkten van Amerikaanse film-maatschappijen, kunnen van invloed geweest zijn. Zal nu te zijner tijd deze tendens tot volledig herstel van het bioscoop-bezoek zich ook in Nederland voordoen? De toekomst zal het leren. Het is m.i. zeer verheugend, wanneer de Nederlandse Bioscoop Bond in haar jaarverslag van 1958 kan konstateren, dat „enige films (helaas niet verder genoemd-H.M.) uitzonderlijke resultaten behaald hebben, waardoor tenslotte de teruggang in het bioscoop-bezoek als gevolg-van de concurrentie van tv. en andere amusementsmiddelen, erg meevalt” (n.b. 2 %)². Verheugend omdat hieruit dus blijkt, dat het publiek een keuze weet te maken tussen film en tv.

Het voorkomen van een visueel ontspannings-alternatief kan de programma's voor beide media slechts ten goede komen, al ben ik mij zeer wel bewust, dat de keuze film of televisie niet alleen door de kwaliteit van het programma bepaald wordt. Nog een hele reeks behoeften wordt door de bioscoop bevredigd. Uit het bovenstaande is dus zeker de konklusie gerechtvaardigd, dat de film als bioscoop-verschijnsel zich in onze samenleving zal handhaven.

Wat de toekomst voor ons met betrekking tot de televisie nog verborgen houdt, zouden we enigszins kunnen afleiden uit het volgende bericht, dat ik onlangs in een van onze Nederlandse dagbladen las:

„Technici van de Japanse televisie zijn inmiddels al druk bezig met de voorbereiding van de reportages van de Olympische Spelen 1964, die in Tokio zullen worden gehouden. Zij rekenen erop, dat de Spelen in „kleuren” kunnen worden uitgezonden. Bovendien maakt de Japanse P.T.T. plannen voor rechtstreekse uitzending van vrijwel het gehele Olympische programma naar alle werelddelen. Voor de relayering wordt gedacht aan zenders op aardsatellieten”³.

Ik wil het bericht graag verder laten voor wat het is, het gaat mij om de tendentie van de ontwikkeling van het medium-televisie, dat, naast ontspanningsprogramma's, steeds intensiever, steeds indringender het wereldgebeuren in de huiskamer zal brengen. Ik denk nu aan een oudere collega, hij doceerde één der moderne talen. Als een vader bij hem kwam klagen over het gebrek aan huiswerk-ijver van zijn zoon, dan had deze collega maar één antwoord: „Mijnheer, U moet een bijl kopen . . .” „Een bijl?” vroeg de onthutste vader? „Ja”, antwoordde de collega

vlak, „om de radio in elkaar te slaan”. Het is mij niet bekend wat deze collega ten opzichte van de veel duurdere televisie-apparaten adviseert. Ik was nog niet in de gelegenheid het hem te vragen.

Zo blijken dan film en televisie een vaste plaats in ons cultuurpatroon in te nemen.

Al zouden we anders willen, de ontwikkeling van de maatschappij is nu eenmaal onafwendbaar; we leven tenslotte in een vrije, democratische samenleving en hebben daarvan de consequenties te aanvaarden.

De ervaring gedurende enige jaren bij het middelbaar onderwijs in lagere zowel als hogere klassen opgedaan, heeft mij geleerd, dat een gesprek over de inhoud van film en televisieprogramma's, de mogelijkheden tot de esthetische vormgeving ervan, de algemeen maatschappelijke betekenis, de eventuele documentaire waarde van de programma's, de leerlingen doet begrijpen, dat het onderwijs ook wel eens direkt, althans naar *hun* waarneming, kan aansluiten bij het dagelijkse leven. Het vertrouwen van de leerlingen in het onderwijs, een belangrijke voorwaarde bij het tot stand komen van het leerproces, wordt er aanzienlijk door vergroot.

Brachten kranten, week- en maandbladen, het te „lezen” woord en het te „bekijken” stilstaande beeld tot de massa; de radio het te „beluisteren” woord en de klank van de muziek; de film en de televisie zijn door de indringendheid van het bewegende beeld zoveel klemmender in hun werking. Zij bespelen op geraffineerde wijze de menselijke gevoelens, zonder dat de mens zich ervan bewust is. De taal van de beelden blijkt een boeiende, er zijn legio mogelijkheden tot identificatie, tot een meespelen, in elk geval tot een gevoel van bij het gebeuren op film en televisie aanwezig te zijn. De enig juiste vorm van presentatie van de inhoud van een mededeling, verhaal, aktueel gebeuren via film en televisie is, dat de toeschouwer er zich vergaand bij betrokken voelt.

Het beeld, dat de film of televisie-camera voor ons registreert, is afhankelijk van de opvattingen van de cameraman, hoewel die natuurlijk rekening houdt met de gemiddelde filmbezoeker of tv.kijker, en mede met de soort, aard en inhoud van de uitzending. We bezien bij de presentatie van de uitzending het gebeuren dus, zoals de camera-man dit tenslotte bij zijn compromis voor ons ziet, via de door hem gerichte en gestelde lens; via de montage-ideeën van regisseur en televisie-medewerker.

Bij de gemiddelde, zich niet van deze zaken bewust zijnde, film- en tv.-kijker, zal spoedig de instelling van „ik heb 't toch zelf gezien”, ontstaan en zulk een constatering geniet in onze samenleving een zeer hoge graad

van authenticiteit. Hier wordt echter de ik van de kijker gelijkgesteld aan die van de camera-man c.s.; bovendien wordt er, aldus gesteld, van uit gegaan, dat de mens bij zijn waarneming volledig en objectief zou zijn, alsof zijn waarnemingsvermogen niet mede door talrijke, juist aan *die* mens gebonden factoren, bepaald wordt.

In het bovenstaande heb ik U geschetst welk een wissel er reeds bij de huidige stand van film- en tv.-zaken op het waarnemingsvermogen, veelal onbewust, wordt getrokken; nabij toekomstbeeld gaf ik U via een krantenbericht.

Het zal derhalve in eerste instantie noodzakelijk zijn dit waarnemingsvermogen te activeren, te scherpen, te scholen; de film- en tv.-toeschouwer zich bewust te maken van de situatie waarin hij zich kijkend naar film en televisie bevindt.

Nemen we hem dit vaak passief moeiteloos verzonken zijn in het medium af, dan ondervinden we daarbij aperte tegenstand. En terecht, we maken hem een illusie armer, en vergroten de onzekerheid en de onrust van deze mens. Over de maatschappelijke functie van de bioscoop en de televisie mogen we niet te licht oordelen. Het is daarom van het grootste belang, dat een eventueel moeizaam wakkerschudden uit de visuele verdromingstoestand, figuurlijk gesproken in één adem gevolgd wordt door een gesprek over de positieve kanten van film en televisie. Ik noem ter gedachtenbepaling slechts documentaire, maatschappelijke benadering van de inhoud; de karakter- en situatie-uitbeelding; esthetisch gebruik van de uitdrukkingsmogelijkheden van de film en televisie. Slaat zo'n eerste positief gesprek een beetje aan, dan volgen er in de regel meer; mislukt het, dan valt de deur van het vergaderzaaltje voor goed in het slot en men klampt zich in het gunstigste geval opnieuw halsstarrig vast aan het magische witte doek en de kijkdoos. Een kans om meer selectief kijkend publiek te vormen, de beste controle op de media, is voorgoed verkeken.

Ik heb in het voorafgaande trachten aan te tonen, dat bij maatschappelijke structuur-wijzigingen, onderwijs en opvoeding uit hoofde van hun doelstellingen mee dienen te evolueren. Misschien bekruipt nu menig onderwijzer, leraar en ouder het gevoel van „hier staan we, maar we moeten wel anders”. Dit primair belangrijke besef zal zich bij nadere kennismaking met en verdieping in de waarde en de mogelijkheden van film en televisie omzetten in een veel positievere houding t.a.v. de potentiële functies van de media.

Het is zeker niet in de *eerste* plaats, dat wij de jeugd tegen de invloed

van film en tv. moeten beschermen. Wij zullen haar de media moeten leren verstaan en begrijpen, daarin liggen én ontspanning én vorming én bescherming.

De werkzaamheden van 't leren actief waarnemen, kritisch bekijken en beleven vat men voor zover het de film betreft in Nederland gewoonlijk samen onder het begrip filmopvoeding; de term televisie-opvoeding heb ik nog nooit vernomen en ik hoop, dat deze ook nimmer in zwang komt. Naar mijn mening verdient het aanbeveling over film-vorming en televisie-vorming te spreken; het begrip opvoeding schrikt de jeugdigen tussen de 13 en 18, voor wie juist film- en tv.-vorming van zo groot belang zijn, af. Opvoeden is voor hen een onaangenaam proces, het hangt samen met zaken die wel en niet mogen, die wel en niet moeten, waarbij strafmaatregelen en harde woorden vallen. Bewust opvoeden is een behandeling, waartegen de meeste jongeren zich van nature verzetten, ze moeten van al dat gezeur niets hebben; waarom dan met een begrip film-opvoeding, eventueel televisie-opvoeding, moeilijkheden creëren?

Ik wilde derhalve in het tweede gedeelte van de inleiding, waarin de praktijk van de taakvervulling van onderwijs en opvoeding ten aanzien van film en televisie aan de orde komt, uitsluitend de termen film- en televisie-vorming hanteren.

Mede ter wille van de handzaamheid wil ik beide begrippen, die zoveel basis-eigenschappen gelijk hebben, bundelen en bij U introduceren als *visuele vorming*, zonder daarmee de auditieve aspecten te ontkennen.

Vatten we tenslotte nog de doelstellingen van de visuele vorming samen. De oogmerken zijn: de jonge mens geestelijk te aktiveren, hem ten aanzien van film en televisie een kritisch beredeneerde houding bij te brengen, hem in de letterlijke zin de expressie mogelijkheden van de media te leren zien; zich op de inhoud van het programma te bezinnen, te begrijpen welke taak film en tv. in de maatschappij hebben en welke rol ze kunnen vervullen bij de aktuele informatie, de recreatie en de educatie.

Deze gestelde doelen moeten bij de visuele vorming gedurig in het oog worden gehouden; men mag zich niet beperken tot het geven van details over camera-techniek, truckages, décoropbouw enz.

Bezinnen we ons thans op de praktijk van de visuele vorming. De daaraan verbonden vraagstukken en moeilijkheden laten zich in drie, onderling sterk samenhangende, groepen verdelen:

a. organisatie-vorm waar binnen de visuele vorming dient plaats te vinden;

- b. de over te dragen kennis, de methodiek van deze overdracht en de daarbij te benutten hulpmiddelen;
- c. de docent, die zich met de visuele vorming belast en de aard en de structuur van de groep, waarop de vorming zich richt.

Uiteraard kan ik de problemen aan elk van deze groepen verbonden niet uitputtend behandelen, daarvoor is de materie te uitgebreid en de mij nog resterende tijd te kort. Staat U mij dus toe, dat ik de meest sailante punten van elk der genoemde groepen met U aan een beschouwing onderwerp.

Op welke leeftijd is het wenselijk met visuele vorming te beginnen? In de U.S.A. zijn in de text-books voor de studie van de moedertaal van de derde klasse bij het lager onderwijs al eenvoudige lees- en lesstukjes over film en televisie opgenomen. Evenwel verschillende onderzoekingen hebben uitgewezen, dat bij jonge kinderen de pseudo-werkelijkheid van film en televisie met de echte-werkelijkheid volkomen verweven wordt. Zo schijnt visuele vorming pas enige zin te krijgen, wanneer het kind zich zelf bewust in zijn omgeving gaat zien. We willen derhalve de leeftijd voor de aanvang van de wenselijkheid tot visuele vorming omtrent het dertiende levensjaar stellen⁴.

Eerst nu punt A: de *organisatie-vorm*. Ik zou daarbij willen onderkennen de mogelijkheid tot visuele vorming binnen en buiten schoolverband.

Voor wat betreft de visuele vorming binnen schoolverband is het mijn stellige overtuiging, dat er voor visuele vorming, zowel bij lager, als bij alle vormen van voortgezet onderwijs, binnen het lesrooster een plaats dient ingeruimd te worden. Een verplicht vak dus; immers juist de leerlingen met de minste weerstand, die deze vorming het meest nodig hebben, zullen bij een facultatiefstellen zeker weg blijven.

Geen kind zou de hoogste klasse van de lagere school mogen verlaten zonder een redelijk aantal lessen, op *zijn* niveau over de verschillende aspecten van film en televisie. Geen leerling van het voortgezet onderwijs mag zonder een degelijke visuele vorming de zo zeer vervisualiseerde maatschappij in gestuurd worden.

De visuele vorming zou met uitzondering van het eerste in elk leerjaar van het voortgezet onderwijs gedurende een of meer uren per week moeten plaatsvinden, zulks afhankelijk te stellen van de duur en de omvang van die vormen van voortgezet onderwijs. In verband met de aanpassingsmoeilijkheden van de zo zeer beschermde lagere-schoolleerling

aan de veel kwetsbaarder positie van de leerling van het voortgezet onderwijs, zou ik juist in het eerste leerjaar voor de visuele vorming geen expliciete aandacht willen vragen. Bovendien zou ook de geringe homogeniteit van zo'n eerste klasse in sociologisch opzicht moeilijkheden geven.

De plaatsing binnen het lesrooster zou kunnen vallen onder een apart vak „visuele-vorming”. Indien film- en televisie-uitzendingen daartoe aanleiding geven, zouden ook de overige docenten, wier vak het betreft, erbij betrokken moeten worden. Met behulp van spreekbeurten, klasbespreking, opstel, verslag e.d. zou dan tijdens hun lesuur de inhoud van het programma ook de leerstof ten goede kunnen komen. De zo vaak genoemde overlading van het lesrooster is misschien een probleem; evenwel, de eisen van de maatschappij voor het verkrijgen van het gewenste diploma mogen dan voor sommige vakken uitgebreider en omvangrijker worden, anderzijds brengt diezelfde maatschappij allerlei uiterst belangrijke hulpmiddelen voort, die het voldoen aan die diploma-eisen weer vergemakkelijken. Ik zou nu uiterst voorzichtig de vraag willen stellen: maakt dat onderwijs, dat zo zeer zijn best doet om aan de soms haast onredelijke eisen van de maatschappij voor dat diploma te voldoen, daarbij wel voldoende en functioneel gebruik van de moderne hulpmiddelen, die haar ten dienste staan?

Worden tape-recorder, dia- en filmstrip-projector, filmprojector, flanelbord, bulletin board na een aanvankelijk enthousiaste aanschaf tot het uiterste benut? Wijzen docenten hun leerlingen op voor hun vak belangrijke kranten- en tijdschriftartikelen, op tentoonstellingen, radio- en televisie-uitzendingen? Adviseren zij filmbezoek?

Op grond van eigen ervaring bij het middelbaar-onderwijs met een vak, waaraan een mondeling-eindexamen verbonden is, meen ik een en ander zo te mogen stellen. Eerlijk gezegd zou ik niet weten, hoe ik zonder de hulp van de moderne media, met behoud van enige genegenheid voor het vak, zou moeten klaarkomen.

Het vraagstuk van de visuele vorming en de moderne hulpmiddelen komt me voor als een vicieuze cirkel, die slechts door actie van de kant van het onderwijs doorbroken kan worden. Want zou het onderwijs meer gebruik kunnen en willen maken van de moderne hulpmiddelen, dan zou hierdoor tijd beschikbaar komen voor het vak-visuele vorming; elke minuut die echter in het vak visuele vorming geïnvesteerd wordt, brengt zijn rente dubbel en dwars op. Vooreerst leren de leerlingen met film en televisie als constructieve elementen in de maatschappij (in de

meeste ruime zin) te leven. Hun wordt een kritische houding en een actief stelling nemen t.a.v. de media bijgebracht. Maar ook leren zij aldus de hulpmiddelen bij het onderwijs kritischer en aktiever te zien, waardoor de inhoud hen zoveel nader komt. De ervaring leert, dat zij deze houding ten aanzien van de media buiten de school continueren.

De leerlingen brengen de in beide situaties verworven kennis in het school-milieu en verlichten op deze wijze de taak van de docent ten opzichte van bepaalde onderdelen van het leerproces. De docent zal nu meer tijd beschikbaar krijgen voor de zo belangrijke beschouwelijke kanten van zijn onderwerp; als docent komt hij zeker beter tot zijn recht.

Zo ontvangt de leerling de zo noodzakelijke visuele vorming, terwijl het onderwijs er *direkt* van profiteert bij het aanbrengen en verdiepen van de leerstof; en *indirekt* door de voor het leerproces funeste afstand onderwijs-maatschappij enigermate te overbruggen.

Zo het ooit zou komen tot een uitvoering van de zojuist ontwikkelde gedachtengang over de visuele-vorming, ingebouwd in het leerprogramma, hetgeen nog veel onderzoek zal vereisen, dan zal het nog lange tijd duren, voordat de lessen in visuele-vorming een realiteit worden. En inmiddels groeit de ene school-generatie na de andere op en geraakt het maatschappelijk leven gedurig sterker doordrongen van de massa-communicatiemiddelen, film en televisie. Derhalve lijkt me in deze overgangsfase een praktisch voorstel, waarvan met de uitvoering op zeer korte termijn een begin gemaakt kan worden, dringend noodzakelijk.

Sommige vakken bij het voortgezet-onderwijs lenen zich om allerlei redenen bijzonder goed voor het gebruik van die typen van moderne hulpmiddelen, die men onder de term audio-visuele media samenvat. Ik denk hierbij in eerste instantie aan Nederlands, aan aardrijkskunde, aan natuur- en scheikunde, aan biologie, aan kunstgeschiedenis. Zou het nu niet mogelijk zijn om met de leerlingen niet alleen de inhoud van de audio-visuele media ten behoeve van de leerstof, maar ook de vormgeving tot die inhoud te bespreken? Met hen bv. een der scènes te analyseren, zodat de opbouw van de beeldenreeks, de esthetische en de filmtechnische kwaliteiten, waardoor juist het gegeven filmisch te beleven valt, duidelijk worden?

Bij gebrek aan een lesuur voor visuele vorming ga ik zelf al enige jaren op bovengenoemde wijze te werk.

Het komt ook voor, dat ik als huiswerk in een bepaalde klas, na een

voorbepreking, het kijken naar een juist op de leerstof slaand televisieprogramma op geef (uiteraard heb ik me van te voren georiënteerd of ieder in de gelegenheid is om te kijken). De daaropvolgende les komt een behandeling van de inhoud van het televisieprogramma aan de orde. Met gebruikmaking van de theorie, gegeven bij de onderwijs- en documentaire films, wordt de vormgeving nader bekeken. Vooral de inhoud van het programma wordt, al dan niet in breder verband, in een kort verslag of aantal punten vastgelegd. Een ander voorbeeld. De hoogste klassen van het voortgezet onderwijs bieden juist bij de lessen Nederlands, moderne talen, aardrijkskunde, geschiedenis volop gelegenheid om de inhoud van film en televisie-ontspanningsprogramma's te bespreken en ter discussie te stellen. Deze inhouden zijn vaak een afspiegeling van dat wat op het ogenblik de maatschappij beroert. Ik geloof, dat vooral voor het openbaar onderwijs, waarbij de leerlingen uit milieus met een minder stringent patroon van maatschappelijke waardeoordelen komen, hier een zeer belangrijke taak ligt.

Ik hoop erin geslaagd te zijn U ervan te overtuigen, dat het onderwijs waarlijk niet tien of meer jaar behoeft te wachten, alvorens tot enige activiteit ten aanzien van de visuele vorming te geraken.

Sta ik persoonlijk een opname in het lesrooster voor, ook kan in het kader van een film- en televisie-club als onderafdeling van de schoolvereniging nuttig werk gedaan worden. In verband met de wijze van behandeling van de vraagstukken en haar methodiek lijkt een splitsing naar klasse-nummer i.c. onder- en bovenbouw, of leeftijdsnorm gewenst. Zo mogelijk dient een der docenten van de school de leiding te nemen; hij toch *kent* de leerlingen, hij *weet* ze te benaderen, hetgeen juist bij deze moeilijke stof zo belangrijk is. Hij kan bovendien, waar wenselijk, verband leggen tussen de op school opgedane kennis en ervaring en de te doceren stof voor de visuele vorming.

Wenden we ons nu tot de visuele vorming buiten schoolverband, dan denken we in de eerste plaats aan de taak van het gezin in dit opzicht. Uiteraard kunnen we van de ouders niet verwachten, dat zij zich, zoals de docent, in visuele vorming bij het voortgezet-onderwijs in alle aspecten van de media film en tv. verdiepen. Wel is het m.i. de nimmer aflatende taak van de ouders om hun kinderen selektief naar de film te laten gaan, resp. naar de televisie te doen kijken. Het ligt voor de hand, dat bij de programmakeuze de levensbeschouwing van de ouders toonaangevend zal zijn. Op hen rust bovendien de taak, dat zij daarnaast met hun kin-

deren de inhoud van bepaalde gezamenlijk beleefde film- en televisie-programma's *door* spreken.

Het lijkt mij, dat ouders bij hun eventuele pogingen om meer van de media te weten te komen, daarbij alle mogelijke medewerking dienen te krijgen. Naast, uiteraard de literatuur, kunnen zij profiteren van de werkzaamheden van verschillende verenigingen, zoals de film-liga's en volksuniversiteiten. En nu zelfs ook van de voor deze winter aangekondigde televisie-praatjes over de filmtaal. Daarnaast kunnen ook de huisvrouwenverenigingen zich met inleidingen en discussies over de problematiek van film en tv. binnen het gezin tot hun leden richten.

Onderzoekingen over gezin en massa-media zijn in enige ons omringende Europese landen al gaande of zelfs reeds voltooid. Het is hier niet de plaats om er nader op in te gaan; de volledige rapporten van deze research zijn alleen voor de wetenschappelijke werkers van belang. Wel moeten m.i. de ouders in de gelegenheid gesteld worden van de belangrijkste resultaten, uitkomsten en suggesties kennis te nemen. Via bladen, die het gezin geregeld bereiken, moet zulks te realiseren zijn; terwijl deze bladen ook besprekingen over film en tv. en haar functies kan opnemen. Het moet gezegd worden, dat enige dagbladen in dit opzicht een opmerkelijke activiteit aan de dag leggen.

Min of meer tussen onderwijs en opvoeding in, staan de visuele-vormingswerkzaamheden van de filmclubs als onderafdeling van jeugdorganisaties, culturele diensten van arbeidersgroeperingen, de jeugdhonken en vele andere min of meer toevallige groeperingen. Voor zover mij bekend, is in deze gemeenschappen naast de film, de televisie nog niet bewust in het vormingsprogramma betrokken.

Verschillende Nederlandse gemeenten organiseren voor de schooljeugd voorstellingen van zeer verantwoorde films. Via een summier folder over de inhoud over de film-esthetische en enige film-technische kanten van de te vertonen film worden de leerlingen ingelicht. Van een georganiseerde visuele vorming is hier nog weinig sprake.

Gaarne vraag ik nu Uw aandacht voor het punt *b*: Wat zal de *inhoud* van reeds meer genoemde visuele vorming moeten zijn; welke is haar methodiek; en welke zijn haar hulpmiddelen.

De inhoud van de te behandelen stof bij de visuele-vorming is te verdelen in:

1. de esthetische, de artistieke en de camera-technische kant (waarvan als belangrijkste te noemen, het begrijpen, gebruik en waardering van de

beeldtaal; de montage-principes; kleurgebruik; tot-stand-koming van een film; filmgenres; eigen aard van films en van televisie.

2. de inhoud zoals die via de expressie-middelen van film en televisie tot ons komt (bij de ontspanningsprogramma's: waarde en de uitwerking van het gegeven, karakter-uitbeelding, opbouw van het verhaal; bij de actuele informatie en documentaire programma's de „zienswijze" van de camera- en montageman m.b.t. de inhoud – waarde van de inhoud).

3. de sociale betekenis – in de ruimste zin – van de film en tv. in onze samenleving.

Deze drie-deling is vooral een werkhypothetische. Bij de besprekingen en de discussies tijdens de lessen in visuele vorming moet er vooral een mogelijkheid tot vervloeiing van de drie genoemde punten blijven. Alleen in de hogere klassen van het voortgezet onderwijs zijn de leerlingen dermate in hun denken geschoold, dat een der onderdelen separaat diepgaand behandeld kan worden.

Het kan ook hier niet de plaats zijn om de onderdelen van de visuele vormingslessen nader uit te werken. Ook over de methodiek moet ik kort zijn. De docent visuele-vorming zal die methode of samenspel van methoden gebruiken die, gegeven de groep, de stof, de hulpmiddelen, de situatie en de eigen persoonlijkheidsstructuur, de beste resultaten geeft. Uit eigen ervaring kan ik U mededelen, dat na een korte inleiding over een der aspecten juist een open groepsdiscussie de materie zoveel dichter bij de leerlingen brengt. Een regelmatige meting van de vorderingen van de leerlingen, resp. film/televisie-clubleden is uiterst belangrijk, mede omdat de docent de waarde van zijn methodiek kan testen. Het ligt voor de hand, dat de visuele vorming verplicht in schoolverband veel systematischer en grondiger zal zijn dan die in het kader van clubs van school-vereniging, jeugdorganisaties e.d.

Terwijl verschillende schriftelijke en mondelinge film-cursussen de a.s. docenten voor de visuele vorming op weg kunnen helpen, zal hij uit de indrukwekkende lijst van film- en televisie-vakliteratuur de benodigde kennis verder moeten vergaren. Zijn kritische instelling, zijn vermogen tot selectie, zijn denk-scholing zullen hem hierbij behulpzaam zijn. Blijft dat de werkwijze omslachtig is. Maar een leerboek over deze materie kwam nog niet van de pers. Wel verscheen onlangs enige film-paedagogische literatuur, waarvan het Duitse „Der Spielfilm im Schulunterricht" van Zielinski (Henn-Verlag, Ratingen) voor de docenten enige

belangrijke opstellen, over de praktijk althans van de filmvorming, bevat.

De docent v.v. (visuele-vorming) zoals we hem voor het gemak verder zullen aanduiden, kan beschikken over enige visuele en audio-visuele hulpmiddelen, die hij in Nederland bij verschillende instituten en instellingen kan huren of kopen. Hij kan bij de vertoning gebruik maken van de apparatuur, die de school ten behoeve van het vak-onderwijs aanschafte. En zo staan hem dan ten dienste: filmstrips over filmtechniek en montage, filmfragmenten uit speelfilms, instructiefilms over films, korte films van belang voor de geschiedenis van de filmkunst, verfilmde critieken en besprekingen van speelfilms, terwijl ook documentaires als hulpmiddel vaak zeer goede diensten kunnen bewijzen.

Er zouden ook telerecordings van belangrijke tv.-uitzendingen beschikbaar moeten komen. Deze telerecordings kunnen in klasseverband vertoond worden en als uitgangspunt voor lessen en besprekingen over televisie van belang zijn. Welk een bron van verrijking zou het zijn, wanneer bv. een telerecording van het tv.-spel, *The Bachelors Party* en de speelfilm naar datzelfde gegeven gemaakt, zowel op hun esthetische en artistieke vormgeving als op de inhoud in een aantal v.v. lessen, uiteraard in de hogere klassen, in bespreking konden komen.

Naast deze visuele en audio-visuele hulpmiddelen zijn er de gedrukte en de verbale; bv. film- en televisie-artikelen en recensies in tijdschriften en dagbladen; de vergelijking van het tot film- of/ en televisie-spel verwerkte boek of toneelstuk; filmbesprekingen via de radio. Als de docent dit wenselijk vindt, kan ook de zelfwerkzaamheid in de verschillende klassen op dat niveau gestimuleerd worden. Om een enkele werkzaamheid te noemen: verslag van een of meer aspecten van een filmvoorstelling of televisie-uitzending; film of televisieboek over bepaalde facetten, zoals genres, ras, situatie typering, door de leerlingen of groepsleden zelf te maken.

Oriënteren we ons tenslotte op het laatste punt *c* van de hier bovengemaakte indeling, dus op de docent voor de visuele vorming en op de groep, die zich onder zijn leiding bekwaamt in het begrijpen, beleven, kritisch bekijken en waarderen van film en televisie. Programma's kunnen nog zo goed uitgedacht en fraai opgesteld zijn, het is tenslotte de docent, die er met *zijn* kennis en inzicht gesteund door *zijn* overtuiging wat van maakt. Aan de docent v.v. zullen nog meer dan aan zijn collega's

docenten, in sociologisch en paedagogisch opzicht zeer hoge eisen gesteld worden. Gaarne plaatsen wij daarom hierover nog enige opmerkingen. De docent v.v. heeft hier vooral de functie van gesprekspartner. Hij moet als functioneel lid van de groep kunnen optreden, juist omdat het hier een materie betreft, die de leerlingen, evtl. jeugdleden, arbeiders-jongeren zo zeer emotioneel beroert. Hij moet contacten zoeken en tussenmenselijke verhoudingen creëren, anders is een doorleefde gedachtenwisseling niet mogelijk. Een les in visuele vorming mag zich nimmer tot een opeenstapeling van mededelingen ontwikkelen. Hij zal, ten einde de geslotenheid van de groep zo veel mogelijk te bewaren, zelf de apparatuur moeten kunnen bedienen, dan wel één der groepsleden hiermee belasten.

Naast deze dynamisch-psychische, sociale en sociologische instelling, zal hij dus kennis – zoals hierboven aangeduid – van film en televisieverschijnselen moeten bezitten, en bereid zijn de ontwikkeling van deze media te volgen, zijn kennis en inzicht te verdiepen, vrij regelmatig programma's te zien en de publicaties er over bij te houden.

Als we bedenken, dat voor a.s. docenten, aan de universiteit van Amsterdam gelegenheid is om colleges filmkunde te volgen, waar zij een groot gedeelte van de theoretische kennis kunnen opdoen, dan zou het kunnen, dat er in de loop van de jaren een universitair gevormde groep van docenten, tenminste met als bijvak filmkunde, aan de middelbare school verbonden wordt.

De overgangspositie waarin we ons nu bevinden, maakt het noodzakelijk, dat de daartoe meest geschikte vak-docenten het gebruik van audiovisuele hulpmiddelen combineren met de visuele vorming en het accent op het dan meest gewenste aspect leggen.

De docent v.v., die zich met groepen jongeren buiten schoolverband bezig houdt, zal bovendien ook met moderne groepstechniek op de hoogte moeten zijn. Deze z.g. toevallige groepen zullen vrijwel altijd sterk heterogeen van samenstelling zijn. Opleiding, leeftijd, aard van de dagelijkse arbeid en milieu variëren maar al te zeer. Het bewaren van de continuïteit in een dergelijke groep zal van de docent de grootste omzichtigheid vereisen. Het meest ideale en daarom eigenlijk de aangevonden groep waarmee visuele vorming werkelijk op niveau kan worden bedreven, is de gesloten klasseformatie. De groep van 26 of 28 personen is wel wat omvangrijk om tot een goede groepsbespreking te komen, maar daar staat tegenover, dat de groep in haar samenstelling vrij homogeen is. De ervaring heeft mij geleerd, dat ongeveer 85 % van een klas leerlingen van het v.h.m.o. visueel is ingesteld; ik heb geen reden om aan

te nemen, dat dit bij andere vormen van voortgezet onderwijs lager ligt. De vrijwel gelijke leeftijd en geestelijke ontwikkeling zullen het voor de docent mogelijk maken om met behoud van aller aandacht de verschillende aspecten van film en televisie te behandelen.

In de troonrede van dinsdag 15 september j.l. zei H.M. de Koningin o.m.: „In het bewustzijn van de grote waarde, die radio en televisie in stijgende mate kunnen hebben, is besloten tot uitbreiding van de televisie-zendtijd”. Uiteraard zal de verruiming van de zendtijd uitbreiding van technische middelen etc. met zich brengen en daardoor handen vol geld kosten. Ook dat geld is toegezegd. Bij de visuele vorming, ook in het overgangsstadium, is een naar verhouding bescheiden bedrag nodig voor de financiering van de diverse hulpmiddelen. Moge daarvoor niet tevergeefs een beroep gedaan worden op de daarbij betrokken instanties. Uitbreiding van de televisie-zendtijd zonder een daarmee gepaard gaande adequate visuele vorming van de jonge, opgroeiende generatie, lijkt mij maatschappelijk onverantwoord.

Geraadpleegde Literatuur:

1. BOGART, LEO, *The Age of Television. A study of viewing habits and the impact of television on American life*; pag. 160. New-York, Frederick Ungar Publishing Co, 1956.
2. *Nederlandse Bioscoop Bond, Jaarverslag, 1958*; pag. 10.
3. *Nieuwe Rotterdamse Courant*. Rotterdam 15 augustus 1959.
4. PETERS, J. M. L., *Filmopvoeding in Engeland*; pag. 6. Amsterdam, Nederlands Film-instituut, 1958.

HET ONDERWIJS IN DE MOEDERTAAL

OPINIEPEILING

J.E. VERHEYEN

In 1947 werd bij het Ministerie van Openbaar Onderwijs een „Universitaire Kommissie voor Advies inzake paedagogiek” opgericht, samengesteld uit 4 leden, een vertegenwoordiger nl. van het professorenkorps van ieder der 4 Belgische Universiteiten. Deze kommissie moet advies uitbrengen over allerhande vraagstukken in verband met het onderwijs en eveneens navorsingen doen, statistieken opmaken, laboratorium- of seminarie opzoekingen uitvoeren ten einde de problemen rakende het lager onderwijs op wetenschappelijke wijze op te lossen¹.

In 1953 kreeg zij opdracht een onderzoek in te stellen naar het onderwijs in de moedertaal, met de bedoeling een instrument te ontwerpen om de schoolvorderingen op dit gebied op objektieve wijze te kunnen vaststellen.

De Kommissie was van mening dat in dit verband een voorafgaande opiniepeiling bij het praktizerende onderwijzerskorps niet zonder nut zou zijn. En een opiniepeiling veronderstelt in de eerste plaats het opstellen van een vragenlijst.

Nu zijn er verschillende wegen waarlangs men dergelijk onderzoek leiden kan.

Men kan bv. de in voege zijnde leerplannen tot basis nemen voor het opstellen van de vragenlijst; de resultaten zullen dan de weerspiegeling zijn van de opinie der praktici over het bepaalde standpunt dat de ontwerpers van deze leerplannen voor het moedertaalonderwijs hadden ingenomen. De opinie van de praktici te kennen over het leerplan, dat zij sedert jaren (d.i. sedert 1936) reeds toepassen, kan inderdaad van zeer groot nut zijn.

Maar de ideeën hebben zich hoogst waarschijnlijk sedert 1936 gewijzigd onder invloed nl. van de wetenschappelijke bevindingen in verband met dit leervak, met de kinderpsychologie en met de maatschappelijke behoeften. En geen enkele didaktiek kan de eisen gesteld door de maatschappij, het kind en het leervak zelf ontwijken. Vermits deze drie factoren veranderlijk zijn en ook konstant veranderen is het niet uitgesloten dat bepaalde aspekten van het probleem in het sedert jaren ontworpen leerplan niet voorkomen of er op onvoldoende of verkeerde

¹ cfr. Regentsbesluit van 21 maart 1947. Belgisch Staatsblad.

wijze zijn voorgesteld (men denke slechts aan dit enkel belangrijke aspekt: het beluisteren van taal). Er is dus ongetwijfeld ook een 2e weg voor dergelijke opiniepeiling: men kan nl., op grond van een louter theoretisch doordenken van het probleem, een plan ontwerpen dat een meer theoretisch-ideale toestand weergeeft en dat al de dominerende grondbeginselen bevat waarmee de moedertaal -didaktiek op dit ogenblik heeft rekening te houden. Als men de praktici ondervraagt over hun ervaringen, dan lijkt het logisch ook hun advies in te winnen over deze nieuwe aspecten van het probleem. Zij, die dagelijks met de moeilijkheden van de onderwijspraktijk worstelen, moeten - zij het intuïtief, onbewust - sommige leemten, tekortkomingen, overdrijvingen of ver-gissingen aanvoelen. En het zal dikwijls volstaan er hun aandacht op te vestigen om ze bewust in volle scherp-te voor hun oog te doen oprijzen.

Voor het onderzoek in Vlaams België zou men trachten deze laatste weg te volgen.

I. Vragenlijst en instructies voor de medewerkers.

Aan de medewerkers werden 3 verschillende dokumenten gestuurd:

1. De eigenlijke vragenlijst (Dok. II);
2. Instructies (Dok. I), met een afzonderlijk blad speciaal gewijd aan het invullen van de vragenlijst (Dok. I bis);
3. Dok. III bestemd voor op- en aanmerkingen van de medewerkers in verband met deze enquête en tevens voor allerlei voorbeelden en suggesties.

1. *Vragenlijst*, opgesteld volgens volgende grondbeginselen = taal is natuur- en cultuurverschijnsel (gesproken en geschreven taal);

taal is een communicatiemiddel, er is iemand die geeft en iemand die ontvangt (spreken en luisteren; stellen en lezen); dit onderstelt het bezit van een woordenschat en de kennis van zekere regels van spelling en spraakkunst.

Vandaar 6 rubrieken: spreken, luisteren, lezen, stellen, woordenschat, spelling en spraakkunst. Om technisch-methodologische redenen kwam een 7e rubriek „algemeenheden” vooraan, zij was hoofdzakelijk bedoeld als een algemeen overzicht voor en inleiding tot de 6 volgende. We drukken hier ter illustratie de tweede rubriek in extenso over, zoals de medewerkers ze ter beantwoording ontvingen:

II. SPREKEN		Belang	Aanvang	Beheersing	Moelijkheids- graad	% tijd
		1	2	3	4	5
1.	{ Dialekt		x	x	x	x
	{ Algemeen beschaafd					
2.	{ Vrij, spontaan spreken				x	
	{ Geleid spreken				x	
3.	Verbetering van spraakgebreken					
4.	Systematische uitspraak oefeningen in het Algemeen Beschaafd					
5.	{ Vlotte uitdrukking					x
	{ Preciese uitdrukking					x
6.	Middelen om het spreken te bevorderen: .					
	{ a. spreek oefeningen					
	{ b. expressief lezen					
	{ c. voordragen					
	{ d. vertellen en navertellen					
	{ e. zakelijk samenvatten of verslag uitbrengen					
	{ f. dialogeren					
	{ g. dramatisatie					
	enz.					

Op dezelfde wijze werden al de rubrieken behandeld; ze volgen hieronder met hun onderdelen waarvan elk als een vraag moet beschouwd worden:

I. Algemeenheden

1. { Gesproken taal
- { Geschreven taal
2. { Spreken
- { Luisteren
3. { Lezen
- { Stellen
4. Woordenschat
5. { Spelling
- { Spraakkunst
6. Soorten taal { Omgangstaal
- { Wetenschappelijke taal
- { Literaire taal

II. Spreken (zie hierboven)

III. Luisteren

1. { Reproductief (automatisch) luisteren
 { Produktief (denkend) luisteren
2. { Opname van alle details
 { Opname van de grote trekken
3. Nota's nemen tijdens het luisteren
4. Bijzondere oefeningen in het luisteren
5. Schoolradio
6. Controlemiddelen: weergave onder vorm van:
 - a. Invullen van teksten
 - b. Antwoorden op vragen
 - c. Tekeningen
 - d. Gebaren en mimiek
 - e. Samenvattingen
 - enz.

IV. Lezen

Voor elk van de vermelde punten moest door de medewerkers op de volgende 5 vragen geantwoord worden: 1e (cfr. kolom 1) welk belang hecht u aan dit begrip, aan dit punt? 2e in welk leerjaar moet hiermee aangevangen worden? 3e in welk leerjaar moet een middelmatige leerling dit beheersen, grondig kennen? 4e acht gij dit begrip gemakkelijk moeilijk? 5e hoeveel uren, berekend op 100, zoudt u hieraan besteden?

Met het oog op de statistische bewerking moesten de antwoorden uitgedrukt worden in cijfers; wat vraag 1 betreft: indien men het begrip als fundamenteel beschouwt, dan moet dit worden uitgedrukt door middel van het cijfer 5, beschouwt men het als noodzakelijk met het cijfer 4, nuttig met 3 of 2 naargelang de nuttigheidsgraad, fakultatief of weinig belangrijk met 1, overbodig of ongepast op de lagere school met 0;

vraag 2: vermits de leerplicht hoogst waarschijnlijk tot de leeftijd van 15 jaar zal uitgebreid worden, moet in kolom 2 een der cijfers van 1 tot 9 komen; 1 = 1e leerjaar, 2 = 2e leerjaar, enz.; meent men dat een punt niet thuishoort op de lagere school dan schrijft men 0;

vraag 3: id. als voor vraag 2;

vraag 4: moeilijkheidsgraad; zeer moeilijk = 4, moeilijk = 3, gemakkelijk = 2, zeer gemakkelijk = 1;

vraag 5: telkens te berekenen op 100 uren; het totaal binnen elk vet

omlijnd gedeelte moet dus telkens 100 zijn; in rubriek II moet dus 2 maal dit totaal 100 voorkomen.

Wat niet moest (kon) ingevuld worden werd met een kruisje (x) aangeduid.

Al deze details komen reeds voor in:

2de „Instructies voor de medewerkers”. Zij bevatten echter nog meer bijzonderheden.

Men weet dat de vragenlijst en de keuze van de medewerkers tot de struikelstenen van de enquêtemethode behoren. De vragen moeten klaar en duidelijk zijn. Om elke subjektieve interpretatie van de gestelde vraag of van sommige termen (zoals bv. vrij en geleid spreken, productief of reproductief luisteren, e.z.m.) te vermijden, werd in de „instructies” eveneens elke vraag nauwkeurig omschreven en soms door voorbeelden nader bepaald en toegelicht, opdat de deelnemers aan de enquête zouden weten wat met elke vraag, met elke term, bedoeld werd. Voor rubriek II, nr. 2 bv. luidde de toelichting:

vrij = onvoorbereid vertrouwelijk gesprek; spontane mededeling door de leerling: hij vertelt bv. in de klas over het auto-ongeval dat zijn vader de vorige dag overkomen is;

geleid = een les in het spreken gegeven door de onderwijzer; bv. moeder dekt de tafel.

Met nadruk wordt aan de medewerkers gevraagd dat ze zich in hun antwoorden alleen zouden laten leiden door hun eigen oordeel en ervaring. De instructies vangen aldus aan: „wij wensen er vooraf de nadruk op te leggen, dat hier *uw eigen* zienswijze, *uw persoonlijke* opvatting gevraagd wordt. U mag zich niet laten beïnvloeden door uw lectuur, door de opvattingen van om het even welke schooloverheid of paedagogische autoriteit. Wat hier gewenst wordt is: *uw eigen oordeel*, zoals dat ontstaan en gegroeid is uit uw dagelijkse schoolpraktijk. U moet zich dus alleen steunen op uw eigen ervaring.”

Een afzonderlijk blad van de „Instructies” (Dok. I bis) was gewijd aan „hoe moeten de vijf verschillende kolommen ingevuld worden?”

3. Voorbeelden van examenvragen. Op- en aanmerkingen (Dok. III).

Om te sluiten werd gevraagd: alle eventuele op- en aanmerkingen in verband met de enquête en met de moedertaal didaktiek op afzonderlijke bladen mede te delen, evenals suggesties of voorbeelden van vragen en opdrachten over de leerstof moedertaal met het oog op een onderzoek van de leerlingen op het eind van het 6e leerjaar naar hun voorkeuren in dat vak.

Deze opiniepeiling wenste in de eerste plaats het oordeel van de praktici in te winnen en aldus, wellicht ook tot de ontdekking te komen van sommige leemten, tekortkomingen of vergissingen bij de hedendaagse moedertaaldidaktiek. Maar per slot van rekening was het slechts een eerste stap naar het uiteindelijk opstellen van een test of een testbatterij om de kennis en de kunde van de moedertaal bij de overgang van het eigenlijk lager naar het voortgezet onderwijs op objectieve wijze te kunnen onderzoeken. Het leek ons niet uitgesloten dat de suggesties van de praktici ook op dit terrein van nut zouden kunnen zijn.

II. Medewerkers

Het geheel is ontstaan uit een samenwerking van de Gentse universiteit met het Ministerie van Openbaar Onderwijs, het inspectie- en het onderwijzerskorps van Vlaams België.

Het ministerie vroeg aan elke inspecteur lager onderwijs 10 leerkrachten uit zijn toezichtsgebied aan te duiden (zonder onderscheid van geslacht, functie of soort van school waarin ze onderwezen), die hij het meest bevoegd achtte om de vragenlijst te beantwoorden en verzocht de inspectie zelf deel te nemen aan de enquête door het samenbrengen der gegevens van hun leerkrachten op verzamelstaten, die de Universiteit hem zou toesturen, en door mededeling van hun eigen opmerkingen. Het Ministerieel rondschrijven legde er nadruk op dat onderwijzers en inspecteurs volkomen vrij waren hun medewerking te verlenen of te weigeren, maar het was een verheugend verschijnsel te kunnen konstateren dat alle zich belangloos ter beschikking hebben gesteld van dit paedagogisch experiment.

Het is pas na het ontvangen, via het departement, van al deze staten en dokumenten dat men zich rekenschap heeft kunnen geven van de zware taak waarvoor leerkrachten en inspecteurs gesteld waren:

vanwege de onderwijzers: een lijst van 451 vragen die ernstig nadenken vergden en die in elkaar strengelden als een raderwerk waarvan elk der onderdelen steeds moest gezien worden in functie van de andere en van het geheel. Alle leerkrachten stuurden daarenboven talrijke bladzijden (sommige hele schrijfboeken en volumineuse fardes) voorbeelden en suggesties waar we om verzocht hadden en die later een schat aan kennis en ervaring op didaktisch gebied bleken te bevatten;

vanwege de inspecteurs: onderhandelingen met hun personeel, versturen en inzamelen van de dokumenten en vooral het invullen van 34 uitvoerige samenvattende tabellen en de daarbij horende berekeningen.

Daarenboven hadden, toevallig, de tijdsomstandigheden deze taak nog verzwaard; het werk werd verricht op het einde van het schooljaar als eindexamens en allerlei administratieve beslommingen reeds verdubbelde krachtsinspanning vergen van het uithoudingsvermogen. Desondanks werd het werk op perfecte wijze uitgevoerd, beter dan men verwacht had.

In de Universiteit, bij het overzien van deze prestatie, en het doorbladeren van die overstelpende hoeveelheid gegevens, steeg de eerbied en de bewondering voor het korps van onze Vlaamse inspecteurs en onderwijzers.

III. *Materiaal en controle*

Wetenschappelijk werk onderstelt controle. In de enquête methode, waar de toepassing gebeurt door tussenpersonen, ten gevolge van de afwezigheid van de verantwoordelijke leider(s) en bij ontstentenis van hun toezicht op de uitvoeringsmodaliteiten, is die controle onontbeerlijk, om de betrouwbaarheid en het waarheidsgehalte van de resultaten niet in het gedrang te brengen. Zelfs bij enquêtes zoals deze, waar het vertrouwen in de medewerkers boven elke verdenking staat. Maar iedereen weet hoe gemakkelijk men zich vergist bij het overschrijven van lange reeksen cijfers en getallen, bij optellingen en andere rekenkundige bewerkingen.

Na een eerste controle bleek dat 691 leerkrachten volledig ingevulde en met het oog op onze onderzoeksmethode bruikbare vragenlijsten instuurden en we ontvingen 34 tabellen van elk der 67 inspecteurs.

Saam betekende dat: (311.641 antwoorden + 641.190 getallen) 952.831 getallen die een 2e maal moesten gecontroleerd en daarna statistisch verwerkt worden tot overzichtelijke tabellen of diagrammen om onderlinge vergelijking en het trekken van konklusies mogelijk te maken.

Hierbij moest ten slotte rekening gehouden worden met de inlichtingen die aan elke medewerker gevraagd waren in verband met zijn functie, met de aard der school, het sociaal milieu, enz. Het feit immers dat de medewerker een man of een vrouw is, les geeft in een stad of op het platteland, in een industrie- of een landbouwstreek, in een grote of een kleine school, aan één- of meertalige leerlingen, enz. kan invloed uitoefenen op zijn antwoorden, hiermee zal men rekening moeten houden en het kan misschien wel oorzaak worden van speciaal onderzoek. Bij wetenschappelijk onderzoek is voorzichtigheid geboden en zal men

zelden voorzorgsmaatregelen te veel nemen. Deze inlichtingen bleken nu van zeer uitvoerige en uiteenlopende aard te zijn; er waren inderdaad 12 verschillende antwoorden op de vraag naar de functie der medewerkers (onderwijzer of -es, hoofd van een school, werkzaam in een jongens- of meisjesschool . . .), 8 voor de aard van de school (gemeente-, vrije- of staatsschool . . .), 12 voor het sociaal milieu, enz. Hier was dus eveneens kodifikatie noodzakelijk.

Kortom: een enorme massa gegevens die moesten gecontroleerd en tot bruikbaar materiaal verwerkt worden.

De mekanografie is op dit gebied van groot nut gebleken. In samenwerking met de direktie en de diensten van de I.B.M. (International Business Machines) werd een kodificatieplan ontworpen dat 10 fiches per medewerker (saam 6910 fiches) voorzag. Het doorprikkingswerk van deze fiches bracht een 2e kontrool; vergelijking van de tabellen der inspektie met de door de mekanografie bezorgde gegevens wees op de laatste vergissingen of twijfelachtige gevallen en leidde ten slotte tot een volkomen van smetten gezuiverd en betrouwbaar materiaal.

In dit stel van 6910 fiches, die bewaard blijven te Gent, ligt het beeld van de opinie van het Vlaamse onderwijzerskorps over het moedertaalonderwijs in 1956 vastgelegd. Want men zal moeilijk kunnen betwisten dat deze 691 leerkrachten, in elk schoolkanton als de tien meest bevoegde door de inspekteur aangeduid, niet representatief zijn voor het gehele Vlaamse land.

Met behulp van deze fiches kan thans¹ zeer vlug² antwoord gegeven worden op elk van de vele vragen die kunnen gesteld worden over de verscheidene aspecten van het moedertaalonderwijs zoals die schematisch in de vragenlijst liggen samengebald. Neem bv. een probleem als de literaire taal op de lagere school. In dit verband kunnen heel wat vragen gesteld worden: welk belang hechten de praktici aan het expressief esthetisch lezen? aan de literaire lektuur met het oog op het aanvoelen van de vormschoonheid? aan het literaire opstel of de esthetische uitdrukking? was hun opinie over deze drie verschillende aspecten (lektuur, schoonheidsbeleven, uitdrukken) dezelfde of verschillend en desgevallend in welke mate? in welk leerjaar moet hiermee aangevangen

1 Niet alleen thans, maar ook later, want het fichenstelsel blijft bewaard. En dat is wellicht ook niet zonder belang. Het zou in sommige gevallen wel interessant kunnen zijn voor een historicus, een taalkundige, een paedagoog, een socioloog . . . op enigszins preciese wijze te weten welke de mening was van de praktici 50 of 100 jaar geleden over het onderwijs in die tijd.

2 Na enkele seconden soms, als het stel steekkaarten klaar gemaakt is in de mekanografische machine.

worden? hoeveel tijd moet men er aan besteden? was de algemene opinie van de onderwijzers omstreeks 1956 dezelfde als deze van de onderwijzeressen? van leerkrachten uit een grootstad dezelfde als deze op het platteland? van een gewone lagere school dezelfde als van een voorbereidende afdeling van een atheneum? van onderwijs aan kinderen van de burgerij of van de arbeidersstand? enz. Het antwoord op dergelijke (en andere) vragen krijgen we nu onmiddellijk door dit stel mekanografische fiches.

Iedereen kan zich gemakkelijk inbeelden hoe, door dergelijke regelmatige en veralgemeende samenwerking van theoretici met de praktici en met de nieuwere methoden van de techniek, de horizon van het paedagogisch arbeidsveld zou openschuiven op ruimere vergezichten met nieuwe mogelijkheden voor dieper inzicht in de problemen. En wat de verhouding theorie – praktijk betreft, er is sedert lang voldoende op gewezen dat de waarde en de betekenis van een paedagogische theorie bepaald wordt door haar coëfficiënt van toepassingsmogelijkheden. Paedagogische theorie moet ontstaan en groeien uit de praktijk, maar ook tot deze laatste terugkeren om haar te bevruchten, te vernieuwen, levensecht te houden, tegen ontaarding te beschermen en om aldus ten slotte in haar resultaten de elementen te vinden voor nieuwe theoretische bezinning. Theoreticus en practicus, ze mogen niet smalend neerzien op hun respectievelijke arbeid. Grote paedagogiek ontstaat door samenwerking van beide, door praktische ervaring en theoretische bezinning.

IV. Resultaten en interpretatie

Om een eerste algemeen overzicht van de resultaten, een karakteristiek van het oordeel van de totale groep te bekomen werd voor elk van de 5 vragen en voor elk punt uit de enquête de frekwentie in % berekend en de modus vastgesteld en dit alles samengebracht in één enkele tabel. De modus leek in dit geval de aangeduide maat om de centrale tendentie, om het oordeel van de groep 't best weer te geven; hij geeft immers in de hoeveelheid gegevens het meest voorkomende antwoord, het overheersende type aan. En de tabel bood het grote voordeel al de resultaten met één oogopslag te overzien en de onderlinge vergelijking te vergemakkelijken.

Hier volgt, ter illustratie, een uittreksel van die tabel ¹, nl. Rubriek II: Spreken.

¹ De volledige tabel met de volledige tekst wordt in 1960 uitgegeven door het Ministerie van Openbaar Onderwijs te Brussel.

	A. Belang					B. Aanvang									C				D. Moelijkheidsgraad				E		
	Frequenties in %										Frequenties in %									Frequenties in %					
	0	1	2	3	4	5	wit	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	wit	0	1	2	3		4	wit
1. { Dialekt Beschaafd	21	27 ³	22	18	6	6	1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	xx	x	x	x	x	x	xx
2. { Vrij, spontaan Geleid spreken	-	0	-	2	24	74 ²	-	-	95 ¹	2	1	0	0	-	-	-	2	x	1	8	45 ³	42 ³	4		
3. Verbetering van spraak- gebreken	0	1	3	18	42 ³	36	-	0	96 ¹	2	1	0	0	-	0	-	0	x	x	x	x	x	x		
4. Systematische uitspraakcoëfen. A. B.	1	1	3	8	35	52 ²	-	1	95 ¹	2	2	0	-	-	0	-	0	0	2	22	73 ²	3	3		
5. { Vlotte uitdrukking Preciese uitdrukking	0	2	6	16	35 ³	41 ³	-	0	57 ²	9	16	5	10	2	1	-	-	-	2	27	48 ³	21	1		
6. Middelen om het spreken te bevorderen	-	0	1	14	43 ³	41 ³	-	-	36 ³	8	23	12	13	6	1	1	0	-	-	9	56 ²	34	0		
	a. spraakoefeningen	0	1	3	11	25	59 ²	0	0	24	5	17	11	19	14	8	1	0	-	1	17	81 ¹	1	1	
	b. expressief lezen	-	1	2	28	39 ³	30	0	-	93 ¹	3	1	1	1	-	0	-	-	4	42 ³	46 ³	8	0	0	
	c. voordragen	-	1	7	38 ³	36 ³	19	-	-	29 ³	16	27 ³	9	15	3	1	-	-	0	16	55 ²	29	0	0	
	d. vertellen en navertellen	-	0	3	27	36 ³	34 ³	-	0	95 ¹	2	2	1	0	0	-	-	0	-	2	29	53 ²	16	0	
	e. zakelijk samen- vatten (verslag)	-	0	3	27	36 ³	34 ³	-	0	84 ¹	7	7	1	1	0	-	-	0	4	45 ³	41 ³	9	0	0	
	f. dialogeren	0	1	7	35 ³	36 ³	21	-	-	3	2	9	11	39 ³	21	13	3	0	-	0	1	23	75 ¹	0	0
	g. dramatisatie	4	14	21	40 ³	13	8	1	3	41 ³	9	10	7	10	6	8	3	2	1	1	14	35 ³	47 ³	2	3

Verklaring. A. Belang: Kol. 0 = het % van de deelnemers die dit punt overbodig achten op de lagere school; Kol. 1 = fakultatief; Ko. 2 en 3 = nuttig; Kol. 4 = noodzakelijk; Kol. 5 = onmisbaar; Kol. wit = % die op deze vraag niet geantwoord hebben.

B. Aanvang: Kol. 0 = niet op de lagere sch.; Kol. 1 = vanaf het 1e leerjaar; Kol. 2 = vanaf het 2e; enz.; Kol. wit = niet geantwoord.

D. Moelijkheidsgraad: Kol. 1 = zeer gemakkelijk; Kol. 2 = gemakkelijk; 3 = moeilijk; 4 = zeer moeilijk; wit = geen antwoord. 1 = modus > 75%; 2 = > 50 en < 75%; 3 = > 25 en < 50%. Om de overzichtelijkheid in de hand te werken, de sterkte van de meerderheid meer in 't oog springend aan te duiden en de onderlinge vergelijking te vergemakkelijken is het wenselijk de modi te kleuren bv. 1 in 't rood, 2 in 't blauw en 3 in 't geel.

Uit dit uittreksel van de tabel der resultaten zal de lezer zelf, hopen we, reeds heel wat konklusies halen. De aarzelingen bv. over het belang van het dialekt: 21 % achtten het niet op zijn plaats op de school, 27 % fakultatief, 22 en 18 % (saam 40 %) nuttig, en slechts 6 % noodzakelijk en 6 % onmisbaar, terwijl 1 % niet geantwoord hebben op deze vraag¹. Over het algemeen beschaafd schijnt er integendeel eensgezindheid: 74 % achtten het onmisbaar en 24 % noodzakelijk (saam $74 + 24 = 98$ %); 95 % vragen dat men er zou mee aanvangen vanaf het 1e leerjaar, ondanks het feit dat 45 % het moeilijk en 42 % zeer moeilijk vinden (saam $45 + 42 = 87$ %). Men merke eveneens de aarzelingen in verband met het preciese uitdrukken der gedachten (nr. 5), het expressief lezen, het dialogeren (nr. 6), enz. Op zichzelf zijn uit dit uittreksel reeds heel wat paedagogische konklusies te halen, maar het inzicht in sommige problemen groeit nog aan als men de antwoorden uit deze rubriek met deze uit de andere rubrieken kan vergelijken. Bij de interpretatie beperke men zich echter niet uitsluitend tot de modi, maar men betrekke er ook de spreiding rond de modi bij; zie bv. nr. 2: voor vrij spontaan spreken is de modus 53, maar onmiddellijk ervoor vinden we 30 % d.i. saam 83 en voor geleid spreken is de modus 42 maar links en rechts ervan staat 18 en 36 en deze 2 laatste getallen mag men niet verwaarlozen bij de interpretatie. Met andere woorden: het volstaat niet het meest frekwente antwoord te kennen, want als de antwoorden van de medewerkers over dit punt uiteenlopend zijn en van geen eensgezindheid blijk geven, dan wensen we ook te weten of deze afwijkende antwoorden zich hoger of lager, dichtbij of ver van de modus concentreren.

Men zou zich – en o.i. terecht – kunnen afvragen of de resultaten, zoals ze in die samenvattende tabel voor een eerste overzicht zijn samengebracht, wel voldoende betrouwbaar zijn om er *algemene* conclusies uit te halen? Is er bv. voldoende overeenstemming tussen de antwoorden van de vrouwelijke en deze van de mannelijke leerkrachten? van leerkrachten die les geven in een stad of op het platteland? in een 1e of een 6e leerjaar? enz. Het zou inderdaad kunnen gebeuren dat de afwijking in de antwoorden van 2 of meer onderscheiden categorieën van medewerkers zó groot is dat zij de totalen in de een of de andere zin beïnvloedt.

¹ Een statistikus zal opmerken: $21 + 27 + 22 + 18 + 6 + 6 + 1 = 101$; het zal hem niet meer verwonderen als hij verneemt dat de frekwenties tot de eenheid werden afgerond (frekwentie 5 bv. ligt tussen 4,5 en 5,49), met het gevolg dat het totaal van de frekwenties per vraag en per behandeld punt kan schommelen tussen 99 en 101 %.

Om dit te onderzoeken werden 3 steekproeven genomen met de antwoorden bekomen op een vijftiental typische vragen gekozen uit 4 van de 7 rubrieken.

1e steekproef: mogelijke beïnvloeding door omstandigheden die eigen zijn aan elke streek. Vergeleken werden de antwoorden uit 3 goed onderscheiden hoofdingspekties, nl. Antwerpen (grootstad en randgemeenten), Zottegem en Hasselt (kleinsteden met allerlei soorten van plattelandsgemeenten);

2e steekproef: mogelijke verschillen tussen de antwoorden van vrouwelijke en mannelijke leerkrachten. Vergeleken werden hun antwoorden bekomen in dezelfde 3 hoofdingspekties;

3e steekproef: mogelijke beïnvloeding door de leeftijd van de leerlingen. Vergeleken werden, in-dezelfde 3 hoofdingspekties, de antwoorden van leerkrachten die les gaven aan kinderen

1e a. in het 1e leerjaar of in het 2e of in het 3e;

b. in 2 van deze leerjaren die saam 1 klas uitmaken (1e en 2e of 2e en 3e);

c. in deze 3 leerjaren saam in 1 klas verenigd (dus 1e, 2e en 3e in één klaslokaal);

2e a. in het 6e leerjaar;

b. in 5e en 6e saam in één klas;

3e in een klas waartoe ook een 8e behoort; en

4e antwoorden van hoofden van scholen die geen onderwijs geven en uitsluitend met het bestuur belast zijn.

De resultaten van deze 3 steekproeven¹ wijzen op een treffende overeenkomst tussen de antwoorden van de verschillende categorieën van medewerkers. De betrouwbaarheid van de algemene resultaten en de geldigheid van de eruit af te leiden conclusies worden hierdoor verhoogd.

V. Konklusies

Zonder de samenvattende tabel voor ogen is het moeilijk over haar interpretatie te schrijven. Trouwens, deze opiniepeiling was slechts een eerste aanloop, een inleiding tot een ander onderzoek, dat tot doel had

¹ Voor meer uitvoerige details cfr. de voormelde brochure.

een test te ontwerpen om de schoolvorderingen inzake moedertaal bij de overgang van het lager naar het voortgezet onderwijs op meer objectieve wijze dan met ons klassiek examensysteem te kunnen bepalen. Dit artikel heeft voornamelijk willen aantonen dat deze enquête het bewijs heeft geleverd dat samenwerking van de Universiteit en van universitair geschoolde paedagogen met de inspectie, het lerarenkorps en met de centrale administratie mogelijk en vruchtbaar kan zijn. En dat lijkt ons wel de meest hoopvolle konklusie.



PEDAGOGISCH NIEUWS

HULDIGING VAN PROF. J. E. VERHEYEN

Ter gelegenheid van zijn toelating tot het emeritaat hebben collega's, studenten, oud-studenten en vrienden ons redactielid Prof. Verheyen op zondag 6 maart gehuldigd. Een huldecomité, onder voorzitterschap van Prof. Dr. R. Verbist, heeft, ter ere van deze gebeurtenis, een Academische zitting belegd in de zaal van de Academieraad van de Rijksuniversiteit te Gent. Tijdens deze zitting, waar zeer velen aanwezig waren, is Prof. Verheyen een feestalbum aangeboden waarin o.m. bijdragen zijn opgenomen van onze redactieleden Prof. Langeveld, Prof. Nel, Prof. Nieuwenhuis en Prof. Stellweg. Na de toespraken, waarin de grote verdiensten van deze geleerde voor het onderwijs werden gememoreerd, hebben ruim honderd gasten zich verenigd in het St. Jorishof aan een feestmaal, dat deze eminente persoonlijkheid aangeboden is. Uit de gehouden toespraken tijdens de feestmaaltijd – namens de redactie van Paedagogische Studiën voerde ondergetekende het woord – is duidelijk gebleken, dat men grote vriendschap voor Prof. Verheyen koestert. Op de betekenis van deze pedagoog voor de pedagogische en didactische arbeid in België zal nog nader in ons tijdschrift worden teruggekomen.

De redactie van Paedagogische Studiën wenst zijn lid Prof. Verheyen nog vele goede en arbeidzame jaren toe daarbij de hoop uitsprekend, dat hij nog lang in de gelegenheid zal zijn de redactievergaderingen bij te wonen en aan de discussies deel te nemen.

J. H. N. GRANDIA

DIDACTISCHE NOTITIES

Bij de fa. Hertz en Co. te Zuidlaren verscheen van de hand van Drs. W. Diemer een leer- en werkboek ten dienste van de neerlandicus aan scholen voor het VHMO. Wij vestigen de aandacht der lezers van „P.S.” op deze uitgave, omdat ze qua uitvoering en inhoud een unicum vormt temidden van de leermiddelen voor het Nederlands. Het werk is n.l. losbladig uitgevoerd en bevat in één band zowel de theorie en het oefenmateriaal voor de leerlingen, als ook de meer in het bijzonder voor de leerkrachten bestemde informatie en toelichting. Een overzichtelijke onderscheiding van deze verschillende onderdelen is tot stand gebracht door verschil in kleur en dikte van het papier en door uitstekende kartonnen tabs met korte aanduiding van de stof in ieder onderdeel.

De schrijver verantwoordt de keuze van losbladigheid op grond van de grotere praktische mogelijkheden bij dit systeem en ook als teken van het voorlopige en experimentele karakter van de uitgave. Hij biedt het boek de collegae aan ter beproeving, amendatie en eventueel verbetering.

Het werk, dat ingeleid wordt door Drs. A.J.S. van Dam, draagt tot titel: „Waarop letten bij het schrijven (of doen schrijven) in het Nederlands?” en is ontstaan uit de leraarspraktijk van de heer Diemer. Tweeërlei onvrede dreef hem tot het schrijven ervan: enerzijds onvrede met de correctietaak van de

neerlandicus die bij de beoordeling van schriftelijk werk zo vaak pijnlijk het gemis aan exacte en objectieve maatstaven ervaart; onvrede anderzijds met het gebrek aan werkelijke taalbeheersing, een euvel, dat steeds meer aan de dag treedt, ook zelfs daar waar men de hoogste eisen zou moeten stellen. Spel- en stijlfouten moeten in de jaren van vorming en ontwikkeling worden bestreden en uitgegroeid, maar daartoe moet de leerkracht dan ook doeltreffende wapens ter beschikking hebben. Het boek van Drs. Diemer nu beoogt in deze strijd een tweesnijdend zwaard te leveren; vandaar ook dat de stof voor leerkracht en leerling wel onderscheiden, maar niet gescheiden is. Beide partijen worden tot een voortdurende waakzaamheid tegen de vijand gedwongen.

Waarop berust nu deze nieuwe correctiemethode en hoe werkt ze? Ze berust op een zorgvuldige analyse van taalfouten in de ruimste zin des woords, verzameld uit vele jaargangen H.B.S.-opstellen. De schrijver heeft nu lijsten aangelegd van de typen fouten, onderscheiden naar de aard (spelfouten tegenover andere taalfouten) en naar de zwaarte van de overtreding (A- en B groepen). Taal- en stijlfouten zijn aangeduid door de cijfers 2 t/m 54, voor groep A, 0.2 t/m 5.6 voor groep B, spelfouten dragen het cijfer 1 of 0.1, gecombineerd met een codeletter.

Aansluitend bij dit vaste noteringsstelsel bevat het boek voor de leerlingen een theoretisch gedeelte, waar foutieve constructies worden besproken en met voorbeelden toegelicht, en een „werkboek”, waar een bloemlezing van foutieve zinnen ter verbetering wordt gegeven, alles in volgorde van het bovengenoemde codenummer.

Het scharnierpunt van het gehele werk is nu de correctiemethode die op basis van dit notatiesysteem een objectieve beoordeling waarborgt met behulp van de zgn. correctiesleutel. Daarmee worden naast het aantal fouten twee factoren voor het definitieve beoordelingscijfer in rekening gebracht, n.l. de leeftijds-groep van de leerlingen en de lengte van het opstel. In de hogere klassen gaan de fouten zwaarder wegen dan in de lagere; op de door Diemer voorgestelde normschaal klimt de aftrek per fout tussen 11 en 18 jaar van 1/10 tot 1/3 punt bij A-fouten en van 1/20 tot 1/6 punt bij B-fouten.

De lengte van het opstel wordt verdisconteerd in een factor *f*, die de verhouding aangeeft van het aantal woorden in één opstel tot het gemiddelde aantal van de betrokken klas.

Bij toepassing van dit systeem is het de bedoeling van de schrijver, dat de l.l. zelf zijn cijfer voor taalbeheersing berekent; daartoe dient een zgn. correctie-zegel, waarin de notaties van de leraar verwerkt kunnen worden en dat onder het werkstuk wordt geplakt. Deze vorm van zelfwerkzaamheid vormt o.i. een belangrijk pedagogisch winstpunt, omdat hiermee een element van samenwerking in gemeenschappelijke bestrijding van het „taai ongerief” tussen leraar en leerling is gegeven.

Hoewel we er ons van bewust zijn, dat aan een dergelijk gedegen werk, vrucht van jarenlange intensieve bezinning op de didactiek van de taalbeheersing nauwelijks recht gedaan kan worden in het kader van een recensieartikel, moge bovenstaande beknopte samenvatting volstaan voor een eerste oriëntatie. De uiteindelijke beoordeling van de verdiensten en tekortkomingen dezer methode kan alleen komen van de neerlandici die bereid zijn aan het experiment mee te werken en het systeem in hun eigen practijk te toetsen.

Wel zouden wij de aandacht willen vestigen op enkele punten, die ons al in dit stadium voor verbetering vatbaar lijken.

Waarschijnlijk heeft de schrijver het idee van coöperatie tussen docent en leerling willen versterken door in het theoretische gedeelte beide partijen aan te spreken; maar de toepassing van dit op zich zelf prijzenwaardige initiatief op de wijze zoals hier gebeurde, lijkt ons nuttig noch noodzakelijk. De stof voor de leraar beslaat ongeveer een kwart van de inleidende pagina's en is nog over drie gedeelten verspreid. De overzichtelijkheid zou o.i. er meer bij gediend zijn, wanneer deze theorie in één hoofdstuk bijeen was gebleven. Een ander, meer technisch bezwaar levert de multi-perforatie bij het vrij dunne papier; het komt ons voor dat bij intensief gebruik in de klas beschadiging bij de perforatiegaten vrijwel niet kan uitblijven.

Belangrijker echter is een opmerking naar aanleiding van het notatie systeem. Juist omdat het werk nu in brede kring moet gaan functioneren wil het aan zijn deel beantwoorden, is het zaak elke indeling zo overzichtelijk mogelijk te maken. Bepalen wij ons nu tot de in de A-groep opgesomde 54 fouten, dan maakt dit de indruk een opsomming in willekeurige volgorde te zijn. Ter wille van een vruchtbaar gebruik zouden wij de schrijver in overweging willen geven, hier een structurele analyse toe te passen. Elke taal-act beweegt zich op twee gebieden, ieder met eigen orde en structuurwetten, n.l. die van de taal zelf (syntaxis) en die van de geest (denken, logica). Voor de schriftelijke taalact komt daar nog een gebied bij: de techniek van schrijven en spellen, kortom de schriftcode. Elke fout in de taalbeheersing is te herleiden tot een ordeverstoring in één of meer van deze gebieden. De hier besproken correctiemethode zou er veel bij winnen, wanneer in de foutenanalyse rekening werd gehouden met de aard van de overtreding in verband met de genoemde gebieden. Om de gedachten te bepalen geven wij hier een schema van een mogelijke herindeling:

1. op het gebied van de *schriftcode* liggen de no's: 1, 27, 30, 31, 39, 48, 49, 50 en 52. In de terminologie van de correctiesleutel een enkel voorbeeld hierbij: „1. ernstige spelfout.”
„52. te klein getal in cijfers geschreven.”
2. op het gebied van de *syntaxis* de no's: 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 33, 35, 38, 41, 42 en 43. Dit betreft b.v. de volg. gevallen:
„7. mislukte zin.”
„13. fout gebruik van werkwoordsvormen en -functies.”
„35. fout gebruik van „om”.
3. op het gebied van *denktucht* en *stijl* de no's: 3, 11, 14, 16, 22, 25, 26, 28, 29, 32, 34, 36, 37, 40, 44, 45, 46, 47, 51 en 53. Wij zouden hierbij dus indelen wat in de correctiesleutel wordt aangegeven als:
„3. onzin, wartaal.”
„40. onlogisch „ook”, „dus”.”
„46. veel te stereotiep motief.”

Waarschijnlijk zal bij een herstructuering als hierboven geschetst de wenselijkheid in het oog springen verwante fouten onder één no. te combineren, opdat de overzichtelijkheid nog toeneemt.

Wanneer de schrijver er in slaagt voor de A-groep een functionele structuur-analyse te maken, dan kan de codering, het notatiesysteem van de B-groep zonder moeite daaraan aangepast.

Deze structurering zou bovendien het voordeel geven, dat leraar en leerling zich meer bewust worden op welk gebied juist de zwakke plekken liggen.

Het boek van de heer Diemer bevat zeker rijke kansen voor een verbetering in de didactiek van het nederlands bij het VHMO; wij spreken de hoop uit, dat door veler medewerking deze kansen ook zullen worden gerealiseerd.

U. J. BOERSMA, *litt. dra.*

ENKELE BIJDRAGEN TOT EEN BIBLIOGRAFIE VAN KOHNSTAMM'S WERKEN

Bij zijn overlijden liet Kohnstamm een zeer groot aantal notities, al dan niet gepubliceerde manuscripten, overdrukken van zijn artikelen of redevoeringen in kranten, tijdschriften, verslagen, brochures, enz. na. Veel daarvan bleef niet bewaard. Zou hij zelf te beslissen gehad hebben, hij zou wellicht evenzo gehandeld hebben. Wat wel bewaard bleef, dienen wij echter te inventariseren in verband met de unieke, vaak nog volop aktuele, in andere opzichten reeds voldoende gebleken historische betekenis van Kohnstamm en zijn werk. In een vijftal bundels waren tal van oudere publicaties van zijn hand bijeengebonden voor eigen gebruik. Eén bundel bevat alleen overdrukken uit het tijdschrift *Volksontwikkeling*, één bevat alleen overdrukken van recensies, twee andere bundels bevatten vnl. overdrukken van artikelen resp. uit het *Tijdschrift Synthese* en uit het tijdschrift *De Schakel*. Deze laatste bundel bevat ook allerlei werk van anderen. Met potlood merkte hij de meest heterogene bundel op de rug met I, de bundel met recensies met R, de Bundel met artikelen uit *De Schakel* met S. De zojuist genoemde bundel met artikelen uit *Volksontwikkeling* is niet gemerkt, die welke nogal wat uit *Synthese* bevat, draagt een II tot kenmerk.

Aangezien een bibliografie van Kohnstamm's werk ontbreekt en wij in de toekomst wellicht niet meer zullen kunnen samenstellen, geef ik hieronder daartoe een uiterst bescheiden bijdrage. Ik inventariseer slechts de bundels I en II.

Daarnaast bestaat nog zeker een strekkende meter kleine artikelen, etc., die Kohnstamm slechts losjes en onvolledig verzameld had. En ten slotte bezitten wij dan zijn grotere werken, d.w.z. van brochures tot omvangrijke boeken.

Ik bedien mij in het onderstaande van enkele algemeen gebruikelijke afkortingen van tijdschriftnamen als b.v. *Zts.f.agw.Ps.* = *Zeitschrift für angewandte Psychologie*. Daarenboven zie ik mij genoodzaakt, mij te bedienen van:

g.p. = geen plaats van verschijning is aangegeven.

z.j. = zonder jaartal.

g.a. = geen auteur is vermeld.

EERSTE BUNDEL:

1. Parallelismus und Wechselwirkung vom Standpunkte der mathematischen Physik. – Zts. f. Ps. 51, p. 261–273.
2. Über die Messung von Intensitäten und die Eichung von Tests. – Zts. f. afw. Ps. 19 (1921), p. 263–290.
3. Transcendeel Idealisme. – Openbare Les, Amsterdam 1907. 40 blz.
4. Determinisme en Natuurwetenschap. – Inaugur. Oratie, Amsterdam 1908, 55 blz.
5. H. Rickert's Systeem der Philosophie. – pp. 337–348. – G.p., z.j. (Ts. v. Wijsbeg. 1921).
6. Platonisme en Personalisme. – p. 302–311. – g.p., z.j.
7. Rede als deel ener in 1916 gehouden Vredesbetoging uitgaande van de Wereldbond der Kerken. – p. 123–134. – g.p.
8. De hedendaagsche mensch en de kerk. – Eltheto 72 (1918), p. 185–198.
9. Heteronomie en autonomie. – Eltheto 77 (1922), p. 73–85.
10. Geloof en Ervaring. – Eltheto 76 of 77 (1921 of 1922), p. 1–19.
11. De Vrijzinnig-Democratische Bond. – g.p., z.j. – 12 blz.
12. Ons stelsel van evenredige vertegenwoordiging. – g.p., z.j., g.a.
13. Rapport v. d. Commissie inzake „Gewetensvrijheid”. – g.p., z.j., auteurs: Ph. Kohnstamm, J. Simon van der Aa, W. Mansfeldt, Menno van Kalma.
14. Rede: „Nu wij weer bijeen zijn...”. – g.p., z.j., g.a. – 6 blz.
15. Godsdienst en Politiek. – Handelingen 45ste Alg. Verg. v. d. „Ned. Protestantenbond” gehouden te Leiden 26 en 27 okt. 1915. – 36 blz.
16. Beproofde beginselen. – g.p., z.j., g.a. – 17 blz.
17. De Vrijzinnig-Democratische Bond en de a.s. Verkiezingen. – g.p., z.j. – 7 blz.
18. De Toekomst der Democratie en de Oorlog. Muusses, Purmerend 1917. – 59 blz.
19. Die Aktion der niederländischen Gruppe des Weltbündels i. d. Ruhrfrage. – Die Eiche, Viertelj. schr. f. Soz. u. internat. Arbeitsgemshft. XI (juli–okt. 1923), – 4 blz.
20. Praeadvies over het Wetsontwerp tot Regeling v. h. Voorbereidend Hoger Onderwijs. – g.p., z.j., 11 blz.
21. De onderwijsraad. – Wetgeving en M.O. XV, no. 28 (12 maart 1919), p. 878–884.
22. De plaats der paedagogiek aan de Universiteit. – Paedagogische Studiën I, p. 97–118.
23. De plaats der paedagogiek a. d. Univ., II. De regeling der paedagogische studiën. – Paedagogische Studiën II, p. 1–8.
24. Reisindrukken uit Engeland. – g.p., z.j., p. 12–18.
25. Parate Kennis I. – p. 170–176. – II, p. 197–201. – III, p. 245–251. – g.p., z.j.
21. Sexuele Opvoeding en Voorlichting in: Stenogr. Verslag eener Bijeenkomst v. d. Ned. Ver. t. Bestrijd. v. Geslachtsziekten (17 dec. 1921), overdruk uit Sexueele Hygiëne, uitg. dier ver. Totale omvang v. h. Verslag 48 blz.
22. De godsdienstige opvoeding v. h. kind in: 63e Verg. Ver. v. Paedag. 30 dec. 1920, p. 11–13. – g.p.

TWEDE BUNDEL:

1. Het Lyceum en het Rapport der Ineenschakelingscommissie. – g.p., z.j., p. 207–241.
2. Natuurwetenschap en Wereldbeschouwing. – g.p., z.j. (1912), p. 195–216.
2. Persoonlijkheid en Idee. – Synthese V, p. 199–266. – z.j.
4. Het Levenswerk van J.D. Van der Waals. – g.p., z.j., 32 blz.
5. Politieke Moraliteit. – g.p., z.j., 11 blz.
6. De Toekomst van Indië. – g.p., z.j., 7 blz. (1923?).
7. Nationale Ontwapening als gewetenseisch en offer. – g.p., z.j. (1924), 20 blz.
8. Platonisme en Personalisme. – g.p., z.j., 9 blz.
9. Godsdienst en Politiek. Een studie over politieke partijvorming. – Synthese II, p. 133–178. – z.j.
10. Ontwikkeling en Onttroning v.h. begrip natuurwet. – Synthese III, p. 53–132. – z.j.
11. Persoonlijkheid en Idee. – Synthese V, p. 199–266. – z.j.

Enkele van de in deze bundels aangetroffen stukken zijn elders herdrukt. Een verificatie van de hier genoemde titels met de tijdschriften, waarin Kohnstamm placht te publiceren, zal op vele vragen antwoord geven, die wij in dit eerste overzichtje onbeantwoord moesten laten, hopende dat anderen dit werk ter hand zullen nemen.

M. J. L.

ATHEISTISCHE PROPAGANDA EN WETENSCHAP IN DE LAGERE SCHOLEN VAN DE SOWJETUNIE

In de landen waar op het ogenblik het regeringsbeleid door de communistische ideologie bepaald wordt – of dat heet te zijn –, wonen volken die in de toekomst voor alle andere volken der aarde belangrijk worden. Wij weten nog niet, of zij daarin een ons vijandige koers zullen volgen, of wel dat wij met hen in vrede zullen kunnen samenleven. In elk geval is het van grote betekenis hen beter te verstaan. Juist de opvoeding is het gebied, dat voor de toekomst van de grootste betekenis moet worden geacht. Het ligt daarom voor de hand, dat er steeds meer belangstelling wordt getoond voor de opvoeding en het onderwijs in de Sowjet Unie. Naast de officiële rapporten, zoals „Soviet Commitment to Education”, Report of the first official United States Education Mission to the U.S.S.R. van 1959, een rapport, samengesteld op grond van inlichtingen door een commissie naar de Sowjet Unie uitgezonden in 1959, lijkt het van belang, om ook iets te weten te komen uit de tijdschriften, die in de Sowjet Unie op het gebied van onderwijs en opvoeding verschijnen. Wij hopen daar van tijd tot tijd over te berichten.

Een belangrijk punt in het Sowjet-onderwijs is het atheïsme in verband met de waardering van de wetenschap. Om hiervan een beeld te geven citeren wij het een en ander uit het maandblad Natsjal'naja Skola (Beginschool). Atheïstische opvoeding wordt daarin omschreven als ¹:

¹ Natsjal'naja Skola, aug. 1959, p. 64.

„de vorming van de wetenschappelijke materialistische zienswijze op de natuur en op de maatschappij, de vestiging van de stevige, vaste overtuiging dat er in de wereld niets bovennatuurlijks, geheimzinnigs is, dat het leven van de mens niet van het lot afhangt, maar van natuurlijke oorzaken en van hemzelf.”

In een volgend nummer vertelt M. W. Sjuralewa over „Atheïstische opvoeding in de beginklassen der scholen”¹, dat de mening zich heeft verbreid dat:

„het thans niet meer nodig is de religie te bestrijden, dat het opgroeiende geslacht voor het overgrote deel van de religie vervreemd is, en het geen zin meer heeft nog propaganda te voeren.”

De schrijfster bestrijdt deze opvatting met aanhaling van een paar voorvallen:

Een leerling viel op school flauw omdat gedurende de vasten zijn ouders hem hadden verplicht niet te eten.

In 1955 verscheen bij het dorp Glinkowo plotseling een „heilige” bron. Grote groepen drongen daar samen, en kerkelijken hingen daar zelfs een ikoon op. Personen met besmettelijke ziekten baadden in die bron, en besmetten anderen. Tegenover het geloof aan wonderen stelt Sj. dat:

„het succes van iedere zaak niet van geloof in een bovennatuurlijk wezen afhangt, maar van taaie arbeid, van kennis en van kunnen”.

Zij pleit ervoor kinderen de elementen van wetenschappelijke levensbeschouwing bij te brengen door verschillende geheimzinnig aandoende verschijnselen te verklaren. B.v. het geroep van de nachtuil, het huilen van een schoorsteen in de herfst en in de winter, het gekraak van de houten wanden van een huis als het vriest. Verder beveelt zij de verklaring aan van gezegden als:

„Wie op de hemel hoopt zal zonder brood zijn. Wij eren de wetenschap, zonder god, met oogst”.

Als voorbeeld van een reactie op atheïstische lessen vermeldt zij nog de volgende opmerking van een leerling: „Probeer maar eens je les niet te leren, en voor je beurt van god een vijf (de hoogste puntenwaardering op de Russische scholen) af te bidden. Je weet dat je daar niets van te verwachten hebt, want god zou er niet zijn.”

Dat zij het succes met de kosmische raketten als bewijs voor de juistheid van de atheïstische levensbeschouwing aanhaalt, spreekt haast vanzelf.

De kinderen moeten, zo gaat zij verder, er toe geleid worden duidelijk te zien dat kenmerken van echtheid gebaseerd zijn op de bestudering van oorzakelijke verbanden, dank zij welke de mensen natuurverschijnselen kunnen voorspellen en verklaren. Dat b.v. zwaluwen als het regent laag gaan vliegen, omdat van de insecten de vleugels door vochtdruppeltjes zwaar worden, en zij daardoor niet hoog kunnen komen.

Dit aspect van propaganda voor wetenschapsbeoefening verdient onze bijzondere aandacht, want het is zeer waarschijnlijk dat het grootste deel van het Russische volk op grond hiervan positief staat tegenover de wetenschap, en bereid is zonder mopperen daar grote offers voor te brengen.

1 Idem, nov. 1959, p. 46-52.

Wij hebben de indruk, dat, terwijl in West-Europa en ook in Amerika velen onverschillig staan tegenover de arbeid van de wetenschap, daarentegen in Rusland bijna het hele volk een grote eerbied voor wetenschappelijk werk heeft. Het lijkt belangrijk zich er op te bezinnen of hieruit ook een gevaar voor de weerbaarheid van het Westen en in het bijzonder ook van Nederland, kan voortkomen.

C. W. VERPLANKE

In „Sociale en medische aspecten van het Medisch-Opvoedkundig Bureau-werk in Delft” (Maandblad voor de Geestelijke Volksgezondheid XIV 12) door A. Hustinx, zenuwarts en Mejuffrouw Mr. G. M. Snellen vragen de auteurs zich af

„of misschien voor de contacten met het tweede en derde milieu een pedagoog aan het M.O.B. nuttig werk zou kunnen doen. Vooral een pedagoog die goed op de hoogte is van de verschillende leer-methoden, zou een goede aanvulling van de staf kunnen zijn. Hierdoor zou ook het werk van de p.s.w. wat verlicht kunnen worden.”

Wij menen te weten, dat deze vraag door vele M.O.B.'s in het zuiden des lands niet alleen gesteld, doch ook positief beantwoord is.

De vraag van de auteurs doet nogal naïef aan. Hoe kan men zich medisch opvoedkundig (soms pedagogisch) bureau noemen, terwijl het tweede karakteristiekum in de naam realisering in de staf mist?

In de pedagogische wereld van Nederland is hierover de laatste jaren nogal eens iets gezegd – dat door de M.O.B.'s in de algemene sector niet blijkt te zijn gehoord.

De opmerking van de auteurs verheugt ons wel. Maar we zouden Delft én de M.O.B.'s daarbuiten adviseren het terrein der opvoedkundige wetenschappen, dat zij nu, als leken, blijken te mijden, eens grondig te exploreren.

Wat zal de medicus, de psychiater, de psychiatrisch geschoolde maatschappelijke werker anders kunnen bereiken, dan fatale beunhazerij in gevallen die buiten het terrein van de psychiater en de medicus liggen?

Dikwijls vraagt de rechterlijke macht advies aan de M.O.B.'s betreffende volkomen normale kinderen (echtscheidingsprocedures).

De rechter kan zich evengoed tot de melkboer richten. Enkele adviezen die ons onder ogen kwamen waren beroerd genoeg en fataal voor de kinderen.

Er zijn vele gevallen, waar alleen de psychologisch geschoolde pedagoog weg mee weet en ons voorlopig antwoord op de gestelde vraag is „zeker, zo'n gekwalificeerde pedagoog is een eerste voorwaarde voor Uw Bureau om waarlijk opvoedkundig te kunnen zijn, niet als *aanvulling*, doch als centrale leidende figuur: de orthopedagoog, de sociaal-pedagoog, de schoolpedagoog. Het M.O.B. moet nodig in revisie – of van het misleidende predicaat „opvoedkundig” afzien.”

Wij zouden het waarden als deze opmerkingen aanleiding zouden zijn tot diepergaande discussie, zo mogelijk gedocumenteerd door een analyse van reeds uitgebrachte adviezen.

P. POST

MEDEDELINGEN OVER HET ONDERWIJS AAN DE BANTOES IN ZUID-AFRIKA

Volgens de laatste schatting zijn er in Zuid-Afrika ongeveer 10 miljoen bantoes, 3 miljoen blanken, bijna 1½ miljoen kleurlingen en ongeveer een half miljoen aziaten, aldus staat er vermeld in Vol. VII Nr. 1, 1960 van het tijdschrift Bantu. Dit tijdschrift verschaft inlichtingen over de Bantoe in het algemeen en over het onderwijs aan de Bantoe in het bijzonder. Over het onderwijs aan de Bantoe worden o.a. de volgende interessante gegevens verstrekt. Het primaire onderwijs wordt in de moedertaal gegeven. De moeilijkheid daarbij is dat er vele Bantoetalen zijn. De zeven voornaamste Bantoetalen welke voor onderwijsdoeleinden in Zuid-Afrika gebruikt worden, zijn: Xhosa (29 %), Zulu (25 %), Zuid-Shoto (10 %), Noord-Shoto (11 %), Tswana (8 %), Tsonga (5 %) en Venda (2 %). De percentages tussen haakjes geven het deel van de Bantoebevolking aan dat die Bantoetaal spreekt. Voegt men daaraan toe, dat het onderwijs aan de blanken of in het Afrikaans of in het Engels gegeven wordt, dan komt men al tot 9 verschillende talen, waarin het onderwijs op de lagere scholen in de Unie gegeven wordt. Daarbij dient men te bedenken, dat men met deze 9 verschillende talen nog niet het ideaal van moedertaalonderwijs bereikt heeft. Het zal zonder meer duidelijk zijn voor welke problemen de organisatoren van het onderwijs in Zuid-Afrika alleen reeds door het ideaal van Moedertaalonderwijs aan allen, gesteld worden. In hoe betrekkelijk korte tijd zich op het gebied van het onderwijs aan Bantoes in Zuid-Afrika revolutionaire veranderingen hebben voltrokken, moge o.a. blijken uit de toename van het aantal Bantoe-leerlingen. In 1925 volgden 200.000 Bantoe-leerlingen het onderwijs, in 1950 ruim 775.000 en in 1960 is dit aantal gestegen tot ongeveer 1.500.000.

Men verwacht, wanneer deze ontwikkeling zich voortzet, dat binnen twintig jaar iedere Bantoe zal kunnen lezen en schrijven. Men doet goed hierbij te overwegen, dat we in een wereld leven waarin nog steeds een 700 miljoen mensen kunnen lezen noch schrijven, waarvan er 100 miljoen in geheel Afrika leven.

Wat het hoger onderwijs voor de Bantoe betreft, heeft men de beschikking over Fort Hare Universiteitskollege: 407 studenten in 1959; Bantoe Normaal-kollege te Pretoria, Healdtown en Amanzimtoti: 154 studenten (1959) en de Universiteit van Suid-Afrika 1179 studenten (1958). Thans is men bezig met het oprichten van drie nieuwe Bantoe-universiteitskolleges en wel die voor Xhosaland, voor Zoeloeland en die voor de Sotho, Venda en Tsongagemeenschappen. Deze universiteiten moeten in 1961 functioneren.

Er zijn 26.000 Bantoe-onderwijzers werkzaam en men neemt aan dat dit aantal in snel tempo – mede door de inschakeling van de drie genoemde universiteiten – zal toenemen.

Op een van de stamvergaderingen zei een Bantoeleider o.a.: „Die grootse ding is Onderwijs. Miskien sal een van julle dink dat ons nou ontwikkel het. Nee, kom terug van hierdie dinge ons net 'n klein tree vorentoe is met die onderwijs”. Inderdaad we zijn nog veraf van het ideaal „om die Bantoe te gun wat die Blanke vir homself gun”.

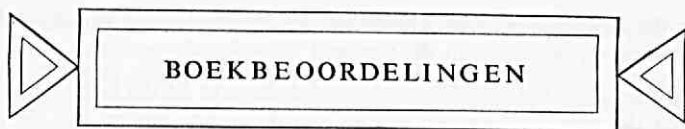
Hoe dit overigens ook zij, op het gebied van de ontwikkeling van de Bantoe valt er in de laatste jaren een fenomenale vooruitgang waar te nemen. Uit

de rede die de Britse premier Macmillan tot het parlement van Zuid-Afrika heeft gesproken, halen we in dit verband de volgende woorden aan:

„En in dit getij van nationaal bewustzijn, dat thans in Afrika komt aanvloeiën, is een feit dat aan uzelf en aan ons en aan de andere landen van de wereld van het Westen in laatste instantie valt toe te schrijven. Want de oorzaken ervan moeten worden gevonden in dat wat de beschaving van het Westen verrichtte doordat zij de grenzen der kennis verruimde, de wetenschap toepaste ter leniging van menselijke behoeften, de produktie van levensmiddelen vergrootte, de verkeersmiddelen uitbreidde en versnelde, en – bovenal – de volken onderwees.”

De Zuidafrikaanse regering staat alleen al op het gebied van het onderwijs voor bijzonder ingewikkelde problemen.

De weg die men met het Bantoe-onderwijs ingeslagen is, leidt tot de verheffing van de Bantoe. Aan de verwezenlijking van het plan: „Van die Bantoe, deur die Bantoe, vir die Bantoe” wordt hard gewerkt. F. W. PRINS



BOEKBEoordelingen

J. BIJL, *Zoekend onderwijs. Bijdragen tot de geschiedenis van het onderwijs in de volksschool in wording*. J. B. Wolters, Groningen 1958; 166 blz., prijs f 4,50 en f 5,25.

In de ondertitel heeft de heer Bijl nauwkeurig aangegeven wat hij met deze studie heeft bedoeld: hij wil een aantal bijdragen geven tot de geschiedenis van de volksschool, waarbij hij zich hoofdzakelijk heeft beperkt tot het aanduiden van de achtergronden, die hij in nauwkeurig vermelde en geciteerde bronnen heeft gevonden.

De geschiedenis van het onderwijs en de ontwikkeling van de volksschool is een materie, die in verschillende leerboekjes over de historische schoolpedagogiek te vinden is. Maar het moet aanstonds worden gezegd, dat de heer Bijl deze ver achter zich gelaten heeft en dat hij niet is afgegaan op sedert lang bestaande opvattingen, die onder het motto „van vader op zoon” te rubriceren zijn. Het is een verdienste, dat de schrijver een poging heeft gedaan het onderwerp veel-zijdig te doorzoeken en dat hij zich de moeite heeft gegeven, in daarvoor in aanmerking komende bronnen te zoeken naar gegevens, die een eigen-visie rechtvaardigen. Daardoor heeft hij in feite zichtbaar gemaakt, dat er over de achtergronden van de school en de didactiek meer te zeggen is dan men veelal heeft gemeend.

Het noemen en citeren van een groot aantal bronnen kan ook een schaduw-zijde hebben. De schrijver heeft een groot deel van de citaten terecht in aparte noten vermeld, maar dit neemt niet weg, dat de verwerking van de gegevens in de tekst de indruk kan wekken, dat machtig-veel détails naar voren komen zonder dat hun relevantie voor het onderhavige thema duidelijk is. Hiermede is niet gezegd, dat de beschrijving mank gaat aan te veel détails. Maar het zal voor menige lezer moeizaam zijn ze in verband met het onderwerp te door-denken.

Het is niet onmogelijk, dat aan de wijze waarop de schrijver het materiaal heeft geconcipieerd, een diepere oorzaak ten grondslag ligt. Men kan opmərken, dat het boekje veel „algemene geschiedenis” geeft. Achtereenvolgens behandelt de schrijver de middeleeuwen en de reformatie, de verlichting, de voorbereiding van de negentiende eeuw, de aanvang van de negentiende eeuw en daarop volgende moderne stromingen. De hoofdstukken VIII (Twee nieuwere didactische vormen) en IX (Gemeenschap en School) brengen ons dan nog eens weer in de historie terug. De vraag mag worden gesteld, of het uit een „vakwetenschappelijk” oogpunt niet beter zou zijn geweest de historie vanuit de eigentijdse vragen te benaderen. Waarschijnlijk zou dit hebben geleid tot een nadrukkelijker belichting van het thema, dat de schrijver op het oog heeft. Maar dit betreft uitsluitend de conceptie, want per saldo heeft de heer Bijl de eigentijdse vragen wel gesteld en in de loop van zijn betoog zichtbaar gemaakt. Aan het eind van hoofdstuk VII komen ze in alle duidelijkheid naar voren en

de mogelijkheid, ze achteraf in verband met de behandelde materie te bezien, is niet uitgesloten.

Een grote verdienste van deze studie is, dat zij ons aan het denken zet en kan stimuleren tot een verdere doordienking van de didactische problematiek. Het denken over de school, over haar onderwijzende en opvoedende taak, is door de heer Bijl in een ruime entourage geplaatst. Hij laat zien, dat hardnekkige tendenzen, die ook nu nog aanleiding tot het stellen van vragen zijn, diep verankerd liggen in de historie. Bovendien toont zijn beschrijving aan, dat het onderwerp veel facetten heeft. Het aanvankelijk-religieuze motief, het economische motief, de sociaal-economische tendenzen, de zich wijzigende accenten op de onderscheiden schoolvakken, de onderscheiding en de verhouding tussen de materiële en de formele vorming, alsmede die tussen de algemene en de beroepsvorming krijgen de aandacht en worden in de conclusies teruggevonden.

Een bijzonder-praktisch en tevens wetenschappelijk-belangrijk moment roert de schrijver aan op blz. 109 en de daarop volgende pagina's, waar hij tot de conclusie komt, dat nieuwe achtergronden voor de ontwikkeling van de didactiek zichtbaar zijn geworden en waar hij opmerkt, dat het „object” van de didactiek de „didactische situatie” is (blz. 111). Hier wordt gewezen op een concrete taak, waarvan de uitwerking wel begonnen, maar nog niet beëindigd is. Dat de schrijver hierop met nadruk wijst, is al veel. Van nog grotere betekenis is, dat zijn studie implicite aantoont, dat de uitwerking van deze taak belemmerd kan worden door tendenzen, die op niet meer gangbare en bijna-voorbijge opvattingen berusten. Voor hen, die werkzaam zijn op het terrein van de ontwikkeling van een nieuwe didactiek moge dit een gegeven zijn waarmee zij hun voordeel kunnen doen.

L. DE KLERK

H. ROTH, *Leerpsychologie in pedagogisch perspectief*. Ingeleid door Prof. Dr. N. Perquin. („De Koepel” - Roosendaal). Nederlandse bewerking door: Drs. W. de Heij.

Dit boek bevat een aantal hoofdstukken, die min of meer met het thema, in de titel van het boek genoemd, samenhangen. Ongeveer de helft van het werk is gewijd aan een aaneengesloten behandeling van de leerpsychologie en de hulp bij het leren. De vertaler heeft dit gedeelte vooraan geplaatst, terwijl het in het oorspronkelijke werk de beschouwingen afsloot; daarmee wel te kennen gevend dat we hier te maken hebben met fundamentele uiteenzettingen. Het lijkt ons daarom juist hoofdzakelijk aan dit gedeelte aandacht te besteden.

Voor wij daartoe echter overgaan menen wij eerst onze verbazing te moeten uitspreken over het feit dat men van een werk over genoemd onderwerp een Nederlandse vertaling nodig acht. Lezen b.v. onderwijzers geen Duitse werken?

In het eerste hoofdstuk worden verwant geachte begrippen als: rijpen, spelen, aanpassing, inzicht, ervaring, onthouden en oefenen met leren vergeleken. Dit loopt dan uit op een definitie die in tweeën uiteenvalt, om welke reden wij deze letterlijk weergeven. „Pedagogisch gezien betekent leren het verbeteren van bestaande of het verwerven van nieuwe gedrags- en prestatievormen en hun inhouden”. Leren betekent echter ook: „een verandering der innerlijke vermogens en krachten, maar ook (van) de door deze vermogens en krachten op-

gebouwde schat van kennis, gevoelens en interessen van de mens." (Het woordje „van" is in de tekst niet aanwezig. Is hier sprake van een drukfout of van één van de nogal eens voorkomende ernstige fouten in de vertaling?)

In het begin van hoofdstuk II wordt de Amerikaanse leerpsychologie afgedaan en de pedagoog een onmogelijke taak toegewezen. „De pedagoog moet combinerenderwijs alle resultaten gebruiken, die voor de opvoeding in de school veelbelovende aanwijzingen geven". Met andere woorden het valt de pedagoog blijkbaar licht – ondanks het feit dat „het leerproces uiterst gecompliceerd blijft" – een geniale greep te doen, terwijl „zovele uitstekende onderzoekingen van de belangrijkste psychologen in Amerika" niet tot een „uniform resultaat" leidden. Het is ons niet duidelijk waar die leerpsychologen zich dan nog druk over maken, als de pedagoog ver boven hun „uitstekende" bemoeiingen vermag te zweven.

In het verdere verloop van dit hoofdstuk worden voornamelijk slechts pedagogische en psychologische *vragen* gesteld, „om op deze wijze de lezer in de leerpsychologie in te voeren". Vooral als de schrijver over „de motor voor de leerprocessen" gaat spreken en daarmee ongetwijfeld een belangrijk probleem aansnijdt, is hij zeer uitvoerig in het opsommen van detaillierende vraagstellingen. Al lezende mist men echter een duidelijke samenhang en de ontgoocheling is niet gering, als men later ontdekt dat deze „hoofdproblemen" in eigenlijke zin niet meer aan de orde zullen komen.

Op pag. 33 wordt dan nog eens een zeer beperkte keuze gedaan uit de leertheorieën van Amerikaanse oorsprong, waarna de schrijver deze zaken afrondt met de uitspraak: „In hoofdzaak spelen echter in de huidige discussie nog drie leertheorieën een rol: de eerste wil alles op grond van de voorwaardelijke reflex verklaren, de tweede op grond van „trial and error", de derde alles op grond van inzicht". Roth komt dan nog eens terug op de taak van de pedagogiek in deze en met optimisme aangaande criteria verklaart hij „Het zal blijken, dat de pedagogiek het best gediend is, wanneer ze zich op een standpunt stelt dat de gegevens samenvat, wanneer ze de belangrijkste ontdekkingen van de afzonderlijke scholen tot een leertheorie bundelt („zusammenschaut" nog wel! Opm. van B. en S.) en wanneer ze steeds op de leerwet vertrouwt, die aan de lerende mens en aan het te leren object het meeste is aangepast".

In de aanvang van het derde hoofdstuk vraagt de schrijver zich af: „Komt de moeilijkheid om een sluitende theorie te vinden wellicht daar vandaan, dat de verschillende leerobjecten en leersubjecten verschillende wijzen van leren veronderstellen?" Mogen we hierin lezen dat Roth veel voelt voor een pluralistisch standpunt? Wijst daarop niet de veelvoud van indelingen, die ons voorgelegd worden (n.l. volgens: de ontwikkeling van het leervermogen, het leerdoel resp. leerobject, graad van bewustheid, de leermethoden, het zwaartepunt in het leerproces, Tolman, de mate van inzicht)? We moeten tot onze spijt zeggen dat we op deze vraag geen behoorlijk antwoord kunnen geven omdat ons ten enen male ontgaat wat de auteur met al die mogelijke indelingen wil, tenzij de lezer aan den lijve te laten voelen hoe snel men in een methodologisch moeras kan geraken! En in hoofdstuk IV wordt ons getoond hoe men zichzelf daar weer zonder moeite uit kan trekken, wanneer men maar vergeet, dat uitgaan van „de leerwijze, waarbij de instelling van de leerling tot het leergebeuren zelf van principiële betekenis is" nu juist betekent het leerproces een

uniform karakter toeschrijven, waartegen met zoveel klem gewaarschuwd wordt. Wanneer men tenminste van plan is de mogelijke instellingen te reduceren tot de drie leervormen die men kan onderscheiden als men let op „de graad van bewustheid” zoals Roth in feite wil. Deze vormen zijn: niet geïntendeerd leren, bewust leren en onderricht. Het gemeenschappelijke van alle leerprocessen zoekt hij „in het verloop van het leerproces, in de leerfasen en leertrappen”. Voor elk van de drie vormen omschrijft hij dan zes leertrappen, daarbij de voorstellen van anderen (Guyer, Commins) overnemend. „(We) accentueren ze echter anders. Wij willen iedere stap, die van pedagogische betekenis is, duidelijk naar voren halen”. Wij zouden van onze kant graag willen weten wat dan wel de pedagogische criteria daartoe zijn. Om voor het gemak maar te zwijgen van de psychologische. De zes trappen behoren volgens Roth „tot elk leerproces” (pag. 66). Op de „missing link” hebben we reeds gewezen: hoe kan de analyse van één van de vele leerwijzen gelden voor alle? Het voert beslist te ver stap voor stap te laten zien hoe Roth's leerpsychologie beslist geen leerpsychologie genoemd kan worden, maar neerkomt op een soort beschrijving, meer van een „lesverloop”, dan van een leerproces. Met de bedoeling die momenten op te sporen waar ingrijpen mogelijk, gewenst of noodzakelijk is. De zes trappen zijn evenzovele kapstukken om pedagogische adviezen aan op te hangen. Een indelingsprincipe, dat net zo goed anders gekozen had kunnen worden en niets te maken heeft met een stringente leertheorie en gelukkig ook niets met de aard van de adviezen. Het werkt alleen soms verwarrend dat de auteur meent van wel.

B.v. hoofdstuk V pag. 68: „Het gaat er dus om, uit de resultaten van de leerpsychologie hulpmiddelen voor het leren af te leiden en deze systematisch samen te brengen.” Welnu, er wordt niets afgeleid. En als resultaat is er toch werkelijk niets meer dan een beschrijvende opdeling van het verloop van 'n „leerproces”. Zodanig dat er systematiek komt in de adviezen, maar inzicht in het leergebeuren blijft ontbreken. Het lijkt ons belangrijk er op te wijzen dat er methodisch iets moet schorten als de pogingen van zovelen om de gang van een (les- of) leerproces vast te stellen, uitlopen op onderling sterk afwijkende zes-, vijf- of vierdelingen (Guyer, Roth, Van Hiele en Commins). In de negentiende eeuw zijn er door de Herbartianen ook reeds verschillende proeven van zulke indelingen gegeven. En we menen dat dergelijke indelingen, net als bij Roth, met leerpsychologie niet zo erg veel te maken hebben. Het zijn beschrijvingen „van buiten af” ten dienste van iets anders. Hoever de zuiverheid van de beschrijving als zuivere beschrijving zoek kan zijn, wordt ons weer door Roth getoond als hij – juist bij de aanvang van de doorslaggevende analyse (pag. 48) – meent te mogen zeggen: „Iedere handeling is een poging om ons gestoorde evenwicht te herstellen” enz. Dit is geen analyseren maar hypothetiseren zonder mogelijke toetsing.

Over hoofdstuk V kunnen we nu kort zijn. Het geeft de hulpmiddelen die bij elke leertrap mogelijk zijn. In dit gedeelte is veel pedagogische en didactische ervaring verwerkt en deze ervaring geeft Roth al of niet onderstreept met meningen en experimentele resultaten van andere auteurs. Zo valt er veel over „leren” te leren.

Dezelfde korthed kunnen wij betrachten ten opzichte van de tweede helft van het boek, dat een negental onderwerpen van didactische en psychologische

aard omvat. Daarbij zijn zeer bekende themata als „kinderobservatie” met behulp van een handleiding, die een uitgebreide vragenlijst bevat; voorts de diagnostische waarde van het opstel en de geliefde schoolrijpheidsbeschouwingen.

Prof. Perquin is zeer onder de indruk gekomen van een bijdrage over: Psychologie van de intelligentie en de begaafdheid.

Zouden wij op al deze onderwerpen ingaan dan werd onze bespreking zelf een verhandeling. Wij mogen dan ook volstaan met een aanbeveling deze lectuur niet te verzuimen indien men daartoe gelegenheid vindt. Men treft ook achter elk opstel de onvermijdelijke literatuurlijst, die door de vertaler op verdienstelijke wijze met Nederlandse titels is aangevuld.

Paedagogisch Instituut aan de
Rijksuniversiteit te Utrecht.

J. BIJL
J. SLANGEN

„*Jeugd in Tilburg*”, Een sociaal-psychologisch onderzoek naar de opvoedkundige situatie van de rijpere jeugd door het Hoogveld-Instituut te Nijmegen.

Uit het tengeleide van deze interessante publicatie, dat is geschreven door de burgemeester van Tilburg de heer Mr. C. J. G. Becht, ontlene wij dat het Hoogveld-Instituut dit onderzoek heeft ter hand genomen na daartoe een opdracht te hebben verkregen van het Tilburgse gemeentebestuur. Hetgeen, tussen haakjes, van dit college een lofwaardig initiatief is geweest.

De directeur van het Hoogveld-Instituut, Prof. Dr. N. Perquin, bericht in zijn voorwoord dat het rapport over de „Ontwikkeling van Tilburg” werd vervaardigd door M. Albinski, soc. drs. en W. de Heij, ped. drs.; het rapport over de „Gezinssituatie” door W. Stoop, psych. drs., tevens leider van het hele project; over de „Buurtsituatie” door Mej. A. M. Pieters, soc. dra.; over de „Schoolsituatie” door W. de Heij, ped. drs. en W. Stoop, psych. drs.; over de „Werksituatie” door Mej. A. M. Pieters, soc. dra.; over de „Godsdienstige situatie” door H. van den Hout, psych. drs.; over de „Vrijtijdsbesteding” door C. Jansen en W. Stoop, psych. drs.; over „Vriendschap en verkering” door J. Stappers en W. Stoop, psych. drs. De samenvatting is van de hand van J. Pulles, psych. drs.

De vorengenoemde leden van het Hoogveld-Instituut hebben in voortdurend onderling contact hun inzichten aan elkaars werk getoetst waardoor een goede publicatie is ontstaan. Het onderzoek is opgezet om adviezen op te stellen, die tot strekking hebben, het pedagogisch beleid effectiever te kunnen voeren.

Een enkele kritische opmerking van dit overigens uitstekende rapport moet ons van het hart. Waarom deelt men mede (pagina 37, 2e kolom, 16e regel van boven) „*Alle gezinnen in deze wijk, waarmee wij een gesprek hadden, waarden de woonsituatie positief*”. Meegedeeld had toch moeten worden met hoeveel gezinnen een gesprek was gevoerd? Op pagina 36, 1e kolom, 17e regel van boven staat: „Er wordt gezegd, dat er veel huizen het eigendom zijn der bewoners” Slapper en vager kan wel haast niet worden geformuleerd. Weinig moeite zou het hebben gekost, daar de gemeente Tilburg dit onderzoek stimuleerde, om na te gaan in hoeverre deze mededeling in overeenstemming is met de realiteit. Een opmerking van meer principiële aard is wel deze of het juist is, gezien de grote plaats die de pedagogische adviezen in het rapport in-

nemen, te spreken van een „sociaal-psychologisch” en niet van een „sociaal-pedagogisch” onderzoek.

Het is verblijdend, dat het Hoogveld-Instituut zoveel pedagogische activiteit ontplooit.

J. H. N. GRANDIA

LUITGARD GRÄSER: *Familie in Tieren; Die Familiensituation im Spiegel der Kinderzeichnung*. Entwicklung eines Testverfahrens. Beiheft der Zeitschrift „Schule und Psychologie No. 5. Ernst Reinhardt Verlag, München-Basel 1957.

Bij het diagnostisch onderzoek van kinderen met gedrags- en leermoeilijkheden is het veelal nodig de subjectief-ervaren plaats van het kind binnen zijn gezin te kennen. De tekentest van Gräser dient om met behulp van de opdracht: Stel je voor, dat je vader, moeder, broertjes en zusjes een diergezin waren, en teken nu allen als dieren, de onderlinge relaties in het gezin te objectiveren. Deze thematische projectie-test gaat van een aantal vooronderstellingen uit, die in hun algemeenheid wel een grond van waarheid bezitten, maar evenzeer ruimte laten tot gegronde twijfel. Wanneer de schr. voorop stelt: „Die Kinderzeichnung ist ein Spiegel der Persönlichkeit” dan is dit als metafoor wel mooi gezegd, maar als wetenschappelijke hypotese een voorbeeld van heerlijke onbepaaldheid. Tevens wordt hiermee de kindertekening gereduceerd tot een van de mogelijke aspecten, die als uitgangspunt van de analyse genomen kunnen worden: nl. de voorstelling, het thematisch aspect terwijl alle andere aspecten met betrekking tot lijn-, vlak- en kleurgebruik, de ruimtelijkheid, ritme, contrast, experiment enz. niet in de analyse betrokken worden.

De tweede stelling: „im Menschen lebt seit eh und je eine urtümliche Beziehung zum Tier, dem schweigenden Bruder” is, ondanks de verwijzing naar sprookjes, mythologische voorstellingen, satires en karikaturen even naïef als onbepaald. In onze cultuur zijn van oudsher bepaalde kwalificaties toegepast op dierfiguren, maar deze antropomorfismen berusten meer op literaire kunstgrepen of overleveringen, op schablonen dan op waarnemingen van dieren in hun levenssituatie.

Heeft men de stap kunnen doen, de directe relatie tussen mens en dier te aangaan, dan is ook volledig de weg open voor de meest fantastische interpretaties, in het bijzonder wanneer men in de overtuiging leeft dat „das kindliche wissen tief hineinreicht in die Erfassung des Wesens der Tiere”. En nu is geen belemmering meer aanwezig om een catalogus van positieve en negatieve eigenschappen van dieren op te stellen, die de basis vormen van de testinterpretatie. De adelaar wordt het symbool van koninklijke kracht, maar tevens van moord- en roofzucht, de ezel is vlijtig, trouw, dankbaar en eigzinnig, vals, dom, halsstarrig; de slang is slim, vlug en vals, dom, giftig. Deze korte aanduidingen zijn voldoende om althans enige twijfel op te roepen aan de hechtheid van het wetenschappelijk fundament van deze dierenfamilietest. Maar daarmee is de zaak niet afgedaan. De theoretische fundering ontbreekt bij meer tests, die overigens in de klinische praktijk van onschatbare waarde zijn. In de 20 gevalsbesprekingen blijkt, dat door een intelligente interpretatie zeker waardevolle gegevens over de levenssituatie van het kind te verkrijgen zijn, mits de onderzoeker zich niet al te zeer laat leiden door zijn fantasie.

Geval IX betreft een dertienjarige jongen, Martin, met concentratiezwakte, leugenachtigheid en conflicten in het gezin. De tekening geeft: haas (Martin), lam (moeder) olifant (vader). De haas is wat angstig, bedrukt, maar zorgvuldig getekend. Het lam ziet er zeer geduldig, wat onbetekenend uit. De olifant ver-raadt de volle zwaarte van zijn kracht, de onafhankelijkheid van een machtig dier. Uit de anamnese blijkt, dat de moeder een zwakke figuur is, dat de zoon weinig kracht heeft en dat de vader een duidelijke minachting heeft voor de feminine trekken van zijn zoon. Op deze wijze overtuigt de interpretatie door zijn eenvoud. Natuurlijk blijven er nog bedenkingen. Zijn deze twintig protocollen voldoende om enige zekerheid te verkrijgen omtrent de betrouwbaarheid van de interpretaties. In elk geval blijkt deze dierenfamilie-test op een eenvoudige wijze af te nemen, zonder veel kunstgrepen te interpreteren en daardoor zeker bruikbaar te zijn binnen het raam van een geheel onderzoek.

L. VAN G.

O. F. BOLLNOW, *Nieuwe geborgenheid*. (Bijleveld, Utrecht, 192 p., 1958).

Onder de pedagogen is Bollnow bekend door zijn vele artikelen over opvoeding en niet het minst door zijn prachtige boek over de pedagogiek der romantiek. Hier doet hij zich kennen als een filosoof die de moderne wijsbegeerte kent en wil verdiepen. Zich richtend tot een wijder publiek wil hij aantonen dat de mens niet alleen leeft uit de verveling, angst, zorg en pessimisme. De deugden die hij (weer opnieuw) predikt, zijn dan ook niet de besluitvaardigheid van de existentialist, die a.h.w. altijd op de barrikaden staat in een gespannen strijdhouding, maar: geduld, hoop, vertrouwen, ontspannen zijn. Hier ligt inderdaad een nieuwe geborgenheid. Bollnow, die zelf existentialist, verwant met Marcel, met gezag kan spreken, neemt „het” moderne existentialisme dan ook ernstig zonder het te kleineren als voorbijgaand modeverschijnsel. Toch relateert hij het door het zijn historische plaats aan te wijzen: „het laatste stadium van de *moderne irrationele* beweging, die nu in haar crisis is gekomen”. Met deze stelling is het existentialisme inderdaad historie geworden, al is het daarmee, ook na Bollnows boek niet, overwonnen.

N. F. NOORDAM

DR. TH. HART DE RUYTER, *De vader van het kind en Moeders en kinderen*.

R. SCHULTE NORDHOLT-TREEP, *Het kind als vervulling en als teleurstelling*. Deel 1, 2 en 3 van de serie „Het abc der opvoeding”. (Callenbach, Nijkerk, z.j. ± 40 p. prijs bij intekening f 1,90 per deeltje)

Van deze nieuwe serie vormen de eerste twee deeltjes elkaars complement. Los van elkaar zijn ze dan ook minder goed te gebruiken. Ze geven in kort bestek – te kort om oppervlakkigheid te vermijden – „iets” over de rol van de beide ouders. Ze zijn goed leesbaar en zullen dan ook wel verkocht worden. Men zij echter gewaarschuwd: Voor Hart de Ruyter is opvoeding vrijwel hetzelfde als toegepaste kinderpsychologie of sociologie. Welke pedagoog durft nog met deze opvatting in zee te gaan?

Het derde deeltje is sympathiek, maar wat vaag geschreven en het stelt dus wie iets concreets verlangt teleur.

N. F. NOORDAM

VERWACHTINGEN EN ERVARINGEN IN DE ONDERWIJSRESEARCH

L. VAN GELDER

I

De tweede researchdag, georganiseerd door het Nutsseminarium voor Paedagogiek te Amsterdam, is een goede voortzetting gebleken van het initiatief, dat in 1958 door de Katholieke Centrale voor Studie en Research ten behoeve van Opvoeding en Onderwijs werd genomen.

De onderwijsresearch – en daarmee willen wij voorlopig heel in 't algemeen het onderzoek aanduiden dat onder tal van benamingen ten dienste van het onderwijs verricht wordt – heeft in een betrekkelijk gering aantal jaren een vrij belangrijke plaats ingenomen.

De verbetering van het onderwijs is steeds de taak geweest van de practici in de school en van de theoretische onderzoekers, niet alleen uit de pedagogische wetenschappen, maar feitelijk uit alle wetenschapsgebieden. In dit opzicht is een traditie gegroeid, mede geïnitieerd door het werk van Prof. Kohnstamm, die in zijn arbeid steeds de mogelijkheden heeft gerealiseerd, waardoor de arbeid van de wetenschapsbeoefenaars bij die van de practici kon aansluiten. Deze samenwerking is mede de grote stimulans geweest voor de ontwikkeling van de onderwijsresearch, die in deze jaren niet meer geconcentreerd is rond enkele personen, doch een taak is geworden van vele instituten, commissies, werkgroepen en individuele onderzoekers. De onderwijsresearch heeft een eigen bestaan weten te veroveren en is mede door de steun van de overheid een zelfstandige factor in het streven naar onderwijsverbetering geworden. Deze ontwikkeling heeft niet de wegen gevolgd, die in vroegere publicaties als de meest wenselijke werden aangegeven.

Herhaalde malen heeft Prof. Kohnstamm, eerst in 1919, later ook in 1930 en in 1949 de wenselijkheid uitgesproken om het streven naar vernieuwing van het onderwijs te laten steunen door uitvoerige onderzoeken, waarbij als vanzelfsprekend de wens naar voren is gekomen deze onderzoeken te laten verrichten door een centraal orgaan voor wetenschappelijk onderzoek ten behoeve van onderwijs en opvoeding. Ook Dr. I. van der Velde heeft in zijn publicatie: „Onderwijsvernieuwing op de lagere school en haar organisatorische problemen”, een uitvoerig pleidooi voor een dergelijk instituut gehouden en daarbij tevens aangegeven hoe de verhouding tussen het onderwijs, het departement en een centraal instituut voor onderzoek geregeld kan worden.

Nu in onze tijd het begrip voor de noodzakelijkheid van het onderzoek meer veld gewonnen heeft en de ontwikkeling in een geheel andere richting is gelopen doordat in plaats van enige centralisatie juist de zeer grote verscheidenheid van instituten, werkwijzen, doelstellingen en onderzoeksobjecten als kenmerk van de huidige situatie te noemen is, verdient het wel aanbeveling eens na te gaan, in hoeverre deze ontwikkeling beantwoordt aan de gestelde verwachtingen. Daarbij komt dat naast de instituten, die zich reeds vroeger met onderzoek bezig hielden, in de pedagogische centra organen zijn gevormd, die hun arbeid moeten baseren op de reeds verrichte onderzoeken en tevens bij hun verdere arbeid steeds gebruik zullen moeten maken van nieuwe onderzoeken.

In het algemeen kan opgemerkt worden dat de gedachte van het wetenschappelijk onderzoek voor het opstellen van beleidsplannen – en daarin moet een plan van onderwijsvernieuwing steeds resulteren – in de sociale en culturele sector nog onvoldoende doorgedrongen is. Drs. J. van der Meer heeft in een artikel: „Onderwijsplanning en sociaal onderzoek” gewezen op de steeds voortgaande maatschappelijke veranderingen, waardoor ook de onderwijsvernieuwing een dynamisch karakter moet hebben. De vernieuwing van het onderwijs is geen taak van tijdelijke aard, maar blijft steeds noodzakelijk omdat de maatschappelijke verhoudingen, waarop het onderwijs moet inspelen, nog in sterke beweging zijn.

Het bedrijfsleven heeft de noodzaak van research in het bedrijf, ten dienste van het vervaardigen van nieuwe producten of verbetering van producten, ten dienste van de structuur van het bedrijf en op het gebied van de afzet van producten reeds lange tijd aanvaard en zowel in het bedrijf zelve als daar buiten (b.v. in de T.N.O.) de organisaties geschapen, waardoor deze research mogelijk is geworden. In het bijzonder moet geconstateerd worden, dat binnen de sociale en culturele sector het onderzoek ten dienste van het onderwijs een achterstand vertoont, ook al is in een enkel geval – wij denken hierbij aan het Brabants onderzoek – een verblijdend initiatief genomen. Ook de onderzoeken, die door de pedagogische centra aan de instituten verstrekt zijn, bekostigd door het departement van onderwijs, kunnen als een begin van een meer omvattend researchplan beschouwd worden. Het proefklasonderzoek, het brugklasonderzoek, het onderzoek bij het u.l.o.-experiment kunnen gezien worden als bijdragen van de research tot de oplossing van de problemen, die een nieuwe schoolorganisatie ons stellen. Daarnaast zijn er uiteraard nog andersgeaarde onderzoeken nodig: b.v. op het gebied van de didactiek en de schoolpsychologische en schoolmaatschappelijke verzorging van het kind.

II

Om een inzicht te verkrijgen in de veelzijdigheid van het wetenschappelijk onderzoek ten dienste van het onderwijs zou het wenselijk zijn, dat een duidelijk plan van onderzoekstaken werd opgesteld, terwijl daarna de uitvoering, mede in verband met de urgentie, de werkmogelijkheden, de beschikbare krachten en methoden, zou moeten worden vastgesteld. Een indruk van de omvang van een dergelijk researchplan kan de volgende taakanalyse geven.

A. Aard en omvang van het onderzoek.

Voor het opstellen van een onderwijsplan, dat aangepast is aan de behoeften van de huidige samenleving, dat rekening houdt met de psychologische gegevens over de aanleg en de mogelijkheden van de leerlingen, dat rekening houdt met de sociale situatie van de leerlingen, hun bestemming en hun aansluiting bij andere takken van onderwijs en tevens aansluit bij de locale behoeften in diverse steden en streken in ons land, zijn onderzoekingen van sociologische, pedagogisch-psychologische, pedagogisch-didactische en organisatorische aard noodzakelijk. Daarnaast en in feite tegelijkertijd is het nodig op uitgebreide schaal onderzoek te verrichten naar de mogelijkheden van nieuwe onderwijsvormen, waarbij tevens door scholing de leerkrachten gesteund worden in hun aanpassing aan en de uitvoering van deze nieuwe vormen.

B. Algemene taken.

Uitgaande van de onverbreekelijke eenheid van het gehele onderwijsproces moet voorop gesteld worden, dat elke scheiding in het wetenschappelijke onderzoek op grond van schooltypen en/of leeftijdsgroepen irrelevant is.

Wanneer uitgegaan wordt van de toevallige organisatie van het onderwijs zal, zoals in de praktijk gebleken is, het onderzoek te vroegtijdig uiteenvallen in detailonderzoeken, waardoor niet alleen dubblures ontstaan, maar ook de grondproblemen verwaarloosd worden. Pas in een tweede stadium, nadat door onderzoek de deeltaken zijn opgesteld, is het mogelijk de gedifferentieerde opdrachten te verstrekken. De hieronder vermelde taken, met enkele voorbeelden, zijn dan ook bedoeld als gemeenschappelijk vooronderzoek voor alle vormen van onderwijs en moeten ook in dienst staan van het gehele onderwijs.

- a. Het sociologisch onderzoek:
 - samenstelling van de schoolbevolking;
 - doorstroming binnen het onderwijsstelsel;
 - opname in het maatschappelijk leven.
- b. Het pedagogisch-psychologisch onderzoek:
 - de ontwikkelingsfasen;
 - de differentiatie der leerlingen;
 - de intelligentiestructuur.
- c. Het pedagogisch-didactische onderzoek:
 - de analyse van het leerproces;
 - de structuren van vakken;
 - de middelen van de overdracht.
- d. Het organisatorisch onderzoek:
 - de differentiatie van de schooltypen;
 - de differentiatie binnen het onderwijs;
 - de organisatie van schoolpsychologisch en schoolmaatschappelijk werk.

C. Bijzondere taken.

Naast deze algemene taken zijn de bijzondere taken gericht op een bepaald schooltype, een bepaald aspect van de vorming, een bepaald didactisch probleem binnen het onderwijs. Ook hier echter zal de eenheid van onderzoek gehandhaafd moeten worden, zodat het onjuist is afzonderlijke onderzoeken te verrichten, zonder deze ten nauwste te laten coördineren met het algemene onderzoek. Zo springt direct in het oog, dat een sociologisch onderzoek betreffende de recrutering van leerlingen van het v.h.m.o., niet los te maken is van een overeenkomstig onderzoek bij het u.l.o. en het lager technisch onderwijs. Een onderzoek naar de sensomotorische aspecten van het leerproces van meisjes in de nijverheidsscholen zal volgens gelijksoortige criteria uitgevoerd moeten worden als bij het nijverheidsonderwijs voor jongens.

Problemen als maatschappelijke vorming, taalvorming, de selectie, het bepalen van de resultaten zijn voor elk schooltype van gelijke waarden. De bijzondere taken moeten dus als differentiaties van de algemene taken gezien worden en kunnen niet afzonderlijk als geïsoleerde deeltaken tot een bevredigende oplossing gebracht worden.

Reeds de begrenzing in beschikbare middelen en mensen dwingt tot een rationele werkwijze, waarbij doublures, competentieconflicten, grensconflicten, partiëel onderzoek met onderling onvergelijkbare me-

thoden reeds bij de opzet tot een minimum beperkt moeten blijven.

Tot deze bijzondere taken behoren:

- het selectie- en determinatieprobleem als algemeen onderwijsprobleem;
- de differentiatie der leerlingen binnen de diverse schooltypen;
- de analyse van de leerprocessen der afzonderlijke leervakken;
- de analyse van de onderwijsvormen in de diverse schooltypen.

Deze taakanalyse is uiteraard slechts een eerste aanduiding van de aard en omvang van een onderwijsresearch, die een wezenlijke steun moet worden van de vernieuwing van het onderwijs. De gedachte van de eenheid van onderzoek, van een onderzoeksplan en een daaruit voortvloeiende taakverdeling is in de huidige ontwikkeling van de research niet gevolgd.

III

De toestand van de huidige research wordt het best gekarakteriseerd door de opsomming van de researchprojecten, die door een 40-tal instituten e.d. verricht worden. In de publicatie van de Katholieke Centrale, naar aanleiding van de eerste researchdag: „Onderwijsresearch in Nederland”, zien wij dat er op het ogenblik zeker een 200 à 300 onderzoeken lopen bij de instituten, commissies en werkgroepen waarbij zeer verschillende onderzoekers betrokken zijn: psychologen, sociologen, statistici, didactici van de afzonderlijke vakken, pedagogen, maatschappelijke werkers enz. Daarbij zijn enkele zeer omvangrijke veeljarige projecten, waarbij een grote staf van medewerkers betrokken is, maar ook één-mans-projecten op een detailgebied. Een duidelijk beeld van het gebrek aan eenheid, zowel in de opzet, als in de methodiek biedt het overzicht van deze research, waarbij het ene instituut zich bezighoudt met het zittenblijversprobleem, een ander met de leermoeilijkheden, een derde weer met het opstellen van een schoolvorderingstest. Ook de waarde van al deze onderzoeken is moeilijk te bepalen. Zijn al deze onderzoeken van wezenlijke betekenis voor het onderwijs, hetzij direct door de toepasbaarheid van de resultaten in het onderwijs, hetzij indirect omdat er methoden gevonden worden, die van belang zijn voor de ontwikkeling van de onderwijsresearch?

De omvang van een project vormt zeker geen waarborg voor de degelijkheid van de uitvoering en de mate van scherpzinnigheid bij de analyse van de probleemstelling. Het is zelfs de vraag, of de zorgvuldig verwerkte detail-onderzoeken van één onderzoeker of van een kleine groep van onderzoekers niet meer waarde hebben, dan breed opgezette

onderzoeken, die een zekere oppervlakkigheid moeilijk kunnen verbergen. Ook het onderwerp van het onderzoek kan moeilijk als criterium dienen. Zoals uit de taakanalyse blijkt zijn sociologische onderzoeken voor de bepaling van het beleid in de onderwijsorganisatie zeker nodig. Maar een didactisch onderzoek naar de taalontwikkeling van slecht-horende kinderen kan een betekenis verkrijgen, die ver uitgaat boven het gebied, waarbinnen het eigenlijke onderzoek verricht is. Het praktische nut, de toepasbaarheid van de resultaten staat voorop bij onderzoeken die bedoeld zijn om de beleidsvoering te ondersteunen, hetzij bij de schoolorganisatie, hetzij bij een experiment tot verbetering van een deel van het onderwijs. Maar ook het onderzoek, dat verricht moet worden om de methoden van onderzoek of een hulpmiddel bij het onderzoek te ontwikkelen is noodzakelijk. Met goed recht wordt door sommige onderzoekers juist hierop de nadruk gelegd, daar door deze onderzoeken de instrumenten van het wetenschappelijk onderzoek ontwikkeld worden.

Zo biedt de huidige situatie van de research een kaleidoscopisch beeld, dat wel getuigt van grote veelzijdige activiteit, maar dat geen antwoord geeft op de vraag naar de waarde en de zin van deze activiteiten.

Wanneer wij ons afvragen waardoor dit versplinterde beeld van de onderwijsresearch ontstaan is, dan menen wij dat hiervoor twee reeksen van oorzaken zijn, die toch ook weer enige samenhang hebben. De meest voor de hand liggende oorzakenreeks ligt op organisatorisch gebied. Juist door het ontbreken van centrale organen voor de onderwijsresearch, waarin denkkracht en mankracht geconcentreerd kunnen worden, lijden alle kleinere en grotere instituten aan een duurzaam gebrek aan mensen en middelen. Wij hebben indertijd deze ontwikkeling reeds voorzien toen wij, in navolging van Kohnstamm en Van der Velde in 1956 opnieuw een pleidooi gaven voor een centraal instituut. De grote onafhankelijkheid van de universitaire en andere instituten, waarborgt geen enkele coördinatie van de verschillende onderzoeken. Daarnaast hebben deze instituten de onderwijsresearch veelal als deeltaak, zodat de mogelijkheden van langdurige onderzoeken en uitvoerige analyses van de probleemstelling niet aanwezig zijn. In het bijzonder geldt dit voor de universitaire instituten, die in de eerste plaats een onderwijstaak hebben en hun onderzoek daarbij moeten aanpassen.

Nu evenwel de veelvormigheid van de onderwijsresearch een feit is en de ontwikkeling van de research op geen andere wijze te bevorderen is dan door de bestaande instituten behoorlijke werkmogelijkheden te bieden, door opdrachten, door subsidies, door aanstelling van deskundigen, zal op een andere wijze de eenheid van het onderzoek bevorderd moeten

worden. Deze eenheid van onderzoek zal bereikt kunnen worden, indien duidelijk vaststaat, waarop de research gericht moet worden. Hiermede komen wij aan de tweede reeks van oorzaken, waardoor de onderwijsresearch nog zo een vage gestalte heeft. Te weinig is het ons duidelijk, wat de doeleinden en de methoden van de onderwijsresearch moeten inhouden. De researchdoelen zijn te onbepaald: een deel van de research wordt zuiver sociologisch opgevat, een ander deel weer psychologisch, b.v. de intelligentieonderzoeken. Sterk vereenvoudigd kan een sociologisch onderzoek resulteren in een verdeling van de sociale positie van de leerlingen in enkele klassen en kan het intelligentieonderzoek gereduceerd worden tot een indeling in I.Q.-groepen. De vraag is evenwel hoe deze gegevens pedagogisch geïnterpreteerd moeten worden. Kunnen I.Q.-klassen gehanteerd worden om differentiatie in schooltypen in te richten; maar is dat wel een pedagogische vraagstelling? Deze sociologische en psychologische onderzoeken raken slechts de periferie van de pedagogische en didactische situatie in de school.

De weg, die vele onderzoekers hiermee opgegaan zijn, heeft in tal van gevallen tot teleurstelling geleid. Doordat door „het onderwijs” de vraagstelling onvolledig of onduidelijk was gesteld, konden de socioloog, de psycholoog etc. alleen de probleemstelling zien, die in het eigen denkstelsel een benaderingsmogelijkheid bood. Het gevolg is dat het sociologisch onderzoek in feite alleen sociologische gegevens oplevert, waarvan het de vraag is of die in de pedagogische-didactische situatie kunnen functioneren.

Natuurlijk bereiken wij de oplossing niet door de research te beperken tot de „eigenlijke” onderwijsresearch. Elk onderwijsprobleem heeft sociologische, psychologische, pedagogische en didactische aspecten, die zeker niet alle door de „pedagoog” onderzocht kunnen worden. Trouwens het is de vraag of de pedagoog zelf wel over voldoende methodieken beschikt om onderzoek in die zin te verrichten. De noodzaak van teamwork is in vele onderzoeken dus zeker aanwezig, maar dan zal teamwork toch meer moeten betekenen dan een samenvoeging van langs verschillende methoden gevonden resultaten.

De verwarring op het gebied van de research is wel het sterkst aanwezig bij het ontwikkelen van methoden. De aanhangers van de objectieve, metende methoden verkeren in de gunstige positie, dat zij hun arbeid in duidelijke bruikbare vormen kunnen neerleggen. De eisen, die aan een schoolvorderingstest gesteld moeten worden, zijn door deze arbeid goed en voldoende omschreven. De enkele voorbeelden, die ons ter beschikking staan, voldoen aan de eisen, die aan gestandaard-

diseerde tests te stellen zijn. Maar het kernpunt van deze metende methoden, de normaalverdeling van de prestaties, blijft voor de pedagoog toch een onverteerbaar element. Is de stelling van Kohnstamm over de onmeetbaarheid van structuren weerlegd of wordt eenvoudig om dit centrale punt heengelopen. De aanhangers van de interpreterende methoden hebben lange tijd verdaan met protesten tegen het meten en hebben pas in de laatste jaren met behulp van interviews, protocollen, observaties een antwoord trachten te geven op de vragen, die langs metende weg niet beantwoord kunnen worden. Het is natuurlijk bijzonder onvruchtbaar deze strijdvraag opnieuw op te werpen, zonder rekening te houden met de ontwikkeling van het wetenschappelijke denken. Het probleem van de methodiek is een keuzeprobleem. De keuze van de methode moet afhankelijk gesteld worden van de aard van de antwoorden, die de onderzoeker verlangt en deze hangt weer samen met het doel van zijn onderzoek.

Het gehele probleemcomplex van de toepassing en ontwikkeling van methodieken in de onderwijsresearch en van de samenwerking tussen onderzoekers uit diverse disciplines is pas oplosbaar indien de onderwijsresearch zich richt op de problemen, zoals die zich in de school aanbieden. Anders gezegd: het object van de onderwijsresearch is de pedagogisch-didactische situatie van de school. De vraagstelling zal uit de schoolsituatie zelve voort moeten komen en vanuit die vraagstelling zal nagegaan moeten worden, welke hulp van andere wetenschappen bij de oplossing mogelijk zal zijn.

Naast de materiële beperkingen, waardoor onvoldoende tijd en mankracht beschikbaar zijn, liggen de beperkingen van de onderwijsresearch vooral in de onvoldoende doordenking van de problematiek van de onderwijsresearch als analyse van de pedagogisch-didactische situatie in de school.

De fout ligt natuurlijk niet bij de „echte” sociologen, psychologen, statistici e.d. Het is hun taak niet om een pedagogisch-didactische analyse te geven b.v. van het intelligentie- of het selectieprobleem in de school. Dit is de taak van pedagogische onderzoeker en in deze taak is de pedagogische onderzoeker blijkbaar nog niet volledig geslaagd. Een van de oorzaken hiervan is, dat de pedagoog zijn eigen wetenschap nog niet voldoende ernstig neemt, want zodra hij in het veld gaat werken, zien wij dat hij zich als een verkapte socioloog of psycholoog gaat gedragen. In deze zin zijn wij als pedagogen zeker te optimistisch geweest, hebben wij het belangrijkste deel nl. de analyse van de praktijkproblemen in door onderzoek benaderbare vraagstellingen, in onvoldoende mate ter hand genomen.

IV

Nu wij in het voorgaande de veelzijdige problematiek van de onderwijsresearch hebben aangeduid, kunnen wij beter inzien, waarom de huidige ontwikkeling ons met enige ongerustheid vervult. Deze ongerustheid heeft geen betrekking op de wetenschappelijke kwaliteiten van de onderzoekers noch op de grote ijver en voortvarendheid, waarmee de instituten aan hun opdrachten werken. De ongerustheid betreft in hoofdzaak de onbepaaldheid van het object en de methodiek van deze research. Dit uit zich vooral in de volgende punten:

de onvoldoende afstemming van de onderzoeksdoelen op de probleemstellingen uit de pedagogisch-didactische situatie van de school;

de onvoldoende ontwikkeling van de methoden van onderzoek en het afstemmen van de methoden op de problemen van die pedagogisch-didactische situatie;

de onvoldoende waarborgen, dat de onderwijsresearch gebaseerd is op de situatie in de school.

Een benadering van buitenaf levert geen werkelijke bijdrage tot een verheldering van de problemen in de school.

Een hernieuwde bezinning op de onderwijsresearch zal in deze gedachtegang in de eerste plaats uit moeten gaan van de pedagogische onderzoekers. Zij zullen zich ernstiger moeten bezighouden met de pedagogische probleemstellingen en met de analyse van deze problemen. De researcharbeid is een levendige, gevarieerde arbeid, die vooral een ontdekkend karakter moet hebben. Door een te geringe doordenking van de problemen bestaat het gevaar van te schematisch werken, waardoor aan de relevante vraagstellingen voorbijgegaan moet worden.

Deze korte inleiding tot de reeks voordrachten die op de tweede researchdag gehouden zijn, wil niet meer zijn dan een inleiding tot de problematiek, die ons door de arbeid in de onderwijsresearch gesteld wordt. Het doel is slechts de bezinning op de researcharbeid te stimuleren.

VERRICHTE EN LOPENDE ONDERZOEKEN OP HET
GEBIED VAN HET V.H.M.O. AAN HET PEDAGOGISCH
INSTITUUT DER RIJKS-UNIVERSITEIT TE UTRECHT

M. J. LANGEVELD

Sedert 1 januari 1958 ben ik niet meer direct belast geweest met de onderzoeken waarvan thans verslag wordt uitgebracht. Prof. Perquin heeft sinds de genoemde datum de leiding van deze onderzoeken, maar bij zijn afwezigheid i.v.m. zijn reis naar Australië vroeg men mij voor u te komen spreken.

Als uitgangspunt van hetgeen bij de onderzoeken werd ondernomen en tevens als punt waarheen al onze werkzaamheden werden teruggedleid, geldt in de eerste plaats de *leraarsopleiding*. Wie van u bekend is met de universitaire situatie van de pedagogiek, weet hoe belangrijk de leraarsopleiding is. De universiteit leidt bovendien alleen de leerkrachten voor het v.h.m.o. op en zo houden wij ons dus met de leraarsopleiding bezig, terwijl daarnaast – pas later – ook op andere gebieden medewerkers zijn aangetrokken en het onderzoek werd uitgebreid.

Er is onvermijdelijk een afstand tussen de leraar die men opleidt en de leraar in de praktijk. Deze afstand trachten wij te verkleinen. Daarbij staat vast dat wij, wanneer de kloof tussen de opleiding en de toekomstige wereld waarin de leraar zijn arbeid zal verrichten, verkleind moet worden, de leraar die al in de praktijk staat in ons werk moeten betrekken. Wij richten ons voor medewerking bij ons onderzoek dan ook tot de leraar in de praktijk, (ten eerste) met de bijbedoeling om uit zijn ervaringen ook te kunnen putten voor het onderwijs aan de leraren in opleiding; daardoor kan enerzijds met onderzoek begonnen worden dat door de leraar zelf in onmiddellijk verband met zijn eigen werk gezien kan worden. Doordat de leraar aan het onderzoek meewerkt hopen wij (ten tweede) hem toegankelijk te maken voor het toepassen van de resultaten van het onderzoek en (ten derde) via hem, iets te doen dat pedagogisch reëel en positief is voor de leerlingen. – Onze ervaring is dat de leraren allemaal na verloop van tijd komen met de verzuchting dat ze van voren af aan moeten beginnen. Dat vinden wij belangrijk als eerste resultaat van het onderzoek waarmee wij ons bezighouden.

Wat er ook overigens in Nederland op dit terrein gebeurt of ondernomen kan worden, de leraarsopleiding is niet alleen het probleem waarvoor we nu staan, maar ze is *het* probleem, al het andere vinden wij secundair

ten aanzien daarvan. B.v. de selectie voor de school is belangrijk, maar wanneer men de school zelf laat zoals ze is, komt men niet verder, daar door de verbeteringen, die langs deze weg te bereiken zijn, wel pogingen tot oplossing van problemen gedaan kunnen worden, maar de leraar blijft wie hij is, hij geeft het onderwijs zoals hij het steeds gaf, en in wezen verandert niets. Er is primair een didactisch probleem en secundair o.a. een selectieprobleem. Wij zien te veel – misschien is dat een eenzijdigheid – in de grond van de zaak een sterk conserverende tendens, waarin maatstaven die aan de bestaande schoolsituatie zijn ontleend, kunnen terugkeren, maar wij verwerpen elke methode die uitgaat van het bestaande als maatstaf. Wij willen van de leraar uitgaan en tot de leraar terugkeren, daarom betrekken wij hem zoveel mogelijk in het onderzoek via het systeem van werkgroepen: de onderzoeken worden mede voorbereid, gevolgd, geleid, nabesproken en daarna praktisch toegepast. Daarvoor is een centrale studie-werkgroep nodig, waartoe niet alleen medewerkers van ons instituut, maar ook anderen behoren, b.v. zij die belangstelling hebben voor het bespreken van deze onderwijsproblemen en die ook werkelijk onderzoek willen doen. De experimentele psycholoog met belangstelling voor de leerproblematiek en de leraar uit de praktijk met vragen met betrekking tot de leerstofanalyse zijn even welkom. De heterogene “inner circle” of studie- of discussiegroep is mede noodzakelijk om de afstand tussen de psychologie en het actueel onderwijs bezig-zijn, welke afstand als zeer groot wordt gevoeld, te verkleinen. „Denk-” of „leer-psychologie” voelt men als te veraf, te schraal. Men moet in kleine kring geleidelijk aan een gezamenlijke taal leren spreken, zien wat van verschillende kanten bijgedragen kan worden. Daarbij is er op twee punten een duidelijke moeilijkheid: 1) mensen die hun didactisch werken concreet moeten formuleren hebben zelden de scholing van psychologische kant; 2) de psycholoog heeft bijna nooit praktisch werk in de richting van het onderwijs gedaan, hij heeft zich ook nooit beziggehouden met de vakstructuur, welke niet eens primair in de leerstof ligt, maar in hetgeen in de vakgebieden aan de hand is, in de wijze waarop uit een bepaalde moederwetenschap een dagelijkse leerstof ontstaat, een leerplan zo en zo geworteld is. Enerzijds is er dus het gevoel: hoe komen we verder met die zeer ijle en vage psychologie, en anderzijds: hoe komen die mensen die in de praktijk staan eigenlijk los van hun in-het-dagelijks-noodzakelijke-werk-opgaan? Er moet immers een zekere hoeveelheid leerstof aan de man gebracht worden en vanuit de school gezien moeten er resultaten komen. Hoe maken we nu werkelijk het werk zelf van de leraar beter? Op een grote moeilijkheid moet

hier gewezen worden: niet alleen scepsis, maar echte moeheid wordt gevonden bij het corps van het onderwijs ten aanzien van hetgeen de psychologie brengt; dit heeft vaak de langs vertrouwelijke weg bereikte resultaten in gevaar gebracht. Men vlucht enerzijds in alles wat men steeds gedaan heeft, ziet geen heil in veranderingen, anderzijds vlucht men in een operationalistische research-methodiek met allerlei constructies die na vele jaren zullen blijken ledig te zijn. De school echter is een wereld van mensen en kinderen, van grote mensen die in die wereld in een soort intermediaire positie hun leven moeten slijten. Men verlieze niet uit het oog dat het hier om een zeer specifieke taak in de mensheid gaat, met verantwoording voor mensen. Men behoort zich bindend reëel uit te spreken over allerlei. De school formuleert haar eigen problemen niet, of, als ze dat doet, glijdt ze af in een alledagspraktijk of in een academisme of in een soort technicalisering van het onderwijs, waarvan het weer de vraag is of dat didactisch zoden aan de dijk zet. De school is bona fide, dat behoeft geen betoog. Het gevolg evenwel is, dat er anderen zijn die voor de school het woord gaan voeren.

Als uitgangspunt vinden wij tevens nuttig de contacten met inspectie en departement, met leraarsverenigingen (b.v. Wimecos, Liwenagel, Levende Talen), met buitenlandse instanties op dit terrein werkzaam (als b.v. de O.E.E.C.) en met personen die aldus werken.

Onze instituutswerkzaamheden zijn dus duidelijk gecentreerd om de leraarsopleiding. Deze werkzaamheden zijn niet alleen maar van voorbereidende en uitvoerend wetenschappelijke aard, wij zitten ook graag in commissies voor allerlei praktische vragen, als b.v. de Commissie voor Vaklokalen in Noodscholen (gepubliceerd in rapport van de Rijksgebouwendienst), of voor de m.m.s. (rapport in Vakblad voor Biologen). Dergelijke zaken vinden wij zeker ook van belang.

Met het tot dusver genoemde achten wij onze taak zeker niet beëindigd. Wij zien ook het belang van post-universitaire cursussen voor leraren (b.v. op het gebied der biologie), en achten het onze taak mede te werken aan de coördinatie van dergelijke cursussen, indien deze aan verschillende universiteiten gegeven worden.

Wat de methodiek in detail betreft, het is onmogelijk daarvoor in kort bestek iets te zeggen. Iedere methode die wetenschappelijk hanteerbaar is, vindt bij ons zijn toepassing.

Bij wat we hebben gedaan is in de eerste plaats veel aandacht besteed aan het *wiskunde-onderwijs*. Dit werk heeft z'n neerslag gevonden in een aantal publikaties, welke in volgorde zijn uitgekomen naar wat er in

methodische behandeling aan de orde kwam. Bij ieder onderzoek was de eerste vraag: wat is er; daarna: wat gebeurt er, hoe gebeurt het.

Over hetgeen onderzocht werd met betrekking tot het wiskunde-onderwijs verscheen de eerste publikatie in 1949, nl. als nummer I van de reeks *Acta Paedagogica Ultrajectina*, door Dr. L. N. H. Bunt: De leerstof van ons wiskunde-onderwijs. Een onderzoek naar de opvattingen en gebruiken dienaangaande (v.h.m.o.).

Vanuit de leerstofanalyse komt dan de vraag: welke leerstof is onmisbaar, welke is te veel? Zie in verband hiermede: *Acta Paedagogica Ultrajectina V*, Dr. L. N. H. Bunt: Een onderzoek naar de overlading van het programma voor de wiskunde bij het v.h.m.o. (1953).

Men gaat in overleg met de leraren in voorbereidende discussie na wat de kinderen beslist moeten leren en wat eventueel achterwege kan blijven. Moeilijkheden bij het onderwijs drukken zich ofwel in grote aantallen onvoldoendes, ofwel in een hulpeloosheidsgevoel bij de leraar uit. Aan de hand van de besprekingen met de leraren tracht men gezamenlijk te komen tot een werkobject (b.v. een andere methode, een ander leerboek, maar het gaat per se niet om het werkobject in het bijzonder. Het gaat b.v. om de vraag: wat doen we samen aan het wiskunde-onderwijs voor gymnasium A, of om de vraag of het onderwerp „geschiedenis van de wiskunde” inderdaad in de opleiding behouden moet worden. (*Acta Paedagogica Ultrajectina VI*, Dr. L. N. H. Bunt: *Geschiedenis van de wiskunde als onderwerp voor het gymnasium A*. – Als leerboek uitgegeven 1954, 2e dr. 1959, herz.). Tot op zekere hoogte heeft een aantal scholen wel de conclusie getrokken dat men met bepaalde leerstof wil proberen te werken, zodat de laatstgenoemde publikatie van Dr. Bunt nu op 40 scholen bij het onderwijs wordt gebruikt. Men is ingenomen met wat men ziet, maar de vraag: hoe zit het nu met die ingenomenheid, heeft nog heel wat gesprekken nodig. Nadat we de indruk gekregen hadden van wat in een bepaald schooltype op het gebied van de wiskunde (m.m. andere vakken) gebeurt, kwam de ruimere vraag: wat gebeurt er met de wiskunde in andere takken van voortgezet onderwijs? Over de wiskunde in alle takken van het onderwijs verscheen: *The teaching of mathematics to students between 16 and 21 years of age in The Netherlands*. (Dr. L. N. H. Bunt, 1955, *Acta Paedagogica Ultrajectina IX*.) Een tweede voorbeeld van het zoeken van een stuk leerstof als „centre d'intérêt” voor de werkgroepen vindt u in „Statistiek als onderwerp voor gymnasium A” (Dr. L. N. H. Bunt, 1957, *Acta Paed. Ultr. XI*). Samen met de werkgroepen werd de leerstof gekozen, de leergang tot in fitnesses opgebouwd, werden centrale proefwerken gegeven (centraal

gecorrigeerd en samen besproken). Intensieve combinatie van onderzoeker en teacher in service training leidden zo via een geheel omwerken van de opzet tot (1) het boek: Statistiek voor het v.h.m.o. en (2) de gelegenheid onze bevindingen uitgedrukt te krijgen in een leerplan dat werd opgenomen in het advies van de inspectie omtrent het corresponderende K.B.

Nadat op bovenstaande wijze de wiskunde voor het voortgezet onderwijs was onderzocht, besloten we een stap verder te gaan en ook voor het l.o. te bezien wat er gebeurt. Hierover ontstond: *The teaching of arithmetic and mathematics to students between 6 and 15 years of age in The Netherlands.* (Dr. L. N. H. Bunt, 1958, *Acta Paed. Ultr.* XIV, complementering van *Acta Paed. Ultr.* IX.)

Uit al deze onderzoeken resulteerde niet alleen een aantal boeken en voor een aantal leraren een verrijking van de praktijk, maar ook ontstond a) het Rapport van de Commissie Wimecos ter herziening van het programma, en b) een werkgroep voor het opstellen van redelijke eind-examenvraagstukken, die de uitgave „250 opgaven voor het wiskunde eindexamen” bewerkstelligde.

Ten aanzien van de werkwijze bij het onderzoek bleek, dat kleine werkgroepen (tot 7 leden) het meest efficiënt zijn. De leden van elke groep zijn steeds op één na allen leraar met een volledige betrekking. De centrale studiegroep – inner circle – moet zorgen dat er voortdurend initiatieven genomen worden met betrekking tot het werk van de werkgroepen. Basisproblemen worden in de inner circle besproken, b.v.: hoe verhoudt zich het leerproces tot het ontwikkelingsproces. Uit die discussies van de inner circle resulteren bepaalde vragen om toepassing, om toetsing in de school zelf door tussenkomst van de werkgroepen. De centrale groep wordt grotendeels gevormd door leraren die jarenlang in de praktijk stonden. Op deze wijze ontstaat een wisselwerking die tot in de dagelijkse praktijk van de school doorwerkt.

Op het terrein van de wiskunde houden wij ons momenteel bezig met de vraag naar de uitvoerbaarheid op internationaal niveau van de invoering van nieuwe methoden bij de wis- en natuurkundige vakken. Alvorens dit vraagstuk in de werkgroepen aan de orde te stellen wordt het in de inner circle bezien. Degenen die zich voor dit internationale contact interesseren, wenden zich tot Dr. Bunt.

Ook het contact met de hoogleraren in de wiskunde en hun leerstofinstituten is belangrijk, hoewel er van de zijde van die instituten soms weinig belangstelling is. Het werk van Dr. Van Hiele, met talrijke aanwijzingen voor de school op didactisch gebied, is in samenwerking met

Prof. Freudenthal ontstaan. Zie: Dr. P. M. van Hiele: De problematiek van het inzicht, gedemonstreerd aan het inzicht van schoolkinderen in meetkunde-leerstof; Amsterdam 1957, - en: Mevr. D. van Hiele-Geldof: De didaktiek van de meetkunde in de 1e klas van het v.h.m.o.; Amsterdam 1957. Beiden hebben op allerlei manieren praktische met hun vakken schoolervaring opgedaan.

De moeilijkheid van Charlie Chaplin, die een machine smeert terwijl hij zich tegelijkertijd in die machine bevindt, geeft enigszins aan wat de leraar moet ondervinden die, in de praktijk werkende, probeert door de gebruikelijke vormen heen te breken.

Natuurkunde. Bij dit vak hebben we in een werkgroep in de eerste plaats het grote verschil behandeld tussen de universitaire aanpak van de leerstof, bij b.v. de behandeling van de „electriciteit”, en wat kinderen daarvan kunnen bevatten. We vragen ons af: wat brengt het kind eigenlijk mee in de school voordat de leraar voor het eerst zo'n duister woord als b.v. 'natuurkunde' of 'scheikunde' gebruikt. Enerzijds moeten we niet de band verloren laten gaan met wat zich in de school observeren laat, anderzijds mag het doel van degene die het leerboek maakt niet uit het oog verloren worden. In de klasgesprekken (typisch didactische leergesprekken), zoals mevrouw Van Hiele vermeldt, is het belangrijk om in de klas de wisselwerking tussen het kind als leerling en als leerling-in-de-groep te leren kennen. Bij de natuurkunde moeten we niet vergeten dat de leraar niet uit het oog mag verliezen dat hij de kinderen de grondbeginselen van de electriciteit moet bijbrengen. Er is een motiveerbare reserve ten aanzien van de aanpak, waarvan de leraar de portee niet zien kan; het verschil tussen universitaire aanpak en kinderlijke begripvorming is groot en doet zich overal voor; de leraar is academisch gepre-disponeerd. Ten dele wordt een en ander uiteengezet in het „Rapport Velines” in „Faraday” (1958) (over „Eenheden”). Thans is het resultaat dat correcties in de eindexamenregeling zijn aangebracht.

De commissie die het rapport: Onderwijs in de mechanica op de gym-nasia (nov. 1959), samenstelde, geeft daarin eerst een oriëntatie; vervolgens wordt de vraag aan de orde gesteld of het vak meer van wis-kundige of meer van natuurkundige kant uit gegeven wordt; het blijkt te wiskundig te worden onderwezen.

Voltooid is het onderzoek met betrekking tot de beoordeling van nieuwe toestellen en proeven, dit in samenwerking met hen die opgeleid worden; gunstige bevindingen werden in „Faraday” gepubliceerd. Voor de na-tuurkunde is er ook de vraag van de praktische onderwijsbaarheid van

moderne theorieën (kernfysica en dgl.). Voor bespreking in het licht van gecontroleerde ervaringen kan men niet iemand hebben die alleen natuurkundige is en niet iemand die er alleen van buitenaf tegenaan ziet. Aan literatuur over het natuurkunde-onderwijs kwam allereerst de serie uit van Dr. R. L. Krans en Dr. M. P. Vrij: *Natuurkunde voor het v.h.m.o.*, daarna: Dr. R. L. Krans, Dr. M. P. Vrij en C. Brunsting: *Natuurkunde voor het u.l.o.*, terwijl thans onder handen is, *Natuurkunde voor de kweekschool* (in samenwerking met anderen).

De onderzoekingen met betrekking tot het *scheikunde-onderwijs* worden medegedeeld door Dr. J. Koning: Enige problemen uit de didaktiek der natuurwetenschappen, in het bijzonder van de scheikunde (Dordrecht 1948) en door Dr. J. de Miranda: Verkenning van de „terra incognita” tussen praktijk en theorie in middelbaar (scheikunde-)onderwijs (Groningen 1955). Bij beiden gaat het om twee onvergelykbare factoren, namelijk de vakstructuren enerzijds en het kind anderzijds. Het kind zou gedeeltelijk aan de leerstof gevormd moeten worden. Hoe kan een concreet compromis gevonden worden tussen de zoëven genoemde heterogene grootheden en hoe leeft een leraar daarmee? De bevindingen op het terrein van de scheikunde resulteerden in het: *Werkboek der scheikunde*, 3 dln., door Dr. J. Koning, Dr. J. de Miranda, Dr. G. Vogel en A. J. G. Kaptein. Voorts ook in regelmatig werken met leraren (Velines).

Op het gebied van de *biologie* werd allerlei onderzoek gedaan – sinds 1953 en sinds 1958 in toenemende mate –:

1. de werkgroep oecologie bracht over de aansluiting lager-middelbaar biologie-onderwijs een rapport uit, dat thans persklaar is;
2. door een werkgroep werden minimum-eisen voor het eindexamen v.h.m.o. voor de biologie opgesteld (Rapport persklaar);
3. in samenwerking met de Pedagogische Centra wordt een „leerplan biologie voor u.l.o.-experimenteer-scholen gemaakt”, waarvan het rapport voor het 1^e en 2^e jaar is uitgekomen; voor het 3^e jaar is het in voorbereiding;
4. de vraag van het gebruik van audio-visuele middelen bij het biologie-onderwijs;
5. een onderzoek over de vraag hoe de ontwikkeling van de mens behandeld kan worden.

Thans zijn nog in onderzoek:

6. vervaardiging van leermiddelen voor biologie-onderwijs;
7. een Genetisch Practicum als experiment op 15 scholen voor v.h.m.o.;
8. een toetsing van internationaal ter beschikking staande leermiddelen.

Bij het *talen-onderwijs* had onder meer de aandacht het „Aanvangs-onderwijs Frans”, uitgaande van de Didaktiekcommissie van de Vereniging voor Leraren in de Levende Talen, maar in feite berust de uitvoering bij de heer R. Mossel voorzover het betreft het actuele gebeuren in de school, het puur didaktische. De opzet was het verzamelen van reële gegevens over het beginonderwijs in de moderne talen. Men wilde primair de resultaten van dit onderwijs – die niet als gunstig werden vermoed – in hun beperkte waarde aan de leraren duidelijk laten worden. De “motivation” van de leraren om mee te doen aan dit onderzoek kwam op deze wijze aan het licht. De hoofdvraag was bij dit onderzoek: wat doen die leraren die deelnemen – 80 in aantal – nu werkelijk in de klas? Een enquête – gepubliceerd in *Levende Talen* – werd gehouden naar de in het 1e jaar gebruikte leermiddelen, behandelde stof, doelstellingen en verificatie van het bereikte; wat doet men aan taalgebruik en aan taalelementen? Een vragenlijst voor de leerlingen was toegevoegd (niet gepubliceerd). Ook werd een beklijvingsonderzoek gedaan (niet gepubliceerd).

Samen met andere gegevens werd het zojuist vermelde verwerkt tot een gezamenlijk inzicht in de materie voorzover die is onderzocht. Er is een voortdurende bespreking van resultaten en een voortzetting van het onderzoek met de Franse sectie van de Didaktiekcommissie. De vakstructurele en theoretische doordenking van deze stof is zeer moeilijk. Onze eigen kring voor algemene didaktiek houdt zich hiermee bezig, evenals met de analyse van het materiaal. Enerzijds het werk van de “inner circle” en anderzijds de discussie met de deskundigen moet in het materiaal zelf z'n neerslag vinden. Samen met de heer Van Willigen werden de resultaten van dit onderzoek geformuleerd. Een rapport met een aantal duidelijke didaktische aanwijzingen moet uitgebracht worden. Ook hierbij blijft naast de noodzaak van bewerking van leerboek en leergang, de leraarsopleiding het voornaamste. De heer Mossel persoonlijk is, in voortzetting op het eerder genoemde onderzoek t.a.v. de moderne talen, bezig met de grammatikale ordening, de grammatikale structuur en de opbouw van de leergang. Een boek over deze materie zal door hem worden gepubliceerd.

Het laatste object bij het onderzoek van het talen-onderwijs is het Experiment „Arnhem-Europa”, waarbij op de lagere school onderwijs wordt gegeven in moderne talen, vanaf de 3e klas, volgens directe methode.

Ten slotte houdt de gehele groep van medewerkers zich bezig met het gebruik van audio-visuele middelen bij het Nederlands en de drie

moderne talen. We kwamen hiertoe naar aanleiding van het leer-
delen-onderzoek. Ook hier ziet u weer in het eerste stadium de algemene
oriëntatie: een rondschrijven aan alle v.h.m.o.-rectoren en -directeuren,
van wie 75 % antwoordde. Vervolgens werden 1230 leraren aangeschre-
ven; van hen nemen er 425 aan het onderzoek deel. Daarna volgde de
statistische en inhoudelijke bewerking van de gegevens. Momenteel zijn
we toe aan de fase van de vorming van werkgroepen met de beste
docenten. Een nauwkeurige analyse van de factoren die de superieure
kwaliteiten van deze leraren bepalen, ligt voor de hand. Daarvoor moe-
ten ook lesprotocollen gemaakt worden. Enorm veel werk wordt zo voor
het verzamelen van de benodigde gegevens verzet. Wij zijn geneigd te
zeggen dat men van geen onderzoek praktisch resultaat mag verwachten
binnen 10 jaar. De personeelsbezetting voor dergelijke onderzoeken is
voortdurend een groot probleem.

In de inner-circle, de Algemene Didactische Kring, vinden tijdens de
onderzoeken regelmatig besprekingen over de gang van zaken plaats,
terwijl ook de samenvatting van de resultaten steeds daar allereerst
wordt doorgepraat en pas daarna in de werkgroepen.

Voor een meer algemene lezersgroep wordt over ons werk een ruimere
publicatie voorbereid door de heren R. Mossel, E. M. Buter, P. M. van
Hiele en J. de Miranda.

EEN MULO-ONDERZOEK EN DE TOEPASSING VAN DE VERKREGEN RESULTATEN IN DE PRACTIJK¹

W. DE HEY

Het is bekend, dat het ulo de laatste jaren in sterke mate de belangstelling heeft, zowel van de zijde van de onderwijskundigen als van de zijde van de maatschappij.

Voor dit verschijnsel zijn o.i. de volgende verklaringen te geven. Vooreerst is er het verschijnen van de verschillende onderwijsnota's, welke i.v.m. het ulo ingrijpende voorstellen bevatten.

Zo werden in het zg., *Rapport Bolkestein*, dat zich aandiende als een „schema van de organisatie van het onderwijs” de taak en de plaats van de ulo-school en de a.m.s. aldus omschreven:

De ulo-school en de a.m.s. behoren twee begaafdheidstypen te vertegenwoordigen. Op de eerste moet het kennen; op de a.m.s. het inzicht op de voorgrond staan.

Dit plan ontmoette zowel in de wereld van het m.o. als het u.l.o. groot verzet.

Het mulo-verband was van mening, dat de huidige mulo-school in alle opzichten de taak verricht der geprojecteerde a.m.s. Deze mening berust op de volgende gronden:

- a. beide zijn 4-jarig;
- b. de leerlingen hebben dezelfde leeftijd en komen uit hetzelfde milieu;
- c. de mulo-school is een algemeen verbreide onderwijsinrichting;
- d. het hoofddoel der a.m.s. is eindonderwijs, wat ook geldt voor het grootste deel der mulo-scholen;
- e. de mulo-school kan, zoals ze reeds jaren lang gedaan heeft, de vooropleiding verzorgen voor de m.t.s., de Zeevaartschool, de Kweekschool voor Onderwijzers, de Middelbare Landbouwschool, het Nijverheidsonderwijs e.d.

In de *Nota Rutten* ontbreekt het u.l.o. geheel. Er wordt gesproken van de 4-jarige algemene middelbare school (a.m.s.) en een school voort voortgezet dagonderwijs voor eenvoudige administratieve werkkringen, die 2 jaren duurt en aansluit op een tweejarige school voor eenvoudig voortgezet onderwijs, de zgn. E.V.O.-school.

¹ Voor een volledig verslag van dit onderzoek mogen wij de belangstellende lezer verwijzen naar: „Het u.l.o. in vernieuwing”, door drs. W. de Hey en drs. J. Pulles, dat binnenkort bij Romen te Roermond zal verschijnen.

Het is begrijpelijk dat juist dit ontbreken van het u.l.o. in dit onderwijsplan de u.l.o.-organisaties heeft gemobiliseerd, en dat het u.l.o. met hand en tand door hen is verdedigd en zijn bestaansrecht en bestaansredenen op allerlei manieren werd aangetoond¹.

Er is nog een andere oorzaak aan te wijzen, waardoor het u.l.o. meer in de belangstelling is komen te staan. Namelijk het verschijnen van enige publicaties omtrent de intelligentie van de u.l.o.-leerling, die degenen die de vraag naar de plaats en de functie van het u.l.o. wilden oplossen, voor bepaalde moeilijkheden plaatsten.

In Eindhoven werd in 1954 door Carpay een onderzoek ingesteld naar de intelligentie van ongeveer 400 leerlingen („Schoolloopbaan van ruim 400 leerlingen van 3 R.K. u.l.o.-scholen voor jongens te Eindhoven”, Opvoeding, Onderwijs en Gezondheidszorg 1954-1955).

In Den Haag werd een onderzoek ingesteld door de u.l.o.-groep van de Ned. Ond. Vereniging naar de schoolloopbaan van ruim 500 leerlingen van u.l.o.-scholen in de jaren 1948-1952, die onderzocht werden met de test van Luning Prak. Ons tot dit laatste onderzoek beperkend, constateren wij dat 10,8 % op het goede tot zeer goede niveau ligt (boven 120) en 21,6 % (meer dan $\frac{1}{5}$) op het zwakke tot zeer zwakke niveau (80-99).

Nu bleek, dat degenen die voor het examen slaagden geenszins alleen onder de middelmatig- of beter begaafden gezocht moesten worden. Van de leerlingen van de 4-jarige u.l.o.-scholen die in 1948 getest waren, krijgen we nl. het volgende beeld:

IQ	80-99	100-109	111-139
% geslaagd voor A	5,7%	11,6%	21,2%
% vóór het einde van de cursus van school	81,7%	64,4%	50,3%
overigen	12,6%	24,0%	28,5%
	100 %	100 %	100 %

Opvallend is, dat ook die leerlingen, die over een voldoende theoretische intelligentie beschikken toch voor een groot gedeelte niet het examen bereiken, of er niet voor slagen; en dat anderzijds leerlingen met een zeer geringe intelligentie wel voor het examen slagen. Het zou natuurlijk mogelijk zijn dat deze uitkomsten mede aan de test als zodanig liggen. Wij kunnen hier buiten deze vraag blijven, daar wij er slechts op

¹ O.a. in de Lezingen van Prof. Perquin en Prof. Gielen: Het bestaansrecht der M.u.l.o., Landelijk M.u.l.o.-congres te Utrecht, 1950.

willen wijzen, dat de publicatie van de uitkomsten aanleiding is geworden tot een nadere bezinning op het u.l.o. Het onderzoek lokt nl. uit tot het stellen van o.a. de volgende vragen¹:

Hoeveel leerlingen geven de moed op, niet wegens gebrek aan intelligentie, maar omdat leerstof en examenstof zo zijn, dat alle werkelijke interesse – voor zover die aanwezig is – gedood wordt? Zijn het misschien de meest dociele leerlingen die de eindstreep bereiken?

Is het onderwijs zo simpel, dat zelfs leerlingen met een IQ onder de 90 het met succes kunnen volgen?

Kortom: wat is het u.l.o. eigenlijk voor onderwijs, op welke begaafdheidsgroep is het afgestemd? Welke didactiek en welke methodieken hanteert het u.l.o., dat bovengenoemde resultaten mogelijk zijn?

En: welke leerlingen verblijven eigenlijk in het u.l.o., is er van een bepaald type sprake, een type met een bepaalde geestesinstelling en een bepaalde begaafdheid?

Tenslotte is er nog een derde factor, welke o.i. ertoe heeft bijgedragen het u.l.o. meer in de belangstelling te brengen, nl. de vraag naar het maatschappelijk perspectief van het u.l.o. De actualiteit van deze vraag die ten nauwste samenhangt met de reeds besproken kwesties van de plaats en de functie van het u.l.o. in een bepaald onderwijssysteem en de begaafdheid van de u.l.o.-leerling, werd nog eens nadrukkelijk onderstreept door enige publicaties, die juist aan dit onderwerp waren gewijd².

Deze factoren tesamen genomen waren voor het katholieke Pedagogisch Bureau³ in 1955 aanleiding, in overleg met de Vereniging voor R.K. Mulo het initiatief te nemen tot het doen instellen van een onderzoek naar de situatie in het u.l.o.

Het ging er om:

1. de doelstelling en de taak der u.l.o.-school zo nauwkeurig mogelijk te bepalen.
2. het onderwijs zoveel mogelijk af te stemmen op de mogelijkheden der leerlingen.
3. het onderwijs af te stemmen op de aansluitende beroepsopleidingen en eisen, welke de betrekkingen stellen, waarvoor u.l.o.-abiturienten in aanmerking komen.

¹ Zie het verslag van het onderzoek, uitg. Wolters, Groningen.

² O.a. de publicatie van Mgr. Op de Coul in het Jaarboek over het onderwijs in 1954, uitg. R.K. Centraal Bureau voor Onderwijs en Opvoeding.

Ook onlangs is hierover wederom een studie verschenen nl. van het K.S.K.I.

³ Een soortgelijk initiatief werd genomen door het Pedagogisch Centrum van het N.O.V.

Teneinde een nadere toespitsing van de problemen te verkrijgen, werd door het Hoogveld Instituut begonnen met een bestudering van de bestaande literatuur omtrent het u.l.o., terwijl tevens de in het Instituut aanwezige gegevens omtrent een aantal u.l.o.-leerlingen die in andere onderzoekingen betrokken waren, nader werden bestudeerd.

Op grond van deze studie kwam men tot een nadere analyse van het gestelde onderzoek. Deze analyse richtte zich voornamelijk op de vragen naar de pedagogische mogelijkheden *binnen het u.l.o.*

De vraag naar het maatschappelijk perspectief kon om praktische en financiële redenen niet volledig onderzocht worden, ofschoon wel getracht is een indruk van dit vraagstuk te krijgen.

Het bleek bovendien gewenst, dat het onderzoek gevolgd zou worden door een experiment aan enige experimenteer-scholen, teneinde de vernieuwingen, welke als resultaat van het onderzoek voorgesteld zouden worden, in de loop van de totale schoolduur te kunnen volgen en er eventueel wijzingen in aan te brengen. Aldus werd het onderzoek beperkt tot de analyse van de feitelijke pedagogische en didactische situatie in een zevental experimenteer-scholen en tot de follow-up van de voorgestelde vernieuwingen in deze scholen.

De uitkomsten van dit onderzoek hebben dus geenszins een algemeen geldige betekenis, doch langs deze weg meenden wij wel de voornaamste problematiek van het u.l.o. te kunnen ontdekken.

Er zijn nl. gegevens die de structuur van het u.l.o. in het algemeen betreffen: b.v. een examenregeling, een bepaalde opleidingsduur, bepaalde regelingen van bevoegdheden enz. Deze gegevens zijn te putten uit mededelingen, literatuurstudie, observatie enz. Er zijn daarnaast gegevens, welke in eerste instantie de gekozen zeven scholen betreffen: de gesprekken met leerkrachten en leerlingen van een zevental u.l.o.-scholen; de gesprekken met een aantal ouders van deze leerlingen; de observaties in deze scholen enz.

Gepoogd is nu om een inzicht te verkrijgen in de onderlinge verbanden van de bovenvermelde gegevens. Vindt men dat de langs verschillende wegen verzamelde gegevens convergeren, dat wil dus zeggen, elkaar bevestigen, dan mag men concluderen, dat de aangetroffen problematiek niet langer de problematiek is van de op zichzelf staande onderzochte scholen, maar een meer algemene problematiek is in het u.l.o. Zo kan bijvoorbeeld duidelijk worden, waarom en op welke wijze de aard van het u.l.o.-examen kan leiden tot een belemmering voor een gezonde ont-plooiing van de didaktiek in het u.l.o.

Het is niet mogelijk via dit onderzoek de omvang of de frequentie van

een bepaalde problematiek in het u.l.o. vast te stellen, doch wel *de aard van de problematiek*. De conclusies ter verbetering van de situatie hebben daardoor toch een meer algemene betekenis, dan dat zij alleen zouden gelden voor de zeven onderzochte scholen.

In technische termen geformuleerd zou men kunnen stellen, dat dit onderzoek een voorbeeld is van action - research, in de drievoudige zin, welke daaraan wordt gegeven¹: nl.

1. diagnostische action-research
2. participerende action-research
3. experimentele action-research.

Onder de diagnostische action-research verstaan we de diagnose van de situatie. Onder participerende action-research, dat de onderzoekers zoveel mogelijk aan de action zelf participeren. Onder de experimentele action-research verstaan we tenslotte de follow-up der vernieuwingen die zijn ingevoerd: de bestudering van het experiment in uitvoering dus.

Het (principiële) uitgangspunt.

Het Hoogveld Instituut is bij dit onderzoek van de grondgedachte uitgegaan, dat alle vernieuwing in het onderwijs *uiteindelijk* een *pedagogische* moet zijn, d.w.z. dat die voorwaarden gerealiseerd of verbeterd moeten worden, welke de uitgroei van de jeugdige naar de volwassenheid mogelijk maken. De didactisch-methodische en de organisatorische veranderingen in het onderwijs, hoe belangrijk deze op zich ook zijn, moeten uiteindelijk dienstbaar zijn aan de pedagogische doelstelling welke de school heeft.

Vandaar dat het onderzoek allereerst betrekking heeft op de pedagogische situatie binnen de school zelf: de communicatie tussen leerkracht en leerling, de expliciete en impliciete normen die gehanteerd worden. Deze vragen kunnen niet los gezien worden van de vraag naar de didactiek, het type leerling en diens gezinsachtergrond.

Gebezigde methoden.

Het is duidelijk dat het bovenomschreven principiële uitgangspunt van het onderzoek naast een uitvoerige literatuurstudie verschillende adequate onderzoeksmethodieken vereist. Vandaar dat het Hoogveld Insti-

¹ J. Chein, S. W. Cook and Harding: "The field of action-research" in: The American psychologist, vol. 3, 1948.

tuut gemeend heeft hier te moeten werken, zowel met kwalitatief als kwantitatief gerichte methoden, welke het mogelijk maken tot een inzicht in de samenhang van de factoren welke in het u.l.o. de groei naar de volwassenheid der leerlingen bepalen, te geraken.

Er is derhalve van methodieken gebruik gemaakt, waardoor het mogelijk is de betekenis van de pedagogische situatie, welke de school uiteindelijk is, te achterhalen. Deze betekenis is niet zonder meer in „objectieve” data weer te geven, zoals b.v. het aantal beschikbare lokalen, de gebruikte leerboeken etc.; de pedagogische situatie verwijst van nature naar de „subjectieve” d.i. persoonlijke zingeving aan deze gegevens door leerkrachten en leerlingen.

Het is dan ook voor de hand liggend, dat op de eerste plaats van een methode gebruik gemaakt wordt, waardoor dit persoonlijke aspect tot uiting kan komen.

Als eerste methode werd aldus het *gesprek* gekozen; het gesprek met de leerkrachten en met de leerlingen.

De gesprekken met de leerkrachten bedoelen niet in eerste instantie allerlei feitelijke gegevens te verschaffen omtrent de school en de jeugdige, zoals de gebruikte lesmethoden, het aantal leerlingen per klas, het intelligentieniveau der leerlingen etc. – hoe belangrijk de gegevens ook kunnen zijn, – maar zij zijn vooral bedoeld, om de subjectieve houding van de leerkrachten tegenover de school en de leerlingen vast te stellen; hoe zien zij de school en de jeugdigen, wat verwachten zij van hen, staan zij er positief of afwerend tegenover enz. Deze houding bepaalt immers grotendeels de fundamentele relatie tussen opvoeder en opvoeding en derhalve is een inzicht in deze houding noodzakelijk. Bovendien is het ook in verband met de te geven adviezen van groot belang de houding der leerkrachten te kennen, omdat deze adviezen grotendeels voor hen bestemd zijn en men dus rekening moet kunnen houden met hun instelling. Het gesprek nu is uitermate geschikt om, naast tal van feiten, juist de houding, de attitude van de gesprekspartner t.o.v. een aantal onderwerpen te achterhalen. Een van de grondslagen van het gesprek is immers dat de gespreksleider zo weinig mogelijk van zijn eigen standpunt blijk geeft. Aldus tracht men een gespreksituatie te krijgen, waarin de gesprekspartner zich uitspreekt en gedeeltelijk ook de redenen van zijn mening en opvattingen zichtbaar maakt¹.

¹ Zie voor een verdere, meer uitgebreide beschouwing over de gespreksmethode o.a.: „Moderne jeugd op haar weg naar volwassenheid”, rapport uitgebracht door het Hoogveld Instituut, staatsdrukkerij 1953.

Kahn, R. Cannell, Ch. F.: “The dynamics of interviewing, theory, technique and cases, New York 1957.

Voor dit gesprek werd een handleiding ontworpen, waarin enige gespreksthema's voorkomen, welke tot een inzicht in de houding van de gesprekspartner kunnen leiden, zoals o.a.: de instelling der leerkrachten t.o.v. de school, t.o.v. het contact met elkaar en leerlingen; de leerlingen wat betreft hun karakter, intelligentie en belangstelling en de factoren welke deze bepalen, de expliciete of impliciete opvoedingsidealen, de opvoedingsmiddelen en -factoren; de betekenis van de school voor de buitenschoolse activiteiten van de leerlingen ook in sociaal en cultureel opzicht; het contact met het gezin van de leerling; de verschillende vakken en methoden in het u.l.o. en het perspectief van het u.l.o. Aldus werden met meer dan 80 u.l.o.-leerkrachten verschillende gesprekken gevoerd.

Naast gesprekken met de leerkrachten zijn gesprekken met de leerlingen gehouden.

In de handleiding voor de gesprekken werden die onderwerpen opgenomen, welke een inzicht kunnen geven in de wijze waarop de ontwikkeling naar de volwassenheid verloopt en in de invloed welke de u.l.o.-school op deze ontwikkeling heeft, zoals o.a. de beleving van het feit op de u.l.o.-school te zijn; de waardering van de u.l.o.-school; de waardering van de leraren; de medeleerlingen (sociaal contact); de vakken en methoden; het perspectief van de leerling; het verband tussen u.l.o. en beroepskeuze; de invloed van de school op de vormingsmogelijkheden buiten het leerplan; de beleving van de gezinssituatie door de jeugdige in verband met de school. Ook hier kunnen wij weer onderscheid maken tussen de *feitelijkheden*, welke de leerlingen in het gesprek mededelen – welke ons dus informeren ten aanzien van de „objectief” gegeven opvoedingsmogelijkheden – en de *houding* van de leerlingen ten opzichte van deze mogelijkheden, welke dus laat zien hoe de leerlingen de opvoedingssituatie subjectief beleven.

Beide aspecten zijn van belang. Het eerste omdat dit ons laat zien, welke mogelijkheden aanwezig zijn of wellicht ontbreken, het tweede omdat we hieraan kunnen aflezen, welke *betekenis* deze mogelijkheden voor de leerlingen hebben.

Een voorbeeld moge dit verduidelijken. Het zou b.v. kunnen zijn dat de school regelmatig excursies organiseert naar bepaalde culturele evenementen. *Objectief* beschouwd moeten wij dit een positieve pedagogische maatregel noemen, omdat de mogelijkheid er in besloten ligt dat ze bijdraagt tot de culturele vorming der leerlingen. Maar wanneer nu zou blijken dat de leerlingen afwijzend zouden staan tegenover deze excursies en deze *subjectief* als vervelend zouden beleven, dan is het pedagogi-

sche effect hiervan nihil. Vandaar dat ook hier het gesprek als methode is gekozen.

In totaal werden met meer dan 200 leerlingen in de loop van de verschillende onderzoeksfasen gesprekken gevoerd: zowel met de leerlingen uit de hoogste klassen als wel met de leerlingen uit de laagste klassen.

Tenslotte zijn ook gesprekken met ouders gevoerd in een aantal huisbezoeken. De volgende facetten kwamen in het gesprek met de ouders aan de orde: de concrete factoren die de onderwijsvatbaarheid onmiddellijk beïnvloeden, zoals: de directe belangstelling van de ouders voor het schoolleven van hun kind; de directe belangstelling voor zijn schoolopgaven; de hulp bij het werk; het contact en de samenwerking tussen gezin en school, betreffende de leerling. De houding van de ouders t.o.v. de school in het algemeen, aanvaarding van en vertrouwen in de school, afwijzende houding, wantrouwen. Het perspectief dat de ouders in de school zien; de motieven van de keuze van de u.l.o.-school. Het algemeen cultureel niveau van het gezin, waardoor de jeugdige al of niet een zelfsprekende steun vindt in het gezinsleven bij het zich eigen maken van cultuurwaarden, welke de school overdraagt.

Ondanks de vele voordelen van deze vorm van interview moet men de levensgetrouwheid van de resultaten er van niet overbenadrukken. Drs. W. Stoop¹ merkt op, dat het altijd een verbale weergave is van houding en waardering van de gesprekspartner, zoals hij zich zelf bewust is of tijdens het gesprek bewust wordt. De onverplichte en permissieve sfeer van het gesprek kan bepaalde facetten van het leven grotere accenten geven dan ze in het werkelijk leven van alle dag hebben.

Daarom is het nodig, dat men nog andere methoden dan het interview toepast. Een van deze methoden was een *observatie van het feitelijke schoolgebeuren*.

Het essentiële daarbij is subjectiverende invloeden bij de observator zoveel mogelijk te ondervangen. Er is getracht dit te bereiken door in gevarieerde situaties te observeren. Een andere garantie voor een zo objectief mogelijke waarneming ligt in het feit, dat de observatie door een buitenstaander geschiedde, die geen persoonlijke belangen bij de geobserveerde situatie had.

Tenslotte moet opgemerkt worden, dat de observator als opdracht had het *feitelijke* gebeuren te beschrijven en dat de interpretatie ervan later plaats vond.

1 Drs. W. Stoop: „Problematiek in het pedagogisch onderzoek” in: „Op zoek naar een pedagogisch denken”. (Uitgave J. Romen en Zonen, Roermond 1958).

Een van de vragen die zich t.a.v. deze methodiek stelt, is natuurlijk of de pedagogische situatie niet veranderd wordt door de aanwezigheid van de observator. Hierop is te antwoorden dat een onbedoelde invloed van de aanwezigheid van de observator op het gedrag van leerkracht en leerlingen zeker niet uitgesloten moet worden geacht, hoewel dit zoveel mogelijk is voorkomen: vooreerst door de houding van de observator die zich zo neutraal mogelijk is de klassituatie hield en tenslotte door het feit dat de observator door zijn langdurige aanwezigheid in de school en zijn gesprekken met de leerkrachten een min of meer vertrouwde figuur geworden was.

Maar ook al zou de houding van sommige leerkrachten enigszins anders zijn dan in de gewone lessen: het gaat niet primair om een beoordeling van de leerkracht in *deze* les, doch veeleer om een indruk van de lessen aan de u.l.o.-scholen in het *algemeen*. Het gaat er om in de concrete lessituaties de algemene problematiek naar voren te brengen. Nagegaan kan worden, *waarom en hoe* die les al of niet geslaagd is en de gevonden principes kunnen dan vruchtbaar blijken te zijn voor adviezen betreffende het onderwijs in het u.l.o. in het algemeen.

De observators(trices) hebben de indruk gekregen, dat de *leerlingen* zich weinig van hun aanwezigheid hebben aangetrokken. In overeenstemming met de uitkomsten van een onderzoek van Winnefeld¹, die vond dat bij leerlingen in een geobserveerde klas slechts een zeer klein percentage afleidingsverschijnselen optreden tengevolge van de aanwezigheid van de observator, bleek dat na een aanvankelijke nieuwsgierigheid van de zijde van de leerlingen deze de aanwezigheid van de observator spoedig geheel vergaten.

Tenslotte moet nog opgemerkt worden, dat in de geobserveerde lessen vele zaken onafhankelijk zijn van het al of niet aanwezig zijn van de observator, zoals het gebruikte leerboek, de aanwezige hulpmiddelen, de behandelde stof, de inrichting van het klaslokaal, de plaatsing der leerlingen e.d. zodat de pedagogisch-didaktische situatie in deze opzichten zeer zeker „objectief” geobserveerd kan worden.

Als volgende methode werd gebruik gemaakt van de *test*.

Vooreerst een intelligentie-test (de L.O. III van Prof. Snijders, die op ruim 700 leerlingen werd afgenomen).

Voorts werd gebruik gemaakt van de *interesse-test* welke in het Hoogveld Instituut in opdracht van de Katholieke Centrale voor Studie en Research ten behoeve van opvoeding en onderwijs werd opgesteld. Deze

¹ Winnefeld: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld, München-Basel 1957.

test was nog in het stadium van ontwikkeling en nog niet gevalideerd, zodat de uitkomsten hiervan met reserve gehanteerd dienen te worden.

Welke zijn nu de resultaten van het onderzoek?

Het is uiteraard niet mogelijk, de uitkomsten van het onderzoek volledig weer te geven. Wij moeten ons beperken tot enige samenvattingen en wij zullen die aspecten kiezen, die vooral voor de praktijk van belang gebleken zijn.

I. Vooreerst willen wij ingaan op de vraag, of de u.l.o.-leerling gekenmerkt zou zijn door een specifieke begaafdheid en geestesinstelling.

Deze vraag is op grond van ons materiaal niet in algemeen geldende zin te beantwoorden, omdat, zoals wij in het begin reeds hebben gesteld, ons materiaal niet representatief is voor de u.l.o.-leerling. Ons beperkend tot de mogelijkheden, welke in ons materiaal gelegen zijn, kunnen wij antwoorden, dat niet gesproken kan worden van één bepaald type leerling in het u.l.o. Toch menen wij wel dat zich onder de u.l.o.-leerlingen een type bevindt dat zich op grond van aanleg en milieu duidelijk onderscheidt van de zgn. „cultuurpuber”.

Wat begaafdheid betreft: wij kunnen bij dit type in navolging van Engelmayer¹ spreken van een „mittlere Begabung”, waarover hij het volgende opmerkt:

„Die mittlere Begabung gehört in den Formenkreis volkstümlich konkreten Denkens. Man weiss dass das konkrete Denken jedes Niveaus am schaffendes Tun und Gestalten produktiv wird. Deshalb beherrscht das arbeitsschulische Lernen durch Tun als Fach und Prinzip den Stundenplan und den ganzen Unterrichtsbetrieb”.

Het constateren dat dit type zich onderscheidt van de cultuurpuber betekent geenszins, dat niet bepaalde puberale trekken zichtbaar zouden worden. Met name in de sociale relaties is ons een typisch puberale houding opgevallen. Doch in andere opzichten blijkt weinig van het „klassieke” puberteitsverloop.

Zo hebben wij de indruk, dat in het kader van de totale ontwikkeling het bedoelde type u.l.o.-leerling in de puberteit uiteraard wel sterke veranderingen ondergaat in de lichamelijke, doch dat hij een zekere vitaliteit en dynamiek behoudt. Het is niet zo, zoals wij vaak in de ontwikkeling van de middelbare scholieren gezien hebben, dat het ontwik-

¹ Engelmayer: „Der englische Lösungsversuch des Mittelschulproblems” in: *Welt der Schule* 1955, blz. 104.

kelingsgebeuren hem zozeer in zichzelf doet opgaan, dat hij zich geheel terugtrekt van dynamische bezigheden. Hij zoekt uitingsvormen voor deze dynamiek. Vandaar de vrij sterke sportbelangstelling en de sportbeoefening, die wij bij de in het onderzoek betrokken leerlingen hebben geconstateerd. Vandaar ook *de dynamiek in hun andere vormen van vrije tijdsbesteding*: het knutselen, het avontuur zoeken, het er op uit trekken. Vandaar ook hun belangstelling voor beroepen met een sterk vitale, dynamische inslag.

Uiteraard mogen wij de lichamelijke niet als een op zichzelf staande grootheid bezien. De dynamiek en vitaliteit moeten we daarom ook vanuit het psychische aspect belichten. We vinden dan dat het bedoelde type u.l.o.-leerling een opvallend sterk *contact met de realiteit buiten zich houdt*; hij blijkt sterk realistisch ingesteld. Vandaar dat de *reflexie op zichzelf in veel mindere mate aanwezig is*. Natuurlijk treedt ook bij hem een verinnerlijking op: hij doorleeft meer dan vroeger zichzelf, hij is meer dan vroeger met zichzelf geoccupeerd, ook met de eigen lichamelijke, maar in beperkte mate, slechts tot op een zeker niveau, omdat hij gemakkelijk zichzelf vergeet in de activiteit, die gericht is op de buitenwereld: hij reageert zijn gevoelens en belevingen eerder af in de actie: hij is veel meer *extravert* ingesteld dan b.v. de „typische” gymnasiast.

Met deze instelling hangt een andere karakteristiek van dit type samen, nl. de gerichtheid op het directe praktische nut. Duidelijk wordt dit b.v. uit de waardering van de schoolvakken. De argumenten voor de positieve waardering zijn nl. vaak zeer typerend: Het is interessant, omdat je het onmiddellijke nut van al die onderwerpen die behandeld worden, kunt inzien: „Het is altijd gemakkelijk als je het kent”, merkt een gp. op „je leert er dingen, die je in het leven nodig hebt, je ziet de voorbeelden in de practijk, je ziet het nut ervan in”.

De keerzijde van de medaille is, dat door dit overwegen van het pragmatisch-realistische de gerichtheid op waarden, welke een meer genuanceerd invoelingsvermogen en dus een grotere mate van verinnerlijking vereisen, minder aanwezig is.

Wij zijn van mening, dat het u.l.o.-onderwijs, zoals wij dit althans in de door ons onderzochte scholen hebben kunnen vaststellen, wel mede van invloed is geweest op het ontstaan van een dergelijk type. Wij zullen daarom nu enige gegevens bespreken betreffende de karakteristieke aard van het u.l.o.

II. Volgens onze bevindingen, welke worden bevestigd door de leerkrachten in het u.l.o., is de *karacteristiek van dit onderwijs* in sterke mate bepaald door, zoals zij dit uitdrukken: „een klaarstomen voor het examen”.

De leerlingen (en leerkrachten) van de school werken hard, maar dit werken staat vooral in de hoogste klassen sterk in het perspectief van het examen, met het gevaar, dat de leerlingen eenzijdig gericht worden en hierdoor verschillende opvoedingsaspecten onvoldoende tot hun recht komen. De behandeling van de leerstof draagt, zeker in de hoogste klassen, naar inhoud en vorm sterk het stempel van het naderende examen, met het gevaar dat onvoldoende doorgedrongen wordt tot de achtergronden en de samenhang der feiten, en dat de intellectuele, en culturele uitgroei bij verschillende leerlingen problematisch wordt.

Hiermede wil volstrekt niet beweerd worden, dat de tekorten in de ontwikkeling naar de volwassenheid, welke in ons onderzoek bij een aantal u.l.o.-leerlingen zijn gebleken, uitsluitend aan het onderwijssysteem te wijten zouden zijn. In de huidige maatschappelijke situatie zijn velerlei factoren werkzaam die de ontwikkeling van de jeugdigen naar de volwassenheid belemmeren en negatief beïnvloeden.¹

Daarenboven mag worden aangenomen, dat voor *vele jeugdigen ook de gezinssituatie niet optimaal aanwezig is*. M.n. moet opgemerkt worden, dat de feitelijke culturele achtergrond van vele gezinnen onvoldoende basis biedt voor de culturele uitgroei der leerlingen.

De school zal er in elk geval toe moeten bijdragen, de groei naar de geestelijke volwassenheid der leerlingen te bevorderen, door hen open te stellen voor de waarden in hun intrinsieke betekenis. Vooral dus dient de nuttigheidsinstelling, waardoor aan de nuttigheidswaarde een te grote betekenis wordt gegeven te worden doorbroken. Met name dient ook de grootste aandacht besteed te worden aan de affectieve en culturele ontplooiing van de u.l.o.-leerling, omdat juist op deze terreinen de neiging tot oppervlakkigheid en onjuiste waarderingen bestaat.

Dit is zowel een kwestie van organisatorische wijzigingen in het u.l.o. als van pedagogiek en didaktiek, omdat het van wezenlijk belang is dat de stof op een wijze wordt aangeboden, welke de groei naar geestelijke volwassenheid bevordert.

Wat de organisatorische aspecten betreft: wij hebben geadviseerd het algemene examen te vervangen door een schoolexamen, waardoor veel minder de noodzaak bestaat voor het zgn. „klearstomen”.

¹ De literatuur betreffende dit vraagstuk is overstelpend. Men zie o.a. H. Schelsky: „Die skeptische Generation” (Düsseldorf und Köln, 1957); Hoogveld Instituut: „Moderne jeugd op haar weg naar volwassenheid” 1953.

Wat de pedagogisch-didaktische vernieuwing betreft:

Opgemerkt moet worden, dat sommige vakken veel feiten geven en weinig *inzicht*, m.n. in de vakken aardrijkskunde, geschiedenis, fysica en biologie. Wij hebben hier geadviseerd deze lessen zo in te richten, dat meer aandacht aan de zin en *de achtergronden van de feiten wordt besteed*, in plaats van aan de feiten zelf. Dit betekent vermindering van de feitenkennis, doch verdieping van het inzicht in de samenhang van de feiten. Wij hebben er vooral de nadruk op gelegd, dat het hanteren van de exemplarische methode een waardevol, hulpmiddel zal kunnen zijn. Onder *exemplarisch leren* verstaan wij het bestuderen van die onderwerpen uit een bepaalde wetenschap, die het mogelijk maken zich de grondbegrippen van die wetenschap eigen te maken. Het inzicht dat men aldus opdoet, volstaat om andere analoge gevallen te begrijpen.

Vervolgens hebben we geconstateerd, dat in sommige vakken vooral het intellectuele aspect sterk op de voorgrond komt. Vooral in de vakken godsdienstleer, letterkunde en geschiedenis blijkt dit. Hierdoor kan uiteraard de affectieve en cultureel-esthetische vorming van de leerlingen gemakkelijk in het gedrang komen. Het is juist voor de u.l.o.-leerling met zijn neiging naar het zakelijke en nuttige van grote betekenis voor een harmonische uitgroei naar de volwassenheid, wanneer hij opengesteld wordt voor het schone en daarvoor een belangeloze interesse gaat ontwikkelen.

Wat tenslotte de methode van lesgeven betreft: er zijn enige algemene conclusies uit bovenstaand onderzoek te trekken.

Vooreerst is duidelijk geworden, dat een veel gebezigde methode van lesgeven blijkbaar hierin bestaat, dat de leerkracht een bepaald onderwerp uitlegt en dat de leerlingen deze uitleg volgen.

Deze methode is in vele gevallen door een meer vruchtbare werkwijze te vervangen, namelijk wanneer de leerlingen gedwongen worden zelf mee te denken, zoals dit het geval is in de *probleemstellende* methoden, waar een probleem wordt gesteld (uitgaande van een concrete situatie) en via een *klassegesprek*¹ of *discussie* wordt ontwikkeld en opgelost.

Naast een betere opzet van de lessen door de leerkrachten is in dit verband het op bescheiden mate toepassen van het *takensysteem* geadviseerd, waardoor uiteraard een veel groter beroep op de zelfwerkzaamheid der leerlingen wordt gedaan. Juist voor het type leerling met zijn „mittlere Begabung”, bij wie juist het doen zo een centrale rol dient te spelen, is zelfwerkzaamheid belangrijk!

¹ Zie ook: „Experiment aan R.K. u.l.o.-scholen”, uitgave R.K. KPB voor het L.O. c.a. Den Haag.

Een andere kwestie welke van belang is gebleken is de *aanschouwelijkheid*. In verschillende lessen moest geconstateerd worden dat van dit principe geen gebruik gemaakt werd, hetgeen zeer waarschijnlijk mede een oorzaak van het niet volledig slagen van deze lessen is geweest.

Tenslotte: in talrijke observaties is nergens van *groeps*werk sprake geweest. Het groepswerk als didactisch systeem blijkt nagenoeg volledig te ontbreken. Wij hebben nu op grond van pedagogische overwegingen – om de leerling nl. de samenwerking met anderen te leren – en op grond van didactische overwegingen: vergroting der zelfwerkzaamheid, bevordering van het zelfstandig denken en intensivering van de belangstelling, geadviseerd het groepswerk in bescheiden mate in te voeren, gecombineerd met takenwerk.

Het is duidelijk dat bovenstaande adviezen niet allemaal nieuw zijn. Dit was ook niet de bedoeling. De bedoeling was een vernieuwing te zoeken, welke zo goed mogelijk op de geconstateerde behoeften aansluit.

III. Behalve de vraag naar het type leerling in het u.l.o. en de pedagogisch-didactische situatie, is ook enigszins een poging gedaan het maatschappelijk perspectief van het u.l.o. te peilen. Zoals reeds gezegd in de inleiding, konden wij hieraan slechts geringe aandacht besteden. Wij hebben vastgesteld in welke opleidingen of betrekkingen de u.l.o.-abituriënten van de zeven experimenteer-scholen terecht komen. Het komt hierop neer, dat ongeveer $\frac{2}{3}$ van de leerlingen verder gaat studeren (h.t.s., u.t.s., m.o., Kunstacademie, Kunstnijverheidsschool, Middelbare Land- en tuinbouwschool, Kweekschool, school voor maatschappelijk werk, zeevaart-, machinistenschool); $\frac{1}{3}$ aanvaardt een betrekking, waarvan de meesten op kantoor terecht komen.

Wij zijn ons er van bewust hier zeker vele vragen nog onbeantwoord gelaten te hebben, b.v. hoe de u.l.o.-leerlingen het op de scholen voortgezet onderwijs en in de betrekkingen maken.

De toepassing in de praktijk.

Dit is in het experiment als volgt geschied. Aan het Pedagogisch Bureau werd als opdrachtgever over elke school gerapporteerd en bovendien werd een samenvattend rapport ingediend, waarbij sommige zaken meer in het algemeen konden worden besproken.

Op grond van de bovenomschreven principes voor een didactische vernieuwing zijn onder leiding van het Katholiek Pedagogisch Bureau enige commissies en deskundige didactici aan het werk gegaan, om deze prin-

cipes nader te concretiseren in concrete richtlijnen voor de verschillende vakken. Van deze richtlijnen is een tweetal rapporten uitgebracht door het Katholiek Pedagogisch Bureau, welke aan de betreffende scholen terhand zijn gesteld en met de leerkracht zijn besproken. Bovendien zijn voor de verschillende vakken nieuwe leerboeken geadviseerd.

Voor de vakken: aardrijkskunde, geschiedenis, wiskunde en nederlandse taal werden aparte taken ontworpen, die gedeeltelijk het gebruikelijke leerboek vervingen, gedeeltelijk er gebruik van maakten.

Het is uiteraard in een dergelijke vernieuwingskwestie van het grootste belang de leerkrachten zo intensief mogelijk in te schakelen. Het is niet mogelijk iets te bereiken door enkel een rapport aan te bieden. Hierop is, vooral in verschillende Amerikaanse publicaties van de laatste jaren, juist i.v.m. de research in curriculum planning de grootste nadruk op gelegd. Zo merkt Chase¹ op, dat "research findings must be assimilated into the central nervous system of the person, before they can become effective".

Vooral wanneer het gaat om zulke diepgaande kwesties als een verandering van de schoolpedagogiek en de didaktiek, waaraan men wellicht vele jaren gewend is. De vernieuwing is daardoor veeleer een kwestie van het veranderen van attitudes, dan het invoeren van nieuwe methoden.

Hoe is nu getracht deze veranderingen te bewerkstelligen?

Vooreerst zijn er rapporten n.a.v. het onderzoek aan de afzonderlijke scholen uitgebracht.

Wij deden daarbij de ervaring op, dat het hoofd van de school, die als eerste het rapport ter bestudering ontving het in alle gevallen met zijn personeel heeft besproken.

De rapporten werden in belangrijke mate opgebouwd uit het materiaal dat de leerkrachten zelf verschaften. Dit gold zowel voor de eerste fase van het onderzoek: het vaststellen van de uitgangssituatie voor de vernieuwing als ook voor de tweede fase: het vaststellen van de mate waarin de geadviseerde vernieuwingen al of niet doorgevoerd waren en welke de redenen waren, waarom men in bepaalde opzichten hierin nog niet geslaagd was. De leerkrachten konden zich in individuele gesprekken volledig uitspreken en ontmoetten bij de gespreksleider ook begrip voor zijn situatie. De redenen waarom een bepaalde vernieuwing niet was ingevoerd, werden hen aldus bewust en ook daardoor kon de bereidheid om mee te blijven doen behouden blijven en de weg, waarlangs deze vernieuwing moest verlopen voor hen zichtbaar blijven.

¹ Chase: "The Status of Research in Education", *School Review*, November 1954.

Nog op een andere manier werd getracht de resultaten van de onderzoeken voor de praktijk vruchtbaar te maken, nl. doordat het K.P.B. voor het L.O. c.a. regelmatig studiedagen organiseerde, waarop via discussiegroepen bepaalde praktische punten voor de vernieuwing besproken werden en de leerkrachten elkaar konden aanmoedigen het werk voort te zetten. Ook door het medebrengen van in de school vervaardigd materiaal: projecten, taken, producten van handvaardigheid en vrije expressie werd eenzelfde effect beoogd. Op deze dagen bestond ook alle gelegenheid voor de leerkrachten kritiek te leveren op de taken en projecten, die hun in het kader van de vernieuwde methodiek waren voorgesteld. Uit deze kritiek konden dan aanwijzingen voor een verbetering worden geput.

De laatste tijd zijn wij tenslotte overgegaan tot de methode van het informele bezoek aan de school, waaraan een informele bespreking wordt verbonden. Een van de onderzoekers bezoekt samen met een functionaris van het Katholiek Pedagogisch Bureau regelmatig de school, waarbij zij gedurende een gehele dag de gang van zaken volgen. Zij tonen belangstelling, informeren naar de werkwijze, observeren het concrete schoolgebeuren. Na afloop wordt een bespreking gehouden met de leerkrachten die zij die dag hebben ontmoet en wordt alles nog eens doorgenomen. De indruk van de observaties en de gesprekken worden daarna vastgelegd en geven, na systematisering, aanleiding tot hernieuwde praktische richtlijnen.

Anderhalf jaar van de vernieuwing zijn thans verlopen. Het is een utopie gebleken op een bepaald moment een zodanige vernieuwing te realiseren, dat in één keer alle moeilijkheden zijn opgelost.

Onderwijsresearch en onderwijsvernieuwing blijken een zeer langzaam verlopend proces te zijn, dat met grote zorg voor de nuances en zeer geleidelijk aan gerealiseerd kan worden.

DE EXPERIMENTELE CONTROLE IN DE ONDERWIJS-RESEARCH

S. D. FOKKEMA

In het algemeen komen de research-vragen die uit het onderwijs of door de overheidsinstanties, die de zorg voor het onderwijs hebben, gesteld worden, voort uit een behoefte om beslissingen inzake organisatie, leerplannen, toelatingsexamen e.d. *mede* op ervaringswetenschappelijke gronden te kunnen nemen, en niet uitsluitend op grond van opinies, die in de praktijk van het onderwijs door ervaring verkregen zijn. Deze situatie, waarin de autoriteit van de uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek zo'n belangrijk element is, legt aan de onderzoeker een speciale verantwoordelijkheid op. Hij zal zich er nl. voor moeten hoeden, dat zijn conclusies geen *opinions* zijn, maar weergaven van essentiële en controleerbare verbanden, of toestanden.

Gelukkig is de zelfcontrole, waarop hier bedoeld is, niet een persoonlijke last. De onderzoeker beschikt over de regels van de kunst, zijn methodenleer, die mits met inzicht gehanteerd de best mogelijke garantie geeft, dat zijn resultaat aan de gestelde eisen voldoet.

Een speciaal en belangrijk aspect van de methodologie van het onderzoek is de experimentele controle. Dat dit aspect van de methodologie zo'n bijzonder accent moet hebben, is een direkt gevolg van de multicausale bepaaldheid van de verschijnselen die ons interesseren. Het is ook daarom zinvol, de kwestie van de experimentele controle niet alleen in zijn verband met het „echte” *experiment* te zien, maar ook in verband met de verschillende andere typen systematisch onderzoek, die tot op heden in ons land in verband met het onderwijs nog meer hebben plaats gevonden, dan de echte experimenten.

Nu is het in het algemeen dus zo, dat experimentele controle plaats vindt om te verzekeren dat het effect in de afhankelijke variabele, dat bij een experiment geconstateerd wordt, inderdaad als een gevolg beschouwd kan worden van zijn gehypothetiseerde samenhang met de onafhankelijke experimentele variabele.

Maar er kunnen uiteenlopende bedoelingen aan een experiment of onderzoek ten grondslag liggen, en een heel belangrijke daarvan is al in hoeverre men generalisaties wil trekken op grond van de uitkomsten. Afgezien dus van de vraag of een bepaalde conclusie op een experiment of onderzoek wel juist is – in verband waarmede zekere controles in acht moeten zijn genomen – krijgt de controle-kwestie in de opzet van het

werk er een dimensie bij vanuit ev. generalisatie-bedoelingen. Specificeringen van de experimentele controle zullen overigens altijd in nauwe relatie staan tot de bedoelingen van de onderzoeker. Wij zullen dan ook beslist niet op alle mogelijke verwickelingen van deze onderzoekproblematiek in kunnen gaan maar ongeveer dit programma volgen. Even stil staan bij de betekenis van het hoofdzakelijk toegepaste karakter van de onderwijs-research in dit verband, vervolgens een enigszins systematische indeling trachten te geven van variabelen vanuit onderzoek-technisch oogpunt en hun voornaamste controlemogelijkheden; dan spreken over verschillende onderzoektypen en ten slotte nog een paar beschouwende opmerkingen en aanbevelingen geven. Wij kunnen hierbij zeker niet volledig zijn en hebben dus een selectie toegepast naar die onderzoektypen en controle-kwesties, die bij onderwijs-research geregeld in het geding zijn.

Bij de uitvoering van onderwijsresearch bevinden wij ons – zeker voorzover wij toegepast onderzoek doen – niet op het terrein van één speciale wetenschap. Mede in verband daarmee is het zó, dat wij ons met betrekkelijk concrete gebeurtenissen bezig houden.

Strikt wetenschappelijke wetten, die in de psychologie en de biologie nog wel op te stellen zijn, (ook al zijn de verschijnselen waarop zij van toepassing zijn ook daar vaak multi-causaal bepaald), kunnen dus niet verwacht worden en worden meestal ook niet gezocht; maar ongetwijfeld kunnen bij voldoende doorzetting, door methodisch verantwoorde arbeid belangrijke samenhangen en principes gevonden worden. De toegepaste research heeft echter nog een ander aspect, dat ons direkt voert tot de instelling van de onderzoeker en een stuk van zijn controle-problematiek, en waarin het zich scherp onderscheidt van het zuivere onderzoek nl. in de richting van het denken over generalisatie-mogelijkheden. Aangezien een toegepast onderzoek vaak plaats vindt met de bedoeling om een bepaald praktisch probleem te helpen oplossen, zal het onderzoek zo opgezet moeten worden dat het conclusies met betrekking tot de feitelijke problematische situatie toelaat, d.w.z. we zullen alles doen om in het onderzoek generaliseerbaarheid naar de praktijk in te bouwen. Dit is een wel heel andere generalisatie-problematiek dan die van de zuivere onderzoeker die in zijn onderzoek een of andere theoretische structuur tracht te exploreren en te verifiëren en die ev. daarna eens gaat denken wat de toepassingmogelijkheden zouden kunnen zijn. De eis van de generaliseerbaarheid naar de praktijk toe, die in dit verband gesteld wordt, dient gerealiseerd te worden door de invoering van speciale controles t.a.v. de variabelen, zoals b.v. met betrekking tot de representati-

viteit van de steekproef. Zo krijgt een onderwijs-situatie o.a. zijn specifieke signatuur door de psychische en sociale structuur van het leerlingmateriaal, eventueel de onderwijs-traditie (b.v. militaire opleidingen) en de kundigheid van onderwijzend personeel en dit *kunnen* dus factoren zijn waarvoor experimentele controles moeten worden ingevoerd.

Nu zijn er heel wat mogelijkheden om bij een onderzoek de experimentele controle tot zijn recht te doen komen en hoe dit bij een bepaald onderzoek uit zal vallen en waarop de controle gericht dient te zijn, hangt van talloze factoren af. Hiervan hebben wij er nu net één - nl. de generaliseerbaarheidsbedoelingen - genoemd. Wij moeten daarom nu eerst, al naar gelang de functie die zij in het experiment hebben, wat systeem brengen in de variabelen, waarmee wij bij een systematisch onderzoek te maken hebben.

De verschijnselen die wij bestuderen worden ongeacht het type onderzoek (instrumenteel-, peilings- enz.) door een aantal variabelen bepaald; in het algemeen belangrijk meer dan ons in het kader van het onderzoek eigenlijk convenieert, en ook meer dan wij in feite kennen.

Deze situatie geeft ons een eerste indeling, nl. in *afhankelijke* variabelen. Zo benoemen wij de verschijnselen, die ons direkt interesseren; en in *onafhankelijke variabelen*, nl. al die variabelen, die op het effect in de afhankelijke variabele van invloed zijn.

Deze onafhankelijke variabelen zijn dan voorts te onderscheiden in:

a. *experimentele variabelen* (bij voorkeur slechts één in getal), waarvan wij het verband met de afhankelijke variabele willen onderzoeken. Deze exp. variabelen zijn a.h.w. gewenste variabelen).

b. *de niet-experimentele variabelen*, die eveneens van invloed geacht kunnen worden, doch waarvan wij de invloed bij voorkeur zouden uitsluiten (dus ongewenste variabelen). Een deel van deze variabelen zullen we kennen of er althans notie van hebben. Over variabelen die wij niet kennen, kunnen wij in strikte zin althans geen controle uitoefenen. Het is wel goed dat wij ons in dit verband realiseren, dat de controle nooit beter is dan onze kennis. De niet experimentele variabelen kunnen onderscheiden worden in systematische, d.w.z. variabelen, die een systematische relatie hebben met de afhankelijke variabele, en onsystematische, waarbij dit niet het geval is. (Tussen de onsystematische onafhankelijke variabele en de afhankelijke variabele bestaat over grote aantallen dus een o-correlatie).

Aangezien de verbanden tussen experimentele en afhankelijke variabelen moeilijker constateerbaar worden naarmate de afhankelijke variabele méér onder de invloed staat van niet-experimentele variabelen, zal men ten aanzien van de niet-experimentele variabelen zeker allerlei controle-mogelijkheden overwegen; zeker ook ten aanzien van de onsystematische variabelen, die bij de ene proefpersoon een zus en bij de andere proefpersoon een zo uitwerking hebben op de afhankelijke variabelen, waardoor hun effect niet meer statistisch achterhaalbaar en controleerbaar is.

In de onderwijsresearch hebben wij dan vooral te maken met *presentatie-variabelen* waarin dus iets gepresenteerd wordt aan de proefpersonen (van didactische methoden en schoolvorderingentests tot onderwijzers toe) en met *persoonsvariabelen* (I.Q.'s, leeftijd, ervaring, milieu-gegevens etc.). De zuiver situatieve variabelen als klassegrootte, klasse-inrichting, groepvorming e.d. wilde ik maar buiten beschouwing laten. De *afhankelijke variabelen* zijn in het algemeen *productie-variabelen* nl. de neerslag van test of schoolarbeid of van het sociaal gedrag van de p.p.

Het is hoofdzakelijk met het oog op de beide eerste typen variabelen, nl. presentatie- en persoonsvariabelen, dat wij over controle willen spreken.

Nu zijn er verschillende mogelijkheden tot controle, nl.: *eliminatie*, *selectie* (soms i.v.m. classificatie), *meting* en *selectie van data* (de vierde vorm is weinig in zwang, we zullen er nu niet op ingaan).

De controle-mogelijkheden worden voor twee doeleinden aangewend:

1. Voor het uitsluiten van niet-experimentele variabelen.
2. Voor het afgrenzen en zuiver houden van de experimentele variabelen en hun condities.

Bij de controle gaat het – anders gezegd dus – om twee dingen:

1. te zorgen, dat behalve de ons primair interesserende experimentele variabele, zo min mogelijk *andere onafhankelijke* variabelen een effect op de afhankelijke variabele kunnen hebben.
2. Te zorgen, dat de experimentele variabelen en hun condities werkelijk zijn, wat wij ermee bedoelen.

De drie belangrijkste mogelijkheden tot controle kunnen bij persoons- en presentatie-variabelen beide in aanmerking komen.

Voorbeelden van eliminatie en meting van persoonsvariabelen i.v.m. controle van niet-experimentele variabelen.

In de didactische experimentatie zal het vaak nodig blijken om voor zekere persoonsvariabelen te controleren, teneinde een bepaald effect van presentatie-variabelen op productie-variabelen aan te tonen. Wij denken hierbij het eerst aan variabelen als leeftijd, I.Q. en de beginvaardigheid in het gedrag dat in de afhankelijke variabele gemeten wordt. Leeftijdsverschillen worden meestal geëlimineerd door beperking van de pp.n. tot een leeftijdsgroep, hetzelfde is mogelijk voor I.Q.'s, maar de beginvaardigheid (ongewenste systematische variabele) wordt meestal door meting gecontroleerd en moet in het experiment meevariëren.

Voorbeeld van selectie (naar classificatie-principes) van presentatie-variabelen i.v.m. controle op experimentele variabelen.

Het klassieke voorbeeld in dit verband is de gebruikmaking van nonsens lettergrepen of -woorden in geheugen experimenten.

Zo zal bij een didactisch experiment, waarbij de betreffende didactieken dus de presentatie-variabele zijn, door middel van nauwkeurige selectie, in feite bepaling van het didactische optreden in de twee of meer klassen van de experimentele variabele, controle op deze variabele moeten worden uitgeoefend, zodat zeker is, dat de ingrepen diegene zijn, welke bedoeld zijn. Gebeurt dit niet, dan kan het experiment overtuigingskracht missen of geen duidelijke uitkomst geven. Bij een experiment betreffende lees-principes zal dus door middel van selectie van leesmateriaal gecontroleerd moeten worden of inderdaad de bedoelde principes en geen andere zoals b.v. de boeiendheid van de verhaaltjes in het geding zijn.

Vaak zal men bij een didactisch experiment de kwaliteit en populariteit van de onderwijzer willen controleren, dit kan door eliminatie b.v., door alleen met populaire en goede krachten te werken en de overigen niet mee te laten doen; of door classificering b.v. door selectie naar klassen goed/populair; niet goed/populair; goed/niet populair; niet goed/niet populair. Deze laatste methode heeft het grote voordeel dat een eventuele wisselwerking van de didactische variabele en onderwijzer-variabele in hun invloed op de afhankelijke productie-variabele naar voren kan komen.

Op de controle op *persoonsvariabelen* d.m.v. selectie, die natuurlijk erg gangbaar is, zullen we nog verschillende keren terugkomen.

Voorbeeld van meting i.v.m. controle van experimentele en niet experimentele variabelen.

Gesteld dat we bij het als eerste besproken didactische experiment, van een bredere theoretische basis uit zouden gaan, waarbij I.Q. verschillen tussen pp.n. relevant zouden zijn voor de theoretische vraagstelling. Dit is niet zo ondenkbaar, b.v. in het geval, dat men twee didactische principes heeft, waarvan verondersteld wordt, dat het éne relatief betere resultaten bij lage I.Q.'s zal geven; en het andere relatief betere resultaten bij hoge I.Q.'s.

De I.Q. variatie zal dan „gewenste” experimentele variabele zijn i.v.m. beide didactische condities en men zal deze vrijwel zeker graag door meting controleren (en b.v. niet door classificatie). Over de controle door meting van de niet experimentele beginvaardigheid spraken we reeds.

Alle controle door meting heeft zijn zin door de mogelijkheden die de statistische verwerking biedt om het effect van experimentele of niet-experimentele variabelen op de afhankelijke variabelen te identificeren. Effecten van niet experimentele variabelen kunnen dan van de ons interesserende effecten geïsoleerd worden. En de effecten van experimentele variabelen kunnen in hun proporties en ev. wisselwerking onderkend worden.

Een geheel andere methode, die ten aanzien van de persoonsvariabelen veel toepassing vindt, is echter de selectie zozeer uit te breiden of in te perken – net hoe men dit zien wil – dat aangenomen mag worden dat alle variaties in de betrokken variabele – *ongemeten* – in alle onderdelen van het onderzoek als het ware meespelen. We zullen dan van een vrij grote steekproef gebruik moeten maken en door het toeval doen bepalen welke elementen aan de resp. exp. condities zullen worden toegewezen. De betreffende variabelen verliezen daarmee hun invloed op de afhankelijke variabele *niet*, maar werken als de straks genoemde *onsystematische ongewenste factoren*, d.w.z. zij veroorzaken een *moeilijker* constateerbaarheid van de primaire relatie, waar het ons om te doen is. Maar doordat zij in alle condities van het experiment een zelfde kans krijgen om zich te doen gelden, treedt een neutralisering op van hun ev. aan bepaalde condities gebonden bijzonder effect. Een voordeel is, dat er in dit laatste geval een grotere generaliseerbaarheid is. Diverse andere voorbeelden van controle zullen we nog tegenkomen bij de behandeling van onderzoektypes.

Op twee algemene met elkaar samenhangende aspecten wil ik eerst nog wijzen. Voor de opzet van het onderzoek en de overweging van de controle is van groot belang, of onze bedoeling is een *generalisatie van principes* of een *generalisatie over personen*.

De mogelijkheid tot het generaliseren van resultaten van een experiment hangt natuurlijk af van de overeenstemming tussen de determinanten, die tijdens het experiment gegolden hebben en de determinanten die in de praktijk gelden.

Maar juist ten aanzien van de relevantie van die determinanten maakt het een groot verschil of wij in het experiment een school-sociaal-psychologisch of didactisch principe (b.v. t.a.v. globaal of analytische methode) gevonden hebben of dat wij constatering gedaan hebben t.a.v. personen (b.v. dat kinderen met een hoog I.Q. meer van het onderwijs profiteren dan die met een laag I.Q.).

Bij het eerste type onderzoek volgt uit de – althans verondersteld – algemene aard van de er aan ten gronde liggende hypothese die op processen betrokken is, dat niet een pp.n. groep gebruikt hoeft te worden, die representatief is voor de een of andere populatie. In dit opzicht valt dan dus de controle op de overeenkomst tussen proefpersonen (steekproef) en II-populatie. Uiteraard zal men meestal wel graag het experiment herhalen om het principe op zijn algemene waarde te toetsen. Ook is het mogelijk dat men het principe een tot een bepaalde groep beperkte geldigheid toekent, in dat geval is evenmin een representatieve steekproef uit die groep nodig, maar uiteraard wel beperking van proefpersonen tot exponenten van die groep.

Bij de bedoeling tot generalisatie over personen is het vereist, dat de ppn. in het experiment een voldoende representatieve steekproef vormen uit de groep waarover men wil generaliseren. De relevante determinanten van de afhankelijke variabelen zijn dan immers van geheel andere aard dan wanneer wij het onderzoek op algemene processen gericht hebben. In het geval van een algemene conclusie t.a.v. het profiteren van onderwijs door kinderen met hoog en laag I.Q. zal dus zeker de leeftijdsvARIABLE, de sociale stratum-vARIABLE en de schooltype-vARIABLE in de steekproef verwerkt moeten zijn. Men zal er zelfs meestal de voorkeur aan geven deze variabelen in afzonderlijke experimenten als gewenste onafhankelijke variabelen te laten optreden. Generalisaties over personen zijn vooral belangrijk bij het instrumentele en peilingsonderzoek waar wij straks op komen.

Bij de toegepaste research, waarbij wij op grond van een onderzoek naar een bekende praktijk-situatie toe willen generaliseren, zullen wij dus steeds de ankerpunten van het experiment zo maken dat relevante praktijksituatie aspecten geïmpliceerd zijn. Het maken van keuzen zal daarbij onvermijdelijk zijn en speciaal hierin zal de ware experimenteer-vaardigheid moeten blijken. Toegepaste research kan veldresearch zijn, doch zal soms ook lab-research moeten zijn. In het laatste geval is een benaderende herhaling in het veld vaak gewenst.

Wij zullen nu over verschillende typen onderzoek moeten gaan spreken en nagaan welke specifieke controle-problemen zich daarbij voordoen.

1. *Het instrumentele onderzoek.*

Met deze term willen wij de onderzoeken aanduiden, die tot doel hebben tot een methode te komen om toestanden of processen (reeksen toestanden) vast te leggen. De aard van deze toestanden en processen kan verschillen, deze kan psychologisch, sociaal-psychologisch en didactisch zijn, in ieder geval zal het bij onderwijs-research gaan om toestanden en processen die van onderwijskundig belang zijn. Resultaten van deze vorm van onderzoek zijn: schoolvorderingentests, meetkunde vorderingentests, belangstellingstests, observatie-technieken e.d.

Van de instrumenten, die bij de schoolpsychologische research in aanmerking komen, zijn die welke volgens de principes van testconstructie opgebouwd zijn, het meest gebruikt en het meest succesvol gebleken. Voor een deel is dit aan de hoge graad van ontwikkeling van deze principes te danken, echter ook – naar wij mogen aannemen – aan de toegankelijkheid voor deze methoden van de verstandelijke capaciteiten en schoolprestaties, waarvoor reeds lang internationaal wetenschappelijke interesse bestaat.

Schaalmethoden zijn in ons land nog weinig toegepast, maar zouden – dunkt mij – t.a.v. attitude-, en belangstellingsproblemen wel eens een goede toekomst tegemoet kunnen gaan. Observatie-technieken beginnen toepassing te vinden (2e deel meetk. project en aansluitingsonderzoek Stellweg), deze staan echter meet-technisch op een lager peil, doch dit behoeft geen bezwaar te zijn als hun validiteit kan worden aangetoond.

Het instrumentele onderzoek is als eerste type onderzoek in verband met ons onderwerp niet zo'n erg dankbaar type. Immers de vervaardiging van een instrument is het doelbewust en met behulp van richtlijnen creëren van een wetenschappelijke methode en dient om tot „gecontroleerde” beoordeling te komen, d.w.z. oordelen over een materie die zo

objectgetrouw mogelijk zijn en die dus geen andere dan de bedoelde factor weerspiegelen. Over de bekende statistische principes die de vervaardiging van deze instrumenten ten grondslag liggen en die dienen om dit ideaal te benaderen, zullen wij het echter *niet* moeten hebben.

Om toch ook in dit verband het zeker wel aanwezige vraagstuk van de experimentele controle te stellen, moeten wij een ogenblik stil staan bij de ontstaanswijze van een instrumentele vraagstelling. Deze doet zich voor op het moment, dat de tekortkomingen van het oordeel, dat om het lyrisch te zeggen „in de volheid van de praktisch-paedagogische relatie” door de opvoeder zelf voltrokken wordt, ons op grond van ingestelde peilingen naar de betrouwbaarheid, specificiteit en validiteit te zwaar gaan wegen. Tot dat moment en let wel dat is het uitgangspunt voor de inhoudgeving van de test, de schaal of de observatie-richtlijnen hebben wij geleerd de kwaliteiten te benoemen en in diverse graderingen toe te kennen zoals die zich in het gedrag aan het niet-gewapende oog manifesteerden.

Er zijn dus altijd praktisch gehanteerde kwaliteitsbegrippen, zoals „vordering in meetkunde-prestaties”, „technische interesse”, „sociale instelling” e.d. die het uitgangspunt vormen voor de constructie van een test of schaal, en die het doelwit vormen van de meting.

Het vraagstuk van de experimentele controle bij de instrumentele research doet zich nu speciaal voor in verband met de productures, die men volgt om te verzekeren dat men „meet” wat men wenst te meten; in principe dus t.a.v. een geldingsvraag.

Ten aanzien van de instrumentele research krijgt deze vraag nu juist een speciaal karakter omdat deze research niet bedoelt kennis d.w.z. inzicht in verbanden te produceren, maar juist de verwerving van dit inzicht, althans de toetsing ervan eerst mogelijk moet maken.

Bij dit type research hebben wij bovendien niet de beschikking over externe criteria, waarmee de methodieken gecorreleerd kunnen worden om een predictieve of synchrone („concurrent”) validiteit vast te stellen, zoals b.v. in de op voorspelling van succes-criteria afgestemde psychologische testresearch.

De demonstratie van de geldigheid van het instrument moet derhalve in stappen verlopen. De eerste etappe is in het algemeen de correlering van „gemeten waarden” met de „ongezuiverde” oordelen uit de praktijk (commissie, individu). Vinden wij geen correlatie dan is het dubieus of de afstemming van ons instrument op het praktisch uitgangspunt gelukt is. Is deze correlatie er wèl, dan zijn wij kennelijk op de goede weg, doch

dit kan pas met zekerheid blijken bij de volgende etappes: nl. 1. de zuivering van het instrument op een wijze dat de genoemde correlatie toeneemt (testconstructie-methodiek) en 2. de toetsing van verwachte, in het algemeen in het uitgangsbegrip ingesloten theoretische of praktische verbanden (positief of negatief) tussen de gemeten kwaliteit en andere kwaliteiten of toestanden (zgn. construct-validatie; ev. bestaan er voor de verschijnselen, waarmede verband verondersteld wordt, wèl reeds deugdelijk gebleken instrumenten).

De experimentele controle bij dit type onderzoek dient gericht te zijn op het volgende.

Ten eerste, wat betreft de correlering met praktijkoordelen.

Is het praktijkoordeel (de oordelen) dat ik verkrijg wel een zo goed mogelijke uitspraak over de kwaliteit, die ik wens te meten? Als wij de terminologie waarvan wij uitgingen een beetje verwringen in de richting van dit correlationeel onderzoek, zouden wij het praktijkoordeel als de experimentele variabele kunnen beschouwen, en ons af kunnen vragen of deze experimentele variabele wel voldoende afgeperkt en specifiek is t.o.v. andere onafhankelijke variabelen in onze onderzoeksituatie.

Wij komen dan tot vragen als b.v.: „Staat het oordeel over b.v. de technische belangstelling wel voldoende vrij van het oordeel over de technische vaardigheid of de algemene intelligentie?”

Bij twijfel hierover zijn inderdaad controle-maatregelen mogelijk, die dan van groot belang zijn i.v.m. de specificiteit van het te ontwikkelen instrument. Men zou b.v. kunnen beslissen om de beoordelaars aan bepaalde vereisten te laten voldoen; of hun oordelen aan zekere bewerkingen te onderwerpen (b.v. omzetting in factor-score), aangenomen dat wij over meer gegevens over de beoordeelden of over meerdere oordelen per beoordelaar beschikken). Overeenkomstige problematiek doet zich voor, indien wij – hetgeen minder plaats vindt, doch voor sommige instrument-ontwikkelingen toch wel dienstig kan zijn – het instrument ontwikkelen *niet* aan oordelen, doch aan *prestaties in een exp. situatie* die als zodanig door de experts zeer relevant geacht worden, doch zelf als meetinstrument niet bruikbaar zijn.

Ten tweede wat betreft de toetsing van verwachte verbanden, kunnen wij verwijzen naar hetgeen over de controle bij het echte experiment (type 4) gezegd zal worden.

Ten slotte is dan met betrekking tot het instrumentele onderzoek een belangrijke zaak wat het toepassingsbereik van het ontwikkeld instrument is. Dit hangt er vooral van af of het instrument ontwikkeld is op een voldoende representatieve steekproef uit het universum waarvoor

het instrument bedoeld is. Natuurlijk is over de toepassingsmogelijkheid van het instrument buiten dit universum zonder nader onderzoek geen uitspraak te doen.

2. *Het peilingsonderzoek.*

Met deze term willen wij de onderzoeken aanduiden, die tot doel hebben na te gaan, in welke mate, reeds gedefinieerde kwaliteiten, toestanden of processen plaats vinden in een bepaalde populatie. Bij het peilingsonderzoek zijn in principe de kwaliteiten, die men wil peilen en de instrumenten die daarvoor beschikbaar zijn, bekend. Het basismodel van dit onderzoek is eigenlijk eenvoudig: de populatie (en meestal een steekproef er uit) moet geïdentificeerd worden en van de beschikbare individuen moeten m.b.v. een meet-instrument data verkregen worden. In de praktijk kunnen hierbij wel moeilijkheden rijzen en complicaties blijken, doch deze zijn dan of veroorzaakt door gebrekkigheden in het instrument of de steekproef, of veroorzaakt door vermoedens of zekerheden over opduikende, niet voorziene samenhangen. Bij het peilingsonderzoek wordt immers vaak – het N.O.-Breedte-onderzoek is daar een goed voorbeeld van – ook naar *samenhangen* *gespeurd*. B.v. in het Breedte-onderzoek dat in principe een peilingsonderzoek was, naar de „geestesstructuur en belangstellingswereld” der l.t.s.-leerlingen, werden ook de intelligentie en milieu-variabelen in beschouwing genomen.

Voor zover er bij het peilingsonderzoek een zoeken van verbanden plaats vindt, is het van primair belang, dat de data die gerelateerd worden, uit onafhankelijke bronnen verkregen zijn. Ik denk hierbij aan b.v. de fout van sommige oudere sociaal-psychologische enquêteonderzoeken, waarin vragen gesteld worden over „Hoe zijn de verhoudingen op de afdeling?” en „plezier in het werk” en waarbij dan conclusies getrokken worden over een verband tussen de *feitelijkheid* van de sociale verhoudingen en de *subjectieve toestand* van „plezier in het werk” terwijl in strikte zin slechts tot een bepaalde correlatie van de percipiëringen geconcludeerd kan worden – afgezien uiteraard van kwesties van schijnrelaties via „derde” variabelen –. Data kunnen echter ook op andere wijze gecontamineerd zijn.

Van groot belang bij het peilingsonderzoek is de representativiteit van de steekproef of steekproeven. Voorts zover men samenhangen door exploratie naar voren wil laten komen moet een replicatie van het onderzoek in de opzet in „gepland” worden – tenzij de steekproefproportie zeer groot is.

Essentieel en soms over het hoofd gezien – hoewel als onuitgesproken vooronderstelling van het peilingsonderzoek gegeven – is de kwestie van de specificiteit van het resultaat voor de betrokken populatie.

De peiling wordt verricht met verschillende doeleinden, b.v. in het Breedte-onderzoek teneinde met de belangstelling bij het onderwijs rekening te kunnen houden. Voor een dergelijk zuiver praktisch doel – waarbij dan de uitslag ook geen vergelijking met andere groepen toelaat – kan men met de peiling alleen in de betrokken populatie volstaan. Heel vaak echter heeft men de bedoeling en vrijwel altijd de neiging de peilingsuitslag als *typerend* t.o.v. andere populaties te beschouwen (N.B. „de jeugd van tegenwoordig”). Dit nu is alleen gewettigd indien ook peilingen (ev. van eenvoudiger aard dan in de populatie, waar het ons primair om begonnen is en b.v. met een andere, soms zelfs noodzakelijke andere methodiek) in andere populaties plaats vinden.

3. *Het onderzoek naar hoger-orde persoonsvariabelen* (b.v. rijpheid, factoren e.d.).

Dit type onderzoek heeft de aanleiding tot de bespreking van dit onderwerp gevormd. Ons Laboratorium heeft zich nl. in samenwerking met het GITP en het Nutsseminarium bezig gehouden met een literatuurstudie op het gebied van technische rijping en met het opstellen van een onderzoek-ontwerp om dit verschijnsel, waarvoor allerlei aanwijzingen bestaan, nader te identificeren en in zijn verband met chronologische leeftijd, belangstelling en *schoolvorderingen* te exploreren m.b.v. objectieve methoden. Bij deze werkzaamheden en in de besprekingen die daarop gevolgd zijn met de wetenschappelijke commissie voor het N.O. uit de drie centra, bleek, dat juist de experimentele controles, die bij het onderzoek nodig geacht werden, grote bezwaren opleverden voor de uitvoering. Het is niet mijn bedoeling U het onderzoek-ontwerp voor te gaan leggen, maar om U de problematiek te laten voelen, kan ik wel een conclusie vermelden, waartoe wij na veel beraad waren gekomen, nl. dat het onderzoek op m.u.l.o.-scholen zou moeten plaats vinden, waarbij een deel van de m.u.l.o.-leerlingen, die dan nog t.a.v. enkele variabelen (intelligentie en milieu), met l.t.s.-leerlingen zouden overeen moeten komen, geen technische vorming zou ontvangen en een ander deel wel, in de vorm van een technische cursus. Dit betekent natuurlijk een vrij groot sociaal en organisatorisch probleem en het was dan ook niet zo verwonderlijk, dat de vertegenwoordigers van de Centra liever zagen, dat het onderzoek op andere wijze gedaan zou worden. Of dit mogelijk is, is nog niet in tweede instantie bezien.

Ook afgezien van de bijzondere problemen die vooral t.g.v. de tijdsdimensie aan het rijpingsconcept eigen zijn, hebben we hier met een specifiek type onderzoek te doen, dat o.a. ook ten grondslag ligt aan onze denkbeelden over de intelligentie.

Terwijl de tot nog toe gereleveerde onderzoeken vooral geïntendeerd zijn op de peiling van categorieën gedragingen, op verbale uitingen, die door hun betrekkelijke homogeniteit, naar zekere eigenschappen of toestanden verwijzen, heeft de vraagstelling bij dit soort onderzoek eigenlijk betrekking op de toepasbaarheid en adequaatheid van *beschrijvende* begrippen van hoger abstractie-niveau, waarin een relatering van meer elementaire gedragsobservaties geïmpliceerd is; of het onderzoek heeft betrekking op een vermoede correlatie tussen gedragsdimensies en de ev. factoren van die dimensies.

Over het laatste sub-type wil ik kort zijn. Het is veel simpeler dan het eerste, aangezien er in het algemeen geen bijzondere abstracties bij nodig zijn en de technieken (tests en dgl.) voor zo'n onderzoek meestal gegeven zijn. Het correlatie-onderzoek komt overeen met de samenhangaspecten, die vaak aan het peilingsonderzoek verbonden zijn, zodat wat daar gezegd is t.a.v. controle ook in dit verband geldt.

Het *uitgangspunt* voor een onderzoek naar de toepasbaarheid en adequaatheid van een beschrijvend begrip van hoger abstractie-niveau, ligt meestal in het feit, dat dergelijke begrippen zoals taalaanleg, technische rijpheid, beroepskeuze-rijpheid, en enige karakterologische begrippen in de context van praktisch paedagogische of psychologische werkzaamheid, soms naar analogie van wetenschappelijke vondsten op ander gebied, gebruikt gaan worden; vaak worden ze dan ook nog in overeenstemming met het spraakgebruik – als *verklarende* noties gehanteerd.

Nu is bij mijn opsomming ook al weer twee maal het woord „rijpheid” gevallen en dat wijst er, dunkt mij, wel op, dat we aan de meer abstracte beschrijvingsmogelijkheden vooral behoefte hebben i.v.m. de tijdsdimensie, waarin het leven van de pp.'n verloopt; dit geldt zowel voor ontwikkelingsmaten, als voor de creëring van begrippen (zoals aanleg en intelligentie), die we als door de tijd constant willen zien. Voorts hangt de behoefte aan dit soort begrippen natuurlijk ook samen met de gedi-vergeerdheid van de menselijke activiteit.

Het typerende van de constellatie van persoonstoestanden, die we met een begrip als „ontwikkeling”, „aanleg”, en dgl. willen benoemen, is n.m.m. dat de gerelateerdheid *betrekkelijk* onconditioneel is, of althans dat de verbanden zich (b.v. ontwikkelingsstadia) in een zo grote meerderheid van de gevallen voordoen, dat de ev. condities zoals: op tijd te eten

krijgen en slapen, een normale bemoeienis van de opvoeders, ev. naar school gaan en dgl. niet erg interessant meer zijn. Kortom in de betrekking van gedragingen, die in het hoger niveau begrip plaats vindt, wordt een *principe* t.a.v. persoonsvariabelen gepositieerd, dat *betrekkelijk* onafhankelijk is van situatie-variabelen en derhalve ook nauwelijk voor een doelgerichte beïnvloeding in aanmerking komt. Wij zouden kunnen zeggen dat de theoretische status van de hoger-orde variabele beschrijvend blijft en niet werkelijk verklarend is. Bij het „echte experiment”, (ons volgende type) waarin we een oorzaak willen identificeren ten einde deze kennis voor een goed doel te kunnen gebruiken, *zoeken we* juist naar de determinanten (condities dus hetzij van persoons- hetzij van situatie- of presentatievariabelen), waaronder een effect optreedt, dat we dan ook vervolgens kunnen verklaren (althans ten dele).

Een heel andere zaak is uiteraard, dat, indien we „aanleg” en dgl. willen gaan *meten*, dus uit observaties van concreet gedrag willen afleiden, er wel met allerlei determinanten van dat gedrag (zowel bij de pp. als in de situatie) rekening moet worden gehouden.

Waar het nu bij dit onderzoek om gaat, is dat, nadat dus op grond van ervaringen inductief een nieuwe begrip, dat als een variabele beschouwd kan worden, ontstaan is, de meetbaarheid en in vervolg daarvan het wetenschappelijk belang van een dergelijk beschrijvend concept gedemonstreerd wordt. Dit zou dan zo gezien kunnen worden, dat het aanvankelijk nog weinig gepolijste begrip het *grondmodel* levert voor de relatering van de te specificeren verschijnselen, en dat vervolgens d.m.v. objectieve meting van de verschijnselen dit model zijn specifieke *vulling* en zijn éénduidige connectie met de verschijnselen *kan* verkrijgen, *indien de data aan het model beantwoorden*. In deze voorwaardelijke zin is eigenlijk de gehele bedoeling van dit type onderzoek uitgesproken. Op deze wijze wordt dan een *operationele descriptie* (een min of meer exacte, aan onderzoekmethoden, b.v. tests verankerde beschrijving) verkregen van de betreffende variabele, waardoor hij zijn rol in het wetenschappelijk onderzoek kan gaan spelen, en waarop een verdere conceptuele uitdieping kan volgen.

Met betrekking tot dit onderzoek, dat enige gelijkenis heeft met het eerste type, valt nog het volgende op te merken.

1. Elk *begrip* van een hoger niveau-variabele impliceert zekere onder controle te houden factoren i.v.m. de hierboven geschetste onderzoek-procedure; zo zijn dat b.v. bij het ontwikkelings- en intelligentiebegrip de ervaringsfactoren (vandaar de specifieke aard van intelligentietest-vragen).

I.v.m. de *specifieke* gedragingen op grond van welke relaties we de aanwezigheid van de variabele willen demonstreren, kunnen nog extra controles speciaal op het proefpersonen-materiaal, gewenst zijn, b.v. ten aanzien van intelligentie, belangstelling. Kortom, de vraag naar een hoger-orde-variabele laat zich gemakkelijk stellen, maar van de eerste notie tot de exacte beschrijving is een lange weg, waarop deze notie meestal veel van z'n oorspronkelijke "appeal" verliest. Zo zijn er toch immers ook nog altijd mensen die menen dat de tests niet de „echte intelligentie" meten?

2. Ook in dit verband is de generaliseerbaarheidsvraag wel interessant. I.v.m. de aard van de concepten (nl. *een principe* betreffende relatering van gedragingen van het individu), kan met kleine steekproeven gewerkt worden, behoudens in het geval dat experimentele controle d.m.v. statistische correcties plaats vindt. I.v.m. het overwegend inductieve karakter van het onderzoek, is herhaling van het onderzoek vereist. Op deze wijze is het bestaan van de variabele *acceptabel* te maken. De strikte geldigheidsvraag komt in dit geval naar mijn mening niet in het geding. Het maken van een meetinstrument voor de variabelen vereist uiteraard grote aantallen pp.n. en zal in het algemeen plaats vinden voor in verband daarmee gespecificeerde populaties - zie type 1 -.

3. In de *keuze* van hoger-orde variabelen zit iets arbitrairs. Om die reden sprak ik hierboven ook van acceptabel maken: hun al of niet „verschijnen" in de experimentele context hangt o.m. af van de keuze van onze meet-instrumenten. We kunnen daar meer of minder gelukkig mee geweest zijn, om maar te zwijgen van de experimentele controles. Bij de factor-analyse van correlatie-matrices kunnen de factoren ook als hoger-orde variabelen beschouwd worden, en ook hierbij hangt veel af van de keuze der tests en de populatie-specificering. Bovendien kunnen bepaalde hoger-orde variabelen (b.v. geheugen, concentratie) na verloop van tijd van minder belang blijken t.g.v. hun intercorrelaties met andere variabelen.

En het is dan ook speciaal in dit verband, dat scherp geaccentueerd moet worden, dat de hoger-orde variabelen hun bestaansrecht eerst bewijzen, indien zij in de context van „echte experimenten", die een afhankelijkheidsrelatie onderzoeken, van belang blijken.

4. Het „echte experiment”.

Alleen de kennis van de oorzaak of oorzaken van gebeurtenissen stelt ons in staat op het al of niet optreden ervan, een door ons bedoelde invloed uit te oefenen.

Het behulpzaam zijn bij het uitoefenen van gewenste invloed op gebeurtenissen in het onderwijsproces is de ware bedoeling van de onderwijs-research, niettegenstaande het feit dat een belangrijk deel van de tot nog toe uitgevoerde research tot de typen 1, 2, of 3 behoort.

We zullen in dit verband het causaliteitsconcept niet gaan analyseren, maar er van uitgaan, dat indien in een *bepaalde* samenhang veranderingen in *een onafhankelijke variabele* systematisch daarmee samenhangende veranderingen in een afhankelijke variabele ten gevolge hebben, de onafhankelijke variabele(n) als „veroorzaker” beschouwd kan worden.

Het is duidelijk, dat de bedoeling van het „echte” experiment vaak is om een *principe* te vinden. Bij de beschouwingen van onze inleiding oriënteerden we ons reeds aan het „echte” didactische experiment, waarbij de onafhankelijke experimentele variabele de presentatie van een didactiek was. Hoewel frequent voorkomend, is dit natuurlijk niet noodzakelijk. Afgezien van het feit, dat men in die klassieke opzet persoonsvariabelen als interveniërende variabelen kan laten optreden, zijn ook zeer wel onderwijsexperimenten denkbaar, waarin de persoonsvariabele de primair interessante experimentele variabele is.

In dit verband zouden we ons echter tot het type onderzoek, waarin de presentatie-variabele de (primair interessante) onafhankelijke experimentele variabele is, willen beperken, en dan in het bijzonder tot de didactische experimentatie. Wij zeiden reeds, dat t.a.v. principes andere determinanten voor de samenhang van betekenis zijn dan t.a.v. conclusies over personen. Niettemin moeten we toch benadrukken, dat ook aan de *principes* geen bredere generaliseerbaarheid mag worden toegekend, dan voor zover de voor hen meest relevante determinanten in de experimentele en de praktijksituatie waarvoor men werkt, elkaar dekken. (Vandaar ook dat de principe-research het meest op zijn plaats is in een theoretische wetenschappelijke structuur, die we in de onderwijs-research nu eenmaal niet hebben).

De grote moeilijkheid hier is nu naar mijn mening dat de didactische principes vaak inductief en mede vanuit een ethisch paedagogisch élan worden geconcipieerd en dat vervolgens hun effect wordt gedemonstreerd, terwijl slechts een deel van de *meest relevante determinanten* van de betrokken afhankelijke variabele bekend zijn.

Kortom de uitgeoefende controles zijn vaak onvoldoende, en *kunnen* ook vaak niet voldoende zijn om een didactisch principe van verondersteld algemene strekking experimenteel te verifiëren. Juist in de research-samenwerking van paedagogen, didactici en psychologen, zal steeds weer naar voren moeten komen, dat dit wetenschappelijk werk geen antwoorden geeft op algemene vragen, maar slechts op vragen, die in het kader van een gespecificeerde situatie, waaruit dus een niet te groot aantal controleerbare factoren voortvloeien, gesteld worden, en die dus een beperkte generaliseerbaarheid hebben.

Zo zullen b.v. persoonsvariabelen (als milieu-gegevens, intelligentie e.a.) relevante determinanten kunnen zijn in een *principe-conclusie* en een brede generalisatie in de weg staan. (Vgl. de critiek op Piaget inzake zijn ontwikkelingsstadia van het spreken). Naarmate er meer geëxperimenteerd wordt, zal naar alle waarschijnlijkheid een beter inzicht in de variabiliteit van het proefpersonenmateriaal ontstaan en ook langzamerhand het idool van de éne, voor iedereen meest geschikte didactiek meer en meer verlaten worden.

Met het bovenstaande hebben wij niet zozeer op een bepaalde problematiek van het experiment gewezen als wel op een inhaerente beperking ervan, die ten nauwste samenhangt met de aard van het object van onze wetenschappelijke activiteit. Het is overigens niet zo, dat er andere wetenschappelijke methoden zouden zijn, die ten aanzien van vragen, die lab. of veldexperiment niet kan oplossen, wel uitsluitel zouden kunnen geven. In dat geval zal men door analyse en vergelijking van beschikbare informatie, via redenering tot een standpunt moeten komen (sociaal aspect). Men kan dan hoogstens van expert-opinie ten gunste van een methode spreken.

Maar er is ook een problematisch aspect, nl. m.b.t. de verhouding van onafhankelijke variabelen tot elkaar, vooral indien een experiment over een langere periode moet lopen. Er kunnen zich dan nl. praktisch zeer moeilijk te voorkomen effecten voordoen van de ene onafhankelijke variabele op de andere. B.v. in een experiment met betrekking tot een didactische methode: autoritair versus democratisch, en klassegrootte: klein versus groot.

Het is zeker zo, dat in de kleine klassen de autoritaire houding moeilijker te realiseren is, maar – wat erger is – er is een zeer grote kans dat de didactische variabele in dit opzicht niet constant zal zijn maar onwillekeurig en a.h.w. gedicteerd door de paedagogische situatie democratischer zal worden, naarmate de tijd verloopt; en mogelijk verandert ook

de democratische houding in de grote klassen. In dit geval zullen er dus *tijdens* het experiment veranderingen in de experimentele variabelen optreden.

Indien wij b.v. door een observatietechniek het min of meer democratisch zijn van de methoden zouden kunnen protocolleren en quantificeren, is er een mogelijkheid tot correctie van de hier optredende fluctuatie in de covariantieanalyse.

Eenvoudiger en mogelijk ook zekerder zou het zijn, indien in de betreffende situatie inderdaad een observatie plaats vond om de constantheid van de aanpakvariabele over de klasse-variabele te checken en dan achteraf d.m.v. *controle door selectie van data* het experiment uit te werken op die data waarbij men er voldoende zeker van kan zijn dat de experimentele variabelen constant gebleven zijn.

Met de vermelding van de mogelijkheid om dit soort moeilijkheden op te vangen, willen wij nu van de bespreking van het „echte” experiment afstappen.

Er is nog een algemeen facet aan de onderwijsresearch, dat wel reeds enigszins aangestipt is, maar toch in een speciale gedachtenuitwerking, juist i.v.m. het controle-vraagstuk geregeld actueel blijkt. Tegen alle typen onderzoeken, die nu besproken zijn, wordt nogal eens als bezwaar ingebracht, dat de presentatie-variabelen, ev. situatievariabelen niet voor alle pp.n. *dezelfde betekenis hebben*; en dat derhalve hun gedragingen in de bepaalde situatie onderling niet vergelijkbaar zijn.

Als er in de gangbare formulering van dit bezwaar niet het ongedefinieerde woordje „betekenis” voorkwam, zou het bezwaar wellicht veel minder ernstig en ook beter te weerleggen zijn. Ik kom speciaal op dit bezwaar, omdat er wel eens conclusies t.a.v. de experimentele controle uit getrokken worden, die veel en veel te ver gaan. Men meent dat de controle, hetzij van presentatie-, hetzij van persoons-variabelen of beiden, zodanig moet zijn, dat de experimentele onafhankelijke variabele in de verschillende condities van het experiment voor alle pp.n. zo ongeveer dezelfde betekenis heeft. En bij betekenis wordt dan meestal gedacht aan een begrip als Lewins „valentie”, of het emotioneel en intellectueel „appeal”.

De rechtvaardiging van deze gedachtengang zit natuurlijk in zijn relevantie voor diverse psychologische problemen; echter *niet* voor de typen onderwijsresearch, die hier ter sprake zijn. Het meest duidelijk en relevant is dat m.b.t. de beide laatste typen onderzoek, die op min of meer generaliseerbare toestanden gericht zijn. Hierbij zijn in de gehele opzet

verschillen tussen pp.n. (die zowel de verwerking van situaties als de uitvoering van gedragingen betreffen), verdisconteerd. Voor zover zij niet in de onafhankelijke variabelen gecontroleerd worden, worden zij als *meetfout* (error) beschouwd.

De bedoeling van deze onderzoeken is juist te zien, in hoeverre zich in groepen *algemene trends* voordoen tussen de *situatieve aspecten* of persoonsvariabelen, die manipuleerbaar zijn en de productie-variabelen. Er is dus geen aanname van „gelijke betekenis voor pp. in bepaalde condities”; en elke veronderstelling, dat een dergelijke aanname nodig zou zijn, berust op een contaminatie van principieel verschillende vraagstellingen.

Het kan echter blijken, dat het onderzoek, zoals het opgezet is, niet tot duidelijke resultaten leidt, terwijl men toch zijn hypothese nog moeilijk kan loslaten. Het ligt voor de hand in dat geval, naast een algemene check op de controle-procedures, die men gevolgd heeft, te overwegen alles over te doen en meer persoonsvariabelen als onafhankelijke-variabele in te voeren, of afzonderlijke experimenten voor verschillende groepen uit te voeren.

Ik zou dan n.a.v. dit relaas met enkele aanbevelingen willen eindigen.

1. *Prestatietests.*

We hebben gezien, hoe in talloze denkbare onderwijs-researchprojecten de afhankelijke variabelen of althans één van de variabelen is de prestaties van de leerling in één of andere vaardigheid. De methoden om deze prestaties op een schaal met een voldoende betrouwbaarheid te brengen zijn bekend, maar de instrumenten zelf zijn nog in zeer geringe quantiteit beschikbaar en hun afleveringstijd is nog lang, doordat voor de ontwikkeling nog zo weinig krachten beschikbaar zijn. Voor doeltreffende onderwijs-research zal in hoge mate instrumentele research nodig zijn. Bij de feitelijke vormgeving van de prestatie-tests zou bovendien gestreefd moeten worden naar een vorm, die zeer expliciet georiënteerd is aan het onderwijs-doel, ev. intermediaire onderwijsdoelen, zodat de tests gebruikt kunnen worden om de bruikbaarheid van methoden van didactiek, selectie enz. t.o.v. dat *doel* te kunnen afwegen.

Negatief gezegd: *experimentele* prestatie-tests mogen niet aan bepaalde *onderwijsmethoden* gekoppeld zijn.

2. *Experimenteerscholen.*

Er bestaan in Nederland experimenteerscholen, waar, voor zover mij bekend, in het algemeen het onderwijs gegeven wordt volgens meer „moderne” onderwijsprincipes. Hoewel er aan het volgende natuurlijk allerlei ernstige praktisch-organisatorische haken en ogen zitten, zou ik in overweging willen geven, om zodanige invloed uit te oefenen, dat op deze scholen meer en beter geëxperimenteerd kan worden. Hiervoor zou er bij het aantrekken van leerlingen voor die scholen aandacht geschonken moeten worden aan de experimentele controle problemen, zoals die hier naar voren zijn gekomen. B.v. door maatregelen te nemen, dat kinderen uit uiteenlopende milieu's binnen de exp. school komen. Ook aan de didactische kant zou meer variatie mogelijk moeten zijn. Zo zouden op de experimenteerschool niet uitsluitend „moderne” methoden gebruikt moeten worden, althans niet één moderne, maar een variëteit, zodat een experimentele bewerking van de schoolresultaten mogelijk wordt.

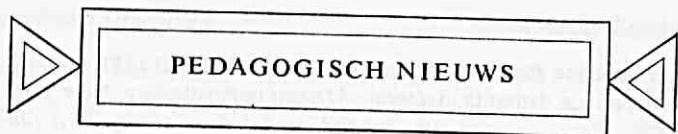
3. *Representative design van E. Brunswik.*

Volledigheidshalve wil ik vermelden, dat Brunswik een experimenteel model uitgewerkt heeft, dat van principieel andere aard is, dan waaraan wij ons hier georiënteerd hebben. Naar mijn mening zou dit model, “representative design” genaamd, (in tegenstelling tot ons “systematic design”) voor typisch oriënterend laboratorium onderzoek op onderwijsgebied bruikbaar zijn. Dit model stelt in veel mindere mate controleproblematiek, maar heeft het grote nadeel, dat het niet tot interindividueel generaliseerbare resultaten leidt. Het kan het systematisch onderzoek dus niet vervangen.

En hiermee zijn we dan aan het eind van de behandeling van een formeel aspect van de onderwijsresearch, dat, als zodanig, in elk onderzoek opnieuw de aandacht opeist en een onvermijdelijk kristallisatiepunt van de onderzoekproblematiek vormt. Het is dan ook een uitdaging aan de kennis en vindingrijkheid zowel van de mensen, die in het onderwijs staan, als aan hen die wetenschappelijke diensten moeten verlenen.

Geraadpleegde literatuur:

- F. BALES, *Interaction Process Analysis*, Cambridge (Mass.) 1951.
- C. W. BROWN en E. E. GHISELLI, *Scientific Method in Psychology*, New York 1955.
- E. BRUNSWIK, *Representative Design and probabilistic theory in a functional psychology*, *Psych. Rev.* Vol. 62, No. 2, 1955.
- A. L. EDWARDS, *Experimental Design in psychological research*. New York 1950.
- L. FESTINGER en D. KATZ, *Research methods in the Behavioral Sciences*. New York 1953.
- D. HARRIS, *The Concept of Development*. Minn. 1957.
- W. S. MONROE, *Encyclopedia of Educational Research*, 3rd ed. New York 1952; p. 414-16 en p. 1133-45.
- S. WIEGERSMA, *Belangstellingsonderzoek bij de Differentiatie na de Lagere School*. Gron. 1959.
- G. WIELENGA, *Het Experiment in de Didaktiek*, rede, Groningen 1951.
- F. WINNEFELD, *Pädagogischer Kontakt und Pädagogisches Feld*, München 1957.



DE WERKWOORDSVORMEN

Een vraag aan de Heer Oudkerk Pool.

In het februari-nr. van dit tijdschrift geeft U op blz. 81 e.v. een overzicht van de resultaten, die U bij de behandeling der werkwoordsvormen verkregen hebt, voortbouwende op de principes, zoals die door mij zijn uiteengezet in „De tragedie der werkwoordsvormen”. Het spreekt van zelf, dat ik daar met grote belangstelling kennis van genomen heb: het was het eerste experiment. Dat juist de v.g.l.o.-groep en de n.o.-groep, in het algemeen dus „de zwakkere leerlingen” „tot betere resultaten” komen, verheugt mij bijzonder. Dat bij herhaling van de proef deze „betere resultaten” nog voor verbetering vatbaar zullen blijken te zijn, lijkt mij vrij zeker: de proefleider heeft zijn weg gevonden en de leerlingen zijn minder belast met een onbegrepen terminologie, minder slachtoffer van een fatale methodiek.

Een opmerking en een vraag. U hebt Uw leerlingen onderzocht „in de aprilmaand van het 6de leerjaar”. Mijn onderzoek is ingesteld in het begin van het 1e leerjaar, vallende binnen het Voortgezet Onderwijs, de maanden september en oktober, ongeveer een half jaar later dus. Mogen we de resultaten vergelijken? Uw leerlingen hadden het nadeel tegenover mijn proefpersonen, dat zij het eindstadium der scholing misten, zoals dat gegeven wordt in de maanden mei, juni, juli van het VIe leerjaar, het voordeel, dat ze niet, zoals mijn proefpersonen door de zomervakantie „uit de stof” geraakt waren. Misschien wegen voor- en nadeel tegen elkaar op. Dit als opmerking.

Mijn vraag is deze: Welke rol heeft de tijdfactor in Uw onderzoek gespeeld? U roert deze belangrijke kwestie niet aan. Op blz. XVIII schreef ik: „Als de onderwijzer de moed heeft te wachten tot het moment waarop het psychisch en dus ook taaldidactisch verantwoord is met het eigenlijke onderwijs in het zuiver schrijven der werkwoordsvormen te beginnen, voor ons in het Ve leerjaar, meer in de tweede helft dan in de eerste, kan men o.i. volstaan met 1 à 1½ uur per week aan dit onderwijs te besteden, en dat uitsluitend in klasse V en VI. Er komt dan zowel in klasse III en IV als in klasse V en VI tijd vrij voor een betere verzorging van het persoonlijke mondeling en schriftelijk taalgebruik dan thans het geval is. In het bevorderen van deze laatste mogelijkheid ligt het laatste doel van dit geschrift” (Diss.).

U hebt de moed gehad te wachten tot het Ve leerjaar. Kunt U ook mededelen, hoeveel tijd U aan de behandeling der werkwoordsvormen besteed hebt, werkende op de nieuwe basis, resp. in klasse V en in klasse VI?

I. VAN DER VELDE

EEN ANTWOORD AAN DR. I. VAN DER VELDE

„Chiasma"-tisch te werk gaande, begin ik met Uw vraag: „Hoeveel tijd wordt er besteed aan de behandeling der werkwoordsvormen, in klasse V en in klasse VI?"

De vraagsteller (en de redactie!) vergunne mij iets uitvoeriger te zijn dan ik in mijn experiment-beschrijving kon zijn (februari-nr. blz. 81 e.v.). Ik eindigde met „Onderzoek in de praktijk is noodzakelijk. Naast het werk van de pedagogische centra is het wenselijk dat het eigen initiatief van de onderwijzer wordt ingeschakeld". We zijn inmiddels al weer enige tijd verder; zonder al te ver op de dingen vooruit te lopen, mag ik U mede delen dat men binnen de kring van het Pedagogisch Centrum van de N.O.V. het onderzoek op gang wil brengen. Dat betekent dat daardoor in groter verband dan tot nu toe mogelijk was, wordt gewerkt. Wanneer het tweede (meer gefundeerde) experiment is afgelopen (juli 1962), zullen de resultaten een duidelijker beeld geven van hetgeen er mogelijk is, wanneer gewerkt wordt op de nieuwe basis, immers de systematiek heeft vastere vorm verkregen en het aantal leerlingen dat ermee gaat werken, is veel groter.

Het tweede experiment start waarschijnlijk in september 1960. Daarvoor is een grondige herziening nodig gebleken van het werkplan voor de 5de en 6de klas, zoals dat in „Onderwijs en Opvoeding", 10de jg. juli t/m nov., nr. 7 t/m 11 staat vermeld. De richtlijnen zijn duidelijker omschreven en begrensd, hoewel nog steeds voorlopig.

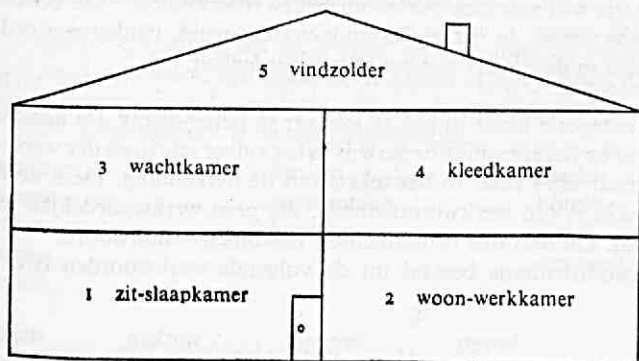
Door deze ontwikkeling - uitgebreider experiment binnen het Pedagogisch Centrum - stel ik U voor de vraag te veranderen in „Wat zijn de voornaamste uitgangspunten in de herziene systematiek?", en, vertrouwend dat dit Uw instemming heeft, het antwoord op deze vraag te geven.

De uitgangspunten

1. Om tot een zuiver schrijven van de werkwoordelijke vormen te geraken, moeten de kinderen geleid worden tot een ordening van de werkwoorden.

Deze ordening is mogelijk door een indeling in 5 groepen, die aan de leerlingen op deze wijze wordt gegeven (opzoekblad 1):

HET WERKWOORDENHUIS



DE SLEUTEL VAN HET WERKWOORDENHUIS

1	2	3	4	5
zitkamer	woonkamer	wachtkamer	kleedkamer	vindzolder
zitten	wonen	wachten	kleden	vinden
t.t.				
ik zit (- jij?)	ik woon (- jij?)	ik wacht (- jij?)	ik kleed (- jij?)	ik vind (- jij?)
hij zit	hij woont	hij wacht	hij kleedt	hij vindt
wij zitten	wij wonen	wij wachten	wij kleden	wij vinden
1e v.t.				
ik zat	ik woonde	ik wachtte	ik kleedde	ik vond
wij zaten	wij woonden	wij wachtten	wij kleedden	wij vonden
2e v.t.				
ik heb gezeten	ik heb gewoond	ik heb gewacht	ik heb gekleed	ik heb gevonden
slaapkamer	werkkamer			
slapen	werken			
t.t.				
ik slaap	ik werk	Opmerking 1: kamer 1 en 2 noemen we de onderbouw, kamer 3-4-5 de bovenbouw. Opmerking 2: De vormen die vet gedrukt zijn, bevatten werkelijke moeilijkheden. Let daarop!		
hij slaapt	hij werkt			
wij slapen	wij werken			
1e v.t.				
ik sliep	ik werkte			
wij sliepen	wij werkten			
2e v.t.				
ik heb geslapen	ik heb gewerkt			

Een toelichting bij deze indeling in 5 groepen kan niet binnen het bestek van dit antwoord vallen. Ik hoop dat de indeling zonder deze toelichting U toch duidelijk is. De naamkeuze spreekt - na enige bestudering - naar ik hoop voor zichzelf: De kinderen reageren er zeer gunstig op.

De groepering is te onderscheiden in:

1e. categorie met niet-specifiek werkwoordelijke moeilijkheden (de onderbouw),

2e. categorie met specifiek werkwoordelijke moeilijkheden (de bovenbouw).

Alle werkwoorden, in het Nederlands voorkomend, vinden een ordeningsmogelijkheid in de *Sleutel van het Werkwoordenhuis*.

II. De 1e categorie komt in het 5e leerjaar in behandeling. De aandacht valt dan *nog niet* op het eigenlijke onderwijs in het zuiver schrijven der werkwoordsvormen, maar alles staat in het teken van de herkenning. Deze herkenning geschiedt d.m.v. een werkwoordenbasis, die *geen* werkwoordelijke moeilijkheden bevat. Dit lijkt ons taaldidactisch volkomen verantwoord.

De werkwoordenbasis bestaat uit de volgende werkwoorden (frekwentiefactor!):

spelen	horen	wonen	werken	maken
slapen	zitten	lopen	denken	doen

In opdrachten wordt hiermee gewerkt, waar we nu niet op ingaan.

De herkenning geschiedt achtereenvolgens door

a) substituering en

b) rubricering

aug. t/m okt. 5e lj.

Werkwoordelijke begrippen worden niet gebruikt.

Op de uitwerking kunnen we niet ingaan.

c) herkenning van de ik-tijdsvorm (het eerste w.w. begrip) – nov.–dec. 5e lj.

d) herkenning van de ik-tegenwoordige tijdsvorm

en ik-verleden tijdsvorm,

waarbij de ik-verleden tijdsvorm wordt onderverdeeld

in ik-1e verleden tijdsvorm

en ik-2e verleden tijdsvorm,

vb. 1e v.t. – ik speelde

2e v.t. – ik heb gespeeld.

jan.–maart 5e lj.

e) herkenning van de hij-tijdsvorm en

wij-tijdsvorm,

waarmee we gekomen zijn tot de uiteindelijke herkenning van het volgende drielat:

persoonsvorm – tegenwoordige tijd

persoonsvorm – eerste verleden tijd

persoonsvorm – tweede verleden tijd.

april–juli 5e lj.

Onder de tweede verleden tijd wordt verstaan

a) de v.t.t. De jongen heeft gespeeld.

b) de v.v.t. De jongen had gespeeld.

Het begrip *deelwoord* wordt niet gebruikt. Het herkenningscriterium voor de tweede v.t. is de verbinding van een vorm van *hebben* of *zijn* met b.v. gespeeld – gemaakt etc. Daarbij wordt voortdurend het verband gehandhaafd met de 1e v.t. (ter bevordering van het zuiver schrijven van de „deelwoordsvorm”)

ik speelde – 1e v.t.

↓

ik heb gespeeld – 2e v.t.

De paradigma's van *hebben* en *zijn* staan op opzoekblad 2 (dat we hier niet verder bespreken). De leerlingen *kennen* deze w.w.!

III. De 2e categorie komt in het 6e leerjaar aan de orde. De begrippen die gehanteerd moeten worden, zijn bekend. De kinderen zijn in staat te schematiseren en te rubriceren. Alle aandacht valt op de specifiek-werkwoordelijke moeilijkheden. Uitgangspunt is de werkwoordenbasis:

wachten

kleden

vinden

praten

antwoorden

houden

heten

branden

rijden

rusten

worden¹

zetten

¹ „worden” wordt apart behandeld (opzoekblad 2).

In deze systematiek wordt het eigenlijke onderwijs in het zuiver schrijven begonnen *niet* in de tweede helft van het 5e leerjaar, maar in de eerste van het 6e leerjaar.

Dit - Dr. I. van der Velde - zal Uw volle instemming hebben.

Met de gegeven werkwoordenbasis (bovenbouw) wordt tot dec. 6e lj. gewerkt. Daarna blijft er nog een half jaar over om te voltooien en te controleren of er „overdracht” plaats vindt.

Het opzoekblad wordt voorlopig nog gebruikt, maar langzamerhand wordt ook dit minder.

IV. Het deelwoord als bijvoeglijk naamwoord gebruikt - het is dan *geen* deelwoord meer. T.O.P. - behoort niet thuis in de werkwoordsdidaktiek. In het 5e leerjaar worden woorden als *verwachte* - *ontvluchte* - *gesmede* enz. in opdrachten en diktees gebruikt. Zonder opzettelijke behandeling bieden ze geen moeilijkheden (fouten horen thuis bij de algemene spellingzuivering).

Ook de prefixwerkwoorden (uit kamer 1 en 2) worden in het 5e lj. aan de orde gesteld. Een zin als „Het is gisteren gebeurd” naast „Het gebeurt op de hoek van de straat”, is niet moeilijk als het herkenningcriterium voor de 2e v.t. wordt toegepast.

V. Uiteindelijk het antwoord op Uw vraag. De tijd die per week aan de werkwoordsbehandeling dient te worden besteed, zowel in het 5de als 6de leerjaar, dient niet meer te zijn dan 1½ uur, met inbegrip van de tijd die nodig is voor het werkwoordsdiktee, dat elke week gegeven wordt, onvoorbereid en in de vorm van een zinvol geheel. Dan staat er in het concept verder letterlijk: „Daarin volgen we Dr. I. van der Velde op de voet: „Als de onderwijzer de moed heeft te wachten...”. En dan komt het citaat dat U geeft in Uw vraag, waarvan dit stuk het antwoord is.

Er wordt dus niet meer dan 1½ uur per week aan de werkwoordsbehandeling besteed!

ER KOMT TIJD VRIJ.

Hiermee heb ik U de voornaamste uitgangspunten gegeven. Op allerlei details heb ik niet kunnen ingaan. U zult dit willen aanvaarden.

„Chiasma”-tisch moet ik Uw ópmerking eigenlijk nog beantwoorden. U onderzocht de leerlingen een half jaar later, toen ze binnen het Voortgezet Onderwijs vielen (sept.-okt.). Ik onderzocht ze in april in de 6de klas van de Lagere School.

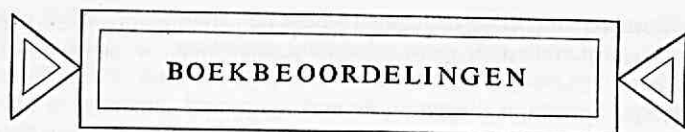
Mogen we de resultaten vergelijken?

Inderdaad is dit een punt ter overweging, en mijn antwoord is dat de vergelijking eigenlijk helemaal niet geoorloofd is. Niet zozeer uit hetgeen U opmerkt - hetgeen niet wil zeggen dat het niet juist is -, maar veel meer door het feit dat de aantallen van onderzochte leerlingen in de verhouding van 1 : 10 staan. (P.St. februari-nr. 1960, blz. 84).

Vergelijking is pas mogelijk wanneer het experiment b.v. een 500 ll. bereikt, hetgeen in de nabije toekomst wellicht is te verwezenlijken.

Dat ik U op de hoogte zal houden van de gang van zaken, en later van de resultaten spreekt welhaast vanzelf.

TH. OUDKERK POOL



BOEKBEoordelingen

Statistiek van het gewoon- en voortgezet gewoon lager onderwijs 1958/'59, Centraal Bureau voor de Statistiek (Uitgeverij W. de Haan N.V., Zeist, 1959, prijs f 1,15.

Deze statistiek bevat gegevens over de jaren 1958 en 1959 betreffende het aantal scholen, onderscheiden naar richting, en de aantallen leerlingen welke bij deze scholen waren ingeschreven. De leerlingen worden in een volgende tabel onderscheiden naar sexe en naar leerjaar. Hoewel het aantal leerlingen dat tot het eerste leerjaar werd toegelaten een geringe stijging vertoonde bleef het totaal aantal leerlingen vrijwel gelijk.

Bij de tabel over de bestemming der leerlingen die het gewoon en voortgezet gewoon lager onderwijs uit de hogere leerjaren voorgoed verlieten valt van 1957 op 1958 een geringe stijging waar te nemen in het percentage dat naar het u.l.o. en dag-v.h.m.o. ging. Het gezamenlijk percentage van deze typen van voortgezet onderwijs steeg van 47 naar 50. Het dag-nijverh. onderwijs moest 1 % prijsgeven. Het percentage leerlingen dat part-time of (nog) geen verder onderwijs ging volgen daalde van 16 naar 14 procent.

De laatste twee tabellen hebben betrekking op de onderwijzers. Er is van 1958 op 1959 sprake van een geringe absolute stijging in het totaal aantal onderwijzers (procentueel bijna 0,5 %). Deze stijging is te danken aan het feit dat de toename van onderwijzeressen de afname van onderwijzers overtrof. Het aantal gehuwde onderwijzeressen steeg met 20 %.

W. BEGEER

Statistiek van de onderwijzersopleiding 1957/'58-1958/'59, Centraal Bureau voor de Statistiek (Uitgeverij W. de Haan N.V., Zeist, 1959, prijs f 2,70)

In 1957 zijn voor de eerste maal de schoolexamens voor volledig bevoegd onderwijzer afgenomen, hetgeen aan de verschijning van deze publicatie een bijzondere betekenis verleent. De publicatie is verdeeld in een deel I, waarin de jaarlijkse gegevens worden vermeld, en een deel II, waarin enige speciale onderwerpen aan de orde komen.

De jaarlijkse gegevens hebben betrekking op de onderwijzersopleiding en de schoolexamens, alsmede op de onderwijzersstaatsexamens en de lagere vakakten. Men vindt een zeer groot aantal gegevens op overzichtelijke wijze in de tabellen weergegeven. De aantallen leerlingen worden onderscheiden naar mannen en vrouwen, naar richting van de school en naar de leerkringen. De voor het eerst toegelatenen worden onderscheiden naar richting van de school en de aard van hun vooropleiding. Bij de gegevens m.b.t. de staatsexamens voor de lagere vakakten ontmoet men die van het Fries. Het staatsexamen i.o. Fries werd in 1957 voor het eerst afgenomen. Opvallend zijn hierbij de percentages geslaagden, welke in vergelijking met die voor de andere talen zeer hoog te noemen zijn.

Bij de Speciale Onderwerpen vindt men in de eerste plaats enige gegevens over leerlingenaantallen en aantallen geslaagden voor de onderwijzersakte over de jaren 1934-1958. Hierbij komt duidelijk tot uitdrukking de invloed welke de zgn. spoedopleidingen en de andere speciale maatregelen t.b.v. het kweekschoolonderwijs hebben uitgeoefend. De andere onderwerpen betreffen de vooropleiding, de sociale herkomst en de geografische herkomst der voor het eerst toegelatenen. Bepaalde verschuivingen in de samenstelling van de leerlingen naar deze gezichtspunten worden gesignaleerd. Alleen in de onderscheiding naar geografische herkomst wordt de relatie gelegd tussen toegelatenen en 17-jarigen van de bevolking.

Uit de cijfers van 1950 (24 ‰) en 1957 (27 ‰) blijkt dat een groter aandeel van deze leeftijdsgroep naar de kweekschool gaat.

Het is jammer dat ook t.a.v. de andere gebruikte onderscheidingen niet een dergelijke relatie is gelegd. Dan zou wellicht een uitdrukking als „grotere belangstelling voor het kweekschoolonderwijs”, welke nogal eens voorkomt in de publicatie, meer relief hebben gekregen. Verder zullen tussen vooropleiding, sociale herkomst en geografische herkomst ook weer bepaalde samenhangen bestaan, zodat bij de geïnteresseerde lezer diverse vragen naar nog verdere meervoudige detaillering rijzen.

W. BEGEER

FRANTIŠEK KOZIK, *Het bittere en fiere leven van J. A. Comenius*. (Pedagogische Staatsuitgeverij, Praag, 1959).

Als men Comenius kent, zal men van deze, wat romantisch gekleurde biografie kunnen genieten. Is dit niet het geval, dan wordt ons zijn waarlijk unieke plaats niet alleen in de geschiedenis der opvoedkunde, maar ook in die van de cultuurgeschiedenis, niet voldoende duidelijk. De Nederlandse vertaling van Hans ter Laan is wel vlot, maar tengevolge van ondeskundigheid hier en daar onbegrijpelijk of misleidend. Wie weet wat er met de „majesteit” van keizer Rudolf bedoeld is of met theorema's die tegen elkaar indruisen? Een kleuterschool in de 17e eeuw is een anachronisme, de universiteit van Herborn niet door een Oranje, maar door een graaf van Nassau gesticht. Over de noodzakelijkheid van de transcriptie der Tsjechische namen kan men van mening verschillen: voor Nederlandse oren klinkt Elbing vertrouwder dan Elblong, Lissa dan Leszno; als we lezen „Waldstein in Cheb vermoord”, moeten we ons wel even realiseren, dat het over de beroemde Wallenstein gaat, die in 1634 bij Eger de dood vond.

N. F. NOORDAM

H. REMPLEIN, *Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalters*. (E. Reinhardt, Basel, 1958, 693 p., prijs Zw. fr. 24).

In de tien jaar dat het boek van Remplein oud is, heeft het zeker zijn bruikbaarheid bewezen. Deze nieuwe druk is weer bijgewerkt en uitgebreid met een paar hoofdstukken over de middelbare leeftijd en de ouderdom. Dit hangt mede samen met het feit, dat de anthropologische inzichten van de schrijver zich gewijzigd hebben. Nu is, meer dan eerst, de waarde van de opvoeding beaccentueerd, iets waarover men zich slechts kan verheugen. Toch blijft Remplein meer dan Hansen de somatische ontwikkeling bij de psychische be-

trekken. Het boek is in zijn huidige gedaante een groot, samenvattend compilatiewerk geworden, van belang voor ieder die snel en duidelijk geïnformeerd wil worden. Een literatuurlijst van 1200 titels hoort tot de waardevolste kenmerken van dit boek. Het enige dat men Remplein misschien verwijten kan, is dat hij te weinig oog heeft voor de achtergronden van de verschillende jeugdproblemen. Over wat men wel de noemt cultuurpuberteit, „nozemisme” en derg. is niet veel te vinden. Overigens geven noch Hansen, noch het bekende Amerikaanse Handbook veel meer, zodat men haast zou geloven, dat wij in Nederland moeilijkheden zien waar ze niet zijn. Zo is het echter niet, men wage maar eens een uitstapje in de moderne literatuur om dit te ontdekken. De rhetorische (!) vraag is dus: ziet men hier misschien scherper dank zij een phaenomenologische benadering?

N. F. NOORDAM

FRANTIŠEK KOŽIK, *Het bittere en fiere leven van J.A. Comenius*. Uit het Tsjechisch vertaald door Hans ter Laan. Praag Pedagogische Staatsuitgeverij 1959. 192 blz. Geb. f 5,90.

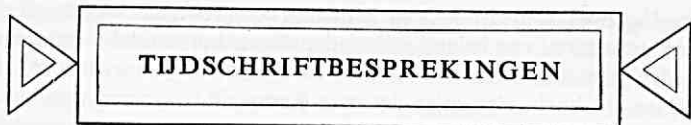
Dit boek geeft naar de titel de levensgeschiedenis van Comenius. Het is goed geschreven, goed vertaald, vlot en gemakkelijk leesbaar, alleen slecht gecorrigeerd. Het geeft niet een schets van leven en werk, zoals Käte Silber ons die enige jaren geleden gaf in haar biografie van Pestalozzi. Comenius is ontzaglijk productief geweest, veel productiever dan vermoedelijk hier te lande bekend is: zijn oeuvre telt bijna 250 werken. Maar zijn geestelijke arbeidzaamheid is zozeer opgenomen in, zozeer versmolten met zijn tragisch levenslot, dat het enige moeite kost zijn betekenis voor het zeventiende-eeuwse geestelijk leven en speciaal die voor de pedagogiek van zijn tijd uit dit boek te isoleren.

Zijn levensgeschiedenis is een lijdensgeschiedenis geweest. Hij was het type van de zwervende overbelaste intellectueel, opgejaagd door wreedheid en onverdraagzaamheid. Maar noch wreedheid, noch onverdraagzaamheid, noch de persoonlijke tragiek in zijn leven hebben deze trotse, onbuigzame figuur kunnen breken, noch beknotten in zijn scheppende activiteit. Rust vond hij pas laat in Amsterdam.

Sterke krachten hielden hem staande: zijn diepe geloofskracht, zijn onwankelbaar godsvertrouwen, zijn streven naar vrede en vrijheid, zijn dienstbereidheid tegenover het lijdende Tsjechische volk. Hij leefde naar het: „Heb God en uw naaste lief!” „Oorlog”, leert hij, „is te verwerpen als iets bestiaals, want de mensen past menselijkheid, en geschillen kunnen door een ordentelijk geleid gerecht worden beslecht”. „Wij moeten er zonder voorbehoud naar streven, dat het mensengeslacht de geestelijke vrijheid, de godsdienstige vrijheid en de burgerlijke vrijheid hergeven worden. De vrijheid, verklaar ik, is het hoogste goed, tezamen met de mens geschapen en onscheidbaar van hem ... Leidt dus de mens, waar mogelijk, naar de vrijheid! – na hem bevrijd te hebben van alle dwingende dogma's, cultussen en gehoorzaamheid!”

Dit alles klopt met het beeld dat men zich vanouds van Comenius heeft gevormd, ook zijn strijd „tegen de onwetendheid, de oorzaak der ergste kwalen”. De Tsjechische Pedagogische Staatsuitgeverij heeft dit beeld geen geweld aangedaan, een liberaliteit, waarover men zich slechts verheugen kan. Aan de zuivere historiciteit is niet getornd, reden, waarom wij dit boek gaarne aanbevelen.

VAN DER VELDE



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION, V/1959/4:

Sinai Ucko: *Ist die Pädagogik noch eine autonome wissenschaft?*

In het eerste nummer van de vierde jaargang van de I.R.E. schreef Prof. Langeveld een bijdrage onder de titel "Disintegration and Reintegration of "Pedagogy". De lezing van dit artikel heeft Ucko (uit Herzlia, Israël) aanleiding gegeven onder bovengenoemde titel een aantal gedachten te formuleren waarvan men niet kan zeggen, dat ze een reactie zijn op Langevelds opmerkingen. Het is niet de bedoeling van de auteur om het gehele probleem van de eenheid der paedagogische wetenschap te stellen, maar om de vraag te stellen of in de huidige situatie een „inleiding in de paedagogiek” mogelijk is en zo ja, wat dan de voornaamste themata van een dergelijke inleiding zouden moeten zijn.

Nu is het de mening van de schrijver dat in de paedagogische theorievorming aan de „persoon van de opvoeder” slechts in het voorbijgaan aandacht wordt besteed. Hij ziet echter voor een paedagogische theorie een weg tussen Scylla (opvoedingsphilosophie zonder binding met de practijk) en Charybdis (compendium te zijn van de resultaten der detailwetenschappen waarin de paedagogiek uiteengevallen is) wanneer zij als kernpunt zou nemen „die Lehre von erziehungswilligen und erzieherischen Menschen”. Daarbij zal de „allgemeine Erziehungslehre” niet bevreesd moeten zijn om ook de onexacte en vaak irrationele momenten van het opvoedingsgebeuren mee te laten spreken en minder angst moeten hebben voor het onmeetbare.

Deze gedachten worden in het vervolg van dit artikel in meer praktische zin uitgewerkt. Het gehele betoog toont duidelijk te zijn geschreven vanuit de practijk en op de practijk toe. Het verbaast ons dus niet, bij de personalia te vinden, dat de schrijver in Israël inspecteur is van de leraarsopleiding.

Aan het eind van zijn artikel wil de schrijver de indruk wegnemen, als zou hij door het centraal stellen van de opvoedende persoon te weinig aandacht schenken aan het opvoedingshandelen als zodanig en aan het kind dat opgevoed wordt.

Paedagogiek is „die Erleuchtung des Erziehungsaktes, von dem Gegenstand aus der der nächste und nicht minder fragwürdig als es der Zögling ist: der Erzieher”.

„Ihr Gegenstand ist das Ethos der erziehenden Person und die Taktik, die aus diesem Ethos erfolgen darf. Ihre methode ist die Methode der Daseinserhellung des Menschen unserer Zeit unter dem Gesichtspunkte einer Werte vermittelnden Liebe”.

Paedagogisch-Didactisch Instituut
van de Universiteit van Amsterdam.

N. DEEN

OPVOEDING EN ONDERWIJS IN EEN MAATSCHAPPELIJK KRACHTENVELD

E. H. F. VAN DER LELY

Inleiding

In vele landen wordt veel over heroriëntatie in het onderwijs gesproken. Dit is meer dan alleen maar hier en daar wat verbetering aanbrengen. Heroriëntatie houdt in dat nieuwe zaken en inzichten worden betrokken bij de vaststelling van de concrete inhoud van de schoolprogramma's en de doelstellingen. Het is goed hierbij fenomenologisch te werk te gaan. Op welke terreinen hebben er in de samenleving diep ingrijpende veranderingen plaats gevonden? Aan de hand van de verkregen gegevens kan men dan ritisch analyseren of er reeds voldoende in de leerprogramma's met die wijzigingen in de maatschappij rekening is gehouden. Een sociologische benadering van de onderwijsvraagstukken lijkt daarom hier op zijn plaats.

Problematiek van de aanpassing

Ons onderwerp kan als een vraagstuk van actieve aanpassing worden gesteld. Drie aspecten daarvan mogen hier worden genoemd.

1. Vormt de aangeboden stof voldoende stimuli, om de jonge mens tot geestelijke volwassenheid en creatieve zelfontplooiing te brengen, eerst op school en later in zijn arbeid?
2. Houdt het onderwijs voldoende rekening met de huidige technisch sterk ontwikkelde maatschappij, m.a.w. is de afstand tussen schoolkennis en praktisch geëiste gedragingen in de maatschappij mogelijk te groot geworden?
3. Biedt de maatschappij onderwijs-organisatorisch gezien een voldoende aantal gedifferentieerde schooltypen, om de steeds groter wordende aantallen leerlingen met hun sterk uiteenlopende aanleg en begaafdheid goed te kunnen opvangen?

Deze drie aspecten hangen onderling samen. Men zou deze ook kunnen formuleren als resp. 1^o het pedagogisch-didactisch aspect, 2^o het probleem van de voorbereiding op de werkelijkheid van morgen (sociaal aspect), 3^o het organisatorisch-institutioneel aspect.

In dit artikel zal alleen iets over het eerste en tweede aspect worden gezegd.

Het eerste aspect is sterk gebonden aan het *mensbeeld* waarvan men uit-

gaat en het wereldbeeld dat daarmee samenhangt. Deze beelden spelen meestal meer of minder onbewust een grote rol bij het geestelijk leiding geven. Onze wereld verandert snel, onder invloed van de technische apparatuur die op de tussen-menselijke betrekkingen inwerkt. Daarom is de kans groot, dat deze exceptionele situatie het toch altijd subjectief gekleurde, en aan beperkte eigen ervaring gebonden mensbeeld, een te statisch en gesloten karakter blijft dragen. Daardoor sluit het dan feitelijk niet meer voldoende bij de levende werkelijkheid aan. Het mensbeeld zal daarom een zekere correctie moeten ondergaan. Uit eigen ervaring weten ongetwijfeld velen, dat er in feite nogal sterk uiteenlopende mensbeelden bestaan. Dit kan soms tijdens een gesprek tot een waarlijk Babylonische spraakverwarring leiden. Soms veroorzaakt dit dan bovendien nog een gevoel van innerlijke onzekerheid, n.l. het niet bij elkaar kunnen komen, elkaar niet begrijpen en soms nog sterker het niet bij elkaar behoren. Samenwerking wordt er dikwijls ernstig door bemoeilijkt. Men ziet dit b.v. duidelijk aan de politieke spanningen tussen Oost en West. Voor een deel vloeien deze voort uit het bestaan van verschillende mensbeelden, die aan de ideologieën ten grondslag liggen.

Het lijkt thans mogelijk om aan de hand van de huidige stand van kennis op het terrein van psychologie, psychiatrie, anthropologie en sociologie een wetenschappelijk verantwoord, meer objectief en zuiverder mensbeeld te vormen. Een met wetenschappelijke gegevens aangevuld, vollediger mensbeeld, zal een zekere openheid vertonen. Daarmee is bedoeld, dat het allerlei ontwikkelingsmogelijkheden, die de mens bezit, omvat. Een dergelijk mensbeeld, wil het als grondslag bij de onderwijsvernieuwing waardevol zijn, mag apriori niet bepaalde facetten écarteren, die men in de werkelijkheid aantreft. Het beeld zal een soort dynamisch ontwerp moeten zijn, zoals het leven zelf is en waarbij de ontwikkeling van verrassende elementen niet is uitgesloten.

Nu volgt een bescheiden poging om een beknopt ontwerp van een dergelijk dynamisch mensbeeld te geven. Het verdere inschetsen van meer specifieke trekken, die als het ware tezamen de structuur van het mensbeeld duidelijker uit de verf doen komen, is voor ons doel hier niet nodig. Dat zal nog wel nader blijken.

Ontwerp van een dynamisch mensbeeld

Vanaf de geboorte beginnen de zintuigen van de mens hun werk te doen. Er ontstaan contacten met de omgeving. De verkregen indrukken worden verwerkt en zijn medebepalend bij het ageren en reageren op in-

vloeden van de buitenwereld. Naarmate het jonge kind ouder wordt gaat een deel van de invloeden die het ondergaat, als ervaring en kennis een bewuste plaats in zijn bestaan innemen. Het worden hulpmiddelen om zijn behoeften op verschillend gebied te helpen bevredigen. De activiteiten van de mens worden er mede door gericht. Deze leiden tot handelingen, die onder meer tot *vormgeving* aan materie en het verkrijgen van materiële zaken leiden, om aan de behoeften op dit terrein tegemoet te komen.

Op deze wijze past de mens zich dus actief bij zijn omgeving aan. Hij grijpt op die omgeving in en daardoor ontstaat voor hem een meer bevredigende levenssituatie.

Dit actieve – zijn eigen weg zoekende – dus creatieve aanpassingsproces voltrekt zich naar vier richtingen.

1. de stoffelijke wereld en zijn materieel bestaan,
2. de omgang en samenwerking met anderen,
3. het zoeken en vinden van een eigen weg om zich te ontplooiën en daarin zijn vrijheid te ervaren,
4. zijn houding te bepalen tegenover het mysterie – het onbegrijpelijke – in de gebeurtenissen die de mens in zijn ervaringen telkens weer ontmoet.

Deze indeling is natuurlijk een schematische. In werkelijkheid hangen deze vier aspecten onderling samen. Men kan deze vier facetten in zekere zin de wortels van het menselijk bestaan noemen. Zij behoren tezamen tot de essentie van een dynamisch mensbeeld. Deze vier wortels moeten alle gevoed worden. Het milieu moet als het ware de omstandigheden, althans de voorwaarden leveren waarop de activiteiten van de mens worden gericht. Dit leidt tot een zekere vormgeving, waardoor de mens op een meer of minder geslaagde wijze in zijn behoeften voorziet en zich aanpast, d.w.z. in harmonie met zijn wereld leeft.

De mensheid begint er zich langzaam rekenschap van te geven, dat in ieder mens de werkzaamheid van deze vier componenten niet even sterk is. Deze stuwende krachten variëren naar tijd en plaats, zowel voor individu als volk. Het is duidelijk waarneembaar hoe bv. de volkeren van West-Europa na de Middeleeuwen steeds sterker naar een nieuwe vormgeving zijn gaan zoeken voor de eerste en vierde component.

Het aanpassingsproces vertoont een individueel en een collectief aspect. Bij dit laatste aspect is ook als regel een organisatorisch element bij de vormgeving betrokken. Men denke bv. bij de godsdienst aan de Kerk, als instituut of orgaan.

De vormgeving kan zijn expressie vinden in voorwerpen, maar ook in denkbeelden, concepties, tekens en symbolen.

De hier beknopt geschetste conceptie van een dynamisch mensbeeld, gaat dus uit van de vier hierboven genoemde wortels, waarin het leven als het ware verankerd ligt. Het ontwerp doet inzien, dat de grote verschillen in hoeveelheid en aard van de aanwezige bouwstof (dank zij o.a. klimatologische en bodemverschillen, plus de omvang en inhoud van de beschikbare culturele erfenis), die lokaal aanwezig zijn, tot gevolg zullen hebben, dat ook de reactiepatronen van de mens in de diverse geografische gebieden een opmerkelijke verscheidenheid zullen vertonen.

Daardoor wordt het begrijpelijk hoe een bepaald volk ergens op onze aarde bv. bijzonder veel aandacht heeft of krijgt voor de vormgeving aan de eerste component van zijn bestaan, omdat het over nieuwe hulpmiddelen gaat beschikken. Dat kunnen b.v. wetenschap en techniek zijn en het bewustzijn is ontstaan, dat armoede te overwinnen is. Men kijke naar het China van vandaag of naar West-Europa een paar eeuwen terug.

De waarde die de gegevens (stoffelijke en onstoffelijke) voor de mens hebben, wordt sterk bepaald door de mate waarin het gegevene bijdraagt om de disharmonie (de gevoelde tekorten) in zijn bestaan op te heffen, dus aanpassing tot stand helpt brengen. In dit licht beschouwd, valt het beter te verstaan waarom zaken, waarvoor men vroeger heftig streed, omdat zij hoge waarden vertegenwoordigden, thans maar weinig aandacht genieten. De geschiedenis van de rechten van de mens kan dit uitstekend illustreren.

Met dit beknopte mensbeeld moet hier worden volstaan. Het vormt, naar ik hoop, een voldoende belichte grondslag, om hetgeen verder over opvoeding en onderwijs wordt opgemerkt, tegen deze algemene achtergrond te beoordelen.

Fasen en vormen van aanpassing

Cultuurhistorisch beschouwd heeft de westerse mens enige eeuwen terug relatief veel aandacht besteed aan de religieuze component in zijn bestaan. De vormgeving aan deze behoefte kreeg collectief als godsdienst gestalte. In deze vorm liggen elementen besloten, die de aanpassing van de mens bij zijn levensomstandigheden bevorderen. Zo kon de mens in harmonie leren leven met zijn naaste omgeving, met de natuur en op een laag stoffelijk welvaartsniveau.

Langzamerhand is deze fase in de ontwikkelingsgang van de cultuur

overgegaan naar een tweede fase. Deze fase brak zich met de Renaissance duidelijk baan. Het zou interessant zijn aan de hand van het mensbeeld te gaan uitwijden, waarom die overgang naar de tweede fase plaats vond. Maar dat zou hier te veel afleiden. Het komt er op neer, dat er in feite een ander type mens begon te ontstaan – weliswaar met een zelfde ontwerp – het mensbeeld – maar met een andere „preferentie” in de vormgeving aan zijn componenten.

De mens begon nu in toenemende mate zijn centrum van aandacht te verleggen van het godsdienstige en het bovennatuurlijke naar de stoffelijke natuur om zich heen. De aandacht voor de materie nam sterk toe. De natuurwetenschappen en de techniek hebben voor hun ontwikkeling daarvan enerzijds een stimulans ontvangen, anderzijds zelf een sterke impuls aan deze denkrichting gegeven. Het veranderen van de stoffelijke bestaanvoorwaarden en de vergroting van de welvaart werden nu de middelen om de aanpassing van de mens met zijn omgeving te bevorderen. Nuchter beschouwd zijn wetenschap en techniek hulpmiddelen van collectiviteiten om het aanpassingsproces actief te bevorderen tussen mens en milieu.

Thans betwijfelen velen of deze vorm van aanpassing geheel geslaagd is. Zou het mogelijk zijn, dat een te eenzijdige aandacht in de richting van het stoffelijke bestaan tot een leegte en tot een tekort aan vervulling heeft geleid op de andere levensgebieden, die ook tot de wortels van het menselijk bestaan behoren? Ik bedoel de in het mensbeeld aangegeven verlangens op tussen-menselijk en religieus gebied. Ernstige frustraties op bepaalde levensterreinen leiden onherroepelijk tot een algemeen gevoel van onbehagen. Het besef dat onze huidige cultuur in een overgangsfase verkeert, hangt daarmee ten nauwste samen. Daarom is het gewenst een ogenblik stil te staan bij een aantal opmerkelijke veranderingen, die tijdens deze tweede fase in de cultuurontwikkeling van het Westen plaats vonden. Wellicht valt daaruit iets te leren. Daarbij willen wij ons beperken tot het noemen van enige belangrijke hoofdtrekken, die niet als incidenteel of als geïsoleerd optredende verschijnselen zijn te beschouwen, maar zich als meer permanent werkzame sociale krachten (trends) in de maatschappij doen gelden. Deze krachten beïnvloeden het denken en handelen.

Sociale krachten

1. De techniek als vormgevende kracht aan de *industrie*.
2. De techniek als *massacommunicatiemiddel* (film, radio, televisie, en krant). Deze kracht treedt steeds meer op naast de bekende, eeuwenoude bron van persoonlijke overdracht van informatie – de mens.
3. De factor techniek als *afstandenoverbruggend element*. De snelheid waarmede (persoonlijk) contact tussen mensen mogelijk wordt gemaakt is er enorm door vergroot.
4. De groeiende omvang van de *vrije tijd*, ten gevolge van betere arbeidsorganisatie, mechanisatie en automatisatie. Het enorm toegenomen gebruik van niet-menselijke energie vormt daarbij een essentieel aspect.
5. Het *politieke emancipatieproces*. Hierbij wordt in politiek van het buitenland afhankelijke gebieden, gestimuleerd door de nawerkingen van twee wereldoorlogen, gestreefd naar staatkundige onafhankelijkheid. Men denke b.v. aan India en Pakistan, Malakka, Indonesië en Indo-China, Marokko, Tunis en Egypte enz. De daarmede verbonden wijzigingen in politieke en economische machtsverhoudingen zijn ingrijpend.
6. De opkomst van een *nieuwe economische en politieke macht: de Sowjet-Unie* met een ander politiek en economisch regiem dan het Westen. Daarbij treedt een gelijktijdige terugval aan invloed op van de oude Europese wereldmachten: Engeland, Frankrijk en Duitschland.
7. De wisselwerking tussen de factoren, die onder 5 en 6 zijn genoemd. verhoogt de internationale politieke en economische activiteiten tussen de staten. Een *toenemende interdependentie* is daarvan het gevolg.
8. De verminderende politieke en economische invloed van West-Europa in de wereld noodzaakt de oude rivalen als het ware elkaar te vinden. Hierdoor wordt *het streven naar Europese integratie* bevorderd.

Met het noemen van deze acht werkzame krachten is geen uitputtende opsomming beoogd. Het is reeds een zware opgave om zich uit het geheel van de al genoemde factoren, die in en op de westerse cultuur werkzaam zijn een beeld te concipiëren. Tot welke politieke en economische vormgeving zal dit in Europa leiden? Slechts vage contouren zijn daarvan nu reeds zichtbaar. Toch is het van groot belang op enig bakken te varen, als nog geen nauwkeurig kompas beschikbaar is. Indien men zich voortdurend bewust blijft van het voorlopige karakter van een ontworpen toekomstbeeld, is de noodzakelijke waakzaamheid verzekerd. Slechts door voortdurend detailstudies te maken over het verloop dat de ver-

schillende sociale krachten nemen, bestaat er kans, dat over enige tijd de structuur van het toekomstbeeld beter kan worden ingeschetst.

Indien men nog even het overzicht met de acht factoren bekijkt, valt het op, dat de onder 1, 2, 3 en 4 genoemde factoren in Europa hun oorsprong vinden. Een aantal andere factoren werkt ook van *buitenaf* op Europa in. Dit wil echter niet zeggen, dat deze tweede categorie van krachten niet ten dele zijn impulsen oorspronkelijk uit Europa ontving, zoals b.v. de onder 5 en 6 genoemde.

Om nu te verduidelijken op welke wijze een heroriëntatie van opvoeding en onderwijs in West-Europa zou kunnen worden benaderd, zal een keuze worden gedaan. Uit de acht genoemde factoren, die mede vorm zullen geven aan het toekomstige Europa, kiezen wij de factoren a. het integratiestreven in Europa en b. de techniek.

Het ligt in de bedoeling om deze twee sociale krachten een ogenblik te belichten in hun invloed op het leven van de bevolkingen. Een verdere beperking is echter nog nodig. Wij gaan ons bezig houden met de vraag, in welke opzichten stimuleren deze krachten de menselijke drang naar zelf-expressie (het vrijheidsbewustzijn – of anders gesteld – bevorderen deze sociale krachten een aanpassing in vrijheid?) Waar belemmeren zij deze en frustreren de creatieve vermogens?

Geestelijke aspecten van de integratie

Bij deze beschouwing wordt uitgegaan van de juistheid van het streven naar integratie. Dit streven is hier opgevat als de aanwezigheid van een politieke wilsvorming bij een leidinggevende élite. Daarbij wordt onder meer beoogd om permanente vormen voor het overleg tussen staten te organiseren. Nieuwe organen met gezag moeten gecreëerd worden. Het gaat hier dus om een internationale besluitvorming op democratische grondslag. Tot het wezen van de democratie behoort immers een geestelijke instelling, waarbij bereidheid wordt getoond om met afwijkende inzichten en belangen van anderen rekening te houden (ook bij minderheden), daarover overleg te plegen en zich aan de tot stand gekomen afspraken en regelingen te houden. Dat deze levensinstelling allereerst geestelijk en moreel gedragen moet worden door de élite, die voor integratie werkt, is duidelijk. De institutionele vormgeving is daarvan uiteindelijk afhankelijk. Maar deze nieuwe instellingen moeten ten slotte in een democratische samenleving worden gedragen door de geestelijke en morele instelling van hun bevolkingen. Waarom is dit streven naar integratie noodzakelijk?

Twee wereldoorlogen tussen europese broedervolken hebben hun levenssappen sterk gedraineerd. Zij werden daardoor zo ernstig verzwakt, dat er Marshall-hulp nodig was. Zo kon nog juist op tijd de materiële basis worden hersteld, om anarchie te voorkomen. Europa werd zo geestelijk een adempauze geschonken. Daarnaast maakt de techniek de wereld steeds meer interdependent. De landen worden voor hun voorspoed sterker op elkaar aangewezen.

Daarom wordt er elke dag gestreden – helaas door nog te weinigen – voor de vorming van een geïntegreerd Europa. Er zijn daarbij grote weerstanden te overwinnen. De historische ontwikkeling van de verschillende staten in Europa heeft tot grote divergenties in lokale belangen geleid, die moeilijk te overbruggen zijn. Daarbij wordt allereerst gedacht aan de invloed van het z.g. „nationalisme”. Men verwarre dit niet met „patriotisme”. Bij dit laatste spelen banden van bloed, taal en bodem de voornaamste rol. Bij het nationalisme dient vooral de nadruk te vallen op het institutionele aspect, wil men goed begrijpen waarom het eigenlijk gaat. Dit begrip „nationalisme” omvat veel. En als het te pas komt legt men graag het accent op de elementen die in het patriotisme een levende kracht zijn. Maar de kern waarom het in feite draait is veelal, dat zij die leiding geven aan sociale instellingen en grote organisaties in een land, er soms bitter weinig voor voelen of er weinig heil in zien om een deel van hun vrijheid, lees macht, uit handen te geven en deze aan nieuwe organen over te dragen. Organen, die eigen, nieuwe en noodzakelijk geworden taken op zich moeten nemen om een hechte samenwerking tussen de naties mogelijk te maken. Het gaat hier dus in wezen om diepgewortelde menselijke eigenschappen en inzichten, die ten grondslag liggen aan vele politieke en organisatorische moeilijkheden, die overwonnen moeten worden. Die weerstanden zijn vooral daarom zo groot, omdat hier de invloed van personen gebonden is aan de omvangrijke invloedssfeer die de sociale instellingen bezitten tegenover de bevolkingen. Een tweede, evenzeer aanzienlijke weerstand is van geheel andere aard. De politieke avant-garde voelt zich veel te weinig geruggesteund door de burgers. De bevolkingen zien, noch voelen welk verband er bestaat tussen hun eigen, kleine en relatief beschutte levenskring en de afhankelijkheidsverhouding waarin dit veilige bestaatje tot de vorming van de verenigde staten van Europa staat, als waarborg voor onze gezamenlijke toekomst. Er bestaan weinig, ja praktisch nog te weinig emotionele bindingen (loyaliteiten) bij de doorsnee burger, die aan de geest van Europa steun bieden. Evenmin is er reeds een ideologie die op de vorming van Europa is gericht. De bewuste door-

denking is bij een kleine politieke élite begonnen, maar nog niet doorgevoerd, verwerkt en tot een onbewust werkzame sociale idee bij de bevolkingen geworden. Daarom dient bij een *bezinning op de grondslagen van opvoeding en onderwijs, die meer op de naaste toekomst wordt georiënteerd, de emotionele, morele en geestelijke aspecten van de europese integratie hoge prioriteit te verkrijgen.*

Snelle verandering van levensomstandigheden door de techniek en sociale onaangepastheids-verschijnselen

De levensomstandigheden veranderen snel onder invloed van de technische ontwikkeling. Allerlei machines en apparaten wijzigen het milieu waarin de mens leeft en werkt. Dit milieu vormde eeuwenlang in hoge mate een vrijwel onveranderlijk natuurgegeven. Daardoor kon het als een stabiele factor in het denken van de mensen worden opgenomen. Het was een soort onveranderlijke grootheid, waarmede men op traditionele wijze rekening hield. Men had zich bij dit gegeven eenvoudig op een bepaalde wijze neer te leggen. Thans wijzigen zich echter de stoffelijke bestaansvoorwaarden – het milieu. Dit gebeurt zelfs in een sneller tempo, sneller dan met de denkwijzen en reactiepatronen van grote groepen van de bevolking het geval is, om zich aangepast te voelen. Een relatief kleine groep van wetenschappelijke onderzoekers en technici veranderen door hun systematische aanpak de levensomstandigheden voortdurend, vooral omdat hun kennis bij de industriële voortbrenging steeds meer wordt gebruikt. Daardoor kunnen levensgewoonten en tradities snel verouderen. De levensomstandigheden verliezen hun statisch karakter en zijn plastisch of vloeibaar geworden. De in vroegere tijden door „trial and error” langzaam gevonden adequate wijzen van reageren en zich aanpassen, door de vorming van gewoonten en tradities overgeleverd, gaan falen als het milieu door de techniek te snel wordt gewijzigd. Als gevolg van *deze exceptionele aanpassingssituatie* ontstaat veel levensonzekerheid en maatschappelijke onaangepastheid. Eigenlijk beginnen wij eerst sinds kort te onderzoeken hoe het door de mens veranderde milieu, omgekeerd ook de menselijke emoties, gewoonten en gedragingen beïnvloedt. Gedeeltelijk zijn dat gunstige, ten dele ook ongunstige invloeden. Daardoor ontstaat in de samenleving het vraagstuk van de geestelijke volksgezondheid, als een der belangrijkste opgaven voor de komende tijd.

Geestelijke volksgezondheid

Het is wel duidelijk dat opvoeding en onderwijs hierbij ten nauwste betrokken zijn. Als tweede fundamentele opgave voor een heroriëntatie van het onderwijs kan daarom worden gesteld: Welke concrete inhoud moeten de onderwijsprogramma's krijgen om een meer evenwichtige innerlijke ontwikkeling van de jeugd te bevorderen. Aan het scheppen van situaties, die creatieve vormgeving op biologisch, tussen-menselijk en religieus gebied bevorderen, dient daarbij meer te worden tegemoet gekomen. De gevaren op het terrein van de lichamelijke en geestelijke volksgezondheid kunnen daardoor worden beperkt.

Welke zijn die gevaren? Het lijkt mij hier niet de geëigende plaats daarop uitvoerig in te gaan. Bovendien zijn er deskundigen, die zich speciaal op dit terrein bewegen. Kort geleden werd hieraan een internationaal symposium gewijd. De bijdragen zijn gepubliceerd in het Internationaal social science journal Vol. XI, No. 1 1959. Het lijkt mij dat daarin de visie van *L.K. Franck* de kern van het vraagstuk raakt. Hij schrijft: „Our so-called social problems are to be viewed as arising from the frantic efforts of individuals, lacking any sure direction and sanctions or guiding conception of life, to find some way of protecting themselves or merely existing on any terms they can manage in a society being remade by technology. Having no strong loyalties and no consistent values of realizable ideals to cherish, the individuals' conduct is naturally conflicting, confused, neurotic and antisocial” (p. 33). De wetenschappelijke literatuur geeft velerlei aanwijzingen dat de techniek de mens in meer dan een opzicht geestelijk, moreel of fysiek kan bedreigen.

De zeer eenzijdige aandacht die talloze volwassenen aan de vergroting van stoffelijke welvaart schenken, werkt door in opvoeding en onderwijs. Dit is waarschijnlijk een diepliggende oorzaak op de achtergrond, die velerlei symptomen genereert, die wij op het terrein van de maatschappelijke onaangepastheid kunnen waarnemen. Vele aspecten daarvan zijn reeds meer of minder diepgaand bestudeerd. Daarom zou ik vandaag voor één aspect speciale aandacht willen vragen, omdat naar het mij voorkomt, daaraan tot nu toe beslist te weinig aandacht is geschonken.

Verhindert het rationalisme de ontwikkeling tot „volledig mens zijn?”

De verandering van en de vormgeving aan de grondstoffen der aarde – de productieprocessen dus – maken het nodig dat mensen zich een uitgebreide kennis op velerlei gebied eigen maken. Hij moet de eigen-

schappen van de stoffen kennen en deze leren hanteren met behulp van de techniek. Daarvoor is weer een omvangrijke kennis van de wis- natuur- en scheikunde nodig. Op al deze terreinen speelt het „meten”, het in cijfers uitdrukken een zeer belangrijke rol. Ook de transport en verhandeling van de goederen vragen kennis op talrijke gebieden. Daardoor bepaalt de gang van zaken in de economie feitelijk in hoge mate hoe men zich in de maatschappij beweegt. Het geld, als abstracte reken-eenheid, heeft in de moderne economie een dominerende invloed gekregen. Zonder geld zou het leven economisch direct tot stilstand komen. Het is daarom geen wonder, dat van jongs af aan de meetbaarheid van waarden in het bewuste denken een sterk rationalistisch element introduceert. Daarmee wordt dus hier bedoeld, dat het denken en de levensinstelling sterk analytisch gericht zijn op het „tel- en meetbare”. Het in geld uitdrukbare beheerst daardoor in hoge mate het denken en praktisch handelen in onze samenleving. Alle levenswaarden die buiten de rationeel-meetbare greep vallen, dreigen daardoor te weinig aandacht te krijgen. Er bestaat kans, dat deze te veel als *quantité négligeable* worden behandeld. Bij het zakelijke overwegen en handelen kunnen de niet meetbare argumenten en waarden daardoor gemakkelijk in de verdrukking raken.

De menselijkheid, hier opgevat als medeleven en eerbied tonen voor de waardigheid van de mens en het levensgeheim, loopt daardoor gevaar onder de voet te worden gelopen. Ook de creativiteit, hier opgevat als alles, waarin de mens aan zijn uniekheid en aan zijn expressievermogen vorm geeft, voor zover dit niet commercieel – d.w.z. met winst verhandelbaar is, loopt kans te worden onderdrukt, eenvoudig door geen geschikte omstandigheden te scheppen, om daaraan uitdrukking te kunnen geven.

Het politieke cynisme, onverschilligheid voor het publieke welzijn, dat men bij velen ontmoet, vormen n.m.m. daarvoor aanwijzingen. Als fundamentele levenswaarden door een rationalistische denkwijze en levensinstelling, geen adequate uitdrukkingsvorm kunnen vinden, ontstaat a-sociaal gedrag en loopt men kans op irrationele, soms explosieve uitingen, die bekend staan als onaangepastheids-verschijnselen.

Massa – media

Er is een ander aspect van de techniek, waarvoor hier nog even aandacht wordt gevraagd, n.l. de massa-communicatiemiddelen: krant, film, radio en televisie. Eeuwenlang vond de overdracht van ervaring en kennis uit-

sluitend plaats door middel van het *persoonlijk* contact. Bij dit contact speelde gezag, autoriteit en banden van genegenheid en liefde plus de vertrouwensverhouding een belangrijke rol. Zij schiepen en scheppen nog steeds de juiste afeer voor de overdracht van ervaring en kennis. De over te dragen inzichten zijn dan verbonden met de totale persoon, d.w.z. met al die subtiele elementen die zo juist werden genoemd en die te zamen de geestelijk-morele en visuele sfeer vormen. Deze constitueren als het ware de omlijsting voor datgene wat wordt overgedragen. De moderne massa-communicatiehiddelen hebben nu juist als kenmerk de *anonieme en onpersoonlijke omlijsting*, waarin de overdracht plaats vindt. Er ontbreken elementen aan, die juist essentieel waren om het betrouwbaarheids-karakter en het waarheidsgehalte direct te kunnen aanvoelen. Daarover zou nog veel zijn te zeggen. Beperking dwingt ons echter er slechts op te wijzen, dat deze onpersoonlijke, gedépersonaliseerde vorm van overdracht van informatie en kennis in de moderne samenleving een steeds groter deel van de dagelijkse aandacht vraagt, opeist of zich aan ons opdringt, b.v. door reclame. Men zou deze invloed naar de quantitative zijde zelfs kunnen uitdrukken in een aantal uren gedurende welke de mens dagelijks op onpersoonlijke wijze indrukken ontvangt (krant lezen, kijken naar film en televisie, luisteren naar het woord door de radio). Het gedépersonaliseerde karakter van deze overdrachtswijze, ontleemt er in een aantal gevallen voor een deel ook het morele en menselijke element aan. De massa-media ontdoen de volle werkelijkheid dikwijls meer of minder van zijn menselijke waarden. Daarom kan worden geconcludeerd, dat de massa-media dikwijls een hoeveelheid moreel indifferente, gedéhumaniseerde kennis en voorlichting verschaffen, omdat de manier van overdracht er van nature een onpersoonlijk karakter aan geeft. Daarmede wil niet gezegd zijn, dat men deze media niet zou kunnen gebruiken om er ook morele en menselijke gevoelens mee op te wekken en het normbesef te versterken.

Maar er bestaat m.i. een reëel gevaar en dit dient duidelijk onderkend en geneutraliseerd te worden. Men zou het misschien ook zo kunnen stellen: De massa-media bevorderen de overdracht van „ethisch neutraal” gemaakte kennis en ervaring. Men ziet daardoor dan ook in de praktijk, dat het onmenselijke element dat aan bepaalde menselijke gedragingen en gebeurtenissen vastzit, als het ware in de berichtgeving verschrompelt. De menselijke afkeur, die een normale reactie zou zijn als men de gebeurtenis zelf zou hebben bijgewoond, valt min of meer weg bij de overdracht en collectieve verspreiding met behulp van de massa-media. Daardoor bevordert men dat de jonge mens een vertekend beeld

ontvangt van de volle werkelijkheid. Hij krijgt slechts de ethisch indifferente kant van het gebeuren te zien. Op deze wijze ontvangt het geweten vaak geen duidelijke aanwijzingen meer wat menselijk acceptabel of onwaardig is. De jeugd krijgt zo een ònmenselijk en daardoor verzakelijk beeld van de maatschappij. Daar zit deze jeugd mee en het wordt bron voor innerlijke conflicten, moreel indifferentisme en een verzwakt normbesef. Deze belemmeren samenwerking en verzwakken de weerbaarheid tegenover totalitaire ideologieën.

Daarom lijkt het voor de opvoeder pedagogisch van grote betekenis, dat nauwkeurig wordt onderzocht welke invloed de massa-communicatie middelen op de belevingswereld van het kind uitoefenen. Hoe verwerkt hij de invloeden uit de wereld van de volwassenen (de maatschappij) en hoe vergelijkt hij die met de kleinere belevings-wereld, in zijn vertrouwde, dagelijkse omgeving? Het komt mij voor dat allerlei vormen van maatschappelijke onaangepastheid bij de jeugd, maar ook bij volwassenen hier nauw mee samenhangen.

Bij een heroriëntatie op onderwijsgebied zal daarom ten volle rekening met deze factor – de invloed van de massa-media – worden gehouden. Deze factor heb ik de *derde macht* genoemd. Zij gaat naast het gezin en de school, de derde belangrijke beïnvloedingsfactor van het kind worden.

Opvoeding en onderwijs zullen meer op de toekomst gericht worden. Het ethische element in voorlichting en kennis dient versterkt te worden om de negatieve werking van de gedépersonaliseerde vorm van overdracht te compenseren en integrerend op het innerlijk leven van de jeugd te kunnen inwerken.

Het is naar ik hoop duidelijk geworden, dat hier slechts enkele aspecten zijn aangestipt van een problemenveld met grote draagwijdte voor de toekomst van Europa. Het stelt ons voor moeilijke, maar grootse opgaven, die verdere bestudering en om een nadere praktische uitwerking vragen. De uitkomsten daarvan zullen medebepalend worden voor de wijzen waarop de jeugd voor de toekomst wordt voorbereid en zij een perspectief ontvangt dat haar beste krachten in actie zet. Naar wij hopen een toekomst, die op vrede is gericht.

Samenvatting

Voor heroriëntatie op het terrein van opvoeding en onderwijs is in dit artikel als uitgangspunt een dynamisch mensbeeld genomen. Omdat heroriëntatie met sociale aanpassing ten nauwste samenhangt

zijn een achttal factoren genoemd, die als sociale krachten in de maatschappij werkzaam zijn en de mens in zijn mogelijkheden tot ontplooiing en vrijheid beïnvloeden.

Een nadere beschouwing is gewijd aan de wijze hoe enkele van deze factoren inwerken op de mens. Diverse aspecten van opvoeding en onderwijs zijn daardoor in een sociologisch kader geplaatst, waardoor mogelijk een bijdrage is ontstaan om deze eens in een wat ander perspectief te zien.

CONSTANTIJN HUYGENS ALS OPVOEDING EN ALS OPVOEDER

BIJDRAGE TOT DE KENNIS VAN OPVOEDING IN DE EERSTE HELFT
DER ZEVENTIENDE EEUW

I. VAN DER VELDE

Inleiding

In zijn „Vijfstromenland”¹ wijst Bouman op een pedagogisch probleem, waarvoor de 17e eeuw was gesteld. Meer dan honderdduizend Nederlanders zwierven op de 10.000 à 16.000 oorlogs-, handels- en vissersboten, die de zeeën bevoeren. Een hoog percentage van de mannelijke beroepsbevolking. De zeemannsvrouwen droegen bij de herhaalde en langdurige afwezigheid van zovele gezinshoofden een zware verantwoordelijkheid, zwaarder dan die van hun voorgangsters, de vrouwen uit de vroegere agrarische gemeenschappen. „Kinderen groeiden op zonder het vaderlijk gezag in normaal gezinsverband te hebben gekend”. Tot zover Bouman.

Hoe groeiden deze kinderen op? Hoe zijn ze opgegroeid? Is er een moederlijk gezag geweest, dat volledig ouderlijk overwicht had op knapen en meisjes beiden? Of is juist het 17e-eeuwse zeemansgeslacht zo ondernemend, zo onvervaard, zo roekeloos-stoutmoedig geweest, omdat de jeugd, met name de mannelijke jeugd, zich bij ontstentenis van de vaderlijke autoriteit onbelemmerd heeft kunnen ontplooiën, door geen huiselijke voorschriften gehinderd of de huiselijke voorschriften koelbloedig negerend? Vragen aan de geschiedenis der pedagogiek, waarop voorzover wij weten, geen antwoord is gegeven, misschien niet is te geven. We missen door het ontbreken van voldoende samenhangende gegevens vrijwel iedere greep op het pedagogisch gebeuren, zoals dat zich vooral in de oudere geschiedenis heeft afgespeeld. De actuele opvoeding is vrijwel ongrijpbaar voor de op historische gegevens aangewezen onderzoeker, zegt Langeveld terecht².

Waar we wel weet van hebben, en wat voor velen de essentie van de geschiedenis der pedagogiek uitmaakt, dat zijn de opvoedkundige theorieën sinds Plato, theorieën al dan niet tot stelsels gestructureerd. Zij worden eindeloos gecommentarieerd en even eindeloos, dikwijls zeer tegenstrijdig, geïnterpreteerd. De weinige individuele opvoedingsge-

¹ Assen 1958, p. 72-73.

² Bijdragen tot het gesprek van systeem en historie in de opvoedkunde. Acta Paedagogica Ultrajectina XIX. Groningen 1959, p. 27.

vallen die te onzer kennis gekomen zijn en komen, betreffen vermoedelijk zonder uitzondering elitefiguren, maatschappelijk (en - of) geestelijk. Tot deze maatschappelijk-geestelijke elitefiguren behoort Constantijn Huygens, tot wiens lotgevallen als opvoeding we nader gebracht zijn door Dr. A. H. Kan's vertaling uit het Latijn van Huygens' jeugdbiografie onder de titel: „De jeugd van Constantijn Huygens door hem zelf beschreven”¹, en over wiens activiteiten als opvoeder wij zeer onlangs zijn ingelicht door Dr. P. Brachin in een lezing, gehouden op de jaarvergadering 1959 van de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde: „Constantijn Huygens als huisvader.” Deze lezing berustte op een grondige en zeer gedetailleerde kennis van het totaal van Huygens' literaire arbeid en de door hem gevoerde correspondentie. Zij is opgenomen in het Jaarboek der Maatschappij 1958-1959².

Het milieu

De grote vraag naar een algemeen beeld van de 17e-eeuwse opvoeding vermogen we niet te beantwoorden, maar het kan zijn nut hebben het weinige dat wij weten, in wijder kring bekend te maken, ook al draagt dit weinige een zeer exclusief karakter. Vader en moeder beiden sproten uit oude patriciërsgezichten. Het voorgeslacht van vaderszijde werd „tot de voornaamste van Brabant” gerekend; de overgrootvader van moeders zijde stond bij Frans I van Frankrijk „in blakende gunst”; tot de nakomelingen van deze overgrootvader behoorde de beroemde miniatuurschilder Joris Hoefnagel, die lange tijd hofschilder van keizer Rudolf II is geweest. Van zijn moeder, Susanna Hoefnagel, heeft Constantijn vermoedelijk zijn artistieke begaafdheid geërfd. Uit dit huwelijk sproten twee zoons, Maurits en Constantijn, en vier jongere zusters, van wie twee op jeugdige leeftijd zijn gestorven.

De vader, Christiaan Huygens, was secretaris van de Raad van State. Hij behoorde dus tot de hoogste ambtenaren der Republiek en stond permanent in nauw contact met het stadhouderlijk hof. Afkomst en functie hebben de doelstelling bij de opvoeding bepaald: de zoons moesten opgeleid worden tot de hoogste functies in de jonge staat. Dit doel heeft vader Christiaan geen moment uit het oog verloren.

Constantijn zelf was veelzijdig van aanleg, intellectueel uiterst begaafd,

¹ Rotterdam - Antwerpen 1946.

² Brachin, geboren Fransman, doceert Nederlands aan de Sorbonne te Parijs. Waardering verdient zijn lezing ook omdat zij in onberispelijk Nederlands gesteld was en even onberispelijk werd gesproken.

artistiek begaafd boven het gemiddelde. In de opvoeding komen beide zijden van zijn aanleg tot hun recht, al speelt de vader vooral op de intellectuele. Hij laat zijn zoons privé-onderwijs geven, hij zorgt voor de beste leermeesters. Christiaan heeft zijn doel bereikt: Constantijn is, gelijk bekend, secretaris geweest van vier vorsten uit het Huis Oranje: Maurits, Frederik Hendrik, Willem II, Willem III. In didactisch opzicht heeft hij tal van vaderlijke opvattingen tot de zijne gemaakt. Beiden, Christiaan en Constantijn, geven leiding, zij houden de teugels strak in handen, ondanks drukke veelsoortige staatszaken, ondanks veelvuldige en langdurige afwezigheid. De ter assistentie aangestelde docenten staan onder permanent toezicht. Op leef- en gedragsregels der zoons wordt scherpe controle uitgeoefend, ook als zij de jeugd in engere zin hebben overschreden. De opvoeding, zoals Constantijn die ontvangt en later zelf geeft, is die van de begaafde (en – of) bevoorrechte enkeling, het oude prerogatief van laat-Middeleeuwse adellijke zonen en van de zonen van Renaissance-aristocraten en patricische burgerij. Zij is de opvoeding, zoals die door Montaigne, Locke, Rousseau werd bepleit, door laatstgenoemden korte tijd in praktijk is gebracht. De opvoeding die de beide generaties Huygens hebben ontvangen, wijkt vermoedelijk weinig van het gangbare elite-patroon af.

Voor we komen tot de eigenlijke behandeling van de ons geboden materie, een enkel woord over de compositie van Huygens' jeugdbiografie en over Brachin's lezing. Geen van beide schriften is bedoeld voor een pedagogisch-didactische analyse, maar de lectuur wordt extra verzwaard, doordat geen van beiden de begrippen opvoeding en onderwijs onderscheidt. Huygens schrijft (althans Kan vertaalt) – de zin is in meer dan een betekenis karakteristiek voor de compositie –: „Ik ben al te ver afgedwaald en keer dus tot mijn eigenlijk onderwerp terug; ik stap nu van mijn eerste onderwijs af om mijn verhaal te vervolgen, wat het resultaat van mijn verdere opvoeding is geweest.” Resultaat van deze „verdere opvoeding” is kennismaking met de „rhetorische tropen en figuren”. Brachin: „En wat de pedagogie betreft: in geen van al die brieven, dagboeken en andere dokumenten is er ook maar een keer sprake van het onderwijs in de Nederlandse taal, laat staan in de Nederlandse literatuur!” Elders spreekt hij over „radicale opvoedkundige consequenties”, waar duidelijk onderwijskundige consequenties worden bedoeld.¹

Huygens bemoeilijkt de lectuur door wat uit de geciteerde zin reeds

¹ Kan p. 39–40; Brachin p. 27.

blijkt, de vele en uitvoerige uitweidingen, op zich zelf interessant en zeker niet zonder belang voor de kennis van de rijpere Huygens, maar waardoor de chronologische volgorde telkens weer wordt doorbroken en het autobiografische gedeelte onderbroken. Deze uitweidingen, die we verder onbesproken laten, betreffen:

Taal- en talenbeschouwing,
de welsprekendheid,
de schilderkunst,
de physica, de leer van het licht en het zien,
de betekenis van proefondervindelijk onderzoek (Baco, Drebbel).

De te behandelen stof delen we als volgt in:

Constantijn Huygens als leerling.
Vader Christiaan als didacticus.
Vader Constantijn als didacticus.
Twee generaties opvoedingsbeeld.

Constantijn Huygens als leerling

De jeugdbiografie is geschreven in 1631, zij omvat de leeftijdsperiode van 0-18, omvat dus het tijdperk 1596-1614.

Constantijn was een voorlijk kind. Omstreeks de tiende maand begon hij te lopen, zonder steun, terzelfder tijd begon hij te praten en hij was nog geen vol jaar oud toen hij, zonder dat zijn tong „ooit ook maar enigszins belemmerd was”, allerlei woorden kon uitbrengen. Toen hij 2 jaar en 2 maanden oud was, leerde hij van zijn moeder de 36 versregels van de Fransche vertaling der Tien Geboden van Cl. Marot zingen, „helemaal duidelijk, gearticuleerd en niet op een wijs, zoals een kind dat doet”, zodat een ieder, behalve de zanger zelf, de tekst begreep. Dit meesterstuk wordt beschouwd als een eerste bewijs van zijn aangeboren muzikaliteit. Het lijkt als afzonderlijk feit gezien wat onwaarschijnlijk, doch als moment in deze ontwikkeling is het stellig aanvaardbaar. In zijn 3e en 4e levensjaar leerde hij lezen en schrijven, in zijn 5e begon de stelselmatige zangbeoefening, met zodanig succes, „dat binnen zes weken zich nergens een lied, van welke soort ook, kon voordoen”, of Constantijn kon er „met het grootste gemak” mee overweg. Vioolspelen leerde hij in zijn 7e jaar, met soortgelijk succes. Na nog geen twee volle maanden had hij zo'n vaardigheid met de strijkstok verkregen, dat hij zowel alleen als in samenspel met anderen „met ongelooflijke bevalligheid en gemak om zo te zeggen elk soort van melodie kon weergeven”. Spoedig daarna zette hij zich aan het componeren.

Maar hiermede was de periode van lichtzinnig tijdverdrijf dan ook ten einde, zijn vader begon thans „over de nuttige en noodzakelijke leervakken na te denken”.

Constantijn was toen 7 jaar oud. Als nuttigste en noodzakelijkste leervak gold het Frans. Er kwam een huisonderwijzer die werkte onder het strengste gebod van vaders zijde, „zich geen enkel Nederlands woord hoe dan ook” te laten ontvallen. Oud en bekend recept. Na een jaar beheerste Constantijn het Frans vrijwel volkomen, zodat nog voor zijn negende verjaardag met Latijn kon worden begonnen. „De moedertaal werd voorgoed verbannen, het Frans echter niet, waarin wij (Constantijn en Maurits) voortdurend met onze ouders converseerden, maar verder gingen wij geheel in het Latijn op.”

Zij maakten „ongemene vorderingen”, zodat weldra met de „regels der versificatie” een aanvang werd gemaakt. Kennis van deze regels leidde bij Constantijn tot beoefening der Latijnse dichtkunst en talrijke Latijnse gedichten ontsproten aan zijn brein: „Mijn dichtader bleef rijkelijk vloeien, mijn goede genius wees mij de weg, taal, stijl en onderwerp wisselden”. Langzamerhand echter begon het hem te verdrieten zich „binnen de enge grenzen van de Latijnse rede te houden”. Hij zette zijn wandeling voort, „naar algemeen bekend is, door meer talen heen.” Huygens doelt hier op Italiaans, Spaans, Engels en Duits. In al deze talen heeft hij gedicht, zelfs als 15-jarige knaap grafgedichten „in verschillende talen” op zijn overleden zuster Elizabeth, gedichten die zijn vader „nooit met droge ogen” kon lezen.

Naast het Frans werd het Latijn dagelijkse omgangstaal, nu de eerste grondslagen waren gelegd: „door strenge wetten werden wij verplicht in dagelijkse gesprekken daarop voort te bouwen, zodat wij reeds bijna het gebruik van onze moedertaal hadden afgeleerd.” Nu kwam het moment om het Grieks aan te vatten; de syntaxis werd „spelenderwijs” doorlopen, er werd „een lichte spoedcursus in de versificatie ingericht” en al spoedig kon Constantijn zich op de Griekse poëzie toeleggen. Het resterende gedeelte van het jaar werd aan de beginselen der rekenkunde besteed. Snel heeft hij zich ook deze beginselen eigen gemaakt. Na twee maanden bleef er, volgens zijn leermeester, niets meer over, dat dringend nodig was voor het uitrekenen van geldsommen, noch om de inleiding tot de wiskunde te begrijpen.

15 jaar oud, vergezelde hij zijn vader op een reis naar de Zuidelijke Nederlanden. Constantijn heeft vermoedelijk een zekere graad van volwassenheid bereikt. Telkens weer blijkt in den vreemde de ingenomenheid met, de trots op de begaafde zoon; gaarne toonde hij „kenners”

hoe ver deze gevorderd was in de letteren en de muziek. Daardoor raakte Constantijn bekend als „dat begaafde jongetje uit Holland,” wat het begaafde jongetje niet zonder trots vermeldt. Thuis gekomen viel hij terug in het oude regime, desondanks zonder verzet, hij werd door zijn vader weer zorgvuldig „in de oude school opgesloten.”

Zo langzamerhand naderde nu het ogenblik, waarop de pre-universitaire studie kon worden afgerond. De laatste toets aan de voorbereiding legt een Schot, George Eglisam, die de jongens inwijdt in logica en dialectiek.

Daarmee was naar vaderlijk oordeel de voorbereiding voltooid. De huisonderwijzer Dedel, die de jongens 7 jaar had geleid, werd van zijn taak ontheven. „Want wij waren, naar het scheen, zo ver gevorderd, dat wij, wat de schone letteren betrof, ons de bekwaamheid hadden verworven om, zo het heet op eigen wieken te drijven, en, wat de studie in de rechtsgeleerdheid aanging, als rijp voor de akademie konden beschouwd worden of ook, indien het zo beter uitkwam, in staat ons de beginselen voor ons zelf eigen te maken.” Toen was tegelijk het ogenblik gekomen waarin Constantijn aan zijn studielust „de vrije teugel” mocht laten, doch slechts tijdelijk, omdat zijn „goedmoedige vader” toch van plan was hem weldra weer in „de engere banden van een strengere leerschool te slaan.” In de korte periode van vrijheid kan Constantijn dus zijn persoonlijke voorkeur laten blijken. Deze voorkeur leidde hem naar Griekse, Latijnse, Franse dichters.

Constantijn's voorkeur reikte verder dan de schone letteren, verder dan de geesteswetenschappen in het algemeen, hij bezat ook een sterke neiging voor de natuurwetenschappen. Reeds eerder had hij zich geïnteresseerd voor de theoretische sterrenkunde: „Ik heb de vrijheid genomen overal rond te zwerven en alles te onderzoeken en nooit heb ik zo gezworen bij de woorden van Plato en Aristoteles, of ik was steeds onmiddellijk bereid de tegenspraak van ieder uit de allerlaatste tijd te aanvaarden, mits ze berustte op proefondervindelijke waarheid.” Met deze laatste woorden distantieert hij zich van zijn humanistische scholing; hij beseft dat er, maatschappelijk en wetenschappelijk, een nieuwe periode is ingetreden. Tot twee mannen ziet hij „eerbiedig” op, tot Francis Bacon en Cornelis Drebbel, die in zijn tijd „de voortreffelijkste kritiek geleverd hebben op de zinledige begrippen, leerstellingen en axioma's uit de Oudheid, waarover ik het gehad heb.” Met een lofzang op Drebbel sluit, abrupt, deze jeugdbiografie, 123 pagina's proza, zonder een spoor van enigerlei indeling.

Vader Christiaan als didacticus

Vader Christiaan heeft zijn zoons klaarblijkelijk niet gespaard. Zij hebben, naar onze begrippen, in een permanente intellectuele hoogspanning gewerkt. Toch is hij er in geslaagd, de grondslagen te leggen voor een vruchtbare didactiek. Voornamelijk door liefde voor zijn kinderen, toewijding bij de huiselijke verzorging en gezond inzicht. Constantijn spreekt als 35-jarig man over hem met grote genegenheid en grote eerbied. Hij roemt hem als zijn „voortreffelijke vader,” prijst zijn „bijzondere rechtschapenheid en zijn echt nobel, trouwhartig karakter, gepaard aan vroomheid, geleerdheid, bescheidenheid.” Vader Christiaan toonde zich, ook in het didactisch contact met zijn kinderen, in de eerste plaats mens. „Spelenderwijs, nooit met een streng gelaat,” gaf hij het huiswerk op; vindingrijk en vernuftig als hij was, zorgde hij voor een aantrekkelijke, kinderlijk-speelse methodiek. Noten lezen leerde de vierjarige Constantijn via de verguld-fluwelen knopen, waarmee de mouwen van zijn winterjasje van de pols tot aan de schouder ter versiering in een enkele rij waren afgezet. De vader, „die even geestig als verstandig was, gaf aan iedere knoop de naam van een muzieknoot, zodat wij die zonder enige moeite in volgorde naar boven en naar beneden konden opnoemen. Daar volgde terstond dit op, dat eerst één tussen twee werd weggelaten, dan twee telkens op drie.” Het viel de kinderen gemakkelijk op bevel de juiste noten aan te wijzen, omdat ze konden steunen op de herinnering aan de plaats waar ze stonden, een middel tot lering door associatie, onze tegenwoordige elementaire didactiek niet vreemd. Hij steunde en moedigde aan, alsof hij Adler gekend had. Constantijn is 11 jaar als hij zijn eerste puntdichten vervaardigt. De vroege morgenuren wijdt hij daaraan met de grootste geestdrift. Het was een letteroefening, waarmee de vader „niet weinig ingenomen was.” Vandaar mede die rijkelijk vloeiende dichtader, waarvan boven sprake was. Op verstandige wijze, zonder ongerechtvaardigde eisen te stellen, prikkelde hij ijver en eierzucht der zoons. „Hij wilde ons, dit waren zijn woorden, zolang wij nog veilig waren, overal de klippen wijzen, waarop hij zelf niets kwaads vermoedend was gestoten.” Leidsvrouw was dus eigen levenservaring. Dit wijst op een duidelijk pragmatische instelling. Hij was vast van mening dat hij zijn zoons van alle mogelijke „reisgeld” moest voorzien tegen elke beschikking van het lot. De voorzorgsmaatregelen die hij treft, doen Rousseau-iaans aan. Emile moest, gelijk bekend, een handwerk kiezen om in zijn levensonderhoud te kunnen voorzien, als het lot zich tegen hem mocht keren. Vader Christiaan handelt en motiveert desgelijks; de beoefening van het schoonschrijven is nooit gestaakt: „ieder, die

deze nederige kunst behoorlijk verstond, bezat iets, waarmee hij een bescheiden levensonderhoud, wat hem ook mocht overkomen, kon verdienen." De keuze der leerstof werd vooral door nuttigheidsoverwegingen bepaald, zijn doel: een hoge staatsfunctie voor elk zijner zonen en in zo kortst mogelijke tijd, verloor de vader nimmer uit het oog. Vandaar de prioriteit van het onderwijs in talen boven dat in de (opkomende) natuurwetenschap, vandaar de gecomprimeerde vorm, waartoe de leerstof werd samengeperst. Studeren betekende voor de vader kennen van en hanteren van kernen. Dit geldt voor Latijn, voor Grieks, voor de rhetoriek. Het is Constantijn niet mogelijk de „prachtige en moeizame toewijding" van zijn vader te verzwijgen. „Hij werd te midden van de zwaarste staatszorgen ter wille van zijn kinderen zelf weer kind, verzamelde een menigte verschillende grammatica's en vergeleek ze zorgvuldig een voor een. Daarna sneed hij eerst al het overbodige weg, koos vervolgens wat nodig was, uit en vatte ten slotte „de regel zowel van de grammatica als van de syntaxis in sierlijke verzen samen." Dezelfde werkwijze volgde hij voor het Grieks, vermoedelijk ook hier geleid door een wat sceptische kijk op de geleerden. Hij had nl. opgemerkt, dat vele grammaticaschrijvers tal van voorschriften geven „meer om met hun kennis te pronken" dan om hun jeugdige leerlingen te dienen. Vader Christiaan was een nuchter practicus en had een critische kijk op de toenmalige didactiek. „De meeste voorschriften liet hij echter aan de praktijk over, dingen waarmee gewone schoolmeesters hele boekdelen plegen te vullen." Zo leidt de wisseling van vakonderwijzer (Brouart die de jongens Frans onderwijst, vertrekt naar het huis Brederode te Vianen) tot „een kinderlijke briefwisseling, opdat wij ons wederkerig zouden kunnen oefenen". Bijna schoolcorrespondentie in optima forma, naar situatie en naar strekking. En even logisch is het voor de vader dat mingevoorderden onderwezen worden door meergevoorderden van dezelfde leeftijd. Philip Sweerts, bloedverwant, tevens klerkje bij vader Christiaan, even oud als de gebroeders, is vroeger met de studie van Latijn begonnen, is verder gevorderd en wordt dus capabel geacht „onderwijs te geven aan leerlingen van ons bevattingsvermogen." Onderlinge hulp, die wij tegenwoordig als modern principe met kracht propagieren. Wat de vader vooral zoekt te vermijden, is onnutte belasting van het geheugen; vooral datgene moet worden geleerd wat naar onze trant van zeggen, functionele waarde heeft. Alles tezamen genomen, geeft het bovenstaande een duidelijk beeld van vader Christiaan's didactische praktijk.

Hij wist bovenal een juiste sfeer te scheppen, spanning en ontspanning

in juiste verhouding te distribuëren, wat op blz. 236 e.v. duidelijker zal worden. Nergens overigens blijkt dit beter dan bij de lectuur van Latijnse schrijvers. De herinnering aan deze studiefase stemt Constantijn lange jaren later nog lyrisch. „Hij placht Livius, Curtius, Salustius en soms ook Tacitus op te slaan en wist dan met zo'n prettige en fleurige methode uiteen te zetten, wat hij bij ieder had opgemerkt als behartigenswaard of wat men liever moest vermijden, dat hij nergens met meer klem de woorden heeft waar gemaakt, die hij telkens weer bezigde, dat dit zijn liefste wens en hoofddoel was geweest ons spelende op te voeden. Want dit was inderdaad een spelen, een genieten en een lieflijke wandeling door een zonnig landschap vol bloemen, waardoor hij ons, zonder dat wij het merkten, leidde tot de kennis van hetgeen wij moesten weten.”

De opleiding treft ook door het sterke verantwoordelijkheidsgevoel bij de vader; hij kiest met grote zorgvuldigheid de beste leermeesters, houdt scherp toezicht en werkt naar beste krachten mee. Veeleisend was hij zeker; zijn veeleisendheid uitte zich ook in details: grote nauwkeurigheid bij de spelling; zorgzaamheid bij het schrijven. Men mag hieruit concluderen dat hij niet blind is geweest voor de samenhang tussen onderwijs en didactiek enerzijds, opvoeding anderzijds.

Vader Constantijn als didacticus

Constantijn huwde in 1626 Susanna van Baerle. Zij stierf 11 jaar later, in 1637. Huygens is sinds dien weduwnaar gebleven. Uit het huwelijk sproten vier zoons en een dochter. Over de vrouwelijke hulp die hem sindsdien toch ongetwijfeld in het bestieren der huishouding en zoal niet bij de opvoeding dan toch bij de verzorging van de nog jonge kinderen ter zijde moet hebben gestaan, vermeldt Brachin niets.

Over de beginselen, waarvan Huygens als didacticus en opvoeder uitging, heeft hij zich nooit theoretisch uitgesproken. Wij zijn, zoals Brachin constateert, op sporadische gegevens aangewezen, òf in zijn herinneringen aan zijn vader òf in de documenten, die zijn kinderen betreffen.

De herinnering aan de vaderlijke activiteiten is sterk blijven leven. Samenvattingen, die Christiaan samenstelde ten behoeve van zijn zoons, bewaart Constantijn als kostbare reliquiën. „Ik, wat mij betreft, bewaar met vrome eerbied de manuscripten van die stukjes (de excerpten uit de Latijnse grammatica), geschreven met die heerlijke letters, waarin hij meester was, ten bate van mijn nakomelingen, indien het God zo

zal behagen." Dit geldt in het algemeen voor het meer fundamentele materiaal, de beginselen der wetenschappen, tijdens de studie beoefend. Zij zijn „voor het merendeel door mij eigenhandig opgetekend". „Zo God het gedooft, zullen nog mijn kleinkinderen er hun voordeel mee kunnen doen." Constantijn streeft dus zeer bewust naar continuïteit in didacticis.

Brachin ziet de kern van deze continuïteit in de oude spreuk: *Mens sana in corpore sano*, zowel in negatieve als in positieve zin. Negatief: door het vermijden van specialisme, positief door te streven naar evenwicht en maat. Men zou kunnen zeggen, dat de ene doelstelling de andere dekt. Ook in de dagelijkse praktijk zien we grote overeenstemming. Ook Constantijn wenst een prettige, opgewekte studiesfeer, wat niet betekent dat hij inspanning schuwte. Ook zijn zoons werken hard; van onnauwkeurigheid, zorgeloosheid heeft hij als zijn vader een afkeer. Overijling acht hij uit den boze. Er moet in matig tempo, doch gedegen worden gestudeerd. Overbezet als hij was, gewend aan een economisch gebruik van zijn tijd, begreep hij dat ook bij zijn zoons alleen systematische arbeid tot resultaat kon leiden. „Wie overal is, is nergens." Van daar ook de strenge dagindeling; van uur tot uur is het werk geregeld, al streeft hij tegelijkertijd naar afwisseling in de studie en ruimte voor eigen initiatief der kinderen. Onderlinge hulp bevordert hij zoals zijn vader dat deed: Christiaan wordt de mentor van Constantijn in rekenen, Constantijn van de jongere broeder Lodewijk. Van de verschillen in aanleg maakt hij een zakelijk gebruik.

Maar nimmer is een jongere generatie spiegelbeeld van de oudere, zelfs niet in een zo intieme, geestesverwante relatie als die van Christiaan - Constantijn. De vader had een sterke voorkeur voor de talen, de zoon daarnaast een sterke voorkeur voor de exacte wetenschappen. Vandaar zijn „heilig ontzag" voor „de verheven geleerdheid van Baco," zijn vriendschappelijke omgang met Drebbel, zijn contact met Descartes. Vandaar de speciale zorg voor de wiskundige ontwikkeling van de beide oudste zoons, Constantijn en Christiaan. In Leiden zetten ze hun mathematische studiën voort en weldra gold de jonge Christiaan als de bekwaamste wiskundige onder de Leidse studenten, over wiens prestaties Descartes zelf verbaasd stond.

Een tweede punt waarin Constantijn van zijn vader afweek, was de waardering der moedertaal. Dank zij Hooft en „andere helden" is men eindelijk tot het inzicht gekomen, „dat de Hollanders ook in hun eigen taal welsprekend konden zijn." Een duidelijke wending van het 16e-eeuwse humanisme naar het 17e-eeuwse realisme. We zijn in de jaren

waarin Ratke als eis stelde: „Alles zuerst in der Mutter Sprach!” En al mocht Constantijn literair nog gebonden zijn aan het humanisme, wetenschappelijk schaart hij zich onder de mannen van het nieuwe licht. „Overgangsfiguur”, noemt Brachin hem terecht.

Het komt ons voor dat vader Christiaan's didactiek groter uniformiteit toonde dan die van Constantijn, dat met name Constantijn meer oog heeft voor individuele verschillen, zowel naar aanleg en begaafdheid als naar karakter. Christiaan is nog geen twee jaar oud als blijkt, dat hij minder graag gehoorzaamt dan zijn oudere broer, doch een beter geheugen bezit. Hij is ook muzikaler dan de jonge Constantijn, maar voelt als jongen van 13 jaar, minder voor Latijnse „compositiën”. De vader berust niet gemakkelijk, maar schikt zich ten slotte en vindt troost in de „sonderlinghe promptitude”, waarmee het kind mechanica en de wiskunde in het algemeen beoefent. Als student wint Constantijn het daarentegen in de „publique disputacien.” Wij zouden zeggen: typische voorbeelden van *a*- en *b*-aanleg.

Wat we voor ons zien is een vader, die, bij het gemis der moeder, zijn verantwoordelijkheid dubbel voelt. Hij wordt geleid door dezelfde beginselen als zijn vader: Liefde voor zijn kinderen en het streven voor hen een levenspositie van aanzien op te bouwen, daarnaast geleid door een ruime mate van nuchtere mensenkennis en gezond verstand. Het beeld van het onderwijs toont enkele moderne trekken: Rekening houden met individuele verschillen, erkenning van de rechten van het kinderlijk initiatief.

Twee generaties opvoedingsbeeld

Zijn vader en zoon Huygens bij de opbouw van hun opvoedingssystemen of beter: bij de keuze van hun opvoedingsprincipes beïnvloed door contemporaine pedagogen of de contemporaine pedagogiek of volgen ze meer de opvoedkundige traditie als doorwerking van M. E. principes? Enkele M.E. trekken zijn zeker aantoonbaar. Misschien mogen we hier toe rekenen het vaderlijk overwicht op de kinderen. Ondanks alle speelse leren, ondanks Constantijn's veelzijdige interesses schikt hij zich verzetloos naar vaders wil en voorschriften. Slechts in twee gevallen blijkt iets van oppositie, doch in geen van beide gevallen betreft het verzet essentiële opvoedingsaangelegenheden. Vader Christiaan wenst onderwijs in de rijkunst, zo gedetailleerd tot in de onbelangrijkste fineses, dat Constantijn het „het meer dan eens gewaagd” heeft tegenover zijn vader de opmerking te maken, „of wel deze leermethode zo onge-

twijfeld een besparing opleverde, als hij zelf meende." Hij was toen 17 jaar. Toen hij 19 was en teken- en schilderkunst beoefende, heeft hij „zonder dat vader het wist – hij zou het me zeker niet licht hebben toegestaan, omdat het me te veel van mijn studie afleidde” – het „gewaagd” tot kleuren zijn toevlucht te nemen. De prioriteit van het gebruik van Latijn als omgangstaal is zeker laat M.E. en humanistisch, ook waar het leidt tot volstrekte negatie van de moedertaal, en evenzeer het mentorschap, dat in beide generaties bij het onderwijs wordt toegepast¹.

En wat de contemporaine pedagogen betreft, er worden slechts drie genoemd, ofschoon Christiaan en Constantijn op didactisch gebied ongetwijfeld hun wereld hebben gekend. In de jeugdbiografie worden Baco en Montaigne genoemd, Brachin noemt Comenius. Baco's groots levenswerk is de (onvoltooide) *Instauratio Magna*, waarvan „*The Advancement of Learning*” een deel uitmaakte. Voor dit laatste heeft Constantijn uitbundige lof, het strekt „tot onsterfelijke roem voor Baco.” Hij vervolgt: „Vooraf waren gegaan Ethische karakterschetsen en enige zedekundige verhandelingen, een mengelwerk, uitgegeven onder de titel *Voorbeelden of Proeven* (= *Essays*), zoals Michel Montaigne en anderen die hadden gebruikt.” Constantijn heeft van Baco's *Essays* genoten. Baco heeft er, volgens Störig, zijn roep als schrijver mee gvestigd; zij behoren tot de wereldliteratuur. Zij bevatten verhandelingen over kennis van mensen en omgang met mensen, over jeugd en ouderdom; huwelijk, liefde en vriendschap; moraal en politiek². Met grote waarschijnlijkheid mag men aannemen, dat zij Constantijn's levenspraktijk en opvoeding hebben beïnvloed, waar en in welke intensiteit, kunnen wij niet aangeven. Over Montaigne wordt verder niet gerept.

En dan Comenius. Als ruim 40-jarig man moet Constantijn kennis genomen hebben van de *Ianua linguarum reserata aurea*. Brachin schrijft: „De *Ianua* verscheen in '31 (1631), en de schrijver was in '39 blijkbaar nog weinig bekend. Bruno heeft het toen over het werk „*hominus alicujus Germani, Joh. A. Comenii*”, maar uit een brief van de onderwijzer in '42 blijkt, dat Huygens hem hoog waardeert, en dat Bruno hem „*nuper Athenis nostris*,” d.w.z. in Amsterdam, opgezocht heeft” (t.a.p. blz. 31). Comenius heeft vermoedelijk directe invloed gehad op de onderwijspraktijk: Bruno nam zijn leerlingen dikwijls mee naar de winkels van Voorburg, „om de namen van allerlei voorwerpen te leren, en ook de Latijnse namen.”

¹ Men zie hiervoor R.R.Post: *Scholen en onderwijs in Nederland gedurende de Middeleeuwen* resp. p.126, 152 en 137. Voorts P.N.M.Bot: *Humanisme en onderwijs in Nederland*. Beide Utrecht–Antwerpen, resp. 1954 en 1955.

² H.J.Störig: *Geschiedenis van de filosofie II*, Utrecht–Antwerpen 1959, p.40.

Het opvoedingsbeeld, dat wij trachten te schetsen, betreft een grootvader, een vader en de (klein)zoons. De vrouwen, de grootmoeder, de moeder, de zusters blijven op de achtergrond. Toch heeft Constantijn veel van zijn beide ouders gehouden. Voor de liefde tot zijn vader behoeven we geen nadere bewijzen aan te voeren, over zijn moeder schrijft hij: „Ik kom nu tot de tweede oorsprong van mijn leven. Dat is (want door de gunst van de onsterfelijke God is zij in het jaar 1629, dat wij dit schrijven, nog in leven voor ons gespaard en geniet nog een frisse ouderdom) Susanna, dochter van Jacques Hoefnagel, de allerjongste dochter van twaalf kinderen.” Later spreekt hij nog weer van „Susanna, mijn dierbare moeder” en schrijft hij zijn voorkeur voor zoete lekkernijen aan haar toe: „Mijn moeder heeft mij meermalen verzekerd, wanneer ik er naar vroeg, dat zij, toen zij van mij zwanger was, door niets hevig is geschokt en naar niets een heftig verlangen heeft gevoeld. Alleen op een dag toen zij in het tuintje wandelde, zag zij door de heg, hoe buurman Bol bezig was honigraten uit de bijenkorven te halen; ze had hem begerig om een stukje honig gevraagd en zo een beetje opgewonden juist op dat ogenblik gevoeld, dat ik leefde in haar schoot.” Als vader Christiaan ernstig ziek ligt in Middelburg, wordt de moeder ontboden. Meer rol speelt de moeder in deze autobiografie niet. Toch heeft Christiaan zijn Susanna en heeft Constantijn de zijne zeer lief gehad. Na de dood van Sterre is hij ongehuwd gebleven. Men moet aannemen dat in deze hoogbeschaafde en zeer erudiete gezinnen, waar tussen ouders en kinderen hartelijke genegenheid en vertrouwelijke verstandhouding bestond, toch ook de dochters op een of andere wijze intellectueel zijn gevormd. De dochters der Huygensen zijn toch geen analfabeten geweest. Doch noch in Kan noch bij Brachin valt een spoor van meisjesopvoeding te ontdekken. Maar in dit zwijgend voorbijgaan demonstreert zich toch wel de invloed van de tijdgeest in dit milieu.

Hebben de jongens Huygens een, naar onze opvattingen, harmonische opvoeding gehad? Naar onze opvatting – het valt nl. moeilijk aan te geven wat vroeg-17e eeuwse onder harmonische opvoeding zouden kunnen hebben verstaan. Het is ook niet duidelijk of zij een afgerond persoonlijkheidsideaal voor ogen hebben gehad dat hen permanent heeft geleid of dat zij, al opvoedende, zich baserende op eigen Gods- en levensbeschouwing, min of meer harmonische persoonlijkheden hebben geschapen. De figuren die wij voor ons zien, zijn religieus, moreel, intellectueel, aesthetisch en lichamelijk „gevormd” en tot een zekere integratie gekomen, voor zover wij kunnen nagaan, individueel

verschillend. Vermoedelijk heeft de sociale vorming te wensen overgelaten, althans in onze ogen.

Christiaan en Constantijn beiden zijn oprecht gelovige Calvinisten geweest en zij hebben hun kinderen door voorbeeld en woord gericht. In de jeugdbiografie komen passages voor, die treffen door ootmoed en nederigheid. Als zijn vader ernstig ziek ligt in Middelburg, bidt de 15-jarige Constantijn: „Voorzeker Hij is getrouw: Hij zal niet gedogen, dat ik boven mijn krachten beproefd word, maar tegelijk met de beproeving ook de uitweg geven, zodat ik ze kan doorstaan.” Later placht hij iedere avond „het Huijsgesinn ten gehoor van Gods woord ende een gemeen Gebed te versamelen.” Aan zijn naar Leiden vertrekkende zonen drukt hij op het hart dat ze twee keer dagelijks, onmiddellijk na het opstaan en voor ze naar bed gaan, een hoofdstuk uit het Nieuwe Testament in het Grieks moeten lezen en in de moedertaal hun gebeden doen. Zijn aantekeningen over de jeugd van Christiaan en diens broers besluit hij in 1647 met God te bidden, „dat sij het (hun leven) conform de beginselen, tot Sijner naems ere ende haer eighen tijdelicke ende ewighe welvaert moghen voltrecken. Amen.” In zijn aanwijzingen voor de opvoeding van de latere Willem III schrijft hij dat de eerste en voornaamste zorg van de opvoeder er op gericht moet zijn dat het kind „incessamment des vives impulsions de l'amour et de la crainte de Dieu” ondervindt. Aan voorschriften van morele aard ontbreekt het evenmin.

De lichamelijke opvoeding heeft meer betekenis gehad dan men op grond van de zware intellectuele eisen zou verwachten. „De „zittende” leervakken”, schrijft Constantijn, „telkens weer te laten afwisselen met oefeningen, die lichaam en geest verfristen, was iets van het grootste belang in vaders oog. En zo weinig bezwaar had hij er tegen, dat wij jongens alle mogelijke veldspelen, springen, hardlopen, jagen beoefenden, dat hij niet zelden aan ons vermaak deelnam.” Hij drukte de jongens ook ernstig op het hart, zich op de zwemkunst toe te leggen, om aan mogelijke verdrinkingsgevaaren te ontkomen. Constantijn was een uitstekend schaatsenrijder, geoefend in rijkunst en wapenhandel, een uitnemend danser. Hij gold „voor een van de knapste meesters in die kunst” en in het maken „van de zogenaamde capriolensprong voor een van de rapste.” Alleen de zwemkunst heeft hij, ondanks krachtige lichaamsbouw en goedgezonde longen, nimmer kunnen leren; vijftien of twintig pas zwemmende af te leggen, is hem nooit gelukt. Vermoede-

lijk zal hij aan watervrees hebben geleden. Van lichamelijke straf was nimmer sprake. Vader Christiaan had een hekel aan al die stokken en roeden, waarvan velen „tegenwoordig nogal onverstandig een al te kwistig gebruik maken.”

Aan de aesthetische opvoeding werd veel zorg besteed, in een opvallende veelzijdigheid. Men krijgt de indruk dat er vrijwel dagelijks werd gemusiceerd. Hetzelfde geldt voor de literatuur. Klassieke en moderne schrijvers werden gelezen, in proza en in poëzie. Ook de beeldende kunsten kregen hun plaats, er werd getekend, geschilderd, geboetseerd. Bijzondere belangstelling gold het toneel. Onder leiding van Antoine Lancel, een Frans schoolmeester die een zekere roep genoot, werd een opvoering van Abraham's Offerande in studie genomen, een treurspel van Theodorus Beza, voor zijn tijd een werk van kunstwaarde. Broeder Maurits kreeg de rol van Isaac, Constantijn sprak proloog en epiloog. Maurits droeg „zo geheel volgens de regelen van de kunst zijn droef verhaal voor,” dat hij de talrijke toeschouwers, waaronder Louise de Coligny, de weduwe van Willem van Oranje, „tot tranen toe” heeft bewogen. De volgende dag voerde men een vrolijker stuk op. „Ik herinner me nog, dat ik daarin met een cither in de hand en vrijwel naakt lijf Cupido heb voorgesteld.”

De sociale opvoeding is, althans naar het huidige gezichtspunt, vermoedelijk het minst geslaagd. Voor een overwegend gedeelte zal dit toegeschreven moeten worden aan de doelstelling bij vader en zoon beiden: voorbereiding van de kinderen tot hoge staatsfuncties, en in verband daarmee aan de prioriteit, aan de „gouverneurs”-opvoeding gegeven boven de gewone schoolopleiding. De beslissing valt op het moment dat de jongens met de studie van Frans beginnen, toen Constantijn dus 7 jaar oud was. „Onze verstandige vader was van oordeel, dat hij hiervoor ons zeker in geen geval naar openbare scholen moest sturen.... Hoe weinigen toch raakten onder leiding van onbekwame schoolmeesters, die door het grote aantal hunner leerlingen zich onmogelijk voor ieder afzonderlijk konden inspannen, hun eigen taalaccent kwijt.” Telkens blijkt de geringschatting, de minachting voor de gewone schoolmeester; wat hier „onbekwaam” heet, heet elders „pedant” en „onbe-nullig.”

Het is niet onmogelijk dat vader Christiaan en later Constantijn zelf bij hun besluit beïnvloed zijn door Montaigne, wiens Essais kort te voren, in 1580, gedeeltelijk waren verschenen. Men mag althans de

veronderstelling wagen, dat dit belangrijke geschrift in dit milieu niet onbekend is gebleven. Als principe bij de strenge selectie der leermeesters kan bij beiden het advies gegolden hebben, dat Montaigne in 1579 aan Diane de Foix gaf, met grote zorg een gouverneur te kiezen: „La charge du gouverneur que vous luy donrez, du chois duquel depend tout l'effect de son institution.. etc.”¹.

Het standsgevoel is bij Christiaan en Constantijn overigens wel zeer sterk ontwikkeld. Als de jongens leren toneelspelen geschiedt dit ook, „opdat wij ook hier spelend zouden leren, met welk gelaat het past koningen, met wat voor een blik slaven aan te spreken.” Constantijn heeft de les goed geleerd: men zie de hooghartig-afwezige blik, waarmee hij op de schilderij van Thomas de Keyzer (1627) een brief van zijn huisknecht aanneemt. Over het dienstpersioneel wordt nimmer gesproken. Het zal voor deze patriciërs niet hebben bestaan.

Tot de „zelfoverschrijding,” waarover Oldewelt schrijft in zijn laatste werk: „Over ouders en kinderen schijnt dezelfde zon”² is Constantijn vermoedelijk op dit punt nimmer gekomen.

¹ Montaigne: Essais I, ed. Classiques Garnier, Paris s.d., p. 160.

² Assen 1959.

ENKELE ASPECTEN VAN DE DIDACTIEK DER GESCHIEDENIS OP DE LAGERE SCHOOL

J. H. RINGROSE

De laatste jaren zijn er ook in ons land enige publicaties verschenen over leerstofproblemen van de geschiedenis op de lagere school. ¹ Daarin heb ik steeds een belangrijk aspect gemist, namelijk de verantwoording van de leerstofvolgorde, die door de verschillende auteurs werd gehanteerd. In dit artikel wil ik een poging wagen tot het opstellen van een verantwoorde leerstofsuccesie voor de lagere school. Dit stukje formele (geschiedenis-) didactiek zal zich dus in hoofdzaak bezighouden met de vraag, van welke aspecten van de geschiedenis het gewenst is, dat ze aan de orde komen op de lagere school en op welk tijdstip dat dan telkens zal moeten gebeuren. Dit aspect is al zo gecompliceerd, dat ik andere kanten aan het onderwijs in de geschiedenis moet laten rusten: slechts in het voorbijgaan zal over de meer „inhoudelijke”, methodische en onderwijsorganisatorische kwesties worden gesproken.

Bij een nadere analyse van dit onderwerp blijkt onmiddellijk, dat men tenminste twee uitgangspunten moet kiezen. Men moet met het kind rekening houden, met leeftijd en rijpheid, met de belangstellings sfeer en met de intellectuele capaciteiten en inlevingsfaculteiten. Bovendien moet men rekening houden met de structuur van de geschiedenis op zichzelf, met de opbouw van de historie-als-vak. In mijn betoog wil ik dus een schets geven van een nieuwe leerstofvolgorde; de verantwoording daarvan berust op een poging om de desiderata van beide uitgangspunten met elkaar te coördineren.

Het spreekt van zelf, dat ik binnen het kader van dit artikel slechts kan aanduiden, hoe m.i. de geschiedenis-als-vak is opgebouwd. Het komt mij dan voor, dat er, globaal gezien, twee aspecten onderscheiden kunnen worden, die overigens nauw met elkaar samenhangen.

Men kan spreken van een *statisch aspect*, als men zijn aandacht voornamelijk richt op hetgeen de mensen in een bepaald tijdsbestek samenbindt; indien een bepaalde levenshouding en een bepaalde zingeving aan de tijd, de totaliteit van de gemeenschap doordringt, kan men van een régime, een bestel, spreken, bv. het Ancien Régime; het vroeg-Middeleeuwse bestel; het liberalistisch-kapitalistische bestel.

Al die krachten en processen, die veranderingen teweeg brengen in een bestel, kan men rekenen tot de *dynamiek van het geschiedkundig gebeuren*, bv. technische uitvindingen; bevolkingsdruk, staatkundige ver-

schuivingen; in het algemeen: spanningen. Deze dynamiek kan op verschillende wijze tot uitdrukking komen: in revoluties, opstanden, oorlogen, bondgenootschappen, stromingen, enz. -

Het historische gebeuren kan men zich, sterk vereenvoudigd, zo voorstellen, dat het zich beweegt van bestel naar bestel, via een voortdurende reeks van processen. Telkens weer moet de mens, moet de gemeenschap, kiezen; beslissen, hoe zijn houding tegenover de tijd zal zijn. En zelfs wanneer men tot de slotsom komt, dat het absurd is om zich een zin te stellen, maakt men nog een keuze.

Ook over de betekenis van de geschiedkundige benadering der werkelijkheid zou veel te zeggen zijn. Er zijn hierbij controversen te over. Ook nu moet ik mij tot enkele notities beperken. Wat leert ons de geschiedenis? Misschien kunnen wij ons hierbij het best aansluiten bij K. Jaspers' interpretatie: „Die Situation der Zeit”. De geschiedenis kan ons helpen bij ons pogen te komen tot een eigen plaatsbepaling in de tijd, in onze tijd: in welk bestel leven wij, of, naar welk nieuw bestel leven wij toe; welke krachten werken er, welke processen zijn in onze tijd bezig zich te voltrekken? Een enigszins historisch geoefende blik kan veel van de eigen tijd „herkennen” en daardoor plaatsen, duiden, in de juiste proporties interpreteren. En dat niet alleen: wie werkelijk goed geschiedenisonderwijs heeft genoten, meer dan eens in een stuk verleden is gedoken, daarin heeft meegedeeld en vooral: meegedeeld, die zal in deze oefenschool enige kostbare inzichten geleerd kunnen hebben. Hij zal de waarde hebben leren begrijpen van een kritische innerlijke distantie tegenover de talrijke eigentijdse, vaak schokkende gebeurtenissen, die ons emotioneel zo schielijk dreigen mee te sleuren. Hij zal de gevaren van het kritiekloze subjectivisme hebben leren duchten. Hij zal zich onder de intellectuele en emotionele discipline hebben leren stellen, waardoor hij ten opzichte van zijn eigentijdse problemen zo zelfstandig, eerlijk en verantwoord mogelijk zijn standpunt kan bepalen. Het voert thans te ver om ook metaphysische aspecten in mijn beschouwingen te betrekken, waartoe een nog dieper doordringen in het historisch gebeuren aanleiding kan geven.

De bovenstaande uitweiding heb ik niet zonder opzet gegeven. Ik meen namelijk, dat zij in a nutshell het uiteindelijke onderwijsresultaat behoort te zijn van een verantwoord geschiedenisonderwijs. De jonge mens van 18, 19 jaar willen wij in staat stellen om zijn eigen tijd, voorzover mogelijk, te doorzien en wel door er de dimensie aan te verlenen van een geordend, emotioneel ontladen en eerlijk-verantwoorde historische inter-

pretatie. Dit doel ligt hoog en stellig zal het lang niet altijd „gehaald” worden. Dit ontslaat echter ons, leraren en opvoeders, niet van de noodzaak ons dit einddoel te stellen. Wat betreft de lagere school: het is van eminent belang, dat de basis goed en betrouwbaar wordt gelegd. De leraar van het m.o. moet er op voort kunnen bouwen. De verantwoordelijkheid van de onderwijzer is dan ook zeer groot, ook al omdat hij – zoals we straks zullen zien – een zoveel directere relatie met zijn leerlingen onderhoudt dan op de middelbare school het geval kan zijn.

Een ander onderdeel van de „geschiedenis-als-vak” wil ik nu een ogenblik bezien. Hoe komt de historicus aan zijn historische kennis? Hoe krijgt hij toegang tot het verleden; hoe wordt dit ontsloten: geordend, geïnterpreteerd en gewaardeerd? Een vrij ingewikkeld vraagstuk, hetgeen o.a. alleen al daaruit blijkt, dat we hier te maken hebben met een werkelijkheid, die in eerste instantie niet meer schijnt te bestaan, of die nog maar heel fragmentarisch aanwezig is. De historicus zal dus die geschiedkundige werkelijkheid moeten reconstrueren, maar zit dan onmiddellijk met twee nieuwe problemen: hij zal zich moeten verdiepen in werkelijkheden, die doortrokken zijn van het doen en laten van mensen, wier motieven hij niet kent; bovendien zit zijn eigen subjectiviteit er tussen. Een subjectiviteit, die gebonden is aan de zuigingen van de eigen tijd en eigen toekomst, eigen leeftijd en rijpheid. Het aangrijpingspunt bij uitstek, van waaruit nu een stuk verleden kan worden benaderd, wordt naar mijn mening gevormd door de concrete historische resten. Deze historische resten – materiële en schriftelijke – vormen immers de enige onmiddellijk waarneembare reminiscenties. Maar het zijn slechts reminiscenties, d.w.z. onvolledige en ongeordende bronnen voor onze kennis, die juist volledigheid en ordening zoekt teneinde tot „waarheid” te kunnen komen. Met alleen een rationele analyse van deze resten, met scheiding en onderscheiding, met rangschikking en met samenvoeging van wat bij elkaar hoort, bereiken we wel veel, maar toch nog niet datgene, waar het om gaat. Deze realia zijn immers niet op zichzelf iets, maar expressie ergens van, expressie van bepaalde menselijke handelingen, voortspruitend uit bepaalde zingevingen.

Hoe dringt de historicus nu door tot de diepere eenheid-achter-de-historische resten? Hoe kan hij tot een zinvolle interpretatie van de onvolledige historische resten komen? Hier zijn het de inleving en de participatie, die hem de helpende hand bieden. Dank zij de fantasie, het vermogen zich te kunnen verplaatsen, kan een brok verleden tegenwoordig gemaakt worden, kan men met een tijd meeleven. En van de „diepte

en zuiverheid" van deze participatie hangt het af, hoe diep we in een tijd kunnen binnendringen en of we er de structuur en de spanningen in kunnen waarnemen. Het gemis aan volledigheid kan opgevangen worden door de diepte van de invoeling. Natuurlijk is dit alles een uiterst délicaat werk. Het gevaar van „hineininterpretieren" is groot. De verleiding om bij gebrek aan voldoende concrete gegevens deze zelf te gaan verzinnen is even groot als de verleiding van subjectieve (wens-)interpolaties. Maar daarom is een voortdurende confrontatie met de historische bronnen voor de controle van de interpretaties een historische discipline van de eerste orde.

Een verantwoord onderwijs in de geschiedenis zal doortrokken moeten worden van dezelfde geest. Beide kanten moeten dus ontwikkeld worden: *ordering* en rangschikking van de historische realia *volgens zintuigelijk-waarneembare maatstaven*, èn: de faculteit van de *participatie*. Op deze beide grondslagen zullen de leerlingen moeten komen tot reflectie en interpretatie, waarbij het eigene van hun object van beschouwing zo goed en zo eerlijk mogelijk tot zijn recht moet kunnen komen.

Na deze algemene inleiding wil ik nagaan, wat tijdens de ontwikkeling van het (lagere) schoolkind in de verschillende fasen, van geschiedenis aan de orde gesteld kan worden. Vooraf echter nog enkele opmerkingen. Wanneer we het lagere schoolkind gaan confronteren met het verleden, dan is het zeker van belang onze gedachten ook te laten gaan over wèlk verleden dat gedaan moet worden. Uit welke gemeenschapsachtergrond moeten de historische gegevens geput worden? Er bestaat een streven om vooral voor jonge kinderen de heemkunde te introduceren. Maar spreekt de heem en zelfs het gewest de meeste kinderen in ons geurbaniseerde kleine Nederland wel voldoende aan? In het klassieke land van de heemkunde, Duitsland, ligt dit anders; in dit grote, en voor kinderen onoverzichtelijke land zal de behoefte aan kleinere levenskaders vermoedelijk groter zijn. Bij ons, meen ik, zouden we de belevingswereld van het kind geweld aandoen door het historisch ervaren binnen de heemkundige grenzen te dwingen. Wij kunnen hier m.i. dan ook gerust direct het nationale levensgeheel als belevingsachtergrond implicite inschakelen, al neemt dit natuurlijk niet weg, dat we, waar dat mogelijk en vruchtbaar is, de directe omgeving moeten exploiteren en exploreren. Een plaats als 's-Gravenhage neemt in dit opzicht een unieke positie in. Per heem en gewest zal die inschakeling verschillend zijn. En dan zal men de exploitatie van de omgeving moeten inschakelen ter bevestiging en versterking van hetgeen in „nationaal" verband gevonden werd. En niet

omgekeerd: van de heemkunde uit de aanloop nemen naar het nationale gebeuren.

De volgende opmerking geldt de grote verantwoordelijkheid van de onderwijzer. Het lagere schoolkind is nog sterk „overgeleverd” aan de docent; het is nog critiekloos, vooral t.a.v. gebeurtenissen, die een emotioneel karakter dragen. Toch is het einddoel van het geschiedenisonderwijs: de zelfstandige keuze. Een leiding, die zich bewust is van zijn eigen invloed op kinderen, zal zich ook bewust moeten zijn van de wijze, waarop de inleiding tot het historisch gebeuren moet plaatsvinden. Alleen al de keuze van de historische vertellingen kan de visie van de docent verraden; voor een eerlijke introductie in de geschiedenis is dus het zich rekenschap geven van die eigen visie een eerste vereiste! De enige toelaatbare beïnvloeding is, met enige overdrijving gezegd, die, welke aanspoort tot zelfstandig handelen van de leerlingen.

Wanneer ik mij nu verder bezig zal houden met de formele leerstofverdeling, de distributie van de verschillende leerstofaspecten (en dus niet: „inhouden”) over de verschillende leeftijden, dan zal het duidelijk zijn, dat het „echte” geschiedenisonderwijs pas kan beginnen, als het kind over het stadium van het naieve tijdsbeleven heen is ². Het kind moet de tijd reeds exact kunnen ervaren. Omstreeks het 7e, 8e jaar is het doelgerichte gebruik van de kalender het meest sprekende teken van deze verworvenheid. Weken, maanden en jaren zijn duidelijke eenheden, waarmee het kind „de tijd” weet te vangen. Zoals bij elk volgend punt, is het ook hier van groot belang, op welke wijze de leerling deze bepaalde tijdservaring heeft verworven. Met een louter verbale, opgelegde methodiek van tijdsordening wordt slechts de oppervlakte van het kinderlijk bewustzijn bereikt. Zoals bij elk volgend onderwerp, komt het hier in de eerste plaats aan op het zelf hanteren, op het beleven. — Via de opduikende vraag naar de herkomst van zichzelf kan een eerste notie van generatie-ordening-in-de-tijd ervaren worden. Bij dit „tijdsrijpe en tijdsbewuste” kind moet nu het participeringsvermogen op de juiste wijze ontwikkeld en gevormd worden. Het is niet moeilijk de sluizen van dit vermogen open te maken. Deze gaan dikwijls zó gemakkelijk open, dat er een chaos van de opgedane ervaringen dreigt te ontstaan. Het gaat er nu om die sluizen zo te openen, dat het „historische” water er gericht door kan stromen. Hier doet zich dus voor het eerst het didactische probleem voor van de ontsluiting van de historische werkelijkheid, bij 8 tot 10-jarigen. Juist, omdat dit voor de eerste maal gaat gebeuren, dient het zorgvuldig te geschieden, solide, zonder overhaasting, niet ver-

balistisch, maar sprekend, levend. Voor 8-jarigen komt het dan aan op het in alle mogelijke toonaarden beantwoorden van de steeds weer gestelde vraag: „Hoe was het vroeger?” Korte pregnante antwoorden op door de kinderen gestelde of door de onderwijzer geponeerde vragen, vergelijkingen met het leven van hedendaagse primitieve volken, voldoen hier het best aan de behoefte aan contact met vroeger bestaan hebbende werkelijkheden. Het gaat hier helemaal nog niet om kennis, maar om kennismaking. Vertellingen behoeven nog niet gedifferentieerd te zijn, maar wel vol met finesses; een chronologische volgorde is evenmin nodig, wel echter dat de verhalen doortrokken zijn van de emotionele sfeer van het verleden, en dit dus fel belichten. De diepte van de tijds onderscheiding is bij jonge kinderen kwantitatief nog niet groot; een tijdsspanne van 100 jaar is ongeveer wel het summum, wat innerlijk „gehaald” wordt. Vandaar, dat we tevreden moeten zijn met vage onderscheidingen als: vroeger, nog vroeger, heel vroeger. Voor deze leeftijd zijn opzettelijke systematische geschiedenislessen dan ook misplaatst. Iets ouderen, 8 à 9-jarigen, die uitgebreidere verhalen en vele (liefst grote) illustraties van „hoe de mensen vroeger leefden” verlangen, gaan nu open staan voor een bepaald aspect van de historische resten. Als concreet overblijfsel uit oude tijden gaat een historisch voorwerp hen iets zeggen; op deze bepaalde wijze kan het exemplarisch voor hen zijn: hen een notie, een glimp geven; een sleutel zijn om de historische deur op een kier te openen.

Wanneer de realistische fase is doorgebroken, omstreeks het 10e jaar, dient het geschiedenis-onderwijs van karakter te veranderen. De ouderdom van de dingen, het jarental en het jaartal gaan wat zeggen. Nog altijd is de vertelling van belang, maar nu worden ook de historische resten in concreto ontdekt. Nu ontstaat ook de behoefte om deze talloze resten langs zintuigelijk waarneembare weg te ordenen. Te ordenen in de breedte naar wat volgens stijl en ouderdom bij elkaar hoort; een rangschikking in de tijd naar de opvolging van deze horizontale eenheden.

In deze verkenning van het verleden domineert het *statische aspect*; het menselijk handelen ontbreekt hier niet, maar het aspect van de menselijke ontwikkeling kan nog niet op de voorgrond treden. Intussen leidt deze historische verkenning er toe, dat de tijdvakken hun beslag krijgen, het fundament, dat vastgelegd moet worden teneinde straks de heel wat gecompliceerdere andere zaken te kunnen vatten. Ook hierbij is de innerlijke participering van het kind vereist.

Het is niet voldoende om de ervaring van de scheiding in tijdvakken

slechts via de cerebrale weg te laten verlopen. In deze fase, die terecht door Roth die van de „historische Ansteckung” wordt genoemd, levert projectwerk een ideale mogelijkheid voor de leerlingen om een tijdlang in een tijdvak, of in een belangrijk aspect van een tijdvak te duiken. Zo kan bv. het ridderwezen, met een kasteel als historische-rest-uitgangspunt, innerlijk beleefd worden door de ontwikkeling van de volgende activiteiten: het verzamelen van platen, het bezoek aan een kasteelruïne, het maken van opstellen, het maken van een werkstuk met tekeningen. De handenarbeid en veel dramatiseren kunnen ingeschakeld worden³. Erg diep kan dit alles nog niet gaan, maar wel intens. Niet alleen de ordening in tijdvakken dus, ook de chronologie kan in dit stadium zijn beslag krijgen. Dit is dan ook de tijd van het maken van een tijdtafel, waarin de tijdvakken hun plaats krijgen met vermelding van de kenmerken van de verschillende levenssectoren (techniek, midelen van bestaan, woningen, etc). Er kan nu ook een begin gemaakt worden met de historische terminologie. De tijdvakken moeten namen krijgen, ook de verschillende aspecten daarin en verder moet aan de orde komen de naamgeving van vroegere gebruiksvoorwerpen, kledingstukken, woningen e.d. Veel plezier beleven de kinderen aan het aanleggen van een alfabetische namenklapper, waar deze historische termen (geen definities!) in gerangschikt worden (bv. Praehistorie, Middeleeuwen, kasteel, gilde, stam, gewest, horige, burger, adel, oorkonde, klooster).

Een zeer belangrijke nieuwe fase begint omstreeks het 10e jaar (tot en met het 12e). De moeilijke weg kan worden ingeslagen naar de meer *dynamische aspecten* van de geschiedenis. Kinderen van 10-12 jaar benaderen dit kernaspect van het historische gebeuren nog niet „van binnen uit”, maar juist van de buitenkant uit. Op deze leeftijd zijn zij ontvankelijk voor het waarnemen van wat we „historische ontwikkelingsreeksen” zouden willen noemen (bv. de ontwikkeling van het verkeer in de loop der tijden; van de bewapening (voor jongens), van de woningen en van de kleding). Op verschillende manieren kan de leerling verschillen, en dus veranderingen constateren, o.a. door de onderlinge vergelijking van dezelfde levenssectoren in de eerderontdekte tijdvakken. Na het constateren van de verschillen, volgt het détailleren, het verdiepen van deze ontdekking, die daarom zo belangrijk is, omdat zij een voorbereiding is tot de sleutelervaring van de puberteit t.a.v. de tijdelijkheid van het gebeuren als zodanig. Adequate lectuur, vele illustraties en vooral museumbezoek aan „gespecialiseerde musea” (bv. het Scheepvaart- en het Modemuseum) zijn hier op hun plaats. Maar men

wake reeds thans tegen het gevaar van de „ontmenselijking” van het historisch gebeuren, het gevaar om ontwikkeling en wording van de „dingen” los te maken van het mede-menselijke. Ook nu: emotionele participering tegenover „Verdinglichung” en wel door steeds de levende relatie te onderhouden met het genre de vie van de mensen in de bepaalde tijdvakken.

Dankbaar is deze leeftijd èn door de verzamelingsdrift van de kinderen èn door de behoefte aan overzichten, die orde moeten brengen in de grote overvloed van détails. Didactisch kunnen we hiervan gebruik maken door de introductie van verschillende soorten van vereenvoudigende schema's, en – niet te vergeten – van historische kaarten. Ook het zelf opstellen van beknopte jaartallenrijen, die direct betrokken zijn op bepaalde historische ontwikkelingsreeksen, is thans een zinvol werk. Nieuwe termen (b.v. van diverse soorten schepen, huizen, verkeersmiddelen) en enkele nieuwe begrippen (geabstraheerd uit hetgeen aan de veranderingen is waargenomen: ontwikkeling; vooruitgang; achteruitgang; stilstand) kunnen in de historische namenklapper opgenomen worden.

Langzamerhand zijn we toe aan wat gewoonlijk de vaderlandse geschiedenis wordt genoemd. Op een bepaald ogenblik komt de vraag op naar de herkomst van onze typisch nederlandse levensgemeenschap; een vraag, die voortvloeit uit de behoefte aan een antwoord op het probleem, hoe en waardoor elk tijdvak-als-(nederlands)-geheel zich ontwikkelde naar een volgend tijdvak-als-geheel. Hoewel hier ook buiten-vaderlandse factoren voortdurend werkzaam waren (tot aan de 80-jarige oorlog zelfs in hoofdzaak) en hoewel het zeker wenselijk blijft om steeds weer op deze buitennationale invloeden te wijzen, is het raadzaam zich binnen de specifiek vaderlandse ontwikkelingslijnen te bewegen. Zo kunnen we bv. via een vergelijking van de geografische en de staatkundige toestanden in de loop der eeuwen met behulp van kaarten en illustraties op de vraag komen, hoe het komt, dat het nu allemaal zó is gegaan. Hier begint een sterk vereenvoudigde, maar daarom toch niet een oppervlakkige confrontatie met onze politieke ontwikkelingsgeschiedenis. Kinderen van 11, 12 jaar kunnen weliswaar nog maar een globaal idee hebben van de betekenis en de draagkracht van menselijk overwegen en handelen, van menselijke motieven, maar een notie hebben zij er toch beslist al wel van. En juist, omdat de „waarderende” kant van de geschiedenis nu van belang wordt, schiet een cerebraal aangepakte vaderlandse geschiedenis op essentiële punten tekort. En dan spreek ik maar niet van dat soort onderricht, dat de degelijkheid meent af te moeten

meten aan de snelheid van reproducieren van een zo groot mogelijk aantal feiten, in casu jaartallen. Dit soort onderwijs is wel de ergste aanfluiting van wat historische vorming behoort te zijn.

De participatie is voortdurend in het geding. Het kind moet innerlijk betrokken worden bij het gebeuren, bij de lotgevallen van mensen en vaderland. Het subjectieve engagement is dus nodig, maar ook het streven om zich zoveel mogelijk los te maken van partijdigheid. Op deze leeftijd zijn de leerlingen hiertoe echter op eigen kracht nog nauwelijks in staat. De noodzaak om te vereenvoudigen leidt er gemakkelijk toe de dingen in een zwart-wit schema te plaatsen en . . . te beoordelen. En vooral daar, waar het spannend wordt, als een geliefd persoon belaagd wordt, of als „la patrie est en danger”. Chauvinisme, nationalisme ontstaan in de klas, schreef onlangs een engels historicus. Deze bewering mag overdreven zijn, er schuilt toch zeker een grote waarheid in. Een grote verantwoordelijkheid rust op de schouders van de docent, die zowel in de keuze van zijn verhalen als in de interpretatie ervan steeds op zijn *qui vive* moet zijn. Voortdurend zal hij moeten corrigeren en aanmanen tot een sportieve houding tegenover „de vijand”, en tegelijkertijd zal hij moeten beginnen met de zin tot zelfcritiek wakker te maken. Hoewel in de laatste tijd een gunstige verandering is waar te nemen t.a.v. de behandeling van „onze” 80-jarige oorlog, meen ik, dat een grondige herziening van de traditionele behandeling gewenst is. Niet alleen door een dikwijls te grote accentuering van de *histoire bataille*, maar vooral met het oog op de meermalen te sterk nationalistische wijze van behandelen. In ons tijdsbestek lijkt een zo uitgebreide behandeling van de 80-jarige oorlog als gewoonlijk het geval is, wel wat uit de tijd!

De leeftijd van de leerlingen dwingt tot een vereenvoudigd stellen van ontwikkelingen op menselijk niveau. Deze vereenvoudiging is mogelijk via noties, die de kinderen wel kunnen begrijpen en meevoelen. Via „Grundverhältnisse” als vriend-vijand; bevelen-gehoorzamen; trouw-verraad; tegenwerken-bevorderen; vrees voor sterkeren-zoeken naar vrienden; volgens regels handelen-willekeur; strijden-vrede bewaren enz. is het stellig mogelijk een weliswaar nog niet diepgaande, maar wel betrouwbare kennis te verwerven t.a.v. de belangrijkste krachten, die de veranderingen in ons vaderlandse bestel teweeg brachten. Natuurlijk moet ook nu alles gedaan worden om het gebeuren levendig, tegenwoordig te maken: het laten raadplegen van vele originele reminiscenties (oorkonden, chartes, proclamaties, brieven enz.); het beschikbaar stellen van illustraties en plattegronden (liefst uit de tijd zelf); van eenvoudige biografieën en lectuur met vele anecdoten;

van historisch geografische atlassen en platenboeken; enkele naslagwerken (bv. een historische lexikon). De verwerking met tijdlijnen, schema's, eenvoudige grafische ontwikkelingslijnen, met kaartjes en een uitgebreid aantal historische termen en data, dit alles behoort zeker tot hetgeen de oudste jaars kunnen verwerken 4.

Wat is er nu bereikt? Zeker, we zijn nog aan de buitenkant gebleven. Het Einmaligkeitsaspect is niet aan de orde gekomen. En evenmin het doorzien van een bestelsstructuur en van het telkens opnieuw ontstaan van een nieuw levenspatroon. Aan de diepere zingevingen aan een tijd zijn we bij lange na niet toegekomen. Maar dat behoort dan ook tot de historische vorming in het middelbaar en hoger onderwijs. De lagere school heeft hiervoor een stevige basis gelegd: de tijdvakken en het historisch vaderlandse gebeuren hebben aan de verhouding van kind en tijd een betrouwbare vulling en geleiding gegeven. En dat is al veel, en voldoende voor hen, die geen verdere middelbare schoolvorming zullen ontvangen 5.

Verwijzingen:

1. O.a. Jonges-v. Mourik, „Geschiedenis” uit de serie „Naar een nieuwe didactiek in de lagere school” (4e d., 1959). Denkers, „Vernieuwing van het geschiedenisonderwijs” (1958). V. d. Molen, „Enige gedachten betreffende het onderwijs in de vaderlandse geschiedenis op de lagere school” (1954).
2. In het volgende deel maakte ik gebruik van H. Roth, „Kind und Geschichte” (1955; de ondertitel, Psychologische Voraussetzungen, geeft duidelijk de inhoud van deze studie aan).
3. Een instructief voorbeeld in Montessoriovoeding, juni 1958: L. v. d. Weide, „Levend geschiedenis onderwijs”.
4. De laatste jaren verschenen in ons land verschillende zeer bruikbare uitgaven, waaruit verhalen, anecdoten, biografische gegevens, illustraties en andere wetenswaardigheden geput kunnen worden. Bv. v. Bruggen-v. Berendonck, „Pandorra”; Blonk-Wijbenga, „Langs Oude paden”; Blonk-Wijbenga, „Erfstukken uit ons verleden”; Jongh-Otte, „Lesstof Geschiedenisonderwijs”; Wiersma, „Het verhaal der vaderlandse geschiedenis”; Louwerse-Moerman, „Vaderlandse geschiedenis”; Kramer-v. d. Klei, „Feiten en verhalen”; v. d. Hulst-Huizinga, „Toen en nu”; Swierstra, „Vaderlandse geschiedenis in een notedop”; Prins-Romein, „Ned. Geschiedenis in perioden” (materiaal); Groen-Wolthuis, „Geschiedenis” (Vaderlandse en Algemene Geschiedenis, illustraties); Ten Napel, „Twintig eeuwen Vaderlandse geschiedenis” (illustraties).
5. In dit artikel heb ik mij niet beziggehouden met het geschiedenisonderwijs op de middelbare school. Het spreekt vanzelf, dat dit ook grondig herzien moet worden, i.h.b. voor een goede aansluiting op het lager onderwijs. Daar ontbreekt thans nog veel aan. Ik kan mij ook niet verenigen met hetgeen op blz. 79 van de publicatie „Didactische aansluiting L.O.-V.H.M.O.” (1959) staat: „de middelbare school (begint) haar geschiedenisonderwijs ab ovo”. Zie verder mijn artikel in Paed. Studiën oktober 1956: „De plaats van de vaderlandse geschiedenis in de leergang van de middelbare school”.


 BOEKBEoordelingen

S. WIEGERSMA: *Aspecten van de Schoolpsychologie*. Verhandeling van het Nederlands Instituut voor Praeventieve Geneeskunde, XXXVII, 1958.

De gehele problematiek van de z.g. schoolpsychologie, het arbeidsveld, de onderzoeksdoelen, de methoden van onderzoek, kan van twee geheel verschillende kanten benaderd worden, al naar men zijn uitgangspunt neemt in de pedagogische situatie van het lerende kind of in de toepassing van psychologische kennis en methoden op pedagogische problemen. In het eerste geval wordt de schoolpsychologie gezien als een deel van de pedagogische behandeling van het schoolkind en zou de onderzoeker eerder een schoolpedagoog genoemd kunnen worden, in het tweede geval is de schoolpsychologie slechts een van de vele toepassingen van de psychologische kennis en methoden in een praktisch veld, zoals ook in het bedrijf en het leger het geval is.

Dr. Wiegiersma, die o.a. op grond van een studiereis in Denemarken, Engeland, Schotland, Zwitserland en Zweden deze belangrijke beschouwing over de schoolpsychologie publiceert, ten einde de Nederlandse problemen een duidelijker relief te geven tegen de achtergrond van de internationale ervaringen, heeft mede door een persoonlijke voorkeur voor het tweede standpunt gekozen. Hij definieert de schoolpsychologie als de toepassing van psychologische kennis en methoden, door een gekwalificeerde psycholoog, op pedagogische problemen.

In de weergave van zijn ervaringen stelt de schr. voorop dat men geïmponneerd wordt door de activiteiten, die in het buitenland op dit terrein worden ontplooid, door de omvang van de diensten en werkzaamheden en ook door de resultaten. Hoewel hij de Nederlandse situatie buiten het bestek van zijn bespreking heeft gehouden, behoudens ter verwijzing naar overeenkomstige problemen, is zijn conclusie, dat de schoolpsychologie in Nederland nog in het eerste stadium van ontwikkeling verkeert. Juist bij het optreden van een nieuwe organisatie binnen een reeds gevestigd terrein – het onderwijs – zullen moeilijkheden ontstaan, die de ontwikkeling kunnen remmen. Zonder twijfel kan deze verhandeling gezien worden als een ernstig pleidooi het schoolpsychologisch werk in ons land uit te breiden en op een niveau te brengen, zoals reeds elders bereikt is. Daarvoor is het echter nodig dat de meest elementaire problemen rond de taak, de plaats en de organisatie van de schoolpsychologie duidelijk gesteld worden, teneinde de ontwikkeling op de juiste wijze te kunnen leiden. De methode, die Wiegiersma hierbij volgt, berust op de onderlinge vergelijking van de verschillende werkwijzen, die hij in de bezochte landen heeft aan getroffen. Het is daarbij misschien te betreuren, dat hij geen rechtstreeks gebruik heeft kunnen maken van de ervaringen in de Duitse steden bv. Hamburg en het werk van Dr. Schenk-Dantziger in Wenen, temeer daar onze schoolverhoudingen daarmee veelal meer overeenkomst vertonen dan met de schoolsituatie in de Engels-georiënteerde landen. In elk geval geeft zijn methode hem de mogelijkheid een aantal conclusies te vermelden, die waardevolle aan-

wijzingen bevatten voor de opbouw van het schoolpsychologisch werk in ons land.

Allereerst wijst Wiegiersma op de grote diversiteit van de problemen, waarmee de schoolpsychologen zich bezighouden. In grote trekken komen deze neer op het onderzoek en de behandeling van leermoeilijkheden, het falen op school en het zittenblijven, de schoolrijpheid, de selectie voor het buitengewoon onderwijs, de selectie voor het voortgezet onderwijs, de behandeling van gedragsmoeilijkheden en de geestelijke gezondheidszorg voor de onderwijzer. Deze veelheid van taken maakt het niet mogelijk tot een algemeen geldende taakomschrijving te komen. Het hoofddaccent kan zowel op de leer- en gedragsmoeilijkheden als op het selectievraagstuk vallen.

Uitvoerig refereert Wiegiersma over de vraag of iedere schoolpsycholoog tevens een gediplomeerd en ervaren onderwijzer moet zijn of dat men eventueel ook zonder onderwijservaring een competent schoolpsycholoog kan worden, uiteraard in beide gevallen na een volledige universitaire opleiding. In het Unesco-rapport van 1956 wordt van de schoolpsycholoog verlangd, dat hij een onderwijsakte en een universitaire graad in de psychologie heeft en minstens 5 jaar ervaring bij het onderwijs heeft. Bij deze opleidingsvragen kan men zowel een praktisch als een theoretisch aspect onderscheiden. Voorzover de discussie zich in het praktische vlak beweegt, ligt de oplossing voor de hand. Het zal in ons land praktisch niet mogelijk zijn, gezien de grote financiële offers die dit zal vereisen – opleiding met behoud van salaris, eventueel in-service-training – een voldoende aantal schoolpsychologen uit de onderwijzers met schoolervaring te recruteren. Stelt men echter, zoals de schr. de taak van de psycholoog tegenover die van de pedagoog, dan blijkt de reductie van deze beide taken tot een tolerante resp. tot een normatieve benadering niet meer dan een constructie te zijn, die geen grond in de werkelijkheid van het pedagogische denken heeft. Ik zie niet in, waarom de overwegend pedagogisch ingestelde schoolpsycholoog niet evenzeer rationeel te werk gaat in zijn interactie met de client, zich evenzeer laat leiden door zijn diagnostische bevindingen, als zijn overwegend psychologisch georiënteerde collega. Het verschil zit m.i. veelmeer in het vermogen en de kunde om het probleem van het kind te kunnen situeren in de pedagogische en didactische situatie, waarin het kind verwickeld is. Wie dat niet kan, is naar mijn overtuiging niet geschikt om als schoolpsycholoog op te treden. Daaruit volgt dat er geen twee benaderingen zijn, maar slechts één: die, waarbij het kind gezien wordt in zijn opvoedingssituatie. Deze benadering is uiteraard te vinden bij zeer verschillend opgeleide psychologen, bij pedagogen en soms ook bij de psychiater.

De persoonlijke voorkeur van W., de primair psychologisch georiënteerd schoolpsycholoog met een degelijke kennis van de schoolsituatie, is dan ook zeker aanvaardbaar, voorzover de opleiding en de ervaring gericht zijn op het onderkennen van de specifieke pedagogische situatie van het schoolkind. Maar deze voorwaarden zullen ook gesteld moeten worden aan de primair pedagogisch georiënteerd schoolpsycholoog. Op het terrein van de onderzoeks- en behandelingsmethoden zijn nog duidelijke tekorten te constateren. Ondanks de vele bezwaren blijkt het noodzakelijk dat de schoolpsycholoog, ook in ons land, in de toekomst over betrouwbare schoolvorderingstests moet kunnen beschikken. De geringe neiging zich te bezinnen op de behandelingsmethoden (remedial teaching) blijkt niet alleen in ons land aanwezig te zijn.

Volgen we nu de organisatorische aspecten van het schoolpsychologisch werk, zoals die door W. aan de orde gesteld worden. Ook hier vertonen zich alle moeilijkheden en onduidelijkheden, die optreden bij een nieuwe organisatie. Hoewel er vele organisatievormen blijken te bestaan: de schoolpsychologische dienst kan fungeren als deel van de schoolmedische verzorging, ingepast zijn in het onderwijs, of optreden als zelfstandige organisatie, de schr. stelt terecht de allesbeheersende voorwaarde, dat de schoolpsychologie zich een positie in het onderwijsbestel moet verwerven. Het opbouwen van een goede relatie tot de school blijkt niet eenvoudig te zijn, vooral wanneer de schoolpsycholoog zich poneert als de specialist. Een veelvuldig persoonlijk contact met de onderwijzers en niet alleen met de hoofden van scholen kan een goede werkrelatie bevorderen. Doch dit geldt evenzeer voor de relaties van de schoolpsycholoog tot de schoolarts, de maatschappelijke werkers en de ouders.

Opmerkelijk is de constatering dat het schoolmaatschappelijke werk in Nederland sterker verbreid is dan in andere landen, behalve dan in de Verenigde Staten. Deze ontwikkeling zou inderdaad tot allerlei grensproblemen aanleiding kunnen zijn, te meer daar soms afzonderlijke diensten voor schoolmaatschappelijk en schoolpsychologisch werk naast elkaar bestaan. De door W. voorgestelde organisatie van het schoolmaatschappelijke werk binnen de schoolpsychologische diensten is zeker een aanvaardbare en meer bevredigende oplossing.

Wanneer wij het standpunt van Wiegersma inzake de ontwikkeling van het schoolpsychologisch werk samenvatten komen we tot de volgende punten:

1. De rechtstreekse universitaire opleiding tot schoolpsycholoog c.q. pedagoog is te prefereren, al zal gezorgd moeten worden voor een degelijke kennis van het onderwijs.
2. Het werkkterrein van de schoolpsycholoog is moeilijk te bepalen; het kan zich centreren rond de problemen van de leer- en gedragsmoeilijkheden en van de selectie.
3. De organisatie is opzichzelf minder belangrijk, indien maar zorg gedragen wordt voor het opbouwen van een goede verstandhouding met de school en de andere organen, die op aangrenzende terreinen werken.

Uit deze verhandeling blijkt niet alleen de deskundigheid, waarmee de problemen besproken zijn, maar ook de ernstige bereidheid tot een genuanceerd denken over soms netelige problemen. Van het belang van het schoolpsychologisch werk zijn nog te weinig onderwijzsmensen overtuigd. De huidige praktijk biedt daarbij vele beginmoeilijkheden: door onvoldoende opleiding, door organisatietekorten, door te sterk geaccentueerde grensconflicten en vooral doordat niet van het begin af aan het opbouwen van een goede relatie tot school duidelijk voor ogen heeft gestaan. Deze omstandigheden verhinderen de uitbreiding van dit werk. De lezing van deze verhandeling moge velen overtuigen van de betekenis van de schoolpsychologie en van de uitspraak van Wiegersma: „Een goed geïntroduceerde en geaccepteerde dienst voor schoolpsychologie levert... een belangrijke bijdrage tot de onderwijsvernieuwing.”

DR. L. VAN GELDER, *Vernieuwing van het basisonderwijs*. Mededeling van het Pedagogisch Centrum van het N.O.V. Groningen 1958.

Dit boekje bevat vier hoofdstukken, waarvan het eerste voor het geheel oriënterend is. Alleen reeds door dit hoofdstuk verkrijgt dit boekje een unieke plaats in de onderwijs-literatuur. De schrijver probeert vast te stellen, waarom het in de didactiek gaat. Hij poogt tot de kern van het onderwijsgebeuren door te dringen en de structuur ervan na te gaan.

De schrijver kiest zijn uitgangspunt in een pedagogisch-antropologische beschouwingswijze. De grondslag van zijn overwegingen vindt hij in Christendom en Humanisme (pg. 5) en de theoretische pedagogiek dient deze grondslag – naar hij meent – uit te werken (pg. 10). Het antropologische moment van zijn werkwijze ziet de schrijver vooral als een oriëntatie in de pedagogisch-didactische situatie. Tegenover Herbart's uitgaan van ethiek en psychologie wordt de situationele pedagogiek geplaatst (pg. 19).

De problemen worden zowel historisch als systematisch beschouwd. De historische oriëntatie is – vanzelfsprekend – niet uitvoerig en heeft een incidenteel toelichtend karakter.

Hoe Van Gelder vanuit zijn standpunt komt tot drie verlangens ten opzichte van het onderwijs (individualisering, harmonische opbouw en ontwikkeling van creatieve mogelijkheden (pg. 6)) wordt niet duidelijk. Hetzelfde geldt van zijn drietal grondaxioma's (pg. 7). Men kan vermoeden dat de schrijver het zoeken van deze samenhangen aan zijn lezers wil overlaten.

Het is begrijpelijk dat, indien men een vernieuwingstheorie wenst, men bereed is te veel van de gangbare praktijk verwijderd te geraken. Derhalve wordt „de doordinking van de praktische toepasbaarheid van deze principes (pedagogische en didactische B.) in de concrete situatie” verlangd. De intuïtie wordt geprezen. Tenslotte betekent het publiceren van een theorie niet anders dan „een uitnodiging” aan de onderwijzenden om „eigen praktijk” te doordenken (pg. 8).

Een vraag: Moet de theorie ook niet nagaan waarom de school „er steeds buiten stond” (pg. 10) en er nu nog buiten staat, gezien de vrees „te ver” te gaan (d.w.z. buiten het denken over de school)?

In het bovenstaande zijn de posities en de werkwijze van het geschrift kort weergegeven. Nu iets over de uitwerking van één en ander in het eerste hoofdstuk. Als Van Gelder in § 7 de didactiek antropologisch wil funderen, doet hij bijzonder belangrijk werk. Op pg. 23 breekt helaas de draad van zijn betoog. Met het citaat uit Walter Beck begrijpt men nog waar de zaken heenleiden, maar dan vernemen wij plotseling, dat het grondprobleem van een antropologische didactiek is: „het kind in te leiden tot de vormsystemen” (pg. 23 en 25). Wel meent de schrijver dat men moet aansluiten „bij de kinderlijke wijze, waarop het kind de vormsystemen hanteert”, maar als dan even verder gesproken wordt over „de volwassenwereld van vorm- en symboolsystemen” dan bemerken wij, dat de schrijver niet of onvoldoende ziet, dat hier een didactisch probleem ligt nl.: Waarom formaliseren wij in de didactiek en zijn in het „leven” de vormsystemen in de „inhoud” des levens vervlochten?

In het tweede hoofdstuk (Leersituaties) wordt de lezer geplaatst voor een in vele opzichten afwijkende opzet van de didactische theorie. Dit wordt baan-

brekend werk. De eerste „zet” in dit nieuwe „spel” is dan: „de leersituatie is een opvoedingsmiddel, waarin opvoeder en kind intentioneel gericht zijn op een gesteld doel...” (pg. 30). Wat doet die opvoeder op de eerste plaats?, zouden wij willen vragen. Het is duidelijk dat Van Gelder als hij van leersituatie spreekt een klas voor zijn geestesoog ziet en daar is de leerkracht ook aanwezig. Dat tekent de – ongetwijfeld gerechtvaardigde – aansluiting aan de praktijk. Veel later vernemen wij „de bestudering van het individuele leerproces van het kind is voor de didactische psychologie primair” (pg. 60). Wat doet nu z’n „klassikaal” opvoeder met de resultaten van zo’n bestudering? en aan deze vraag behoort vooraf te gaan: Maakt het geen verschil of zo’n leerproces klassikaal of individueel wordt geleid?

De omschrijving van de „leersituatie” op pg. 46 kan dezerzijds meer instemming verwerven. Maar over het geheel genomen komt ’s schrijvers opvatting van een leersituatie overeen met wat in de oudere didactiek een „leervorm” werd genoemd. (Zie pg. 32).

De organisatie van de leersituaties vindt plaats op basis van een onderscheiding in de leerstof. Voor allen geldt een „minimumprogramma”, een „grondvorm” of een „kernleerstof”. (zijn dat drie termen voor dezelfde zaak?). Daarna komt dan een differentiatie van leersituaties om ieder naar zijn vermogen te geven. Daarmee richt zich de schrijver tegen een verstarring in drie stromen en wijst hij tevens een algehele individualisering af. De laatste werkwijze noemt hij evenals het klassikale onderwijs een „uniforme leersituatie”. Uit deze onderscheiding in uniforme en gedifferentieerde leersituaties blijkt duidelijk dat de schrijver deze als een situatie van de klas plus onderwijzer ziet. Leert een *klas* dan? Het blijkt dat het hinken op twee gedachten (traditie en theorie) de schrijver in moeilijkheden brengt. Door zijn compromis deze vorm te geven maakt de schrijver het zich onnodig moeilijk. Hij kon de leersituatie bepaald laten zijn door het lerende kind en dan klassikale praktijken als groepspraktijken invoeren. Dan zou zijn betoog aan samenhang en overzicht hebben gewonnen. Men moet deze opmerking niet beschouwen als voortvloeiend uit mindere waardering voor de inhoud van dit geschrift. Wie zich uit een bestaand denkkader wil ontworstelen ervaart welke lasten dit met zich brengt.

In het derde hoofdstuk (Totaliteitsonderwijs) onderscheidt de schrijver twee ordeningen van de leerstof: totaliteitsonderwijs en systematische leergang. De eerste berust op het „principe van de beleefde samenhang” en de laatste heeft iets te maken met de wetenschappelijke ordening. Later blijkt dat laatste vooral te slaan op de splitsing in „vakken” (pg. 74) en niet op de aanbiedingsorde. Deze laatste wordt op pg. 80 naar ontwikkelingsperioden verschillend in vier vormen onderscheiden.

De keuze en ordening van de leerstof houdt Van Gelder herhaaldelijk bezig. Op pg. 48 (o), pg. 50 (m), pg. 55 t/m 57 (onder 3) treffen wij criteria voor beide aan. Lf deze en hoe deze samenhangen zullen wij niet nagaan. Alleen zij vermeld dat het bijzonder boeiend is om te bestuderen hoe de schrijver het kind bij die keuze en ordening in het geding wil brengen en hoe hij daardoor enkele malen poogt de kinderpsychologie een plaats aan te wijzen binnen het didactische denken (vgl. pg. 62 en pg. 71 (3e alin.)). Of deze poging geslaagd is zullen wij niet vaststellen, evenmin als de vraag besproken zal worden of het

voornemen van de schrijver (op pg. 53 geuit) beide „ordeningsvormen” (totaliteitsonderwijs en systematische leergang) een eenheid te doen vormen tot zijn recht komt als wij op pg. 70 lezen: „Een leerstofkern kan dus uitgaan van een onderwerp, een probleem gekozen uit de systematische leergang van een vak”.

Wij hopen dat Van Gelder's boekje intensief zal worden bestudeerd. Daartoe stellen wij ook de volgende vragen naar aanleiding van de verdeling in twee leerstofordeningen bovengenoemd. Moet de systematische leergang niet eveneens met de „beleefde samenhang” geconfronteerd worden? Is de pedagoog Van Gelder van mening dat in plaats van zich te behelpen met vaagheden als „aspecten van bedrijfsleven” en „culturele deelneming”, men een veel meer omlijnd doel – zij het een telkens verschuivend doel – voor zijn didactische arbeid kan hebben, als men zich realiseert dat het kind gericht is op de door *dat kind meebeleefde wereld der volwassenen?*

De lezer zij verder verwezen naar een goede analyse van de historische vormen van het totaliteitsonderwijs en de fase-gewijze opzet van de toepassing van deze didactische vorm, die wordt voorgesteld (§§ 18 t/m 20).

In het laatste hoofdstuk wordt „de didactische opbouw der vakken” besproken. Met voorkeur verwijzen wij naar de §§ 25 en 26, waar leer- en denkpsychologie worden besproken en een niveau onderscheiding wordt gemaakt, die nauwlettende aandacht verdienen. Men kan slechts hopen, dat de schrijver deze zaken nog eens zal uitwerken als hij meer „ruimte” zal hebben verkregen. Dan kan hij voortbouwen op dit begin, dat niet minder belooft dan een eigen Nederlandse didactische theorie. Het boekje heeft ons veel geleerd. J. BIJL

PROF. DR. A. M. J. CHORUS, *Grondslagen der sociale psychologie*, tweede, herziene druk. Uitg. H. E. Stenfert Kroese N.V. Leiden 1959. 387 pg. Prijs: geb. f 22,50.

Ten aanzien van de eerste druk, die in 1953 verscheen, verschilt de tweede vooral hierin, dat door het verschijnen van veel oorspronkelijk en vertaald werk op het terrein der sociale psychologie, verschillende hoofdstukken konden worden weggelaten of worden ingekort. Daardoor konden fundamentele kwesties duidelijk naar voren worden gebracht, waardoor het werk volgens de auteur „beter beantwoordt aan de titel ‘Grondslagen’”. Wel heeft het boek het karakter van ‘leerboek’ behouden. Het geeft in dit opzicht m.i. zeker wat het belooft. De keuze en de omvang van de verschillende onderwerpen blijft hierbij altijd vrij sterk subjectief van aard en levert dus weinig redenen tot critiek. Wel zijn enkele vragen aangaande détailkwesties te stellen.

Op pg. 9 wordt gezegd dat „de groep een ideële of psychologische eenheid (is)”. M.i. is een ideële binding meer van geestelijke dan van psychologische aard.

Even verder wordt gesproken van een psychologische eenheid „ook wel morele eenheid genoemd”. Dat kan toch nauwelijik ernstig gemeend zijn, dunkt me. Ook een morele eenheid zou ik liever geestelijk dan psychisch noemen, maar als men dat toch wil doen, b.v. omdat men de nadruk niet wil leggen op de morele inhoud, maar op de beleving daarvan, dan lijkt me dat men wel elke morele eenheid een psychische kan noemen, maar zeker niet omgekeerd elke psychische (psychologische?) eenheid een morele.

Op pg. 62 wordt gesproken van „rudimentaire ambitie”, terwijl waarschijnlijk „embryonale ambitie” wordt bedoeld, een verwisseling van begrippen die

trouwens vrij vaak wordt aangetroffen. Maar, zoals gezegd, dit zijn maar kleinigheden. Aan het eind van het boek kan de lezer toch wel overtuigd zijn, dat de „sociale psychologie” een wetenschap geworden is, die wat te zeggen heeft en die van grote betekenis kan zijn bij het bestuderen van sociale en sociaal-pedagogische problemen.

De opvatting „dat er op het terrein der sociale psychologie alleen maar problemen en nog geen antwoorden zijn”, zoals die voor kwam in het hoofdstuk „Sociale psychologie” in het „Leerboek der psychologie van Bigot, Kohnstamm en Palland”, wordt m.i. dan ook terecht door de auteur bestreden. De inhoud van zijn boek geeft veelvuldig bewijzen om deze critiek waar te maken.

H. NIEUWENHUIS

P. W. J. STEINZ, *Met open ogen dromen over opvoeding*. Uitgever Brusse N.V. Rotterdam.

De schrijver van het mooie boek over „De wonderwereld der beeldende kunst” heeft thans een prachtige essay „Met open ogen dromen over opvoeding” het licht doen zien. Het motto dat de heer Steinz boven deze dromen plaatste, is typerend voor het gehele werkje. „Want er zijn dromen in menigte, zo zijn er ook talrijke ijdele woorden: vrees echter God”. (Prediker 5 : 6). In deze uitspraak van Prediker schuilt een zekere ironie en tegelijkertijd klinkt er een positieve houding door: God vrezen.

Deze dromen, zo men wil deze dagdromen, van zes mannen en een vrouw bevatten vele ironische uitspraken, maar vooral de laatste droom die der vrouw, die als het ware een synthese vormt van het voorafgaande, geeft blijk van deze positieve houding van de schrijver.

„Hoe wij het ook wenden of keren, wij zullen terug moeten naar het oorspronkelijk dilettantisme en dat zal allèen mogelijk zijn, als wij pretentieloos onze weg gaan onder de mensen, en onder de kinderen niet als beroeps-pedagogen, maar als mede-wandelaars, onderwèg van Jeruzalem naar Emmaüs, luisterend naar de Vreemdeling, die op *Zijn* tijd ons de ogen zal openen, zodat wij Hem „de nieuwe Mens” waarlijk zien”.

Ook de opmerking van Prediker dat er talrijke ijdele woorden zijn, heeft de schrijver ter harte genomen. In nog geen 47 bladzijden druk heeft hij achtereenvolgens de dilettant, de realist, de klinofiel, de filosoof, de ethicus, de theoloog en tenslotte de vrouw met open ogen over opvoeding laten dromen. Deze dromen bevatten vele paradoxale, extremistische, revolutionaire en intuïtieve uitspraken, alle gezien door de bril van een ietwat melancholische romanticus en tevens een oorspronkelijk denker. In de dilettant is de existentialist aan het woord, die profeteert dat er geen beginselen zijn; de realist kiest voor zekerheid in de opvoeding; de klinofiel – de minnaar van het bed – komt tot de verzuchting: „Zo is de mens onzer dagen, ten spijt van alle moderne opvoedingssystemen, het slechtst aan de eisen van zijn bestaan aangepaste schepsel op aarde en ondanks het raffinement en de perfectie van zijn slaapkamerameublement de beklagenswaardigste, omdat hij in eigenlijke zin geen bed heeft”; de filosoof is de scepticus die de stelling verkondigt dat de wereld de nachtmerrie van een slapende God is; de ethicus wordt opgebouwd op het bekende patroon van Schweitzer's *Civilisation and Ethics*: de eerbied voor het leven;

de theoloog vertolkt op zijn wijze de crisissituatie doordat hij op het kritieke moment de adequate tekst niet kan vinden en het is tenslotte de vrouw die het grondpatroon van deze meditatie, dat God de eerste dilettant schiep en dat de duivel er een expert van maakte, opnieuw in een synthetische visie tracht te doorlichten aan de hand van het verhaal van Adam en Eva en dat van de Emmaüsgangers.

„Het is eigenlijk merkwaardig, dat we op het verhaal van de Emmaüsgangers zijn gekomen, na mijn vertelling uit Genesis. Beide verhalen bereiken hun climax op het moment dat de ogen van de mens geopend worden. In het eerste geval door het luisteren naar de slang; „die kluge Schlange im Paradise”, zoals Heine hem noemde en die met zijn „gij zult als God zijn” de hele Hegelse filosofie al had uitgevonden. Wat Heine hier zei van de filosofie van Hegel geldt eigenlijk van *ieder* menselijk professionalisme, dat het ware, oorspronkelijke dilettantisme vernietigt. In ons tweede verhaal werden de mens de ogen geopend door de Vreemdeling. Eigenlijk bestaat onze hele z.g. pedagogiek nergens anders uit dan de ander de ogen te openen. Het is daardoor een levensgevaarlijk bedrijf, want als het professioneel en niet dilettantisch geschiedt, wordt het demonisch en de misleiding is tegenwoordig in de verfijndste, wetenschappelijkste verpakking verborgen. En de slang („die kleine Privatdozentin”) heeft ondertussen filosofie, psychologie en sociologie gestudeerd”.

De verleiding is groot om meer aanhalingen te doen uit dit sublieme werkje. Het is een boekje dat men vaak ter hand zal nemen om deze dromen, waarin de intuïtie en het onbewuste zo'n belangrijke rol spelen, te overdenken.

Tastend begeeft deze begenadigde dilettant, deze principiële dilettantische pedagoog zich op weg, een weg die loopt van Jeruzalem naar Emmaüs „zonder het eind van het verhaal nog te kennen”.

F. W. PRINS

H.G. VAN MAURIK, *IJsland in de Golfstroom*. Terra-Bibliotheek. Uitg. J. A. Boom & Zoon, Meppel, 1959.

Nu het meer dan 25 jaar geleden is, dat er in het Nederlands een samenvattend, voor de gewone lezer bedoeld werk, over IJsland van de hand van de Utrechtse hoogleraar Dr. A. G. van Hamel verscheen, is het te waarderen, dat in de Terra-reeks thans een nieuw gelijksoortig boek is opgenomen over het in verleden en heden op velen een magische aantrekkingskracht uitstralende, op één na grootste tot ons werelddeel behorende eiland. De toevoeging in de titel „in de Golfstroom” – om die magie te versterken? – had de Schrijver gevoeglijk kunnen weglaten, omdat hij maar uiterst summier daarop nader ingaat. De inhoud is overigens zeer veelzijdig, de landbeschrijving, de politieke, economische, sociale en culturele facetten van de samenleving, vroeger en ook in de laatste decennia, komen voldoende tot hun recht. Het is jammer, dat de Schrijver de stof, die hij wilde behandelen, niet wat doelmatiger en zorgvuldiger heeft geordend: het boek zou daardoor aan leesbaarheid hebben gewonnen. De vele illustraties zijn door de Schrijver, die in Engeland woonachtig is en IJsland blijkbaar meermalen heeft bereisd, zorgvuldig gekozen en zij zijn zeer fraai uitgevoerd. Het bijgevoegde eenvoudige kaartje is voldoende duidelijk om bij de lectuur telkens met vrucht geraadpleegd te kunnen worden. Een beredeneerde literatuuropgave besluit het boek.

J. A. NOOTEBOOM

PESTALOZZI, ZIJN LEVEN EN ZIJN LEER

TH. C. VAN STOCKUM

De beroemde pedagoog Johann Heinrich Pestalozzi is in 1746 als zoon van de onbemiddelde chirurgijn Johann Baptist Pestalozzi en de – eveneens uit een familie van medici afkomstige – Susanna Hotz te Zürich geboren. Zijn aangeboren karakterologische structuur heeft, zoals uit zijn talrijke autobiografische mededelingen blijkt, reeds de grondslag gelegd voor zijn problematisch-tragische levensloop. Hij was volmaakt onbaatzuchtig, al te goed van vertrouwen en zeer geneigd tot zelfoverschatting: „so wie ich meinen Mitmenschen in allen Stücken mehr zutraute, als ich sollte, so traute ich auch mir selbst mehr Kräfte zu, als ich hatte, und hielt mich zu vielem vollkommen fähig, wozu ich eigentlich ganz untüchtig war”¹; begaafd met een zeer sterke fantasie en een buitengewone liefde voor alle armen en zwakken: „Das Eigentliche meines Charakters . . . ist kindisch einseitige, aber männlich entschlossene und tatenvolle Vorliebe gegen den Armen und Schwachen im Lande, verbunden mit einer zügellosen Lebhaftigkeit meiner Einbildungskraft, mit einem gedankenlosen Vertrauen gegen einen jeden . . .; eine unwiderstehliche Neigung, die Leiden der Menschen um mich her zu mindern und ihre Zufriedenheit und ihren Wohlstand zu befördern”²; zeer eenzijdig in zijn belangstelling: „auf alles, was nicht mit meinen Augenblicksliebungsgegenständen auf irgend eine Art belebt Zusammenhang, äusserst unaufmerksam und gleichgültig . . . unverzeihlich unaufmerksam, zerstreut und gedankenlos”³; lichtzinnig en – hopeloos onhandig en onwennig: „Ich stiess mit meinem Kopf auch in hundert und hundert Kleinigkeiten mehr als kein anderes Kind an die Wand. Aber es machte mir nichts . . . Ich stand freilich in der Welt wie ein Mensch, der aus einem fremden Weltteile in den unsrigen verschlagen worden ist”⁴. D.w.z. hij was een geboren mensenvriend en mensenvriend en toch, juist ook al zodanig, voorbeschikt om in de praktijk van het leven schipbreuk te lijden.

Door de vroege dood van zijn vader (1751) kwam zijn opvoeding geheel in handen van zijn moeder, daarin bijgestaan door het roerend trouwe dienstmeisje Barbara Schmid (Babeli), die dat aan zijn stervende vader had beloofd⁵. Hij bezocht eerst de Duitse school van zijn vaderstad (1751–1754), daarna achtereenvolgens de Latijnse school aan het Fraumünster (Schola Abatissana, 1754–1757), die aan het Grossmünster (Schola Carolina, 1757–1761), het gymnasium (Collegium

humanitatis, 1761-1763) en tenslotte het beroemde Collegium Carolinum (1763-1765), waaraan o.a. Bodmer en Breitinger les gaven. De hoogste theologische klasse heeft hij niet doorlopen en het examen rigorosum niet afgelegd. Ook overigens waren zijn gymnasiale schooljaren geen goede voorbereiding voor het praktische leven, dat hem wachtte: het daar gedoeerde antiëk-stoïcijnse ideaal was hem daarbij van weinig nut.

Zonder enig bepaald levensplan had de jeugdige Pestalozzi zich aangesloten bij de in 1762 door Bodmer opgerichte „Helvetische Gesellschaft zur Gerwe“, waarin vaderlandsliefde en politiek radikalisme hand in hand gingen – Pestalozzi werd in 1767 bij een konflikt met de kantonale regering voor een paar dagen gevangen gezet en het genootschap nog in dat zelfde jaar opgeheven – en had met geestdrift *Émile* en *Le contrat social* (1762) van de in zekere zin ook radikale Rousseau gelezen; al in 1765 publiceerde hij zijn eerste eigen geschrift (*Wünsche*).

Op een aanstelling in staatsdienst kon de jonge radikaal nauwelijks meer rekenen en onder invloed van het veelgelezen boek van H. K. Hirzel, *Die Wirtschaft eines philosophischen Bauern* (1761), nam hij het besluit om landbouwer en volksopvoeder te worden. Maar ondertussen had hij de dochter van een van Zürich's notabelen, Anna (Nanette) Schulthess, lief gekregen en na lang aanhouden in augustus 1767 haar jawoord weten te verwerven, maar niet de toestemming van haar ouders, die het standsverschil – papa Schulthess was kruidenier en banketbakker, maar schatrijk! – onoverkomelijk vonden. Op raad van Lavater gaat hij van 1767 tot 1768 in de leer bij de hereboer Tschiffeli op het landgoed Kirchberg bij Burgdorf en weet dan in Zürich zijn oom, Dr. Hotz, en de bankier Schulthess te bewegen om ieder met 5000 francs zijn landbouwplannen te financieren. Ook de ouders van Nanette geven nu – weinig gracieus – toe en het huwelijk heeft op 30 september 1769, maar zonder de schoonouders en zonder bruidschat, plaats, een enigszins omineus begin van een niet overmatig harmonische echtvereniging – dit ondanks alle goeds, dat Pestalozzi later van zijn vrouw heeft gezegd en geschreven. Aangezien het huis (Neuhof) op het nog te ontginnen Birrfeld bij Brugg (kanton Aargau) nog niet klaar was, ging het echtpaar voorlopig in Mülligen aan de Reuss wonen, waar hun in 1770 een zoon, Jakob (Jacques, Jacqueli), geboren werd. In 1771 kon dan eindelijk Neuhof betrokken worden. Maar de meekrapcultures, waarop alle hoop was gevestigd, blijken een mislukking en de hele onderneming loopt, ten dele door het terugkrabbelen van de bankier, maar meer nog door Pestalozzi's geringe economische talenten en ondanks de hulp van zijn zwagers, op een catastrofe en een schuldenlast van

15000 francs uit. Dus – de logica is van Pestalozzi zelf – wordt het landbouwbouwendrijf omgezet in een opvoedingsinstituut voor ongeveer vijftig arme kinderen, die zo terloops door het spinnen van katoen en door enige landbouwwerkzaamheden de kosten moeten goedmaken! Dat was in 1774. Ook ditmaal was van enig economisch succes geen sprake: de zaak was te groot opgezet, werd ook te weinig deskundig gedreven en de financiële moeilijkheden – en dat waren niet de enige! – namen zulk een omvang aan, dat Nanette in 1778 haar gehele particuliere vermogen ten offer moest brengen en in 1780 de landerijen moesten worden verkocht; alleen het huis bleef Pestalozzi's eigendom. In deze moeilijke tijd staat hem Iselin, de redacteur van de *Ephemeriden der Menschheit* (sedert 1776), trouw ter zijde door hem gelegenheid te geven om in zijn tijdschrift een vijftal sociaal-pedagogische opstellen te publiceeren, waarvan de programmatische *Abendstunde eines Einsiedlers* (1779–1780), tegelijk afscheid van de Neuhof-onderneming en toekomstbeeld, het laatste en belangrijkste is.

Er volgen nu achttien lange jaren van praktisch-pedagogische werkeloosheid, die Pestalozzi half tegen zijn zin tot auteur hebben gemaakt en die hij afwisselend op Neuhof en in Zürich heeft doorgebracht, veelvuldig in zeer gedrukte stemming, wat, gezien de omstandigheden, niet zo onbegrijpelijk is. Op instigatie van Iselin en anderen schrijft hij van 1781 tot 1787 een grote opvoedingsroman in vier delen, *Lienhard und Gertrud*, waarvan eigenlijk alleen het eerste deel op de naam roman aanspraak mag maken, maar die bij lezers en recensenten een groot succes werd – reeds in 1790–1792 verscheen een tweede druk. De dialogen *Christoph und Else* (1782) zijn daarop een soort kommentaar. Eveneens op raad van Iselin gaf hij in 1782 het politiek-sociale en sociaal-pedagogische *Schweizerblatt* uit, terwijl hij in *Über Gesetzgebung und Kindermord* (1783) een zeer aktueel sociaal probleem, dat van de ongehuwde moeder, dat in de literatuur van die tijd een zo grote rol speelt, omzichtig en weloverdacht behandelt.

Grote geestdrift wekte bij hem het uitbreken van de Franse revolutie, hoewel hij geenszins blind was voor de gevaren daarvan⁶; de oorzaken meende hij te vinden ten dele in de ontrecting der volkeren, maar als echt pedagoog toch vooral in de gebreken van de volksopvoeding: „dass die Lücken des europäischen Unterrichts oder vielmehr das künstliche Auf-den-Kopf-stellen aller natürlichen Ansicht desselben diesen Weltteil dahin gebracht hat, wo er jetzt liegt”⁷. In 1792 werd hij tot Frans ereburger benoemd, waarop hij met een zeer dankbare, ook weer sterk pedagogische brief aan de Nationale Conventie reageerde⁸. In-

tussen was in de dorpen aan het meer van Zürich, vooral in Stäfa, in 1794 als protest tegen de oude privileges van de stad een opstand uitbroken, waarvan Pestalozzi de gewelddadige onderdrukking niet kon billijken; hij gaf daarvan ook naar buiten blijk: *An die Freunde der Freiheit am Zürichsee und der Enden* (1795). In 1797 dringen dan de Franse legers Zwitserland binnen en in 1798 wordt te Aarau de Helvetische Republiek uitgeroepen; Pestalozzi stelt zich met het *Helvetische Volksblatt* in haar dienst, vooral door het programmatische opstel *Wach auf, Volk!* (1798).

De nieuwe situatie was gunstig voor zijn opvoedkundige plannen: de nieuwe centrale regering maakte het hem mogelijk om in een Ursulinenklooster in de buurt van het door de Fransen verwoeste Stans (kanton Unterwalden) een opvoedingsgesticht voor ongeveer tachtig kinderen – voor het meerendeel oorlogswezen – te vestigen. Hoewel ook hier moeilijkheden niet uitbleven, zag de onderneming er toch zeer hoopvol uit, maar – terwijl de opening op 14 januari 1799 had plaats gevonden, volgde reeds op 8 juni de sluiting: het klooster moest worden ingericht tot een hospitaal voor oorlogsgewonden. Voor Pestalozzi betekende dat een geweldige teleurstelling, zijn *Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans* (1799, gedrukt eerst 1807) is daarvan een welsprekend getuigenis.

Weer was hij nu op zich zelf aangewezen en het gaf hem maar weinig voldoening, dat hem werd toegestaan om op de lagere scholen van de stad Burgdorf (kanton Bern) een proeve te nemen met zijn onderwijsmethode. Maar in het jaar 1800 gelukte het hem op het kasteel bij Burgdorf een eigen opvoedingsinstituut verbonden met een kweekschool voor onderwijzers op te richten, waarin hij meer vrijheid had om zijn speciale beginselen in praktijk te brengen. In Fischer († 1800), Krüsi, Kobler en Buss vond hij goede medewerkers en al spoedig bevolkten omstreeks honderd leerlingen en twaalf kwekelingen de school en het internaat, en toen in 1801 zijn zoon Jacqueli gestorven was, kwam ook zijn vrouw hem in het internaat helpen. Op grond van een zestal pedagogische en cultuurpolitieke geschriften (o.a. *Ansichten über die Gegenstände, auf welche die Gesetzgebung Helvetiens ihr Augenmerk vorzüglich zu richten hat*, 1802) werd hij in 1802 tot lid van de door Napoleon in Parijs bijeengeroepen wetgevende vergadering voor Zwitserland, de zgn. Consulta, gekozen, waarvan hij tot 1803 deel uitmaakte. Maar in dit zelfde jaar was het einde van de onderneming in Burgdorf ook al weer in zicht: de Helvetische Republiek was in 1803 door de mediatiegrondwet van Napoleon weer tot een losse bond van kantons geworden

en in 1804 eiste de regering van Bern de ontruiming van het kasteel bij Burgdorf. Pestalozzi, die in 1803 in Niederer een nieuwe waardevolle hulpkracht had gevonden, kreeg wel gelegenheid om zijn school naar het kasteel der Johanniters te Münchenbuchsee te verplaatsen, maar toen de schoolleider van het naburige Hofwyl (sedert 1804), de energieke pedagoog Emanuel von Fellenberg, die uit harder hout was gesneden dan Pestalozzi, om deze te ontlasten – geen overbodige weelde! – de economische leiding ook in Münchenbuchsee op zich had genomen, leidde deze veranderde situatie al gauw tot wrijvingen, die voor Pestalozzi aanleiding waren om naar andere mogelijkheden uit te zien.

In deze benarde omstandigheden vestigde hij zich in 1805 met Niederer, Krüsi en Buss op het kasteel bij Yverdon aan het meer van Neuchâtel (kanton Waadt) en stichtte daar – niet helemaal in de geest van zijn eigenlijke ideaal – een internaat voor kinderen van welgestelde ouders van verschillende nationaliteit (Engelsen, Amerikanen, Russen, Frans en Pruisen), dat eerst zeventig, later zelfs honderdvijftig leerlingen omvatte en zich tot 1825 staande wist te houden.

In Joseph Schmid kreeg hij een nieuwe, buitengewoon begaafde medewerker, maar op den duur ontstonden conflicten tussen deze en Niederer en tussen beiden en Pestalozzi, die reeds de kiem van de ondergang in zich droegen: Pestalozzi was nu eenmaal als organisator op enigszins grotere schaal volkomen onbruikbaar. Maar voorlopig scheen alles op succes te wijzen: sedert 1807 redigeerde hij de *Wochenschrift für Menschenbildung* en in de winter 1807–1808 koos Fichte in zijn beroemde *Reden an die deutsche Nation* energiek partij voor de pedagogische grondbeginselen van Pestalozzi, waardoor het aantal Duitse leerlingen zeer toenam. Maar reeds in 1809 was de achteruitgang begonnen, in 1810 verliet Schmid de school, het aantal leerlingen liep terug tot zestig en financiële moeilijkheden dwongen tot bezuiniging. Zijn vrouw vertrok naar Neuhof en keerde pas in 1815, tegelijk met Schmid, terug, die toen een grondige reorganisatie wist door te voeren; nog in dat zelfde jaar is zij overleden. Aangezien Schmid daarbij herhaaldelijk zijn bevoegdheden overschreed, kwamen er heftige protesten van de zijde van de andere docenten; de onhandige Pestalozzi probeerde tevergeefs de vrede te herstellen, verscheiden leraren verlieten de school, in 1817 ook de zeer theoretische en weinig plooibare Niederer.

Toch gelukte het Pestalozzi ten slotte nog om zijn oude levensplan te verwezenlijken en in 1818 een armenschool op te richten, eerst in Clindy bij Yverdon, sedert 1819 op het kasteel zelf. Deze was min of meer gedacht als een voorbereidende school voor de kweekschool en sinds-

dien werd coëducatie in alle onderafdelingen van de inrichting ingevoerd, wat heel wat protesten uitlokte. Maar vooral door de machinaties van Niederer was het publieke vertrouwen in Pestalozzi sedert 1820 sterk ondermijnd en toen Schmid in 1825 door de kantonale overheid zonder vermelding van redenen werd uitgewezen, sloot hij in wanhoop het gehele instituut. Met Schmid trok hij zich terug op Neuhof en wijdde zijn laatste levensjaren aan de taak om rekenschap te geven van zijn levensloop en van zijn grondbeginselen: *Schwanengesang* (1826), *Meine Lebensschicksale als Vorsteher meiner Erziehungsanstalten in Burgdorf und Iferten* (= Yverdon, 1826). Het succes was gering en de hatelijke repliek van een zekere Biber, een stroman van Niederer, *Beitrag zur Biographie Pestalozzis*, heeft zijn laatste levenstijd vergald; hij is op 17 februari 1827 te Brugg overleden, nadat hij nog twee dagen tevoren de verzuchting had geslaakt: „Möge meine Asche die grenzenlose Leidenschaftlichkeit meiner Feinde zum Schweigen bringen. . . . Möge der Friede, zu dem ich eingehe, auch meine Feinde zum Frieden führen” 9.

Maar belangrijker dan Pestalozzi's leven is zijn leer. Bij de uiteenzetting daarvan zal ik mij in dit bestek zekere beperkingen moeten opleggen, zoals ik dat ook in biographicis heb gedaan. D.w.z. ik zal mij moeten bepalen tot een enigszins summier overzicht van zijn opvoedkundige denkbeelden, temeer omdat het mij gewenst voorkomt althans enige ruimte uit te sparen voor de behandeling van zijn daarmee ten nauwste samenhangende, niet minder interessante en al te weinig bekende sociaal-politieke ideeën, zijn wijsbegeerte van de geschiedenis.

Wanneer Pestalozzi's leven beheerst wordt door de typische tragiek van de idealist, doordat de grootheid van hetgeen hij heeft gewild in een pijnlijke wanverhouding staat tot de ontoereikendheid van de middelen om dat doel te verwezenlijken, zowel in hem zelf als in de buitenwereld, dan loopt er een soortgelijke, in zekere zin, tragische breuk ook door zijn pedagogische leer. Immers deze is enerzijds gericht op de school, die zij grondig wil hervormen, en moet toch anderzijds die school als opvoedingsinstituut in beginsel afwijzen ten gunste van een ander, ouder, natuurlijker en vruchtbaarder milieu van opvoeding en onderwijs, het gezin.

Deze leer, die in nagenoeg al zijn geschriften tot uiting komt en geenszins beperkt blijft tot zijn in engere zin opvoedkundige werken – van de *Drei Briefe an den Landvogt Scharner über die Erziehung der armen Landjugend* (1777) tot de *Vierunddreissig Briefe über Kindererziehung*

an Greaves (1818-1819), die in 1827 als *Letters on early education* in het Engels zijn verschenen -, is in haar diepste kern een produkt van de Verlichting: Pestalozzi gelooft rotsvast aan de perfectibiliteit, de vormbaarheid en opvoedbaarheid van de mens en heeft dit zijn verlicht optimisme ondanks alle tegenslagen en mislukkingen van zijn leven tot het einde toe weten te handhaven. Maar de eigenlijke zin van zijn opvoedingsideaal en de weg daarheen voert ons ver van de betreden paden van de pedagogiek van de Verlichting. Want volgens hem moet die opvoeding geenszins alleen en zelfs niet in de eerste plaats geschieden door verheldering van het verstand, door onderwijzing met behulp van de rede, maar veeleer - Rousseau, Hamann en Herder zijn hem hierin voorgegaan - door vorming van de algehele menselijke persoonlijkheid door middel van het gemoed: het in de mens aanwezige goede moet worden ontwikkeld, of liever moet zich zelf ontwikkelen, en de opvoeder heeft daarbij slechts een zeer bescheiden, zij het ook zeer belangrijke taak. Hij moet, behoedzaam lettend op de individuele geaardheid van zijn opvoedingsobjekt - dat eigenlijk eerder een subjekt is! - storingen weten af te weren en de beste voorwaarden weten te scheppen voor een gezonde natuurlijke ontwikkeling: zijn functie is niet die van de handwerksman, maar van de tuinman ¹⁰.

Zo is dus de primaire voorwaarde voor elk adequaat onderwijs de eis, dat het natuurlijk moet zijn; het moet berusten op de spontaneïteit, de zelfwerkzaamheid, de autonomie van de leerling ¹¹, niets kunstmatig van buiten af in hem brengen, maar het door de natuur gegevene laten groeien en gedijen: „Die Bildung und Erziehung des Menschen ist wesentlich als eine dem innern Entfaltungstrieb der menschlichen Kräfte beiwohnende Mitwirkung anzusehen” ¹². In plaats van „natuurlijk” noemt Pestalozzi de ideale opvoeding ook dikwijls „organisch” en vergelijkt in dit verband de opgroeiende mens met een boom, waarvan de groei eveneens door „den organischen Gemeingeist” ¹³ wordt bepaald; een enkele maal vinden wij daarvoor ook de enigszins misleidende benaming „mechanisch”, blijkbaar tengevolge van een uiting van de Vollziehungsrat Glayre, die in 1800 op de uiteenzetting van zijn grondregels reageerde met de woorden: „Vous voulez mécaniser l'éducation” ¹⁴.

Een tweede eis hangt met de eerste ten nauwste samen: elk onderwijs moet uitgaan van het in de aanschouwing, d.w.z. in het geheel van de gewaarwordingen van alle zintuigen - geenszins alleen in de gezichtsdrukken - gegevene, van datgene, „womit die Natur selber anfängt, . . . dem Sehen-, Fühlen-, Riechen- und Schmeckenmachen” ¹⁵,

m.a.w. van het doorleefde leven, van de samenhangende zintuigelijk-psychische ervaring ¹⁶. De ontwikkeling zal dan langs de weg van de abstraktie van de aanschouwing tot de voorstelling en van deze tot het begrip moeten leiden en niet omgekeerd.

Ook nog een derde, zeer essentiële eis kan reeds uit het eerste grondbeginsel direkt worden afgeleid: de mens moet worden opgevoed tot volledig mens-zijn, niet tot een of ander specialisme van hoofd, hand of gemoed, dat eigenlijk toch maar halve mensen oplevert ¹⁷: „Verstandesbestien, Faustbestien und Sittlichkeitscharlatane” ¹⁸. Hart, geest en hand moeten harmonisch samengaan en zo een „Gemeinkraft” vormen ¹⁹: „Der Mensch ist nur alsdann recht und in der Ordnung, wenn er alle seine Kräfte so miteinander braucht, wie sie ja in ihm selber nebeneinander stehen. Keine unsrer Kräfte soll die andere stören, noch viel weniger auffressen oder verschlingen” ²⁰. Het grootste van de hier dreigende gevaren ziet Pestalozzi in de eenzijdige ontwikkeling van het intellect: „Unnütz- und Vielwissen” ²¹, Wort- und Maulwissen, einseitiges, oberflächliches, gedanken- und anschauungsloses Maulbrauchen.” ²². Wel moet men ook dit individueel-totalitaire beginsel, deze opvoeding tot eigen en algeheel mens-zijn, niet al te dogmatisch-exclusief doorvoeren. Immers met de individuele opvoeding is het laatste woord niet gezegd: de mens is nu eenmaal een onderdeel van een veel grotere gemeenschap en opvoeden betekent dus „das Ausfeilen des einzelnen Glieds an der grossen Kette, durch welche die ganze Menschheit unter sich verbunden ein Ganzes ausmache” ²³, ook zelfs in die zin, dat daarbij reeds van tevoren rekening mag en moet worden gehouden met zijn toekomstig milieu en beroep ²⁴.

Het specifiek eigene van Pestalozzi is daarbij zijn overtuiging, dat de eigenlijk alleen normale en vruchtbare inrichting van onderwijs en opvoeding het huiselijk milieu is: „das Band des von der Natur selbst eingelenkten und durch die Umstände gebotenen Beieinanderlebens aller Glieder des Hauses” ²⁵, de huiskamer ²⁶, en dat dus de school zich die huiskamer tot voorbeeld moet nemen: „Ich wollte eigentlich durch meinen Versuch beweisen, dass die Vorzüge, die die häusliche Erziehung hat, von der öffentlichen müsse nachgeahmt werden und dass die letztere nur durch die Nachahmung der erstern für das Menschengeschlecht einen Wert hat” ²⁷. Daarbij zijn de beide stuwende en werkelijk vormende krachten de moederliefde en de vaderlijke gezindheid, waardoor het gehele opvoedingsproces een bepaaldelijk zedelijke betekenis krijgt. Het uiteindelijke doel daarvan is de „humaniteit” in de zin van zedelijke vervolmaking en veredeling, evenals ook het opvoer-

dingsmiddel die zelfde humaniteit is, maar dan in de zin van vaderlijke welwillendheid en moederlijke liefde: „Immer wird mir die Wahrheit deutlicher, dass die Möglichkeit der Ausführung meines Ideals gänzlich auf dem Grund des ganz empfundenen Vaterverhältnisses gebauet werden muss”²⁸; „Die Wahrheit, dass der Grad des Gleichgewichts, dessen unser Geschlecht fähig, unter allen Umständen und Verhältnissen des Menschengeschlechts gleich erreichbar ist, hängt mit dem Gesichtspunkt zusammen, dass derselbe nur durch das gesicherte Dasein der Liebe und des Glaubens zu erzielen ist”²⁹.

„Des Glaubens”, want waar Pestalozzi het vaandel van de humaniteit ontrolt, is bij hem overwegend naast de liefde ook van het geloof sprake³⁰ en wel meestal in de geest van nevenschikking van zedelijkheid en religie. Toch schijnen zijn opvattingen omtrent de verhouding van deze beide factoren zeer labiel te zijn geweest. Aan de ene kant toch ziet hij de godsdienst als de grondslag van de zedelijkheid: „Mein Glaube an Gott ist Sicherstellung meines Glaubens an meinen Vater und an jede Pflicht meines Hauses”³¹; „Beruhigender Glauben an Gott ist in meinen Augen die grosse Basis der Sittlichkeit des Volks”³². Maar anderszids is voor hem alle opvoeding toch ook opvoeding tot God en zijn ouderliefde en zedelijkheid eerder de weg naar, de voorbereiding tot de ware godsdienst: „Ich muss Menschen lieben, ich muss Menschen trauen, ich muss Menschen danken, ich muss Menschen gehorsamen, ehe ich mich dahin erheben kann, Gott zu lieben, Gott zu danken, Gott zu vertrauen und Gott zu gehorsamen; . . . der Keim aller Gefühle der Anhänglichkeit an Gott durch den Glauben ist in seinem Wesen der nämliche Keim, welcher die Anhänglichkeit des Unmündigen an seine Mutter erzeugte”³³. Maar ook uitspraken als: „Das Christentum ist ganz Sittlichkeit, darum auch ganz die Sache der Individualität des einzelnen Menschen”³⁴, ontbreken niet.

Geheel ondubbelzinnig is dus zijn verhouding tot het christendom – want dat betekent voor hem het zelfde als religie – niet. Alleen aan twee geloofsovertuigingen houdt zijn relatief primitieve geest hardnekkig vast, dogma's tevens van de redelijke godsdienst van zijn tijd: dat van de wilsvrijheid: „der Wille des Menschen, dieser eigentliche Geist der Einsaugungskraft des Guten und des Bösen, der in der Menschennatur ist, ist frei”³⁵, en dat van de onsterfelijkheid: „Mensch, dein innerer Sinn ist dir sicherer Leitstern der Wahrheit und deiner Pflicht, und du zweifelst, da dieser Sinn so mächtig Unsterblichkeit dir zuruft?”³⁶. Maar overigens lopen zijn uitlatingen over godsdienst en christendom sterk uiteen, terwijl ook de formulering weinig scherp is en velerlei uitleg toelaat. Zo is er van

hem uit 1793 een merkwaardige belijdenis – des ongeloofts: „ich bin ungläubig, nicht weil ich den Unglauben für Wahrheit achte, sondern weil die Summe meiner Lebenseindrücke den Segen des Glaubens aus meiner innersten Stimmung verschoben, . . . halte ich das Christentum für nichts anderes als für die reinste und edelste Modifikation der Lehre von der Erhebung des Geistes über das Fleisch; . . . Ich glaube, das Christentum sei das Salz der Erde; aber so hoch ich dieses Salz auch schätze, so glaube ich dennoch, dass Gold und Stein und Sand und Perlen ihren Wert unabhängig van diesem Salz haben. . . . Ich glaube nämlich, alles Kot der Welt hat seine Ordnung und sein Recht unabhängig vom Christentum”³⁷. Dat wij hier met het produkt van een momentele stemming te doen hebben, is uiterst waarschijnlijk. Vooreerst staat deze uitspraak volkomen geïsoleerd, dan omvat zij ook het verraderlijke zinnetje: „es est mir oft nicht anders, als ich wüsste selbst nicht, was ich tue und wohin ich gehe” en ten slotte wordt zij weersproken door geheel anders klinkende, duidelijke positieve uitlatingen uit die zelfde jaren tussen 1777 en 1799: „Der Mann Gottes, der den warmen Glauben an die Kindschaft Gottes der Welt mit Leiden und Sterben wiederhergestellt, ist der Erlöser der Welt, er ist der geopferte Priester des Herrn, er ist Mittler zwischen Gott und der verlorenen, gottesvergessenen Menschheit”³⁸, al klinken ook vele van dit soort uitspraken meer utilistisch-stichtelijk dan werkelijk religieus. Ook in dit opzicht is Pestalozzi een kind van zijn verlichte tijd. Zo houdt hij godsdienstonderwijs op school blijkbaar wel voor noodzakelijk: in 1775 belooft hij omtrent zijn leerlingen op Neuhof „ihnen Religionsunterricht zur gewissenhaften Angelegenheit zu machen”³⁹, maar dogma en cultus spelen voor hem een uiterst geringe rol, hij onderscheidt scherp tussen „göttlich” en „gottesdienstlich”⁴⁰ en spreekt met minachting over dogmatische geschillen, „die Zankapfel Fragen, die seit zweihundert Jahren das gute Volk der Christen in viele Teile geteilt”⁴¹. Soms schijnt het, alsof hij de religie hoofdzakelijk ziet als een voor de mens nuttige en voordelige kracht in zijn strijd tegen het kwade in hem en daarbuiten: „Gewalt und Grab und Tod ohne Gott zu leiden, hat deine sanft, gut und fühlend gebildete Natur keine Kräfte”⁴²; Der Mensch glaubt um seiner selbst willen an Gott . . . Dein Gottesdienst, O Mensch, ist dein eigener Dienst. Und darum, o Sterblicher, ist dein Gottesdienst immer nur in dem Grad wahr, als er dich nützt . . . Und das Bild deines Gottes und die wörtliche Lehre deiner Priester sind immer nur Mittel zu diesem Endzweck”⁴³; „Est ist ein Gott, der ein Gegengewicht gegen das Rasen wider uns selbst in unsern Busen gelegt hat”⁴⁴.

Ja, de religie, „die Erhebung deines Ahnungsvermögens über die Grenzen alles hier möglichen Forschens und Wissens“, is tenslotte niet veel anders dan „ein Kind deiner tierischen Neigung zur Behaglichkeit, . . . deiner nach Harmlosigkeit schmachtenden Natur, . . . deiner kindlichen Selbstsucht“⁴⁵. Hoe dicht zijn wij hier al bij Feuerbach, ja bij Nietzsche!

Van niet geringere betekenis dan zijn opvoedkundige denkbeelden, die, voorzover zij bruikbaar zijn gebleken, in de moderne pedagogiek volledig ingang hebben gevonden, is Pestalozzi's filosofie van de geschiedenis, die wel eens wat al te zeer is verwaarloosd, misschien wel vooral door de zware schaduw, die het imposante bouwwerk van Hegels *Philosophie der Geschichte* (1821-1830) op zijn bescheiden voorganger heeft geworpen. Toch kunnen *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts* (1797) zich, ondanks hun betrekkelijk geringe omvang, naast de verwante geschriften van Rousseau (*Discours sur les sciences et les arts*, 1750; *Discours sur l'inégalité*, 1754; *Discours sur l'économie politique*, 1755; *Le Contrat social*, 1762), maar ook naast Herders *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (1784-1791) met ere laten zien, ook al kan Pestalozzi niet wedijveren met de suggestieve goevoelsintensiteit van de eerste en met de brede eruditie van de laatste. Natuurlijk is hij door het werk van Rousseau beïnvloed, maar van slaafse afhankelijkheid kan hier geenszins worden gesproken⁴⁶.

Hij onderscheidt in de ontwikkelingsgang van de mensheid drie fazen – deze triadische structuur deelt hij met vele van zijn Duitse tijdgenoten –, die hij als natuurtoestand, maatschappelijke toestand en zedelijke toestand van het mensengeslacht karakteriseert, toestanden, die op elkaar volgen, uit elkaar voortvloeien, maar zonder dat het vroegere in het latere volledig opgaat of „opgeheven” wordt.

De natuurtoestand ziet hij geenszins in het zelfde vriendelijke licht als – veelal, maar niet altijd! – Rousseau; men voelt zich dikwijls eerder herinnerd aan het bellum omnium contra omnes van Hobbes: „Also ist es nicht wahr, dass der Urmensch friedlich lebte auf Erden, est ist nicht wahr, dass er die Erde ohne Gewalt, ohne Unrecht und ohne Blut verteilt hat; es ist nicht wahr, dass der Ursprung des Meins und des Deins in meinem Gefühle der Billigkeit und des Rechts zu suchen ist? Es ist im Gegenteil wahr, das Menschengeschlecht teilte die Erde, ehe es sich auf ihr vereinigte; der Mensch riss an sich, ehe er etwas hatte; er frevelte, ehe er arbeitete; er richtete zugrunde, ehe er etwas hervorbrachte; er

unterdrückte, ehe er versorgte, er mordete, ehe er antwoordete; der Hauch seines Mundes atmete Wortbruch, ehe der Laut eines Worts, auf seiner Zunge gebildet, ein Recht verlangte" 47. Zijn schildering van het leven van de natuurmens is hier en daar rooskleurig genoeg, maar wij lezen in dit verband toch ook: „er wechselt seine Stunden zwischen Schlaf und Sinnengenuss; Trunkenheit des Geistes, Leerheit des Kopfes und das Versinken in taumelndes Träumen ist ihm Wonne des Lebens, er liebt Spiel, Wein, Mädchen und Märchen" 48, en deze „höchste Grad tierischer Unverdorbenheit" 49 is blijkbaar toch allerminst ideaal. Pestalozzi heeft dat zelf ook wel gevoeld en onderscheidt daarom, „verdorbene" en „unverdorbene Naturmenschen" 50.

Maar als hij zich dan afvraagt, hoe lang die onbedorven natuurstaat blijft bestaan, is zijn antwoord toch ook weer weinig optimistisch: „Allerdings gibt es einen solchen Zustand; es ist der Augenblick, in welchem das Kind auf die Welt kommt. Aber sowie dieser Augenblick da ist, so ist er vorüber. . . . Von diesem Augenblick an entfernt sich der Mensch wie das Kind mit jedem Irrtum, mit jeder Täuschung immer weiter von diesem Punkt bis ins Unendliche" 51. D.w.z. voor het in elk opzicht door zijn mede-natuurmensen bedreigde individu wordt deze „idyllische" oertoestand op den duur in hoge mate onbehagelijk en het behoeft ons dan ook niet te verwonderen, dat hij een uitweg zoekt uit een situatie, die Pestalozzi zelf voorzichtig „verwickelt und mühselig" 52 noemt. Hij zoekt dus bescherming in een nieuwe, andere toestand, de maatschappelijke, waartoe hem een soort van maatschappelijk of staatsverdrag de toegang schijnt te bieden; de individuele burgerlijke vrijheid blijft daarbij gehandhaafd, het eigendomsrecht verzekerd 53. Dit verdrag is niet als een realiteit op te vatten, het valt eerder onder de kantiaanse categorie van het „alsof", d.w.z. het bezit een fiktief of, als men wil, symbolisch karakter, het is een „regulative Idee". „Sowohl das Eigentum als der gesellschaftliche Zustand wird durch den Anspruch an Rechtmässigkeit etwas, das er vorher und in seinem Ursprung nicht war, nämlich ein auf einem stillen aber wahren Vertrag ruhender Besitzstand, dessen erste Bedingung ist, alles Unrecht ihres Ursprungs zu vergessen, aber dasselbe für die Zukunft unmöglich zu machen. Wenn es schon wahr ist, dass die Staaten nicht durch einen gesellschaftlichen Vertrag gebildet, so ist dennoch auch wahr, dass die Menschen nicht ohne den Geist eines solchen Vertrags in der bürgerlichen Gesellschaft leben und dass Recht und Gerechtigkeit, auf welche alle Staaten ihre Einrichtungen zu gründen sich rühmen, nichts anders sind als ein lautes Anerkennen des allgemeinen Bestehens eines solchen Vertrags, der ihre

Verwalter zu dem Wesen desselben, zu Recht und Gerechtigkeit, als zu ihrer Pflicht hinlenkt" 54.

Deze nieuwe, maatschappelijke toestand biedt voor het individu grote voordelen; reeds het weloverwogen egoïsme leert ons, „es wäre gut, dass keiner von dem anderen eine feindselige Handlungsweise zu befahren hätte" 55, al legt ons deze houding ook velerlei beperkingen op 56, die voor onze animale natuur zwaar wegen: „Ich lebe als Tiermensch vollends unbefriedigt im gesellschaftlichen Zustand, der Genuss des Rechts ist für mein tierisches Wesen nur Schein. Für dieses ist nur die volle Kraft meines Instinkts und seiner unbeschränkten Freiheit wirkliches Recht. Dieses mangelt mir im bürgerlichen Leben ganz; ich finde mich deswegen in meinen tierischen Ansprüchen am Ende einer jeden bürgerlichen Laufbahn immer betrogen" 57. Bovendien heeft de burgerlijk-maatschappelijke toestand nog een ander bezwaar. Steeds dreigt het gevaar, dat hij ontaarden zal in vorstelijke tyrannie, waarbij dan tegelijk het probleem ontstaat, of en in hoeverre het volk het recht heeft om door middel van oproer daaraan een einde te maken, een vraagstuk dat natuurlijk in Pestalozzi's revolutionaire tijd biezonder aktueel was. Met enige reserve is hij geneigd daarop een positief antwoord te geven, in ieder geval zulk een oproer te verontschuldigen: „Aufruhr. Er ist ein einfaches Benehmen meiner tierischen Natur beim allgemeinen Fühlen oder auch beim allgemeinen Glauben des öffentlichen Unrechtleidens, Freilassung meines verdorbenen, verwilderten Instinkts beim Naturempfinden der Unerträglichkeit irgend einer gesellschaftlichen Lage" 58.

„Zo is dus ook deze „maatschappelijke" faze geenszins in elk opzicht behagelijk en biedt voor de mensheid gerede aanleiding om te pogen die hogere en betere toestand te bereiken, die Pestalozzi de „zedelijke" noemt, een toestand van werkelijke cultuur. Een belemmering voor de overgang daartoe vormt het overwoekeren van die min of meer materiële beschaving, die hij – lang voor Nietzsche en Thomas Mann – als „civilisatie" heeft gebrandmerkt: „Es ist vielleicht auch das schwierigste Problem in der Welt, grössere oder kleinere Haufen im Zivilisationsverkehr unter sich zu haben und eingreifend in ihre Verhältnisse neben ihnen zu leben, ohne die höhere Kraft, wahrhaft und rein auf die Menschenbildung, auf die Menschenkultur zu wirken, in sich selber zu schwächen, wo nicht zu verlieren" 59.

Deze laatste en hoogste toestand is een produkt van de zedelijke kracht om „alle Dinge dieser Welt unabhängig von meinen tierischen Bedürfnissen und von meinen gesellschaftlichen Verhältnissen gänzlich nur

in dem Gesichtspunkt, was selbige zu meiner innern Veredelung beitragen, ins Auge zu fassen" 60. Het is alleen maar de vraag, waarin deze veredeling bestaat. In de allereerste plaats wel in een verwisseling van het egoïstische gezichtspunt – dat karakteristiek is voor beide voorafgaande toestanden – voor het altruïstische, in het definitieve besluit om „in allen diesen Verhältnissen nicht sowohl meinen eigenen Nutzen und meine eigene Befriedigung als den Nutzen und die Befriedigung aller derjenigen zu suchen, denen ich nach meiner Überzeugung sowohl Obsorge, Pflege, Schutz und Recht als auch Gehorsam, Treue, Dankbarkeit und Ergebenheit schuldig bin" 61. Natuurlijk betekent dit een niet geringe zelfverloochening, een moeizame overwinning op het natuurlijke, dierlijk-begerige ik: „Als tierisches Geschöpf vermag ich in mir selbst nichts gegen mein eigenes tierisches Wesen; als solches kann ich mir nicht vorstellen, dass ich mich durch irgend etwas auf Gefahr meines tierischen Wohlbefindens und meiner tierischen Selbsterhaltung vervollkommen könne. Als gesellschaftliches Geschöpf kann ich dieses ebensowenig" 62; of, als men wil, een sublimering van de dierlijke instinkten: „Die höchste Zierde meines tierischen Daseins, die Reinheit meines Instinkts und das auf demselben ruhende tierische Wohlwollen, muss dahingehen, um der höchsten Würde meiner Natur, dem freien menschlichen Willen und der auf demselben ruhenden sittlichen Kraft meiner Natur, Platz zu machen" 63. Een grote steun voor deze zedelijke metanoia, deze existentiële ommekeer, is volgens Pestalozzi de religie; immers de bewuste godloochenaar „stellt . . . jede Kraft, die die innere Veredlung seiner selbst sowie die Sicherheit seiner gesellschaftlichen Ausbildung möglich macht, in sich selbst still" 64.

Te vragen, hoe deze zedelijke faze van de menselijke ontwikkeling er nu in concreto uit zal zien, heeft tegenover deze hooggestemde, maar betrekkelijk naieve en rijkelijk abstracte idealist niet al te veel zin. Vruchtbaarder is het om tot besluit nog een ogenblik te luisteren naar de samenvatting, die hij zelf van zijn fazenleer heeft gegeven: „Ich fühle mich also auf eine dreifache Art in der Welt: I. Als Werk der Natur . . . , II. Als Werk meines Geschlechts, als Werk der Welt . . . , III. Als Werk meiner selbst Als Werk der Natur fühle ich mich in der Welt frei, zu tun, was mich gelüstet, und berechtigt, zu tun, was mir dient. Als Werk meines Geschlechts fühle ich mich in der Welt als durch Verhältnisse und Verträge gebunden, zu tun und zu leiden, was diese Verhältnisse mir zur Pflicht machen. Als Werk meiner selbst fühle ich mich, unabhängig von der Selbstsucht meiner tierischen Natur und meiner gesellschaftlichen Verhältnisse, gleich berechtigt und gleich verpflichtet, zu tun, was mich heiligt und meine Umgebungen segnet" 65.

De meest bruikbare uitgaven van Pestalozzi zijn:

Werke, her. v. W. Schohaus, Gotha-Landschlacht i. Thurgau, 1927 (3 dln., Säkularausgabe).

Sämtliche Werke, her. v. A. Buchenau, E. Spranger und H. Stettbacher, Berlin 1927 vlg. (kritische uitgave).

Sämtliche Briefe, her. v. E. Dejung und H. Stettbacher, Berlin 1947 vlg. (kritische uitgave).

Lebendiges Werk, her. v. A. Haller, Basel 1946 (Bloemlezing. 4 dln., licht gemoderniseerd), waarnaar ik citeer (H.).

Voor het leven van Pestalozzi vergl. men:

J. REINHART, *Pestalozzi*, Basel 1926, 21945.

A. MALCHE, *La vie de Pestalozzi*, Lausanne 1927.

J. MEDICUS, *Pestalozzis Leben*, Leipzig 1927.

W. GUYER, *Pestalozzi*, Frauenfeld-Leipzig 1932.

H. SCHÖNEBAUM, *Pestalozzi*, Leipzig 1927-1942.

Voor zijn leer:

F. DELEKAT, *J. H. Pestalozzi, der Mensch, der Philosoph und der Erzieher*, Leipzig 1926, 21928.

E. ERMATINGER, *Pestalozzi der Denker* (1927), in *Krisen und Probleme*, Zürich-Leipzig-Wien 1928, p. 145-167.

P. NATORP, *Pestalozzi. Sein Leben und seine Ideen*, Leipzig-Berlin 1909, 51927.

H. WEBER, *Pestalozzis Stellung zur Aufklärung*, diss. Leipzig 1934.

G. KÄFER, *Das Bild vom Menschen bei Pestalozzi*, Würzburg 1938.

O. MÜLLER, *Pestalozzis Idee der Menschenbildung*, Aarau 1940.

E. SPRANGER, *Pestalozzis Denkformen*, Stuttgart 1947, 2Heidelberg 1959.

KÄTE SILBER, *Pestalozzi. Der Mensch und sein Werk*, Heidelberg 1957.

Aantekeningen:

1 H. 4, 122 (*Schwanengesang*).

2 H. 4, 196 (*Selbstschilderung*, 1802); 203 (*Der kranke Pestalozzi an das gesunde Publikum*, 1811).

3 H. 4, 115 vlg. (*Schwanengesang*).

4 H. 4, 116 (*Schwanengesang*); 199 (*Selbstschilderung*); vgl. 4, 127.

5 H. 4, 116-118 (*Schwanengesang*); 181 vlg. (*Lob einer Magd und Kritik einer Schulstube*, 1804).

6 H. 2, 325 vlg. (*An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Zeitalters und meines Vaterlandes*, 1815); vgl. 3, 103; 160; 205.

7 H. 3, 205 (*Wie Gertrud ihre Kinder lehrte*, 1801).

8 H. 4, 271.

9 H. 4, 311.

10 H. 3, 317 vlg. (*Rede am 72. Geburtstag, den 12. Jänner 1818*).

11 H. 2, 6 (*Die Abendstunde eines Einsiedlers*); vgl. 2, 4; 5; 7; 8; 12.

12 H. 3, 311 (*Rede 1818*).

13 H. 3, 307; 304 vlg. (*Rede 1818*).

14 H. 3, 172 (*Wie Gertrud ihre Kinder lehrte*).

15 H. 3, 147 (*Joseph und Klaus*, 1803).

16 H. 3, 129 (*Brief an einen Freund über meinen Aufenthalt in Stans*); vgl. 3, 118; 148; 181; 199.

17 H. 3, 50 (*Christoph und Else*).

- 18 H. 3, 244-253 (*Wesen und Zweck der Methode*, 1802)
- 19 H. 3, 336-350 (*Schwanengesang*).
- 20 H. 3, 49 (*Christoph und Else*); vgl. 2, 9; 3, 49; 278; 4, 325.
- 21 H. 2, 238 (*Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*).
- 22 H. 3, 206 (*Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*); vgl. 2, 6; 3, 64 vlg.; 82 vlg.; 120 vlg.; 129; 132; 133; 165; 198 vlg.; 208; 251; 292.
- 23 H. 3, 86 vlg. (*Lienhard und Gertrud III*, 1785); vgl. 2, 11.
- 24 H. 3, 10; 12; 66 vgl.; 79 vgl.
- 25 H. 3, 258 (*Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend*, 1804).
- 26 H. 3, 40 (*Christoph und Else*).
- 27 H. 3, 109 (*Brief . . . über . . . Stans*); vgl. 2, 11; 3, 37 vgl.; 41 vlg.; 137; 323-328.
- 28 H. 3, 34 (*Bruchstück aus der Geschichte der niedrigsten Menschheit*, 1777).
- 29 H. 3, 345 (*Schwanengesang*); vgl. 2, 23; 3, 4 vlg.; 124; 4, 326; 328.
- 30 H. 3, 306; 353.
- 31 H. 2, 16 (*Abendstunde eines Einsiedlers*).
- 32 H. 3, 33 vlg. (*Bruchstück u.s.w.*); vgl. 2, 119 vgl.; 3, 62 vlg.; 2, 17 vgl.; 21.
- 33 H. 3, 225-229 (*Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*); vgl. 2, 260-267; 3, 238-240.
- 34 H. 2, 268 (*Meine Nachforschungen u.s.w.*).
- 35 H. 3, 309 (*Rede . . . 1818*); 2, 279.
- 36 H. 2, 15 (*Abendstunde eines Einsiedlers*).
- 37 H. 4, 274 vlg. (*brief aan Ludwig Nicolovius, 1. 10. 1793*).
- 38 H. 4, 256 vlg. (*brief aan Iselin, Juni 1779*).
- 39 H. 3, 7 (*Eine Bitte an Menschenfreunde und Gönner u.s.w.*, 1775).
- 40 H. 2, 121 (*Meine Nachforschungen u.s.w.*).
- 41 H. 3, 83 vgl. (*Lienhard und Gertrud III*).
- 42 H. 2, 13 (*Abendstunde eines Einsiedlers*).
- 43 H. 2, 65-68 (*Etwas über die Religion*, 1782).
- 44 H. 3, 179 (*Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*); vgl. 3, 19.
- 45 H. 2, 116 (*Meine Nachforschungen u.s.w.*).
- 46 Vgl. J. Benrubi, *Pestalozzi und Rousseau*, D.V.L.G. 11, 294-328 (1933).
- 47 H. 2, 126 (*Meine Nachforschungen u.s.w.*); alle volgende citaten, tenzij anders vermeld, zijn uit dit werk afkomstig.
- 48 H. 2, 155.
- 49 l. c.
- 50 H. 2, 157.
- 51 H. 2, 158 vlg.
- 52 H. 2, 157.
- 53 H. 2, 101; vgl. 2, 27; 28; 33; 37 vlg. (*Von der Freiheit meiner Vaterstadt*, 1779).
- 54 H. 2, 83 vlg.; vgl. 2, 76; 78; 79; 90 vlg.; 163-165.
- 55 H. 2, 162.
- 56 H. 2, 143.
- 57 H. 2, 189.
- 53 H. 2, 251; vgl. 2, 86; 103 vlg.; 131, 253-256; 325 vlg. (*An die Unschuld . . . meines Vaterlandes*).
- 59 H. 2, 318 (*An die Unschuld u.s.w.*); vgl. 2, 302.
- 60 H. 2, 152 vlg.; vgl. 2, 215.
- 61 H. 2, 211 vlg.
- 62 H. 2, 203; vgl. 2, 202.
- 63 H. 2, 193.
- 64 H. 2, 265.
- 65 H. 2, 224 vlg.

DOEL EN TAAK DER OPENBARE SCHOOL IN VERBAND MET HET GODSDIENSTONDERWIJS

B. G. PALLAND

1. *Wie zijn de dragers der opvoeding en wat is hun taak?*

Van oudsher is de opvoeding van het kind toevertrouwd geweest aan gezin, school en kerk.

Het gezin is volgens westeuropese opvatting de centrale drager van de opvoeding. Het tracht het kind bekwaam te maken, als sociaal-zedelijk-persoonlijk wezen te handelen. De ouders hebben het recht te bepalen, volgens welke geestelijke grondbeginselen hun kinderen zullen worden opgevoed; zij leggen de allereerste grondslagen voor de latere geloofs-overtuiging en levens- en wereldbeschouwing.

De godsdienstige opvoeding is dus allereerst de taak van het gezin! Het gezin heeft t.a.v. zijn opvoedingstaak aan twee zijden aanvulling nodig.

1e *Van de kerk*. Hoewel allereerst de ouders aangewezen zijn, de godsdienstige vorming te verzorgen, hebben ze daarbij de bijstand van deskundigen nodig. De kerk heeft tot taak, de ouders te doen inzien, dat het hun taak is, hun kinderen een Christelijke opvoeding te geven en ze, zo nodig, te leren hoe ze dat moeten doen. Bovendien heeft de kerk tot taak, zèlf het rijke zendingsterrein te bewerken, dat thans braak ligt: duizenden Nederlandse kinderen komen niet met de Bijbel in aanraking door gebrek aan gelegenheid.

2e *Van de school*. Bij de omschrijving van de doelstelling van de school rijzen grote moeilijkheden, omdat de voorstanders van openbaar en bijzonder onderwijs het in deze niet eens zijn.

De voorstanders der openbare school zien de school primair in dienst der *sociale opvoeding*.

Het kind leert er, zijn taak te vervullen in grotere gemeenschap. Terwijl het kind in het gezin meestal verkeerde in de onbekommerde sfeer van spel en vrijheid, wordt het in de school ingeleid in de sfeer van arbeid en plicht. Het leert de „gepaste en nuttige kundigheden” welke nodig zijn als grondslag voor alle arbeid; het leert plichtsgetrouw te arbeiden aan een taak, waarvoor het verantwoordelijk is.

Ik meen, dat de voorstanders van het confessioneel bijzonder onderwijs het hiermee eens kunnen zijn. Doch nu komt het grote onderscheid: het kind moet vooral leren samen te werken met anderen, die er een andere

levensbeschouwing op na houden of tot een ander geloof behoren. Ze moeten niet slechts leren verdraagzaam te zijn t.o.v. die anderen, ze moeten bovendien hen leren waarderen. Ze moeten met die anderen leren samenwerken in dienst van de gemeenschap. Dit betekent, dat voor het Openbaar Onderwijs art. 19 van de wet van principiële betekenis is: de openbare school is toegankelijk voor *alle* kinderen, zonder onderscheid van godsdienstige en niet godsdienstige gezindheid. In verband hiermee, bepaalt art. 42, dat het godsdienstonderwijs op de openbare school aan godsdienstonderwijzers wordt overgelaten. Dit alles betekent, dat volgens het beginsel der openbare school, de godsdienstige opvoeding in eigenlijke zin, niet de taak der school is.

De school is een cultuurgestalte en geen evangelisatie-instituut.

Concluderend stellen we vast:

1e naar de *beheersvorm* is deze school een *openbare* school; wij stellen er prijs op, dat de rijks- of gemeentelijke overheid openbare scholen sticht en onderhoudt, geheel in overeenstemming met de Grondwet, die stelt, dat het onderwijs een voorwerp van aanhoudende zorg der regering is. Het is nodig, hierop de nadruk te leggen, omdat de Minister in de Memorie van Toelichting over de grondslagen van de z.g. Mammoetwet schreef „dat de taak der overheid zich moet beperken tot het scheppen van de mogelijkheid voor de burgers om hun persoonlijke taak te volbrengen”. Wij menen, dat de taak van de overheid een veel positievere is! Het is niet zo, dat ouders, die voor hun kinderen principiëel *niet* een bijzondere school wensen en de openbare de voorkeur geven, tekortschietende ouders met gebrek aan belangstelling voor het onderwijs zijn, soms uit onwil, maar veelal uit onmacht.

Wij missen helaas in dit wetsvoorstel de verplichting tot het geven van voldoende openbaar voortgezet onderwijs in een genoegzaam aantal scholen.

2e naar de *inhoud* is deze school een *algemene* school: ze aanvaardt principiëel verscheidenheid op godsdienstig, levensbeschouwelijk en politiek gebied en ziet hierin zelfs haar waarde.

Ze is de open school, die de open gemeenschap der volwassenen representeert. Ze wil een bolwerk zijn tegen de verzuiling van ons volk.

2. De school is naast onderwijs- ook opvoedingsinstituut.

In een tijd, waarin tendenzen van materialisme, gemeenschapsontbinding, mechanisatie en massificatie zijn te onderkennen, in een tijd van „Entgötterung und Technisierung der Welt” (Jaspers) moet meer dan

ooit de stelling geponeerd worden, dat ook de openbare school een opvoedingsinstituut is met een weloverwogen opvoedingsdoel. Ze is *niet neutraal* (Latijns „neuter” betekent geen van beiden, noch het een, noch het ander), want als ze dat was, zou ze bloedeloos zijn, waardeloos als opvoedingsinstituut.

De vraag dringt zich op: „Wat is dan haar opvoedingsdoel?”

Om dit probleem te benaderen, maken we gebruik van de onderscheiding van prof. Langeveld: uiteindelijk doel en voorlopig doel.

Het uiteindelijke of algemene doel staat de opvoeder bij al zijn opvoeden onder alle omstandigheden voor ogen. Het is afhankelijk van de anthropologie, van het mensbeeld van de opvoeder. M.a.w. van zijn antwoord op de vraag: wat is het wezen van de mens, wat is zijn oorsprong en zijn bestemming? In de westeuropese cultuurkring bepalen Christendom en/of Humanisme de inhoud van de anthropologie. Israël en Jeruzalem enerzijds en Hellas en Rome anderzijds, zijn onze geestelijke voorouders, de hoofdbronnen waaruit we leven.

Het Christendom is theocentrisch: God staat in het middelpunt. Hij is een persoonlijk God: Schepper en Heer der wereld: uit, in, door en tot Hem zijn alle dingen. De mens is schepsel Gods: tussen hem en God bestaat de ik-Gij verhouding. God roept de mens tot gehoorzaamheid: de mens is een geroepene. Het eerste gebod is de liefde tot God en het tweede, daaraan gelijk, is de liefde tot de naaste (Matth. 22 vs. 37-39).

De goddelijke wil is in de persoon van Jezus ten volle verwerkelijkt en ons geopenbaard. Gehoorzamen aan God betekent dus: gehoorzamen aan Jezus, navolging van Jezus.

Het Humanisme is anthropocentrisch: de mens (zijn waarde, zijn ontplooiing staat in het middelpunt. De mens heeft geloof in de adel en de waardigheid van het mensdom. In de beginselverklaring van het Humanistisch Verbond lezen we: „Onder humanisme wordt verstaan de levens- en wereldbeschouwing, die zich zonder uit te gaan van het bestaan van een persoonlijke godheid, baseert op de eerbied voor de mens, als bijzonder deel van het kosmisch geheel, als drager van een niet aan persoonlijke willekeur onderworpen normgevoel en als schepper van en deelhebber aan geestelijke waarden”. „Het humanisme is in de westerse cultuur thans niet denkbaar zonder de principiële erkenning van de persoonlijke vrijheid, de sociale gerechtigheid en de culturele verantwoordelijkheid”.

Het is verheugend, dat na de tweede wereldoorlog vele Christenen en

Humanisten bereid blijken met elkander in gesprek te komen, omdat er vanuit het oosten een anti-Christelijke en anti-humanistische levens- en wereldbeschouwing dreigde. Ook t.o.v. het karakter van de Openbare School is het gesprek tussen Christenen en Humanisten gaande.

Het voorlopige of partiële doel is in de ontwikkelingsgang van het kind fasen-gewijs gegeven. Welk doel streeft de Openbare School als voorlopig opvoedingsdoel na?

Als onderwijsinstituut natuurlijk allereerst de gepaste en nuttige kundigheden, die iedere staatsburger later in de maatschappij nodig heeft.

Wat is echter het voorlopige doel van de Openbare School als opvoedingsinstituut? Wat is het *voorlopige* opvoedingsdoel, dat èn de Christenen èn de Humanisten als wezenlijk voor de Openbare School kunnen aanvaarden?

Wij menen, dat dit gevonden moet worden in de *humaniteit*, en wel in die vormen van *humaniteit*, waarover zowel tussen Christenen en Humanisten tezamen als tussen Christenen en Humanisten elk onderling, eeparigheid kan bestaan, zij het ,dat deze humaniteit bij de Christenen anders gefundeerd is dan bij de Humanisten. Dat humaniteit bij de Humanisten als opvoedingsdoel aanvaard kan worden is zonder meer duidelijk. Immers, zij leggen de nadruk op de menselijke waardigheid: de mens is in staat zedelijk en redelijk te oordelen, hij kan onderscheiden tussen goed en kwaad, waar en onwaar, schoon en lelijk. Daardoor is de mens verantwoordelijk voor zijn doen en laten en daardoor dient iedere mens in zijn menselijkheid geëerbiedigd te worden. Als waarden der humaniteit worden aanvaard: objectiviteit, eerbiediging, toewijding en dienst aan de naaste.

Ook de Christenen kunnen m.i. in de school de humaniteit als voorlopig of partiël doel aanvaarden. Het is immers zo, dat de theologie in de laatste decennia het jenseitige en het diesseitige niet langer geïsoleerd zien. Men ziet het leven hier en nu èn het eschatologische in elkaars verlengde. De humaniteit, de ware menselijkheid, in Christus gefundeerd, wordt als waardevol ervaren. Prof. v. Stempvoort schrijft in zijn boek: „De mens en ik”: „Het is opvallend dat op het terrein der bijbelwetenschappen steeds meer publicaties handelen over de *mens* in het Oude en Nieuwe Testament. Een bekend Zwitsers theoloog Edward Thurneysen krijgt op zijn zeventigste verjaardag een feestbundel, die heet: Gottesdienst Menschen-dienst, Godsdienst is dienst aan de mens. De verhoudingen komen pas recht te liggen in de volmaakte driehoek: God, mens en medemens. Prof. van Stempvoort wijst erop, dat Jezus Christus zichzelf bij voorkeur „de

mens" noemde: in de Evangeliën komen we ruim tachtig maal de uitdrukking „Zoon des mensen" tegen. Psalm 8 zingt over de mens: „Gij hebt hem bijna goddelijk gemaakt en hem met heerlijkheid en luister gekroond".

In het verleden is de belijdenis, dat Jezus „Zoon van God" is, te eenzijdig naar voren gekomen. Thans ziet men in, dat de belijdenis „Zoon des mensen" niet vergeten mag worden.

God wordt gediend, door de evenmens, de naaste, te dienen, vgl. Matth. 25 vs. 40 „Voorwaar, Ik zeg u, in zoverre gij dit aan één van deze mijn minste broeders hebt gedaan, hebt gij het Mij gedaan". Prof. van Stempvoort wijst erop, dat het verhaal van de barmhartige Samaritaan begint met de vraag van de wetgeleerde: „Meester, wat moet ik doen om het eeuwige leven te beërven" (Luk. 10 vs. 25) m.a.w. het probleem bij uitstek in de godsdienstigheden dezer wereld: hoe kom ik langs veilige weg in de *hemel*. Jezus draait het probleem om: het gaat er niet om, in de hemel te komen, doch om waarachtig *mens* te worden. Hij laat zien, dat de Samaritaan zich de naaste getoond heeft van de mens-in-nood. Jezus laat de wetgeleerde de kern van Gods wet reproduceren: God liefhebben en de naaste en zegt dan: „doe dat en gij zult leven" (vs. 28). Hierin is de Zoon des mensen voorgegaan: „Ecce Homo": zie de mens: *de Mens*, die vóórgegaan is in offerende liefde, die niet is gekomen om zich te laten dienen, maar om te dienen (Mark. 10 vs. 45). Het gaat om de liefde tot de naaste, waar de eerste Johannes-brief van getuigt: „Hieraan hebben wij de liefde leren kennen, dat Hij zijn leven voor ons heeft ingezet; ook wij behoren dan voor de broeders ons leven in te zetten". „Wie God liefheeft, moet ook zijn broeder liefhebben".

Resumerend komen we tot de conclusie, dat Christenen en Humanisten als partiëel opvoedingsdoel der Openbare School kunnen aanvaarden de humaniteit: de ware ontmoeting, de juiste communicatie, de juiste omgang met de ander. Deze humaniteit omvat de essentiële aspecten van de westeuropese opvatting:

het Christelijke	aspect der <i>naastenliefde</i>
het Joodse	„ „ <i>gerechtigheid</i>
het Humanistische	„ „ <i>menselijke waardigheid</i> .

Nicolaï Hartmann wijst er in zijn boek „Ethik" op, dat het antieke Humanisme de deugden of waarden bracht van de wijsheid, de bezonnenheid, de dapperheid en de gerechtigheid, en dat later het Christendom nieuwe waarden bracht nl. naastenliefde, oprechtheid, trouw en deemoed.

De Humaniteit, zoals we die boven ontwikkelden, omvat al deze waarden of deugden. Dit blijkt b.v. uit I Cor. 13 vs. 1-13 waar van de liefde gezegd wordt: „De liefde is lankmoedig, de liefde is goedertieren, zij is niet afgunstig, de liefde praalt niet, zij is niet opgeblazen, zij kwetst niemands gevoel, zij zoekt zichzelf niet, zij wordt niet verbitterd, zij rekent het kwade niet toe. Zij is niet blijde over ongerechtigheid, maar zij is blijde met de waarheid. Alles bedekt zij, alles gelooft zij, alles hoopt zij, alles verdraagt zij!

De school, die op deze wijze de humaniteit als beginsel heeft gekozen, is allerminst neutraal! Haar dienaren weten, dat ook zij een taak hebben t.a.v. het uiteindelijke opvoedingsdoel; dat ook zij bouwstenen behoren aan te dragen, waarmede hun leerlingen langzamerhand hun wereldbeschouwing en geloofsovertuiging opbouwen. De onderwijzers weten, dat zij niet behoeven te zwijgen over hun diepste overtuiging, mits er een natuurlijke aanleiding is en er geen propaganda gemaakt wordt; mits hetgeen zij uitdragen niet anti-Christelijk of anti-Humanistisch is.

3. *De opvoedingstaak eist van de onderwijzer, dat hij leeft vanuit een geloofs- of levensovertuiging.*

Als we het goed zien, is het belangrijkste resultaat van de „vernieuwing” in de lagere school na de tweede wereldoorlog, de verbeterde interpersonale relatie tussen onderwijzer en leerlingen. Er is een verdiept inzicht, dat het onderwijs geven niet uitsluitend mag verlopen in een technisch-didactische sfeer en dat de onderwijzer ook opvoeder moet zijn, die gedragen wordt door de normen van zijn geloofs- en levensovertuiging.

De onderwijzers staan als Christenen en Humanisten samen-in-de-school: zij voeden op tot humaniteit, doch werken in deze niet samen op grond van een compromis, dat na veel overleg tenslotte is tot stand gekomen, doch op grond van de inspirerende kracht van *eigen* geloofs- of levensovertuiging. Dit betekent niet, dat Christenen en Humanisten nu weer gescheiden handelen in de Openbare School, integendeel, er is sprake van *gemeenschappelijk* handelen, omdat in beider geloofs- en levensovertuiging deze gemeenschappelijke arbeid gefundeerd en voorondersteld is.

Wil de onderwijzer een goed opvoeder zijn, dan moet hij *leven* uit een overtuiging. De Franse existentialist Gabriël Marcel stelt tegenover elkaar: être et avoir. Hij wijst erop, dat het in ons leven in laatste instantie niet gaat om het avoir, om het *hebben* van een levensbeschouwing, om het *hebben* van een geloof, om het *hebben* van problemen, die we objec-

tief, koel denkend trachten op te lossen. Het gaat in laatste instantie niet om het *hebben* van beschouwingen, waarover we rustig kunnen bomen en discussiëren en die ons innerlijk niet voldoende raken. Marcel zegt dat het in wezen alleen gaat om het *être*, om ons *zijn*, om onze wijze van mens-zijn, om onze existentie, omdat we daar alleen volkomen bij betrokken zijn: betrokken met heel ons denken, gevoelen, willen en handelen. Het gaat dus om het *Christen-zijn*, *Humanist-zijn*. De Openbare School moet gediend worden, door onderwijzers die bewust hun onderwijs- en opvoedingstaak kunnen vervullen, gedragen door een geloofs- of levensovertuiging. Hier ligt een zeer belangrijke taak voor de docenten der rijks- en gemeentelijke kweekscholen. Het nieuwe „vak” culturele en maatschappelijke vorming geeft deze docenten gelegenheid de aanstaande onderwijzers in dit opzicht voor hun taak voor te bereiden. De jonge mens van deze tijd is er niet op gesteld, dat één docent theoretiseert over velerlei problemen op het gebied van het geestelijk leven. Hij vindt dit al spoedig „waardeloos”. Hij waardeert het echter wèl, indien een bepaald probleem principiëel wordt behandeld vanuit verschillend standpunt b.v. door een predikant en door een geschiedenisleraar van humanistische levensovertuiging.

Onderwijzers, die zó gevormd zijn, komen veelal zèlf tot een gefundeerde overtuiging en blijken in staat te zijn, de anders georiënteerde overtuiging hunner collega's te begrijpen en te eerbiedigen. Zij zijn in de school ook in dit opzicht tot teamwork in staat, waar het betreft het aandragen van bouwstenen, waarmee hun leerlingen langzamerhand een eigen overtuiging zullen opbouwen.

4. *Hoe kan de onderwijzer, vanuit eigen geloofs- of levensovertuiging, het opvoedingsdoel der humaniteit realiseren?*

1e Door overdracht door middel van vormingsstof.

Hierbij valt te denken aan verhalen, levensbeschrijvingen enz. waarbij de onderwijzer, vooral in de hogere klassen, het onderwerp inleidt en waar dit mogelijk is tracht te komen tot het klasgesprek. Actuele gebeurtenissen in de klas, in de school en in de buurt kunnen aanleiding zijn tot b.v. het vertellen van het verhaal van de Barmhartige Samaritaan, de levensgeschiedenis van Vincent van Gogh, Albert Schweitzer enz. enz.

2e Door het scheppen van voorwaarden, waardoor de leerlingen onderling en met de onderwijzer relaties kunnen aangaan: de z.g. praktijk! Eén der belangrijkste doeleinden der onderwijsvernieuwing is, het onderwijs zo te organiseren, dat het middel wordt tot praktische vorming van

dienstbetoon aan de ander. Modern onderwijs geeft de leerlingen meer vrijheid en zelfstandigheid dus meer verantwoordelijkheid. Ze genieten meer vrijheid van beweging, ze mogen elkaar helpen, ze mogen boekjes van de klassebibliotheek raadplegen enz. De onderwijzer heeft veel aandacht nodig voor individuele hulpverlening en kan zich minder bezig houden met de klas als geheel. De leerlingen moeten leren zichzelf te beheersen en anderen niet te hinderen: niet meer lopen dan strikt noodzakelijk is; niet luid spreken bij het groepswork; wachten tot een hulpmiddel vrij komt enz. De arbeid in zo'n gemeenschap kan alleen slagen als er innerlijke tucht is. Evenals in het latere maatschappelijk leven leren de kinderen op deze wijze hun vrijheid op de juiste wijze te gebruiken en het belang van het geheel te dienen.

Van bijzondere betekenis is het z.g. vrije acteren, het spontane uitbeelden van verhalen en gebeurtenissen (vgl. het sociodrama).

5. *Het godsdienstonderwijs in de Openbare School.*

Wij willen de volgende onderscheiding maken:

Godsdienstonderwijs is bijbelonderricht in evangelie-verkondigende zin: het is onderwijs „uit geloof tot geloof”.

Bijbelonderwijs heeft een meer objectief karakter: het wil de kinderen in aanraking brengen met de Bijbel, het wil de verhalen en de structuur van de Bijbel leren kennen.

Als we deze onderscheiding aanvaarden, is godsdienstonderwijs principiëel de taak van de *kerk* en niet van de Openbare School. Volgens art. 42 van de wet op het L.O. wordt het geven van godsdienstonderwijs aan de godsdienstleraren overgelaten. Art. 26 schrijft voor, dat binnen de schooltijden uren voor het godsdienstonderwijs kunnen worden bestemd, dat gegeven kan worden in de schoollokalen. De opdracht tot dit godsdienstonderwijs wordt gegeven door de kerkelijke gemeente of plaatselijke kerk of door verenigingen, welke zich met het geven van godsdienstonderwijs aan schoolgaande kinderen belasten (b.v. het I.K.O.S., de Ned. Protestanten Bond, de V.C.O.O.). De wet toont t.o.v. dit onderwijs grote goodwill. Het godsdienstonderwijs is facultatief, de leerlingen mogen er heengaan, maar ook wegblijven, doch ze moeten op school blijven; in dit laatste geval ontvangen ze dan „niet voortschrijdend onderwijs”. Van achter komen van de leerlingen, die de Bijbelles volgen, is dus geen sprake.

Met nadruk moet erop gewezen worden, dat de verantwoordelijkheid voor de inhoud van dit godsdienstonderwijs gedragen wordt door de op-

drachtgevende instantie: de kerk of de vereniging en *niet* door de school.

In sommige gemeenten is de kerkelijke instantie, die met de organisatie van dit onderwijs is belast, er zich sterk van bewust, dat de godsdienst-onderwijzer in zekere mate rekening heeft te houden met de wensen van de ouders t.a.v. het karakter van dit onderwijs. In Amsterdam is er overleg gaande tussen I.K.O.S.-N.P.B. en enige leden van de N.O.V., de Ouderraad en Volksonderwijs. Men ziet in, dat godsdienstonderwijs in de Amsterdamse Jordaan niet op dezelfde wijze gegeven kan worden als op de Veluwe. Men heeft dus oog voor de concrete situatie, zodat in sommige buurten en streken dit onderwijs een evangeliserend karakter heeft en in andere gemeenschappen meer het karakter van Bijbelonderwijs.

De Kerk heeft dus volgens art. 26 het recht gekregen, service te bieden aan de school t.a.v. het godsdienstonderwijs. De vraag is gerezen, of het Humanistisch Verbond in principe niet het recht zou moeten hebben aan kinderen binnen de schooltijden, wier ouders daarop prijsstellen, dezelfde service te bieden als de kerk. Wij menen, dat deze vraag *in principe* bevestigend beantwoord moet worden, hoewel we niet inzien hoe dit in de lagere school te verwerklijken zou zijn.

Gedurende de laatste jaren wordt door een steeds toenemend aantal gemeenten subsidie verleend ten behoeve van het godsdienstonderwijs. Het komt mij voor, dat de subsidie-kwestie uitsluitend een zaak is van Kerk en Staat waar geen andere instantie bemoeiënis mee heeft. Wel is te verwachten, dat vele opvoeders zich erin verheugen, dat de overheid bereid is financiële steun te verlenen om godsdienstige vorming der schoolkinderen mogelijk te maken.

6. *Het Bijbelonderwijs in de Openbare School.*

We schreven boven, dat het geven van godsdienstonderwijs principieel tot de taak der Kerk behoort. Ook het *aaneengeschakeld* onderwijs in Bijbelse geschiedenis binnen de gewone schooluren behoort m.i. op de Openbare School niet thuis. Dit wil echter allerm minst zeggen, dat het de onderwijzer niet is toegestaan *occasionally* bijbelse verhalen te vertellen. Integendeel, het is o.i. de plicht van *iedere* onderwijzer om zijn leerlingen, als de gelegenheid daartoe gunstig is, in aanraking te brengen met de Bijbel, het boek, dat voor alle Nederlanders is een document humain en voor zeer vele Nederlanders een document divin, het boek, dat niet alleen het religieuze leven, maar ook het culturele leven in Nederland als geen ander heeft beïnvloed.

In een rapport van het Humanistisch Verbond over het vraagstuk van bijbelkennis en godsdienstonderwijs op de Openbare School lezen we: „Hoe men ook over de godsdienst denkt en hoezeer men ook oog heeft voor andere factoren in onze cultuur, het valt niet te ontkennen, dat het Christendom een diepgaande invloed heeft uitgeoefend; en men staat wel enigszins vreemd in die cultuur, wanneer men daar niets van af weet. Dat ieder weet, wat Kerstmis, wat Pasen voor het christelijk volksdeel betekent, is niet alleen wenselijk voor het onderling begrip, maar ook voor de culturele vorming. Hetzelfde geldt voor bepaalde verhalen uit het Oude Testament. Daarenboven bevat de Bijbel tal van verhalen met een zinrijke strekking, die ook voor humanisten aanvaardbaar is, men denke b.v. aan de Barmhartige Samaritaan”. „Het is dan ook wenselijk, dat de onderwijzer, als dat zo te pas komt, paedagogisch daarvoor geschikte bijbelse verhalen inlast. . . . Alleen meent de humanist dat op dezelfde wijze, voorzover het te pas komt, ook zinrijke verhalen uit andere niet-christelijke culturen aan de orde moeten komen”.

Om culturele redenen behoort ieder kind enige kennis te hebben van de Bijbel: hoe zal het kind later Rembrandts kunst, de Mattheus Passion, Vondels poëzie kunnen genieten, als het de Bijbel niet kent?

Er is echter nog een andere, meer principiële reden om de kinderen occasioneel in aanraking te brengen met de Bijbel. Er zijn talrijke ouders, die practisch weinig of geen relaties met de kerken hebben en die nochtans erkennen, dat er in het Christendom positieve krachten voor de gezondmaking van het sociale en geestelijk leven liggen en die daarom verlangen, dat hun kinderen op school in aanraking met de Bijbel komen. Hier dus de positieve erkenning: daar ligt een krachtbron, waaruit onze kinderen mogen putten. De opleiding van de onderwijzer moet er mede op gericht zijn, hem op de behandeling van deze stof voor te bereiden. Het is zeer verheugend, dat tegenwoordig tal van a.s. onderwijzers op de kweekschool worden voorbereid voor het diploma, dat door de federatie I.K.O.S.-N.P.B. wordt uitgereikt na het met gunstig resultaat afgelegd examen in bijbelkennis. Op deze wijze krijgt de jonge onderwijzer bouwstenen tot opbouw van zijn eigen overtuiging en wordt hij in staat gesteld, occasioneel, op verantwoorde wijze, uit de Bijbel te vertellen.

7. Verdient het aanbeveling, dat klasseonderwijzers de opdracht krijgen van kerk of vereniging, om volgens art. 26 godsdienstonderwijs te geven?

We staan hier voor een dilemma: er zijn motieven die er vóór, doch ook die er tegen pleiten. De spanning tussen het vóór en het tegen zal zelden geheel opgelost kunnen worden. Iedere leerkracht zal in eigen concrete

situatie, na het nauwkeurig afwegen der argumenten, zèlf een beslissing moeten nemen, in overleg met de opdrachtgevende instantie. Een rechtlijnig advies, geldend voor *alle* situaties is m.i. niet te geven.

Argumenten, die pleiten vóór het godsdienstonderwijs door de klasseonderwijzer, zijn:

1e de kerk heeft groot gebrek aan vakbekwame godsdienstleraren en aan financiën, om ze naar behoren te honoreren.

2e de kerk zendt „iemand”, dus een outsider. Hij kent de leerlingen niet voldoende, weet van de klassegewoonten en classesfeer weinig af en kent het taalbezit der leerlingen niet. Het orde houden is vaak zeer lastig en dikwijls ontbreekt de sfeer van intimiteit en diep vertrouwen, die juist voor deze materie zo nodig is. Bovendien: het bijbelverhaal van de outsider is een toegevoegd iets aan het program; het staat niet in verband met de andere vakken.

3e de ouders hebben vaak meer vertrouwen in het onderwijs, gegeven door de klasseonderwijzer wie ze hun kinderen al hebben toevertrouwd dan in de kerk. De kerk heeft nu eenmaal in het verleden t.a.v. het sociale vraagstuk vaak een verkeerde houding aangenomen, waardoor de arbeidersklasse voor een groot gedeelte van de kerk vervreemd is. De verheugende vernieuwing van de oplevende kerken na 1945 heeft dat wantrouwen nog niet weggenomen. In de praktijk blijkt, dat het godsdienstonderwijs door de klasseonderwijzer gegeven zeer veel leerlingen meer trekt, dan het onderwijs, dat door de outsider gegeven wordt.

Er zijn echter ook argumenten, die pleiten tegen het geven van het godsdienstonderwijs door de klasseonderwijzer. Ik citeer hier uit het bovengenoemde rapport van het Humanistisch Verbond: „De klasseonderwijzer, voor de kinderen een onaantastbare autoriteit, treedt plotseling op als leraar in een bepaalde levensbeschouwing. De godsdienstige kinderen gaan met de meester mee, de anderen blijven „alleen” achter”. Hoewel ik meen, dat deze formulering wat pathetisch is, wil ik dit bezwaar ernstig nemen, mede omdat ik ervaren heb, dat het voor de leden van het Humanistisch Verbond en vele onderwijzers onoverkomelijk is. Inderdaad moet erkend worden, dat dit verbreken van de eenheid van de klassegemeenschap, een ernstig nadeel is.

Een tweede bezwaar tegen het geven van het godsdienstonderwijs door de klasseonderwijzer is, dat het gevaar niet denkbeeldig is, dat de kerk op den duur te weinig invloed op dit onderwijs zal behouden en dat het te veel afhankelijk zal zijn van de subjectieve opvatting van de klasseonderwijzer. Het is de grote vraag, of de kerk dan de verantwoordelijkheid voor dit onderwijs kan blijven dragen.

8. *Onder welke omstandigheden kan de klasseonderwijzer de opdracht tot het geven van godsdienstonderwijs volgens art. 26 aanvaarden?*

Uiteraard geef ik thans een persoonlijke visie. In het algemeen zou ik het aldus willen formuleren: indien hij dit *noodzakelijk* acht, doordat de kerk door onmacht of onwil dit onderwijs door eigen godsdienstleraren niet naar behoren verzorgt. Indien de kerk of vereniging dit onderwijs redelijk door eigen godsdienstleraren kan verzorgen verdient het m.i. aanbeveling, dat de klasseonderwijzer zich beperkt tot occasioneel bijbeldonderwijs. Dit betekent, dat het m.i. onjuist is te propageren, dat het godsdienstonderwijs volgens art. 26 zoveel mogelijk door klasseonderwijzers gegeven moet worden. Ik acht het in het belang van de Openbare School, van de Kerk en van de goede samenwerking met de Humanisten, dat dit godsdienstonderwijs zoveel mogelijk door godsdienstonderwijzers door de Kerk benoemd, zal worden verzorgd. Indien de Kerk, door overheidssubsidie daartoe in staat gesteld, haar godsdienstleraren niet langer met een hongerloontje behoeft af te schepen, doch een behoorlijk salaris kan garanderen, is het te verwachten, dat zich weer een genoegzaam aantal jonge enthousiaste mensen beschikbaar stelt, dat na een grondige vakopleiding zegenrijk werk kan verrichten als godsdienstleraar in de Openbare School.

Aan de andere kant wil ik, indien dit noodzakelijk blijkt, de hulp van klasseonderwijzers niet ontberen, omdat het merendeel der ouders dit godsdienstonderwijs voor hun kinderen begeert en omdat het daarom voor *alle* leerlingen, wier ouders dit wensen, zo *goed* mogelijk moet worden gegeven.

Het spreekt vanzelf, dat er nimmer op te nadrukkelijke wijze aandrang op ouders of kinderen mag worden uitgeoefend, om aan dit onderwijs deel te nemen. Nimmer dwang: de aard van de Bijbel zelf als Boek van de Vrijheid van de kinderen Gods, verzet zich daartegen. Bovendien zouden we bij te sterke drang het principe onzer Openbare School verloochenen. Wij zijn voorstanders der tolerantie. Ons volk is op het gebied der levensbeschouwing heterogeen en dwang op dit terrein kan verdraagzame samenleving en samenwerking slechts schaden. Bovendien adviseren wij: ga met tact tewerk; indien u merkt dat een belangrijk deel der ouders of der collega's er tegen gekant is, dat u als klasseonderwijzer dit onderwijs gaat geven, begin er dan *niet* aan, u schaadt dan de goede zaak in plaats van die te dienen. Nimmer mag dit onderwijs gegeven worden zonder toestemming der ouders. Het lijkt mij het beste, dat men de ouders van een bepaalde klas bijeen roept en dan een juiste voorlichting geeft, opdat ze precies weten, waarom en hoe dit onderwijs wordt ge-

geven. Er is nog een omstandigheid, die besproken dient te worden: hoe moet de *instelling van de klasseonderwijzer* zijn, indien hij dit godsdienst-onderwijs volgens art. 26 gaat geven.

Er zijn tal van onderwijzers bij het Openbaar Onderwijs bij wie er een zekere schroom is, om dit onderwijs te geven, ook al zijn ze in het bezit van het I.K.O.S.-diploma of al zijn ze lid van de V.C.O.O. Deze schroom is begrijpelijk en in zeker opzicht verheugend: hoe men ook tegenover de Bijbel staat, men ervaart dit Boek als iets anders dan een „gewoon” boek. Men weet dat velen de Bijbel lezen als Openbaring Gods, men beschouwt misschien ook zelf de Bijbel als zodanig, misschien ook niet, doch in ieder geval voelt men dan, dat men de Bijbelse stof alleen met grote piëteit kan overdragen.

Ten aanzien van de instelling van de onderwijzer komt het mij voor, dat er twee mogelijkheden zijn:

1e De onderwijzer wil dit vak geven, omdat hij meent, dat er in het Christendom positieve krachten liggen voor de gezondmaking van het sociale en geestelijk leven. Hij wil daartoe het kind *in aanraking brengen met de Bijbel*. Hij vertelt de bijbelverhalen zo objectief mogelijk, zonder veel commentaar: hij wil het bijbelverhaal voor zich zelf laten spreken en heeft zoveel vertrouwen in de Bijbel, dat hij ervan overtuigd is, dat deze verhalen nu of later hun invloed zullen doen gelden.

2e De onderwijzer wil dit vak geven als *verkondiging van het Evangelie*. Indien hij meent, dat hij in *zijn* concrete situatie ouders en kinderen op deze wijze het beste dient, laat hij dan zijn gang gaan. Maar laat hij erom denken, dat de Bijbel op de Openbare School niet gebracht mag worden, als boek van één Kerk; elk clericalisme, elke zieltjeswinning voor een *bepaalde* kerk is zonder reserve af te wijzen. Ook mag de Bijbel niet gebracht worden, als het boek der Christelijke theologie; m.i. is op geen enkele lagere school, en zeker niet op de Openbare School plaats voor gedifferentieerde theologie. Laat deze groep onderwijzers ook bedenken, dat de vraag of, eventueel wát er gezongen moet worden, terdege overdacht moet worden. Zo kán b.v. in een bepaalde situatie het zingen van psalmen of het bidden een averechtse uitwerking hebben en het bereiken van het beoogde doel in de weg staan.

VIJF JAAR KWEESCHOOLVERNIEUWING

J. JONGES

Inleiding.

De oud-hoofdinspecteur van de onderwijzersopleiding achtte de betekenis van de nieuwe Kweekschoolwet vooral hierin gelegen, dat deze wet er een voorbeeld – en wellicht een zeldzaam voorbeeld – van is, hoe de Overheid enerzijds in het oog heeft gehouden, dat zij slechts een ruimtescheppende taak heeft en dat zij anderzijds door het stellen van nieuwe eisen kan en moet dwingen tot heroriëntering.

Ten tweede, dat de term „opleiding” vervangen is door „vorming”, waarmee de minister wilde uitdrukken, dat het accent niet te sterk naar de intellectuele zijde kwam te liggen, maar de gehele persoonlijkheid van de a.s. onderwijzer tot ontplooiing behoorde te komen¹.

Sprak Kleywegt, die als geen ander voor deze nieuwe wet geijverd heeft, op grond van het patroon: *ruimte, eisen* en *vorming*, een aantal verwachtingen uit, wij leven thans vijf jaar in de vervulling. Nu is een tijdsbestek van vijf jaar wellicht gelijk aan één jaar in de evolutie van een schooltype, aan de andere kant is er sprake van een – gedwongen – heroriëntatie, zoals wij boven zagen.

Er is een richting ingeslagen. En het heeft daarom toch wel zin om een ogenblik stil te staan om zich af te vragen, wat ligt achter ons en hoe ziet het terrein vóór ons er uit?

Dit betekent het zich rekenschap geven van een uiteraard beperkte ervaring. Toch kan dit zijn nut hebben, in zoverre de grondstructuur van de vorming van de a.s. onderwijzers tot uitdrukking komt.

Benaderingswijze.

Het spreekt van zelf, dat een nieuw schooltype of een nieuwe onderwijsvorm niet dadelijk „gesmeerd” gaat en dat men geneigd is door te „free-weehlen” in de oude richting. Wij moeten een boog beschrijven om in de nieuwe richting te komen en misschien zitten wij nu nog ergens in de bocht. In ieder geval doen zich nu al een aantal problemen voor, die de „oude Kweekschool” niet kende, eenvoudig, omdat zij niet binnen haar ruimte lagen, bijvoorbeeld: het probleem van de speciale didactiek, van de scripties, van het vak C. en M. van de derde leerkring, enz. Bovendien roept de pretentie van de *vorming* van de leerlingen speciale problemen

¹ De Vernieuwing van de onderwijzersopleiding door C. Kleywegt in het Gedenkboek voor Prof. Dr. Ph. A. Kohnstamm, uitg. Wolters, blz. 137 en 138.

op, bijvoorbeeld die van de overlading, de differentiatie, kortom de problemen, die voortkomen uit of zich concentreren in de eisen. Want men kan zich afvragen, wat de ruimte, die de Overheid in en door de wet schept, nog betekent, als die ruimte door dezelfde Overheid nauwkeurig in vertrekken ingedeeld en zelfs gemeubileerd wordt (de eisen!). Kleywegt noemt dit „een zeldzaam voorbeeld”. Een zeldzaam voorbeeld waarvan?

Wij kiezen ons uitgangspunt liever elders, nl. in het begrip *vorming* van de a.s. onderwijzer. Kleywegt verstaat hieronder de ontplooiing van de gehele persoonlijkheid. Maar ieder gevormde, ontplooiende persoonlijkheid is nog geen (gevormde) onderwijzer. Misschien moet de Kweekschool wel niet vòòr alles, maar tenslotte toch onderwijzers afleveren.

Wij geven liever aan het begrip *vorming* of de betekenis van verdieping en uitbreiding van de relaties tot de werkelijkheid. Het voordeel van deze „definitie” is, dat wij hierin de zg. algemene en speciale (de eigenlijke vakopleiding, praktisch en theoretisch) *vorming* hierin kunnen vangen.

Wij zien nl. de lagere school als een „stuk”, terrein of gebied van de werkelijkheid, waarop de onderwijzer zijn beroepstaak vervult nl. aan de kinderen de beginselen van onze beschaving bijbrengen. Hij kan dat niet doen, althans niet goed doen, als hij zelf niet in een levendige – d.i. diepe, veelzijdige – relatie staat tot die beschaving. Dit laatste zou men dan zijn *algemene* gevormdheid kunnen noemen. En dit bedoelt Kleywegt natuurlijk ook.

Om een eventueel – terecht! – verwijt van oppervlakkigheid te voorkomen: wij zijn ons terdege bewust, dat het relatiebegrip minstens een ethisch en hoogstens een religieus perspectief heeft, het begrip ontplooiing trouwens ook. Maar het bijbrengen van de beginselen van onze beschaving, d.w.z. lezen, schrijven, rekenen, Ned. Taal zijn nog niet zo zwaar ethisch en/of religieus geladen als bijvoorbeeld politieke of juridische maatregelen. De enige pretentie om *vorming* in verband te brengen met relatie is, dat zij zo goed bruikbaar is in het onderwijsproces. En de Kweekschool is vòòr alles een school, d.w.z. een *onderwijs*-instituut. Terecht spreken wij van en schrijven wij: het Kweekschool-*onderwijs*.

De vorming in de eerste leerkring.

De eerste leerkring is bedoeld als voortgezette algemene vorming op een reeds bestaande algemene gevormdheid uitgedrukt in een volledig Ulo-diploma of een overgangsbewijs van de derde naar de vierde klas ener middelbare school of gymnasium, terwijl er ook nog de mogelijkheid van een toelatingsexamen bestaat.

Nu kunnen alle toelatingspapieren in orde zijn, na verloop van enige weken, blijkt echter dat de lading, de „geestelijke bagage”, waaronder instelling en werkgewoonten een grote verscheidenheid te vertonen. De enige vakken, die met een „schone lei” kunnen beginnen, zijn de expressievakken, misschien, omdat de eisen daar wat algemeen gesteld zijn. Voor de meeste leerlingen betekenen de expressievakken inderdaad het verwerven van een *nieuwe* relatie, natuurlijk binnen de mogelijkheden van hun begaafdheden!

De toevoeging van de expressievakken aan het leerprogramma maakt inderdaad, dat het accent „niet te sterk naar de intellectuele zijde komt te liggen”.

Grote niveauverschillen vinden wij in de intellectuele vakken nl. in de wiskundige vakken en in de vreemde talengroep. Betrekkelijk weinigen schijnen er zich over verwonderd te hebben, dat de algemeen aanvaarde *A en B differentiatie* van het voortgezet algemeen vormend onderwijs *geen voortzetting* vindt. O.i. gaat hierdoor een aanzienlijk stuk van de vormende betekenis van de eerste leerkring weer verloren. De *pedagogische* gedachtegang, die hier achter gezeten heeft is volkomen onbegrijpelijk. Dat één en ander tot ongewenste spanningen in het leer- en onderwijsproces aanleiding geeft, behoeft voor insiders geen nader betoog.

In de tweede leerkring dienen wij in de didactieklessen deze leerlingen te overtuigen van de noodzaak van gedifferentieerd onderwijs! Geen van onze leerlingen kwam tot nu toe op de gedachte, dat dit blijkbaar niet (meer) geldt voor de eerste leerkring van hun eigen school.

De vorming in de tweede leerkring.

Met de wet in de hand kan niemand ontkennen, dat de eigenlijke *vakopleiding* aanzienlijk beter geregeld is dan in de „oude” Kweekschool. Vroeger voltrok de praktische vorming zich *buiten* de Kweekschool om, nu ligt de laatste verantwoordelijkheid *binnen* de Kweekschool. De theoretische en de praktische vorming kunnen nu op elkaar afgestemd worden, een eerste voorwaarde voor werkelijke *vorming*. Maar deze regeling schept tegelijkertijd het probleem van de leer- of oefenscholen. Dit zou een afzonderlijk artikel vereisen; er zij hier alleen dit van gezegd: het kost een uiterst voorzichtig en moeizaam beleid. De „theorie” van de Kweekschool determineert nog maar weinig de praktijk van de kweeklingen. Voorbeeld en „theorie” van de leerkrachten zijn vaak sterke determinanten. De integratie van theorie en praktijk is daardoor geen

eenvoudig probleem. Er is over het algemeen een geringe geneidheid bij het personeel der leer- en oefenscholen om zich op de hoogte te stellen van wat er op de Kweekschool gebeurt. Men acht integendeel eerder het omgekeerde vanzelfsprekend, hetgeen ook wel begrijpelijk is, als men zelf in en door „de praktijk” gevormd is.

Er is echter een ander punt, dat het geheel van de vorming in de tweede leerkring betreft, waar wij de aandacht op willen vestigen nl. de *leertijd*. Alweer met de wet in de hand, zou men denken, dat de cursus twee jaar, d.i. 80 schoolweken duurt. In de *praktijk* betekent dit echter 60 school- of lesweken, anders gezegd: slechts van 1 oktober tot en met 28 februari kan er zg. „voortschrijdend” onderwijs gegeven worden, als wij ziekteperiodes van docenten en leerlingen buiten beschouwing laten. Een derde klas, die met sept. '59 begonnen is, begon met een gebroken rooster door het eindexamen van de 3e leerkring; van 1 okt.-29 febr. een regelmatige rooster, van 1 mrt tot praktisch de grote vakantie een gebroken rooster door het eindexamen van de 2e leerkring. 1 sept. begint de cyclus opnieuw tot 1 mrt. '61, als zij zelf met hun eindexamen beginnen. De eindexamens zijn wel het „taaie ongerief” van de nieuwe Kweekschool. De oplossing ligt in onze onderwijstraditie niet voor de hand en ook niet binnen ons denkvermogen. Dat de *vorming* op deze wijze duur gekocht moet worden behoeft geen betoog; men krijgt de indruk van een vorming met „horten en stoten”.

Toch is het eigenlijk een heel ernstige zaak. Wij zijn nu eenmaal gewend – en ook wel genoodzaakt – om het leer- of vormingsproces in tijds-eenheden uit te drukken: de duur van een cursus is x jaar of y lesweken, voor een vak is z lesuren beschikbaar. Maar als men een programma maakt, dat bijvoorbeeld voor 80 uren bedoeld is en men krijgt er maar 60 toegewezen, dan stemt dit toch wel tot enig nadenken. Er kan bij ons opkomen, dat vorming ook insluit *oefening*, *bezinning*, *bezinking*, die alle een zekere tijdsdimensie bezitten, d.w.z. zij kosten klokke-tijd. En als wij nu konsekwent op de matematische wijze doordenken, dan moet de leer-snelheid met $\frac{2}{3}$ vermenigvuldigd worden. De leerlingen van de tweede leerkring moeten hard werken – dat is niet erg en daar verzetten zich weinigen tegen – maar zij moeten ook *snel* werken. Hard werken komt de vorming stellig ten goede, maar snel werken, i.c. snel leren, d.i. snel oefenen, bezinnen, bezinken, leidt eerder tot oppervlakkigheid. En oppervlakkigheid valt weer niet te rijmen met vorming.

Echt *persoonlijk* leren en verwerken en laten bezinken, het zich *eigen* maken is gebonden aan een persoonlijk levenstempo, de tijd is een dimensie van het leven en dus van het zich eigen maken zelf. De spanning

tussen levenstijd, of leertijd en de objectieve leertijd is voor velen te groot, m.a.w. de (objectieve) tijd gaat te snel. Het gevolg: men raakt achterop, men kan niet ziek worden, niet uitzieken, de docent niet en de leerling niet.

Wij willen het bovenstaande toelichten met een enkel voorbeeld en wel met het vak lichamelijke oefening.

Beziet men het *examenprogramma*, dan ziet dat er alleszins redelijk uit: beheersing van eigen houding en beweging en bedrevenheid in het uitvoeren van de meest gangbare vormen van lichaamsoefeningen en spelen; kennis van de didactiek en de methodiek, kennis van een aantal spelen, kennis van de hygiëne en de E.H.B.O., vaardigheid in het geven van lessen in de lichamelijke oefening (verkort weergegeven). Het venijn zit zoals gewoonlijk in de staart, d.w.z. in de *Toelichting*. Het onderzoek naar de bedrevenheid van de kandidaten strekt zich uit over een groot aantal met name genoemde onderdelen. Mocht de docent soms in twijfel geraken? Welnu, bij het onderdeel: „dragen van een medecandidaat op de schouders”, geldt alleen voor de mannelijke kandidaten!

„Kennis van een *aantal* spelen”, wordt in de Toelichting bepaald op *tenminste* 60!

Wij bedenken, dat er 160 uur, d.i. 120 uur voor uitgetrokken zijn; dat wij noteerden, dat de 4e klassen in de cursus '58-'60 9 keer naar het sportveld konden gaan;

dat de afstand naar het veld 15 minuten per fiets bedraagt;

dat hierbij de tijd voor verkleed bij komt;

dat van twee lesuren, samen 100 minuten er dus praktisch 50 minuten overblijven,

dan schijnt het begrip „stoomcursus” meer van toepassing dan het begrip „vorming”.

Hoe in deze overvolle ruimte nog plaats is voor enig initiatief, voor enige creativiteit van de docent is ten enen male onvoorstelbaar. Kan men anders dan „africhten” op het examen? Onze gedachten zouden ook kunnen gaan in de richting van een rigoureuze selectie: alleen de besten, de snelsten, de sterksten kunnen een dergelijke opgave in zo'n korte tijd volbrengen. Toch vallen de examenresultaten over 't geheel genomen erg mee. De voorstanders of promotors van het systeem hebben van die kant het gelijk aan hun zijde.

Het drama der parate kennis.

In de speciale didactiek voor de zaakvakken (bestaat die?) was het en is het nog een zoeken en tasten. De docenten, die er mee belast werden, waren er beslist niet voor klaar. Sommigen kenden de lagere school niet, niet meer of nauwelijks.

Reeds in de aanvang van het experiment klonk na het eerste eindexamen de kreet: „Ze (d.w.z. de eind-examen kandidaten) kennen de leerstof van de lagere school niet”. Met een „bloemlezing” uit de examenbloempjes kon dit gemakkelijk „bewezen” worden. Vaak werd er aan toegevoegd, dat dit toch maar „in die oude Kweekschool” niet voorkwam. Hetgeen niet bewezen werd.

De inspectie trad bezwerend op: – Het examen omvat de speciale didactiek in haar toepassing op het lager onderwijs van de vakken rekenen, geschiedenis, aardrijkskunde en kennis der natuur. Daarbij moet tevens een onderzoek ingesteld worden naar de stofbeheersing t.a.v. deze vakken – uiteraard in verband met de speciale didactiek – waarbij ook aandacht wordt geschonken aan de „achtergrond” der stof.

Dit betekent niet, dat opnieuw gevraagd moet worden wat bij de „eindexamens oude stijl” werd geëist –. De zaak wordt iets duidelijker, niet veel. Kortom een open discussie over het parate-kennis probleem wordt vermeden, want dan komt *de hele lagere schooltraditie* in het geding!

In ieder geval: het probleem van de speciale didactiek van de zaakvakken wordt toegespitst op de *omvang van de parate kennis*. En hoe we het ook wenden of keren, deze omvang wordt bepaald door de methodes voor de z.g. „opleidingsschool”.

Om ons enigszins te oriënteren in deze problematiek namen wij in sept. '58 in optima forma het toelatingsexamen voor het V.H.M.O. van dat zelfde jaar af in het eerste en tweede leerjaar van de tweede leerkring, die meestal 3e en 4e klas genoemd worden¹.

In de 3e klas vinden wij dus de leerlingen, die de eerste leerkring doorlopen hebben en de leerlingen in het bezit van een eindexamen V.H.M.O. Het toelatingsexamen bestond uit de onderdelen: Ned. Taal, Rekenen, Geschiedenis, Aardrijkskunde en Ned. Taal.

Er namen 3 klassen aan deel t.w. 3A, 3B en 3C.

Wij beschikten ook over de normen ter bepaling van het cijfer.

De resultaten waren als volgt:

Ned. Taal: geen enkele onvoldoende².

Rekenen: 3A gem. cijfer 5,7
 3B „ „ 6.
 3C „ „ 5,4.

¹ De afdeling onderwijs van het Gemeente secretariaat stelde welwillend de benodigde gedrukte opgaven en de normen bestikbaar.

² Omdat Ned. Taal over de gehele linie voldoende was, laten wij dit gegeven verder weg.

<i>Geschiedenis:</i>	3A	gem. cijfer	2,9.
	3B	„ „	2,5.
	3C	„ „	2,1.
<i>Aardrijkskunde:</i>	3A	„ „	5,2.
	3B	„ „	5,2.
	3C	„ „	5,1.

Alleen datgene, wat functioneert, beklijft, heeft Kohnstamm uitentroure beweerd. Het komt aardig uit.

Er namen twee vierde klassen aan deel, t.w. 4A en 4B. Voor het onderzoek betekent dit, dat zij 40 lesweken één morgen per week praktisch geoefend hebben in de lagere school. Bovendien hebben zij voor ieder van deze vakken 1 uur per week speciale didactiek gehad.

De resultaten waren als volgt:

<i>Rekenen:</i>	4A	gem. cijfer	7.
	4B	„ „	7.
<i>Geschiedenis:</i>	4A	„ „	4,2.
	4B	„ „	3,3.
<i>Aardrijkskunde:</i>	4A	„ „	6,2.
	4B	„ „	6,6.

Wij kunnen niet zeggen, dat de praktijk en de speciale didactieklessen tevergeefs geweest zijn. Er is over alle vakken een stijging van 1 punt!

Wij beschouwden ook de groep, die de eerste leerkring gevolgd hadden en de leerlingen met een V.H.M.O.-diploma afzonderlijk. Beide groepen waren ongeveer even groot.

De resultaten zien er dan als volgt uit:

<i>Rekenen:</i>	3A, 1e lkr:	5,8; V.H.M.O.:	5,5.
	3B, 1e lkr:	6,5; V.H.M.O.:	5,6.
	3C, 1e lkr:	5,8; V.H.M.O.:	5.
	4A, 1e lkr:	7,4; V.H.M.O.:	6,4.
	4B, 1e lkr:	7 ; V.H.M.O.:	7.
<i>Geschiedenis:</i>	3A, 1e lkr:	2,9; V.H.M.O.:	2,8.
	3B, 1e lkr:	3,2; V.H.M.O.:	2,1.
	3C, 1e lkr:	2,3; V.H.M.O.:	2.
	4A, 1e lkr:	4 ; V.H.M.O.:	4,3.
	4B, 1e lkr:	3,5; V.H.M.O.:	3.

- Aardrijkskunde:* 3A, 1e lkr: 5,3; V.H.M.O.: 5.
 3B, 1e lkr: 5,7; V.H.M.O.: 4,7.
 3C, 1e lkr: 5,3; V.H.M.O.: 5.
 4A, 1e lkr: 6,3; V.H.M.O.: 6,3.
 4B, 1e lkr: 6,5; V.H.M.O.: 6,7.

De algemene tendentie is, dat de beide groepen elkaar niet veel ontlopen; na één jaar is een zekere nivellering te bespeuren.

De cijfers gaven ook aanleiding tot enige gemakkelijke conclusies, nl.:

Van de „V.H.M.O.-ers” zou in hun *eindexamen* jaar 5 % ineens geslaagd zijn voor het *toelatingsexamen* van hun school, of voor 95 % was het blijkbaar gemakkelijker om er af, dan er op te komen.

Na één jaar Kweekschool zou 20 % ineens toegelaten zijn. Dit kan tot enige verheugenis stemmen.

De situatie van het eindexamen liet niet toe om de proef aan het eind van de vierde klas te herhalen. Toch durven wij de stelling aan, dat het niet mogelijk is om in 1½ jaar de typische „schoolmeesterskennis” er in te krijgen. De eis is trouwens niet reëel. In de praktijk groeit men met de klas mee, men bereidt zich voor, en *op den duur* komt men „er in”. Het is in de praktijk heel goed mogelijk om een les over de grote rivieren in ons land te geven in de vierde klas van een lagere school, zonder dat men de rivieren van China paraat heeft. Het is heel goed mogelijk, een les over de Noormannen te geven zonder Napoleon paraat te hebben¹.

Om het nu eens overdreven te zeggen: het is onmogelijk om in 1½ jaar leerkrachten af te leveren, die in elke klas, elke volgende les zonder voorbereiding kunnen geven. Zachter, zoals wij in het begin zeiden: de speciale didactiek van de zaakvakken dreigt toegespitst te worden op de parate kenniskwestie.

Als wij deze weg onbegaanbaar achten, wat dan? Wij zijn geneigd het te zoeken in de richting van een *didactische analyse* van een aantal onderwerpen. Dan leren wij de kwekelingen althans een *aanpak*, een *methode*, een *habitus*, waar zij later in hun beroep – tijdens de praktische oefening moeten zij het – al of niet gebruik van kunnen maken, toe kunnen passen op onderwerpen, die dan aan de orde zijn. Dit is ook uitstekend examineerbaar: „Hoe zou je je voorbereiden, als je morgen

¹ Wij maakten een analyse van de cijfers behaald op het praktijkexamen en de cijfers behaald voor speciale didactiek. De laatste liggen vrijwel altijd lager door het aandeel van de parate kennis in het didactiekcijfer, hetgeen, gezien het „toelatingsexamen” niet te verwonderen is.

een proefles moet geven over dit onderwerp in diè klas van de lagere school". Wellicht komt dan een al of niet verstandige aanpak te voorschijn en wellicht ook wat meer overeenstemming tussen het cijfer voor de praktische- en de theoretische didactiek. En dan krijgt de speciale didactiek wat meer de betekenis, die zij heeft, nl. nadenken over wát en hòe we iets zullen dòen.

De werkstukken en scripties.

Bij de nieuwe wet werden de scripties geëist en ingevoerd; op het eerste gezicht een belangrijke vooruitgang, winst, of hoe men het ook noemen wil.

Op zich zelf genomen is dat ook zo, het betekent een zekere verdieping, intensivering en modernisering van het leerproces. Het onderwerp dient de betekenis te hebben van een vraag- of probleemstelling, die nader uiteen dient te vallen in een aantal onder- of detailproblemen of meer analytische vragen. Men heeft geen helder begrip van het probleem – anders zou het geen probleem zijn – maar toch wel een vage notie en een zeker gevoel, waar het „heen moet”; het volslagen onbekende is geen probleem.

Heeft men het grondschemata gevonden, dan moet men literatuur doorwerken en verzamelen wat van zijn gading is. Dit materiaal moet geordend worden. Tenslotte kan men dan beginnen met het verslag van zijn ontdekkingstocht. Wellicht „loopt men vast” en moet men helemaal op-nieuw beginnen.

Een aantal komt niet verder dan compileren en dat is stellig ook leerzaam, maar het schijnt niet de bedoeling van de wet te zijn.

Na deze grove analyse van de betekenis van de scriptie durven wij de stelling aan, dat er een zekere mate van rijpheid en gevormdheid vereist wordt om deze leervorm met vrucht te hanteren.

Wij willen dit adstrueren aan een nieuw vak in de tweede leerkring, nl. het vak: „kennis van het Culturele en Maatschappelijke leven”, waarvoor drie werkstukken vereist zijn op het eindexamen.

Als „deelhebber” van het Culturele en Maatschappelijke leven zijn de leerlingen van de derde klasse a.h.w. praktisch gevormd, eenvoudig door zich te gedragen in het patroon van het Culturele en Maatschappelijke leven van de groepen, waaruit onze leerlingen plegen voort te komen. Zij hebben het „vanzelfsprekend” aanvaard, omdat „iedereen” zich zo gedraagt. Enkelen hebben er misschien in een bepaalde periode van hun puberteit tegen gerebelleerd, maar dat komt niet veel meer voor. Het

beeld van een derde klas is dat van een grote conformiteit met het gangbare cultuurpatroon, waartoe het „staan voor de klas” niet weinig heeft bijgedragen. Zij zijn geen pubers meer, maar beginnende adolescenten en zij zijn, wat men noemt: beschaafd.

Het nieuwe vak eist nu van ze, dat zij zich van het pas – soms moeilijke – verworvene zullen distantieeren. Want „kennis verwerven van” betekent zich distantieeren van het object van de kennis, waarmee men zich tot nu toe – en wij zagen, dat dit heel kort is – vereenzelvigde. D.w.z. men knoopt een nieuwe relatie aan en daarom betekent dit vak ook een bijdrage tot de *vorming*.

Nu hebben wij de indruk, dat de rijpheid voor deze relatie, tot de werkelijkheid, die wij het Culturele en Maatschappelijke leven noemen, bij een aantal (nog) niet aanwezig is, althans niet voor de vorm, waarin zij gedwongen worden, nl. drie „werkstukken” of scripties hierover in te leveren binnen $1\frac{1}{2}$ jaar tijds¹ *naast het vele andere, dat ook nog gedaan moet worden*. Dat betekent veelal een soort „geforceerde vorming” op dit punt en dat dit niet altijd zonder ongewenste spanningen verloopt lijkt zonder meer wel duidelijk. Van vorming naar neurotisering „il n’y a qu’un pas”.

Aan de andere kant is het een goede oefening voor degenen, die naar de derde leerkring gaan, daar moeten zij een zestal scripties maken binnen 10 maanden!

De strijd tussen subjectieve leertijd en objectieve klokketijd.

De tweede kost geld, de eerste niet, docenten worden per uur betaald. Ieder vak schreeuwt om meer uren en dat betekent voor de overheid meer geld. Dat is er misschien niet. Bovendien: er zijn al schooldagen van 8 uur en leerlingen zijn geen leer-machines.

Niemand schijnt op het idee te komen de eisen dan maar te veranderen. Wij schrijven opzettelijk „veranderen” en niet „verminderen”. Het zou nl. kunnen zijn, dat het opleidingsprobleem kwalitatief anders ligt dan in de eisen of in de zich vormende traditie tot uitdrukking komt. Zoals de zaak thans ligt is het meer een optelsom van een aantal invallen dan een *structuur*, die berust op de *analyse van het beroep*.

De tijdsfactor: de nieuwe opleiding – dat zal zonder meer wel duidelijk

¹ In de 3e kl. is voor dit vak 2 uur en in de vierde klas 1 uur per week uitgetrokken. Als men bedenkt, dat men niet meteen met de scripties kan beginnen, men moet toch enigermate georiënteerd zijn, de onderwerpen moeten bedacht worden, dan kan men het tijdsbestek gevoegelijk op een jaar stellen.

zijn – vereist individuele zorg. Als de docenten de lesuren al te weinig achten in verband met de exameneisen, dan is er in een klas met 26 leerlingen in die lesuren geen ruimte voor individuele zorg. Het individuele contact valt voor leerling en docent buiten de schooltijden. Dat is binnenschoolse activiteit buiten de school, het kost geen geld en het verdoezelt de problematiek, want dit bedrijf maakt de schooltijden nog langer.

De scripties betekenen een aanzienlijke verzwaring van de taak van de docenten: scripties over verschillende onderwerpen nakijken is nu eenmaal iets anders dan thema's corrigeren.

Conclusie.

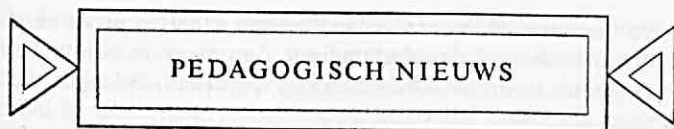
Wij hebben getracht enkele o.i. belangrijke facetten van de nieuwe Kweekschool te belichten. Het probleem is te omvangrijk, om in het bestek van een artikel te kunnen verwerken. Dat dit hier en daar wat kritisch uitvalt, komt voort uit bezorgdheid over wat de wet als uitgangspunt of tot taak stelt: de *vorming* van de a.s. *onderwijzers*. Er wordt nog steeds aan de wettelijke regelingen gedokterd; de bemoeienissen betreffen echter meer perifere zaken, scherpe kantjes worden wat bijgevijld, een lacune opgevuld (verkeersonderwijs).

De ingewikkelde wiskundige formule van de „berekende” vijven is volkomen verdwenen, schreef Kleywegt in het reeds hiervoor genoemde opstel; zij is er weer.

Bekijken wij de afzonderlijke vakken, de elementen afzonderlijk, dan constateren wij tal van hier en daar zelfs aanzienlijke verbeteringen. Elk *deel* schijnt redelijk, maar het *geheel* is onredelijk, omdat *het geheel = de som der delen*.

Er is onvoldoende rekening gehouden met de beschikbare tijd, waardoor een zekere oppervlakteaanpassing aan de exameneisen in de hand gewerkt wordt en de idee van de *vorming*, materieel – om deze traditionele termen te gebruiken – de parate kennis en formeel een juiste houding of instelling niet, of onvoldoende tot haar recht komt.

Kweekschool van het Haagsch Genootschap



PEDAGOGISCH NIEUWS

ANTI-SEMITISME EN SCHULDGEVOEL IN DUITSLAND

Enige tijd geleden sprak de bekende Duitse psychiater Alexander Mitscherlich in Engeland voor de B.B.C. over „Kollektieve schande, Duitslands probleem”. Hij besprak het anti-semitisme in een op zichzelf indrukwekkende rede. Daaruit blijkt nu, dat bedenkelijke krachten een dgl. ziekte in leven houden. Eén voorbeeld gaat ons sterk aan. Hij zei: „Ik heb verscheidene studenten gevraagd of zij deel zouden nemen aan een protestbetoging zoals de studenten in Berlijn (die tegen het anti-semitisme gehouden hebben), als er sprake was van een dgl. in hun eigen universiteitsstad. Zij zeiden, dat zij daaraan mee zouden doen. Ik vroeg toen – zei M. – of ze *allen* mee zouden doen. Het antwoord was typisch: „Jawel, als tenminste de docenten achter hen zouden staan”. Een van de studenten echter ging met bitterheid en haat tegen M. voort: „Wat dacht U eigenlijk? Onze docent voor Duits vertelt ons altijd weer, wat hij toch een mooie tijd gehad heeft als S.S.-man, en wat een fijne kerels dat waren. Die mensen zijn 't die ons lesgeven”.

Dit gaat ons aan. – Ook een tweede opmerking. Het gaat ons nu economisch erg goed, zegt M. en nu is er tijd voor de onderdrukte schuldgevoelens om weer vrij te komen. Hoe doen ze dat? Ze komen als wat ze zijn voor de dag, maar ook... in de vorm van vernietigingsdrift. Daarnaast is de poging op te gaan in een verenigd Europa een manier om de spanning tussen teruglijden in de oude waan (van dominantie en vernieling) en de aanpassing aan de omvangrijke industrialisering, op te lossen.

Hij voorziet nog ernstige conflicten in West-Duitsland, omdat de schuld door zeer velen nooit werkelijk onder ogen gezien is en dus op een irrationele manier kan uitbarsten.

M. J. LANGEVELD

EEN AMERIKAANS RAPPORT OVER HET ONDERWIJS IN DE SOVJET UNIE

In 1958 werd tussen de U.S.A. en de U.S.S.R. een cultureel accord gesloten. Als gevolg daarvan bezochten elf Amerikaanse onderwijsdeskundigen, waaronder de bekende hoogleraar in de vergelijkende opvoedkunde G. Z. F. Bereday, in 1958 gedurende een maand een honderdtal Russische scholen in verschillende grote steden. Het rapport hierover verscheen onder de titel „Soviet commitment to Education, Report of the First official U.S. Education Mission to the U.S.S.R.” en het werd uitgegeven door het U.S. Department of Health, Education, and Welfare. Het in 1959 verschenen rapport geeft o.m. een uitstekend en veelzijdig overzicht van de Russische onderwijsorganisatie, van de administratieve en financiële achtergronden, van de verschillende takken van onderwijs, van de onderwijzers- en lerarenopleiding, van de buitenschoolse activiteiten en van de werkzaamheden van de Academie voor Pedagogische Wetenschappen, in het bijzonder van de studie der vergelijkende opvoedkunde. Tevens is een hoofdstuk toegevoegd over de onderwijsreorganisatie-plannen voor de jaren 1959-1963. Het rapport is verder rijkelijk voorzien

van schema's en tabellen. Voorzover mij bekend is dit het eerste verslag van een groep buitenlandse onderwijsdeskundigen, dat ons een zo objectief mogelijk beeld geeft van uit de eerste hand verkregen indrukken. Belangwekkend zijn dan ook de in hoofdstuk XII vermelde conclusies. Diep onder de indruk van het geloof in de macht van opvoeding en onderwijs bij het Russische volk wijzen de experts erop, dat ze afzien van een vergelijking tussen het Amerikaanse en Russische onderwijssysteem. De doelstellingen en achtergronden zijn te verschillend. „The Soviets educate their citizens to a pattern shaped to serve the needs of the State whether or not those needs coincide with those of the individual. Our system is designed to give young people the know – how to help them to excel in their best fields of endeavor as *free individuals*”.

Verder leggen ze de nadruk op de snelle veranderingen, die in het Russische onderwijs plaats hebben. „Some of what we saw and reported may no longer be current practice”. Zij spreken dan ook de wens uit, dat onderwijsdeskundigen in de Ver. Staten voort zullen gaan met de studie van het Russische onderwijs. Na deze meer algemene conclusies worden in enkele punten opvallende aspecten weergegeven, die ik U niet wil onthouden.

De studiec commissie werd o.m. zeer getroffen door:

- de inrichting, ontwikkeling en leiding van de crèches en kleuterscholen.
- de ijver van de leerlingen en de leerkrachten.
- de gunstige arbeidssituatie van de onderwijzer.
- de gunstige klassegrootte en de inschakeling van hulppersoneel.
- de eerbied voor de manuele arbeid.
- de part-time scholing en het onderwijs, d.m.v. schriftelijke cursussen.
- de prettige omgang tussen jongens en meisjes.
- de nauwe samenwerking tussen school en bedrijf.
- de kwaliteit en voorziening van onderwijs- en leermiddelen.
- het uitstekende onderwijs in de vreemde talen aan pedagogische instituten en universiteiten.
- de positieve invloed van de pioniersclubs op de instelling van de leerlingen.
- de nauwe samenwerking tussen school en gezin.
- de zorg voor de gezondheid van de leerlingen.
- de onderwijsvoorziening voor de blinden.
- de tijd, die werd vrijgemaakt voor excursies.

Critisch staat de commissie o.m. t.o.v. de volgende kwesties:

- de geringe spreekvaardigheid in de vreemde talen op scholen beneden het universitaire niveau, gezien het aantal jaren, dat er aan wordt besteed.
- de eenvormigheid van de leerplannen bij het algemeen vormend onderwijs.
- de eis, dat alle leerlingen uniformen dienen te dragen.
- de geringe aandacht voor de humaniora.
- de onvoldoende aandacht voor de esthetische vorming.
- de geringe voorzieningen voor de begaafde leerlingen in tegenstelling tot de nadruk, die er op wordt gelegd zwakkere leerlingen het uniforme leerplan te laten volgen.
- de wijze van examineren.
- het gebrek aan voorlichting over andere economische en sociale stelsels.

Uit deze feiten blijkt dunkt mij voldoende de instructieve waarde van dit rapport. Veel buitenlandse lectuur over het onderwijs in Rusland legt te sterk de nadruk op de ideologische aspecten en toont ons dikwijls te weinig de feitelijke situatie. Blijkt uit de feiten niet vaak duidelijker de macht van een ideologie? Terecht wordt dan ook aan het slot het volgende opgemerkt:

"We cannot afford to be apathetic about educational developments in the U.S.S.R. Clearly the Soviet Union is bent on overtaking and surpassing us as a world power, and it proposes to use education as one of the primary means of obtaining this objective" en even verder: "In the light of all we saw, we cannot stress too firmly our conviction that our Nation must never forget nor underestimate the power and potential of education".

Het wil mij voorkomen, dat deze opmerkingen niet alleen gelden voor de Verenigde Staten van Amerika! En tenslotte nog dit. Prof. Ph. J. Idenburg heeft in zijn „Inleiding tot de vergelijkende opvoedkunde" op het tekort aan aandacht voor dit studieveld in ons land gewezen. Het wordt dunkt mij de hoogste tijd, dat deze achterstand op korte termijn te niet wordt gedaan. Een nauwkeurige studie van buitenlandse onderwijssystemen en onderwijsmethoden zou ongetwijfeld kunnen bijdragen tot een gezonde opbouw van het Nederlandse onderwijs. Nationale verbeteringen sorteren meer effect als ze passen in ruimere ontwikkelingstendensen. Wordt dit ook bij de huidige in vele opzichten toe te juichen verbeteringspogingen altijd voldoende beseft? Ik dacht, dat we onvoldoende op de hoogte waren.

E. VELEMA

EEN PROFESSOR ANTWOORDT EEN ONDERWIJZERES

Welke gegronde bezwaren men ook tegen het communisme mag hebben, dit af te schilderen als het absolute kwaad, zoals zo vaak gedaan wordt, is een grove miskennis van het werk van vele sovjetpaedagogen, die toch iets anders nastreven dan datgene waarvan zij in 't Westen dikwijls uitsluitend en stelselmatig verdacht worden.

Uit hun geschriften spreekt vaak niet minder liefde voor het kind en voor de mens dan uit die van Westerse paedagogen. Niet zelden trekken zij als communisten (!) ten strijde tegen veel wat hier in 't Westen juist als kenmerk van het communisme gezien wordt.

Een typisch voorbeeld van publicaties, zoals er tegenwoordig in de sovjetpers vele te vinden zijn, is hieronder uit de Oetsjitel'skaja Gazeta van 14 april j.l. vertaald. Bovenvermelde titel is uit deze drie maal per week verschijnende onderwijskrant overgenomen. Eerst wordt de vraag beschreven die een onderwijzeres stelt naar aanleiding van critiek van haar directeur. Daarop volgt wat een professor, lid van de grootste Akademie van paedagogische wetenschappen in de Sovjetunie, daarop te zeggen heeft.

De beide aangehaalde sovjetpaedagogen: Kroep'skaja en Makarenko, hebben nog steeds groot gezag. Kroep'skaja was de vrouw van Lenin, Makarenko stierf vóór de tweede wereldoorlog, hij is o.a. bekend geworden als leider van een kinderkolonie in de tijd, toen als gevolg van de burgeroorlog in Rusland veel kinderen hun ouders kwijt waren en in grote ellende rondzwierven.

I

Onderwijzeres V. Karagitsjeva heeft de eerste klas. Tijdens de les bracht zij Vova's kraagje in orde en dreigde zij de stoute Vita met de vinger. Zij noemde de kinderen bij de voornamen, en een klein ziekelijk jongetje noemde zij Leotje. Terwijl zij met de kinderen sprak, glimlachte zij vriendelijk. Maar ofschoon de orde in de klas en de discussie met de kinderen waren zoals het behoort, was de bij die les aanwezige directeur ontevreden: „Er zit bij U helemaal geen paedagogiek in. U bent gewoon maar moeder en kinderjuffie in de klas”, merkte hij op.

Waarmee heeft deze onderwijzeres tegen de paedagogiek gezondigd? De directeur meent dat het fout van haar is dat zij lief met de kinderen omgaat en tegen hen glimlacht. „Een onderwijzer moet streng zijn”, beweert hij categorisch.

II

V. Karagitsjeva is ontmoedigd, zij vraagt: „Heeft de directeur gelijk?”

Kameraad Karagitsjeva vergeve mij, maar ik moet vóór alles opmerken dat haar vraag mij verwonderde. Twijfelde zij er dan aan dat een onderwijzeres goed en lief met kinderen moet omgaan? Is zij enkel maar beledigd, hebben de woorden van haar directeur haar dan niet geschokt?

Een paedagoog kan op zijn terrein niets bereiken, als hij geen rationele methode van lesgeven kent en zijn stof niet grondig beheerst. Maar dat is nog niet alles. Het zal met zijn werk slecht gaan als hij de psychologie van het kind niet bestudeert en er niet de juiste houding tegenover aanneemt.

De strenge directeur, „man met voortdurend gefronste wenkbrouwen”, gaat er van uit dat een onderwijzeres zich niet jegens een kind mag gedragen zoals een moeder dat doet. Welke sovjetmens kan het met zulke beweringen eens zijn? De sovjetonderwijzeres streeft er juist naar een goede moeder voor haar leerlingen te zijn, aan het lot van elk kind afzonderlijk te denken als aan het lot van haar eigen kind. De onderwijzeres verschilt slechts hierin van de moeders van haar leerlingen, dat zij beter dan deze begrijpt waarin het ware geluk van het kind bestaat, en beter bekend is met de wegen en middelen voor de opvoeding van alzijdig ontwikkelde mensen met nobele gevoelens, dan de ouders die daartoe geen speciale opleiding ontvangen hebben.

De strenge directeur noemt de onderwijzeres ironisch kinderjuffrouw. Maar hij begrijpt niet dat dit voor onderwijzeressen van de laagste klassen een hoge eer is. Minachting voor een kinderjuffrouw stamt uit de tijd van de lijfeigenen. Bedenk met hoeveel warmte de grote Poesjkin over zijn kinderjuffrouw schreef in de tijd dat de lijfeigenschap nog bestond!

„Bracht het kraagje van Vova in orde”...Hoeveel warmte, liefde en zorg voor het kind zit daarin! Goede moeders en kinderjuffrouwen doen dat. Waarom mag een goede onderwijzeres dat ook niet doen?

De strenge directeur zag in de glimlach van de onderwijzeres een misdaad tegen de paedagogiek. Waar haalt hij dat vandaan? Ik moet opmerken dat dit niet eens van de bourgeois-paedagogiek, of van die van de vooruitstrevende adel uit de XIX-e eeuw stamt. Dit stamt uit de tijd van Iwan de Verschrikkelijke, van de hardvochtige paedagogiek van de „Domostroj”. Toen de roede symbool van het onderwijs was, glimlachte de onderwijzer niet!

Het Russische paedagogische denken en zijn praktische toepassing ontwikkelden in de vorige eeuw onder de sterke invloed van Herzen, Belinskij, Dobroljubov, Pisarev, Oesjinskij, en Leo N. Tolstoj. In het vaandel van het hele Russische paedagogische denken van de vorige eeuw is het kind beschreven als een groeiende en vrije mens.

Let U maar op Leo Tolstoj's school in Jasnaja Poljana van 1862, en U zult de grote leraar daar niet met gefronste wenkbrouwen zien, hij was geen harde strenge chef, maar een vriend der kinderen, die vrij konden denken en blij en uitgelaten waren. N. G. Tsjernysjevski had een hoge dunk van de orde in Tolstoj's school, daarom sloot de aan de lijfeigenschap gehechte regering haar als zijnde opstandig.

De lieden van de lijfeigenschap die de traditie van de „Domostroj” voortzetten, pasten in de scholen politiedicipline toe door de leraren van de leerlingen af te schermen en eisten autoritaire, harde en strenge verhoudingen.

Ons, sovjetpaedagogen van de oudere generatie werd ook in de kweekscholen voor onderwijzers van voor de revolutie voorgehouden vriendelijk met de kinderen om te gaan, ze niet met een boos gezicht te verschrikken.

Wat verder over de sovjettijd op te merken? Wie kan zich Nadjezjda Konstantinovna Kroepskaja met gefronste wenkbrouwen voorstellen als zij met kinderen sprak? Was Anton S. Makarenko niet de geliefde vriend van zijn pupillen, maakte hij geen grapjes, en speelde hij niet met hen? Hij was veel-eisend, maar de eisen van Makarenko vloeiden voort uit zijn goedheid en liefde voor zijn pupillen.

De psychologie leert, en de praktijk bevestigt dat dagelijks, dat een prettige stemming het werk begunstigt. Als leerlingen in een prettige stemming aan de les beginnen, dan begrijpen zij de verklaringen van de onderwijzers beter, zij herinneren zich beter, en schrijven hun gedachten beter op. De onderwijzer die stilte en dicipline tracht te bereiken met zijn „dreigend uiterlijk”, gefronste wenkbrouwen en boze toon schrikt de kinderen af, maar angst is een slechte hulp bij het werk.

Dicipline die gebaseerd is op angst doodt het initiatief en scheppend vermogen der kinderen. Onder de controle van gefronste wenkbrouwen buigen zij zich over hun boeken en schriften, maar zij die de angst niet van zich kunnen afschuiven, geven zich niet over aan hun werk en presteren weinig. En mis-schien zelfs zullen juist de meest begaafden onder hen, die zeer gevoelig zijn, zich niet kunnen losmaken van de gevoelens van onwelwillendheid van de onderwijzer, en zullen zij door hem worden ingedeeld bij de groep van de luie en slechte leerlingen.

... Het is stil in de klas. Slechts het geruis van het omslaan van de bladen der leerboeken, het gekras der pennen en het ademen van over de banken gebogen leerlingen. Zij lossen zelfstandig opgaven op. Volodja wordt onrustig, gaat op zijn nagels bijten, werpt zijn potlood boos neer, gooit zich tegen de rug van de bank, en kijkt vragend naar de onderwijzeres.... Maar geen strenge berisping ziet hij op haar gezicht, enkel een rustige begrijpende glimlach.

Zij zeiden niets tegen elkaar. En toch was het duidelijk: de onderwijzeres weet dat Volodja weinig geduld heeft, maar Volodja las op haar gezicht: „Hou je taai, jongen”. Op zijn gezicht kwam een nauwelijks merkbare glimlach, en hij

boog zich weer over zijn schriftje. En het bleek dat de opgaaf toch niet zo moeilijk was.

Hoeveel van die stomme gesprekken komen er niet voor in elke klas en in elke les als er tussen de kinderen en onderwijzers vertrouwen heerst, als de kinderen in haar niet slechts de eisende macht zien, maar ook de goede oudere vriend!

Het spreekt vanzelf dat de onderwijzer niet altijd blijmoedig is, niet altijd heeft hij lust tot glimlachen. Maar het is toch goed zich een regel van wellevendheid te herinneren: als U niet in een goed humeur bent, en U wordt op bezoek uitgenodigd, vind dan een reden om af te slaan, om niet het feest van Uw vrienden te bederven. Evenwel als de onderwijzer geen lust tot glimlachen heeft, dan kan hij daarvoor niet uit de klas wegblijven. Hij moet zijn werk doen. Maar moet hij dan met zijn sombere gezicht de werklust en het succes van zijn leerlingen naar beneden drukken? Hij moet al het mogelijke doen om zijn stemming te beheersen, zijn persoonlijke onaangenaamheden vergeten en de klas met een open en fris gezicht binnenkomen. En nog beter: met een glimlach. De onderwijzer moet zich verheugen op de ontmoeting met zijn kinderen, hun levensvreugde delen.

Goedheid, vriendelijkheid, blijdschap en liefdevolle verhouding tot de kinderen sluit helemaal niet uit eisen te stellen en streng te zijn. Maar verstandige strengheid zit niet in eeuwig gefronste wenkbrouwen, niet in een koude toon en niet in schreeuwen, maar in onverzoenlijkheid met uitingen van grofheid, met luiheid en met ordeverstoringen.

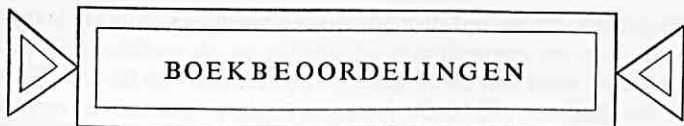
De onderwijzer is een mens -, en hoe menselijker hij is, des te beter is hij als paedagoog.

Beste kameraad Karagitsjeva! Gaat U door met Leo Leotje te noemen, dreig de stoute jongen met Uw vinger als dat voldoende is om zijn ondeugd te stoppen, glimlach vriendelijk tegen hem. Daarvoor zullen Uw leerlingen als zij volwassen zijn U hun hele leven dankbaar zijn.

I. SVADOVSKIJ

professor, medewerkend lid van de Akademie
van Paedagogische Wetenschappen van de RFSSR

Inleiding en vertaling van C. W. Verplanke.



BOEKBEoordelingen

Opvoedkundige Monografieën

De „werkgemeenschap ter bevordering van die pedagogiek” van de universiteit Pretoria heeft onder bovenstaande titel een nieuwe serie handboeken op het gebied der pedagogiek aangekondigd. Als eerste in deze reeks verscheen van Prof. Dr. B. F. Nel en Dr. M. C. H. Sonnekus:

„Beroepsleiding in die middelbare skool in Suid-Afrika”

Uit de inleiding worden we gewaar, dat er voor de leraren bij het middelbaar onderwijs een gespecialiseerde cursus aan de universiteit ingesteld is over beroepskeuzevoorlichting. De schrijvers geven de voorkeur aan de term beroepsleiding. Een gecompliceerd vraagstuk waaraan zowel psychologische, psychiatrische, pedagogische, sociaal-economische en ook medische aspecten verbonden zijn. De vraag, waarom het zowel in Nederland als in Zuid-Afrika gaat, is nog steeds niet opgelost nl.: Wie is nu eigenlijk de beroepskeuze-adviseur? Het rapport van de Commissie van Advies voor de organisatie van de Beroepskeuzevoorlichting van 1958 gaat in de richting van speciale beroepskeuzedeskundigen, die academisch gevormd dienen te zijn. In dit rapport van de commissie Langeveld wordt bovendien voorgesteld aan de beroepskeuze te laten deelnemen door de beroepskeuzepsycholoog en de beroependeskundige. Een ieder die geen vreemdeling is, weet intussen dat we deze plannen tot nu toe niet hebben kunnen realiseren.

Het boek van Prof. Nel en Dr. Sonnekus geeft uitstekende voorlichting voor hen die bij het onderwijs werkzaam zijn. Voor degenen die zich op het gebied van de beroepskeuze op universitair niveau willen specialiseren, bestaat aan de universiteit van Pretoria de gelegenheid. Een stap dus in de richting van het Nederlandse rapport. Het boek van Prof. Nel en Dr. Sonnekus is daarbij een onmisbare steun! Een boek dat zeker op onze kweekscholen met vrucht gebruikt zal kunnen worden.

F. W. PRINS

A. J. WILMINK en I. C. VAN HOUTE, *Opvallende kinderen; onontsloten gebied in de gewone lagere school.*

Dit deeltje is het derde in een serie „Verhandelingen uit het Gemeentelijk Pedo-therapeutisch Instituut te Amsterdam”. Het boek behelst een onderzoek dat betrekking heeft op normale schoolgaande kinderen, maar die toch op de een of andere wijze bijzondere hulp nodig hebben. Uitgesloten zijn alle kinderen die enige vorm van buitengewoon onderwijs zouden moeten ontvangen, dus alle blinde, dove, zwakzinnige, zeer moeilijk opvoedbare kinderen en die met leer- en opvoedingsmoeilijkheden. Het boek gaat dus over opvallende kinderen in de normale schoolklasse, waarbij ook de zwakbegaafden buiten beschouwing worden gelaten, zoals op blz. 18 uitdrukkelijk wordt gesteld. De

afgrenzing echter van de opvallende kinderen tegenover de beide laatste categorieën, de leer- en opvoedingsmoeilijkheden en de zwakbegaafden, is bijzonder moeilijk, zoals ook uit dit geschrift blijkt. Prof. Van Houte wijdt 10 blz. van zijn inleiding aan een beschrijving van kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden. Het wordt evenwel niet duidelijk waarom de „opvallende kinderen” die door mej. Wilmink beschreven worden in het vervolg van het boek, niet zouden behoren tot de eerst genoemde categorie. Volgens de schrijvers zou het „l.o.m.-kind” een soort „verdichting” vormen van het „opvallende kind” uit het onderzoek. De grenslijn is natuurlijk vaag en afhankelijk van de criteria die men wil aanleggen. Aanleggen *wil*, want zoals men weet, wordt over de l.o.m.-criteria verschillend gedacht; wat geldt voor de stad A, geldt nog niet voor de stad B.

Het boekje geeft ons een beeld van de stand van zaken op de algemene Amsterdamse volksschool. De 186 onderzochte kinderen bleken overwegend te behoren tot de minder begaafden in algemene zin. In 88 % van de gevallen kon gesproken worden van affectieve verwaarlozing. Bij het medisch onderzoek bleek dat meer dan de helft van alle onderzochte kinderen lichamelijke tekorten vertoonden, zoals zwakke vitaliteit, gezichts- en gehoorafwijkingen, epileptoïde aanleg, nervositas en post-traumatische verschijnselen. Andere opvallendheden waren ruimtelijke stoornissen, spraakmoeilijkheden en emotionele labiliteit; voor een aantal kinderen leek psychiatrische hulp noodzakelijk. Het pedagogisch beeld laat zien dat alle kinderen leer- en gedragsmoeilijkheden hadden behalve 2 % bij wie zich bij het onderzoek geen bijzonderheden voordeden. Deze „opvallende” leerlingen zouden ongeveer 20 % uitmaken van de gewone z.g. volksschool. In sommige buurten zou dit percentage hoger kunnen zijn, in andere lager.

Het laatste hoofdstuk houdt zich bezig met de vorm waarin hulp verleend kan worden. Gedacht wordt aan orthopedagogische hulpverlening in de vorm van onderzoek, advies, supervisie en directe hulpverlening.

Het is een zeer interessant en alleszins lezenswaardig boekje geworden. Men verwachtte geen ingewikkelde statistische berekeningen. De leesbaarheid voor de niet-statistisch geschoolde is daardoor echter gered. De benadering van de schoolproblematiek geschiedde vanuit een zekere natuurlijke vertrouwdheid met de praktische, concrete schoolsituatie van alle dag. Gezien de talrijke onderzoekingen betreffende kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden mag men m.i. niet in de titel de toevoeging „onontsloten gebied in de gewone lagere school” gebruiken.

A. W. H.

BIJ HET EMERITAAT VAN PROF. J. E. VERHEYEN

J. J. VAN BUGGENHOUT

In het maartnummer van „Paedagogische Studiën” werd door de heer secretaris J. H. N. Grandia verslag uitgebracht over de Academische hulding van Prof. J. E. Verheyen, ter gelegenheid van zijn toelating tot het emeritaat. Hiermede nam een pionier van de pedagogische beweging in Vlaanderen, officieel afscheid van de Gentse Alma Mater.

Na meer dan een halve eeuw pedagogische activiteit kunnen we ons evenwel niet voorstellen dat deze dynamische geleerde nu een eindpunt achter zijn wetenschappelijke bedrijvigheid zal plaatsen. Het laatste college dat hij gaf verliep immers in dezelfde stijl als voorheen: streng wetenschappelijk maar dooraderd met een bezieling die, meer dan hijzelf toegeven wil, tot de pedagogische en algemene vorming van zijn studenten heeft bijgedragen. Daarom lijkt ons dit afscheid eerder het begin van een nieuwe werkperiode.

Joz. Emiel Verheyen werd op 15 mei 1889 te Kessel-bij-Lier geboren. Na schitterende studies in het middelbaar- en normaalonderwijs behaalde hij in 1908 het onderwijzersdiploma en trad onmiddellijk in dienst. Hij vervolgde zijn studies aan de Universiteit te Brussel waar hij vooral de invloed onderging van de professoren Dr. J. Demoor en Dr. O. Decroly. Zijn pedagogische vorming voltooide hij te Genève bij Prof. Dr. Ed. Claparède die hij steeds als zijn grote leermeester beschouwde. Deze laatste twee pedagogen werden zijn intieme vrienden. Hij fungeerde enkele jaren in het lager onderwijs, respectievelijk als onderwijzer en kantonnaal inspecteur. In 1927 werd hij leider van werkzaamheden aan het Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen bij de Rijksuniversiteit te Gent; vier jaar later was hij er docent. In 1937 werd hij tot hoogleraar benoemd en in 1939 tot gewoon hoogleraar aan de Faculteit der Letteren en Wijsbegeerte. Naast zijn leeropdrachten in het Hoger Instituut werd hij in 1932 belast met de cursus in de Algemene Pedagogiek in de Faculteit der Letteren en Wijsbegeerte, de Faculteit der Wetenschappen, de Hogere School voor Handels- en Economische Wetenschappen en het Hoger Instituut voor Lichamelijke Opvoeding.

Nagenoeg alle pedagogische vraagstukken weerhielden de belangstelling van J. E. Verheyen. Maar het is toch vooral naar de problematiek van de openbare lagere school, de volksschool bij uitstek, dat zijn bijzondere aandacht ging. Zijn grote en blijvende genegenheid voor het volkkind is hieraan voorzeker niet vreemd. In de Vlaamse pedagogische

beweging rondom deze school bekleedt hij een vooraanstaande plaats. Niet alleen om het ruime werkterrein dat hij er bestrijkt en de pedagogische opvattingen die hij er verdedigt, maar eveneens om de invloed op het theoretisch en het praktisch plan, die hij er heeft uitgeoefend. Ons blijft de moeilijke taak om uit zijn veelzijdige bedrijvigheid enkele hoofdmomenten te kiezen en ze in reliëf te brengen. We denken dan aan zijn activiteit in de „Vlaamse Opvoedkundige Vereniging”, zijn experimenterscholen te Zaventem en te Gent, zijn publicaties waarvan we de onder zijn leiding staande tijdschriften en de pedagogische encyclopedie, ter bespreking weerhouden.

De „Vlaamse Opvoedkundige Vereniging” (= V.O.V.)

Deze vereniging werd door Edward Peeters op 5 augustus 1922 gesticht. Ze groepeerde de meest heterogene filosofisch-politieke overtuigingen en ongeveer alle ambtelijke onderwijsfuncties waren er in vertegenwoordigd. Ze kwam tot stand, mede dank zij de na-oorlogse geest van verzoening die tijdelijk een einde stelde aan de verbitterde strijd tussen de vrije (katholieke) en de openbare (officiële) scholen. Een ander element was de gemeenschappelijke behoefte tot bundeling van de vooruitstrevende Vlaamse krachten.

De „Vlaamse Opvoedkundige Vereniging” richtte haar arbeid hoofdzakelijk op de verheffing van het lager onderwijs. Het is daar dat o.i. haar grootste verdienste ligt. Tijdens de eerste periode (1922–1927) was J.E. Verheyen een der bezielers van de vereniging. Hij stichtte o.m. enkele studiekringen en trad regelmatig als spreker op. Onder zijn impuls concentreerde de V.O.V. zich op de propagering van de nieuwere pedagogische beginselen en de verdediging van de pedagogiek als wetenschap. Dit baanbrekend initiatief greep enigszins te hoog vermits de inadequate gevormde leerkracht hier nog niet voldoende belangstelling kon voor opbrengen. Het voornaamste feit blijft niettemin: het pedagogisch zaad was gestrooid en zal in de volgende jaren kiemen. In de tweede periode (1928–1940) schakelde de V.O.V. geleidelijk de methodologisch-didactische voorlichting in; ze verleende alzo aan de onderwijzer een gewaardeerde steun bij zijn onderwijspraktijk. Terloops merken we op dat tijdens de eerste periode enkele Noordnederlandse pedagogen, o.a. Prof. Dr. J. H. Gunning Wz., Prof. Dr. G. Hamaker, Dr. C. P. Gunning, B. J. Douwes, de jonge vereniging op daadwerkelijke wijze steunden. Met dankbaarheid herinneren we hier aan deze figuren.

De Experimenteerscholen.

In 1923 stichtte de jonge Verheyen een experimenteerschool te Zaventem (bij Brussel). De school omvatte acht leerjaren en was gelegen midden een landbouw- en nijverheidstreek. Maar voor hem waren school en leven niet te scheiden. Dit verklaart dan waarom het dubbel karakter van de omgeving zijn weerslag had op de organisatie en de activiteiten van het experimenteercentrum. Deze proefneming werd een van de hoofdmomenten uit zijn loopbaan.

De beginselen die aan de basis liggen van Zaventem, menen we als volgt te kunnen samenvatten: ernstige en nauwgezette waarneming van het Zaventemse kind in zijn vrije uitingen, ook na de schooluren. D.w.z. studie van zijn bezigheden, zijn spelen en zijn belangstellingsrichting, zijn huiskring en zijn meeleven met de omgeving en met de adulten. Op die kennis is het opvoedingswerk gesteund en op die basis wordt voortgebouwd; het vrije kinderleven wordt in de school gebracht en de onderwijs- en opvoedingsmethodes sluiten er bij aan. In 't kort: de studie van het kind en de omgeving bepaalde er de leerstof, de methode, de klas- en schoolorganisatie. De op het gewone leerplan voorkomende vakken werden ingeschakeld maar bleven ondergeschikt aan een alles dominerende levensstof die „des Kindes” was. Wat nu de uitwerking betreft, ze kwam in grote lijnen neer op het door Verheyen zelf geformuleerde beginsel: opvoeding is persoonlijkheidsvorming in dienst van de gemeenschap. Maar hoe? *Door beleving tot gewinning met intellectuele justificatie; ruime vrijheid, maar regelmatige oefening in het zich leren onderwerpen aan bepaalde regels; individuele ontwikkeling binnen groepsverband door het ruim aanwenden van het vrije spel en aanmoediging van de scheppingsdrang.* Organisatie van klas en school was een van de middelen om de totale vorming in de hand te werken; organisatie die meehelpt aan het scheppen van de atmosfeer, eerste voorwaarde voor de beleving. Wat zowel in het binnen- als buitenland als 't meest opvallend in dit experiment werd beschouwd, waren de opvattingen over en de praktische verwezenlijking van: de opvoedende spelen, de esthetische en de sociale opvoeding. De opvoedende waarde van het spel ligt, volgens Verheyen, niet zozeer in de manuele bezigheid zelf, maar in het eigenlijke spelkarakter, d.i. in de diepere factor die een of andere bezigheid tot spel maakt. Daarom verwerpt hij alle z.g. „jeux éducatifs” en neemt de spelen over waarmede de Zaventemse jeugd haar vrije tijd doorbracht. Betreffende de esthetische opvoeding neemt hij als uitgangspunt dat er een kinderkunst bestaat, in dezelfde mate als er een kunst is van negers en primitieven. Zijn onderzoekingen in dit opzicht leidden o.m. tot een

proeve van vernieuwing der schoolplaten als klasversiering en het ontwerpen van illustratiemateriaal voor het onderricht in natuurkennis; beide realisaties hebben nog niets van hun actualiteit verloren. Op het terrein van de sociale opvoeding zoekt men in Zaventem, behalve naar een originele toepassing van schoolcoöperatie en selfgovernment, vooral naar de aanwending van het groepswerk binnen elke klas afzonderlijk en binnen het gehele schoolverband. Daarenboven werd er op systematische wijze een nauw contact met gezin en schooloverheden onderhouden.

In vergelijking met het Belgisch staatsprogramma voor de lagere scholen had het experimenteercentrum een voorsprong van jaren. In hoofdzaak was dit staatsprogramma, niettegenstaande het enkele verdienstelijke theoretische wenken bevatte, praktisch nog een huldiging van het oude concentriciteitsbeginsel en het intellectualistisch onderwijs, waar de kenform op de kun-form bleef primeren.

In tegenstelling met de internationaal bekende Decrolyschool was Zaventem een poging tot hervorming van een gewone lagere school. J.E. Verheyen wilde aantonen dat de pedagogische reform van deze schoolvorm geen speciale inrichtingen, noch geselecteerde leerlingen of bijzondere leerkrachten vereiste. Zaventem had geen andere ambitie dan de eerste stappen te zetten op de weg naar de volksschool van morgen. Over de structuur en de werking van de experimenteerschool kunnen we niet in detail treden. We vernamen trouwens dat Prof. em. J. E. Verheyen zijn ervaringen hieromtrent eerlang zal publiceren. Intussen is dit experiment in de geschiedenis van de Vlaamse pedagogiek reeds opgetekend als een van de treffendste reformvoorbeelden.

Na de stichting van een Vlaams universitair pedagogisch instituut te Gent in 1927, gelukte J. E. Verheyen er in om zijn vernieuwingspoging in Gent voor te zetten. Zaventem verzeilde naar de achtergrond maar meteen was een universitaire experimenteerschool geboren. In dit Hoger Instituut en de experimenteerschool zal hij, meer dan dertig jaar, zijn beginselen zowel theoretisch als praktisch verduidelijken en ze bestendig aan hernieuwd onderzoek onderwerpen. Hij wist zijn studenten aan zijn experimenteel werk op het algemeen pedagogisch, het didactisch en methodologisch vlak te interesseren of ze er daadwerkelijk bij te betrekken.

De oprichting van voormeld Vlaams Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen was voor J. E. Verheyen een persoonlijk succes. Hij kampte immers reeds jaren voor de verwezenlijking van deze instelling. Hij verdedigde de mening dat de opvoedkunde een autonome wetenschap is die samen met de hulpwetenschappen aan de universiteit

moet bestudeerd worden. Van meet af nam hij aan de op- en uitbouw van het instituut deel en hij bleef er de leidende pedagogische figuur van. In ruime mate werd hij bij de moeizame ontplooiing van het instituut bijgestaan door wat hij zelf noemt, een „keur-equipe” van professoren, wiens belangstelling hij voor de wetenschappelijke bestudering van de opvoedkunde, had kunnen wekken. Op deze wijze kreeg het uiteindelijk vast burgerrecht in de universiteit. Hoe het ook zij, voor de pedagogische wetenschappen in het Vlaamse land was de oprichting van dit instituut een betekenisvolle overwinning en een stimulans om de onderzoekingen op hoog niveau voort te zetten. Herhaaldelijk heeft het zijn hoge wetenschappelijke standing kunnen aantonen. De duurzame arbeid van zijn professoren is hiervan een overtuigend bewijs. Het mag tenslotte duidelijk zijn dat de opvattingen van J. E. Verheyen in belangrijke mate de oriëntatie van de Gentse pedagogische school bepaalden.

Publicaties.

Inmiddels nam hij de leiding op zich van twee tijdschriften: „Het Schoolblad voor Vlaanderen” (1924-1926) en „Moderne School” (1927-1940). In eerstgenoemd tijdschrift begint hij een dubbele actie om het pedagogisch en didactisch peil van het lager onderwijs te verhogen en de leerkracht te interesseren voor de wetenschappelijke beoefening van zijn vak. De afhankelijkheid van een uitgever die ook druk wilde uitoefenen op de redactionele leiding, remde de mogelijkheid om vruchtbaar werk te leveren. Het tijdschrift verdween einde 1926.

Van meer belang en efficiënter van aard, is Verheyens werk als hoofdredacteur van het maandblad „Moderne School”. Het was zijn persoonlijk tijdschrift en de meeste artikels werden door hem geschreven. Hij kende de noden en de behoeften van de lagere onderwijzer en hieraan trachtte „Moderne School” te voldoen door hem niet enkel theoretische voorlichting te brengen, maar ook door hem op praktische wijze bij te staan. Aan beide betrachtingen en correcte uitvoering, dankte het tijdschrift in ruime mate het succes. Een onrechtstreeks bewijs van het vooruitstrevend karakter van „Moderne School” vinden we in het revolutionerend officieel leerplan van 1936, bestemd voor de lagere scholen. Enkele basisprincipes van dit leerplan: milieustudie, zelfwerkzaamheid, rekening houden met de natuurlijke belangstelling van het kind, spelinstinct e.z.m., werden in „Moderne School” sedert 1927 verdedigd en... toegepast. Met reden dus wordt J. E. Verheyen - naast Decroly, Jeune-

homme, Roels en Dubois – als de geestelijke vader van het leerplan van 1936 geciteerd¹.

Een evenement in onze opvoedkundige wereld was de verschijning van een „Paedagogische Encyclopaedie”² samengesteld door J. E. Verheyen en R. Casimir. Dit werk achten we door de lezers van dit tijdschrift voldoende bekend om er nog omstandig over te schrijven. Het is gekenmerkt door wetenschappelijke objectiviteit, volledige informatie zonder eenzijdige stellingname op welk gebied ook; tenslotte maakte een rijke bibliografie ook verdere studie mogelijk. De encyclopedie droeg een internationaal karakter, maar aan de eigen opvoedkunde en opvoedkundigen uit de Nederlandssprekende landen werd bijzondere aandacht gewijd. Ze is voor velen een revelatie geweest, vermits zij er voor de eerste maal in contact kwamen met de pedagogische denkbeelden van grote voorgangers uit de Nederlanden. Het moet beklemtoond, wat door de recensenten zeer goed werd opgemerkt, welke arbeid achter dit werk schuil ging. Wellicht is het niet overdreven te beweren dat deze encyclopedie – en dit ondanks de onvermijdelijke tekortkomingen – het krediet van de pedagogiek in onze streken, in beduidende mate heeft doen stijgen.

Bovenstaande schets, noodzakelijk beknopt en onvermijdelijk onvolledig, mag nochtans volstaan om de veelzijdige bedrijvigheid en pedagogische oriëntatie van Prof. em. J. E. Verheyen te verduidelijken.

Pedagogische opvattingen en – achtergrond.

De beginselvastheid in Verheyens opvattingen maakt de analyse ervan minder gecompliceerd. In zijn eerste artikels onmiddellijk na wereldoorlog I en in zijn V.O.V.-referaten liggen reeds de pedagogische principes vevat die hij later zal ontwikkelen en uitbreiden. In hoofdzaak zien we zijn eerste optreden als een reactie tegen de wantoestanden op onderwijsgebied in het Vlaamse land en als een uiting van idealisme bij de jongeren. J. E. Verheyen is inderdaad een kind van zijn tijd, een produkt van de Vlaamse Studentenbeweging die rond de eeuwwisseling een hoogtepunt bereikte en aan de Vlaamse Studentengemeenschap hoogstaande idealen van volksverbondenheid en -verheffing inspireerde. De onder-

1 Cfr. het eerste nummer van het tijdschrift „L.I.E.N.” – informatiebulletijn van de Franssprekende Belgische Sectie van de New Education Fellowship, Boulevard du Souverain, 105, Bruxelles 16.

2 De Sikkels, Antwerpen en J. B. Wolters, Groningen, 1e deel, 1939, 2e deel, 1949. Uitgeput.

wijzersopleiding gekenmerkt door star intellectualistische gerichtheid eigen aan het systeem en door Herbartiaanse vermethodieking, schonk Verheyen geen bevrediging. Over nieuwere onderwijs- en opvoedingsmethodes had hij aanvankelijk nooit horen spreken. En toch zal hij reeds rond 1916 in een noodschooltje voor kinderen van Vlaamse vluchtelingen te Paris-Plage (Frankrijk), de actieve methodes op intuïtieve wijze in toepassing brengen. Hij neemt bv. zijn leerlingen mee naar zee en duin en zal ze daar, met behulp van het natuurlijk didactisch materiaal, onderwijzen en opvoeden. In de eerste na-oorlogse jaren komt hij dan onder de directe invloed van O. Decroly en Ed. Claparède die hem, zoals gezegd, pedagogisch zullen oriënteren. Verder zal hij aan het befaamd Internationaal Congres van de Nieuwe Schoolbeweging te Kales in 1921 en aan de volgende Congressen deelnemen.

De vaste lijn die doorheen zijn pedagogische bedrijvigheid loopt, lijkt ons deze: bestendige critiek op de oude school, waaraan hij de dringende eis koppelt ons Vlaams schoolwezen te hernieuwen, rekening houdend met alle aspecten: de wetenschappelijke vooruitgang van de opvoedkunde en haar hulpwetenschappen, de nieuwere opvattingen over het kind, de maatschappelijke constellatie, de leerkracht. Theorie heeft voor hem slechts waarde als ze in de praktijk haar bruikbaarheid kan bewijzen. Het is wat Flournoy betitelde als „*éviter de se payer de mots*”. Dit standpunt, nl. de doeltreffendheid van de theoretische beginselen te beoordelen naar hun praktische bruikbaarheid, werd door hem op, naar het ons voorkomt, efficiënte wijze in toepassing gebracht, èn te Zaventem, èn te Gent, èn in zijn publicaties. In zijn stijl voelt men de bedachtzame pedagoog, maar zoekt men tevergeefs de pseudo-wetenschappelijke stellingname.

Richten we onze aandacht inzonderheid op zijn pedagogische opvattingen dan weerhouden we twee basisprincipes ter commentariëring: opvoeding is persoonlijkheidsvorming in dienst van de gemeenschap en de opvoeding is een niet te scheiden geheel.

Persoonlijkheidsvorming in dienst van de gemeenschap. J. E. Verheyen beschouwt het kind, de school en de maatschappij als een onverbreekelijke eenheid en elke theorie moet aan deze pedagogische driehoek worden getoetst. Dit blijft de achtergrond van zijn pedagogisch credo. Hij legt de nadruk op de mens als een organisch geheel, erkent het dualisme individu-gemeenschap in de menselijke natuur en laat aan deze beide aspecten recht wedervaren zonder de synthese uit het oog te verliezen. Maar naast de twee factoren aanleg en milieu beklemtoont hij een derde

factor, de persoonlijke, d.i. het actief meewerkende kind, zijn vrijwillige deelname aan het opvoedingsproces waardoor het kan slagen, ondanks minder gunstige aanleg en milieu. In het opwekken van die affectieve en andere motieven, het bekomen van die vrijwillige actieve medewerking, herkent men de kunst van het opvoeden en het tekent de ware opvoeder.

Een andere kerngedachte slaat terug op het kind als individu-in-gemeenschap. Om tot volledige kennis van het kind te komen, kunnen we het niet op zich zelf beschouwen en bestuderen. Men kan het sociale en het individuele wel onderscheiden, maar niet scheiden. Zeer gevat onderstreept J.E. Verheyen dat de studie van het kind als sociaal wezen, van het kind in groep, nog in een beginstadium verkeert. Een groep is een gestalt, met eigen leven en eigen kenmerken, wat meer en anders is dan de loutere som van zijn leden. „En het kind behoort daarenboven niet tot één groep, tot één gemeenschap, maar tot vele, die elk op hun beurt weer hun eigen leven en kenmerken vertonen en ook elkaar onderling beïnvloeden: het gezin, de buurschap, de school, de speelgroep...”¹ Hierbij aansluitend merken we op dat o.i. de pedagogisch-sociologische richting in Verheyens denken en geschriften overheerst. Dit thema is in zijn arbeid uitgegroeid tot een humanitaire levens-door-schouwing waardoor hij wezenlijk een eigen school van pedagogen vormde. Zijn invloed ligt nochtens niet uitsluitend in het vooruitstrevend karakter van zijn pedagogische opvattingen, want veel daarvan vindt men in dezelfde mate in de vakliteratuur; hij ligt eveneens in de wijze waarop hij deze principes wist uiteen te zetten en er zijn persoonlijke stempel op drukte. Zo tracht hij o.m. steeds het pedagogisch probleem op een culturele achtergrond te situeren. Daarom bepleit hij: leer te leven en streef naar persoonlijke culturele ontwikkeling, om daarna met meer vrucht pedagogog te zijn.

Opvoeding is een totaliteitsopgave. Het is een tweede pedagogisch axioma waarmee hij een volledig pedagogisch systeem opbouwt dat in zijn samenstellende beginselen aansluit bij de moderne ideeën van de tijd, maar dat in opzichte praktische toepassing, tot een verrassend persoonlijke verwerking zal leiden. Opvoeding is een groei- en aanpassingsproces, dat kennis van het kind en zijn omgeving vooronderstelt. Observatie en studie van beide, dienen dus zonder ophouden voortgezet. Op die observatie en uit die studie groeiden de experimenteerscholen te Zaventem en te Gent.

¹ J.E. Verheyen, Hoofdstukken uit de Algemene Pedagogiek, Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen, Rijksuniversiteit, Gent, 1957, blz. 146.

Voor Verheyen is de opvoeding een geheel waarbij èn de verscheidenheid èn de eenheid van de verschillende delen moeten onderkend worden. De lichamelijke, intellectuele, zedelijke, sociale en esthetische vorming, zullen geïntegreerd blijven in een overkoepelende eenheid. Elk van voormelde uitzichten heeft hij aan een grondig onderzoek onderworpen waarbij hij steeds naar meer adekwate vormingsmogelijkheden zoekt. Als pedagoog en in volle contact met het leven is hij van oordeel dat de algemene harmonische vorming van het individu, geen versnippering toelaat. Deze vorming moet echter gebeuren volgens de principes van de functionele opvoeding. Dergelijke opvatting verraadt de invloed van Ed. Claparède. Beleving! Dààr komt het bij Verheyen steeds op aan. Beleving dus van het intellectuele, het zedelijke, het sociale en het esthetische aspect in de opvoeding. Deze zienswijze impliceert een opname van het kind in een atmosfeer die beslag legt op zijn gehele wezen, anders gezegd, een ondergaan van de gewaarwording in volle overgave van geest en gemoed. In dezelfde gedachtenorde verzet hij zich krachtig tegen het verintellectualiseren van onderwijs en opvoeding. Binnen het kader van dit artikel kunnen we hierover niet verder uitweiden maar we blijven toch nog even stilstaan bij zijn opvatting over de esthetische opvoeding. Reeds in 1924 veroorzaakt hij in het Vlaamse land enige opschudding met zijn werk „Kunst en Tekenen voor Kinderen”¹. Het is een persiflage op het onderwerp „Kunst in de school”, waarin hij de draak steekt met het onbegrip inzake de esthetische vorming van onze schoolkinderen. Daartegenover stelt hij zijn persoonlijke opvatting: in elk kind is er een kern van schoonheidszin die moet ontwikkeld worden. Deze ontwikkeling kan niet geschieden op basis van de kunstopvatting van volwassenen, maar door stof en oefening ontleend aan de kinderkunst! Deze gewaagde stelling werd lange tijd niet aanvaard en hij citeert in zijn werk de uitspraken van psychologen en pedagogen contra zijn opvatting. Ze wordt trouwens nu nog in sommige kringen scherp bestreden. Al deze critiek heeft hem niet weerhouden zijn thesis in experimentele bewijsvoering om te zetten.

Slot.

Naast het universitair pedagogisch werk, moeten we de activiteiten van Prof. em. J. E. Verheyen in het licht zien van de grote achterstand, die de Vlaamse openbare lagere school had op te halen. Hij heeft mede het

¹ Drukkerij De Clercq, Jette-Brussel, 1924. Uitgeput.

onderwijzerskorps naar de theoretische studie van hun vak geleid en getracht de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen. Enkel dat is reeds een bijzondere verdienste. Objectief gezien stellen we echter vast dat zijn vooruitstrevende ideeën, zoals men die in zijn beide experimenteerscholen toegepast kon zien, slechts gedeeltelijk in onze scholen werden nagevolgd. De redenen hiervan zijn in externe factoren te zoeken: onvoldoende steun van de onderwijsverheden voor zijn initiatieven, inadekwate opleiding van de leerkracht en onbegrip voor de potentiële mogelijkheden van het Vlaams universitair pedagogisch instituut.

Maar waar hoort deze pedagoog thuis? Het lijkt ons niet wenselijk deze vraag reeds nu op volledige wijze te beantwoorden. Hij is de verdediger van alle pedagogische vernieuwingsgedachten die hij na wetenschappelijk onderzoek, als werkhypothese aanvaardt. Een vast localisatiepunt evenwel is het feit dat zijn activiteit grotendeels in de pedagogisch-sociologische richting evolueert. Daarvan getuigt de lijn die doorheen zijn werk loopt: vorming van een harmonische ontwikkelde persoonlijkheid ten bate van het eigen geluk en maximaal renderend voor de maatschappij. Maar maximaal rendement vereist een in sociaal opzicht volkomen aangepast individu. Verheyen had een open oog voor het tijdsgebeuren en daarin zocht en vond hij de noodzakelijke inspiratie. Hij maakte de snelle industriële ontwikkeling mede en daarom eist hij grondige studie van het zich eerder moeizaam aanpassend maatschappelijk leven. Onderwijs- en opvoedingsmethododes moeten zich aan de nieuwere situaties kunnen aanpassen. Hij gaf bij deze onderzoekingen zelf het voorbeeld en hij mag tot de pioniers van dit bij ons te weinig ontgonnen terrein worden gerekend.

En nog een laatste woord. Een welverdiende rust kunnen we aan Prof. em. J. E. Verheyen niet ontzeggen. Maar we besluiten niet zonder de innige wens dat hij nog vele jaren de Vlaamse pedagogische gemeenschap met raad en daad zal bijstaan.

SIR PERCY NUNN (1870-1944)

EEN OVERGANGSFIGUUR IN DE ENGELSE PEDAGOGIEK

TH. J. M. VERHOFSTAD

Wij stellen ons voor een overzicht te geven van de denkbeelden van de oprichter van het London Institute of Education (1922), Sir Percy Nunn, professor in de opvoedkunde aan de University of London (1913-1936); denkbeelden, zoals die naar voren treden uit zijn hoofdwerk: *Education, its data and first principles*. De hier geraadpleegde editie is de derde, van 1945, in de vierde herdruk van 1956, uitgave: Edward Arnold, London.

De conceptie van het hoofdwerk van Nunn getuigt van een strenge constructieve bouw, waaruit men moeilijk een steen kan wegtrekken, met uitzondering van enkele latere tussenvoegsels, die eerder een instructieve betekenis hebben.

Ten aanzien van deze conceptie zij thans reeds opgemerkt, dat de schrijver telkens pedagogische conclusies trekt uit gegevens en beginselen, die niet van pedagogische aard zijn, maar voortkomen uit biologische, psychologische of sociologische inzichten. Daardoor vertoont de opvoedkunde van Nunn het tot voor kort traditionele karakter van een constructieve conclusiewetenschap, een genormeerde toepassing van andere wetenschappen op pedagogisch terrein.

Het zal derhalve noodzakelijk zijn, na de uiteenzetting van 's schrijvers denkbeelden deze te confronteren met een gedachtengang die afwijkt van de zg. traditionele gang van zaken, namelijk deze, waarbij de pedagogiek wordt gezien als een wetenschap met eigen, autochtone beginselen.

EERSTE DEEL

HET DOEL DER OPVOEDING

Alle opvoedingsdoeleinden zijn verbonden met levensidealen en de eerste vraag die zich voordoet is wel deze: moet het kind worden opgevoed óf voor zich zelve, óf voor dienst aan de gemeenschap óf voor een of andere samenvoeging van deze doeleinden?

Dit een antropologische vraag: wat is de mens? Wat is zijn natuur? De mens is zichzelf bewust, heeft zijn eigen ideaal, dat hij het zijne weet en voelt zich derhalve verantwoordelijk voor zijn eigen bestemming.

Dan kan de opvoeding haar waarde slechts ontleen aan het kweken van de hoogste graad van persoonlijke volmaaktheid, want dan is de gemeenschap er voor de mens en niet omgekeerd.

Niets goeds treedt binnen in de menselijke gemeenschap dan door de vrije werkzaamheid van de persoonlijke mens. Dit sluit in de volle verantwoordelijkheid voor de medemens volgens onze sociale natuur die even werkelijk is als onze natuur van zelfvoorziening. Ontkend dient bij voorbaat: het bestaan van een bovenpersoonlijke entiteit, waarvan het persoonlijk leven slechts een onbelangrijk element zou zijn.

De opvoeding dient dus de voorwaarden te verzekeren voor de ontwikkeling van ieders persoonlijkheid om deze in staat te stellen zijn eigen bijdrage te geven aan het geheel van de gemeenschap.

(Opmerking: de schrijver gebruikt niet of nooit het woord: persoonlijkheid. Hij spreekt steeds van individuality. Toch menen wij goed te doen met deze term aldus te vertalen.)

Dit vereist wel de beperking der vrijheid binnen de grenzen der moraal, maar dan zonder onnodige verboden en zonder vooroordelen. Het vereist niet een zodanige apartheid dat individualiteit zou uitgroeien tot buitensporigheid. *Wel* het inzicht dat plicht geen zin heeft buiten vrijheid, zelfopoffering geen waarde, en autoriteit geen kracht.

Aldus is het worden tot *persoonlijkheid* het ideaal van elks *leven*.

Persoonlijkheid en leven.

Het levensdoel der persoon is te zien ten eerste als het stichten van een *eenheid in verscheidenheid* en ten tweede als het volgen van de *eigen innerlijke wet*.

Dit is reeds af te leiden uit de natuur van het levende organisme. Vanaf de onderste orde heeft elk organisme zijn doelstrevendheid in zich. Dit begrip is niet te herleiden op mechanistische opvattingen ontleend aan wetenschappen van de niet-organische natuur. Meer plooibare mechanisten behandelen de psyche (mind) als ware deze een zelfverzorgend veld dat een onnaspeurlijk verband houdt met lichamelijke gebeurtenissen. Zij spreken van „ervaring”, en houden er een niet nader omschreven parallellisme op na.

Elk dierlijk organisme heeft een centrum van werkkraft dat in dynamische verhouding staat tot de buitenwereld in een vorm van onafhankelijkheid, die weliswaar zeer verschilt in uitdrukkelijkheid. Bewustzijn nu blijkt het middel bij uitstek om de individualiteit tot volmaking te brengen.

De mens is geen automaat met een toegevoegde ziel, maar hij is een *bezielde lichaam*.

Deze opvatting behoudt voor de fysioloog alle speelruimte voor *zijn*

fysico-chemische analyse, en voor de psycholoog alles wat met ethiek en religie verband houdt.

Aldus wordt het lichaam vergeestelijkt, maar de ziel niet verstoffelijkt. Aldus streeft de genetische ontwikkeling naar een steeds volmaakter individualiteit, die haar hoogste rijkdom vindt in de bewuste natuur van de mens.

Wanneer men de biologische continuïteit aldus opvat, is een *opvoeding tot persoonlijkheid overeenkomstig de natuur van de mens*.

Horme en mneme.

De schrijver zoekt dan een naam voor de teleologische eigenschap, de doelgerichtheid, die ligt uitgedrukt in de voortgaande aanpassingen welke het weefsel van het leven vormen. Deze neiging kan men conatie noemen. Maar een conatief proces is eerder een bewuste werkzaamheid. Op onbewust niveau kan men niet van conatie spreken. Evenmin zijn bewegingen die wij zelf verrichten met een conatief doel op zichzelf conatief. Alle onbewuste doelprocessen getuigen echter van een innerlijk streven.

Aan dit streven geeft de schrijver de naam: *horme*.

(Te vergelijken met een term door Henri Bergson ingevoerd: *élan vital*.)

Horme omvat dan de begrippen van doelstrevendheid zich uitend zowel in onbewust als in bewust gedrag. Deze hormone kan echter slechts werken in een gegeven materie, waarvoor hij het begrip: *mneme* invoert. Mneme is dan, wat erfelijkheid, instinct of gewoonte hebben gereed liggen om de hormone van dienst te zijn. Geheugen is bewuste mneme, conatie is bewuste hormone.

(Opmerking: deze onderscheiding doet onwillekeurig denken aan het hylomorfisme van Aristoteles en de Scholastiek.)

In de nu volgende drie hoofdstukken zet de schrijver uiteen, wat hormone betekent als *wil tot leven*, wat mneme betekent als *levend verleden*, en het *onderling verband* van deze functies.

(Hij neemt nog even het behaviorisme onder de loep, hetgeen wel belangrijk is in een Angelsaksisch land. Hij zegt ervan dat het de plaats van het bewustzijn in het leven eigenlijk ontkent. Volgens de grondlegger J.B. Watson, zou men geen wetenschap kunnen bouwen op privé-gegevens.

Evenwel is bewustzijn te onderscheiden van gedrag. Waardering, gevoelsleven en kennis zijn grootheden die wel worden geconditioneerd door lichamelijke werkzaamheid, maar zij spelen hun eigen en wezenlijke rol.)

De wil tot leven (Horme).

Horme is dus de kern van de dierlijke houding van onafhankelijkheid jegens de wereld. Een machine heeft geen relatie tot een wereld. Elk levend wezen echter bevestigt zich tegenover zijn wereld.

Deze zelfbevestiging heeft twee werkzaamheden in zich: de ene is die van *het zelfbehoud*, de andere is de scheppende *zelf-ontplooiing*. Zelfbehoud streeft naar identiteit van het geborgenheidsgevoel en bevat de mogelijkheid tot leven onder allerlei omstandigheden. Zelfontplooiing streeft naar uitbreiding van de levensmogelijkheid en uit zich bij de mens vooral in handelen en spreken.

Er kan echter geen creatie zijn zonder voorafgaande conservatie. Conservatie is derhalve het vliegwiel voor het handelen. Gewoonte en regelmaat dragen veelal een onpersoonlijk karakter; het is de creatie die het overgeleverde patroon doorbreekt.

Voor het onderwijs volgt hieruit dat een didactiek steeds open moet blijven voor zelfwerkzaamheid.

In de historie van het leven zijn twee hoofdmomenten, het ene is de ontwikkeling der hormische processen tot steeds volmaakter onafhankelijkheid en steeds rijker relaties tot de wereld. Het andere is de inlijving van deze processen in hormische systemen die in staat stellen tot waardevoller expressie. Zo wordt het kennen van de situatie ingelijfd bij het handelen. Een hormisch patroon is dan ook steeds cognitief en creatief. Daarbij dienen de conservatieve krachten tot behoeding of handhaving, hetzij voortkomende uit instinct of gewoonte.

Zo zijn in de loop der menselijke historie belangrijke verworvenheden ontstaan op het gebied van waarheid, waarde, schoonheid en goedheid.

De psycho-analyse heeft meer licht geworpen op de hormische organisatie: onze conatie bevat belangrijke onderlagen. De volwassen gesteltnis blijkt de zichtbare oppervlakte van een levende structuur, waarvan de diepere lagen hormische elementen bevatten die plotseling naar boven kunnen komen. Dit is het *levende verleden*.

Het levende verleden (Mneme).

Het verleden is deels persoonlijk verworven, deels stijgt het fylogenetisch op uit sociale wortels. Er is immers steeds mèèr dan geheugen in alle automatismen en gewoonten. Mneme vormt een dispositie, welke zich voortdurend wijzigt door ervaringen.

Van aanvankelijke indifferentie gaat dan de ontwikkeling over in disposities welker vorming neerkomt op het scheppen van eenheid in ver-

scheidenheid. „Engramcomplexen” kunnen voortkomen uit verschillende lagen van de natuur in het organisme.

Er zijn ingeboren complexen die te danken zijn aan overerving, zoals de dierlijke instincten die het levensritme beheersen. Ook de mens heeft dergelijke instincten, waarvan de meest sprekende zijn: het geslachtelijke instinct en de handelwijzen van de zuigeling en de moeder. Men kan ook een instinctieve basis vermoeden in folklore en zelfs in dromen (archetypen).

Er is onderscheid in mnemische verschijnselen; wellicht behoren zij niet tot een enkelvoudig beginsel. Bergson onderscheidt werkelijk geheugen en mechanische associatie. McDougall contrasteert het geheugen van een kind voor levenshandelingen met zijn geheugen voor schoolse dingen. Volgens beiden is mechanisch geheugen een lichamenlijk verschijnsel, liggend op neurologisch gebied. Zuiver geheugen zou dan een geestelijke activiteit zijn, die het lichamenlijk mechanisme gebruikt. Evenwel roepen beiden hier weer de *deus-ex-machina* op. Aanvaarden zij het Cartesiaanse dualisme? Of is het zo, dat de anamnese van het ras een rol speelt? Waarom herinnert een kind zich alle levenshandelingen en waarom heeft het moeite met schools leren? Dit laatste valt buiten de fylogenese. Voor alle levensfuncties werkt de fylogenetische anamnese als basis.

(Dit lijkt een overzetting van Plato's anamnese in een rasanamnese voor levenshandelingen.)

Verband tussen horme en mneme.

De zelfhandhaving maakt gebruik van: horme of levenswil, deels conservatief, deels creatief; van mneme of levensvorm, steunend op persoonlijke en sociale historie. Zij verhouden zich als werkoorzaak en vormoorzaak: de mneme bestaat uit het beschikbare materiaal, de horme neemt als beweging oorsprong in de mnemische massa, beide nemen deel aan de akt. Bij een handeling als b.v. het schrijven van een brief valt er te onderscheiden:

- 1e een complex van zowel hormische drang als mnemische dispositie,
- 2e dit complex zal het aktverloop kenmerken,
- 3e maar dit verloop zal gewijzigd worden volgens de eigenaardigheid van de situatie.

Men zou hier de term: determinerende strekking kunnen gebruiken, immers de hormische component brengt in een complex patronen voort die voor de situatie relevant zijn.

Het tweetal komt het beste tot zijn recht in het constructieve denken. Verschillende begrippen uit de psycho-analyse laten zich eveneens verhelderen: associatie, repressie, symbolische expressie en sublimatie.

De associatie is niet alleen mnemisch, maar tevens hormisch: de zelfhandhaving speelt er een rol in. Men kan analytisch doordringen in de dispositie der zelfhandhaving door het aanwenden van steekwoorden die dan door de opgewekte associaties verklaring geven over het aangename of onaangename karakter van een complex. Bij onthouding van antwoord kan men op repressie stuiten. Symbolische expressie vindt plaats in eigenaardigheden en ook in dromen. Volgens Freud indiceert een droom steeds een onvervulde wens uit de kindsheid, volgens Jung echter heeft de droom prognostische waarde als waarschuwend signaal uit het onbewuste: hij brengt het verschijnsel in verband met de zelfhandhaving. Bewustheid is dan de vorm van zelfhandhaving die het duidelijkst staat afgetekend, daarachter liggen de verscholen vormen van het zelf.

Sublimatie is geen stroomwending in de energie, maar het heropstellen van hormische factoren in een nieuwe hiërarchie van waardiger vorm.

Dit alles pleit voor een autonome ontwikkeling uit de natuurlijke vorm. *Men mag aan een opgroeiend karakter geen discordante vorm opleggen als beginsel van eenheid.*

Men mag ook geen symptomen bestrijden, maar men moet de oorzaken ervan nagaan. Dit komt vooral uit bij de opvoeding van de rijpende jeugd. De school kan hier veel invloed hebben door het wekken van interesse voor ontwikkelende en kunstzinnige taken en door de sociale voordelen die zij als gemeenschap bieden kan. De groei die zich van huis afwendt, kan daardoor in andere en goede banen geleid worden.

De schrijver bespreekt thans de conservatieve en de creatieve modus van het bestaan. Allereerst de conservatieve modus, die hij onderbrengt in de titel:

Routine en ritueel.

Het conservatisme komt tot uiting in twee vormen. De eerste daarvan is de hang naar de vaste wet, de orde in het verloop van de handeling en de orde in het bezit van zaken. Het familiair beheerste levensritme geeft het bestaan een zin, herhalingsmotieven overheersen hier en er is een beginsel van symmetrie, soms bij jeugdige kinderen een onbarmhartig radicalisme: zò moet het zijn, anders deugt het niet.

Dit zijn oerverschijnselen, waaruit de sociale orde en ook de morele zin hun oorsprong nemen.

Halfbewuste imitatie is dan ook een voornaam deel van de orde op school. Als er een vaste lijn bestaat, loopt alles als vanzelf. Routine werkt als vliegwiel, waar motiverende krachten wel eens falen. Er is een continuïteitsethos nodig. In de routine vindt het kind zijn repertorium van zelfhandhaving. Dit moet men wel bedenken als men te veel de nadruk legt op zelfactiviteit.

Mechanisch geheugenwerk schrikt jonge kinderen niet af, en is gezond om biologische redenen.

(Freuds inzichten bevestigen dit deels, maar er is toch een verschil. Hij schijnt het leven nu eenmaal pessimistisch op te vatten als een mislukte worp der natuur. De herhalingsdrang dient volgens hem als biologische grondslag om de situatie te beheersen bij het verdragen van onaangename bedreigingen. Er zou dan telkens worden teruggeslagen naar een vroegere meer vreedzame periode. De mnemische impulsen worden opgevat als doodsdriften, als terugrijpende naar de oerstof. De enige levensinstincten zijn dan de sexuele, maar ook deze betekenen alleen maar een verlenging van het pad naar de dood.)

Wij dienen echter het leven als een goede gave op te vatten, en de repetitiedrang als een weg naar groter levensrijkdom.

De tweede conservatieve vorm is het aanhouden van een ritueel. De ritus kan in het gehele leven een belangrijke rol spelen bij feesten en plechtigheden. Ook het schoolleven kan daarvan profiteren. Als zodanig kan het weer een bron worden van activiteiten en van een zekere liturgie.

Spel.

De creatieve zijde van het bestaan wordt door de schrijver getypeerd als: *het spel.*

Dit uit zich in alle leeftijden, maar vooral in de jeugd, waar het spontaan is en onafhankelijk van uitwendige aanleidingen. De verschillende bekende speltheorieën vullen elkander aan, zoals de anticipatietheorie van Karl Groos, de recapitulatietheorie van Stanley Hall en de recreatietheorie van McDougall. Deze laatste brengt naar voren dat voor het spel energie wordt aangetrokken uit andere gebieden dan die waarin vermoeden optreedt. Dit geldt bijzonder voor de latere leeftijd, met zijn sport en game: uitwijkpogingen in vereenvoudigde levenspatronen, terwille van het al te strakke levensritme in de moderne maatschappij.

Pedagogisch is het spel ook belangrijk als kanalisering van ongeordende impulsen in een geschikt milieu: uit onbeholpen activiteiten worden dan aanvaardbare patronen gevormd.

Er is verschil tussen spel en arbeid, maar geen scherpe scheiding tussen

beide. Het spel wordt gekenmerkt door een innerlijke doelmatigheid en is daarin tegengesteld aan arbeid. Immers reeds een kleuter onderscheidt arbeid van spel. Arbeid zou een zeker revenue eisen.

Maar toch, ook later wordt spel soms geacht een groter revenue te hebben dan arbeid. Om tot een beter onderscheid te komen is het geraden de psychologische kleur na te gaan. Deze wordt bepaald door twee factoren in onderlinge verhouding. Welke condities komen van buiten en welke van binnen? Iemand beoordeelt zijn daden als arbeid, wanneer zij afhangen van een onontkoombare noodzaak, als zij uit plicht of uit roeping voortvloeien. Daarentegen voelt iemand zijn bezigheid als spel, wanneer hij deze kan opnemen of neerleggen naar believen. Zodra de spontaneïteit het wint, heeft men de ervaring van spel.

Ook in het vakmanschap komt dit uit. Zodra men door oefening meesterschap heeft verworven, komt de kans op het spelelement vrij. Van belang is het net-alsof-spel (make believe = rollenspel).

Voor volwassenen is er een scherp onderscheid tussen realiteit en fantasie, voor kinderen nog niet. Een voorwerp kan dan van alles zijn. De energie is voor een kind niet volledig bezet door de omgang met de realiteit. Gaandeweg krijgt de realiteit voorrang en neemt het spel af. Don Quichotte is in dit opzicht een verlaat kind.

Het fantasiespel blijft als eigenmachtige omgang met tamelijk ongeschikte dingen bestaan tot op een zekere leeftijd. Dit had Baden Powell begrepen. Hij grijpt deze spelvorm aan als basis voor de morele opvoeding. De vraag blijft: wat moet hierop volgen? Want ook deze vorm houdt op bij een bepaalde leeftijd, halfweg de rijping. Zomerkamp? Trekken? Verblijf in jeugdherbergen? In schoolverband?

In elk geval dient er *iets* te zijn als realistische en avontuurlijke mengvorm.

De school zou van de speldrang profiteren, als de intellectuele energie kon worden saamgebonden met de spelactiviteit. De schoolse situatie is over het algemeen te fantasieloos en te geformaliseerd. De vraag is dan: welke sociale vorm tevens de individualiteit aanspreekt. De studie zou de menselijke inspanning naar de vooruitgang in anticipatie kunnen uitbeelden. De realia konden ermee doortrokken worden. Het leven van grote voormannen zou als inspiratiebron kunnen dienen. Dit zou een natuurlijke uitloper zijn van de speldrang: in fantasie het werkelijke leven uitbeelden. Het als-of-element immers vergemakkelijkt de spontaneïteit.

Vrijheid in de opvoeding.

Het is niet overdreven te beweren dat in het spelbegrip de sleutel ligt van de meeste problemen der opvoeding, daar juist het spel op ongedwongen wijze vorm geeft aan de scheppingsdrang. Andere creatieve werkzaamheden zoals beoefening van kunst en wetenschap, de drang naar onderzoek en ontdekking hebben verwantschap met spel en zijn hiermede continu in de ontwikkeling der persoonlijkheid. Zelfs ontspannend spel wordt verkeerd begrepen als men het opvat alleen als een wijze van ontsnapping aan de werkelijkheid.

Alle effectieve hervorming in opvoeding en gemeenschap wordt mede bepaald door de centrale functie van het spel. Er zijn gradaties in het spel, van onbenullig tijdverdrijf tot opvoedend spel van hoge waarde. Maar een overeenkomstige gradatie is er ook in de arbeid. In hun hoogste vormen naderen spel en arbeid elkander, namelijk in de zelfexpressie.

Vrijheid en spel zijn tweelingen, *arbeid en tucht* eveneens. Vrijheid als ongebondenheid heeft geen waarde, evenmin tucht als onderdrukking.

Vrijheid komt alleen tot waarde in de hoogste streving van gecontroleerde zelftucht. Montessori heeft vooral gelijk als zij aanraadt het kind zoveel mogelijk eigen verantwoordelijkheid te gunnen en de uitwendige tussenkomst tot een minimum te beperken.

(Nunn is zeer ingenomen met de pedagogiek van Montessori. Ook het Daltonplan van Helen Parkhurst verdient volgens hem aandacht.)

Behalve in stelsels van vrijheid in studie en onderwijs, zijn er pogingen gedaan om in de richting van zelfbestuur en zelftucht tot meer vrijheid te geraken. Al met al hebben deze bewegingen tot resultaat gehad dat de oude autoritaire houding gewijzigd is door meer verantwoordelijkheid voor gedrag en vordering in handen van de leerling te leggen. Er is meer differentiatie gekomen in de studiekeuze, meer ruimte voor creatieve krachten en meer verband met de buitenwereld.

Belangrijk worden nu de vragen omtrent de schoolorganisatie en de rol van de leraar. Noch een straffe rooster, noch een straf klassenstelsel zijn verenigbaar met het vrijheidsbeginsel. In lagere scholen is daar wel iets aan te doen, maar het vakstelsel op de scholen voor voortgezet onderwijs maakt dit alles bezwaarlijk. De rol van de leraar zelf kan hier beter worden omgebogen tot die van stimulator en waarnemer in een omgang die tot zelfwerkzaamheid inspireert.

Bij het bepalen van de mate van vrijheid in de morele opvoeding mag men nooit uitgaan van de onderstelling dat de mens van nature goed is en hem overlaten aan zichzelf om een morele schoonheid van eigen fac-

tuur voort te brengen. Het omgekeerde: het wantrouwen in de mens, is evenmin juist. Men moet aannemen dat de opleiding tot morele deugd zowel steunt op de positieve mogelijkheden in de menselijke natuur als op de positieve leiding van de opvoeder. Daarbij is de ontwikkelde persoonlijkheid van de opvoeder de belangrijkste factor. De suggestie van het voorbeeld gaat boven alle voorschriften en geboden.

Het is niet waar, dat de opvoeding in staat zou zijn de kwekeling te kneden als klei, maar wel staat vast dat het prestige van de leeftijd en de meerdere kennis en ervaring hun invloed niet zullen missen. Zelfs al zou een opvoeder deze beïnvloeding willen vermijden, dan nog zal hij dit niet kunnen. Hij bepaalt goeddeels de morele sfeer door zijn morele omgang.

Het is een gezond beginsel dat de macht van morele denkbeelden voornamelijk afhangt van ervaring uit de eerste hand als gids voor iemands verantwoordelijke daden.

Hier eerder dan in het metafysisch dogma van natuurlijke goedheid ligt de werkelijke sanctie voor het afwentelen van het bestuur op de bestuurden. Dit beginsel is zò belangrijk, dat de leraar gaarne kleine euvels voor lief moet nemen, in afwachting van een spontane weerslag, zodra de ervaring onprettige vruchten afwerpt. Maar de duidelijke plicht van de leraar blijft steeds: niet te dulden dat de grondslagen van het schoolleven aan het wankelen worden gebracht door de verderfelijke invloed van een paar enkelingen samen met de morele zwakheid van de overigen.

Hier moet de opvoeder steeds beslist optreden. Hij is de handhaver van een opdracht van wijder strekking: namelijk van de maatschappij waaraan hij ondergeordend is en waarvan de school een orgaan is.

Natuur en opvoeding (Nature and nurture).

(Uit de tekst blijkt dat Nature kan worden opgevat als aanleg, Nurture zal moeten worden opgevat als leiding of opvoeding. Waar blijft de rijping? Er volgt een hoofdstuk: Growth.)

De verhouding van aanleg tot leiding is lang een kwestie geweest. De actuele oplossing ligt ergens in het midden. Huiselijke en sociale omstandigheden blijken van enorme invloed te zijn. Voortgezette opvoeding doordrenkt met bepaalde ideeën kan het geestelijk aanzien van een volk binnen korte tijd wijzigen. En toch is het doorgeven van denkbeelden maar het begin van opvoeding, namelijk het voorzien in een nieuwe omgeving. De argumenten om ruimte te geven aan de individuele ontwikkeling door gebruik te maken van die omgeving, komen dan pas aan bod.

De voordelen die zowel aanleg als opvoeding aan de mens bieden,

kunnen hem nog niet volledig maken tot wat hij wordt. Deze elementen zijn slechts de grondslag voor *zijn vrije activiteit, die de wezenlijke factor is in zijn vorming* en hiervoor is de vrijheid een onmisbare voorwaarde.

Bij de onderlinge inspelings van aanleg en leiding op de vrije activiteit komen nu twee belangrijke gezichtspunten voor de dag. Welke is de rol van de mimesis en welke is die van het instinct? Zijn deze twee uit elkaar te houden?

Als meest algemeen begrip is mimesis: overname door communicatie. Zij gaat over in imitatie zodra de overname meer ingewikkeld wordt. Bijv.: lopen- huppelen- dansen.

Wat is de relatie van mimesis tot begaafdheid en oorspronkelijk gedrag? Immers de nagebootste handeling moet in de dader een reeds voorbereide dispositie vinden. Wanneer de handeling ingewikkeld wordt kan er pas van *leren* sprake zijn. Er moet dus een ingeboren dispositie zijn tot een bepaalde wijze van zelfbevestiging. Er moet een kracht zijn die het patroon van de handeling vat en dit als gids gebruikt voor het eigen gedrag. De verwerving van de spraak is wel het beste bewijs. Er zijn hier drie in een: onbewuste mimesis, zelfgeleide imitatie, en imitatie geleid door onderricht. De intonatie is zeker van mimische aard.

Schaadt imitatie aan de oorspronkelijkheid? Al heeft men nog zo grote eerbied voor de oorspronkelijkheid, men mag de imitatie niet minachten. Het is de eerste trede naar de individualiteit. In het onderwijs speelt de imitatie dan ook een voorname rol. Daarbij dient het onderwijs in de groep te geschieden. Dan is de wisselwerking zo groot mogelijk. De omvang van de groep kan gaan tot een grens die de leraar nog juist kan overzien.

Het dwingen tot imitatie wekt echter weerstand. Zo: het vroegtijdig leren van kunst of literatuur en van sommige gedragsvormen. De opvoeder moet hieraan denken, ook als hij zichzelf aanbiedt ter imitatie.

Mimesis toont zich in handelen, voelen en denken. Deze factoren van bewust leven zijn onderling verbonden. Indien één ervan ontbreekt of belemmerd wordt, lijden ook de andere. Van een onbeminde leraar bijv. leert men niet veel.

Er is biologische en reflexieve imitatie. Geestdrift, blijdschap, schrik, depressie zijn biologisch van aard, maar het overnemen van argumenten is beredeneerde imitatie.

Voor de opvoeding geldt, dat de leraar leider is en de sfeer van de school bepaalt. Er zijn echter ook ondergeschikte leiders van ruimere en engere invloed. De leraar ontmoet ze als vriend of als vijand. Hij moet

een ware sympathie onderhouden met de smaken en verlangens van de jeugd.

Ook de suggestie is een machtige factor in het gemeenschapsleven, zowel ten goede als ten kwade. Wil men idealen nastreven dan zal men zeker suggestie moeten toepassen. Niemand mag zich wijsmaken dat hij niets suggereert.

Hoe moet men staan tegenover suggestie op het gebied van geloof, zeden, politiek? Als men hier goede suggesties nalaat, zullen er dan geen slechte suggesties optreden? Door ernstig gesprek in tolerante zin kunnen vele gezichtspunten worden belicht en kunnen de jeugdigen de diepere impulsen in zichzelf ontdekken.

Instinct.

Is er alleen maar imitatie? Neen, dat volgt al uit de vorige beschouwing. Er zijn krachten in de menselijke natuur die een vaste lijn banen, waarlangs de activiteit noodzakelijk moet vloeien, die zelfs de vrije creatie moet volgen. Hier moet men dus steun zoeken in het biologische zicht op het menselijk bestaan. Hoe die wortel anders te vinden dan in overgeerfde instincten? Kan uit dit inzicht ook niet de onvruchtbaarheid van veel opvoedingsinspanning worden verklaard?

Vroeger dacht men zich een instinct als neuro-musculair complex, dat door een prikkel geraakt op een gedetermineerde manier moest verlopen. Dit menen bijv. de behavioristen nog steeds. Maar de niet-dogmatici erkennen hier een kracht die wij met *horme* hebben zien aanduiden. Liever zou men een instinct dus „een ingeboren determinerende tendens” kunnen noemen. Het kan een gesloten gedrag inleiden ofwel het kan vormbaar en veranderlijk zijn.

Uit nieuwsgierigheid zou weetgierigheid, uit exploratie wetenschap voortkomen. Uit scheppingsdrang zou kunst, uit sociaal instinct de moraliteit voortkomen. Zij alle hebben een grondslag in de natuur. Pedagogisch van belang zijn esthetische onderwerpen in het schoolprogram. Zij temperen de primitieve ruwheid van het gevoel tot de juiste maat. Ook in andere vakken zou de emotie een ruimere plaats moeten veroveren.

Wat is nu de relatie van dit alles tot het thema van Nunn's boek? Zou het zo zijn dat de instincten samengevoegd een mechanische mens kunnen vormen?

Dat is zeker niet het geval. Reeds bij de dieren voert het organisme op creatieve momenten over de reikwijdte van de instincten heen. In het spel

van de mens, in de levensbegeerte, in de creatieve zelfbevestiging komt het geheel der instincten tot een zinvolle synthese. Ook in de belangeloze activiteiten van kunst en wetenschap.

Het levensgevoel dat alle handelingen kleurt, wordt verlevendigd door twee voorname emoties. Het positieve zelfgevoel van verheffing als alles goed gaat, het negatieve zelfgevoel als het verkeerd loopt. Creatie wordt begeleid door lust, terwijl onlust de basis is voor geestelijke tucht, die de zelfaffirmatie binnen de gewenste grenzen houdt. Maar beide zijn vatbaar voor ziekelijke overdrijving. Lust kan leiden tot tirannie of vernieling en de onlust speelt deze daarbij in de hand.

Gescheiden van het creatieve moment, vinden beide in de diepste hoeken van de psyche een lage bevrediging in de vormen van agressie, wreedheid, sadisme of masochisme.

De groei.

De groei van het zelf is te zien als een proces waarbij de drang die wortelt in instinct en begeerte wordt geïntegreerd tot een blijvend hormisch stelsel met beheersend gezag over het „organisme” of als een opbouw van een groot „engramcomplex” om de instincten heen tot disposities van kennen, gevoelen en handelen die daaruit hun energie betrekken. Dit zelfcomplex is dynamisch als relatie tussen horne en mneme. Het is de betrekkelijk blijvende grondslag van de persoonlijkheid in een samenhang van denken, voelen en handelen. Het wordt voortdurend gewijzigd door de resultaten van eigen activiteit en wordt door consolidatie een meer samenhangende structuur, die ten grondslag ligt aan alle hogere vormen van expressie.

Deze grote structuur heeft verschillende onderstructuren: de sentimenten. In elk sentiment is zowel liefde als haat aanwezig, een stelsel van gevoelens dat de relatie uitdrukt tot de wereld. De opvoeding dient liefde en haat te kweken, maar deze zijn niet van nevensgeschikte waarde. Liefde is het beginsel van groei en expansie, haat op zich is onvruchtbaar. Zij kan alleen vruchtbaar zijn als dienares van de liefde, door het wegnemen van de hindernissen of het verwijderen van de ontsierende elementen.

Liefde is de centrale macht van het leven. Eens het oerniveau te boven, zullen de energieën moeten worden gerangschikt om een ideaal door liefde gedragen, maar dan geen theoretisch ideaal, maar een ideaal in actie. Dit is de vaste rots waarop de opvoeding moet worden voltrokken.

Daarbij zijn de eerste levensjaren van ontzaglijke invloed. De gevoelens worden dan gevormd om lichamelijke voldoeningen heen. Er ontstaat

een blijvende driehoeksverhouding; vader-moeder-kind. Hieruit ontstaat het ego der bewustheid en het ego-ideaal der identificatie als grondslag van goede wil en geweten. Defecten in de grondrelatie zullen zich wreken in misgroeiingen van het karakter. Verhongerde affectie zal compensatie zoeken in zelf-gecentreerde belangstelling. Er ontstaan bindingen die later beletten tot natuurlijke betrekkingen te geraken. Het ergst zijn jonge kinderen er aan toe, die door hun ouders gebruikt worden als apanage van hun zelfzucht.

Fasen.

Nunn gaat dan over tot het beschrijven der fasen in de ontwikkeling. Hij beroept zich daarbij op waarnemingen van W. Stern, Carl Stumpf en vooral van Jean Piaget, aan welke laatste hij grote waarde blijkt toe te kennen.

Meer uitvoerig gaat de schrijver in op de ontwikkeling van het sociaal geweten in de rijpingsleeftijd. In navolging van McDougall vindt hij de natuurlijke wortel van het sociaal gedrag in het groepsinstinct, een ingeboren neiging zonder morele kleur.

Dat het kind in de groep „mores” zou leren en dat uit de aanvaarding van de standaarden in de groep een sociaal geweten zou opbloeien, lijkt wel wat optimistisch gezien. Dit wijst in de richting van Piaget die meent uit spelregels de kinderlijke moraal te kunnen kennen. Meer getroost verneemt men dan verder, dat moraal geen conventie is.

Men doet goed te onderscheiden tussen wat essentieel is bij sociaal gedrag en wat inkleding. Het gaat dan om levensvormen. De gedragscode hangt samen met een concrete sociale orde. Dat ziet men zelfs in het schoolleven. Het autoritaire schooltype kweekt de echte schooljongenscode, de progressieve school geeft het coöperatieve type een kans.

Wat hier opvalt is dat moraal alleen gezien wordt in sociale zin. Klopt dit met de eerste opzet, dat niets goeds de maatschappij intreedt dan wat uitgaat van de individualiteit?

Het sociale instinct begint zijn fijnere werk in de rijpingsleeftijd, die hier wordt aangeduid als tweede Sturm- en Drang-periode.

Het grote probleem van deze leeftijd is: de beheersing en vergeesterlijking der sensuele indrukken. Op de juiste beheersing hiervan berust de kwaliteit van het karakter: een climacterium voor het bezielde lichaam.

Een der belangrijkste structuren wordt nu het sentiment der zelfbeschouwing. (McDougall.)

In vroegere jeugd zijn de sentimenten objectief gericht, dan begint het

zelfbewustzijn zich te vormen aan het onderscheiden van het eigen lichaam en van dit uit naar de uitwendige relaties. De jonge mens bezit zijn stamkapitaal, waarmee hij de wereld confronteert. Dit bezit is oorzaak van hopen en vrezen, van vreugd en verdriet. Men ziet zichzelf als dader en ook het karakter van zijn daden. Uit lof en blaam, uit oordeel en kritiek wordt het *zelfrespect* opgebouwd. Er ontstaat een ideeële vorm van wat men is en worden zal en behoort te zijn. Van nu af speelt dit zelfrespect een dominante rol. Het houdt controle over de sentimenten; schaamte en wroeging verraden *het wordende geweten*. En wederom speelt het sociale „instinct” een essentiële rol in die wording.

Er is nog een andere functie van het zelfbeschouwend sentiment: alle energie wordt samengetrokken op een plaats waarin men uitblinkt. Dit is het ideale object.

Maar de gemiddelde mens heeft zijn compromissen. Hij houdt er verschillende zelden op na. Aldus kan het zelfbeschouwend sentiment verdeeld worden over zichzelf en kan er in ziekelijke gevallen een gedeelde persoonlijkheid ontstaan.

Het „mechanisme” van kennis en daad.

Cognitie en actie, kennis en daad, vormen een organische eenheid. Bij de gewone dagelijkse kennis is dat wel duidelijk, maar hoe geschiedt dat in de hogere typen van intellectuele werkzaamheid? Hierbij helpt de verbeelding. Redeneren is eigenlijk een ideëel experiment uitvoeren. Er is dus directe en indirecte handeling. Een pedagogische gevolgtrekking is het aanbevelen van praktische methoden bij de zaakvakken, dramatische methoden bij historie en literatuur, levende ervaring bij de morele vorming.

Een oudere psychologie meende alle hogere kennis af te leiden uit onmiddellijk cognitief contact met de zinnen. De moderne psychologie legt die basis wijder: niet alleen sensatie, maar ook beweging speelt een rol. Séguin begreep dit het eerst, Montessori bouwde erop voort.

De wil.

De integrerende functie is de wil. Deze treedt niet op als afzonderlijke kracht, maar als vorm van werkzaamheid in het zelfbeschouwende sentiment. Derhalve kan de wil als zodanig alleen bij de mens bestaan. Maar men dient wel in de wil zowel de natuurlijke streving als de bewuste streving te begrijpen. Anders vervalt men ófwel in de biologische ófwel in

de bewustzijnspsychologie. Is training van de wil mogelijk? Zo ja, dan toch alleen door de gevoelens heen. In populaire zin is de wil een afzonderlijke kracht, die iemands daden veroorzaakt of de weerstand ertoe breekt, maar dit is alleen te verstaan als vereenvoudigde voorstelling van zaken.

De ontwikkeling van het intellect.

Waarneming en handeling ontwikkelen zich geleidelijk aan elkander, zodat er een zin van vertrouwdheid met de betekenis ontstaat. Sommige patronen zouden door ervaring ontstaan, andere zouden ingeboren zijn. Een ingeboren „neiging” zou het zijn, de waarnemingservaring op te bouwen in de categorieën van tijd en ruimte. Ook de „neiging” om in de wereld „vormen” af te lezen. Waarneming zou de functie zijn, waardoor alle intellectuele werkzaamheden worden ingeleid. Er zou een continuïteit bestaan tussen de hogere dieren en de mens, het verschil tussen beide zou alleen bestaan in reikwijdte en ingewikkeldheid van waarnemen en denken. Het zou liggen in het vatten van de „betekenis” als hogere ontwikkeling van synthese, in de macht tot „abstractie” als hogere ontwikkeling van analyse, in het „onzinnelijk denken” in de wereld der ideeën. Het bewijs hiervoor, dat hoger en lager denken slechts niveauverschil is, zou liggen in het gebruik van hulpmiddelen ook bij de hoger ontwikkelde. Zij kunnen wel denken zonder aanschouwelijkheid, maar niet zonder behulp van voorstellingen. De taal als symbool zou daarbij een waarnemingsmiddel zijn.

Nunn betreurt, dat men nooit kan uitmaken of de taal een ingeboren neiging is, dan wel product van onderwijs en navolging (sic).

Hij wijst dan verder op bepaalde eigenschappen van de taal, zoals de klankmetaforen en de analogie. Hij meent dit sublimatie te moeten noemen.

Behalve deze werkingen treden *inventie* en *redenering* op, als creatieve krachten, als vrije keuze van een nieuw schema met de intentie dat het congruent zal zijn aan de realiteit.

De schrijver bespreekt dan nog de Gestalt- of Vormpsychologie. Hoofdzak hierbij is, dat de reactie van een levend organisme een *antwoord* is, geen passieve sensatie, maar een creatieve herkenning van de situatie in een schema, patroon of vorm.

Ook bewegingen zijn nooit mechanisch, zelfs als zij geleid worden door instinct en uitgevoerd in reflex, maar steeds gevormd in een patroon overeenkomend met dat der situatie. Nogmaals herhaalt de schrijver,

dat er geen wezenlijk verschil bestaat tussen intelligent gedrag op waarnemingsniveau en de abstracte redenering waartoe de mens in staat is. Hij voert dan nog Spearman's beginselen der cognitieve handeling aan: het vatten van de ervaring naar aard en eigenheid, de afleiding der relaties door vergelijking, de afleiding van correlaten door anticipatie.

Op deze wijze zouden alle kenfuncties zijn georganiseerd: waarnemen, geheugen, verbeelding, begrip en oordeel.

Zelfbevestiging in cognitieve zin heeft ten doel: intellectuele controle te verkrijgen over de wereld in creatieve onafhankelijkheid. Er zijn drie richtingen van bewuste doelstelling: praktisch, esthetisch, ethisch.

Het doel van de morele activiteit is weliswaar het individuele goed, maar dit kan alleen worden verwerkelijkt in identificatie met een universeel goed. *Dus de ethische cognitie is het zoeken naar eeuwige beginselen van gedrag die behoren te worden gevolgd ondanks alles.*

De school en de persoon.

In een laatste hoofdstuk wil de schrijver de invloed van de school bespreken op de persoonlijkheid.

Daar hij reeds met zulke aandrang heeft betoogd dat de school een grote sociale invloed heeft stelt hij zich de vraag of de school dan niet te kort doet aan de persoonlijke groei.

Wie zich sociaal ten goede wil richten moet immers een sterke persoonlijkheid bezitten. Het tot stand brengen van sociaal nut moge voldoende zijn voor dagelijks gebruik, maar zo iets reikt niet tot de grondslag der persoonlijkheid. Gedrag is niet te beoordelen naar uiterlijke maatstaven, maar alleen naar de persoonlijke expressiviteit.

Alleen door ons zelf te volmaken in creatieve zin kunnen wij medewerken tot het goddelijke doel. Dit is de laatste standaard van menselijke waarde en deze kan nooit in stoornis geraken met de standaard der socialiteit.

Derhalve mag de bevordering van de volmaking der persoonlijkheid ook nooit worden geofferd aan de sociale functie van de school. En omgekeerd mag de school ook nooit falen in haar traditie van sociale dienst. Zij moet uit het sociale medium overdragen wat de eigen persoonlijke natuur behoeft.

Er volgt een passage waarin tucht en orde met elkaar worden vergeleken. Tucht komt voort uit de mens zelf, zij brengt evenwicht tussen de neigingen en krachten, zij voorkomt daardoor verspilling en ondoel-

matigheid, zij consolideert met een bewust doel. De zwakheden van onze natuur verzetten zich tegen tucht en toch moet zij van binnen uit gewillig worden aanvaard. Tucht in de opvoeding is de invloed van een beter georganiseerde geest op een mindere. Het positieve en het negatieve sentiment van zelfhandhaving spelen hierbij op elkander in.

De schoolorde is een uitwendig iets, maar bij het ouder worden van de leerling dient zij van binnen uit te groeien.

Is de school een natuurlijke of een onnatuurlijke gemeenschap? Geen van beide. Het is een beschermd milieu dat moet streven naar een natuurlijke gemeenschapsvorm. Dat de school geen natuurlijke gemeenschap is, heeft tengevolge dat men op vele vragen van organisatie geen afdoend antwoord kan geven.

Bijv.: de al of niet-gewenstheid van kostscholen, van coëductie, van algemeen of vakonderwijs, van méér schooltypen onder één dak. Om trent het rooster van werkzaamheden kan in het algemeen worden gezegd dat de school niet in de eerste plaats een instituut is waar kennis wordt bijgebracht, maar eerder een plaats waar men geoefend wordt in bepaalde vormen van werkzaamheid.

Alle vakken moeten worden onderwezen als activiteiten, met een praktisch en een intellectueel aspect. *De grootste fout in het traditioneel onderwijs op intellectueel gerichte scholen, is wel de concentratie op het systeemgehalte.* Toch heeft het systeem in sommige vakken een noodzakelijke plaats: bijv. in de matematica.

Als slot volgt er nog een herhaald appel op de creatieve krachten in de mens, een voorname behoefte voor de maatschappij, die in haar snelle ontwikkeling om creatie vraagt.

TWEEDE DEEL

ZIJN PLAATS IN DE ONTWIKKELING DER PEDAGOGIEK IN ENGELAND

Het karakter van het werk in het algemeen.

Wij hebben om de schrijver van "Education" volledig tot zijn recht te laten komen, een tamelijk uitvoerig overzicht gegeven van de inhoud van zijn werk, hem daarbij volgend in zijn uiteenzettingen en de lijn daarvan aangevend.

Welke algemene indrukken komen nu dadelijk naar voren?

a. Indien wij "Education" vertalen door „opvoeding”, dan blijkt dat hier voornamelijk de schoolopvoeding wordt bedoeld.

b. Deze schoolopvoeding wordt af en toe uitgebeeld aan een gefingeerde jongeman, die blijkbaar thuishoort in de hogere standen en die tot het intellectuele, gecultiveerde type behoort. Er is geen zicht op onderscheid tussen jongen of meisje, tussen verschillende milieus, er is geen situatie.

c. Het overgrote deel van het boek wordt ingenomen door beschouwingen, ontleend aan de wetenschappen: biologie, psychologie, fysiologie en wat schaarse sociologie, welke alle in positieve zin worden opgevat.

d. Uit deze wetenschappen wordt een constructief mensbeeld opgebouwd, uit welk beeld deductief conclusies worden getrokken die een pedagogische signatuur dragen.

e. Aan dit alles wordt echter van meetaf aan een antropologische grondslag gegeven, die een bepaalde, duidelijke levensopvatting inhoudt.

In de mens wordt erkend: de persoonlijke en vrije doelstrevendheid, naast de in zijn natuur gewortelde behoefte aan gemeenschap; de volle verantwoordelijkheid voor de evenmens, en de redelijke zedelijkheid volgens onveranderlijke maatstaven van goed en kwaad. De levensopvatting is spiritueel gericht op de erkenning van het goddelijk scheppingsplan, waaraan de mens zijn medewerking moet verlenen binnen de beperktheid van zijn grenzen. Er wordt geen natuurlijke goedheid verondersteld, evenmin wantrouwen uitgesproken omtrent de kans op deugdzaamheid. Er is dus geen determinatie, maar een variabele kans op succesvol samenspel tussen aanleg, natuur en omgeving tot een harmonische vorm.

Daardoor is opvoeding mogelijk en noodzakelijk.

Plaats van het werk in de pedagogische bibliotheek.

Deze indrukken samenvattend, kunnen wij het geheel onderbrengen in een bepaalde categorie van het pedagogisch denken, nl.: de *pedagogische psychologie*.

De overmaat aan psychologismen die aan de basis ligt, zou een verwisseling van attriboot kunnen rechtvaardigen, zodat de enigszins ongebruikelijke term van psycho-pedagogiek in de gedachte komt. Voorzover deze term echter – zeker thans – een onaangename klank heeft, past zij niet in de nobele denksfeer van het geheel. Onder pedagogische psychologie zullen wij dan verstaan: de theorie der kunstvaardigheid van de schoolopvoeding, steunend op een psychologie die gezien wordt in functionele afhankelijkheid van het opvoedingsdoel.

Het is wel van belang deze psychologie nader te onderscheiden; er is immers een speculatieve en een positieve-empirische tak. De eerste hoort thuis in de metafysica en tracht de geestelijke zelfbeleving in een theoretische samenvatting te verklaren. Als meesterlijke worp geldt: die van Aristoteles, later opgenomen in die van Thomas van Aquino.

De tweede is van later datum, zij is de wetenschap der existentiële toewending en houdt zich bezig met de belichaming, waardoor de mens als geest in relatie staat tot de situaties in de stoffelijkheid.

Uit het gegeven overzicht is nu wel duidelijk dat Percy Nunn de positieve psychologie als hulpwetenschap gebruikt. Hij laat zich niet in met metafysische bespiegelingen in dit opzicht. Wij menen derhalve de plaats van Nunn's boek in het geheel der pedagogische wetenschappen juist te hebben bepaald.

Het werk kent echter wel een metafysiek.

Niemand zal evenwel ooit een werk kunnen schrijven over de totale mens (zoals die in de opvoedingswetenschap verschijnt) zonder iets te verraden over zijn metafysiek. Dat is dan ook het geval met Percy Nunn.

Reeds in het eerste hoofdstuk blijkt zijn opvatting over de mens en diens natuur. Hij erkent de geest als persoonlijke geest en ziet de mens als belichaamde geest, daarbij het cartesiaanse dualisme (althans in grondovertuiging) afwijzend. Hij spreekt duidelijk zijn antropologische, wijsgerige grondslagen uit, welke zijn: individualiteit, socialiteit, zedelijke verantwoordelijkheid en ethisch persoonschap.

Bij herhaling blijkt ook zijn godsdienstige overtuiging, zodat wij zijn pedagogische signatuur nader kunnen aangeven, als te zijn: christelijk en personalistisch.

Nunn's pedagogiek is onzelfstandig.

De pedagogiek is bij Percy Nunn nog niet uitgegroeid tot een zelfstandige wetenschap. Hij aanvaardt als vanzelfsprekend de mogelijkheid en de noodzaak van opvoeding, al komt in het hoofdstuk over Nature and Nurture een beschouwing daarover voor, waaruit hij kort en bondig besluit: de waarheid ligt in het midden, nl. tussen de opvatting van Helvetianen en Galtonianen.

Het werk richt zich tot institutionele opvoeders.

De gezinsopvoeding laat hij onbesproken, hij wendt zich tot de school, waarschijnlijk omdat hij meent dat de institutionele opvoeding geen vanzelfsprekende activiteit is. Hij zegt: de school is geen natuurlijke en ook geen kunstmatige gemeenschap, maar wij moeten er zoveel mogelijk een natuurlijke gemeenschap van maken. Vandaar dat hij de data en beginselen nagaat, die in de menselijke natuur zijn gelegen en waarop een institutionele opvoeding tot haar inspiratie kan teruggrijpen.

Nadere karakteristiek van het werk.

Er zijn enkele punten naar voren te brengen ter nadere kritische beschouwing.

a. Aan het begin staat een zeer positieve stellingname ten opzichte van de menselijke persoonlijkheid, tot uitdrukking komende in de spreuk: *niets goeds komt tot de maatschappij tenzij door de activiteit van de persoonlijke mens*, naast de pertinente afwijzing van een boven-persoonlijke entiteit, waarvan die persoon maar een moment zou zijn. Deze magistrale inzet wekt hooggespannen verwachtingen. Worden deze vervuld?

b. De biologische inslag van zijn psychologie draagt duidelijk het stempel van McDougall, en laat hem blijkbaar niet toe de grens tussen mens en dier duidelijk en expliciet te overschrijden. Hoe kan dan de geestelijke superioriteit van de mens, die toch de beslissende term is in zijn pedagogisch-antropologisch credo, op haar vereiste niveau komen?

c. De sociologische inslag van het werk komt in de verdrukking binnen de overmaat aan psychologismen, blijft daardoor beperkt tot een omschrijving van het gemeenschapsinstinct, van de mimesis, van de imitatie, terwijl de hooggeroemde creatie eveneens in het verlengde komt te liggen van de horne en niet duidelijk uitloopt in een beïnvloeding van de omgeving. Hoe komt dan door de persoonlijke activiteit alle goeds tot de gemeenschap?

d. Tegenover „het levende verleden” staat niet duidelijk een levenwekkende toekomst. Er is geen duidelijk levensontwerp te zien, er is geen „Engagement”, het blijft bij een zeker „Commitment”. Het meest typische van de mens is juist de hoop, de verwachting, het ontwerp. Daardoor onderscheidt hij zich o.a. van het dier, dat geen toekomst kent, tenzij louter instinctmatig, zoals de hamster of de bij. Zelfs het idealistisch materialisme leeft van de toekomst, zij het een aardse, een collectieve heilstaat. Geen pedagogie, zelfs bij uitbreiding geen agogie,

kan zonder toekomst. Voor een kind zal deze toekomst nabij zijn: een snoepje, een stuk speelgoed, een dag naar zee. Voor een jongeling geldt: „het drijven watten wolkskens van zonlicht doorboomd, de jongling ziet ze drijven en droomt”.

Zeker kent Nunn in zijn boek ook de toekomst. In het hoofdstuk “Growth” is een kern aanwijsbaar: liefde is het beginsel van groei en expansie, liefde is de centrale macht van het leven, de energie moet worden gerangschikt om een ideaal door liefde gedragen, geen theoretisch ideaal, maar een ideaal in actie. Dit is de vaste rots waarop de opvoeding moet worden voltrokken. Baden Powell wordt als voorbeeld aangehaald van iemand die gestalte geeft aan een toekomstverwachting.

Maar toch, men zou zo graag een apart hoofdstuk hieraan gewild willen zien. Dit is niet aanwezig. Het vergeten hoofdstuk. Hoe zijn deze incongruenties, hoe is dit gemis aan homogeniteit te verklaren?

Wij zullen een poging hiertoe doen en wel door Nunn te plaatsen in de historische ontwikkeling. Binnen het bestek van zijn tijd.

Uitgaande van: A Short History of English Education 1947,
H. C. Barnard,
zullen wij raadplegen: Society and Solitude 1922, Prof. Campagnac,
The Changing School 1923, Ph. Boswood Ballard,
als tijdgenoten en kroongetuigen,
vervolgens even nagaan: B. O. E. Spens Report 1938, Comm. for Sec. Ed.
Education and Social Change 1940, Sir Fred
Clarke,

om te zien wat voor ideeën zich daarin ontwikkelen, dan weer Barnard aan het woord laten als iemand die in 1947 een zekere afstand kan nemen, om te besluiten met enkele schetsmatige aanhalingen uit:

Education in the Modern World, 1954, W. R. Niblett, als proeve van een moderne benadering, te vergelijken met die van Nunn in 1920.

Het kan tevens nuttig zijn een paar data op te sommen, die een zekere achtergrond vormen, waartegen de verschijning van Nunn's werk scherper naar voren komt:

1897 Adams, Herbartian Psychology applied in Education.

1900 Dewey, The School and Society.

1912 Montessori, Method.

1920 Nunn, Education.

1928 Adam, The Evolution of Ed. Theory.

1940 Nunn, Revised Edition.

1940 Clarke, Education and Social Change.

1944 - Education Act.

1954 Niblett, Education and Modern Mind.

Het overzicht van Barnard, 1947.

Barnard opslaande bij de eeuwwisseling, vernemen wij dat de literatuur der schoolopvoeding (een andere was toen vaktheoretisch nog niet in zicht) dan voornamelijk bestaat in een aantal practische handboeken. Zij staan onder de ban van Herbart's psychologische apperceptietheorie en de deducties ervan op de onderwijstechniek. De leertrappen en de concentratie vormen het kader van de les. De leerling is het ontvangstation. (tout comme chez nous, mag men zeggen.)

In 1897 schreef Sir John Adams: Herbartian Ps. applied to Education, en tegen het begin der nieuwe eeuw begint 'education' op te komen als universitair onderwerp.

De instelling van post-graduate diploma's begon iets meer te eisen dan kennis van handboeken over neo-herbartiaanse methoden. De inhoud van de studie omvatte: pedagogische psychologie, wat historische pedagogie, wat wijsbegeerte en dan theorie over schoolhygiëne en onderwijsmethoden.

(Weer tout comme chez nous, behalve dan de post-graduate diploma's, die bij ons nog niet in zicht waren.)

Thans komen er wijsgeren en wetenschapsmensen aan te pas: Whitehead en Russell, maar ook de Professors of Education en de Heads of Univ. Training Departments.

(Sir John Adams, Sir Percy Nunn, Fred. Clarke, London Institute of Education, London Un.)

Omstreeks 1930 zijn er gevestigde namen als:

Dr. Keatinge, Oxford; Mr. Charles Fox, Cambridge; Prof. Findlay, Manchester; Prof. Campagnac, Liverpool; Sir Godfrey, Edinburgh; Prof. Valentine, Birmingham.

Uit Barnard's overzicht is dan af te leiden:

Al is het een gemeenplaats te zeggen, dat education de volledige ontwikkeling van het individu moet omvatten en dat deze ontwikkeling alleen kan worden voltrokken door het leven in de gemeenschap, toch is dit een gereede aanloop om twee lijnen te onderscheiden:

ten eerste, de studie van het individu, het educandum, en deze wordt uitgewerkt door experimentele psychologen. Waarvan acte, want dit opent de blik voor Nunn's psychologisme;

ten tweede, de wijsgerige onderzoekingen en de sociale implicaties ervan in de opvoeding. Waarvan wederom acte, want dit verklaart Nunn's klarenstoot aan het begin van zijn boek.

Hij wil blijkbaar stelling nemen tegen enerzijds epigonen van het Duitse idealisme, anderzijds tegen het nog zeer levendige Franse sociologisme.

Aldus zien wij althans zijn hevige oppositie tegen een zekere bovenpersoonlijke entiteit.

De studie der individuele verschillen werd voltrokken in de uitbouw der mental testing; althans zo meende men die studie te kunnen voltrekken. De zichtbare lijn loopt van: Sir Francis Galton – *Inquiries into Human Faculties*, 1883 – over J.M. Cattell – Thorndike – naar Prof. Spearman (Correlatie-techniek en g-ability) naar Cyril Burt.

Nunn haalt in de revised edition zijn vermeende achterstand in door een hoofdstuk over: *Mental Measurement in te lassen*.

Behalve deze ontwikkeling van de mental testing staan dan andere pogingen om het individuele te benaderen, zoals: Montessori's Method, de Child Guidance Clinics, de veranderde opvattingen over discipline, de experimenten met leerplannen en schoolorganisatie, alle uitvloeisels van de zg. experimentele psychologie van het kind. Het aantal publicaties over pedagogische psychologie neemt toe. Psychologie is wat de klok slaat, sociologie is pas in opmars en dan in de positieve zin. Zij kan nog niet concurreren met haar zuster.

Het begint er nu op te lijken dat wij Nunn's opzet begrijpen naar de reeds aangeduide criteria.

De kritiek van Nunn's tijdgenoten.

Prof. Campagnac, 1922. *Society and Solitude*.

Hij kritiseert de betekenis van individualiteit bij Nunn:

'Wij zijn niet geneigd de individualiteit als uiterste opvoedingsdoel te zien, en geloven evenmin, dat dit doel in een formule te vatten is. Het doel, indien juist gevat, moet ook buiten de logica kunnen gesteld worden, het is even onverdraagzaam jegens stricte formulering als het leven zelf.'

Individualiteit te zoeken is goed, maar ze te verliezen is ook goed. Toegeven aan de gemeenschap is goed en ze te weerstaan is ook goed, want men moet in de wereld zijn en tevens niet. Wij moeten ons zelf zijn, maar kunnen alleen ons zelf zijn door anderen te vinden, wij moeten sterven om te leven. Zijn contributie te geven aan de algemene welvaart en aan de gemeenschap alleen volgens de vorm die men kiest, is een vrijheid die de wereld nu eenmaal niet toestaat.'

Dit zijn lapidaire zinnen: zij doen Paulinisch en Evangelisch aan: wilt u niet gelijkvormig maken aan deze wereld, maar ook: wie onder u de grootste is, hij moet ook aller dienaar zijn. En ook: ik ben de vrede komen brengen, maar niet de vrede gelijk de wereld die geeft.

En toch geloven wij dat Campagnac hier Nunn's diepste bedoeling niet zuiver weergeeft, door te lezen dat hij de individualiteit zo opvat dat men de gemeenschap alleen kan dienen volgens de vorm die men kiest. (Wie kan dat ooit?)

Eerder beklemtoont hij dat de opvoeder *de individualiteit moet eerbiedigen volgens de vorm die in de persoonlijke aanleg aanwezig is*. Dat lijkt iets anders.

Ph. Boswood Ballard, 1923, *The Changing School*, zegt:

... over Nunn's begrip van de vrijheid:

Er zijn twee soorten van vrijheid, innerlijke en uiterlijke, de minst opvallende is juist de belangrijkste, het doel der opvoeding is de innerlijke vrijheid. Al zijn alle uiterlijke beperkingen verwijderd, dan is de mens nog niet vrij te beminnen met zijn hele ziel. Immers dan blijft de tweestrijd van bruto en engel, het instinctieve en het redelijke, vlees en geest. De enige vrijheid is die van goed te doen. De overwinningen worden geconsolideerd in gewoonten. Samengang van motieven in vrije keus is morele groei. Als het goed wordt gekozen, is alles wel; als het kwaad wordt gekozen is alles nog niet verloren. Want het kwaad heeft in zich een zelfcorrectie.

(Nunn zegt: kwade neigingen, ook al bloeien zij als onkruid, hebben in zich het zaad van hun eigen verval. Onder de oude onderdrukkende discipline was er geen keuze; wanneer dan later de keuze komt, staat men er tegenover als een kind.)

Dit is, binnen de grenzen die Nunn stelt, waar, en het lijkt wel of Nunn hier profetisch spreekt, want dit is juist een der kernpunten van de huidige problematiek in een maatschappij die de kaders heeft verloren van de traditie der gesloten gemeenschap.)

... over het begrip van het onbewuste:

Door de mens te betrekken in een netwerk van oorzaak en gevolg, stellen de ps-analisten de psychologie op één lijn met de fysische wetenschap in termen van stof en beweging. Dit zegt Nunn zeer duidelijk: de mechanische theorie wil een proces verklaren uit zijn oorsprong en niet uit zijn doel. Maar een proces kan niet verklaard worden en ook niet beschreven worden door verwijzing naar het ene einde alleen. De terminus *ad quem* is even belangrijk als de terminus *a quo*.

... over Nunn's opvatting van de sublimatie:

Als de lagere impulsen in conflict komen met de hogere, is het niet de juiste weg deze lagere te verdrukken, maar wèl ze te sublimeren. Dan houdt de energie haar kracht, maar verandert van doel: iets dat van voren trekt, niet van achteren duwt. Idealen en morele waarden hebben een dwingende kracht die onderscheiden is van die der instincten en van de publieke opinie. Dit is Nunn's begrip van heroriëntatie en het is het belangrijkste in de opvoeding (zegt Ballard).

(Deze beide laatste beschouwingen hebben inderdaad hun waarde als correctie op de denkbeelden der orthodoxe psycho-analisten. Zij hebben nu een zekere pedagogische interpretatie gevonden. Maar in het psychologisme van Nunn blijven die terminus *ad quem* en die heroriëntatie zwevend boven het biologische vlak. Het zijn immers zuiver spirituele begrippen, die te vatten zijn in termen als: motivatie en identificatie.)

... over Nunn's voorkeur voor individuele werkzaamheid:

De nieuwe beweging heeft grote steun verkregen van Prof. Nunn: *zijn werk is de bijbel der individualisten*. Vrijheid voor ieder om het levensavontuur te voltooien op zijn eigen wijze en daar het beste van te maken, is het enige algemene ideaal dat zowel door de natuur als door de rede wordt gesteund. Maar Nunn geeft tevens de grenzen aan: hoewel er geen wonderen gebeuren, en jongens en meisjes zullen blijven, soms lui en soms weerspannig, zal er toch in het schoolleven een ernst, een kracht en een waardigheid zijn te bereiken waaraan onder het autoritaire regime niet te denken viel.

Aldus werd geoordeeld door tijdgenoten, enigszins contra en van harte pro, en het is voor ons in 1959 interessant te vernemen hoe de discussie stond, 40 jaar geleden, in votis en in spe. Toen er nog rustig werd geloofd in een koloniaal stelsel, toen er van het vieren van de teugels geen sprake was in het schoolleven van alle dag en toen de apostelen van de nieuwe tijd nog voor ondergravers van een gevestigde orde werden gehouden.

Ten andere is het voor ons, die gewoon zijn geworden aan primitieve vrijheidsleuzen, in de zin van: ik zal zelf wel weten wat ik doe, vader; leerzaam te horen hoe toen reeds werd gewaarschuwd *tegen vrijheid zonder tegenwicht in verantwoordelijkheid.*

Opinies omtrent 1940.

Thans zullen wij enkele flitsen weergeven van gedachten, zoals die leefden omtrent de tijd vóór de tweede oorlog.

De Board of Education publiceert het Report of the Consultative Committee in Secondary Education, kort aangeduid naar de Chairman: Mr. W. Spens, als het Spens Report.

Men kan dit thans zien als een voorloper van de nieuwe Education-act van '44. Het voornaamste aspect hiervan is wel de wens tot democratisering, het streven om allen datgene te doen bereiken wat hun als burgers van hetzelfde land en als gelijkberechtigden in de cultuur toekomt. Dat zou dan betekenen het einde van de two-nations-praktijk, waartegen Nunn sterk heeft gewaarschuwd.

Twee uitspraken:

... In het algemeen gesproken is het van belang dat de staat aan de school de middelen verschaft, waardoor het leven van de natie wordt bevestigd in zijn volledigheid van generatie op generatie, alsmede dat dit leven wordt beveiligd door de jeugd voor te bereiden op het bewaren en bevorderen van zedelijke maatstaven.

In een democratische maatschappij moet de school de meesters van morgen opvoeden, terwijl in andere gemeenschappen de school de burgers opvoedt tot gehoorzaamheid in gewillige dienst. Behalve de duidelijke opvoedkundige garantie die in wetten en regels is vastgelegd, is er ook een ongeformuleerde eis van de gemeenschap, die echter even reëel is, namelijk dat de jeugd moet opgroeien in overeenstemming met het nationale ethos.

en: ... De school vervult haar eigen doeleinden in zoverre zij de vrije uitgroei der individualiteit bevordert en ieder kind helpt om de hoogste graad van individuele ontwikkeling te bereiken, waartoe het geschikt is.

Dit zijn twee uitspraken te midden van vele andere die in overeenstemming lijken met vroeger aangehaalde denkbeelden van Nunn.

De sociologie komt aan het woord.

Dat omstreeks deze tijd de sociologie aan stemkracht heeft gewonnen blijkt uit: Sir Fred. Clarke, *Education and Social Change*, 1940. Deze wil de graad bepalen waarin de bestaande orde geschikt is om de vrijheid van de individuele persoonlijkheid te bewaren temidden van een sociaal streven dat meer dan ooit naar collectivisme neigt. De gewoonte van denken bewoog zich te veel binnen onderscheidingen van klassen en standen en daardoor zijn de categorieën van selectie chaotisch geworden. Hij bepleit *een unificatie van het gehele schoolstelsel*.

Het hoofdmotief moet zijn: de waarden zowel van de cultuur als van de nuttigheid te verenigen, zodat – in zoverre het schoolstelsel een instrument is van sociale selectie – het criterium zuiver opvoedkundig moet blijven en niet moet toegeven aan irrelevante neigingen.

De historicus nogmaals aan het woord.

Vervolgens willen wij nogmaals H. C. Barnard aan het woord laten als iemand die in 1947 enige afstand kan nemen tot de denkbeelden van Nunn:

Zijn boek verscheen in 1920, toen er stromingen van collectivistische en etatistische aard ontstonden. Nunn stelt zich op het standpunt, dat individualiteit het ideaal des levens is. Hij loochent niet de verantwoordelijkheid van de mens jegens zijn naasten, maar zegt dat het persoonlijk leven zich alleen kan ontwikkelen in termen van zijn eigen natuur en dat is voor de gemeenschap even belangrijk als voor het individu zelf. Ook ontkent hij niet de waarde van de traditie, hij sluit de invloed van de godsdienst niet uit, hij bevestigt alleen de uiteindelijke verantwoordelijkheid van de mens voor zijn eigen lot.

Barnard vervolgt: de kritiek heeft gezegd dat het boek een tijdsgevocht is, maar dat is elk belangrijk werk over opvoeding, omdat het geschreven wordt tegen de achtergrond van zijn tijd. En toen in 1940 de laatste herziene druk verscheen had de tijd hem in het gelijk gesteld.

John Dewey als antipode van Nunn.

Gedurende het tijdperk van een halve eeuw ongeveer, dat wij in vogelvlucht hebben doorgenomen schittert aan de andere kant van de Herring Pond een ster, die een baan heeft beschreven zoals die blijkbaar aan deze zijde van het grote water niet mogelijk was. Hoewel Nunn zijn

naam nauwelijks noemt, mogen wij toch wel veronderstellen dat hij met hem en zijn denkbeelden op de hoogte was.

Een karakteristiek te geven van Dewey voert zeker buiten het bestek van ons thema en de ontwikkeling van de psychologie en pedagogiek in Amerika is eveneens een chapter op zich. Wij willen Dewey slechts aanhalen als antipode van Nunn inzake individualiteit. Niets ligt Dewey nader dan juist de socialisatie van het individu: aanpassing door Experience is bij hem wat de klok slaat. Hij beziet alles in termen van nuttigheid en common sense, vaste maatstaven erkent hij niet en hoewel geen communist van professie, heeft hij dit toch gemeen met het dialectisch marxisme, dat hij zedelijkheid alleen ziet als exponent van maatschappelijk nut. Hogere sferen kent hij niet, en het denken is voor hem alleen probleemdenken in de zin van het oplossen van moeilijkheden die de Experience biedt.

Noch in Nunn, noch bij een van de aangehaalde getuigen zijn neigingen te ontdekken om naar dit standpunt over te hellen. Als Nunn in dit concert de eerste viool speelt, komt hem de eer toe daarmee een waardevol motief van de westerse beschaving te hebben vertolkt.

Samenvatting.

De titel van Nunn's werk is: Education, its data and principles. Wij dienen zijn werk te waarderen van pedagogisch standpunt uit. Dan valt de aandacht op het verwijswoord: its. Is er homogeniteit tussen de door hem aangehaalde data, gesteld dat het data zijn, en de opvoeding? Is er homogeniteit tussen de beginselen en die opvoeding? Wat het laatste betreft kunnen wij gerust zijn: zijn beginselen van wijs man komen uit in zijn opvatting van opvoeding. Maar zijn data? Deze zijn van overwegend psychologische aard. Hij is blijkbaar geen psycholoog, heeft ook niet de pretentie van het te zijn, zodat hij telkens man en paard noemt van zijn vracht, die hij verzamelt waar hij ze vinden kan: in zijn tijd en in zijn omgeving: bij McDougall, bij Spearman en wat verderop bij Piaget, allen verwante geesten, allen in zekere zin preformisten. Alles ligt klaar, normloos te wachten op ontwikkeling tot vorm en norm. Nu gaat hij eclecticisch te werk en integreert wat hij dienstig acht in een twee-factor-psychologie, die weliswaar ver uitgaat in stijl boven de vroegere associatiepsychologie, maar als totaliteitsconstructie toch blijft steken in biologische wortels.

Waar komt de persoonlijkheid voor de dag, die toch de geest insluit? Waar is die geest? Nunn kan blijkbaar niet afzien van evolutionistisch

denken, dit schaadt zijn conceptie van de mens, waarmede hij zo triomfantelijk begint.

Het scherpst komt dit tot uiting in zijn tot tweemaal toe herhaalde uitspraak dat het denken van de mens zich niet wezenlijk onderscheidt van het zinnelijk meeleven van het dier met zijn omgeving. Hier is een continuïteit geforceerd die niemand in feite beaamt, ook Percy Nunn niet. Hij poneert immers ten sterkste de ethische verantwoordelijkheid en niemand zal in feite zo iets aan het dier toeschrijven.

„In de eerste plaats zal een psychologie de wijsgerige antropologie tot grondslag moeten nemen, in de tweede plaats de innerlijkheid”. (Buyten-dijk, Inaugurele rede, 1947.)

Met een preformistische psychologie komt men daar nooit aan toe. Ergens moet er dan iets worden geforceerd, ergens moet in de stroomder woorden de suppositie veranderen.

Zie Piaget: *la naissance de l'intelligence, de la morale*. Het zijn syllogismen met een dubbele middenterm, kaartspel met een van te voren gemerkte troef.

En dan blijft over: *Education and its Principles*.

Immers als wij deze gehele psychologie elimineren, en verzamelen wat er aan pedagogiek overschiet, is er dan werkelijk verlies? Baart deze berg geen muis, zij het dan een keurige witte muis van duidelijk christelijke levenswijsheid?

Nunn's literatuuropgave naslaand zal men bemerken dat hij W. Stern alleen noemt als Psycholoog der frühen Kindheit, Spranger alleen als criticus van Montessori, dat Dilthey, dat Litt schitteren door afwezigheid, dat de gehele filosofie staande onder het teken van het existentialisme, ook in zijn personalistische tak, volkomen ontbreekt.

Nunn's pedagogiek is eerder opvoedingswijsheid dan opvoedkunde en dit is geen blaam. Het wil zeggen dat zij voortkomt uit de mens zelve en niet zozeer uit de theorieën. Zijn nadruk op het eerbiedigen van de ingeboren natuur en op de autonomie getuigt van grote eerbied voor de naaste in diens persoonlijkheid: men mag niemand een integratie opleggen die hem niet past. Dit is zeer belangrijk, een groot winstpunt. Zijn pleidooi voor de eigen creatie gaat recht in het hart van een maatschappelijke tendens die er alleszins op gericht is alle creatie in de kiem te smoren.

Een modern pedagoog houdt zijn pleidooi.

Tot slot willen wij een modern Engels pedagoog aanhalen om te zien of er iets gewijzigd is in de 15 jaren die ons scheiden van Nunn's levens-einde. Wij bedoelen het werk van W. R. Niblett: *Education and Modern Mind*.

Deze wijsgeer stelt zich geheel op geesteswetenschappelijk standpunt en schuift een bibliotheek vol positieve wetenschap terzijde. Geen betoog in psychologische zin, een zeer kritische houding jegens de gangbare sociologie, een volledige erkenning van de rechten van het bovenredelijke, het numineuse, het mysterie, een beschouwing die blijkbaar voortvloeit uit de eindelijke erkenning van het "predicament of modern mind".

Hij begint met de gangbare munt der common sense te devaluëren. Het ideaal van welvaart en geluk voor allen maakt dat veel opvoeding slechts ten doel heeft „vooruit te komen”.

Tengevolge van de spreiding van het analytisch denken is er een houding ontstaan van niet-engagement, van niet-verplicht-zijn. De common sense van gedeelde welvaart laat hele gebieden van menselijke belangstelling buiten beschouwing en bevordert een innerlijke onverschilligheid die aan het leven geen eigenlijke, wezenlijke betekenis toekent.

Indien onze handelingen producten zijn van instinctieve driften of van compensatie daarvan, zijn wij dan anders dan mechanisten? Als de wetten van de sociale omgeving even onverbiddelijk zijn als die van de chemie, wat blijft er dan over van de vrijheid? Wat hebben dan geloof en levensdoel nog voor zin?

Door eerlijkheid, zuiverheid, overgave, trouw, liefde en geloof ontdekt men andere gebieden dan de technologische. Problemen zijn iets anders dan mysteries, en doctrines iets anders dan aanbidding en verwondering.

De ontsnapping uit de wetenschappelijke kooi is alleen mogelijk door aanvaarding van de overtuiging dat er andere middelen van kennis zijn dan wetenschap en analyse van data. Vele hogere dingen kunnen alleen beleefd worden binnen het gemoed: liefde, schoonheid, waarden. Respondeo, ergo sum. Het individu is reëel, de gemeenschap is een abstractie¹. Gevoelens en daden zijn eigen en spontaan, van binnen uit. Het is

¹ Dat de gemeenschap een abstractie is, in de zin van niet-reëel, is onjuist. Het omgekeerde te beweren, nl. dat het individu een abstractie is, en de gemeenschap reëel, is evenzeer onjuist. Als wij zeggen dat de mens een *sociale* natuur heeft, dan wil dat zeggen een *deel*-natuur, zijn bestaan veronderstelt het bestaan der gemeenschap, een reëel en objectief geheel. Elk reëel zijnde heeft drie kenmerkende eigenschappen: eenheid, kenbaarheid en nastreefbaarheid. Deze drie zijn in de gemeenschap aanwezig. Zij is een morele orde-eenheid, als entiteit geen ens in se, ook geen ens in alio, maar een 'ens ad'.

mogelijk de techniek der nederigheid in de perfectie te beheersen zonder dat men werkelijk nederig is.

Opvoeding is niet mogelijk zonder werkelijke concrete ontmoeting: te voelen, te denken, te handelen in sympathie met de opvoeder. Wij leven niet met functionarissen, maar met personen. Persoonlijkheid is levend zijn binnen de humaniteit en de normaliteit van de gemeenschap, deze zelf te belichamen en als het nodig is te overschrijden. *Opvoeding tot individualiteit is derhalve geen doel, maar middel*, door te beminnen, te lijden, te denken en door verantwoordelijk te handelen.

Sociologie noch psychologie hebben een criterium zolang zij de mens van buitenaf bezien, zij laten de individuele mens buiten rekening.

Het is niet mogelijk op te voeden zonder geloof en waarden in te sluiten, neutraliteit is onmogelijk. Elke gemeenschap voedt op in de overtuiging dat heel veel zaken als vanzelf worden aanvaard. Er is geen „reine” opvoeding mogelijk.

Over hogere zaken kan niemand neutraal spreken. *Wie alleen gelooft in controleerbare dingen, houdt op een menselijk wezen te zijn*. De weg naar verantwoorde keus is niet die van ongeïnteresseerd overleg, maar juist van diepe verwikkeling. Werkelijke vrijheid wordt nooit verkregen zonder veel innerlijke strijd. Het zelf aanvaarden en het persoonlijk herwaarderen zijn het doel van de opvoeding.

Er is verschil tussen het doorgeven van een leer en het voeren van propaganda. De eerste eerbiedigt de persoon, de tweede gelooft er niet aan. Opvoeden is voorbereiden tot zelf handelen, tot ja of neen zeggen. Dit is vrijheid.

De sleutel tot de opvoeding ligt in de identificatie. Men leert het leven van personen die het uitbeelden. Religieus geloof is tegenwoordig recessief. Wij moeten terug en het geloof dominant maken. De waarheid der religie ligt echter niet in het bewijs der tekstkritiek noch in dogmatische haarkloverijen. Het geloof is een benadering van het leven in nederigheid. *Het hart moet de juiste temperatuur hebben, anders kan geen religieus onderricht slagen*.

Er is een nieuwe visie nodig en een nieuwe doelstelling, geworteld in onze eigen westerse cultuur. Men spreekt alom van welvaart, geluk, kennis, macht, technische bekwaamheid, materieel comfort. Maar dit alles is slechts ontsnapping binnen de gevangenis zelf. De weg naar de vrijheid is geen ontsnapping, maar een diepgang. Wij moeten het recessieve weer opdiepen. De waarden, het geloof, de dingen van de geest,

zowel overgave als luisterbereidheid, activiteit zowel als denkkraft. Er moet evenveel plaats zijn voor eerbied jegens het mysterie als voor wetenschap. Het nuttige zal nodig blijven wegens onze tijdelijkheid, maar de mens is niet te vangen binnen termen van tijdelijkheid. Niet het geluk kan doel zijn van opvoeding.

De leiders die wij behoeven zijn mensen die materiële waarden ondergeschikt houden aan geestelijke. Ieder persoon, ieder gezin kan hier invloed uitoefenen.

Wij zijn van mening dat het erts van Nunn's bedoelingen hier gezuiverd is van slakken. Dit is te danken aan een geheel andere benaderingswijze, namelijk die van de geest uit. Tevens menen wij dat hier de aangehaalde woorden van Buytendijk in praktijk zijn gebracht.

Aan het einde van onze beschouwingen over Nunn mogen wij tot onze voldoening vaststellen, dat zijn boek aanleiding is geweest tot het nagaan van de diepste en belangrijkste vragen des levens en dus tevens van de opvoeding.

Juist het feit dat hij een overgangsfiguur is geweest gaf daartoe aanleiding.

Daarom is zijn werk zelf ook diep en belangrijk te achten en zal hij een figuur blijven die in de opvoedingswetenschap een plaats inneemt merkant voor zijn tijd.

JEUGD IN DE WERELD VAN HEDEN

N. C. A. PERQUIN, S.J.

Inleiding

Wilhelm Roessler in „Jugend im Erziehungsfeld”¹ vestigt er de aandacht op, dat in ieder geval in onze tijd kind en volwassene in twee verschillende „Gegenwarten” leven. Zij maken dezelfde objectieve feitelijkheden mee, zij leven in eenzelfde wereld, maar voor de jeugd heeft alles een geheel andere betekenis dan voor de oudere. Nu is het bijzonder moeilijk een heldere voorstelling te krijgen van de verschillen. Hoe hardnekkig wij ook pogen om er achter te komen, het helpt niet, want even hardnekkig verbergt zich het verschijnsel voor ons. Om concreet te zijn: wat is nu de eigen taal van de jeugdige van heden en hoe verstaan wij die? Ik bedoel met deze vraag niet de woordkeuze en de zinsvorming. Die kunnen wij gemakkelijk nagaan. Het gaat om het waardegehalte, de gevoelston, het innerlijk accent. Of – om een ander voorbeeld te noemen – welke betekenis hecht zij aan waarden, die wij voor onaantastbaar houden? En omgekeerd? Een jongeman van achttien jaar schreef mij (ik citeer slechts enkele passages): „Ik heb een vriend, nou, eigenlijk geen echte vriend, was min of meer een sloom geval (dat maakt het misschien des te ellendiger) en die ligt op het ogenblik te sterven, dood te gaan. Ze hebben nu zijn rechterbeen geamputeerd. Eén procent kans.... Kunt U misschien God vragen om een beetje clementie, of hij het hem niet te moeilijk wil maken. Die paar maanden die hem nog resten, laten die nu geen hel worden. Tenslotte heeft God, zonder het ons te vragen, zo maar ons argeloze wezens hier op deze aardbol gezet Ik bedoel, dat hij dood gaat is niet erg, maar dat geamputeerde been, die verminking, dat niet-compleet zijn, dat is te gortig. En het is eigenlijk wel zo raár, dat zo'n jonge knul dood moet gaan. Het is niet eerlijk. Zo iemand heeft zijn nut, zijn kunnen nooit mogen bewijzen, het is zo onmondig. En dan gaat hij verderop te keer tegen François Mauriac, die het bestond om te beweren: „het leven is wachten op de dood”. Zoals U wel begrepen zult hebben, spreekt hier een begaafde jeugdige, die zeer reflexief leeft, maar hij lijkt mij toch de woordvoerder van een generatie, waarin mededogen wellicht meer betekent dan voor ons. Ik zeg dit aarzelend, ik heb immers zo juist over het ongrijpbare der verschillende levensopvattingen gesproken, maar toch in die richting moet het gaan².

¹ Düsseldorf 1957, blz. 20.

² Overigens verwijzen wij naar Drs. M. van den Dungen, *De jeugdige mens en de machteloosheid der volwassenen*, Utrecht–Antwerpen 1958, met name naar blz. 125 v.v.

Deze en nog veel meer vragen, hoe moeilijk beantwoordbaar ook, zijn van belang, omdat momenteel meerdere generaties met verschillende levenswaarderingen op dezelfde wereld vertoeven. Dit was vroeger niet of niet in die mate het geval. Levenswaarderingen werden verbonden door een hechte traditie, die jong en oud samenhiel. En vervolgens leefden niet zoveel mensen uit onderscheiden tijdperken samen. Tot het hart van de problemen zullen wij niet kunnen geraken. Wel echter kunnen wij pogen de jeugd van vandaag met haar eigen gestalte te „plaatsen”. Deze plaatsbepaling is niet een *begrijpen* van het jonge geslacht, zij maakt slechts een opvoeding mogelijk, die nu, op dit ogenblik stand kan houden en dat is voldoende. Daarbij gaan wij niet redeneren over de vraag, of de jeugd het moeilijker heeft dan vroeger, of zij beter is of slechter dan wij het waren in de goede, oude tijd. Wij trachten iets dichter bij haar te komen, zonder vóór of tegen, eenvoudig pogend om met haar samen te leven, naar best vermogen . . . van ons uit gezien en vermoedelijk ook van de jeugd uit gezien, want zij neemt het ons niet kwalijk dat wij er zijn, tenminste niet in het algemeen.

I. Het samenleven van meerdere generaties

Laten wij eerst eens trachten ons te realiseren wat het betekent, dat er nu een samenleven is van meerdere generaties. Het is tegenwoordig niet zo eenvoudig jong te zijn, aangezien de jeugd ingeklemd is tussen de mensen van de oudere generatie. Vroeger was de wereld in het algemeen jong. Nu is zij sterk aan het verouderen. Dat schept voor de jeugd problemen. Ongetwijfeld wordt er tegenwoordig veel vrijheid aan de jongens en meisjes gegeven. Men verschaft hun een vrij grote psychische leefruimte. Men tracht haar te „begrijpen” en in hun eigenheid te aanvaarden. Dit neemt echter niet weg, dat het maatschappelijk leven beheerst wordt door de oudere generatie. Dit was vroeger niet het geval. De ouderdom was toen een betrekkelijk zeldzaam verschijnsel. Nog in het midden van de vorige eeuw was de gemiddelde levensduur van de man 36.2 jaar, rond 1910 steeg deze tot 51 jaar, en tussen 1947-1949 was het gemiddelde 69.4 jaar. Rond 1900 was voor een vijftienjarige de levensduurverwachting ± 40 jaar, in 1954 ± 70 jaar. Iemand die nu geboren wordt, kan er op rekenen, dat hij tweemaal zo oud kan worden als honderd jaar geleden. Het aandeel van de meer dan vijftigjarigen in het maatschappelijk leven stijgt steeds.

Door de veroudering der bevolking neemt het aantal bejaarden sterk toe en door het dalend geboortecijfer nemen zij een steeds grotere plaats

in en de jeugdigen een steeds kleinere plaats. Laten wij het nog even anders uitdrukken: „Vergeleken met 1930, zal het aantal bejaarden omstreeks 1980 naar alle waarschijnlijkheid verdrievoudigd zijn”¹ terwijl het aantal jongeren steeds daalt. Zo gaat de maatschappij een ander gezicht vertonen dan vroeger het geval was. U zult begrijpen, dat het aanschijn van onze wereld steeds meer het karakter aanneemt van de ouderdom en steeds minder van de jeugd, naarmate er minder kinderen komen. In West-Europa behoren wij nog tot de landen, waar het nog-niet-productieve-deel der natie, nl. de kinderen, kleur geven aan het stads- en landsbeeld. Het valt dus in ons land niet bijzonder op. Wij hebben het echter niet zozeer over het relatieve aantal kinderen, doch over de „aflossing van de wacht”. Het duurt lang voordat een nieuwe generatie aan bod komt. Het leven wordt beheerst door de ouderen, het is geen jeugdig leven, het is een hèt bereikt hebben, een kalmpjes aan, want dan breekt het lijntje niet, het is een gekant zijn tegen de opwinding en voortvarendheid, op z'n best is het rijpheid en overleg. U moogt hieruit niet de conclusie trekken, dat de overheersende positie van de oudere generatie een puur nadeel is. Misschien is het zelfs ook nog een voordeel. Ik wil er slechts de nadruk op vestigen, dat onze maatschappij het gevaar loopt van een apart jeugd-kaste te vormen, die zich buiten de wet plaatst, de wet nl. van de oudere generatie. Uit zelfbehoud ook. Want willen zij zich zelf zijn, dan moeten zij op één of andere manier rebelleren, tenzij wij met hen tot een accord komen. Deze rebellie is lang niet altijd gewelddadig, zij is zelfs bij voorkeur vriendelijk, zij houdt een vriendelijke afstand. Slechts bepaalde groepen van jeugdigen hebben er behoefte aan door middel van min of meer zinloze daden hun opstandige gevoelens te uiten. Vermoedelijk zit bij de meeste, oudere jongens en meisjes het verzet in geest en hart. Een hooghartig gebaar lijkt hun voldoende om de afstand te markeren. Dit betekent een er-niet-bij-zijn, omdat er in het maatschappelijk leven geen plaats voor hen is. Wij kunnen over het probleem niet zo maar heenstappen, het is er en het is van ernstige aard. Om niet pessimistisch te schijnen, wil ik hieraan direct de pedagogische remedie toevoegen: dit moderne probleem verlangt, dat de oudere autoritatieve, de wil opleggende opvoeding wordt opgegeven en dat daarvoor in de plaats treedt het samen handelen in overleg, wat niet het gezag uitsluit, maar er alleen een ander karakter aangeeft, nl. het wegwijzend optreden, dat ruimte geeft aan de vrije beslissing. Ik

1 Wiardi Beckman Stichting, Bevolkingsgroei en maatschappelijke verantwoordelijkheid, blz. 52.

verheel mij geenszins dat door deze nieuwe houding – speciaal in deze overgangstijd – moeilijkheden, teleurstellingen en ongelukken zullen optreden. Er is echter geen andere weg ter oplossing van het huidige opvoedingsprobleem. U begrijpt, dat ik hierbij in eerste instantie aan onze oudere jongens en meisjes denk, niet aan de kleinen, voor wie de maatschappij niet of nauwelijks een gegevenheid is. Koste wat het kost, moeten er in ieder geval middelen worden beraamd, om te verhinderen dat de jeugdigen zich in een apart jeugdbestaan gaan *opsluiten*. Let wel: ik zeg niet, dat zij geen eigen jeugdbestaan mogen *leiden*, ik zeg dat het geen afsluiting mag betekenen. M.a.w. zij mogen niet afzijdigen worden, mensen die er niet bij horen en die uit het niet erbij horen de conclusie trekken, dat zij kunnen doen of laten wat zij willen. Daar ziet het soms naar uit en wij noemen dat voor het gemak jeugdverwildering of baldadigheid, zonder ons af te vragen wat er eigenlijk aan de hand is. Voor zover ik heb kunnen nagaan, is er geen jeugdverwildering of iets wat er op lijkt, althans normalerwijs niet, wanneer de jeugdigen voortdurend ervaren, dat de ouderen voor hen openstaan en hen voor vol aanzien. Wat mij telkens opnieuw verbaast, is de hunkering naar contact met ouderen, door wie zij zich begrepen weten. Het is ontroerend om iedere keer opnieuw mee te maken, hoe zij zelf trachten om uit de beklemming van hun apart-zijn los te komen. Met ware hartstocht vallen zij op mensen aan, die hen aanvaarden. Dit betekent mede en onherroepelijk, dat zij ook een duitje in het zakje kunnen doen, dat zij openhartig hun mening kunnen zeggen, dat zij ons op fouten mogen wijzen en dat wij het kunnen verdragen, dat zij ons kennen ook in onze zwakheden. Daarmede worden de barrières doorbroken en het is goed, dat het zo is: wij worden er ook meer in waarheid volwassen door. Een voorbeeld slechts. Een jonge man vertelt: „U moet niet denken, dat ik niet van mijn moeder houd, maar zij is nu eenmaal in haar leven altijd van de ene bescherming in de andere gevallen: eerst beschermd in het ouderlijk tehuis, en later bij onze vader, die op een meesterlijke manier grootouder verving”. – Geen ironie, geen sarcasme, alleen nuchtere feitelijkheid. Die reële kijk op de situatie kan soms verbazend vervelend zijn (het voetstuk wordt onder ons weggeschoven). Daar gaat het echter niet over, het gaat over de middelen om onze oudere jongens en meisjes uit de ingeklemdheid te bevrijden. Anders gezegd: wat ik voorsta, is een doorstroming, een natuurlijke verbinding van jong en oud, een verminderde onderstreping van het ouder-zijn. Dit omvat niet gemeenzaamheid in een kameraadschappelijke opvoeding van jij en jij. Het is juist het anders-zijn dat imponeert en boeit, niet het wij-zijn-allemaal-hetzelfde. Het gaat om

openheid en waarachtigheid, om benaderbaarheid, om innig samenzijn en samenbestaan.

II. *De gelijkschakeling der geslachten*

Dit was dus het eerste. Het tweede dat ik U wilde voorleggen, is het maatschappelijk vraagstuk van de gelijkschakeling der geslachten. Hierbij doel ik niet in eerste instantie op de emancipatie van de volwassen vrouw, die haar plaats in het maatschappelijk leven heeft veroverd (alhoewel wij het niet geheel buiten beschouwing kunnen laten). Ik doel meer op het feit, dat de meisjes zich aan het gelijk-schakelen zijn aan de jongens. Waar jongens zijn, zijn tegenwoordig ook meisjes en zij doen of trachten net eender te doen als de jongens. Een beetje erg krampachtig en al te stoer, maar dat laten wij even op z'n beloop. Het belangrijkste is, dat de openbare wereld geen mannenwereld meer is, maar een gemengde. Wij moeten nu weer eens door de vanzelfsprekendheid van deze feitelijkheid trachten heen te kijken. Denkt U eens terug aan het ingetogen, thuis warm gebakerde meisje uit de 19de eeuw en kijkt U dan eens naar het vrijmoedige gedrag van de jonge Eva van tegenwoordig. Omgang met jongens is de gewoonste zaak van de wereld. Alles wordt in het werk gesteld om de gelijkheid althans in het gedrag, te beklemtonen. Vandaar dan ook de gevaarlijke avontuurtjes en ook de ontluistering der vrouwelijkheid. Ik spreek dit woord met enige schroom uit, omdat het ouderwets klinkt. En toch, ik kan mij met geen mogelijkheid aan de indruk onttrekken, dat er bij vele meisjes iets moois op de achtergrond raakt, wellicht verdwijnt. Het is de gevoeligheid voor een eigen levensstijl. Het is alsof vele meisjes vanwege alle gelijkheidsstrevingen niet meer weten, wie zij zijn. Mannen en vrouwen zijn gelijkwaardig maar niet gelijk¹, maar er wordt gedaan alsof zij het wel zijn, althans in het publiek. Dit heeft een nivellering tot gevolg, die alleen maar nadelig kan zijn, des te erger omdat deze op onwaarheid berust en dus de schijn doet optreden voor de werkelijkheid. De waarheid is in ieder geval, dat de sexuele aantrekkingskracht altijd een grote rol speelt. Maar men doet in vele gevallen, of die er niet is, minstens of ze van geen belang is. En wanneer het dan toch uitkomt, dat het er uiteindelijk om gaat, dan doet men of er eigenlijk niets aan de hand is. Het brutale, het uitdagende, het grenzenloos vrijmoedige, het is allemaal een ontkenning der werkelijkheid. De-

¹ Wij sluiten ons aan bij de visie van F.J.J. Buytendijk, *De Vrouw*, Utrecht-Antwerpen. Men vergelijkte echter ook Philipp Lersch, *Vom Wesen der Geschlechter*, München-Basel 1950², blz. 126.

genen, die zich de film „Les tricheurs” nog herinneren, zullen begrijpen wat er bedoeld wordt. Deze film is beslist geen kunstwerk, maar één belangrijk facet is goed naar voren gekomen; dat, wat precies in de titel staat „Les tricheurs”, „de valsspellers”, d.i. van de ernst van het leven een spel maken, een voortgezet doen alsof.

Naar mijn mening is dit alles een – althans voorlopig – gevolg van de veranderde maatschappelijke verhoudingen, die aan de vrouw een totaal andere status gegeven hebben. Op allerlei terreinen in het leven wordt het onafgewogene van de nieuwe situatie duidelijk. Om een voorbeeld te noemen: moet een jongen betalen, wanneer hij een meisje uitnodigt? Niet zelden verdient een meisje van vandaag even veel of meer dan de jongen, met wie ze uitgaat. Er is geen enkele reden waarom een meisje dat verdient, niet mee zou betalen. En toch oude tradities doen nog niet zelden hun werk, d.w.z. dat het meisje vrijgehouden wordt om nu zinloos geworden redenen. Of om nog iets concreter te worden: een meisje van 16 jaar vroeg hoe haar ouders zo hopeloos ouderwets konden zijn, dat ze er iets in zagen wanneer ze met een jongen alleen ging roeien en zwemmen. „Ze denken altijd dat er gekke dingen gebeuren”. Dit meisje was een eerlijk en goed schepsel Gods, het begreep werkelijk niet, dat er iets scheef kon lopen. Geen enkele voorlichting had hieraan iets kunnen veranderen. Dit zijn slechts een paar voorbeelden van de onafgewogenheid van de nieuwe maatschappelijke situatie. Maar om nu terug te keren tot ons probleem. Het maatschappelijk beeld is momenteel dus tweezijdig bepaald, met dien verstande, echter, dat de vrouwelijke sexe zich grotendeels richt naar de gedragswijze van de mannelijke, al zijn er ook symptomen van het omgekeerde. Wij moeten echter bij deze vaststelling op onze hoede zijn, want de vrouwelijke natuur of als men liever wil – de vrouwelijke neigingen blijven dezelfde, de meisjes willen aantrekkingskracht uitoefenen, de aandacht trekken, het object van verlangens zijn, in ruwe vorm: ze willen begeerd worden, maar ze doen het nu op een mannelijke wijze. Ik citeer een passage uit een artikel van een teenager in *Helios*, Internationaal Maandblad voor algehele levensvernieuwing, no. 42 blz. 26. Een onverdacht getuige. Zij zegt: „Wij willen dat men aandacht aan ons besteedt, dat wij begrepen en gewaardeerd worden. Wij willen meetellen, iets zijn! Vandaar de opvallende manier waarop velen van ons zich kleden. De lipstick, de nauwsluitende pullover zijn bewust gekozen, evenals onze nauwe zwarte broeken en de zwarte kousen. Dan pas zeggen de jongens „Wat een benen” en hebben wij het gevoel iets te zijn. Dan zijn jonge meisjes rijp voor iets heel dwaas, waarachter de volwassenen weer iets verschrikkelijks veronderstellen. – Nu zijn wij half-

sterke (Halbstarke) meisjes het object geworden dat door het andere geslacht wordt „afgetast” en dat was precies onze bedoeling. Persoonlijk hebben wij onze weg gevonden, als men goed op ons let, ieder op eigen wijze. Maar maak je niet bezorgd. Wij weten ons op het juiste ogenblik te weren. Zeker, wij zijn uitdagend, maar dat is meer een uitproberen van onze kracht dan sexuele bereidwilligheid. – Ergens moeten we iets proberen. – Wij gedragen ons in de maatschappij anders dan de ouderen in hun tijd en ook nu. De aangeleerde beleefdheid ligt ons niet. Dan maar liever een masker van onbeweeglijkheid voor je gezicht dragen. Wij geven immers openlijk toe dat we zo zijn” enz. Nu zou men kunnen opmerken, dat men uit één geval geen conclusie op velen kan trekken. Ik zou deze opmerking op wetenschappelijke gronden kunnen bestrijden, want onder bepaalde condities kan één geval talloze andere gevallen verklaren, maar dit is geen strikt wetenschappelijk betoog en daarom zeg ik slechts: de bedoeling van het voorbeeld was een illustratie, meer niet.

Het spel van uitdaging, van brutale gedragingen, van grove situaties behoort 's-avonds vooral tot het stadsbeeld en het wordt voortgezet in aparte gelegenheden of het wordt daar uitsluitend beoefend. De jongens laten zich natuurlijk niet kennen, zij willen nog altijd t.a.v. het zwakke geslacht van weleer hun meerderheid beklemtonen. En daarom vergroten zij nog hun manifestatie van stoerheid. Daarin zit misschien (maar ik zeg het met enige aarzeling) altijd nog iets van een zgn. mannelijke minachting of verachting voor de meisjes, in casu voor de meisjes die zich te grabbel gooien. Zij weten dat zij in zekere zin het onderspit delven en bezwijken, maar zij willen het niet weten. Zij willen voor zich zelf het gevoel hebben, dat zij overmeesteren. Men luistere slechts eens naar hun geweldige verhalen wanneer zij onder elkaar zijn. Van een zich ontwikkelende eerbied is niet veel te bespeuren en evenmin van een groei naar volwassenheid in het algemeen. Velen onder hen zijn – wat hun affectieve ontwikkeling betreft – niet veel verder dan twaalfjarigen. Dat *die* gek doen, is zo erg niet: het hoort werkelijk bij hun leeftijd. Wel echter is het triest, dat de oudere jongens zo pueriel in hun gemoedsleven blijven, met alle gevolgen van dien.

Er is dus een wisselwerking. Eigenlijk moet het meisje zó zijn, dat het in de jonge mens eerbied oproept. Er behoorde een teder verlangen te groeien. Maar daartoe geven vele jonge meisjes geen kans meer, nu zij zich vooral schijnen te oefenen in vrijmoedigheid. Nu is het zeker niet zo, dat *de* meisjes en jongens zich allen zo gedragen. Dat is natuurlijk niet het geval. Er zijn er gelukkig velen voorhanden, die met de veranderde

maatschappelijke verhoudingen goed raad weten en dat zijn waarlijk niet voorvechtsters van het voorbije. Zij passen zich aan de nieuwe wereld aan, maar met overleg en inzicht. Ze zijn niet preuts en kleinzielig, zij schrikken niet gauw en zijn ook niet verlamd van angst, wanneer zij ontdekken, dat de maatschappij toch vreemde dingen vertoont, zij gaan hun eigen vrije weg. Zij tonen wellicht een nieuw vrouwelijk ideaal, nl. schroomvallige zelfverzekerdheid op voorwaarde althans dat zij ouders hebben die voor hen bestaan.

III. *De jeugd temidden van het geordend, maatschappelijk bestel*

Het valt niet te ontkennen, dat de jeugd beslist bezwaren heeft tegen onze geordende maatschappij, die wel voor goed eten zorgt, doch weinig te beleven schenkt. De maatschappij lijkt hun een cel met een luxe-inrichting. Dit ervaren onze jongens en meisjes niet bewust. Het is als met elk gemis, waarvan men de oorsprong niet heeft meegemaakt. Een kind, dat zijn moeder nooit gekend heeft, mist haar, maar het weet niet, dat die leegte, die innerlijke onbevredigdheid, dat ongerichte hunkeren naar haar toegaan. Zo is het ook, mutatis mutandis, met vele van onze jongeren. Eigenlijk weten zij niet of nauwelijks, waarom zij hun jeugdleven op de gekste manieren willen uitleven. Het moeten al verbazend intelligente jongelui zijn, willen zij aan hun leegte-gevoel een naam kunnen geven. Staat mij toe, dat ik dit iets nader uitwerk.

Vooreerst is er dit: zeker de jongens van twaalf jaar en ouder zijn op zoek naar ideale voorbeelden in hun boeken. Zij kijken uit naar de held, de avonturier (in goede zin), de mens die risico's neemt, die waagt en wint. Er zijn jeugdboeken, die aan dat verlangen op gezonde wijze voldoen, maar hun helden vinden meestal geen plaats in het geordende leven van de Europese maatschappij. Ja, dikwijls is er geen contact met de werkelijkheid van vandaag, het is allemaal te veel droomland, fantasie zonder rustpunt. En dan wordt de boekenmarkt overstelpt met de Dick Bos-rommel en dat soort meer, d.i. met de schijn-held, de sterke proleet, die in bijna telkens dezelfde of gelijke situaties krachtpatserijen vertoont. Die man heeft geen gezicht, geen eigen gestalte, geen zinrijk ideaal, hij is de eeuwige repetitie van zichzelf. Dat is het eerste.

Vervolgens is er dit: Zodra onze jongens en meisjes wat ouder geworden zijn, dan komen zij – tenminste de ontwikkelden – in aanraking met een literatuur, die wij voor het gemak existentialistisch zullen noemen: „Un

certain sourire". Ook deze loopt niet over van geloof, hoop en liefde.

Graham Greene schreef: „Wat is onze wereld toch voor iets, dat daarin zoveel en zo mooie eigenschappen verloren kunnen gaan". Zij gaan naar toneel, naar goed toneel, dikwijls, maar sterkte en grootsheid zijn er niet bij, evenmin als bij het ballet, dat al te veel wroet in de verwarde diepten van het onbewuste. Het is niet overweldigend noch in die richting van het goede noch in die van het slechte. Onze jongens en meisjes, nog eens onze ontwikkelde jongens en meisjes, zijn vertrouwd met dit weinig verheffende, dat hopeloze en krachtloze.

Ten derde is er dit te zeggen: Zijn er ontmoetingen met machtige figuren, die hen boeien? Zijn er niet vele teleurstellingen en ontgoochelingen? Wat ervaren zij van de volwassen mensen? Het is een feit, dat het beeld van de volwassenheid in vele gevallen onbevredigend is, iets om niet naar om te zien, iets wat geen verwachting wekt. De jeugdigen lopen er langs heen, onverschillig en wilt U ervaren hoe ver dit gaat, dan moet U het geluk hebben met hen samen te zijn, wanneer één of andere volwassen woordvoerder iets zegt wat zij belangrijk vinden. U zult dan meemaken, strijk en zet, hoe zij hem in de discussie aan de tand voelen, d.i. om te zien, of hij werkelijk is wie hij voorgeeft te zijn. Slaagt hij erin, om dat bewijs, eerlijk en oprecht, te leveren, dan is er voor hen een groot winstpunt behaald. Dit zijn echter, helaas, uitzonderingen. Gewoonlijk verwachten zij niet veel en de feiten geven hen gelijk. Zo komt het, dat onze jongens (en meisjes ook) niet of te weinig met ideale voorbeelden gewapend de adolescentie binnengaan. Eigenlijk hebben zij geen verwachtingen, die in de werkelijkheid kunnen worden opgevangen. Daarbij ontdekken zij of ervaren zij, dat er in de maatschappij van heden nauwelijks ruimte is voor het waagstuk en het risico. Alles is geregeld en geordend, van de wieg tot het graf. Zelfs als zij niet zouden werken, zouden zij aan hun trekken komen. Het ontgaat velen van hen, dat er toch altijd nog mensen zijn, die het heilige en rijke avontuur aandurven zoals Albert Schweitzer. Zij leggen zich neer bij de gezapige verzekerdheid van het bestaan, zij vinden het – om zo te zeggen – allang goed, maar het benauwt en beklemmt toch, het wekt ontevredenheid en zelfs schuldgevoel. Zij verkiezen de burgerlijke levensveiligheid omdat het gemakkelijk is, niet uit overtuiging. Dat kan ook niet, er is geen reden om ergens achter te gaan staan, met heel het hart en heel de ziel. Vadertje Staat met al zijn dienaren draagt zorg voor ons allen. Aan elke keuze en beslissing (als die er nog zijn) wordt de engel van het risico ontnomen. Alles is gratis, voor niets, cadeau. Nog eens, de meeste jongelui overwagen dit niet. Zij missen echter wat aan hun leeftijd eigen is, de kans voor het élan, de

persoonlijke inzet ten koste van zeer veel ¹. Ik weet wel, dat ik dit niet zo absoluut mag stellen, maar toch is de tendentie er in zeer sterke mate. Het is de tendentie, die ik o.a. in sommige publicaties bespeur, in binnen- en buitenland en waar wij allen toch min of meer aan mee-doen. Het enige ideaal lijkt veiligheid. Dit nu voldoet de jeugdigen niet, ook al hebben zij er geen weet van. Het is voor hen benauwend, het lijkt hun onwaarachtig en – wat meer is – infra-humaan. Daarom hebben zij zin om herrie te schoppen en gewaagde dingen uit te halen. Zij begrijpen wel, dat het niet afdoende is, maar het is tenminste iets en er is niets beters te vinden, althans niet in onze bovenste beste, geordende maatschappij. Was er maar iets, dat aan een revolutie een redelijke betekenis zou kunnen geven, wellicht dat zij dan alles op alles zouden zetten. Staaltjes daarvan hebben wij met de Berlijnse, Poolse en Hongaarse opstand meegemaakt. Het bloedde echter dood, omdat geen politiek in Europa het aandurfde steun te verlenen aan de revolutie. Misschien met recht, ik weet het niet, maar in ieder geval gebeurde het niet.

Er komt nog dit bij, dat zij het idee gekregen hebben, geformuleerd of niet, dat de volwassenen, die de samenleving dirigeren, zich ook niet wensen te geven aan iets wat boven het eigen belang uitgaat, aan iets wat zij de moeite waard vinden om er voor te leven en zich er voor op te offeren. Zij krijgen de indruk, dat de volwassenen zich daarom juist zo veilig hebben gesteld, dat het waagstuk van een persoonlijke inzet niet meer aan de orde behoeft te komen.

De wereld van vandaag is gericht op het gemakkelijke, óók in de opvoeding. Waarschijnlijk zult U van mij deze uitlating niet verwacht hebben, ik sta erom bekend, *die* opvoeding te prijzen, die op verstandhouding en begrip berust. Daar wens ik geen woord van terug te nemen. Wel echter heb ik grote bezwaren tegen die moderne populaire boekjes over de opvoeding, waarin praktisch alles, wat de jongens en meisjes doen, goed gepraat wordt: „maak je geen zorgen, het gaat wel weer over, het is een kwestie van de leeftijd enz., enz.” Zulke boekjes bevrijden de jeugd niet *werkelijk*, integendeel in hun hart geloven onze jongens en meisjes er niets van. Zij verwachten dat er eisen gesteld worden en dat het leven een grote opgave is. Dat dit noodzakelijk is, kunnen zij bij de volwas-

¹ “The more society prolongs adolescence and childhood, the more it encourages the passive receptive wishes present in all people”, in Gerald H. J. Pearson, *Adolescence and the conflict of generations*, New York 1958, blz. 157. – Men zie ook: William H. Whyte, *The organisation man*: “The last thing students can be accused of now is dangerous discussion; they are not interested in the kind of big questions that stimulate heresy and whatever the subject – the cooperation, government, religion – students grow restive if the talk carries on the philosophical” (p. 65).

senen constateren, die afschuwelijk tekort schieten. Eisen moeten er gesteld worden, doch niet op het terrein van de domme slaafse uitvoering van bevelen, het moet zijn op het gebied van het geweten, van de persoonlijke verantwoordelijkheid, van de ernst van het bestaan. Het geweten mag niet overbelast worden, natuurlijk niet, voor geen geld van de wereld, het moet echter wel gevormd worden, het komt niet plotseling als een kiekeboe te voorschijn. De ontwikkeling van het geweten heeft leiding nodig. Welnu, die leiding ontbreekt in vele kringen van onze maatschappij, omdat men als de dood zo bang is geworden voor fixaties en zulke zaken meer. Dat danken wij aan de ver-psychologisering der opvoeding en daarvan is de wereld vervuld. Korte tijd geleden kreeg ik een moeder op bezoek, die klaarblijkelijk alles wat los en vast staat, gelezen had over de psychologie van het kind. Zij uitte geen enkel verstandig woord, terwijl er een stortvloed uitkwam van geleerde termen als agressie, trauma, ziektebeeld, therapie en weet ik al wat meer. Ik kreeg haar zoon ter „behandeling”. Wat ik begreep na gedurende enige tijd contact met hem te hebben gehad, was dat hij alleen een gewone moeder nodig had, die hem niet als een „geval”, maar als een gewoon wezen behandelde.

Deze moeder zocht – zonder het te weten – ook het gemakkelijke, nl. de therapie, en niet de opvoeding ¹.

Ik moet echter nog iets meer zeggen van de verhouding der jeugdigen tot onze moderne geordende maatschappij. Zogenaamd zit alles prachtig in elkaar, maar wat niet prachtig in elkaar zit, is het gebrek aan levensruimte. Als een hoopje mieren zitten wij op elkaar geplakt, zo knus mogelijk. Als wij ons echter bewegen, is het onheil niet te overzien. Dit nu bevalt onze jeugdigen helemaal niet, zij voelen het gebrek aan levensruimte intensief. Het is naar mijn mening een geweldig probleem, dat alleen enigermate kan opgelost worden door een grootscheepse actie voor sport en sportgelegenheid, binnen het bereik van de jeugdigen op diverse leeftijden. Eveneens kan hieraan veel gedaan worden door de beoefening der creatieve expressie, met name waar het gaat over de vrije dans, pantomime en improvisatie. De natuurlijke vanzelf verlokkende mogelijkheden nemen met de dag af, en wij mogen niet te kort schieten in het vinden van cultuurmogelijkheden. Niet voor niets hebben wij van de Schepper de gave der vinding mee gekregen. Oudere jongens en meisjes zullen veel van deze vrije activiteiten loslaten. Dat is niet erg, op voorwaarde dat zij op jongere leeftijd de heerlijk rijke beschikking

¹ Men zie: Hans Müller-Eckhard, *Weltbewältigung*, Stuttgart 1959, blz. 175 v.v.

over hun bewegingskansen gekregen hebben. Dan lijkt het haast onmogelijk, dat zij zich zullen vervelen, zoals zij zich nu vervelen; dat zij genoeg nemen met de meest primitieve, eenvormige en armoedige uitingen, die zij nu demonstreren; dat zij geen weg meer weten om uit hun beklemmingen te raken. Wij, opvoeders, staan op dit ogenblik voor een enorme taak, die veel vindingrijkheid en gedurfd initiatief vraagt. Ook de moderne stedenbouw vraagt om mensen, die niet alleen economisch, architectonisch, verkeers-technisch enz. denken, maar die een open oog hebben voor de noden van de jeugd. Kinderen zijn er ook nog en zij zullen er zijn, zolang deze aarde bestaat. Kunnen wij nu met de hand op het hart verzekeren, dat wij hun de noodzakelijke leefruimte bezorgen? Ik weet dat wij voor de grootste moeilijkheden gesteld worden, vooral in de zgn. Randstad Holland. Het is een bijna onoplosbaar probleem en toch, wij mogen de kinderen niet vergeten, nooit of nimmer. Doen wij dat toch dan moeten wij ook de baldadige jeugd accepteren, de misdadige en verwilderde jeugd. Wij hebben te kiezen of te delen. Het zal hard tegen hard gaan, getemperd alleen door de gummiknuppel en de sabel ¹.

Wat onze jongens en meisjes nooit zullen kunnen verdragen is de *verveling*, die het er-niet-bij-betrokken-zijn insluit. De verveling ontwikkelt zich weliswaar in het lege gezin, maar zij groeit tot een obsessie uit in een wereld, die niets te zeggen heeft. In zulk een wereld leven de jeugdigen van vandaag. Zij kennen dat allemaal wel: het is reclame, het is geld verdienen, het is zwakheid op sexueel gebied. Het is niet de moeite van een inzet waard. Ergens spookt in hun geest, dat zij het zelf niet beter zullen doen, toch dat idee bevrijdt hen natuurlijk niet. Het maakt het nog erger. Uiteindelijk zoeken zij, misschien tegen wil en dank, naar een beeld van de volwassenheid, dat belangrijk, wellicht beslissend voor hun leven is. Zij speuren naar de ware, open eerlijke en – als het mogelijk is – geestelijk rijke volwassene, en het zou triest zijn als zij tevergeefs zoeken. „If we wish our children to live in a humane world we must ourselves practise the precepts of humanity” ². Wij hebben nog een stap verder te gaan, het is de meest beslissende stap in ons leven, de stap die over de drempel voert. Een meisje van 16 jaar drukte mij een stuk papier in de hand en liep toen weg. Er stond op: „Ik geloof in de mensen, maar de mensen niet in mij. Ik geloof niet in God, maar ik geloof, dat iemand in mij gelooft, en ik ben bang dat dat God is!”

¹ Belangwekkend is de studie van Günther Kaiser, *Randalierende Jugend*, Heidelberg, 1959.

² Harrison E. Salisbury, *The Shook-up generation*, London 1959, blz. 212.

VERSCHUIVINGEN EN MOGELIJKHEDEN

IN VLIFTIG JAAR SOCIAAL-CULTUREEL WERK IN „ONS HUIS” TE ROTTERDAM ¹

S. P. DE ROOS

Gezien de wenselijkheid, om dit onderwerp zo te behandelen, dat de grenzen der vermoedheid nauwelijks in zicht komen, meen ik te moeten afzien van een kroniekmatige, anekdotische beschrijving, die op zichzelf zeker zin zou hebben, maar een boekwerk vullen zou. Alvorens door te stoten naar de essentialia, moge eerst heel in 't kort het raamwerk van de feiten worden geschetst. Het gebouw „Ons Huis” in de Gouvernestraat werd 1 oktober 1909 ingewijd. Als model had het Amsterdamse „Ons Huis” gediend, dat reeds in 1892 met zijn werk was begonnen. En dit was weer geïnspireerd door de Engelse voorbeelden, met name het in 1884 te Londen, Whitechapel gestichte „Toynbee-hall”.

In Engeland waren de jonge econoom Toynbee en de predikant Barnett de initiatiefnemers (het huis werd genoemd naar de kort tevoren overleden Toynbee). In Amsterdam werkten samen P. W. Janssen, die het kapitaal fourneerde, de schrijfster Helène Mercier, het liberale kamerlid Mr. A. Kerdijk en de predikant J. A. Tours, die de eerste directeur werd. In Rotterdam was het de industrieel Arie van Beekum, die door een zeer ruime gift het werk mogelijk maakte. Ds. A. de Koe werd de eerste directeur. In 1930 werd hij opgevolgd door Dr. K. F. Proost, deze weer in 1948 door drs. E. Lopes Cardozo, die tot 1958 deze functie heeft waargenomen.

De aanvankelijke werkvorm bestond grotendeels uit cursussen op allerlei gebied, tentoonstellingen, muziek maken (o.a. met een groot en goed zangkoor) en lezingen. Ook was er kinderwerk, d.w.z. dat er voor kinderen mogelijkheden waren om „van de straat” te blijven, te spelen en te horen voorlezen, de sfeer van het „zoethouden” dus. Al spoedig concentreerde het werk zich in de z.g. „ontwikkelingsclubs”, waar de persoonlijkheidsvorming essentieel was en niet enkel intellectuele ontwikkeling beoogd werd, maar ook algemeen-culturele vorming. Deze clubs kregen het stempel van een monistische, religieus-socialistische levensbeschouwing, al bleef „Ons Huis” voor iedereen openstaan. Later werd gepoogd door jeugd-ontwikkelingsclubs een brug te slaan tussen kinderen en volwassenenwerk.

Deze werkvorm, die een geestelijke élite gevormd had uit heel Rotterdam, bleek na de oorlog te beperkt te zijn. „De arbeiders” als zodanig

¹ Lezing gehouden op zaterdag 2 april 1960.

waren er niet mee bereikt, alleen diegenen onder hen die belangstelling hadden, al zijn dit in de loop der jaren dan ook duizenden geweest. Bovendien verschaften na de oorlog de moderne massacommunicatiemiddelen aan de belangstellenden een overvloed van zelfontwikkelingsmateriaal en bracht de noodzaak van allerlei diploma's een verlenging van de studie na de lagere school met zich mee.

Na de oorlog zijn de ontwikkelingsclubs opgeheven, het culturele werk kreeg kristallisatiepunten in een bioskooptheater „t Venster" en een gelijknamig Kunstcentrum dat zich op het gebied van tentoonstelling, toneel en concert beweegt, en het sociaal-culturele werk richtte zich hoofdzakelijk op de buurt tussen West-Kruiskade en Nieuwe Binnenweg. Hierbij kwam het hoofdaccent voorlopig te liggen op jeugdzorgwerk en maatschappelijk gezinswerk, met daarnaast een uitgroeien van het rijpere jeugdwerk (dat niet tot de buurt beperkt bleef, mobiel als de rijpere jeugd is). Het volwassenenwerk bleef bestaan, maar niet meer in de vorm der oude ontwikkelingsclubs. In de allerlaatste tijd neemt de belangstelling voor dit volwassenenwerk weer toe. Met de ontwikkelingsclubs werd ook het religieus-socialistische stempel prijsgegeven, omdat gezocht wordt naar een werkelijke „algemeenheid", waarbij iedereen een positieve inbreng kan leveren. De ontmoeting van verschillende levensbeschouwingen kan verdiepend en bevruchtend werken.

De bezoekers van „Ons Huis", ongeveer 1000 per week, komen in verschillende groepen bij elkaar (hierbij niet meegerekend de bezoekers van concerten, tentoonstellingen, films en toneelvoorstellingen). Er zijn groepen die alleen de relatieopbouw tussen de verschillende groepsleden ten doel hebben (in de verwachting dat dan ook in de maatschappij de relatieopbouw beter tot stand zal komen), en hiervoor diverse activiteiten als middelen gebruiken, zoals spel, sport, discussie etc.. In andere groepen is de activiteit meer doel op zichzelf (judo, ritmisch dansen, pottenbakken, dansen), enerzijds omdat hiermee een service aan de buurtbewoners geboden wordt, anderzijds omdat de activiteiten zelf ook weer persoonlijkheidsvormend kunnen zijn. Toch wordt de relatieopbouw ook hier niet verwaarloosd. Tenslotte zijn er de grote groepen, die als „instuifwerk" bekend staan, vooral voor rijpere jeugd, die op 't eerste gezicht louter recreatief schijnen, maar waarbij gepoogd wordt, door persoonlijke contacten en verdere culturele belangstelling te ontwikkelen. Waarom heeft men indertijd het sociaal-culturele werk opgezet?

Als wij, terwille van de duidelijkheid, de dingen even sterk vereenvoudigen, kunnen wij twee motieven onderscheiden.

Het ene motief is dat van de vrees geweest. De vrees voor die arbeiders,

die langzamerhand een MASSA werden in de omschakeling van huisarbeid naar fabriekswerk. De bezitters hebben hierin vaak een bedreiging gezien. Een bedreiging, die voor een deel lag in de andere levensstijl van deze arbeiders. Waar bleef men, als deze levensstijl eens de culturele stijl van de bezitters zou overvleugelen?

Deze vrees kon met sociaal-cultureel werk worden beantwoord. Er was natuurlijk ook een ander antwoord mogelijk, en dat andere antwoord lag meer voor de hand en werd ook vaker gehoord: het antwoord van de minachting en desnoods van het geweld. Maar degenen die kozen voor sociaal-cultureel werk, bedoelden door cultuuroverdracht de arbeidersklasse beschaafder te maken, hun andere zeden en gewoonten en normen bij te brengen. Daardoor zou het gevaar van een overvleugeling door een onbeschaafde levensstijl worden verminderd.

Het andere motief was idealistischer. Het had eigenlijk te maken met het grote probleem van het lijden. De mens kan in zijn leven, als hij zijn ogen maar opendoet, een geweldige verscheidenheid van leed tegenkomen. En wie zijn ogen hiervoor opent, gaat beseffen dat dit leed te maken heeft met een gemeenschappelijke schuld. Het raakt onze gewetens, als volken honger lijden, of onderdrukt worden, ook al hebben wij er geen directe schuld aan.

Het was vaak heel erg, zoals de arbeiders moesten leven! Het was geen wonder, dat deze toestanden de schuldgevoelens wakker riepen van mensen die het zelf goed hadden. En deze schuldgevoelens hebben óók geleid tot sociaal-cultureel werk. Onomwonden heeft Toynbee aan die schuldgevoelens uiting gegeven, en hij heeft zichzelf opgebrand in een passie om een schuld te helpen delgen waaraan hij zelf geen actief aandeel had gehad.

Het waren twee heel verschillende motieven, maar zij vonden elkaar in het sociaal-culturele werk in de taak van de overdracht van de cultuur der bezitters op de niet-bezitters. De niet-bezitters waren niet enkel de geldlozen, maar ook de cultuurlozen en, in het oog van sommigen, de godsdienstlozen. Men nam aan, dat de mens geen gevoel voor schoonheid en kennis en religie kon hebben bij een lege maag en een bed van vodden. Vandaar dat enkel maatschappelijk werk wel samen ging met sociaal-cultureel werk, al lag dat maatschappelijke werk dan ook nog bijna geheel in de sfeer van liefdadigheid, van volksvoeding en volkshuisvesting zoals bij Helène Mercier. Maar de verbetering van de materiële toestanden dienden slechts om de weg vrij te maken voor de meer menselijke gevoelens, die werden verondersteld pas wakker te kunnen worden bij een meer menswaardig bestaan. Men had nog geen oog voor

het feit, dat het Joodse volk in de soms totaal mensonterende vervolgingen zijn cultuur en religie wel degelijk kon behouden, en men wist ook nog niet van concentratiekampen, zoals de laatste oorlog die te zien heeft gegeven, waar cultuur en geloof ook door hongeroedeem en martelingen niet behoeften te worden vernietigd.

De mensen van het sociaal-culturele werk wilden ook wel het maatschappelijke werk-sec gebruiken, maar als voorbereiding voor de cultuur-overdracht. Of, zoals bij het Leger des Heils, de religie-overdracht.

Maar het was wel onvermijdelijk, dat die twee zo totaal verschillende motieven toch weleens met elkaar in botsing kwamen. In grote trekken waren dit botsingen tussen bestuurders en uitvoerders. Het lag voor de hand, dat men als uitvoerders de mensen aanstelde met de idealistische motieven, het lag evenzeer voor de hand dat degenen die aanstelden, van de andere kant waren, al zou het bijzonder onbillijk zijn om hier te generaliseren.

Er was voor die botsingen weinig aanleiding, zolang men ervan uitging dat de cultuur bij de bezitters was en dat men bij de niet bezitters van geen cultuur spreken kon. Hoogstens kon men dan van mening verschillen over de prioriteit van de verschillende facetten der cultuur. Moest nuttige kennis voorrang hebben, of kon daarnaast of daarvóór ook de luxe komen van kunst, van literatuur, van filosofie? Maar het was nu ook weer niet zo moeilijk, compromissen te sluiten. In ONS HUIS werden heel nuttige cursussen gegeven, maar er werd ook gezongen en gespeeld en gedanst en geredeneerd. En we krijgen niet de indruk, dat hier van ernstige conflicten sprake is geweest.

Maar De Koe, de eerste directeur van ONS HUIS, ging ontdekken dat die zogenaamde niet-bezitters helemaal niet zo cultuurloos waren als vaak werd aangenomen. Hij sprak het ook uit, dat het niet zo was dat de ene groep alleen maar actief kon doceren en de andere alleen maar passief leren. Er waren dingen, die de zogenaamde bezitters helemaal niet hoefde te leren aan de niet-bezitters, maar omgekeerd: de eersten moesten ook wel bij de laatsten in de leer gaan.

Nu kan men zeggen, dat het ook geen wonder was dat De Koe tot deze conclusie kwam, omdat de arbeiders die in ONS HUIS kwamen niet de eersten de besten waren, maar een geestelijke élite vormden. Toynbee had indertijd de „permeation”, de wederzijdse doordringing, als noodzaak gesteld, welnu, die was er, in ONS HUIS, maar een wederzijdse doordringing van mensen, die niet zover van elkaar af stonden en in vele opzichten geestverwanten werden. Er bleven genoeg buiten staan, en daarover kon men in de kringen van de Ontwikkelingsclubs weleens

schamper doen of bezorgd zijn. Of boos, zoals De Koe zich weleens boos maakte over de jeugd uit de Gouvernestraat.

De zeer gesloten gemeenschap van de Ontwikkelingsclub en later ook van de Jeugdontwikkelingsclub vormde een merkwaardige verschuiving van het beeld in het sociaal-culturele werk. Deze clubs waren oorspronkelijk het object van dit werk. Maar zij gingen zichzelf nu subject voelen, in zoverre als zij aan de nieuwelingen die bij hen kwamen, hun eigen cultuur gingen overdragen. Maar er zat geen hartstocht achter om die cultuur nu ook verder over te dragen, aan degenen die er helemaal buiten stonden en er niets van wilden weten. Men was tevreden met de eigen cultuur, en die was waarlijk niet gering: deze omvatte onder anderen nuttige kennis, litteratuur, toneel, volksdans, muziek, folklore, natuurstudie, filosofie, vooral die van een zeker religieus monisme. Deze cultuur vond zijn symbolen in de feesten: midwinter- en zomerfeest, en zijn uitdrukking o.a. in kleding en woninginrichting van de ONS HUIZERS. Om deze kring heen is altijd een wijde periferie geweest van vele honderden, ik mag wel duizenden zeggen als het over een tijdsverloop van vele jaren gaat, die in ONS HUIS veel ontvingen, veel genoten, zonder bepaald ONS HUIZERS te worden. Maar de kern was de Ontwikkelingsclub en de Jeugdontwikkelingsclub, die nieuwe cultuurdragers waren geworden, met een sterk ontwikkeld waardebesef en met eigen normen.

Bij een dergelijke verschuiving kan het zin hebben, de oorspronkelijke opzet weer eens onder oog te nemen en te vragen, of men wel op de goede weg is. En de noodzaak hiertoe doet zich in de naoorlogse tijd wel heel in het bijzonder op, omdat de kring der dragers van de ONS HUIS-cultuur zo klein geworden was dat men aan de levensvatbaarheid ging twijfelen.

Opnieuw kwam er een verschuiving. Maar dit kwam erop neer, dat juist principes die in het begin waren uitgesproken, tot nieuwe geldigheid kwamen.

De noodzaak van de „permeation” kwam veel sterker naar voren, en de opdracht tot cultuuroverdracht kwam wankel te staan. Wat De Koe had ontdekt, nl. dat de zogenaamde nietbezitters helemaal geen cultuurvacuum hadden, werd nu over de hele linie veel duidelijker.

Cultuur is verbonden met normen. Aesthetische normen, maar ook ethische. Men kan af en toe klachten lezen over de tijd waarin wij leven, vooral over de jeugd van tegenwoordig, en dan is „ontbreken van normbesef” een der klachten waar men vaak mee komt.

Wat men dan niet ziet is, dat het niet een afwezigheid van normbesef en van normen is, maar een verandering van normen. Er is geen enkele

tijd zonder normen, geen enkele groep en eigenlijk ook geen enkel individu. Alleen verschillen die normen zelf.

Moet sociaal-cultureel werk nu bestaan in het overdragen van onze normen op de anderen?

Zo heeft men het vaak gezien, trouwens: zo ziet men het nog vaak! De zwarten moeten wit worden.

Maar wie met de „permeation” uit het oorspronkelijke werk ernst maakt, brengt mensen bij elkaar die misschien zeer uiteenlopende normen hebben, zonder de eigen normen aan de anderen op te leggen. Die gaat ontdekken dat hij, ook vanuit zijn eigen waardebeseft, veel bij de anderen zou kunnen waarderen, ook als die anderen niet dezelfde normen hebben als hij. Die gaat zijn eigen normen herzien, is althans bereid om dat te doen.

Maar zijn er dan geen onveranderlijke, eeuwige normen, die altijd en voor iedereen gelden?

Het lijkt alsof hier wegen uit elkaar moeten gaan. Aan de ene kant zij, die van geen objectieve, altijd geldende normen willen weten, omdat zij alle normen uit de mens zelf achten voort te komen en die mens ook weer veranderlijk is, aan de andere kant (om nu maar even de verschillende tussenvormen over te slaan) zij die zich beroepen op een openbaring, op eeuwige, onveranderlijke normen van het Evangelie.

Nu is in de loop der geschiedenis wel gebleken, dat die Evangelische normen toch zo onveranderlijk niet waren. Om juist te zijn: veel van wat men vroeger voor eeuwig en onderanderlijk had uitgegeven, omdat het op de Bijbel gegrond zou zijn, blijkt met die Bijbel al heel weinig te maken te hebben. Het heeft tot de vermomming van de Kerk behoord, om zich vaak te verzetten tegen nieuwe dingen met een beroep op Gods Woord: men moet het de mensen blijkbaar niet al te gemakkelijk maken om te geloven! Maar naderhand bleek dat beroep toch niet zo gegrond te zijn, en al die protesten tegen kort haar van de vrouwen, het gebruik van spoorlijn en rijwiel, de voetbalsport en de film bleken toch niet zo erg goed met de Bijbel in de hand verdedigbaar te wezen.

Vanuit het geloof moet men wel heel voorzichtig zijn, om van Evangelische normen te spreken. Maar niettemin, ik ben ervan overtuigd dat er toch normen overblijven, die geen relativering kunnen dulden, normen, of liever: geboden, of liever: één gebod waarin de hele Wet en de profeten zijn samengevat.

Maar dan is het nog zo, dat deze normen geen normen zijn die men aan een ander kan opleggen. Ze krijgen hun waarde pas, als zij vrijwillig worden aanvaard. Men kan ze niet overdragen, niet „leren”, niet op-

dringen. Men kan ze beleven, en misschien uitleggen, toelichten, verkondigen, maar dat is iets anders. En juist vanuit die ene norm, dat ene gebod dat overblijft, is het ongeoorloofd om zichzelf te isoleren en niet de ontmoeting met de ander te zoeken, die géén of andere normen heeft. Maar een ontmoeting is iets anders dan een doelbewuste overdracht.

Het is de vraag, of wij in het sociaal-culturele werk nog wel die overdracht van normen mogen en kunnen handhaven. Of wij niet veeleer alle nadruk moeten leggen op de permeation, de wederzijdse doordringing in een zo existentieel mogelijke ontmoeting.

Natuurlijk: als men die permeation wil, liggen daar ook weer zekere normen achter. Men zoekt die, omdat men die nodig vindt. En het is inderdaad waar, dat men geen sociaal cultureel werk kan doen, als men niet zijn uitgangspunt in enkele voorwaarden, enkele normen zoekt. Maar dan zijn dit normen, die niet gebonden zijn aan een bepaalde levensbeschouwing. Zelfs zullen wij niet al deze normen verabsoluteren, ze zijn enkel maar nodig om dit werk te kunnen doen.

Een van die uitgangspunten is b.v. de overtuiging, dat de mens de moeite waard is, dat de medemens een eigen geldigheid heeft. In principe iedere mens, waarmee men in aanraking komt. Wie die overtuiging niet heeft, kan geen sociaal-cultureel werk doen.

Verder is er de overtuiging, dat de vrijheid van de mens een kostelijk goed is. Wie die vrijheid aan een ander niet gunt, wie b.v. op het standpunt van rassen- of klassendiscriminatie zou staan of aanhanger zou zijn van een politiek totalitair stelsel, kan ook aan dit sociaal-culturele werk niet deelnemen zonder de klok terug te zetten.

Die vrijheid van de medemens moet in de ontmoeting binnen het sociaal-culturele werk tot zijn recht komen. Met andere woorden: de ander mag niets opgedrongen krijgen, geen esthetische, geen ethische en geen religieuze normen. Hij mag er wel mee kennis maken, graag zelfs, maar dan moet hij een eigen, vrijwillige keuze doen.

Ook is de overtuiging nodig, dat de mens pas goed tot zijn recht kan komen in zijn relatie tot zijn omgeving en dus ook tot zijn medemens. Enerzijds wijzen wij een aanpassing af die de mensen tot confectie-artikelen maakt, anderzijds geloven wij dat de mens pas goed tot zijn recht komt als hij ingepast is in zijn omgeving en daar zichzelf verwirkelijken kan.

Dat zichzelf verwirkelijken is het moeilijke punt. Kunnen wij wensen dat iemand met een abnormale of misdadige aanleg zijn zelfverwerkelijking vindt in het ontwikkelen van die aanleg? Of zouden wij een dergelijke ontwikkeling juist moeten tegengaan, met de kans het verwijt te

horen dat die mens zichzelf niet kan zijn? Of moeten wij uitgaan van een optimistische mensbeschouwing, dat in elke bolster, hoe ruw ook, toch wel een blanke pit zit die eruit gehaald en tot groei gebracht moet worden? Zo ja, welk criterium hebben wij dan voor de blankheid van die pit?

Het is het meest practisch om zich hier enkel tot negatieve formuleringen te beperken. Als wij de geldigheid en de vrijheid van de medemens als norm erkennen, mogen wij geen ontwikkeling dulden die die geldigheid en vrijheid bij een ander weer aantast. In een groep kinderen of volwassenen kan een kind zitten dat men „moeilijk” noemt: in feite gebeurt dat nogal eens. Hoe is precies zijn aanleg? Wij streven ernaar, hem tot zelfverwerkelijking te brengen, mits hij daarin weer niet de zelfverwerkelijking van de ander in het gevaar brengt.

Ik zou dit willen toelichten met de wijze, waarop wij in onze tijd de rijpere jeugd ontmoeten en hoe wij tegenover hen staan. Die rijpere jeugd is allerminst een uniform geheel. Er zijn er bij, die zo goed als geen normen kennen, die de overgeleverde normen als waardeloos zijn gaan beschouwen en, zonder dat zij het zelf weten, op zoek zijn naar nieuwe. Daarbij willen zij vrijheid hebben, zo royaal mogelijk. En het is de vraag waarmee vele ouders zitten en waarmee wij ook in ons werk vaak zitten: hoever kan die vrijheid gaan?

Het enige dat wij kunnen zeggen is, dat zij geen vrijheid mogen hebben om de zelfverwerkelijking van een ander in de weg te staan. Eenvoudiger gezegd: dat zij geen vrijheid mogen hebben om een ander ongelukkig te maken. De ander is precies even zo geldig als zijzelf. Het is de oude gulden regel: „Wat gij wilt dat de mensen u zullen doen, doe gij hun also”, of negatief: „Wat gij niet wilt dat u geschiedt, doe dat ook aan een ander niet”. Maar deze regel is dan ook vrijwel het enige, en die moet royaal worden toegepast. Niet in de vorm van: „Jongen, als je dat doet, doe je ons zoveel verdriet”, maar in een nuchtere analysering van de wensen en de daden van de jongeren. En het staat wel vast, dat als wij bereid zijn om aan de jeugd, ook de rijpere jeugd, alle vrijheid te geven die binnen deze grens ligt, die vrijheid heel wat groter zal zijn dan in de meeste gevallen gebruikelijk is.

Ik heb na rijp beraad gezwegen over de feiten, die zich in de laatste halve eeuw hebben voorgedaan als geschiedenis van het sociaal-culturele werk. Ik heb gezwegen over de andere volkshuizen, die in deze vijftig jaar in onze stad gekomen zijn, zusterinstellingen die met dezelfde problemen geconfronteerd worden, ik heb gezwegen over het clubhuiswerk en over

ander sociaal-cultureel werk. Ik meende, dat het voor een inzicht in onze problematiek beter zou zijn, als ik iets van de verschuivingen en mogelijkheden releveerde. In de vorm die ONS HUIS nu heeft kunt U iets van de mogelijkheden onderkennen. Wij willen geen cultuuroverdracht meer, maar wel confrontatie met allerlei vormen en uitingen op cultureel terrein. Wij zeggen niet: „Dit is mooi” tegen de bezoekers van ons clubs of tegen de bezoekers van onze tentoonstellingen, films, concerten en toneelvoorstellingen. Wij zeggen niet: „Dit is waar” of „Dit is goed”. Wij zijn wel bereid om te zeggen, desgewenst: „Dit vind ik waar of goed of mooi”. En we zijn natuurlijk wel eens blij als een klubkind of een volwassene zegt: „Ja, verdraaid, daar zit wat in!”

En ik hoop persoonlijk, dat U dit ook van deze voordracht zult zeggen.

OVERDENKINGEN OVER HET MENSBEELD

TH. L. M. BOUWMAN

I. *Het mensbeeld bij diverse psychologen*

De beroemde patholoog-anatoom E. Albrecht schreef in zijn nagelaten schriften: „Ik ben mijn leven begonnen als mens, vervolgens werd ik man, toen arts en daarna nog patholoog-anatoom. Nu mijn leven gaat aflopen, hoop ik in omgekeerde richting te eindigen”. Met die woorden is het brandende verlangen van vele tijdgenoten raak geschetst. Met Albrecht hopen we weer volledig menselijk te worden. Wie tracht enigermate dieper door te dringen in de hedendaagse stromingen op het gebied der psychologie, krijgt af en toe het gevoel in een heksenketel terecht gekomen te zijn. Bijna ieder boek dat hij ter hand neemt, geeft een nieuwe theorie en tracht deze te verklaren en te bewijzen, dikwijls aan de hand van geheel eigen termen en begrippen. Eveneens valt het op dat niet allen van dezelfde mensbeschouwing uitgaan. Illustreerem we dit aan de hand van de psychologie van Freud-Adler en Viktor Emile Frankl. Drie stromingen uit Wenen.

Freud hecht zeer grote waarde aan de aangeboren biologische natuur van de mens. Hij heeft zeer veel aandacht besteed aan het Es. Het Es bevat alles wat bij de geboorte is meegebracht, dus vooral de driften, die in het lichamelijk organisme wortelen. Toch heeft Sigmund Freud het Ik niet geheel verwaarloosd, dat geleidelijk het Es moet veroveren om er over te beschikken. Freud moest toegeven dat het Ik wezenlijk tegenovergesteld is aan het Es. Hij poogde echter het Ik genetisch uit de driften af te leiden. Zo kwam hij tot de noodzakelijke paradoxale begrippen der Ik-driften. Het paradoxale karakter van de zo abstracte conceptie kan slechts vergeleken worden met het karakter van een gerechtszitting waar de beklaagde na zijn verhoor op de plaats van de officier van justitie gaat zitten, om tegen zich zelf te pleiten. Scheler heeft de psychoanalyse een geestelijke alchemie genoemd, waardoor sexuele driften in morele wil omgezet kunnen worden.

Ook voor Alfred Adler, de leerling van Freud, is de psychologie een deel van de biologie. Adler leert, dat 's mensen leven in laatste instantie beheerst wordt door zijn verhouding tot de buitenwereld; de mensengemeenschap; de relatie Ik-Gemeenschap, is dus zeer belangrijk. Als belangrijk principe van 's mensen handelen vindt hij de geldingsdrang, die, aan zich zelf overgelaten mateloos is in zijn aanspraken. Ieder van ons bevindt zich ergens op een denkbeeldige lijn tussen de Ik en de

Gij-pool. Willen we geestelijk gezond leven, dan moeten we opklimmen tegen de realiteit, waarvan we zelf deel uitmaken. Wordt in de leer van Freud een mensbeeld geschetst, dat zich kenmerkt door de beklemtoning van de betekenis der menselijke seksualiteit en agressiviteit, de relatieve machteloosheid en gebondenheid van het Ik, dat als het ware ingeklemd is tussen de menselijke driftmatigheid, de eisen der moraal en de objectief geldende werkelijkheid, in Adlers leer wordt een mensbeeld getekend, worstelend tussen een zucht tot zelfbehoud en een streven tot dienen van de gemeenschap. De strijd blijft volgens Adler toegespitst op het sociale niveau en de mens is gemeenschapswezen in de haast banale zin van het woord (Carp). Door het loochenen van de geest van de mens en door alles te herleiden tot het psychische, wordt de psychoanalyse gedwongen alle levensdriften te reduceren tot instinctmatige levensdrangen.

Viktor Emile Frankl, de auteur van „Zeit und Verantwortung”, *Der Unbedingte Mensch: „Homo Patiens”*; *Der Unbewusste Gott*; *Das Menschenbild der Seelenheilkunde* en andere interessante werken o.m. *Medische Zielzorg* (Bijleveld – Utrecht) heeft er terecht op gewezen, dat de mens meer is dan een fysisch organisme en een psychisch wezen; hij heeft het *geestelijke* in de mens weer naar voren gehaald. Hij ziet de mens drie-dimensionaal: lichaam, ziel en geest: de geest, waardoor de mens mens wordt, wordt gekenmerkt *door vrijheid en transcendentie*.

Hij annexeert principiëel de spiritualiteit in de mens. Tot heden heeft de psychotherapie zich weinig gelegen laten liggen aan de spirituele werkelijkheid van de mens. Frankl gaat in zijn werken uit van de anthropologische basisformule: Mens zijn betekent bewust-zijn en verantwoordelijk-zijn. Het eigene van de mens, als geestelijk wezen is, dat hij niet wordt gedreven, noch door een somatische conditie noch door een psychische conditie. De determinismen van lichaam en ziel behoren niet tot het eigenlijke zijn, maar hebben voor zijn vrijheid de betekenis van iets waartegenover hij in volstreekte autonomie zijn standpunt kan bepalen. Volgens Frankl is de mens niet een wezen, dat beheerst wordt door het streven naar lust, noch door de wil tot macht, maar door de wil tot zin. De geestelijke mens streeft naar *waarden en levenszin*.

Als geestelijk wezen is de mens vrij van zijn psychophysicum en vrij tot het realiseren van waarden en tot zinsvervulling van zijn bestaan.

De logotherapie, zoals die door Frankl wordt voorgestaan streeft er naar, de mens begrip en besef bij te brengen van het zinvolle van zijn existentie. Logotherapie is een therapie van uit het geestelijke en geschiedt in de vorm van een existentie-analyse. De existentie-analyse heeft

betrekking op een zich bewust zijn van het dragen van verantwoordelijkheid, want existentie is: verantwoordelijk zijn. Logotherapie en existentie-analyse zijn dus twee facetten van dezelfde leer.

Anders gezegd: De logotherapie wil geestelijke inhouden bewust maken; de existentie-analyse, die hieronder ressorteert tracht voornamelijk het verantwoordelijk-zijn, als grondbeginsel van de menselijke existentie te benadrukken. Daarom leidt de existentie-analyse tot een potentiëring van het menselijke bestaan, want, als mens-zijn bewust zijn en verantwoordelijk-zijn is, dan legt de existentie-analyse zich met recht toe op het bewust-zijn van het verantwoordelijk-zijn, op de bewustwording van de wezenlijke verantwoording. Wanneer dan de logotherapie „vanuit het geestelijke” is, dan is de existentie-analyse vanuit de geest van het verantwoordelijkheidsbewustzijn.

Viktor Emile Frankl, momenteel hoogleraar in de neurologie en psychiatrie aan de universiteit te Wenen, staat op het standpunt, dat de mens een persoon is d.w.z. een individu, dat een redelijke natuur heeft, een wezen, dat zich zelf is en door zich zelf kan handelen. De persoon is meester van zijn daden en zijn meest kenmerkende eigenschappen zijn: vrijheid en verantwoordelijkheid. De mens, die zijn persoon-zijn realiseert, zegt Drs. Jos Aarts, handelt niet op grondslag van instinctieve driften en drijfveren, gedreven door allerlei onbeheerste en onbeheersbare machten in hem of buiten hem, maar handelt in vrijheid d.w.z. op grond van een door hem zelf voltrokken keuze en persoonlijke beslissing en daarom heeft hij verantwoording af te leggen voor hetgeen hij doet. De existentie-analyse komt de verdienste toe, het bestaan van de mens als een zijnsvorm „sui generis” geponoerd te hebben. Zo noemt Jaspers het zijn van de mens een „beslissend” zijn, dat niet slechts is, maar telkens eerst beslist „wat het is”. Met deze verheldering van een, zij het niet steeds beaamd, dan toch algemeen als vanzelfsprekend aangenomen feit, wordt een etische beoordeling van menselijke handelingen pas mogelijk. Want daar, waar de mens er zich als zodanig „mee verhoudt”, dus eerst daar, waar hij ophoudt zijn biologische, of sociologische bindingen of psychologische, karakterologische bindingen als alleenzalmakend te beschouwen en blind te gehoorzamen, daar begint pas de zijn zedelijke beoordeelbaarheid.

De logotherapie is, zoals gezegd, therapie in betrekking tot het geestelijke en wel het geestelijke in tweevoudige zin: Ze gaat uit van het objectief geestelijke, de logos: de logotherapie heeft echter ook betrekking op het subjectief-geestelijke, de menselijke existentie en in zoverre heet ze existentie-analyse. Deze existentie-analyse maakt de zieke mens ook iets

bewust, evenals de psycho-analyse dit doet. Dit „iets” is echter niet „eshaft”, maar geestelijk. (Vergel. Tijdschrift voor Zielkunde en Opvoedingsleer 1954). Het is zijn verantwoordelijkheid.

In „Medische Zielzorg” onderscheidt Frankl drie grote waarde-categorieën en het leven vraagt dat we ons beurtelings op iedere categorie instellen, als dat nodig is. Door handelen kunnen we waarden realiseren. Dit zijn de scheppende waarden. Daarnaast onderscheidt hij de belevende waarden bv. het opgaan in de schoonheid of waarheid van het zijn of in de overgave aan de liefde. Tenslotte accepteert hij de instellingswaarden. Hiermee bedoelt hij, dat de mens zich op de juiste wijze instelt tegenover de beperking van het leven. Hoe verhoudt de mens zich t.o.z. het onafwendbare en kan hij dit aanvaarden als zijn kruis. Frankl illustreert dit met een voorbeeld uit zijn eigen leven: „Toen het er in het concentratiekamp op ging lijken dat ik spoedig zou sterven, was ik wanhopig omdat ik het manuscript van mijn boek „Medische zielzorg”, dat in Auschwitz verloren was gegaan, niet meer had kunnen publiceren. Ik kreeg nu geen kans meer om alles voor de tweede maal op te schrijven. Het enige wat ik kon doen was tegen me zelf zeggen. „Wat zou het leven waard zijn, als de zin van het leven staat of valt met de kans die iemand krijgt om een boek te publiceren”. Zelfs als alles mislukt, heeft het leven, ook de mislukkig zelf, nog een zin.

De belangstellende lezer zij verwezen naar de reeds genoemde werken. Prof. Dr. Carp getuigt van Frankl: „Dank zij hem heeft de psychotherapeut meer oor gekregen voor het oeroude metaphysische verlangen van de mens naar een steun en oriëntatie die boven het dagelijkse bestaan uitgaan. Frankl heeft een duidelijk antwoord gegeven wanneer de neurotische mens verstek laat gaan op de eisen, die het leven hem stelt. Zijn logotherapie leert ons hoe de lijdende mens zich kan adapteren aan een werkelijk menselijke existentie.”

II. *Het mensbeeld en de opvoeding*

Carl Gustaf Jung, een der markantste psychologen uit onze tijd merkt ergens op: „Hoe meer ik mij met de problemen der opvoeding heb ingelaten des te meer is in mij de indruk versterkt, hoe ziekelijk eenzijdig onze moderne mensenvorming is. Echte vorming, dient volgens hem, gericht te zijn op een geestelijk, bovenmenselijk doel, ze dient de mens te verenigen met zijn diepste zielsbelangen en tenslotte met God”.

Merkwaardig is, dat men in de kringen der moderne psychotherapie de betekenis der godsdienst voor de bijzondere vorm van karakterver-

andering, welke een psychotherapeutische behandeling nastreeft, in de laatste jaren steeds meer beklemtoont. Men is gaan inzien, dat liefde het machtigste geneesmiddel is en juist het Christendom geeft een interpretatie van het leven, geheel gebaseerd op de liefde voor de Schepper en de evenmens. De pionier van de moderne existentie-analyse. V. von Gebattel formuleert het aldus: „Alle neuroselijders lijden daaraan, dat ze de zin van het bestaan in het algemeen en van hun persoonlijk bestaan in het bijzonder verloren hebben. Van Jung is bv. de uitspraak, dat van zijn patiënten, die ouder waren dan vijf en dertig het probleem in laatste instantie steeds was, het vinden van een religieuze visie op het leven. A. Maeder zegt: „Als bewust positivist ben ik meer dan vijf en dertig jaar mijn therapeutische practijk begonnen. Het levenslot en de dikwijls verontrustende vragen der patiënten hebben mij gedrongen het religieuze probleem aan te pakken. Ik had daarvoor geen antwoord: ik wist geen oplossing. Het ging er om tot de kern door te dringen. Ik kwam tot de overtuiging, dat de mens zich zelf niet verlossen kan, respectievelijk dat de mens een ander uiteindelijk niet helpen kan.”

Wanneer de psycho-analyse er van uitgaat, dat de seksualiteit de oerdrang is van het menselijk zieleven, is het voor de hand liggend, dat men alle menselijke zielsuitingen als een vervorming, een sublimatie van deze drang gaat zien. Deze conclusie is door Freud, en nog meer door sommige van zijn volgelingen getrokken en zo wordt dan alle cultuur en ook alle godsdienst als zodanig beschouwd. Iedere levensbeschouwing, die niet hiervan uitgaat, wordt dan onmogelijk en zo wordt het Freudianisme zelf tot een levensbeschouwing, die van alle hogere waarden ontkent, dat zij in zich zelf waarde hebben en ook iedere godsdienst ontkent.

„Ein Religioses Erlebnis” betrof een brief die Freud van een Amerikaanse arts ontvangen had; hierin trachtte deze hem, aan de hand van een eigen religieuze ervaring, de kortzichtigheid van zijn ongelooft te doen inzien. De ervaring, die hij beschreef, bleek echter langs psychoanalytische weg op een duidelijk gevoelsmatig verschijnsel te berusten. Freud liet zich niet overtuigen. In zijn antwoord op de brief schreef hij dat hij zou blijven wat hij was: „een ongelovige jood”. Freud heeft het mensbeeld verminkt, doordat het transcendente verband van de mens met zijn Schepper, met de geest, het geweten, de vrijheid en de levenswaarden wordt doorgesneden. Reactie op dit verminkte mensbeeld kon dan ook niet uitblijven. Bij Freud verloren kunst, wetenschap, moraal en godsdienst hun eigen, zelfstandige betekenis. Carl Jung zei niet ten onrechte. „Dat iets onedels in iets edels, iets van het Es in het Ich kan worden omgezet,” vind ik een kunststuk der goudmakerij. (Vergelijk „Jung” door Dr. Jacobi-Rascher Verlag Zürich).

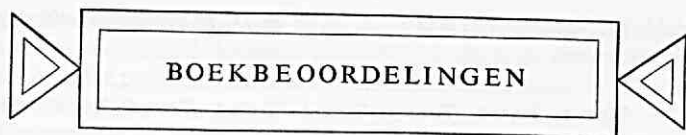
Een enkel woord over Freuds opvatting inzake het geweten.

Freud verwacht het geweten met het Über-Ich. De psycho-analyse mis kent het immanente en het transcendente karakter van het geweten, omdat het volgens haar louter exogeen tot stand komt. Een dergelijke opvatting van Freud is noodlottig, omdat het geweten en de gewetensvorming een der meest centrale problemen der opvoeding is. Freud's mensopvatting wijzen we voor de opvoeding af, omdat de mens niet louter „triebeterminiert", maar „sinnotientiert" is, niet „luststrebend, maar „wertstrebend". De mens wordt door waarden aangetrokken. De mens vraagt altijd naar de zin van het leven. Deze vraag is menselijk. Resumerend kunnen we opmerken: Met een oneindige tegenspraak heeft Freud ons een mensbeschouwing achtergelaten welke ons voorspiegelt, dat het verstandelijk wezen moet geloven, dat zijn ratio een uitvloei sel van de libido, onvoorwaardelijk aan deze moet gehoorzamen zoals de zoon aan de vader, maar dat het daarentegen bewust moet streven naar leiding en sublimering van de mateloze eisen van deze libido. Men vraagt zich tenslotte af: heeft de man, die zo geijverd heeft om de neurotische spanningen tussen de libido en de ratio op te heffen niet de kern van de neurose, die hij bestreed tot wezenstrek van zijn mensopvatting gemaakt? Een conclusie inzake de waarde van Freud voor de opvoeding behoeft eigenlijk niet meer te worden getrokken. We citeren slechts uit het instructieve werkje van Karl Dienelt „Erziehung zur Verantwortlichkeit" (Oesterreichischer Bundesverlag zu Wien): „Was die psychoanalyse letzten Endes will das ist: dass der Mensch mit seinem Es, den Unbewussten ins reine komme, was hingegen die Existenzanalyse vor allem will, das ist: das der Mensch zu sich komme, dies bedeutet aber nicht mehr und nicht weniger, als dass er zum vollen Bewusstsein seiner Verantwortlichkeit komme".

Het kind wil zelf iemand zijn. Ieder ouderpaar kan dit constateren.

Het blijkt o.a. telkens weer, wanneer de opvoeding zich onttrekt aan het ouderlijk gezag. En dat is maar goed ook, want hoe zouden we anders ooit het opvoedingsdoel met name volwassenheid, die zelfstandigheid impliceert, kunnen bereiken? Hoe zouden we ooit kunnen bereiken dat het kind eenmaal bij machte zou zijn in eigen zelfstandigheid een leven te leiden zoals het behoort? Zelfstandigheid gezien als een zedelijke zelfstandigheid, zelfstandigheid in moraliteit en geweten. Volwassen zijn is juist zedelijk zelfstandig zijn. Maar dan ook consequent: verantwoordelijk zijn en verantwoordelijk gesteld worden.

De groei naar volwassenheid is groei naar verantwoordelijkheid en instaan voor zich zelf.



BOEKBEOORDELINGEN

'n Psigologiese Foute-analise in rekene, veral ten opsigte van breuke, vir St. V-leerlinge aan die laerskool, met spesiale verwysing na heekkundige didaktiek door DR. A. P. CRONJÉ.

In de serie „Opvoedkundige Monografieë” verscheen bovenvermeld proefschrift van de heer A. P. Cronjé. Reeds in 1958 verscheen van hem in de serie „Opvoedkundige Studies” een studie: „'n Onderzoek na die invloed van verbeterde werkmodes by St. V-leerlinge in rekene”. (Besproken in Paedagogische Studiën 35 jrg. mei 1958 bl. 237 e.v.). Hij toonde toen aan dat een leer-gesprek naar aanleiding van rekenkundige vraagstukjes, waarbij de oplossings-methoden sentraal gesteld werden een uitermate belangrike didaktiese aanpak kon vorm. Ook wees hij er op dat ten aanzien van de fouten-analyse op het gebied van het rekenonderwijs nog nagenoeg alles onder-zocht diende te worden. Zijn nuwe onderzoek kan dan ook beskouwd word as een voortzetting van het eerste; het belangrikste deel van dit onderzoek immers is gewid aan de diagnostiseringsmetodes en de fouten-analyse in verband met rekenmoeilikheden. Zowel ten aanzien van de reken-didaktiek in het algemeen as van de „heekkundige” didaktiek geeft de skrywer een uitstekend oorsig van die verskillende doelstellingen, waarbij opvalt dat hij die verskillende Europese en Amerikaanse beskouings oorsigtelijk weergeeft. In het bijzonder kent hij die Nederlandse literatuur: ik geloof niet dat een Nederlands werk op dit gebied aan zijn aandag ontsnapt is. Zelfs uit die handleiding van die laatst verskene rekenmetode „Functioneel Rekenen” van Reynders en Snijders word geciteerd; ook word artikelen uit het tydskrif „Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs” van die heer Boormeester aangehaal, en die uitgaves van het Paedagogisch Centrum blyk die auteur ook te kennen. Wie van ons, die sich met die materie bezighoudt, kent byv. het onderzoek van J. A. Holthausen: Die diagnose en remediering van die rekenmoeilikhede van Laerskoolleerlinge in Transvaal? Die Zuid-afrikaanse auteurs kennen in het algemeen het werk van die Nederlandse auteurs beter dan wij hun werk kennen.

Vatten we het eksperiment thans samen, dan blyk dat Dr. Cronjé met vier klassen elk van 35 leerlingen geëksperimenteer heeft. Het waren St. V-leerlingen, gemiddelde leeftyd 12,3. Die opgaves hadden betrekking op die hoofdbewerkinge met breuke. Twee klassen werkten volgens die tradisionele metodes (die A en C klassen, die als kontroleklassen fungeerden) van twee andere klassen werden die fouten nauwkeurig geanalyseer en die didaktiese aanpak werd afgestemd op die foutenanalyse (die B en D klassen, die aangeduid word as eksperimenteerklasse, waren die swaksten).

Hier volg een oorsig van die prestasies van die vier klassen in acht proef-nemingen.

Gemiddelde persentasies van klasse A, B, C & D, in die diagnostiserings- en vergelykende toetse.

Klasse	Toets 1	Toets 2	Toets 3	Toets 4	Toets 5	Toets 6	Toets 7	Toets 8
A	74.4	75.0	66.1	70.0	83.2	82.5	68.6	74.8
B	44.0	93.7	81.6	89.7	86.1	96.1	76.8	94.5
C	79.2	89.7	88.0	86.5	91.8	89.9	82.5	82.0
D	62.5	89.0	66.4	88.4	66.7	88.2	71.0	91.3

In de klassen B en D werden leer- en klassegereprekken gehoude waardeur de leerlinge de geleentheid kregen oplossingsmetode van elkaar over te nemen. In de kontroleklasse A en C werden op de tradisionele wyse de fouten deur de onderwyser besproken. Ook uit dit ondersoek blykt opnieu de grote sosiaal-pedagogiese, pedagogiese en didaktiese betekenis van het groeps- werk, mits goed voorbereid en steunende op een nauwkeurige foutenanalyse. Alleen reeds by het leren van de hoofdbewerkinge van de breuke komt de skrywer tot 16 verskillende soorte van fouten. Deur individuele hulp en leer- en klassegereprekken blyken die meeste leermoeilikhede te verdwynen.

Dr. Cronjé heeft een waardevolle bydrage geleverd op het gebied van de didaktiek van het rekenonderwys. Het ware te wensen dat by de samenstelling van metode voor het rekenonderwys met zyn inzichten ter dege rekening word gehoude.

F. W. PRINS

Acta Paedagogica Ultrajectina

- No. VI DR. L. N. H. BUNT: *Geschiedenis van de Wiskunde als Onderwerp voor het Gymnasium A*, Verslag van een proefneming.
A. *Geschiedenis, inrichting en resultate van het ondersoek.* (prijs f 1,25).
DR. L. N. H. BUNT (met medewerking van DR. CATH. FABER-GOUWENTAK, ZR. E. A. DE JONG, D. LEUJES, DR. H. MOOIJ, DR. P. G. J. VREDENDUIN): *Van Ahmes tot Euclides*; hoofdstukke uit de geschiedenis van de wiskunde. Tweede druk. (prijs f 5,75).
- No. XI DR. L. N. H. BUNT: *Statistiek als Onderwerp voor het Gymnasium A*, Verslag van een proefneming.
A. *Inrichting en resultate van het ondersoek.* (prijs f 4,75).
- No. XI idem. B. *De gebezigde tekst.* (prijs f 6,90).
- No. IX *The Teaching of Mathematics to Students between 16 and 21 Years of Age in the Netherlands.* (prijs f 4,50).
- No. XIV idem. *The Teaching of Arithmetic and Mathematics to Students between 6 and 15 Years of Age in the Netherlands.*
- (Alle vermelde boeke zyn uitgegeve deur J. B. Wolters, Groningen).

De nrs. VI, XI A en XI B en „Van Ahmes tot Euclides” kunnen in het bestek van deze bespreking als een eenheid worden gezien. De nrs. VI en XI A bevatten het verslag van een proefneming om in de hoogste klassen van het Gymnasium A een gedeelte van de tradisionele leerstof voor het vak Wiskunde te doen ver-

vangen door Geschiedenis van de Wiskunde en door Statistiek. In samenwerking met een aantal docenten in de Wiskunde is gezocht naar mogelijkheden om zulks te doen. Het resultaat was dat in een aantal scholen op basis van vrijwilligheid aan het experiment werd deelgenomen, zonder dat men in strijd kwam met de formele voorschriften m.b.t. het onderwijs en het eindexamen. De Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen heeft voor het examen in 1953 bij de aanwijzing van gecommiteerden rekening gehouden met het bijzondere karakter van de te examineren stof, zodat de betreffende eindexamens wiskunde bevredigend zijn verlopen.

Het deeltje nr. vi betreft verder hoofdzakelijk de Geschiedenis van de Wiskunde. Op de beweegredenen welke er toe hebben geleid dat de Geschiedenis van de Wiskunde als onderdeel van het vak Wiskunde werd ingevoerd wordt slechts summier ingegaan. Hiervoor wordt verwezen naar andere auteurs. Het boekje ademt de geest van een aantal enthousiaste mensen, die ernaar streven de wiskunde boeiend te doen zijn voor leerlingen van het V.H.M.O. De medewerkers aan het experiment hebben zeer veel tijd besteed aan dit streven. In onderlinge samenwerking is ook het geschiedenis-boek tot stand gekomen.

Dit deeltje heeft een tweeledig karakter. Ten eerste vormt het een leidraad voor de docent, die met de nieuwe stof wil gaan werken. Ten tweede vormt het een verslag in engere zin van het uitgevoerde experiment. De resultaten, welke bij proefwerken en eindexamen werden behaald worden o.a. gebruikt om aan te tonen dat het experiment als geslaagd kan worden beschouwd. Dit laatste achten wij een zwakkere plek in het boekje. De vergelijking van examenresultaten welke betrekking hebben op de nieuwe opzet met die van de traditionele opzet van het wiskunde-onderwijs is vrijwel zinloos. Cijfers welke voor proefwerken en bij examens worden gegeven, geven binnen de groep kandidaten die zich aan een zelfde proefwerk of een zelfde examen onderwerpt een rangschikking van de kandidaten naar de mate van het succes aan. Er mag geen cardinale betekenis aan deze cijfers worden toegekend. Hoewel Dr. Bunt zelf een aantal statistische bezwaren tegen deze vergelijking opsomt, welke meteen worden weerlegd, zijn wij van mening dat op statistische gronden geen verantwoorde conclusies uit deze vergelijking getrokken kunnen worden. Interessanter zijn een aantal in de tekst vermelde reacties van leerlingen, bijv.:

„Deze wiskunde is een herademing na de worstelingen in de 4e klas. Het interesseert mij veel en veel meer dan al die stomme stellingen en sommetjes in de vorige klas.”

en: *„In ieder geval vind ik het een geweldig leuk vak, het interesseert me veel meer te weten hoe die mensen vroeger dachten dan hoelang domweg een bepaald stukje lijn in een bepaald raar driehoekje is.”*

Dergelijke uitspraken zeggen o.i. meer over het succes van deze proefneming.

Het deeltje xi A heeft hoofdzakelijk betrekking op de Statistiek. Het is in zoverre ruimer van opzet dan het voorgaande dat een meer uitgebreide motivering wordt gegeven van het experiment. Als voornaamste argument dient dat toekomstige studenten in de Economie, Psychologie of Sociologie reeds voor hun studie in één dezer vakken in aanraking dienen te komen met de Statistiek. Ook voor degenen die later niet verder zullen studeren is het gewenst enig inzicht te hebben in bepaalde statistische begrippen omdat iedere burger

hiermede in de moderne samenleving wordt geconfronteerd. Vervolgens wordt een belangrijke plaats ingeruimd voor de introductie van het vak bij de docenten in de Wiskunde. Het geeft a.h.w. de Statistiek in een kort bestek. De tekst is hier grotendeels ontleend aan een tweetal lezingen welke tijdens een vakantie-cursus voor docenten in de Wiskunde werden gegeven in het Mathematisch Centrum te Amsterdam in 1955.

Tenslotte worden ook hierin de examencijfers welke uit het experiment voortvloeiden vergeleken met andere examencijfers voor Wiskunde. In een aanhangsel worden nog enige onderwerpen behandeld welke niet in het eigenlijke leerboek hun plaats vonden.

Bezien wij thans de beide leerboeken. Het boek over de Geschiedenis van de Wiskunde blijkt inderdaad boeiend te zijn, zodat men (al of niet gerechtvaardigd) tot de idee komt dat dit ook voor leerlingen van het V.H.M.O. interessant moet zijn. De grote klassieke wiskundigen passeren achtereenvolgens de revue. Hun denkwijze en betekenis voor de Wiskunde wordt helder belicht. Duidelijk komt de historische worsteling door middel waarvan het huidige bouwwerk van de Wiskunde is verzezen naar voren. Het verschaft daardoor zeer veel intellectueel genoegen. Het boekje lijkt ons een belangrijke inleiding voor studenten die zich op enigerlei wijze met Wiskunde bezighouden op het post-V.H.M.O. niveau. De vraag rijst wel of de stof inderdaad volledig begrepen kan worden door leerlingen van het V.H.M.O. Dit laatste zal pas door de ervaring kunnen worden geleerd.

Het boek over Statistiek heeft een geheel ander karakter. De stof bestrijkt een bepaald gedeelte van de Statistiek. Begonnen wordt met enige begrippen uit de beschrijvende statistiek. Vervolgens gaat het via de leer van de permutaties en combinaties, via de binomiale verdeling, naar de „normale” verdeling toe. Tenslotte worden 50 pagina's gewijd aan de steekproeftheorie. In een vijf-tal aanhangsels worden nog enige speciale onderwerpen behandeld.

De presentatie van de stof is duidelijk; soms zelfs worden wel eens wat veel woorden gebruikt om eenvoudige zaken uiteen te zetten. Het geheel is echter vrij technisch. Vooral het onderdeel steekproeftheorie zou levendiger kunnen worden gebracht vanuit het gezichtspunt van de onzekerheid bij het nemen van een beslissing. Deze onzekerheid zit uiteraard wel opgesloten in het begrip kans, maar de betekenis van het formeel gedefiniëerde kans-begrip wordt te weinig geconfronteerd met het gewone begrip van onzekerheid. Wij zouden het overigens meer hebben geapprecieerd wanneer het boekje wat minder ver was gegaan in de richting van toegepaste min of meer traditionele wiskunde en daarentegen meer in de richting van de moderne verzamelingenleer en algebra van Boole was gegaan. Dit vanwege de daaruit voortvloeiende mogelijkheden m.b.t. de formele logica en meervoudige classificaties. Er zou dan ook een tipje van de sluier van Associatie en Correlatie kunnen worden opgelicht. Deze laatste opmerkingen raken niet de kwaliteit van het boekje als zodanig, maar zijn gericht op de doelstellingen welke met het boekje vervuld moeten worden.

Tenslotte nog iets over de nrs. IX en XIV. Op verzoek van de International Mathematical Union is er door het Wiskundig Genootschap te Amsterdam een commissie ingesteld welke als taak kreeg materiaal te verzamelen inzake het onderwijs in de Wiskunde aan personen tussen de 16 en 21 jaar in Neder-

land. Nr. IX vormt het verslag van dit onderzoek. Van alle onderwijsinstellingen waar voor mensen uit de genoemde leeftijdsgroep Wiskunde wordt gedoceerd is nagegaan waaruit het programma bestond. Verder zijn voor ieder type van onderwijsinstelling vermeld het aantal gegeven les-uren, literatuurlijsten en hier en daar percentages geslaagden. De appendices bevatten een groot aantal examenopgaven. Behalve over de werkelijke onderwijsinstellingen vindt men ook gegevens over de onderwijsakten voor Wiskunde. Incidenteel vindt men ook nog enige gegevens over het onderwijs in de Statistiek. T.a.v. dit vak zijn de gegevens stellig niet volledig. Het ware derhalve wellicht beter geweest dit vak geheel buiten beschouwing te laten.

Nr. XIV vormt evenals het hierboven vermelde deeltje een verslag van een onderzoek naar de leerstof voor Wiskunde bij de diverse typen van onderwijs in Nederland. De leeftijdsgroep is hier van 6 tot 15 jaar. In verband hiermede is ook het Rekenen in het onderzoek betrokken. De opzet is vrijwel analoog aan die van Nr. IX. Op de blz. 21 t/m 28 vindt men evenwel een gedeelte van meer beschouwende aard over de vraag of het wiskundeprogramma bij het V.H.M.O. niet overladen is en over de doelstellingen welke het wiskunde-onderwijs in het algemeen nastreeft.

Wij willen deze bespreking besluiten met de opmerking dat alle besproken boeken de aandacht verdienen van ieder die zich voor het onderwijs in de Wiskunde en Statistiek interesseren. Het is belangrijk dat er mensen zijn die zich beraden over de vraag wat en hoe er op dit terrein gedoceerd dient te worden.

W. BEGEER



VAN DE INSTELLINGEN

Voor het examen M.O. Pedagogiek A slaagden op 14 april 1960 aan het „Twents Instituut voor Opvoedkunde” te Enschede de heren: J. Sinnema (scriptie: Enige bijzonderheden over het verloop van het leerproces van de vergelijkingen van de eerste graad in de eerste klas van een U.L.O. school), J. M. Steunenberg (scriptie: De film en het gebruik daarvan op de lagere school) en G. F. den Toom (scriptie: Wanbegrip bij het rekenonderwijs).

Op woensdag 11 mei 1960 slaagden aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam voor het Diploma Kunstpedagogiek: de dames A. E. M. Weide, Amsterdam, G. Westerhuis, Amsterdam en de heren J. Gerringa, Amsterdam, H. Korteling, Appingedam, M. Wensma, Koog a. d. Zaan.

Voor het examen M.O. Pedagogiek A slaagden op 16 mei 1960 aan de Nuts-academie voor Pedagogische en Maatschappelijke Vorming te Rotterdam de heer A. C. Monster (scriptie: Enige vergelijkingen tussen boek en film bij het onderwijs in de zesde klas van de L.S.), de heer H. E. J. Rijckborst (scriptie: Het zangonderwijs op de lagere school bij 10-12 jarigen in het algemeen en improviseren in het bijzonder), de heer J. D. te Slaa (scriptie: Een kritische beschouwing ten aanzien van de plaatjesproef van Waterink), de heer J. Roest (scriptie: Van volkshuis tot buurthuis), Mej. W. M. Didde (scriptie: Bejaarden-vraagstuk en Bejaarden-zorg), Mej. C. H. de Bok (scriptie: Vorming door groepswerk), de heer W. F. van Eer (scriptie: Het voertaalprobleem op de Surinaamse scholen), de heer R. M. de Waay (scriptie: Leerstof en leerstof-konsentratie).

Op 24 mei 1960 slaagden aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam voor de Middelbare Akte Pedagogiek A:

Mevrouw J. M. L. Scaf, Amsterdam (scriptie: Lekespel op een M.O.K.-school), C. W. Sjollema, Hilversum (scriptie: Wel tarief of geen tarief) C. F. van Biesem, Hilversum (scriptie: Onderzoek naar de veranderingen, die ongeschoolde landarbeiders uit de Groningse en Drentse veenkoloniën doormaken bij overgang naar ongeschoolde arbeid in de industrie. Onderzoek inzake de vraag, in hoeverre de Boomtest als projectietest dienst kan doen als indicator voor die veranderingen), E. C. v. d. Kley, Huizen (scriptie: Een onderzoek naar het gezinsleven en de intelligentie van een 30-tal Soesterbergse gezinnen).

voor de Middelbare Akte Pedagogiek B:

J. R. Hakemulder, Alkmaar (scriptie: Intelligentie Index, Leervermogen en Schooloordeel), M. J. Cardozo, Amsterdam (scriptie: De invloed van de gezinsfactor op de resultaten van het onderwijs), C. M. C. J. de Goede, Alkmaar (scriptie: Pedagogische lichaams oefeningen), P. J. Bijkerk, Amsterdam (scriptie: Flip - een case-study), K. Verheul, Amsterdam (scriptie: De taak van de leraar lichamelijke opvoeding aan de M.O.K.school).

POLITIEKE OPVOEDING, EEN DRINGENDE NOODZAAK

Ongerustheid over de toekomst van de democratie bestaat niet alleen in Frankrijk of West-Duitsland en niet alleen bij de cultuurpessimisten. Men hoeft geen politicoloog te zijn om te zien dat er sinds de Franse revolutie in het democratisch politiek systeem het een en ander gewijzigd is. Vlotweg gezegd: de 19de-eeuwse aristocratische democratie is met de invoering van het algemeen kiesrecht vervangen door de zogenaamde massa-democratie met als kenmerken verkiezingscampagnes, fractiedwang en de invloed van pressiegroepen van allerlei aard. Parallel aan deze ontwikkeling (en ten dele ermee samenhangend) liep de „vertechnisering” van de maatschappij die daardoor steeds gecompliceerder werd en waarin alleen de specialist zijn weg nog enigszins meent te kunnen vinden.

Door de emancipatie van de arbeidersklasse en de mede daaruit ontstane welvaartsstaat verdwenen de tegenstellingen tussen rijk en arm – in ieder geval verloren zij hun scherpe kanten – doch treedt de tegenstelling leek-specialist daarvoor in de plaats. Bijna geen Kamerlid is in staat een juist oordeel over de situatie, waarin de aannemerij in Nederland verkeert, te vellen en zo is het ook met ingewikkelde fiscale onderwerpen; met de problematiek van de economische eenwording van Europa etc. Het is een bekend feit dat de ambtenaren-specialisten vaak beter in de materie thuis zijn dan de specialisten-Kamerleden in de Kamercommissies.

Het institutioneel kader waarin het proces van de besluitvorming zich voltrekt is aanmerkelijk veranderd. Uitgangspunt is niet langer het individu, waarvan bij voorbeeld Rousseau uitging, maar de groep, de partij. Daarin gaat het individuele lid niet volledig ten onder, maar het komt er ook niet tot zijn recht. De strijd buiten het parlement voltrekt zich tussen pressiegroepen, die er echter ook geen hekel aan hebben op de fracties in de vertegenwoordigende lichamen invloed uit te oefenen, of zelfs rechtstreeks op de departementen; in het parlement speelt hij zich af tussen fracties die en bloc hun stem uitbrengen.

Dat er onder deze omstandigheden sprake is van politieke lauwheid bij de brede massa kan geen verwondering wekken. Als men zich echter op het standpunt stelt dat de democratie zo ongeveer het beste politieke systeem is – ondanks alle tekortkomingen – dan zal men zich ook moeten afvragen wat men kan doen om de bedreiging voor de politieke vrijheid van het individu, die van de geschetste ontwikkeling uitgaat, te niet te doen of op zijn minst te verkleinen. Het is oud nieuws als men zegt dat het accent daarbij op de opvoeding en vooral op het onderwijs moet vallen. Nieuw is in welke vorm dit zal moeten gebeuren. Daarover wordt in Nederland veel te weinig nagedacht, of als dit gebeurt, heeft het tot dusver niet tot enig concreet resultaat geleid. Men kan natuurlijk beweren dat die in ons land veel minder urgent is dan in bijvoorbeeld West-Duitsland, omdat hier de democratie verweven is met het volkskarakter, omdat Nederland een oude democratie is en dergelijke meer. Maar wie de politieke ontwikkeling in ons land nauwkeurig in het oog houdt laat zich zo niet in slaap sussen; waarbij nog komt dat democratie aan iedere generatie opnieuw geleerd moet worden, in tegenstelling tot autocratie die eenvoudig opgelegd wordt. Een *vitale democratie* staat of valt met de aanwezigheid van actieve minderheden. Opvoeden tot activiteit, tot het partijkiezen in maatschappelijke problemen, moet als *conditio sine qua non* gezien worden voor het voortbestaan van de democratie.

Met politieke opvoeding bedoel ik iets anders dan wat tot nu toe op de meeste scholen in het uurtje staatsinrichting onderwezen wordt. Natuurlijk is het nuttig de leerlingen de structuur van onze staat, de functies van de verschillende organen enz. uit het hoofd te laten leren, als men er echter maar niet van overtuigd is, dat men op deze manier het functioneren van de democratie tot een doorleefde werkelijkheid gemaakt heeft. Om verschillende redenen is dit stellig niet het geval: De afstand tot de politieke lichamen en problemen is dikwijls veel te groot; er wordt heel vaak een „ideaalbeeld” van het politiek proces gegeven, dat bijna altijd op belangrijke punten afwijkt van de realiteit waarmee de leerling als krantelezer geconfronteerd wordt; de lessen over democratie worden gegeven in een vaak volkomen patriarchale of autoritaire schoolsfeer, die toch een groot deel van onze onderwijsinstituten – van lagere school tot universiteit – kenmerkt. Het is hoog nodig dat de leerlingen gewezen worden op zin en betekenis van democratische spelregels in de dagelijkse praktijk, dus ook op de scholen zelf; dat zij er op attent gemaakt worden dat het compromis, waarbij alle partijen een veer laten, in de democratie vaak de enig mogelijke oplossing is, en welke voor- én nadelen dit compromis heeft; dat het in de democratie er niet om gaat of de meerderheid gelijk heeft, maar dat zij het recht heeft beslissingen te nemen; dat er in de politiek ook onverkwikkelijke dingen gebeuren en dat strijd en waakzaamheid nodig zijn om de kans die daarop bestaat zo klein mogelijk te maken; dat men in de politieke besluitvorming vaak ongelijke grootheden tegen elkaar moet afwegen, zoals grotere welvaart tegen geringere vrijheid, en dat politiek overal gemaakt wordt en niet alleen in gemeenteraad, regering of parlement. Wat dit laatste betreft is het belangrijker de leerlingen te trainen in tal van menselijke situaties – bij voorbeeld wat doet men ment een autoritaire voorzitter in een vereniging, of hoe kiest men nu op verstandige wijze een klassevertegenwoordiger – dan hun eindeloze verhandelingen te geven over het functioneren van de aristocratische democratie in Athene onder Pericles. Bezoeken aan de Staten Generaal of de gemeenteraad zijn als illustratie wel eens nuttig, men bereikt er niet mee dat er een democratische mentaliteit of instelling ontstaat. Treft men het slecht dan heeft men zelfs kans het tegenovergestelde resultaat te bereiken! Een democratische instelling krijgt men mijns inziens alleen, als men de zin van de democratische spelregels in de eigen situatie aantoot. Discussies en voorlichting over actuele wereldpolitieke problemen komen dan pas in de laatste plaats, in de geschiedenisles kan men er misschien wel eens over praten.

Zo gesteld zou politieke opvoeding een onderwijsprincipe moeten zijn, dat in de gehele school toepassing zou vinden. Het lijkt echter verre van mogelijk dit te verwerkelijken. Er zal wel niet veel anders opzitten dan het invoeren van een vak, dat zich er speciaal mee bezig houdt (maatschappijleer, mens en maatschappij etc.), terwijl men in de schoolorde enige democratisering te weeg tracht te brengen. Zo maakt men een begin met de doorvoering van het principe. Erkent men de zin en de betekenis van het principe van de politieke opvoeding in de democratie, waarbij tenslotte alle vakken van belang zijn, dan zal er ook geen tekort aan leerkrachten meer zijn en misschien is dit voor het ministerie van O. K. & W. een reden om eens wat meer aandacht aan het probleem te geven.

JEUGD EN FILM

Niet zelden hoorde men in het buitenland als Nederlander waardering uitspreken voor het toezicht op de vertoonbaarheid van films aan kinderen onder de 18, resp. 14 jaren. Maar in de Verenigde Staten en Canada waren de grote filmmaatschappijen van Amerika te machtig om een dgl. pedagogische censuur te laten ontstaan.

Het grove misbruik echter der sensatielust van kinderen heeft thans ook in Canada een pedagogische reactie opgeroepen. Een journalist beschrijft de „rijen van kinderen van 12 en 13 jaar, de jongens in zwart leren jasjes en hun meisjes in „slacks and reefers””, voor de bioscopen wachtende om hun slok sensatie te gaan halen van dgl. funeste programma's. De oudere jongens gaan met hun oude auto's naar een openlucht-bioscoop met hun meisjes van 14 jaar en ouder. Een luidspreker wordt over de deur van hun auto gehangen en zo kunnen ze dan tekst en muziek van de film horen. In de pauzes eten ze gebakken aardappelen („frites”), „hot dogs” en drinken ze cocacola. Een steeds groter aantal films uit Amerika afkomstig speculeert – naar de woorden van de heer O. J. Silvertone, directeur van de afd. Theater van het Departement voor Reizen en Publiciteit in Ontario – op een dramatisering van de „gemene” aspecten van het hedendaagse leven. Die films behandelen steeds meer verkrachting, buitenechtelijke geslachtsrelaties, homosexualiteit, gewelddadigheid, enz. Steeds scherpere censuur is noodzakelijk. Op een nette manier dreigt deze ambtenaar de film-industrie met een verbod van al haar films, als die industrie niet zelf voor wat beters gaat zorgen. Hij suggereert, dat ook in de Verenigde Staten zelf overheid of particulieren voor een dgl. toezicht zouden kunnen zorgen.

Het is verheugend, dat Canada op dit gebied duidelijk zijn houding bepaalt.

M. J. LANGEVELD



Een Amerikaans tijdschrift voor vergelijkende opvoedkunde

In 1957 verscheen het eerste nummer van "The Comparative Education Review", tevens orgaan van de "Comparative Society".

Prof. W. W. Brickman, president van deze vereniging, schetste de verschijning van dit tijdschrift als een betekenisvolle gebeurtenis in de ontwikkeling van de vergelijkende opvoedkunde in de Verenigde Staten van Amerika. "It aspires to be a clearing house of basic data and resources for the effective teaching of comparative education in the colleges and universities". Het tijdschrift wordt geredigeerd door Prof. G. Z. F. Bereday en het verschijnt driemaal per jaar. Administratieadres: G. H. Read Kent State University, Kent, Ohio. In het eerste nummer wordt o.m. aandacht gewijd aan enkele, ook in ons land bekende boeken over vergelijkende opvoedkunde (N. Hans, Comparative Education; J. L. Kandel, The New Era in Education) en aan de recente onderwijsontwikkeling in Rusland, terwijl in het artikel "Some discussion of methods in comparative education" van prof. Bereday een overzicht wordt gegeven van enkele methoden van onderzoek. Dit nummer wordt afgesloten met de doelstellingen van "The Comparative Education Society". Opricht in 1956 streeft de vereniging o.m. naar:

1. bevordering van het onderwijs in de vergelijkende opvoedkunde.
2. bevordering van onderzoek op dit gebied.
3. samenwerking tussen specialisten.
4. uitwisseling van ervaringen/wederzijds bezoek.

Het tweede nummer van deze jaargang wijdt een lezenswaardig artikel aan "Comparative Study in religion and education". Het derde nummer brengt ons o.m. in aanraking met de verschillende onderwijsmethoden in de vergelijkende opvoedkunde. Sommige docenten gaan uit van een bepaalde geografische eenheid; anderen geven de voorkeur aan de "problem approach-method"; weer anderen beginnen met een al of niet historisch georiënteerde leergang van de doelstellingen, methoden en problemen van de vergelijkende opvoedkunde. Jaargang 1958 geeft o.m. zonder veel commentaar een statistische vergelijking tussen de onderwijssituaties in de U.S.S.R. en de U.S.A. Zeer interessant is in het derde nummer van deze jaargang een artikel van Henry Chauncey over "Some comparative checkpoints between American and Soviet Secondary Education". De derde jaargang bevat instructieve artikelen over de studie van de vergelijkende opvoedkunde in de Sovjet Unie, Engeland en West-Duitsland. Van grote waarde is tenslotte het artikel van Prof. Brickman "A historical introduction to comparative education". Met deze globale introductie van dit voortreffelijk gedocumenteerde en weinig speculatief ingestelde tijdschrift moesten we voor deze keer volstaan. In de toekomst hopen we de belangrijkste bijdragen meer gedetailleerd te kunnen bespreken.

REISINDRUKKEN UIT DURBAN (Z.A.)

PH. J. IDENBURG

Jaren geleden schreef Prof. Kohnstamm tussen allerlei wetenschappelijke artikelen door zijn „reisindrucken”. Ik herinner mij impressies uit Berlijn en Hamburg. Ze werden eens, niet zonder humor, aangevuld met indrukken van een reis naar.... Vledderveen. Aan dit voorbeeld ontleen ik het plan om de lezer iets te vertellen van mijn kortstondig verblijf in Zuid-Afrika. Daarbij houd ik de pretentieloze titel gaarne aan.

De Universiteit van Natal, gevestigd in Pietermaritzburg en Durban, vierde dit jaar haar 50-jarig bestaan. Zij deed dit o.m. door het beleggen van een Nationale Conferentie voor Onderwijs en Opvoeding, bestemd voor deelnemers uit de gehele Unie. Tot deze conferentie werd een 20-tal buitenlanders uitgenodigd. De gedachte was dat hun aanwezigheid het geestelijke isolement van de Unie zou kunnen helpen doorbreken. De ervaring leert dat wanneer een discussie in beperkte kring dreigt dood te lopen, de komst van mensen van buiten stimulerend op de gedachtenwisseling kan inwerken. Daarvoor waren deze gasten van overzee genodigd. Onder hen waren Sir Julian Huxley, de eerste directeur-generaal van de Unesco, Prof. I. L. Kandel, de 80-jarige „vader” van de vergelijkende opvoedkunde, Prof. C. W. de Kiewiet, de uit Zuid-Afrika afkomstige – in Rotterdam geboren – historicus, thans president van de Rochester Universiteit in de staat New York, Prof. J. A. Lauwerys, hoogleraar in de vergelijkende opvoedkunde te Londen en voorzitter van de *New Education Fellowship*, en de Duitse socioloog Prof. H. W. F. Schelsky. Ik heb het een bijzonder voorrecht geacht, dat ik tot deze groep heb mogen behoren en een bescheiden bijdrage tot het gesprek heb kunnen leveren. Tegelijkertijd heb ik – hoe kan het anders – in de 14 dagen, die ik in Durban heb mogen vertoeven, een en ander geleerd van de problemen, waarvoor de Unie is gesteld, en van de oplossingen, welke men zich van die problemen voorstelt. Er waren 1500 deelnemers, onder hen waren de variëteiten, welke de Unie, in levensbeschouwing, taal, ras en politiek vertoont, vertegenwoordigd, al domineerde aan deze Engels sprekende universiteit de progressieve richting. Er werden niet minder dan 140 voordrachten gehouden, waarbij uiteenlopende aspecten en vraagstukken van het Zuid-Afrikaanse onderwijs tot hun recht konden komen. Er was voor mij persoonlijk gelegenheid om van het leven van de verschillende bevolkingsgroepen zoveel te horen en te zien als in de stad en haar omgeving kan worden waargenomen. Zo werd deze

conferentietijd een inleiding tot de pedagogische problemen, waarvoor deze veel-rassige samenleving gesteld is. Het was onvermijdelijk deze problemen te zien tegen de achtergrond van de revolutionaire veranderingen, welke zich ten Noorden van de Unie voltrekken. Ze waren, zeker nu de troebelen in de Congo de kranten dagelijks met ontstellend nieuws vulden, geen ogenblik uit onze gedachten.

Uit alle besprekingen bleek wel hoe zwaar de politiek zich in de wereld van het onderwijs doet gelden. Wie zich dit niet bewust was toen hij in Durban arriveerde, heeft het aanstonds bij de opening van de conferentie kunnen merken, toen de gouverneur-generaal Mr. C. R. Swart, die voortkomt uit het Afrikaans sprekende deel van Zuid-Afrika, de conferentie opende. Het was de eerste en voor zover ik heb kunnen waarnemen tevens de laatste maal dat de atmosfeer van de conferentie door de toon van een der sprekers werd verstoord. Maar gedurende de vele besprekingen bleek het onderwijsbeleid telkens opnieuw een bij uitstek politieke aangelegenheid. Het is mij overkomen dat ik met pure bewondering naar de beschrijving van een bepaalde pedagogische activiteit had zitten luisteren, om eerst bij de discussie te ontdekken dat ook *deze* eerst kon worden beoordeeld in het licht van de politieke tegenstellingen, welke dit volk ten diepste verdeeld houden. Stilaan heb ik ontdekt dat dit onvermijdelijk was. Ik zou de lezer willen waarschuwen tegen het gevoel van geërgerdheid, dat bij sommigen opkomt wanneer gesproken wordt van politiek in het verband met het onderwijs. De regeling van het schoolwezen is een aangelegenheid, welke in hoge mate bepaald wordt door de doeleinden, waarop de macht van de staat is gericht. Wanneer het leven en de toekomst van een volk komen te verkeren in een bij uitstek kritieke phase, zoals in Zuid-Afrika het geval is, moet dit verband tussen staatsbeleid en onderwijsbestuur onvermijdelijk openbaar worden. De tegenstelling is dan ook niet: politiek of geen politiek in de verzorging van het schoolwezen, zij is: *deze* politiek of een andere.

„Deze politiek of een andere” is het thema, waar alle discussies in Zuid-Afrika om draaien. Daarbij is „deze politiek” dan de heersende, die der apartheid. En de andere, oppositionele, is die, welke pleit voor samenwerking.

Om de beide kanten tot hun recht te laten komen, moeten enkele feiten ter algemene oriëntatie voorafgaan. Er wonen in Zuid-Afrika ongeveer 14.6 miljoen mensen. Daarvan behoren er 9.7 miljoen of 66% tot de Afrikanen. Men duidt ze ook wel aan als *Natives*, naturellen, of Bantoe's. De uitdrukking Afrikanen wijst naar de verwantschap met de

gekleurde bevolking in andere delen van Afrika. Ongeveer 3 miljoen inwoners of 21% behoren tot de blanke bevolking, die als Europeanen worden betiteld. Vervolgens zijn er 1.4 miljoen of 10% „Kleurlingen”. De overgrote meerderheid van de laatsten behoort tot de uit rassengroep gemengde bevolking; zij heeft enig Europees bloed in de aderen maar is niet van zuiver Europese oorsprong. Tenslotte zijn er 450.000 Aziaten, meest Indiërs. Een groot deel van dezen woont in Natal; in Durban zijn zij sterk vertegenwoordigd.

Over twee van de genoemde rassengroepen wil ik nog iets naders vertellen. Vooreerst omtrent de grootste, die van de Bantoe's. Ze behoren tot enkele honderden stammen, waarvan in Natal vooral de Zoeloe's worden gevonden. Wat voor het onderwijs nog belangrijker is: ze behoren tot zeven verschillende talengroepen. Ruim een derde deel van de Bantoe's – 3.6 miljoen – woont in reservaten. Ik heb zulk een reservaat bezocht. Het ligt 32 km ten Westen van Durban. Het is wat groter dan de provincie Utrecht. Een prachtig landschap, bekend als de *Valley of a Thousand Hills*, met steile heuvels en diepe „kloven”, doorsneden door de Umgeni-rivier. Maar tevens ook een uiterst kaal landschap. De erosie heeft er vrij spel gehad. Er zijn maar weinig bomen. Het is een arm land met een arme bevolking. Ongeveer 35.000 Zoeloe's leven er in kralen, verspreid over het gebied. Er zijn geen steden of dorpen. Maar de bevolking wordt er door een zekere binding aan de stam bijeen gehouden.

Aan de grens van dit gebied heeft Dr. H. H. Stott een gezondheidscentrum ingericht: *Botha's Hill Health Centre*. Hij heeft mij van de bedoelingen van dit instituut verteld. Het verhaal nam zijn uitgangspunt bij de uiterst primitieve, hygiënisch volstrekt onaanvaardbare, levensomstandigheden der bevolking. Voorouderverering en -vrees beheersen de levensgewoonten en staan de doorvoering van een verantwoorde gezondheidszorg in de weg. Het overgrote deel der bevolking is analfaab. Maar ook juiste begrippen omtrent de bebouwing van de grond en de verzorging van het vee ontbreken. Er zijn zeven lagere scholen. Evenwel ontvangen tenminste 30 à 40% van de kinderen geen vermeldenswaard onderwijs. Er is geen voortgezet onderwijs. Er zijn evenwel een aantal jongeren, die buiten het reservaat een *High School* bezoeken.

Aandacht verdient de kloof tussen de gezinsopvoeding enerzijds en het onderwijs, dat de school biedt, anderzijds. In en rond de kraal ontvangt het kind een opvoeding voor het leven in de Zoeloe-gemeenschap. Het leert de voor het levensonderhoud noodzakelijke werkzaamheden, het

wordt ingewijd in de religieuze ritën en praktijken, het wordt georiëntteerd in de ingewikkelde etiquette van zijn stam. De school is in deze wereld door zending en missie geïntroduceerd. Het onderwijs is gericht op de ondermijning van de traditie. Voorouderverering wordt belachelijk gemaakt. Het ouderlijk gezag wordt geschaad, de algemeen gebruikelijke polygamie zedelijk veroordeeld. De traditie wordt met weinig respect bejegend. Het eindproduct van de school is, naar het oordeel van vele ouders, allermïnst een nuttig burger. De kinderen, die door het onderwijs gegrepen worden, willen niet meer werken. Zij zijn bang om hun handen vuil te maken. Zij worden ongevoelig voor het ouderlijk gezag. De familie-banden worden door de school verzwakt. Er worden gewoonten geleerd, welke strijden met het beste in de manier van leven, welke de Zoeloe eigen is. De Zoeloe kent groeps-wedijver, de school ontwikkelt individuele competitie. De Zoeloe-zeden eisen neergeslagen ogen, het onderwijs verlangt, dat men elkaar recht aankijkt. Het Zoeloe-kind moet bescheiden afwachten of het door een oudere gegroet wordt, de school leert het kind de ouderen eerst te groeten.

Als de school nu ook eens een aantal practische zaken zou hebben onderwezen: zoals het bewerken van het land, koken en wassen, tuinieren, dan zou het oordeel misschien gunstiger hebben geluid. Maar alle nadruk valt er op het lezen en schrijven, kundigheden, welke de Zoeloe met respect vervullen en een onmiskenbare prestigewaarde bezitten, doch die een breuk betekenen in zijn traditionele bestaan.

Zo zijn er uit het onderwijs een aantal „ontwikkelden” voortgekomen. Maar het bleef een kleine groep, welke Westers leeft en denkt. De massa wordt door de school nog weinig beïnvloed. Zij leeft nog in haar ritën, bijgelovigheden en allerlei vormen van vrees. Er is nog heel wat bezwering van geesten in het reservaat en barbaarse gewoonten blijven er heersen. „It is not the first instance in world history of a people turning back to their ancient mysteries after becoming disappointed at immediate results of adopting the culture of a conquering race”. (G. O. Lovett).

Dr. Stott pakt het probleem anders aan. Hij stichtte zijn kliniek aan de toegangsweg tot het reservaat en een viertal subcentra op strategische punten in het gebied. Er zijn Europese doktoren, een Europese tandarts, een Europese diëtist en een aantal Bantoe-verpleegsters en -assistenten. Het contact met de bevolking loopt via het medische werk, dat ook moederschap- en zuigelingen-zorg omvat. Van daaruit tracht Dr. Stott de levensgewoonten te beïnvloeden. De verpleegsters bezoeken de patiënten in de hutten en adviseren over voedings- en kookgewoonten, hygiënische maatregelen e.d. Van daaruit wordt de land-

bouwpraktijk beïnvloed. Ik zag een proeftuin, onder leiding van een Bantoe-landbouwdeskundige, en een model-kraal. Er zijn marktfaciliteiten geschapen, waar landbouwprodukten kunnen worden verkocht en gekocht. Er is, ter verrijking van het dieet, een begin gemaakt met viscultuur in een nabij het centrum gelegen vijver. Het geheel is een exemplarische poging tot een „totale”, *holistic*, benaderingswijze van de problemen van een onderontwikkeld gebied.

Een van de grote problemen van dit reservaat is de afwezigheid van een groot deel van de mannen. In dit opzicht wijkt *The Valley of a Thousand Hills* niet af van andere reservaten. Van de volwassen mannen, die in de reservaten thuis behoren, is 50-60% in Europees gebied werkzaam. Velen van hen vindt men in de steden. Het feit betekent een ernstige breuk in het gezinsleven. Immers dit zijn geen alledags-forenzen. De mannen komen soms het weekend thuis. Velen blijven echter maanden of jaren weg. De vrouwen missen hun tegenwoordigheid. De kinderen ontberen de vaderlijke tucht. En als vader thuis is, is hij veelal nog dronken ook.

In Durban heb ik de andere kant van deze zaak gezien. Op een avond bezocht ik, in gezelschap van de personeelschef van een van de grootste bakkerijen, een *compound*, een mannenverblijf, dat door de fabriek was ingericht. Indien ik mij goed herinner, worden deze mannen op een 9-maands-contract aangenomen. Het gebouw, dat ongeveer 300 mannen herbergt, staat onder leiding van een ontwikkelde Zoeloe, bijgestaan door een aantal Bantoe-politiemannen. Rond een open binnenplaats, waar een vuur voor kookdoeleinden beschikbaar is, zijn de slaapzalen in drie verdiepingen opgetrokken. Elke zaal voorziet in slaapgelegenheden voor 15-30 mannen. Ruimte voor eigen bezit is er nauwelijks: er zal geen behoefte aan bestaan. In één van de zalen was - ondanks het late uur - op de grond nog een maaltijd gaande. Het eten wordt door groepen gekocht, bereid en opgegeten. In dit geval werd een schaap opgepeuzeld. Hier en daar zag men in het halfduister een vrouw. Er is een aantal kamers, waar de gehuwde bewoners, telkens voor een week, hun vrouw mogen ontvangen. Ik vroeg de leider of hij de koning van de Zoeloe's, de *paramount chief*, erkende. Dit was, ondanks zijn langdurige afwezigheden, het geval. Het bleek dat deze relatie wel zijn bezwaarlijke kanten had. Toen hij de koning de laatste maal zijn eerbewijzen ging brengen, was hem te kennen gegeven dat hij één van de prinsessen van het koninklijk huis moest huwen. Hij had dit afgewezen op grond van zijn monogaam Christelijk huwelijk. Maar dit werd niet gewaardeerd. In een van de vertrekken troffen wij zowaar een andere prinses aan. Ze

zat met neergeslagen ogen bij haar man op de grond. Zijn vierde vrouw! Eerlijk betaald. Maar ook dit was een huwelijk, dat hem was opgedrongen.

Intussen is het duidelijk dat langdurige scheiding van mannen en vrouwen aan beide kanten tot huwelijksontrouw leidt. Vele mannen hebben in de stad hun vrouwelijke relaties. Het is ook begrijpelijk dat door dit systeem venerische ziekten moeilijk kunnen worden bestreden en dat ze ook in de reservaten worden binnen gebracht.

Niet alle mannen uit de reservaten, die in de stad werken, zijn op de aangegeven wijze gehuisvest. Er is ook inwonend huispersoneel; ook ik heb de goede zorgen van David, Absalom, Jozef e.a. weten te waarderen.

Tot zover over de bevolking in de reservaten en de migrerende arbeiders, die er uit voortkomen.

Een geringer deel van de Bantoe's, maar toch nog 2.6 miljoen van hen, is met zijn gezinnen in de Europese stedelijke gebieden „gehuisvest”. Voor zover men daarvan spreken mag.

Hoog boven de havenstad Durban verrijst de Universiteit. Ze is kenbaar aan de hoge toren van één harer gebouwen. 's Avonds was deze ter gelegenheid van het gouden feest stralend verlicht. Men heeft van de universiteitswijk een prachtig uitzicht over stad en haven en de Indische Oceaan. Ziet men landinwaarts dan kijkt men uit op een heuvelland. Van nature een aantrekkelijk gebied. Maar in enkele decennien heeft zich daar het *Cato Manor Noodkamp* ontwikkeld, een toonbeeld van verkommering. In duizenden keten, meest opgetrokken uit stukken plaatijzer, huist daar een Bantoe-bevolking van meer dan 46.000 mannen, vrouwen en kinderen. De gemeente heeft er een aantal wegen door gelegd, er centrale sanitaire installaties in geplaatst en voor enige watervoorziening gezorgd. Ook kwamen er temidden van deze ellende een paar scholen, kerken, creches en winkels. Op een morgen heb ik er een bezoek gebracht. 's Avonds wordt het voor een blanke niet veilig geacht zich in dit duistere gebied te bewegen. Het is een haard van opstandigheid en verzet. Nog niet zo lang geleden zijn de vrouwen uit dit gebied bij duizenden als furies naar de stad gekomen. Het was een reactie tegen de onderdrukking van de clandestiene jeneverstokerij. Binnen het gebied van *Cato Manor* zelf werden toen een aantal van de beste gemeentelijke voorzieningen neergebrand. De verkoolden restanten ervan staan er nog, als een aanklacht van de kant van de dienst voor Bantoe-zaken. Men wees mij de schuur, waar een aantal politieagenten de dood vond tegen dit vandalisme.

De gemeente is bezig dit gehele gebied te saneren. Elders heeft zij

nieuwe woningen gebouwd, welke aan redelijke eisen voldoen. Ik bezocht het *Kwa Mashu* project. Het is bestemd voor 120.000 Bantoe's. Er komen 8 wijken, elk met 1500 woningen voor gezinnen, en 2 wijken, welke samen ongeveer 25.000 alleen-wonende mannen zullen huisvesten. Elke wijk heeft zijn winkelbuurt, zijn scholen, speelterreinen en kerken. Er komt een centraal ziekenhuis. *Kwa Mashu* ligt een eind ten Noorden van Durban. De weg is slecht; de bus te duur. Maar er komt een elektrische trein, welke de nederzetting in 15 minuten met het stadscentrum zal verbinden.

Elke dag wordt een tiental gezinnen uit *Cato Manor* naar *Kwa Mashu* overgebracht. Ik zag een familie voor deze verhuizing gereed staan. Het gehele armzalige „meubilair” was reeds buiten de woonkeet geplaatst. Een truck kwam het ophalen. Hij vervoert in één rit de inhoud van een aantal woningen. Terstond na het vertrek der bewoners worden de keten afgebroken. In *Kwa Mashu* zag ik het huis, dat voor dit gezin was bestemd: vier flinke kamers met W.C. en douche-hok. Een tuintje vóór en achter. Deze woningen worden door Bantoe's gebouwd. Ze kosten ongeveer f 2500,— per stuk. Men kan ze zowel huren als op afbetaling kopen, hetgeen financiëel niet veel verschil maakt (ongeveer f 22,— per maand). Ik bezocht een drietal bewoonde huizen: ze waren keurig ingericht en bijzonder goed schoon gehouden. De inrichting vormt een sociaal probleem: ze wordt op afbetaling gekocht en daarbij gaan de gezinnen hun financiële draagkracht ver te boven.

Indrukwekkend was het te horen en te zien hoe zich in deze nieuwe wijken een wèlgeordend leven ontwikkelt. Maar het is mij niet ontgaan dat de grootmoeder van één van de gezinnen verklaarde huis en tuin te waarderen, maar financieel kwam men niet rond. Er was geen geld voor behoorlijke voeding over, er was honger. De loonpolitiek, welke voor de Bantoe's geldt, is op deze huisvestingpolitiek niet afgestemd. En het volhardend verzet, dat zich enkele maanden geleden in Johannesburg tegen de verhoging van de bustarieven heeft geopenbaard, kwam mij alleszins begrijpelijk voor.

Ik zag de woonverblijven van de alleen-wonende mannen. Men had de zalen van het *compound* vermeden: 4 mannen bewonen 2 kamers: één kook- en eetverblijf en één slaapverblijf. Beide behoorlijk ingericht. Kosten f 10,— per maand per bed.

Een derde categorie van de Bantoe-bevolking, ongeveer 2.1 miljoen personen omvattend, woont op de Europese boerenplaatsen. Ik heb ze niet gezien en zal er daarom niet over uitwijden. Slechts zij opgemerkt dat vrijwillige landarbeid schaars wordt. Jonge mensen zoeken hun toe-

komst liever in de steden dan op de boerderijen, waar de lonen zeer laag zijn. Men zendt nu gevangenen naar de boerderijen. Het systeem komt vooral in Transvaal voor. Het is een oorzaak van veel en ernstig misbruik; het leidt tot aantasting van de fundamentele rechten, waarop ook een gevangene aanspraak kan maken.

Tot zover, voorlopig, over de Bantoe's, de grootste rassen-groep van de Zuid-Afrikaanse bevolking.

Thans enkele korte opmerkingen over de Europeanen. De lezer realiseert zich wel, dat deze categorie slechts $\frac{1}{5}$ deel van de bevolking uitmaakt. Ze is zich deze minderheidspositie alleszins bewust. En wie zich over de politiek in Zuid-Afrika uitspreekt, moet deze situatie nimmer uit het oog verliezen. Vergelijkingen met de Verenigde Staten zijn voor de blanke Zuid-Afrikaan irritant. Dáár zijn er 10% negers tegenover 90% blanken; in zijn land 80% Bantoe's, Indiërs en Kleurlingen tegenover 20% blanken.

Karakteristiek voor de blanke bevolking is haar verdeeldheid in twee groepen: de Zuid-Afrikaners, die Afrikaans spreken, vroeger Boeren genaamd, en de Engelssprekenden. De eersten omvatten 57% van de Europese bevolking, de tweede 39%. Ongeveer 70% van de blanke bevolking heeft enige kennis van de andere taal; meer Afrikaners kennen Engels dan Engelssprekenden Afrikaans. In Durban overheerst het Engels verre.

Men kan met goed recht spreken van een *tegenstelling* tussen de beide bevolkingsdelen. Ze gaat terug op de historie, o.a. op de Boerenoorlog, welke voor de Zuid-Afrikaners vaak nog leeft alsof zij gisteren plaats vond. Ze heeft sociaal-economische aspecten. De Afrikaners zijn plattelanners, boeren; de Engelssprekenden stedelingen, industriëlen en handelslieden. Er zijn ook religieuze en culturele verschillen. De Afrikaners zijn calvinisten; de Engelssprekenden missen zulk een duidelijk religieus stempel. De Afrikaners leven in een beperkt en geïsoleerd cultureel milieu; de Engelssprekenden zijn verbonden met een wereldomspannend cultureel gebeuren.

Dit zijn grove lijnen, welke in het verband van deze reisindrukken wellicht voldoende zijn om te doen zien hoezeer de Europese bevolking uiteen valt. Men ervaart deze verdeeldheid zo duidelijk omdat uit het kamp der Afrikaners vaak zulke nationalistische klanken worden gehoord: alsof dit volksdeel het ware, het uitverkorene zou zijn en de anderen slechts vreemdelingen en bijwoners.

Een van mijn kennissen bracht een week-end op een Afrikaander-boerderij door. 's Zondags werd het gezin rond de bijbel verenigd. Was

het toeval dat de vader juist de geschiedenis van Noach's dronkenschap had opgeslagen? Een feit is dat de bijbellezing door een verklaring werd gevolgd, waarbij de vloek, welke over Cham werd uitgesproken – „een knecht der knechten zij hij voor zijn broeders” – op de zwarte landgenoten van toepassing werd verklaard. En de daad van respect, welke Jafeth zijn vader bewees, bracht, naar de toelichting niet naliet vast te stellen, de singuliere staat van de blanken aan het licht. Toen ik dit hoorde, begreep ik de rethorische vraag van één van de inleiders ter Conferentie: „Wat hebben wij toch met onze opvoeding gedaan, dat er de leiders van vandaag uit zijn voortgekomen?” Welk een in – zich – zelf – besloten samenleving is dit! Het ontbreekt bepaald niet aan tekenen van culturele inteelt bij dat deel der bevolking. Het politiek heersende deel, nog wel.

Het is alom bekend dat de politiek van *Die Nasionale Partij* die van de „apartheid” is. Zij streeft ernaar om door middel van de wetgeving de onderscheidene rassen-groepen, waaruit de bevolking bestaat, op politiek, economisch, sociaal en geestelijk gebied van elkaar te scheiden. Mijn indruk van sommige discussies ter conferentie was dat de, uit deze partij voortgekomen regering, nog een stap verder gaat dan in deze omschrijving werd aangegeven. Wat het onderwijs betreft, wordt de scheiding óók nog binnen de Europese groep doorgetrokken tussen Afrikaans en Engelssprekenden. In drie van de vier provinciën van de Unie is onderwijs door middel van de moedertaal verplicht geworden. De ouders mogen dienaangaande niet meer beslissen: het kind wordt onderwezen met de moedertaal als voertuig of de ouders zulks wensen of niet en in laatste instantie beslist de staat wat iemands moedertaal is.

Wij moeten het verschijnsel, waarover in een van de zittingen van vooraanstaande zijde harde woorden zijn gezegd, zien tegen de achtergrond van het intensieve patriotisme van de Afrikaners, dat zich openbaart in hun grote liefde voor hun taal, welke zij tegen overwoekering door het Engels willen behoeden. En dat gevaar is er. Het Engels heeft een groot prestige; het geeft toegang tot de gehele wereld en een enorm cultuurgebied. De Engelssprekenden zijn zich dit bewust. Zij hebben slechts een geringe neiging er nu nog een minder ver reikende en verrijkende taal serieus bij te leren.

Maar wat krijgt men nu te zien?

Een van de sprekers ter conferentie vertelde dat zijn kinderen, zoals de meeste dorpskinderen in Zuid-Afrika – en Zuid-Afrika was en is voor een groot deel nog een land van dorpen – vrijelijk omgingen met kinderen van de andere taalgroep, vrijwel onbewust van enig groeps-

verschil. Een 10 à 15 jaar geleden werden de kinderen in de school gewoonlijk ondergebracht in parallelklassen respectievelijk voor Engelsprekenden en Afrikaanssprekenden. Er was echter een tendentie om de beide taalgroepen te mengen en ze in dezelfde klasse bijeen te brengen. Het onderwijs werd dan gedeeltelijk in de ene en gedeeltelijk in de andere taal gegeven. Mensen, zoals de „prinsipaal” van de Universiteit van Natal, de Afrikaner Dr. E. G. Malherbe, hebben dit stelsel indertijd met kracht verdedigd. Men ziet hieruit in het voorbijgaan, dat niet *alle* Afrikaanssprekenden de isolationistische politiek der regering voorstaan. Onder invloed van het huidig onderwijsbeleid maken de scholen, waar de beide taalgroepen samen werden ondergebracht, nu echter plaats voor gescheiden scholen. Het is met name wat kleinere gemeenten aangaat, een financieel uiterst bezwaarlijke politiek; maar de politieke, maatschappelijke en culturele kosten zijn onmetelijk. Een politiek van regressie komt terug op een integratie, welke zich bezig was te voltrekken.

„Apartheid” heeft officieel echter betrekking op de relatie der rassen-groepen. Een omvangrijk stel wetten is er aan dienstbaar. De bevolking wordt dus naar haar wezenlijke of veronderstelde afstamming ingedeeld. En deze indeling grijpt in in de rechten van de mensen t.a.v. huwelijk, vestigings- en bewegingsvrijheid, stemrecht, grondbezit, vrijheid om beroepen uit te oefenen, loon voor arbeid, schoolkeuze voor de kinderen, gebruik van openbare vervoersmiddelen; in beginsel zelfs van de kerk, welke men mag bezoeken. Op dit fundamentele punt richt zich de zedelijke kritiek op dit stelsel, waarin de mens niet als mens wordt aanzien maar als een onderdeel van de groep, waartoe hij door de staat wordt gerekend.

In de kranten, welke ik te Durban ontving, kon ik meer dan eens processen volgen over deze toerekening. Was deze man, deze vrouw, dit kind een kleurling of niet? En het was duidelijk dat het hier ging om beslissingen van de meest ingrijpende aard voor het leven der betrokkenen. Stel U de tragiek voor van het meisje, waarvan een Nederlandse studente mij vertelde. Zij was haar hutgenote op de boot naar Zuid-Afrika. Zij zag er allerminst duidelijk als een kleurlinge uit. Maar wanneer de meisjes samen aan het dek stonden, werd het gezelschap door blanke Zuid-Afrikanen gemeden. Wat was het geval? Het meisje was inderdaad „blank” geweest. Maar een nadere beslissing had haar onder de „kleurlingen” gerangschikt. Daarmede was het bestaan van dit meisje radicaal veranderd, gereduceerd. Als zij een „blanke” verloofde had, zou zij niet met hem mogen trouwen. En de gehele reeks

van voorschriften, welke ik boven aanduidde, rangschikt haar in de categorie van onvolwaardige burgers. Indien men nog van „burger-schap” spreken mag. Ik meen niet dat gelijkheid impliceert dat alle mensen, ongeacht hun verschillen gelijk behandeld worden. Men mag een kind niet behandelen als een volwassene; een meisje niet als een jongen; de rechter mag een arme niet op dezelfde wijze beboeten als een rijke, de fiscus moet zijn belastingsysteem op de inkomensgrootte afstemmen en ik weet niet of ik aanstonds aan alle inwoners van Zuid-Afrika zonder enige ontwikkeling te eisen gelijk stemrecht zou willen verlenen. Maar de criteria van bloedsamenstelling en huidskleur moeten als onderscheidingskenmerken worden verworpen omdat zij leiden tot een classificatie, welke de mens kenmerkt naar zijn biologische verschijning, geen ruimte laat voor zijn vrijheid en geen recht doet aan zijn waardigheid. Dit is niet het enige bezwaar tegen de apartheidspolitiek. Het is wel het meest fundamentele en ik kan niet nalaten het hier in te voegen. Immers telkens weer tijdens mijn verblijf in Natal heb ik, bij alle erkenning van het feit, dat bijv. veel Bantoe's nog staan op een uiterst primitief beschavingsniveau, mijn verontwaardiging voelen opkomen over de discriminatie, welke hun werd aangedaan. En deze verontwaardiging geldt evenzeer de behandeling van Indiërs en Kleurlingen. Ik heb ook moeten vaststellen hoe bij deze groepen de haat groeit. Zeker, de kanunnik van de Anglikaanse Kerk sprak met gelijkmoedigheid over de beledigingen, welke hem als Zoeloe waren aangedaan. Maar hij wist nog zeer wel hoe hij door de Tomlinson Staatscommissie was ontvangen en gehoord. De besprekingen waren voor een kop thee onderbroken. Ook voor zijn thee was gezorgd, vertelde de voorzitter hem bemoedigend. Zij bleek evenwel in de dien-keuken te vinden te zijn. Hij was evenmin vergeten hoe hem, als lid van een schoolbestuur, bij de kennismaking met vertegenwoordigers van het Ministerie voor Bantoe-zaken in onderscheid met de blanke bestuursleden een handdruk werd onthouden. De ministeriële heren handelden waarschijnlijk volgens voorschrift. Maar het moet een mens maar gebeuren wanneer hij zich zonder argwaan opmaakt ter begroeting! Toch sprak er nu geen ergernis meer uit deze verhalen. Maar even zakelijk als stellig was de verklaring van deze kerkelijke autoriteit omtrent de toenemende verwijdering tussen blanken en Bantoe's. Vooral de jeugd ziet hoe aan haar toekomst allerwegen hinderpalen in de weg zijn gesteld. Zij wendt zich ook van het Christendom af. Daarvan is, zo meent zij, voor haar niets te verwachten.

Intussen heeft mijn beschouwing over de grondslagen der apartheidspolitiek

politiek, haar ethische strekking en haar gevolgen, de beschrijving van deze politiek zelve onderbroken. Wij moeten nog even luisteren naar de apologeten van de apartheidspolitik om haar in haar volle consequenties, ook voor het onderwijs te leren verstaan.¹ Het Europese en het Afrikaanse ras kunnen – zo stellen zij – nooit samen in één staat leven zonder óf onrecht te doen aan de Afrikanen óf afbreuk aan de Europese heerschappij. De Europeaan mag enerzijds aan de Afrikaan geen politieke rechten toestaan omdat de Westerse beschaving door de Bantoeschaving zou worden overweldigd. Anderzijds: indien en zolang de Afrikaan in Europese bedrijven werkt, is het onrecht hem de staatsburgerlijke rechten te onthouden. Verder heeft de Afrikaan, evengoed als de Afrikaner, er aanspraak op dat zijn taal en cultuur tot ontwikkeling komen. Zonder dat zal hij nimmer een werkelijk geïntegreerde persoonlijkheid worden. Zolang hij van de Europese staat deel blijft uitmaken, zal hij een imitatie-Europeaan worden in plaats van een goede Afrikaan. Dat is weer een verschil met de situatie in de Verenigde Staten. De neger kan daar een Amerikaan in 't zwart worden. De Bantoe heeft een eigen cultuur, eigen gewoonten, eigen talen; hij kan nimmer een zwarte Europeaan worden. In de Europese staat kan – zo stellen de voorstanders van de apartheid – de Afrikaan geen gelijkheid worden toegestaan; hij kan er niet worden belast met functies, waarbij het aankomt op vertrouwen, waarbij hem macht wordt toebedeeld of een bijzondere verantwoordelijkheid in het geding is, zoals dit het geval zou zijn in zijn eigen land.

Daarom moet de Afrikaan – zo gaat de redenering verder – zijn eigen vaderland hebben, een gebied, dat hij zijn eigen kan noemen en waar hij de hoogste posities kan bereiken, waartoe hij bekwaam is. De bestaande reservaten moeten, na uitbreiding, het vaderland van de Afrikaan worden. Wanneer de Afrikaan zijn vaderland verlaat om voor Europeanen in hun land te werken dan doet hij dat als tijdelijk migrerende arbeider. Hij kan deswege geen burgerlijke of politieke rechten verlangen. Hij is in feite, iemand, die Europees Zuid-Afrika bezoekt, en hij doet dit in de wetenschap dat hij straks naar zijn eigen land zal terugkeren. Het is duidelijk dat de reservaten landbouwkundig op een hoger plan moeten worden gebracht en dat de Unie moet bijdragen tot een proces van industrialisatie in of langs de rand van de reservaten, zodat deze de daarin gevestigde bevolking economisch kunnen dragen. Voorlopig zullen de Europeanen nog het voogdijschap over de reser-

¹ Ik volg in het navolgende de beschrijving van Leo Marquard, *The peoples and policies of South Africa*, Second edition, Oxford University Press 1960, p. 151ff.

vaten op zich moeten nemen omdat de Afrikanen nog niet het stadium bereikt hebben, waarop zij zichzelf kunnen regeren. Maar reeds thans tracht men het gezag van de stamhoofden te versterken.

Dit is het systeem, dat met een opmerkelijke consequentie wordt doorgevoerd. Ook op onderwijsgebied. Dat is uit de voordrachten en de discussies op de Conferentie te Durban overduidelijk gebleken.

Het Bantoe-onderwijs wordt meer en meer een geïsoleerd gebied binnen het Zuid-Afrikaanse onderwijsstelsel. Het vertoont een vèrgaande achterstand vergeleken met dat voor blanken. Voor de laatsten zijn er allerwegen onderwijsvoorzieningen en er is algemene leerplicht. De Unie geeft er *f* 670,— per schoolkind voor uit. Dat is geen gering bedrag. De scholen voor Afrikanen zijn dun gezaaid. Er is geen leerplicht. Een paar jaar geleden ging de helft van de Bantoe-kinderen in de schoolleeftijd naar school. Dat kostte toen *f* 80,— per leerling. Na 1957 heeft de staat een 200.000 Afrikaners meer in de scholen ondergebracht. En wel zonder of althans voor heel weinig extra kosten. De financiën, welke voor het Bantoe-onderwijs beschikbaar zijn, zijn nl. zeer onelastisch. Ze houden geen enkel verband met de behoeften.

Een blank kind bezoekt de school gedurende 8 of 9 jaar. Voor de Bantoe's wenst de regering voor de massa der schoolbevolking een 4-jarig onderwijs. Voor een selecte groep kan dan nog 4 jaar verder onderricht volgen. Gewoonlijk duurt het schoolbezoek niet langer dan 3 jaar. De leerling wordt gedurende deze jaren automatisch bevorderd. Is hij er na 4 jaar nóg, dan volgt er aan het einde van het 4de jaar een extern examen. Wie daarvoor tweemaal wordt afgewezen ontvangt geen verder onderwijs meer.

De gemiddelde klassegrootte van de scholen voor blanken is 24 leerlingen. De scholen voor Afrikaanse kinderen hadden in 1957 een gemiddelde klassegrootte van 45 leerlingen. Thans is zij boven de 50.

In $\frac{3}{4}$ van alle Afrikaanse lagere scholen kent men een tweeploegenstelsel. In de beide eerste leerjaren zijn er 50 kinderen gedurende de eerste helft van de ochtend, die dan door een 50-tal andere leerlingen gedurende de tweede helft worden vervangen. De onderwijzer(es) blijft echter dezelfde. Eén van de inleiders ter conferentie verklaarde: „De regering geeft voor met deze dunne onderwijs-besprekkeling massale kennis van lezen en schrijven te willen bereiken. Men zegt dat sommige Afrikaanse moeders wanneer zij in verwachting zijn de geletterdheid van hun toekomstig kroost trachten te bevorderen door grote hoeveelheden schrijfkint in te nemen. Er schijnt weinig verschil in de doelmatigheid van de beide methoden.”

De opleiding van de blanke onderwijzers is in doorsnede stukken beter dan die van hun Afrikaanse collega's. De salariëring is van dien aard, dat Afrikaanse onderwijzeressen er de voorkeur aan geven verpleegster te worden. Een Bantoe-onderwijzer verdient ongeveer $\frac{1}{3}$ gedeelte van het salaris van een blanke onderwijzer met dezelfde bevoegdheid. Wanneer er toch nog voldoende onderwijzers – met name mannen – te vinden zijn, is dit omdat de geschoolde beroepen voor de Bantoe's gesloten zijn. De keus is dus tussen de klasse of de benzinepomp, een betrekking als loopjongen of huisbediende e.d. Zo zijn zelfs voor de eerste leerjaren, waar mannen tegen de (lagere) vrouwelijke salarissen dienst doen, mannelijke sollicitanten beschikbaar.

De schoolgebouwen voor de Bantoe's zijn, buiten de stedelijke gebieden, vaak van een ontstellende primitiviteit en de voorziening met leermiddelen blijft ver achter bij die in de scholen voor blanke leerlingen.

Ik heb al deze minder gunstige qualificaties van het onderwijs aan de Afrikaanse leerlingen met kritiek aangehoord en nu neergeschreven. Maar wij moeten ons natuurlijk goed realiseren dat het op peil brengen van het onderwijs aan de grote massa der zwarte bevolking voor de kleine blanke groep een enorm zware en tijdvergende taak is. Men mag hier geen wonderen verlangen, welker gelijke in geen land ter wereld zijn vertoond.

Dat de Bantoe's vandaag nog geen onderwijs genieten, hetwelk op Europees peil staat, is evenwel niet het feit, dat ergernis wekt, maar dat de principiële lijn, welke door de regering gevolgd wordt, ertoe moet leiden dat zij wat de onderwijsvoorzieningen aangaat voorshands bitter weinig te verwachten hebben. Men is niet op de weg van de vooruitgang maar – het moet ook hier worden vastgesteld – van de regressie.

In de tijd, dat de zending en de missie de leiding van het Bantoe-onderwijs hadden, trachtte men langzaam doch gestadig de afstand tussen dit onderwijs en dat voor de blanken te verminderen. Men stelde bijv. geleidelijk hogere eisen aan de bevoegdheden der leerkrachten. Sinds 1953 is de ontwikkeling niet opwaarts maar neerwaarts. Het peil van de onderwijzers gaat achteruit. De resultaten van het onderwijs lopen terug. Dat kan ook moeilijk anders wanneer men let op het punt, waar zich de apartheidspolitiek het tastbaarst openbaart: de talenkwestie. Wij hebben het beleid reeds leren kennen toen wij het over Afrikaans en Engels voor de blanke bevolking hadden. Ook de Bantoe heeft recht – zo klinkt het – op onderwijs door middel van zijn moedertaal. Welnu er zijn, zoals ik schreef, 7 moedertalen. De groepen mogen niet worden gemengd. In de reservaten biedt dit voorschrift bijna geen

moeilijkheden omdat de bewoners bijna allen tot eenzelfde taalgroep plegen te behoren. Maar in de stedelijke agglomeraten is dit anders. Daar vertoont zich onder de Afrikaanse bevolking een menging van de stammen en talen, zodat het beginsel slechts ten koste van economisch niet-verantwoorde en onderwijskundig noodlottige versnippering kan worden doorgevoerd. Bovendien, de banden, welke de stedelijke Afrikaan met zijn stam heeft, worden losser en losser. Hij verliest zijn moedertaal. Maar de gedachte dat hij zijn kind in een andere taal onderwezen zou willen zien, bestaat vrijwel niet voor de regering. Vrijwel. Er is een klein aantal leerlingen, dat door tussenkomst van het Afrikaans of Engels onderwezen wordt.

Het onderwijs door middel van de moedertaal is niet slechts verplicht in de lagere school. Het geldt ook in de middelbare school. Er zijn evenwel geen schoolboeken in de Bantoe-talen en de leraren zijn ook niet in staat het onderwijs in die talen te geven. Daarom wordt het beginsel op dit niveau van onderwijs zeer zelden gevolgd. Maar ik heb het op de conferentie door een bij uitstek bevoegde nadrukkelijk en met zijn persoonlijke instemming horen verklaren dat het de bedoeling is zo spoedig mogelijk óók het voortgezet onderwijs in de stamtaal te geven.

Wij zien hier de grote vraag van het Zuid-Afrikaanse onderwijs voor ons. Gedurende 1½ eeuw is het onderwijs aan Afrikanen tot ontwikkeling gebracht door Europese onderwijzers en leraren. Vrijwel allen spraken Engels, de Afrikaners hebben verstek laten gaan. In de hogere leerjaren van de lagere school werd het onderwijs in het Engels gegeven. Met name uit de laatste generatie van Bantoe's hebben velen toegang weten te vinden tot het middelbaar en hoger onderwijs. Op de weg naar de vooruitgang was het Engels een moeilijk obstakel. Maar de Afrikaan heeft de uitdaging aangenomen en ondanks deze handicap bewezen dat hij kon profiteren van voortgezet en zelfs hoger onderwijs.

Nu wil de regering hierop terug komen. Zij wil de Bantoe dwingen de studie te voltrekken door middel van zijn moedertaal. Eén van de zeven. Een medium, waarin geen schoolboeken, geen studieboeken bestaan, dat geen toegang geeft tot enigerlei vorm van literatuur en waarvoor men de nodige woordenschat kunstmatig door, voornamelijk Europese, geleerden moet laten construeren.

Zeker, de officiële talen, Afrikaans en Engels, zullen in de scholen worden onderwezen. Stel U voor: van zijn eerste schooljaar af moet het Bantoe-kind naast zijn eigen taal Afrikaans en Engels leren! In die twee eerste jaren, waarin hij een halve schooltijd van $2\frac{3}{4}$ uur les heeft, moet er tijd worden gevonden voor drie talen. In deze jaren wordt 43 %

van de schooltijd aan de talen besteed. Er blijft 1½ uur voor de rest. Men ziet dat er geen tijd is voor de praktische vakken, welke de bewoners in de reservaten zo node missen. En men zal nu ook wel willen geloven dat de resultaten van het onderwijs bedroevend zijn.

Op dit punt geef ik het woord aan een Afrikaan, M.A. van de Universiteit van Natal, hoofd van een Bantoe-lagere school, die in de provincie een vooraanstaande plaats inneemt: M. B. Mbatha. Hij wees er tijdens de conferentie op, dat de Bantoe's in de steden, of zij nu Xhosa's, Zoeloe's of Basoeto's zijn, zichzelf meer en meer gaan zien als alleen maar Afrikanen. „Zij streven naar aanpassing aan de Westerse beschaving en trachten zich de cultuur van het Westen eigen te maken. Juist nu probeert de regering hen in een ethnisch loket terug te dringen. Wat is het nut van het onderwijzen van de jonge Afrikaan in zijn eigen moedertaal als hij daardoor wordt afgesneden van de mogelijkheden van de moderne wereld? Hij moet zich in die wereld een plaats veroveren. Daarbij zijn de enige talen, welke voor hem van nut zijn, het Engels en het Afrikaans. De Afrikanen verwerpen het streven om hen onder Westerse voogdij het stamverband weer op te leggen, terwijl de wereld de eeuw van de atoomkracht tegemoet gaat. De apenliefde, welke de blanke thans voor de cultuur van de zwarte aan de dag legt, is een molensteen om de nek van de zwarte en van de blanke tevens. Zo ervaart het ontwakend Afrika deze politiek.”

In 1959 heeft het apartheidstreven ook de universiteiten bereikt. Er waren twee zogenaamde „open universiteiten”, waar niet-Europeanen tot dezelfde colleges werden toegelaten als de Europeanen: Kaapstad en Witwatersrand. De Universiteit van Natal heeft een afzonderlijk college voor niet-Europeanen o.a. met een medische opleiding. Tot de andere universiteiten van Zuid-Afrika werden geen niet-Europeanen toegelaten. Maar er was dan althans op het niveau van het hoger onderwijs een mogelijkheid van contact tussen de rassen. Ook hier zal nu echter de apartheid moeten worden doorgevoerd. De regering wenst het hoger onderwijs aan de Bantoe's zelf stevig in handen te nemen. Zij zal daarbij stellig trachten de hoogleraren en studenten voor afdwalingen te behoeden. Maar anderen zien hier een bedreiging van het niveau van de universitaire opleiding. Wat er psychologisch gaat gebeuren, is zonder meer duidelijk. De aanstaande leiders van de Afrikanen komen in een isolement terecht, dat voor een toekomstige samenwerking der rassen alleen maar vernietigend zal zijn.

In het aangezicht van de verschijnselen, welke zich in Afrika voordoen, is de apartheidspolitiek een absurditeit. Ik ben mij bewust van het feit,

dat ik mij schuldig maak aan het uitspreken van een oordeel, dat slechts kan berusten op oppervlakkige waarneming en geringe feitenkennis. Toen ik naar Zuid-Afrika toeging, was ik stellig van plan mij hieraan niet schuldig te maken. Maar het drama, dat zich in Zuid-Afrika gaat voltrekken, laat mij niet los. Er wordt hier een noodlottig beleid gevolgd, ook op onderwijsgebied. Er is in de geschiedenis geen weg terug, alleen maar een weg vooruit. De weg, welke de regering zich voorstelt, mondt uit in een moeras. Of veeleer in een vuurspuwende krater. Sociaal-economisch heeft de apartheidspolitiek evident geen toekomst. Het bewijs ligt in de steden als *Kwa Mashu*, welke men nabij de Europese bevolkingscentra opbouwt, tot *blijvende* huisvesting voor honderdduizenden Bantoe's. Men kan het ontwikkelend bedrijfsleven niet bezetten met alleen-maar-blanken in de geschoolde beroepen. Voor de economische ontplooiing van Zuid-Afrika zijn de Bantoe's onmisbaar. De ontwikkeling van industrie in en rond de reservaten heeft natuurlijk geen enkele serieuze kans. Cultureel draagt dit beleid geen mogelijkheden in zich. Want de verwachtingen van de Afrikaan zijn op de Westerse beschaving gericht. Misschien mogen wij hopen dat hij daartoe eens zijn bijdrage zal geven. Maar men kan hem niet terugdringen in de primitiviteit van het stamleven van weleer. Politiek is dit een beleid, dat geen enkel perspectief biedt voor een harmonische oplossing van de spanningen, welke zich in Afrika voordoen.

Laat mij deze reisimpressies echter besluiten met een positief geluid. Ik heb mij gedurende mijn verblijf in Zuid-Afrika meer dan eens afgevraagd wat dit land zonder eigen naam en algemeen aanvaard regeringscentrum, dit land zo diep door de politiek verdeeld, nog samenbindt. Is er dan nergens een overbrugging van de tegenstellingen? Ik hoop en verwacht, dat er uit de kerken mogelijkheden tot ontmoeting zullen voortkomen. Het enige, indringende gesprek, dat ik er over had met de bovengenoemde Zoeloe-priester, heeft mij echter tegen het koesteren van illusies gewaarschuwd. Ook in de kerken heeft de scheiding der rassen doorgewerkt. En de gemeenschap der heiligen wordt tengevolge van de sociale gescheidenheid slechts moeizaam beleefd. Ik heb ontdekt dat de universiteit tot op zekere hoogte een ontmoetingspunt in het midden van een verdeeld volk kon worden. Mensen, die elkaar nooit hadden ontmoet en gesproken, kwamen te Durban tot een gedachtenwisseling gedurende de conferentie-uren en ook daar buiten. Ik herinner mij een bespreking ten huize van een Indisch lid van de universitaire staf, waar alle in 't begin genoemde varianten van de Zuid-Afrikaanse bevolking met enkele gasten van overzee aan een

gastvrije maaltijd verenigd waren. Het gesprek was van een volstrekte openhartigheid. En ik weet dat toen ik laat na het middernachtelijk uur naar mijn tijdelijke woning terugkeerde, niet alleen ik, maar alle deelnemers dankbaar waren dat deze ontmoeting mogelijk was geweest. Ik hoor wel eens dat de universiteit een leidende plaats in het midden van een volk zou kunnen en moeten innemen. Maar ik zie er weinig van. Hier manifesteerde zich iets daarvan. Misschien is het straks in Zuid-Afrika niet meer mogelijk. Op een afstand klonken van regeringszijde dreigende woorden over hen, die heulden met de buitenlandse critici van het Zuid-Afrikaanse volk en over eenheid, die koste wat het koste moest worden tot stand gebracht. Als de universiteit zich inzet voor de belangen van het volk zal het, zo leerde ik te Durban, zijn door de ruimte, welke zij laat voor verscheidenheid, door de sfeer van ernstig zoeken naar waarheid en de bereidheid om daarbij naar elkaar te luisteren. Het lijkt een bescheiden bijdrage. Maar in een land, waar het gesprek is verstomd, kan het een bevrijding zijn wanneer deze mogelijkheid open staat.

KINDEREN MET LEER- EN OPVOEDINGSMOEILIKHEDEN

A. W. HAENEN

I. „Specifieke” leermoeilijkheden

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 beneden het niveau blijven, dat men van hen, gezien hun intelligent gedrag in andere omstandigheden dan deze bepaalde leer-situaties, redelijkerwijs mag verwachten. Zij blijven bij de andere kinderen van hun leeftijd ten achter – vooral in de vakken lezen en zuiver schrijven, rekenen, of in beide; het kost hun meer dan gewone moeite zich deze vaardigheden en deze leerstof eigen te maken, in sommige gevallen slagen zij er zelfs helemaal niet in. De gebruikelijke didactische en methodische gang van het taal- en rekenonderwijs in de eerste twee leerjaren, die ten opzichte van de meeste kinderen met succes verloopt, blijkt bij deze kinderen niet tot het beoogde doel te leiden. Extra hulp na schooltijd en voortdurende herhaling baten evenmin als de ijverige en verhoogde inspanning – „geploeter” mag men wel zeggen – van het kind. Deze gang van zaken is voor het kind even teleurstellend als voor de onderwijzeres onbevredigend, vooral waar deze leerlingen niet als zwakbegaafden of debielen imponeren, bij wie de „domheid” evident schijnt. In dat geval zou immers de leermoeilijkheid onmiddellijk kunnen worden begrepen vanuit een verminderde intellectuele begaafdheid. Blijkbaar zijn hier factoren in het spel, die noch door een eenvoudige pedagogische observatie noch door het gebruikelijke psychologische routine-onderzoek te achterhalen zijn.

Als voorlopig en dan ook oppervlakkig beoordelingscriterium geldt dus de klaarblijkelijke discrepantie tussen de normaal- of soms zelfs hoog geschatte intelligentie en het lage niveau der leerprestaties, die op een bepaalde leeftijd verwacht mogen worden, zoals een vergelijking met de middelmaat der leerlingen kan aantonen. Dit impliceert dan tevens de gedachte dat men de groep kinderen met leermoeilijkheden niet mag beperken tot diegenen, die vergeleken bij de klasse als geheel, achterop zijn geraakt en dus tot de slechte leerlingen behoren. Ook bij de leerlingen die *wel* kunnen meekomen kan deze discrepantie bestaan, zodat men eveneens van typische leermoeilijkheden kan spreken bij kinderen die krachtens hun intelligentie, vlijt en misschien andere hoedanigheden tot de besten hadden moeten behoren maar bij wie het leerproces zich desondanks zo moeizaam voltrekt, dat ze slechts tot middelmatige

prestaties komen. Op deze kinderen wordt te weinig acht geslagen. Ze kunnen ten slotte meekomen en daar ze geen onmiddellijk didactisch probleem vormen, is men vaak met hun geringe vorderingen tevreden. Deze leermoeilijkheden worden dan niet opgelost, de tekorten worden niet hersteld en veel intellect gaat verloren. Het gaat dus om een wanverhouding tussen de verwachting – wel of niet op grond van een intelligentietest – en de werkelijke leerprestatie. Men duidt deze leermoeilijkheden wel eens nader aan met het epitheton „specifiek”. Ter onderscheiding van andere leermoeilijkheden, die b.v. ontstaan op grond van zwakzinnigheid, doofstomheid of schoolverzuim, schoolwisseling e.d., is dit woord specifiek zeer bruikbaar; men moet er zich echter goed van bewust zijn, dat dit toevoegsel niets verklaart. Ook een term als „partiëel defect” – kennelijk van neurologen afkomstig – is minder geëigend om die bijzondere leerstoornissen te verklaren, daar zij allerminst duidelijk is en een verklaring suggereert, die niet door ieder kan worden geaccepteerd. In organische zin heeft het woord misschien wel enige betekenis, wanneer ermee wordt aangeduid dat een bepaald hersendeel door ziekte of door een ongeval beschadigd of vernietigd is, zodat het lezen onmogelijk is geworden.

We worden ten aanzien van de oorzaken van dit voorlopig nog ondoorzichtige verschijnsel voor problemen gesteld, die niet dadelijk oplosbaar lijken. Een veelzijdig onderzoek – psychologisch, psychiatrisch, neurologisch, pedagogisch, sociologisch, en soms audiologisch – brengt meestal allerlei tekorten aan het licht, die op elk of meerdere van de gebieden kunnen liggen, waarop het onderzoek plaats heeft. De leermoeilijkheden blijken dan zo gecompliceerd te zijn, dat zich nog geen differentiële diagnostiek omtrent aard en herkomst in voldoende mate heeft kunnen ontwikkelen. Niettemin kan men in grote trekken wel enige groepen oorzaken en voorwaarden onderscheiden, die aanspreekbaar zijn voor later of dadelijk optredende leermoeilijkheden en de daarmee gepaard gaande opvoedingsmoeilijkheden. Deze groepen zijn dan de volgende.

2. Causale en conditionele samenhangen

a. Een ontwikkelingsachterstand op grond van aanleg of opvoedingsfouten of beide.

Het schoolbegin openbaart dan al dadelijk het feit dat het kind niet is opgewassen tegen de eisen die de school pleegt te stellen. Het kind wordt onvoldoende schoolrijp genoemd, of men acht de beginneling nog niet

reken- of leesrijp. De wijze waarop het kind nog waarneemt en denkt, de geringe „frustration-tolerance”, zijn onvermogen zich fysiek en sociaal aan te passen aan de regels van de klassegemeenschap vormen een voedingsbodem waarop leer- en opvoedingsmoeilijkheden kunnen ontstaan. Men vindt bij deze groep vele angstige, psychisch labiele en infantiele kinderen.

b. Een gestoorde ontwikkeling

Wij denken aan kinderen met zintuiggebreken, beschadigingen van het zenuwstelsel, hersenlaesies, enz., die veroorzaakt kunnen zijn door ziekten of ongevallen. Waar de ontwikkeling gestoord is door emotionele traumata zien we psychische remmingen optreden die het leerproces grotendeels of geheel kunnen blokkeren. Ook disharmonie in het ontwikkelingsverloop van verschillende functies der persoonlijkheid kan hieronder gerekend worden.

c. Leermoeilijkheden als neurotisch symptoom

Zoals verderop zal blijken, kan in een enkel geval een neurotische stoornis soms ernstige leermoeilijkheden met zich brengen, of kan de leermoeilijkheid een neurotische reactievorm blijken te zijn.

d. Een mindere begaafdheid

Begaafdheid willen we hier niet identificeren met intelligentie. We zien het begrip wijder en willen zelfs een goed I.Q. bij een mindere algemene begaafdheid niet uitsluiten.

e. Een combinatie van de voorafgaande groepen.

Samengevat en in hun, weliswaar vage, algemeenheid vormen een gestoorde ontwikkeling en een partiëel zwakke begaafdheid de hoofdoorzaken zowel van de leer- als van de opvoedingsmoeilijkheden. „Zuivere” leermoeilijkheden bij een goed aangepast kind komen praktisch niet voor. Stoornissen in het leerproces laten niet na het gedrag ongunstig te beïnvloeden. Vele van deze kinderen komen uit een sociaal en geestelijk weinig ontwikkeld milieu en zijn blootgesteld aan voortdurende verwaarlozing, zodat, waar mogelijk een gezonde en normale aanleg gegeven is, deze niet tot ontplooiing komt door een tekort aan actualiseringsmogelijkheden, door een tekort aan spel, ontdekking en oefening. Wij herinneren aan de mening van Kellmer Pringle (1, blz. 205), directeur van een Remedial education centre – dat vergelijkbaar is met onze Pedologische instituten – dat het emotionele en intellectuele klimaat van het gezinsmilieu en de persoonlijkheidsontwikkeling van

het kind in nauw verband staan met het eventuele optreden van leer-moeilijkheden. De leer- en opvoedingsmoeilijkheden die hieruit voortvloeien zijn vergelijkbaar met die genoemd sub *a*.

3. „Niet specifieke” leermoeilijkheden

De besproken leermoeilijke situaties zijn vanzelfsprekend andere dan die welke ontstaan na schoolverzuim of na schoolwisseling. In deze laatste gevallen zijn er weliswaar vaak moeilijkheden – en ze kunnen zelfs ernstig zijn – maar het zijn geen wezenlijke leermoeilijkheden, daar er geen sprake is van een onvermogen. De *werkelijke* moeilijkheid is in het eerste geval het inhalen van de achterstand, opgelopen door een tijdelijke onderbreking van het leerproces, in het tweede geval het zich aanpassen – eventueel met leerachterstand – aan een nieuwe schoolsfeer. Volkomen normale gevallen dus. In tegenstelling tot de hiervoor genoemde leermoeilijkheden blijken deze in de regel gemakkelijk te kunnen worden overwonnen. We zien het kind zijn achterstand binnen korte tijd inhalen en zich op zijn vroegere plaats in het klaslegeheel herstellen, wanneer men tenminste niet de fout maakt het pas herstelde kind een dubbele taak op de schouders te leggen, nl. het maken en leren van de gebruikelijke leerstof en het inhalen van de gehele leerachterstand. Immers, wanneer aanvankelijk niet de nodige rust wordt geschonken kunnen de moeilijkheden blijven voortbestaan en het begin vormen van een lange lijdensweg. Bij schoolwisseling hoort men bij de ontvangende school meestentijds de klacht, dat het kind achter is. In werkelijkheid is er echter meestal sprake geweest van een andere didactische aanpak en een andere methodiek. Deze discontinuïteit in het leerproces veroorzaakt soms een tijdelijk deraïlement van de leerling. Dit kan eveneens met tact spoedig worden opgeheven. Met tact, want ook hier is het niet uitgesloten, dat uit deze moeilijke situatie „echte” leermoeilijkheden voortvloeien, lees- of rekenstoornissen van nerveuze oorsprong. Het kind kan de kluts kwijt raken, het is dan het spoor bijster en begrijpt er steeds minder van.

Waar moeilijke milieu-omstandigheden als woningnood, te grote gezinnen, gebrek aan rust, de fysieke en psychische weerbaarheid en spankracht van het kind ondermijnen, kunnen eveneens leerbezwaren ontstaan. Ook deze exogene factoren bieden echter, evenals een zwakke lichamelijke gezondheid, op zich zelf geen voldoende grond om het falen in de leersituatie te verklaren. Vermoedelijk waren er dan reeds condities aanwezig die het kind predisponeerden tot het gebrekkig functioneren

in de school, of wel waren didactische vorm en tempo niet adequaat voor deze kinderen. Een goede gezondheid is in elk geval geen conditio sine qua non, daar de meeste zwakke en ziekelijke kinderen leren lezen, rekenen en zuiver schrijven, zoals de ervaring leert. Wanneer na een aanvankelijk leersucces de prestaties achteruitgaan door een slechte gezondheid, hebben we in wezen niet te maken met leermoeilijkheden, maar met b.v. een vertraagde voortgang van het leerproces. Het zijn dus, welbeschouwd, moeilijkheden die niet zo zeer het leren op zich zelf betreffen als wel het tempo en de hoeveelheid leerstof. Het vermogen is niet gestoord en het gehele leerproces kan in de beste harmonie verlopen, wanneer met deze bijzonderheid, nl. de zwakke gezondheid, rekening wordt gehouden. We willen in dit verband herinneren aan de uitspraak van Olson: „Slow growth, disease, injury, or deprivation are involved in various ways in achievement at a low level. If a slowly growing child fails to achieve a certain expectation someone may wish to call him a „failure”, but it should be noted that this is administratively defined failure, not child failure.” (2, blz. 140).

Hetzelfde geldt mutatis mutandis voor een verkeerde didactiek in het algemeen. Een onderzoek van B. Swanenburg (3, blz. 314/320) suggereert de mogelijkheid dat door een onjuiste didactiek lees- en taalstoornissen kunnen optreden die men dan gaarne als specifieke leermoeilijkheden betitelt of wel met de term woordblindheid kwalificeert, waarmee dan blijkbaar bedoeld wordt, dat het falen geheel en al voor rekening van het kind komt, dat immers „woordblind” zou zijn.

4. Wanneer mag men spreken van „leermoeilijkheden”?

Een andere vraag is *in welke mate* het leerproces belemmerd moet zijn, wil men van leermoeilijkheid c.q. lees- en spellingmoeilijkheid kunnen spreken. De ernstige gevallen vormen in dit opzicht geen probleem. Voor de lichtere gevallen ligt de zaak anders. In ons land zijn geen objectieve maatstaven in de vorm van gestandaardiseerde tests zoals de in Amerika gebruikelijke „reading”- en „spelling diagnosis tests”, die o.a. de snelheid, de accuratesse en het begrip van het gelezene „meten”. Wij moeten het leerprestatieniveau aangeven met subjectieve waarden en vaak oppervlakkige schattingen, waarbij bewust of onbewust het klassegemiddelde als beoordelingscriterium genomen wordt. Al naar het type school – volksschool, plattelandsschool, opleidingschool – kan een bepaalde leerprestatie als onvoldoende of voldoende en het betreffende kind als leergestoord of normaal worden aangemerkt.

En al zou men er ook in ons land toe kunnen komen een „reading index” te berekenen, die een zekere methodisch-technische objectiviteit zou waarborgen, waar zou men dan de „rode streep” moeten zetten? Monroe (18) beweert dat kinderen met een „reading index” van 0.80 tot de leermoeilijke kinderen moeten worden gerekend, daar zij zonder individuele hulp niet over hun moeilijkheden kunnen heenkomen. Het is echter gemakkelijk in te zien dat dit van talloze factoren afhankelijk is; b.v. verhouding onderwijzer-kind, psychologisch inzicht van de leerkracht, aantal leerlingen per klas, didactiek, gebruikte methodiek, landstaal, enz., enz.

5. Leermoeilijkheden gaan gepaard met andere tekorten

De z.g. specifieke leerstoornissen heeft men tot nu toe meest onderkend op het gebied van het lezen en zuiver schrijven (het spellen); zij worden ook wel aangeduid met het woord dyslexie. In vele gevallen gaat de dyslexie gepaard met rekenmoeilijkheden, die echter niet altijd uit dezelfde bron voortvloeien als de dyslexie. De grote inspanning van het dyslectische kind, die nutteloos blijkt, kan zó ontmoedigend werken dat maar weinig energie wordt opgebracht voor de andere vakken, in het bijzonder voor rekenen. Deze passieve leerattitude, dit gebrek ook aan „leerintentie”, kan zich, wanneer niet de juiste pedagogische en didactische maatregelen worden genomen, over een steeds grotere breedte gaan uitstrekken en de voortgang van het leerproces in het algemeen dermate belemmeren, dat het kind gevaar loopt het slachtoffer te worden van een verkeerde beoordeling en als minder begaafd wordt beschouwd. Het kan een futloze, indolente, ongeïnteresseerde leerling worden, die de school een droevige plaats vindt om te verblijven. In meerdere of mindere mate vindt men bij de meeste kinderen met leermoeilijkheden nog andere tekorten, zoals motorische coördinatie-deficienties (b.v. bij de oog-hand coördinatie), een gebrekkige ruimtelijke organisatie en structurering, oriëntatiestoornissen, concentratie-zwakke, tekorten in de taalontwikkeling en de spraak en in het abstracte categoriale denken, enz.

6. Verklaringspogingen

Het heeft niet aan pogingen ontbroken deze stoornissen in een begrijpelijke samenhang te brengen met de leerstoornissen. H. M. Robinson (4) maakte een intensieve studie van 30 zeer zwakke lezers -

25 jongens en 5 meisjes van 6; 9 tot 15; 3 - met een I.Q. variërend van 85 tot 137. Het onderzoek van ieder kind geschiedde door een psychiater, een neuroloog, een pediater, een sociaal werkster, drie ophthalmologen, een logopedist, een otolaryngoloog, een endocrinoloog, een lees-specialist en de onderzoekster zelf als psycholoog. De kinderen vertoonden allerlei tekorten en stoornissen van fysieke, geestelijke, sociale en emotionele aard. De te zwakke lezers met de grootste achterstand vertoonden 39 anomalieën; bij de 10 met de geringste achterstand vond men er nog 26. Het patroon der afwijkingen veranderde echter van geval tot geval. Bij 73% waren visuele moeilijkheden die een bril of een oogbehandeling noodzakelijk maakten. Sociale en emotionele aanpassingsmoeilijkheden (die vaak niet van elkaar te onderscheiden waren) kwamen respectievelijk bij 65% en 40% der gevallen voor. Functionele auditieve stoornissen en spreekmoeilijkheden vond men bij 46% der kinderen. Van geen enkele afwijking, op zich zelf genomen, kon men een specifieke relatie tot de leesachterstand vinden. Vergelijking met niet-leeszwakke kinderen was niet mogelijk daar ze geen controlegroep in haar onderzoekingen had betrokken.

Het schijnt echter dat men niet veel verder is gekomen dan het vaststellen van enkele correlaties, zonder een dwingend causaal of conditioneel verband. Mej. Bladergroen (5, blz. 258) vond b.v. een gebrek aan motorische ontwikkeling als grondslag van een zwak lichaamsschema, een slechte oriëntatie in ruimte en tijd. Het gevolg zou zijn dat het ordenen, zowel in concreto als in abstracto niet tot stand zou kunnen komen, wat een belemmering zou betekenen voor het rekenen. Zij vond ook dat storingen ontstaan in visueel waarnemen en in constructieve activiteit bij gebrek aan vorming van de oog-hand coördinatie.

Anderen hebben gepoogd de leermoeilijkheden, b.v. de dyslexie, uit één enkel grondprincipe te verklaren. Mej. Krabbe ziet dat in het beelddenken. Mevr. Nanninga-Boon beschouwt als belangrijkste oorzaak een in aanleg gegeven ontwikkelingsstoornis, die zich manifesteert als een te grote affectieve lading van de bewustzijnsinhouden, waardoor er remming in de differentiatie optreedt. Vliegenthart acht het mogelijk de leesmoeilijkheden in verband te brengen met een onvermogen om distantie te nemen van het warm zintuiglijk-vitaal beleven en het actueel verbonden zijn met de ander, „in het moeilijk coördineren dier belevingswereld met de meer gedistantieerde houding die het formele en abstracte denken vraagt”, (6, blz. 26/27). In zijn later werk (26) tracht hij de lees- en spellingmoeilijkheden te begrijpen vanuit de totaalconstellatie van het kind en vanuit de wijze, waarop het met de om-

ringende wereld in relatie treedt. Zijn onderzoek richt zich dan in de eerste plaats op die relatie kind-wereld. Van Gelder ziet als grondfenomeen een stoornis in het proces der taalverwerving waarbij hij, steunend op Cassirer, het leren praten en het leren lezen en schrijven als één geheel ziet (7). Hart de Ruyter (8, blz. 15/16) vond specifieke verschijnselen bij bepaalde leerstoornissen. De rekengestoorden zouden lastig, overgevoelig en kwetsbaar zijn. Hun vitale onzekerheid en chronische onveiligheid zouden het contact moeilijk en onstabiel maken. Kortom, het zijn bij hem „neurotische conflict-kinderen” (8, blz. 10/11). Waarom zich een – vaak diepgewortelde – affectieve stoornis in de verhouding tot de moeder het eerste en het sterkste op het gebied van het rekenen moet uiten is niet duidelijk. De taal lijkt daar voor òòk, en misschien mèèr, in aanmerking te komen. De taalontwikkeling is immers in hoge mate afhankelijk van het emotionele klimaat, waarin het kind wordt groot gebracht. – De kinderen met lees- en schrijfmoelijkheden, die hij woordblinden noemt, zouden „organische dromers” zijn die zich meestal kenmerken door het vage en diffuse van hun intellectuele prestaties. Bovendien zouden ze vaak astheen zijn, de jongens vaak te zacht, te vrouwelijk en te dromerig, enz. Maar waarom moeten deze verschijnselen „specifiek” genoemd worden als we meermalen moeten spreken van „meestal” of „vaak”?

Toch zijn deze goed omschreven samenhangen verhelderend: zij maken het mogelijk dat een „einheitliches” beeld ontstaat van bepaalde typen leeszwakke kinderen. Zij vormen een eerste aanzet van een typologie van het leergestoorde kind. Een bepaald tekort zou wèl specifiek kunnen zijn voor het ene type maar niet voor een ander type leeszwakke kinderen. Een onderzoek b.v. van N. Galifret-Granjon (9, blz. 478) heeft aangetoond dat sommige dyslectici in tegenstelling tot een door velen gehuldigde opvatting geen moeilijkheden hebben met de ruimtelijke organisatie en structurering en dat andere kinderen, die deze moeilijkheden wel hebben, toch goed kunnen lezen en spellen.

De hierboven genoemde vier groepen van oorzaken waardoor leerstoornissen ontstaan, doen ons reeds inzien, dat de groep kinderen met leer-moeilijkheden of zelfs alleen al de kleinere groep van dyslectische kinderen een zeer heterogene samenstelling vertoont. Wanneer men enkele van de sub 5 genoemde tekorten – zwakke concentratie, oriëntatiestoornissen, waarnemingsgebreken, enz. – in verband brengt met een bepaalde psychische structuur, een bepaalde wijze waarop het kind in de wereld staat en die wereld ziet, lijkt het niet onmogelijk, bepaalde typen af te zonderen,

die gemeenschappelijke trekken vertonen. Aan de hand van een enkel voorbeeld willen we trachten enkele samenhangen in het licht te stellen.

7. Oriëntatie-stoornissen

Vele onderzoekers, o.a. Borel-Maisonny (10 en 11) en D. Wiersma (8, blz. 27), beschouwen de ruimtelijke en temporele oriëntatie-stoornissen als de diepste stoornis van het leeszwakke kind. Dit tekort wordt inderdaad in de meeste gevallen bij dyslectische kinderen geconstateerd, niet in *alle* gevallen, zoals ons het onderzoek van Galifret-Granjon leert. Nu zegt het feit van het samengaan van twee verschijnselen ons nog niets omtrent de innerlijke relatie; bovendien is het oriëntatievermogen een begrip dat allerminst eenvoudig is. Wij zijn het daarom eens met P. G. Dix, (12, blz. 109) die meent dat men niet het recht heeft de oriëntatiestoornissen differentiaal-diagnostische betekenis toe te kennen, daar ze „bijzonder complex zijn, zeer diepgaand en bovendien nog zeer ongewis en ongreepbaar”. Het is o.i. helemaal niet noodzakelijk, en misschien zelfs onjuist, een *direct* causaal verband te veronderstellen tussen oriëntatiestoornissen en lees- en taalmoeilijkheden. Beide kunnen voortvloeien uit een zekere grondhouding tegenover de wereld. Het is ons opgevallen dat deze tekorten vooral voorkomen bij kinderen die vrij vaag in het leven staan, die zich kenmerken door een verminderde gerichtheid op de wereld, een verminderd vermogen tot een adequaat antwoord op de vraag die vanuit de levenssituatie – en in versterkte mate vanuit de leersituatie – op het kind afkomt. Er is een minder sterk „contact vital avec la réalité” (Minkowski) dan men gemiddeld bij het gewone kind opmerkt. De aandacht richt zich ook niet onbekommerd en onbelemmerd op de wereld met alles wat uitnodigt en eist. Eigenschappen als dromerigheid, apathie, gedruktheid, onzekerheid, vaagheid, gebrek aan innerlijke „Gestaltungskraft”, aarzeling, neiging omte-blijven-waar-je-bent, geslotenheid, schuwheid vormen de belangrijkste trekken van een gehele groep kinderen die behalve de leeszwakte ook deze eigenschappen gemeen hebben. Wij vragen ons af of bij deze groep de ruimtelijke en temporele oriëntatiestoornis niet gezien kan worden als een manifestatie op spatio-temporeel gebied, wat zich intrapsychisch als vaagheid aandient. In dit verband wijst men ook op een zwak en weinig gedifferentieerd lichaamsschema dat voor de ruimtelijk gestoorden kenmerkend zou zijn.

8. *Het lichaamsschema*

„Slechts via mijn lichaam als contact-, activiteits-, expressie- en referentiecentrum richt ik mij op de wereld en verwezenlijk ik mij daarin”, zegt K. J. M. van de Loo kernachtig (14, blz. 35).

Lichaam en wereld vormen echter geen afzonderlijke en zelfstandige grootheden die extrinsiek met elkaar zouden samenhangen. Lichaam en wereld vormen een oorspronkelijke eenheid, die achteraf door het analyserende denken in onderscheiden delen uiteenvalt. „Le corps propre est dans le monde comme le coeur dans l'organisme”, zegt Merleau-Ponty (13, blz. 235), en ze is „notre moyen général d'avoir un monde” (13, blz. 171). Volgens dezelfde auteur is het lichaam altijd t.a.v. de ruimtelijkheid de derde term (stilzwijgend geïmpliceerd) van de structuur figuur – achtergrond: en, zo vervolgt hij, elke figuur „se profile sur le double horizon de l'espace extérieur et de l'espace corporal” (13, blz. 117).

De ruimtelijke oriëntatie nu hangt nauw samen met de „kennis” van het eigen lichaam, de vertrouwdheid met zijn mogelijkheden om zich op verschillende wijzen en in verschillende richting te bewegen „en vue d'une certaine tâche actuelle et possible” (13, blz. 116), kortom met de ontwikkeling van het lichaamsschema. Dit bewegingsschema stelt ons in staat de bewegingen die moeten worden uitgevoerd „vorweg zu nehmen”, d.w.z. van te voren in de fantasie uit te voeren, niet helder doordacht maar vitaal doorvoeld. Men denke aan de fantasmen, de vitale fantasie of virtuele bewegingen van Palagyi. Het hier bedoelde lichaamsschema is dus geen rationele structuur, maar een „schème émotionnel et personnel” zoals Langeveld opmerkt (15). Ook hier is het vooral Merleau-Ponty die de nadruk legt op de oorspronkelijke eenheid van lichaam en wereld. Bij hem is het lichaamsschema een „système ouvert sur le monde, corrélatif du monde (13, p. 168) en elders heet het lichaamsschema „une manière d'exprimer que mon corps est au monde”.

Dr. P. Vereecken (16, blz. 253/262) heeft twee soorten lichaamsschemata tegenover elkaar gesteld. Het eerste als het hierboven bedoelde, opgebouwd uit emotionele en senso-motorische ervaringen (mogelijkheden tot gaan, springen, grijpen enz. en tot het aannemen van allerlei houdingen) en dat daarom pre-reflexief is, het tweede als visueel beeld, dat men reflexief en representatief kan noemen, waarbij men een duidelijke voorstelling heeft van het eigen lichaam en van de plaats der verschillende delen, een soort „localisatie-schema” dus. (Linschoten)

Het is gemakkelijk in te zien dat deze gedachten van belang zijn bij de studie der stoornissen in de leerprestaties. Vooral door mej. Bladergroen

is aandacht besteed aan de samenhang van lichaamsschema, oriëntatie en rekenmoeilijkheden bij kinderen (17). Beide, lichaamsschema en wereld, delen in de algemene vaagheid en mindere gedifferentieerdheid van dit type kinderen. Zo laat zich ook de opvatting begrijpen dat de bewustwording en vertrouwdheid met het eigen lichaam in het centrum moet staan van elke therapie.

9. *Perceptueel en motorisch structuurniveau*

Met dit gebrek aan actieve en zakelijke gerichtheid op de wereld hangt vermoedelijk samen de zo vaak opgemerkte achterstand in perceptuele en motorische structurering en differentiëring. Silver (19) heeft laten zien dat leeszwakke kinderen zelfs op 12- à 13-jarige leeftijd de Motor Gestalt Test van Bender onvoldoende maken, ook al zijn ze zeer intelligent. Zij kijken wel naar de figuren, maar passief, weinig indringend, de waarneming blijft ongestructureerd. Het optreden van ritmische waarnemingsmoeilijkheden, zoals Stambak (20) e.a. hebben aangetoond bij leeszwakke kinderen, kan ook gezien worden als het ongedifferentieerde waarnemen van de ritmische figuur als structuur in de tijd. Het gedrag als motorisch actie- en reactiegeheel is weinig adequaat op de situatieve eis ingesteld. Ook in het handelingsverloop is weinig differentiatie. Dat we niet altijd aan een organische ontwikkelingsachterstand, een organisch onvermogen moeten denken, toont ons het ervaringsfeit, dat soms bij de ene activiteit een vrij grote precisie en coördinatie der bewegingen zichtbaar wordt, b.v. bij het tekenen, terwijl een andere bezigheid, b.v. het schrijven, op onhandige wijze verloopt. Het is duidelijk dat in het eerste geval de emotionele betrokkenheid op de scheppende activiteit richting gevend en coördinerend voor de bewegingen is. Het kind vindt blijkbaar geen gevoelsmotieven om zijn bewegingen willekeurig te ordenen, te differentiëren en ondergeschikt te maken aan een opdracht. Kenmerkend is ook volgens Kaiser (21) een fysiologisch weinig gedifferentieerde wijze van spreken, hoorbaar o.a. in het verschijnsel der co-articulatie, d.w.z. de vermenging van twee aan elkaar grenzende klanken bij het spreken, zoals dat door het klankoscillogram duidelijk wordt aangetoond. Perceptueel correspondeert hiermee een onvoldoende losmaking van de klankfiguur uit de achtergrond, een onvoldoende structurering en differentiëring. Doordat nu de klankelementen die aan de schrifttekens beantwoorden zich minder scherp aftekenen in de voorstelling der kinderen, wordt de analyse en synthese zeer bemoeilijkt (21, blz. 132). We denken hier ook aan de zo

juist genoemde opvatting van Nanninga-Boon die hetzelfde tekort zag ten opzichte van de bewustzijnsinhouden.

10. *De concentratie*

De hier beschreven attitude impliceert een tekort aan willekeurige opmerkzaamheid en verklaart de zo vaak gehoorde klacht van gebrek aan concentratie. Het gedurende geruime tijd gefascineerd-zijn door een schouwspel of het geboeid zijn door een verhaal sluit dit onvermogen van willekeurige aandachtsbepaling natuurlijk niet uit. Het kind is niet actief maar apathisch. Uit de grote hoeveelheid stimuli die zowel van binnen ontstaan als van buiten op het kind afstormen moet het kiezen, ordenen en organiseren en een gedeelte uitsluiten. Maar juist het wazige van de wijze waarop het kind in de wereld staat verhindert een krachtige keuze, een duidelijke losmaking van de figuur uit de achtergrond, een doelgerichte en scherp omlijnde organisatie van de senso-motorische prikkels en impulsen, verhindert ook de uitsluiting van niet ter zake doende indrukken van buiten en belemmerende impulsen van binnen. En dan hoort men van de leerkracht dat het kind geen toewijding heeft, geen overgave. Men kan niet zeggen dat het kind, wat de schoolse bezigheden betreft afwezig is. Maar het is ook niet aanwezig, niet thetisch aanwezig. Het is er als het ware toevallig bij.

Duidelijk afwezig is het kind, wanneer het verzonken is in een innerlijke syncretische gevoelswereld, niet geconcentreerd dus in die wereld maar geboeid, en dan is het eveneens van het schoolse werk afgeleid. Daarom pleegt men ook hier van een gebrekkige concentratie te spreken, maar de herkomst zowel van het tekort als van de leerstoornissen is een geheel andere.

Ook bij de hieronder beschreven kinderen spreekt men van concentratiestoornissen. Maar ook nu weer is dit tekort van geheel andere aard.

11. *In hun ontwikkeling achtergebleven kinderen*

Vele kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden, zo niet de meesten, vertonen een ander beeld dan het vage type hierboven beschreven. Zij zijn infantiel, affect-labiel, onrustig, drukdoenerig, ongedisciplineerd, slap, opdringerig, aan de moeder gebonden, egocentrisch, hebben onvoldoende motorische beheersing en weinig zelfdiscipline. Hun oppervlakkigheid, vluchtigheid en gebrek aan concentratie verraden gevoelens van onveiligheid. Van oriëntatiestoornissen bemerkt men niet veel, zoals ook een experiment van Rijdsdorp (22) leerde.

Wat gezegd is van het perceptuele en motorische structuurniveau geldt

ook, zij het in mindere mate en op andere gronden, voor deze kinderen. Het bewegingsritme harmonieert niet met de muziek zodra het om de expressie van het gehoorde ritme gaat door middel van het gehele lichaam, de weergave van het ritme gelukt wel met een deel van het lichaam, de voet of de handen. Rijsdorp maakt de opmerking dat in de kleuterritmiek hetzelfde verschijnsel aangetroffen wordt. Niet alleen hier, in menig ander opzicht doen ze aan jongere kinderen denken. Hun attitude is zo overwegend concreet, ze leven nog dermate in een gevoelsmatig contact met een wereld die grotendeels eigen wensen, verlangens, behoeften weerspiegelt, dat ze nog weinig toegankelijk zijn voor abstracties en voor categoriaal gedrag. Het sorteren van voorwerpen naar kleur, vorm of gebruik, in het algemeen het rangschikken en samenvatten van zichtbare gegevens onder een categorie kost meer dan gewone moeite. De idee, het begrip is niet leidend bij het gedrag. Misschien is onder dit gezichtspunt ook te begrijpen het bij deze kinderen veel voorkomende tekort aan actief taalbezit. Immers het zeggen van een naam is het concrete voorwerp ontdoen van het individuele, unieke, levenswarme om het te zien als een representant van een categorie. Abstracte woorden als voor, nast, beneden, onder, enz., worden slecht gekend en slecht gebruikt.

12. *Verhouding tot de niet leer-moeilijke kinderen*

Het is voor het leergestoorde kind bijzonder ingrijpend, wanneer het langzamerhand in een uitzonderingspositie komt. Aanvankelijk gaan ook deze vaak levendige en gevoelige maar ook kwetsbare kinderen blijmoedig naar school – dit in tegenstelling tot het niet schoolrijpe kind – en verheugen er zich op, dat zij net als de „groten” ook lezen en schrijven gaan leren. Maar al spoedig krijgt het opdrachten die het niet kan uitvoeren en vaak zelfs niet begrijpt, de geschreven taal- en getalsymbolen kunnen hem volkomen vreemd blijven, het wordt gedwongen boven zijn geestelijk kunnen te werken en tot zijn teleurstelling moet het zien, dat de gehele klas als het ware splenderwijs het lezen of het rekenen leert, terwijl voor hem deze vakken een hindernis vormen, die het ondanks alle werkelijke inspanning niet kan overwinnen. De vrijheid die hem zo vanzelfsprekend is in de spelsituatie – men kan immers meedoen of zich aan het spel onttrekken – ontbreekt in de leersituatie. Hier kan het kind zich niet onttrekken aan de eisen, ook al zijn ze te hoog, die hem gesteld worden. Op pijnlijke wijze voelt het zich in een ongunstig isolement gedrongen. Die enkele vaardigheid, waarin het op voorlopig onbegrijpe-

lijke wijze te kort schiet, wordt een punt van gewicht. Voor het kind wordt dit gebrek iets heel bijzonders, vooral wanneer er verschillende „dokters” aan te pas komen. Het valt uit de groep en komt in een andere verhouding te staan tot de medeleerlingen, de onderwijzeres, de school, het klasselokaal, tot de dingen die zich daarin bevinden. Alles krijgt een andere betekenis en een andere gevoelswaarde. De mislukking verstoort de vanzelfsprekende veiligheid die daarvoor, zij het niet bewust, beleefd werd. Zijn wereldbeeld verliest aan vertrouwdheid; bedreiging en depreciatie zijn nieuwe trekken, die des te sprekender zijn, naarmate het kind minder kan voldoen aan de hem dagelijks gestelde eisen. De wijziging in het wereldbeeld manifesteert zich weldra in alle contacten die het kind met zijn omgeving onderhoudt, ook al schijnt aanvankelijk het verkeer met de andere bekenden, kinderen en volwassenen, buiten de gevoelige zone nog onbelemmerd en onbekommerd te verlopen. Het toont zich minder bereid zich in het veld te wagen en zich kwetsbaar te stellen, zijn voorzorgen worden groter, de communicatie beperkter, en zo, met een woord van een Amerikaans psycholoog, leidt deze ontwikkeling tot een „contraction of the integrative field”.

De medeleerlingen hebben niet meer hetzelfde aanzicht. De speelkameraadjes, die zich daarvoor nog niet van je hadden onderscheiden, blijken allen in één opzicht op overtuigende wijze je meerderen. Ze hebben er een kwaliteit bij gekregen of liever ze hadden die reeds maar komen er nu mee voor de dag. Zij allen kunnen iets wel, wat jij niet kan, wat je wel begeert maar niet verkrijgt en deze onaangename verrassing werkt een zekere vervreemding van die groep in de hand. Niet op grond van het onaangename, maar op grond van het onverwachte, het onbekende. De andere kinderen worden *lezende of rekenende* kinderen, d.w.z. kinderen die o.a. door deze kwaliteit worden bepaald. Nu zou het onjuist zijn te denken dat deze vervreemding slechts een bepaald aspect van de andere persoonlijkheid zou betreffen. Integendeel, men vervreemdt van iemand *in zekere mate* en altijd zò dat de ander in zijn totaliteit onduidelijker wordt.

De verhouding tot de onderwijzeres verandert eveneens. Haar steeds weerkerend appèl wordt even vaak gevolgd door een fiasco. Soms worden de vergeefse pogingen van het kind gehonoreerd met een nul en wordt zijn falen hem zelf verweten in niet al te hartelijke bewoordingen, of wel de onderwijzeres laat het kind niet overgaan naar de tweede klas, wat dan een onverdiend en ernstig psychisch trauma kan betekenen, of het kind wordt op een andere wijze in de steek gelaten. In het gunstigste geval – en dat komt gelukkig steeds meer voor – wordt

het een „zorgenkind” en omringd met speciale hulp en aandacht en bijlessen na schooltijd. Aan de andere kant ontstaat dan een verhouding die niet de gewone is en waarbij het bijzondere – weliswaar onvermijdelijk – ook door de leerkracht onderstreept wordt. Daaraan schijnt het kind moeilijk te kunnen ontkomen. Want wanneer de school haar plicht doet en het kind laat onderzoeken door een veelzijdig team, wordt zijn „onderscheiding” maatschappelijk bekrachtigd door plaatsing op een school voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden. Hier wordt het kind opgenomen in een leergestoorde groep, waardoor weliswaar het persoonlijk isolement binnen de groep is opgeheven, maar waardoor het tevens duidelijk wordt dat het met de groep niet meer tot de „gewone” kinderen behoort.¹

Ook de verhouding van het kind tot zich zelf wordt een andere. De schijnbaar vanzelfsprekende verwachting van de juf, die dagelijks wordt teleurgesteld, haar verwijt of zelfs maar haar verwondering en daarbij de houding van de andere kinderen, demonstrenen duidelijk dat het kind zijn plicht verzuimt. Het voelt dat het in gebreke blijft. En al zou het overigens over uitzonderlijke kwaliteiten beschikken, het gaat zich toch schuldig voelen; zoals, in het verhaal van Selma Lagerlöf, Gorgio, het arendsjong, onder schuldbesef gebukt ging omdat hij, tot verbazing van de ganzen waaronder hij werd grootgebracht, in bepaalde vaardigheden bij haar ten achter bleef. Geen wonder: de moeder gans Akka liet niet na hem wegens dit tekort te betichten. En het schuldgevoel moet wel veel sterker spreken, wanneer men maar tot de middelmaat behoort en weinig of niets tegenover het tekort kan stellen. Wanneer de ouders die moeilijkheden zelf niet gekend hebben dragen ook zij veelal tot de versterking van de schuldgevoelens bij. Het kind ziet hun verbazing en teleurstelling en moet die verwerken, benevens alles wat over hem beweerd wordt. Je ouders zeggen dat je beter moet opletten, hoewel je inspanning niet minder dan geploeter is. Soms wordt je ouders meegedeeld dat je woordblind bent of rekengestoord, dyslectisch, dyscalculisch, of partiëel defect. En inderdaad, het feit dat je iets onder de leden hebt kan de zaak verlichten, maar in plaats van een lui, ondeugend of onoplettend kind word je nu een stumper, waarover men zich bezorgd maakt. Specialisten moeten je onderzoeken en soms moet er een „electro-encephalogram” van je worden gemaakt.

Maar ook zal het kind, dat in een bepaald opzicht ernstig mislukt, zijn

¹ Men zie over het isolement van afwijkende kinderen het artikel van W.A. van Liefland jr. in „Paedagogische studiën”, 1958, 3, blz. 105-118: „De comprehensive school en het gehandicapte kind”.

materiële omgeving met andere ogen gaan zien. De platen b.v., waarop zoveel belangwekkende dingen afgebeeld staan, de grote eens zo veel belovende letters en woorden daaronder of de woorden op wit papier aan de muur, de cijfers en de boekjes, ja alles verliest zijn fleur. Het klaslokaal, de plaats waar het kind mislukt, boet niet alleen in aan aantrekkelijkheid, maar wekt zelfs zijn weezin op. Het duurt niet lang of de dingen die betrokken zijn op de leerbaarheid worden zoveel mogelijk vermeden. Een weezin die zich kan uitbreiden tot de gehele school en wat daarmee samenhangt. Men ziet dan ook vaak dat ook de vorderingen in de andere vakken snel achteruit gaan. Het kind heeft de moed verloren en er het bijltje bij neergelegd; het wordt langzamerhand „leerdome” maar vaak ook vervelend en brutaal. Het vertoont soms een façade van onverschilligheid, brutaliteit en agressie, waarachter echter veel leed, angst en ontmoediging schuilgaan.

Op school, thuis en in de woonbuurt voelt het leerswakke kind zich bedreigd, vooral het „specifiek” leerswakke kind, dat een duidelijk besef heeft van zijn falen. M. I. Preston (24) heeft op dit punt – nl. hoe het met de emotionele veiligheid bij leerswakke kinderen gesteld is – een honderdtal dyslectische kinderen met een I.Q. variërend van 90 tot 140 uit de leerjaren 2 tot 10 vergeleken met een controlegroep van 67 kinderen. De gegevens voor zijn enquête betrok hij hoofdzakelijk uit gesprekken met ouders, kinderen en onderwijzers. Gevoelens van onveiligheid, die zich vooral uitten in ontmoediging, in verlies van belangstelling en zelfvertrouwen en in vluchtneigingen zoals spijbelen, bleken bij de leerswakke kinderen in beduidend hogere mate voor te komen dan bij de controle-groep, hetgeen te verwachten was.

Soms ziet men dat het teleurgestelde kind zich terugtrekt uit de gemeenschap en eenzaam zijn weg gaat. Het kan zelfs bijzonder braaf worden, maar van enige affectieve communicatie is dan toch geen sprake meer. Maar er wordt dan toch iets bereikt. Ondanks het feit, dat het slechte leerprestaties levert, wordt het nu door de onderwijzeres geaccepteerd, omdat het immers zijn best doet en niet ondeugend is. Aggressieve impulsen, die vroeger aanwezig waren, worden niet meer geuit. Dat dit gedragsbeeld zeer ongunstig is, wordt niet dadelijk door iedere opvoeder ingezien. Hem vallen de lastige, agressieve kinderen het eerst op, die er toch in wezen geestelijk-hygiënisch beter aan toe zijn dan de „brave stillen”.

Door het versterkte minderwaardigheidsgevoel blijft het leergestoorde kind naar andere succes-mogelijkheden zoeken, afhankelijk van zijn aanleg, van de wijze waarop de opvoeders reageren op zijn falen en van de

eigen keuze, zij het niet expliciet overwogen, waarbij het zich tot een sociaal onaanvaardbaar gedrag kan laten verleiden. Als het op school of thuis uitgelachen, gestraft of vernederd wordt, loopt het weg, het spijbelt van school, of komt laat thuis. Om zich te redden uit pijnlijke situaties gaat het liegen. In zijn scherp gevoelde achteruitzetting kan het tot diefstal komen, wat dan te begrijpen is als een protest of als een poging het evenwicht met wat hem onthouden is te herstellen. Het voelt zich beroofd en berooft op zijn beurt weer anderen.¹

Zo kan het leergestoorde kind, soms in aansluiting tot een reeds aanwezige predispositie, niet alleen tot een ongezonde levenshouding komen maar ook een on sociaal zelfs anti-sociaal gedrag ontwikkelen, dat ook de zijnswijze van zijn volwassenheid kan bepalen.

Literatuur:

1. M. L. KELLMER PRINGLE, *The Study of exceptional Children*. (Int. Rev. of Educ. 1957 III, 2, p. 200-210).
2. W. C. OLSON, *Achievement as Development*. (Int. Rev. of Educ. 1957 III, 2, p. 135-142).
3. B. SWANENBURG, *Woordblindheid?* (Onderwijs en Opvoeding, VII, blz. 314-320).
4. H. M. ROBINSON, *Why Pupils Fail in Reading* a Study of Causes and Remedial Treatment Chicago 1946).
5. W. J. BLADERGROEN, *Problemen rondom de psychologische diagnostiek van meermoeilijkheden*. (Ned. tijdschr. v. Psych. en haar grensgeb. XII, 1957, 4, blz. 252/264).
6. W. E. VIEGENTHART, *De eigen aard van het contact door geschreven taal en de leesmoeilijkheden bij kinderen* in „Theorie en praktijk rondom het leeszwakke kind”. Groningen 1956.
7. L. VAN GELDER, *Ontsporing en Correctie*. Groningen 1953.
8. TH. HART DE RUYTER, *Het partiëel defecte Kind*. Rotterdam 1954.
9. N. GALIFRET-GRANJON, *Le problème de l'organisation spatiale dans les dyslexies d'évolution*. (L'apprentissage de la lecture et ses troubles). Paris 1952.
10. MME. S. BOREL-MAISONNY, *Les dyslexies et les dysorthographies* in L'apprentissage de la lecture et ses troubles. Paris 1952.
11. MME. S. BOREL-MAISONNY, *Comment apprendre à lire*. Bulletin Société Alfred Buiet 1946 1950 Coueslant-Cahors (Lot).
12. P. G. DIX, *Woordblindheid en de L.O.M.-school*. Tijdschr. B.O. en Orthopaed. 1957, 6, blz. 105-113.
13. M. MERLEAU-PONTY, *Phénoménologie de la Perception*. Paris 1945-12.

¹ Men zie hierover enkele voorbeelden van Suze M. C. Veen in haar boek „Het kind en zijn psycho-somatische fundering”. 's-Gravenhage 1949, blz. 152-154, die zij uit een zeer rijke ervaring aan het Haags Med. Paed. Bureau meedeelt.

14. K. J. M. VAN DE LOO, *De conceptie van de „totale mens” in de praktijk van de klinische psycholoog*. Gawein VI, dec. 1957, 2.
15. M. J. LANGEVELD, *L'expérience du corps propre chez l'enfant*. Extrait des Cahiers de Pédagogie et d'orientation professionnelle de liege. no. 1 1954.
16. P. VEREECKEN, *Definitie en Onderzoek van het lichaamsschema*. Tijdschr. v. Opv. V, blz. 253/262.
17. W. J. BLADERGROEN, *Children with learning difficulties*. Acta Psycho-therapeutica, psycho-somatica et ortho-pédagogica. 5, 1954.
18. MONROE, MARION, *Children who cannot read*. The University of Chicago Press Chicago-Illinois. 1954.
19. SILVER ARCHIE, A. M. D., New York, *Diagnostic Value of three drawing tests for children*. The Journal of Pediatrics. July 1950.
20. M. STAMBAK, *Le Problème du rythme dans le développement de l'enfant et dans les dyslexies d'évolution*. Enfance 5, 480-493 (1951).
21. L. KAISER, *Physiologische en pathologische vormen van kinderspraak*. Purmerend 1957.
22. K. RIJSDORP, *De lichamelijke opvoeding van het afwijkende kind*. De Lich. Opv. 1956/57. no. 23/24.
23. W. A. VAN LIEFLAND JR., *De Compr. School en het gehandicapte kind*. Paed. Stud. 1958, 3, blz. 105-118.
24. M. J. PRESTON, *Reading Failure and the Child's Security*. Am. J. of Orthopsychiatry. 10, 1940, pp. 239-252.
25. SUZE M. C. VAN VEEN, *Het kind en zijn somato-psychische fundering*. Den Haag. 1949.
26. W. E. VLIEGENTHART, *Op gespannen voet*. Groningen 1958.

HET VOLKSONDERWIJS IN DENEMARKEN

M. T. J. DE JONG

In Denemarken werd in 1958 een nieuwe wet op het volksonderwijs aangenomen, welke met ingang van 1 augustus 1960 op vrijwel alle scholen zal worden ingevoerd.

Het nieuwe onderwijsstelsel dat hiermede zijn intrede doet, – op verschillende scholen is reeds in 1959 er mee aangevangen –, geeft enerzijds meer differentiatiemogelijkheden voor leerlingen, die alleen lager onderwijs ontvangen en anderzijds biedt het een grotere selectie voor verder gaande studie.

Zoals uit bijgaand schema blijkt ¹ omvat de volksschool in Denemarken een zevenklassige leerplichtige lagere school waarboven een niet leerplichtig 8e en 9e leerjaar voor vervolgonderwijs is geprojecteerd, dan wel een driejarige reaal-afdeling. De vóór het eerste leerjaar genoemde kleuterklasse is nog vrij zeldzaam.

Kinderen, die op 1 augustus de 7-jarige leeftijd hebben bereikt vallen onder de leerplichtwet, doch kinderen, die voor 31 januari van het volgend jaar 7 jaar worden, kunnen ook reeds op de lagere school worden toegelaten.

De 3-jarige reaal-afdeling kan min of meer met onze mulo worden vergeleken maar wijkt in zoverre daarvan af dat na het doorlopen van de 2e klas overgang naar de eerste klas van het gymnasium openstaat.

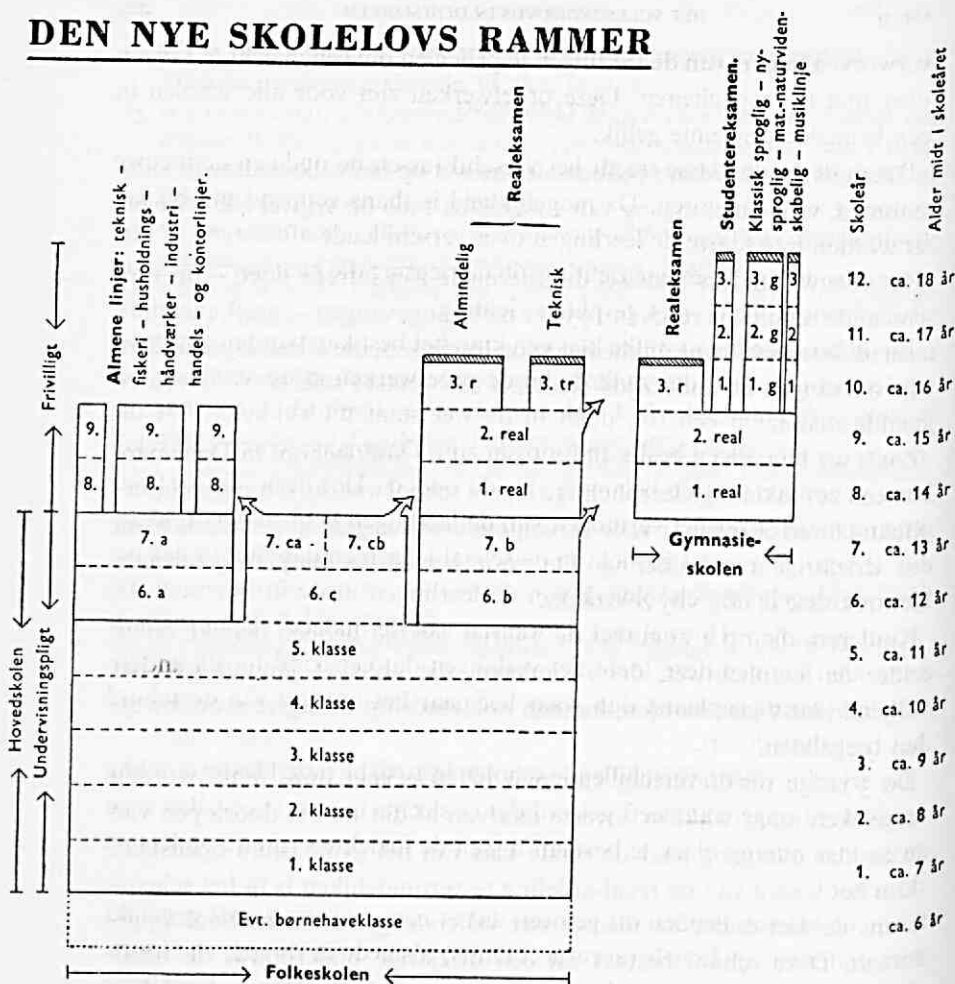
Om het wezen van de reaal-afdeling te verduidelijken is in het schema tevens de niet onder de nieuwe wet vallende gymnasiumschool opgenomen. Deze school bestaat uit een driejarige onderbouw, de reaal-afdeling en een driejarige bovenbouw, het gymnasium. De reaal-afdeling is hierbij geheel identiek aan die van de volksschool. Na het doorlopen van de 2e klas kunnen ook op de gymnasiumschool de leerlingen naar de 1e klasse van het gymnasium overgaan doch ze kunnen ook de derde klasse van de reaal-afdeling volgen en aan het eind daarvan het reaal-examen afleggen.

Bij de 7-jarige lagere school kunnen op vrijwel alle scholen de eerste 5 leerjaren op zich zelve worden beschouwd. Het leerplan in deze klassen is praktisch gelijk gebleven.

Nieuw is echter dat in de 5e klasse tussen nieuwjaar en de zomervacantie een reeks proefwerken wordt opgegeven om de staat van de

¹ Ontleend aan „Kvindens hvem, hvad, hvor”, uitg. Politiken, Kopenhagen. Aan het betrokken artikel uit deze uitgave zijn ook de gegevens voor dit artikel ontleend.

DEN NYE SKOLELOVS RAMMER



Den nye skolelovs rammer

Evt. børnehaveklasse

Folkeskolen

hovedskolen

undervisningspligt

frivilligt

almene linjer

teknisk-fiskeri-husholdnings-håndværker-

industri-handels- og kontorlinjer

almindelig

realksamen

teknisk

realksamen

studentereksamen

klassisk sproglig - nysproglig -

mat. naturvidenskabelig - musiklinje

skoleår

Alder midt i skoleåret

gymnasieskolen

ca. . . år

Het raam van de nieuwe schoolwet

eventueel kindertuinklasse

de volksschool

de hoofdschool

leerplicht

vrijwillig

algemene richtingen

technische-visserij-huishoudelijke-amb-

bachts-industriële-handels- en kantoor-

richtingen

algemeen

reaal-examen

technisch

reaal-examen

studentenexamen

oude talen - moderne talen

wis- en natuurkundige - muziekrichting

schooljaar

ouderdom midden in het schooljaar

de gymnasiumschool

circa . . . jaar

verworven kennis van de leerlingen te peilen en om een inzicht te krijgen over hun leercapaciteiten. Deze proefwerken zijn voor alle scholen in een bepaalde gemeente gelijk.

Pas in de zesde klasse treedt het verschil tussen de oude en de nieuwe school goed naar voren. De mogelijkheid is thans geopend om bij het begin van deze klasse de leerlingen over verschillende afdelingen te verdelen: 6a de z.g. algemene richting, 6b de richting die naar verdergaande studie leidt en 6c de niet gesplitste richting.

Bij de beoordeling in welke klas een kind het best kan worden geplaatst spelen uit den aard der zaak de bij de proefwerken in de 5e klasse behaalde resultaten een rol, doch in de wet staat uitdrukkelijk dat die resultaten niet alleen beslissend mogen zijn. Daarnaast wordt ook rekening gehouden met de belangen van de ouders. Het beeld dat de leerkrachten zich over het vermogen van de leerlingen hebben gevormd zal bij de verdeling groot gewicht in de schaal leggen en dat sluit in dat het gewone dagelijkse schoolwerk van de leerlingen mede in beschouwing wordt genomen. Hoewel met de wensen van de ouders rekening wordt gehouden kunnen deze toch niet verlangen dat een kind in een andere afdeling wordt geplaatst dan waar het naar het oordeel van de school het best thuis hoort.

De ervaring die op verschillende scholen in 1959 bij deze klasseverdeling reeds werd opgedaan heeft geleerd dat er slechts in enkele gevallen geen overeenstemming bleek te bestaan tussen de inzichten van de ouders en de school.

Alle 6e klassen hebben dit gemeen dat er een aanvang wordt gemaakt met onderwijs in Engels (eventueel Duits) alsmede in Zweeds en Noors. De beide laatste talen worden in aansluiting tot de lessen in het Deens gegeven.

In alle 7e klassen wordt les in „familiekennis” gegeven en wordt een grondslag gelegd voor beroepsoriëntering. „Familiekennis” omvat de sociale en economische verhoudingen van het gezin en soms komt er ook wat sexuele voorlichting bij. Velen schrikken echter voor de behandeling van dit onderwerp op de school terug.

De nieuwe schoolwet geeft slechts een algemene omlijsting voor het onderwijs. Elke gemeente voor zich kan bepalen wat daar binnen onderwezen zal worden. Deze, aan de gemeenten gelaten vrijheid zal wel het sterkst tot uiting komen bij de a-, de algemene richting. Deze toch leidt naar de op het bedrijfsleven ingestelde 8e en 9e klas, en reeds in de 7e klas wordt aan de beroeps- of vakkennis aandacht gegeven. Plaatselijke toestanden zullen daarbij van invloed zijn welke beroepen in de eerste

plaats voor behandeling in aanmerking komen. In de grote steden zal de leerlingen de keuze worden gelaten om in de 8e en 9e klasse in gespecialiseerde richtingen onderwijs te ontvangen. Deze differentiatie zal daarbij dan kunnen leiden tot afdelingen voor huishoudonderwijs, voor handels- of kantooronderwijs, voor technisch, ambachts- of industrieonderwijs. Zo is ook te denken aan de mogelijkheid dat de behoefte van een bepaalde plaats tot de oprichting van een speciale visserijafdeling leidt.

Zowel van de zijde van de scholen als die van het bedrijfsleven wordt de behoefte gevoeld aan onderwijs dat zowel algemeen vormend is en tevens naar de maatschappij leidt waarin de leerlingen later hun bestaan zullen vinden. Het succes van deze onderverdeling in verschillende richting zal daarbij mede afhangen van het beschikbare aantal leerlingen en van het aantal in het bedrijfsleven beschikbare plaatsen, doch het werken met jongelui die een reeds bestaande 9e klasse hebben doorlopen heeft reeds goede verwachtingen geopend.

De b-afdeling van de 6e klasse leidt, zoals uit het schema is te zien, naar de reaal-afdeling. Naast Engels wordt thans ook nog onderwijs in Duits gegeven terwijl voor de 7e klasse wiskunde op het leerplan staat. Daar het de bedoeling is dat tot de b-richting alleen die leerlingen worden toegelaten waarvan op goede gronden mag worden aangenomen dat zij de capaciteiten voor voortgezette studie bezitten, is de verwachting dat de selectie-mogelijkheden thans groter zullen zijn dan bij het vroegere onderwijsstelsel mogelijk was.

Overigens wil de plaatsing van een leerling in de b-afdeling niet zeggen dat hij nu automatisch de reaal-afdeling zal bereiken evenmin als met plaatsing van een leerling in de a-afdeling de mogelijkheid voor verdere studie is afgesneden. Het laat zich heel goed denken dat in de loop van een schooljaar blijkt dat een leerling uit de a-afdeling toch heel goed in de b-afdeling op zijn plaats zou zijn of dat een leerling die in de b-afdeling werd geplaatst toch eigenlijk beter in de a-afdeling thuis hoort. Overgang van 6a naar 7b of van 6b naar 7a blijft dus zeer wel mogelijk.

De c-afdeling, of beter gezegd, de ongesplitste school zal men in de eerste plaats in de dorpen aantreffen, waar het leerlingenaantal te gering is om tot afzonderlijke a- en b-afdelingen te komen. Leerlingen, die op deze scholen voor verdere studie, dus voor het overgaan naar een reaal-afdeling in aanmerking komen ontvangen in schoolverband onderwijs in nog een vreemde taal (Duits) en in wiskunde, terwijl de andere leerlingen in de overeenstemmende uren onderwijs ontvangen in die vakken,

welke hen de beste mogelijkheden bieden bij overgang naar de 8e klasse.

Ook anderszins kan het voorkomen dat de klassen 6 en 7 niet worden gesplitst en waarbij dus de leerlingen van de eerste tot en met de 7e klas samen blijven. Dat geeft bij de schoolarbeid een grote samenhang en kan gewenst zijn op proefscholen waar in hecht verband tussen ouders, leerkrachten en leerlingen wordt gewerkt.

Kinderen die na de 7e klasse of later de school verlaten ontvangen daarvan een bewijs waarin wordt medegedeeld in welke vakken ze na de 5e klasse onderwijs hebben genoten. Voor de vakken worden geen cijfers vermeld doch wel wordt in woorden opgegeven hoe de staat van hun schrijven, van Deens, rekenen en Engels (dan wel Duits) is, alsmede van twee andere door de school te kiezen vakken. Ook vlijt en gedrag wordt er in woorden in gewaardeerd.

De reaal-afdeling bouwt voort op het onderwijs in de klassen 6b en 7b. Voor toelating wordt een zekere rijpheid van de leerlingen geëist terwijl zij voorts 2 jaar onderwijs in Engels en een jaar in Duits en wiskunde dienen te hebben gehad. Het is de gedachte dat ook aan leerlingen van een 8e klasse de mogelijkheid voor overgang naar een reaal-afdeling zal worden geopend.

Voor de overgang van de 1e naar de 2e en van de 2e naar de 3e klasse zomede van de 2e reaal-klasse naar de 1e klasse van het gymnasium worden overgangsexamens gehouden.

Leerlingen, die dat wensen kunnen in de 2e en 3e reaal-klasse onderwijs in Latijn ontvangen wat vereist is voor leerlingen, die van de reaal-afdeling overgaan naar de 1e klasse van het gymnasium, moderne of klassieke talenrichting.

In de 2e en 3e klasse van de reaal-afdeling wordt verder gegaan met de reeds in de 7e klasse van de lagere school gegeven bedrijfsoriëntering doch in het algemeen wijkt het onderwijs in de reaal-afdeling weinig af van dat in het vroegere schooltype voor voortgezet onderwijs. Frans en wiskunde blijven evenals vroeger in het derde leerjaar keuzevakken. Nieuw is echter dat er thans een derde klasse speciaal voor technisch onderwijs wordt opgericht waar aan de wis- en natuurkunde vakken een grote plaats wordt ingeruimd.

Het reaal-examen omvat schriftelijk werk in Deens, Engels (eventueel Duits), rekenen en wiskunde. Op de technische afdeling kan in de plaats van Engels een vak uit de wis- en natuurkundegroep worden genomen.



PERSONALIA

Eredocoraat Prof. Dr. Ph. J. Idenburg

Op 12 juli j.l. verleende de Universiteit van Natal, in een plechtige zitting van haar Senaat, aan Dr. Ph. J. Idenburg het doctoraat in de letteren honoris causa. Dr. Idenburg ontving deze onderscheiding ter gelegenheid van het vijftigjarig bestaan van de Universiteit. Tevens werden eredoctoraten verleend aan Sir Julian Huxley, de eerste directeur generaal van de Unesco, Prof. C. W. de Kieviet, president van de Rochester-universiteit in de staat New York en de heer H. T. Oppenheimer, president van De Beers diamantmijnen in Zuid-Afrika.

De redactie van Paedagogische Studiën wenst haar voorzitter, die niet alleen in Nederland veel bekendheid en waardering blijkt te genieten, van ganser harte geluk met deze bijzonder eervolle onderscheiding.

Promotie

Op 29 april j.l. is aan de rijksuniversiteit van Utrecht de heer J. Bijl gepromoveerd tot doctor in de letteren en wijsbegeerte op het proefschrift „Inleiding tot de algemene didactiek van het basisonderwijs”. Promotor was ons redactielid Prof. Dr. M. J. Langeveld.

Er is gerede aanleiding aan deze promotie enige aandacht te schenken daar de heer Bijl een zeer gewaardeerd medewerker van ons tijdschrift is.

De heer Bijl heeft ruim 20 jaar het lager onderwijs gediend. Vervolgens is hij 7 jaar in Indonesië werkzaam geweest als docent aan een opleiding voor de middelbare akte pedagogiek. Teruggekeerd in Nederland in 1954 was hij enige jaren leraar pedagogiek bij het kweekschoolonderwijs en de opleiding voor leraar bij het lager technisch onderwijs. De heer Bijl is thans werkzaam, in de rang van wetenschappelijk hoofdambtenaar, bij het Pedagogisch Instituut van de Rijksuniversiteit te Utrecht.

Naar aanleiding van zijn promotie biedt de redactie van Paedagogische Studiën doctor Bijl, die voor de pedagogische wetenschap een waardevolle en militante vertegenwoordiger is, haar beste wensen aan. Verder zal de redactie zijn proefschrift in haar tijdschrift doen bespreken.

Redactie secretaris,
J. H. N. GRANDIA

VAN DE INSTELLINGEN

I. Mutaties in de staf van het Nutsseminarium voor Pedagogiek

Aan het eind van het cursusjaar 1959-1960 verlieten de beide conservatoren W. H. Brouwer en M. C. J. Scheffer het Nutsseminarium, waar zij leerlingen waren van Kohnstamm in de late twintiger jaren en dat zij op voortreffelijke wijze dienden, na een veeljarige carrière in Indonesië, vanaf 1947.

De reeks van publicaties door het Nutsseminarium waaraan hun naam verbonden is, getuigen hiervan. Minder duidelijk waarneembaar voor buitenstaanders is hun toegewijde arbeid ten behoeve van de honderden studerende aan het Nutsseminarium. De getuigenissen in ons archief van zovelen, die in de schoolwereld, in de industrie en in het wijde veld van maatschappelijke arbeid hun weg zochten, zijn documenten omtrent jarenlange steun en effectieve hulp aan hen, die naast een volle dagtaak, langs de „zweiten Bildungsweg” hun doel trachtten te bereiken. De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen en het Nutsseminarium zijn beide functionarissen dankbaar voor deze goede diensten in hun latere levensjaren.

Het zal de nieuwe functionarissen, die hun plaats thans innemen, ongetwijfeld niet licht vallen hun werk voort te zetten. De toewijding die zij toonden en het enthousiasme waarmee zij hun taak aanvaardden doen ons met sterk vertrouwen de toekomst van het Nutsseminarium tegemoet zien. Onze nieuwe staf, onder leiding van de hoogleraar-algemeen directeur prof. dr. Ph. J. Idenburg bestaat uit de volgende leden:

P. Post, Directeur; E. Velema, ped. drs. Plv. Directeur; mej. G. Boomsma, dr. H. Feitsma, J. C. Spitz, ps. drs., waaraan in de komende maanden nog een pedagogisch-didactisch medewerker zal worden toegevoegd.

De administratie wordt verzorgd door:

P. Kamstra, administrateur; mevr. G. Slagter-Post, secretaresse opleidingen; mej. M. Tielung, secretaresse research.

P. POST

2. Geslaagden voor de Pedagogische Akte

Aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam slaagden op 24 juni voor het diploma Kleuterpedagogiek:

Mevr. C. C. van Leeuwen-Lijtsman, Haarlem (scriptie: Problematiek verbonden aan de overgang van kleuterschool naar lagere school en de mogelijkheid tot oplossing).

Mej. P. W. Kors, Den Haag (scriptie: De godsdienstige opvoeding van de kleuter).

Mej. M. T. Rogmans, Amsterdam (scriptie: Concentratie en belangstelling van de kleuter).

Aan het Hoogveld Instituut te Nijmegen slaagden op 7 en 8 juli voor het Middelbaar examen pedagogiek A:

Mej. T. M. A. A. v. d. Bilt	Arnhem	Sociaal pedagogiek
Mej. J. M. E. Clobus (Zr. M. André)	Tubbergen	Kleuter pedagogiek
Mej. F. Ph. van Domburg	Heer (L.)	Sociaal pedagogiek
Mej. C. M. van Dongen	Schaesberg	Sociaal pedagogiek
Mej. M. C. P. Duyvesteyn	Heerlen	Sociaal pedagogiek
Mej. M. F. J. Jongen	Schaesberg	Sociaal pedagogiek
A. A. Köhne (Br. Theodulus)	Lichtenvoorde	Sociaal pedagogiek
N. B. Martens (Br. Theodisius)	Nijmegen	Heil pedagogiek
G. P. Nijman (Br. Julius)	Wellerlooi	Sociaal pedagogiek
Mej. M. Smits	Nijmegen	Sociaal pedagogiek
Mej. M. Soemartini	Ubbergen (Gld.)	Sociaal pedagogiek
Mej. M. Th. Theunissen	Maastricht	Sociaal pedagogiek
Mej. J. Verstegen (Zr. Marianella)	Baexum (L.)	Sociaal pedagogiek
Mr. A. Th. Winnubst	Den Bosch	Sociaal pedagogiek

3. *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 voor jongens, pedagogiek voor het nijverheidsonderwijs voor meisjes, orthopedagogiek, kleuterpedagogiek, kunstpedagogiek en film-pedagogiek.

Algemeen studieleider: Prof. Idenburg; docenten: Prof. Bomhoff, Chr. Boermeester, mej. G. Boomsma, Prof. Duyker, Dr. H. Feitsma, J. W. Fossen, Dr. E. Fournier, Prof. de Groot, Drs. A. W. Haenen, Prof. ten Have, Prof. Koekebakker, Prof. Lievegoed, Prof. Dr. Rita Vuyk, Drs. Blaauw, Dr. Van Gelder, Dr. Grewel, Dr. Groeneveld, Dr. Jaffé, Drs. Jansen, P. Post, Mevr. Bremsela-Den Boer, Dr. Regtdoorzee Greup-Roldanus, Dr. Ringeling, Drs. Von Sassen, H. Scholtens, Mr. Slagter, Drs. Van de Vall, Dr. Van der Velde, Drs. E. Velema, Drs. Visser, Mevr. van der Waerden, J. Beutener, J. J. Laane, G. Wertwijn.

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 *f* 150,— per jaar en voor het B-diploma *f* 200,— per jaar, vermeerderd met *f* 10,— 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 opleiding voor de middelbare akten Nederlands, Frans, Duits, Engels, Wiskunde, Natuur- en Scheikunde, Geschiedenis, Biologie en Aardrijkskunde, uitgaande van het Nutsseminarium.

Het bureau van het Nutsseminarium is gevestigd: Oranje Nassaulaan 51, Amsterdam-Z. Telefoonnummers: 714199 - 714489.

4. *Opleiding voor de Middelbare Akten Pedagogiek 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. Mr. Dr. C.A. van Peursen, Prof. Dr. J. Th. Snijders, mej. Dra. W. J. Bladergroen en Dr. J. Haveman.

De lessen worden gegeven op woensdagmiddag van 14-18 uur (wijsbegeerte, ontwikkelings- en algemene psychologie en sociologie) en op vrijdagavond van 19,30 tot 21 uur (Pedagogiek) en beginnen woensdag 5 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 1960-1961 wende men zich tot het Pedagogisch Instituut der Rijksuniversiteit, Oude Boteringestraat 34, Groningen. Telefoon 34241.

5. *Hoogveldinstituut-Nijmegen*

Op 7 oktober a.s. zal in Nijmegen wederom een aantal pedagogische cursussen door het Hoogveldinstituut worden verzorgd nl.:

Sociaal pedagogische cursus

Bestemd voor leidinggevende functionarissen in de sociaal-pedagogische sector. Met mogelijkheid voor MO Pedagogiek A.

Heilpedagogische cursus

Bestemd voor leidinggevende functionarissen in het werk ten dienste van de in ontwikkeling achtergebleven en gestoorde kinderen. Met mogelijkheid voor MO Pedagogiek A.

Kleuterpedagogische cursus

Bestemd voor leidinggevende functionarissen in het kleuteronderwijs. Met mogelijkheid voor MO Pedagogiek A.

Sociaal pedagogische cursus t.b.v. docenten v. h. Nijverheidsonderwijs voor meisjes

Bestemd voor leidinggevende functionarissen in het N.O. voor meisjes, met mogelijkheid voor M.O.-pedagogiek A.

De colleges en practica van bovengenoemde cursussen worden gegeven op vrijdagavond en zaterdagmorgen te Nijmegen. Duur der cursus 3 jaar.

Voortgezette sociaal pedagogische cursus

Bestemd voor degenen die, gedurende enige jaren 'n pedagogische cursus gevolgd hebben en behoefte gevoelen om hun verworven kennis en inzicht verder uit te diepen. De cursus is een tweejarige opleiding, die eenmaal per veertien dagen gegeven wordt op vrijdagavond en zaterdagmorgen. Zij heeft het niveau van de middelbare akte pedagogiek B.

Cursus groepswork

Het doel van deze cursus is hen die een functie hebben in het maatschappelijk werk en/of jeugdwerk en met groepen werken een theoretische scholing te geven in de principen van het groepswork. Evenals bij de overige cursussen van het Hoogveld Instituut zal deze cursus ten nauwste aansluiten bij en afgestemd zijn op het practische werk. Duur der cursus 1½ jaar.

Cursus gesprekstechniek

Het doel van deze cursus is hen, die een functie hebben in het maatschappelijk en/of jeugdwerk een theoretische en practische opleiding te geven in het zo effectief mogelijk voeren van individuele gesprekken. De lessen worden gegeven op vrijdagmiddag van 16.00-18.00 uur. Duur van de cursus één jaar.

De colleges van de cursussen worden gegeven door hoogleraren, lectoren en docenten van de R.K. Universiteit en andere aan te trekken deskundigen.

Uitvoerige prospectus en inlichtingen (ook betreffende rijksstudietoelagen) verkrijgbaar bij de secretaris afd. Opleidingen, Hoogveld Instituut, Stikke Hezelstraat 1-3, Nijmegen. Tel. 08800 - 23701.

6. Nutsacademie voor pedagogische en maatschappelijke vorming te Rotterdam

Op zaterdag 17 september a.s. zal het nieuwe studiejaar van de Nutsacademie worden geopend met een Academiedag, waarop tevens het 175-jarig bestaan van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, departement Rotterdam, wordt herdacht.

De Nutsacademie, opgericht door samenwerking van de gemeente Rotterdam en de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, mag zich in een grote bloei verheugen. Het aantal cursisten nam elk jaar toe en bedroeg 1075 in het afgelopen studiejaar. Het aantal docenten werd tot 76 uitgebreid. De examenresultaten waren zeer bevredigend.

Thans bestaan aan de Nutsacademie 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., Handenarbeid m.o., en een leergang Esthetische Vorming.

Bij de opleiding Pedagogiek bestaan verschillende secties, waar de deelnemers in het bijzonder gespecialiseerd worden op: a. kleuteronderwijs; b. buitengewoon onderwijs en kindbescherming; c. lager-, uitgebreid lager- en nijverheidsonderwijs; d. vrije jeugdvorming, jeugdzorg en maatschappelijke zorg; e. personeelsbeleid; f. onderwijs in de verpleegkunde.

De docenten voor de opleiding Pedagogiek zijn:

Mevr. Dra. A.M. Batenburg-Plenter, Mej. W.J. Baumans, Zr. A.M.v.d. Meulen, Mej. J.E. Schaap, Mevr. Dr. M. Zeldenrust-Noordanus, en de heren K. de Bloois, Dr. W. Bordewijk, Prof. Dr. C.D.J. Brandt, Dr. J. Bijl, J.H.N. Grandia, Drs. A.W. Haenen, Prof. Mr. B.H. Kazemier, Mr. A. Lührs, Dr. N.F. Noordam, Prof. H.W. Ouweleen, Drs. J.G.v.d. Ploeg, Dr. J.H.J.v.d. Pot, Prof. Dr. F.W. Prins, Drs. H.L. Zeelenberg en Drs. D. Zeldenrust.

Het collegegeld bedraagt voor de opleidingen m.o. A f 150,— per jaar en voor de opleidingen m.o. B f 200,— per jaar, vermeerderd met f 10,— inschrijfgeld.

Een uitvoerig prospectus met volledige inlichtingen omtrent de cursussen wordt op telefonische of schriftelijke aanvraag gratis toegezonden.

Het bureau van Nutsacademie is gevestigd: Baden Powellaan 12, Rotterdam.
Tel. 010 - 111460.



BOEKBEoordelingen

O. F. BOLLNOW, *Existenzphilosophie und Pädagogik* (Urban Bücher, Kohlhammer, Stuttgart, 1959).

In zijn in 1943 verschenen boek „Existenzphilosophie”, waarvan in 1955 de vierde druk verscheen, gaf Bollnow een overzicht van de algemene grondslagen van de existentiële filosofie.

In 1955 volgde zijn „Neue Geborgenheit”, dat in 1958 vertaald werd in het Nederlands. Met dit boek beoogde hij een bijdrage ter overwinning van het existentialisme te leveren (Zie voor een bespreking in dit blad het maart-nummer 1960). In 1956 hield Bollnow een radiovoordracht over „Das veränderte Bild vom Menschen und sein Einfluss auf das pädagogische Denken”. (Zie: *Erziehung Wozu?* Stuttgart). De daarin neergelegde gedachten zijn nu in zijn *Existenzphilosophie und Pädagogik* verder uitgewerkt. De veranderde situatie, de crisis, het appèl, het gesprek, de ontmoeting en de inzet vormen de onderwerpen die achtereenvolgens aan de orde gesteld worden. Wanneer men de „existentie” met Bollnow omschrijft als een kern in de mens, die zich principieel aan iedere blijvende vorming onttrekt, daar die kern zich alleen maar in het ogenblik realiseert, maar ook steeds weer ogenblikkelijk verdwijnt, dan moet men afzien van de optimistische mensbeschouwing van het 19e eeuwse rationalisme en idealisme. De voornaamste stelling van de Herbartiaanse pedagogiek nl. die der „Bildsamkeit des Zöglings” wankelt en de vraag komt naar voren of opvoeding eigenlijk nog wel zin heeft. De traditionele pedagogiek noemt hij de „Stetigkeitspädagogik”, waarmee hij de gedachte van geleidelijk voortschrijdende vorming op 't oog heeft. Door het appèl, de vermaning, het gesprek en de ontmoeting kunnen de in de mens sluimerende mogelijkheden gewekt worden. Dit is weliswaar geen geleidelijke vorming, maar het is veeleer een existentiële beweging die in een ogenblik een hoogtepunt bereikt en daarna weer spoorloos verdwijnt.

Bollnow tracht in dit boek nu een theorie van de „unstetige” opvoedingsvormen uit te werken. Het is een poging die ik voor de practicus van meer belang vind dan die van Würtenberg (*Existenz und Erziehung*) en van Prohaska (*Existentialismus und Pädagogik*). Met grote overgave heeft Bollnow de laatste tijd gewerkt op het terrein van het existentialisme en de pedagogiek, een terrein dat grotendeels nog braak ligt.

F. W. PRINS

R. SCHULTE NORDHOLT-TREEP, *Het eenzame kind*. Het abc der opvoeding, dl. 6. (Callenbach, Nijkerk, f 1,90 bij intekening).

Dit boekje is evenals het vorige van de schrijfster over het kind als vervulling en als teleurstelling sympathiek maar wat vaag geschreven. Toch zullen moeders, die meer dan de vaders dagelijks met de moeilijkheden van hun kinderen geconfronteerd worden, er veel aan kunnen hebben, juist omdat het zo gevoelig en begrijpend is geschreven.

N. F. NOORDAM

DIDACTISCHE, PEDAGOGISCHE EN ORGANISATORISCHE PROBLEMEN VOOR DE GROTE SCHOLEN VOOR V.H.M.O.

J. C. DEERING

Het ontstaan van grote scholen

Steeds meer worden wij in onze vaderlandse onderwijswereld geconfronteerd met het probleem van de grote scholen. Zoals op welhaast ieder terrein moeten oude vertrouwde paden verlaten worden en vraagt onze tijd een nieuwe aanpak. Het is ondenkbaar, dat in die al maar veranderende maatschappij, waarin zich allerlei nieuwe levensvormen en levenswaarden aan ons opdringen, de oude schoolorganisaties als eilanden van rust ongestoord gehandhaafd zouden kunnen blijven. En of degenen, die hun hart verpaid hebben aan het conventionele type van de kleine categoriale school het plezierig vinden of niet, het feit ligt daar nu eenmaal, dat wij, hier en daar langzaam, op andere plaatsen snel, groeien naar de grote scholen. Het heeft weinig zin om de aangeboren tegenzin of de door nog minder geslaagde pogingen van een experimenteel stadium opgewekte onlustgevoelens maar domweg te cultiveren en net te doen, alsof er wezenlijk niets verandert en het althans onze tijd nog wel zo zal blijven en, voorzover die groei zich onmiskenbaar manifesteert, te hopen, dat de wal het schip wel zal keren. Het helpt ook niet het ideaal van de kleine school, waar natuurlijk ook ontegenzeggelijk opvoedkundige en onderwijstechnische voordelen aan verbonden zijn, dwars tegen de beslist aanwezige op een ander vlak liggende voordelen van het zich uitbreidende aantal grote scholen, als het summum van efficiëntie van onderwijsvoorziening te blijven propageren. Niettegenstaande de breed uitgemeten voordelen van kleine scholen en de in zwarte kleuren opgesomde nadelen van de grote scholen, die ongetwijfeld ook aanwezig zijn, neemt het aantal grote scholen in ons dicht bevolkte land hand over hand toe. Zo is de werkelijkheid en het schijnt mij niet ondienstig bij onze overwegingen hiervan uit te gaan. De oude tijd is of gaat onherroepelijk voorbij. In de dicht bevolkte centra kan dikwijls aan de vraag naar en de noodzaak van voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs slechts voldaan worden door de oprichting van grote scholen. Hoewel buiten het kader van dit opstel zij toch nadrukkelijk gesteld, dat het economisch-financieel voor het heden en in de toekomst niet heel veel anders mogelijk is. En weer zeg ik, of men het nu leuk vindt of niet, dat deze factoren mede bepalend zijn, het is niet anders. Bij de bouw en inrichting der scholen en de functionering van het onder-

wijs zal, evenals op alle andere gebieden van de verzorging der maatschappelijke behoeften, volgens het economisch principe worden gehandeld. Alleen indien kan worden aangetoond, dat het kostelijke culturele goed van het v.h.m.o. schade lijdt door het onderricht hierin op grote scholen, zou het verantwoord zijn terug te keren tot de bouw van kleine scholen. Maar wie gelooft daarin? Gedane zaken nemen geen keer; het verleden komt niet terug, nu niet en nooit.

De eerste grote schoolgebouwen kwamen tot stand omdat er behoefte aan bestond; sindsdien zijn zij gevolgd door andere. Of die behoefte bepaald werd op ideëel paedagogische gronden of zuiver uit noodzaak door het grotere aantal leerlingen, doet weinig ter zake. Dat in dun bevolkte gebieden, door de stijgende noodzaak van het geven van middelbaar onderwijs, ook in onze dagen nog volstaan kan worden met minder grote scholen, spreekt intussen vanzelf. Overigens zij opgemerkt, dat mede dank zij de verkeers-technische verbeteringen grote streekscholen ten plattelande zeker goede kansen hebben. Dergelijke streekscholen kunnen in provincieplaatsen culturele centra vormen, in het bijzonder als school- en/of gemeentebesturen hiervoor begrip hebben. Laat ons dankbaar zijn, dat de subsidiërende overheid begrip heeft voor deze verheugende ontwikkeling ten plattelande.

Didactische problemen

Wij zullen er ernstig rekening mede moeten houden, dat bij het v.h.m.o. de lyceumgedachte zienderogen veld wint, om van verdere experimenten in de richting van een volledige comprehensive school, die ook andere, tot nu toe door aparte wetten geregelde vormen van voortgezet onderwijs omvat, nog maar niet te spreken. Die tendentie is duidelijk waarneembaar. Naast het kostenelement speelt hier de specialisering en het verlangen naar determinering een belangrijke rol. Maar ook zuiver binnen het min of meer conventionele kader van wat tot nu toe onder de noemer v.h.m.o. gebracht wordt, zien wij een steeds meer onder één schooldak onderbrengen van vroeger streng gescheiden gehouden vormen van v.h.m.o. Ik noemde reeds de lycea, waar men, in het bijzonder op de grotere scholen, h.b.s.-A, h.b.s.-B en gymnasiale eindexamens afneemt. Op vele hogereburgerscholen en lycea zijn de laatste tijd afdelingen m.m.s. geformeerd en ook de h.d.s. is op verscheidene scholen voor v.h.m.o. als afzonderlijke afdeling geïncorporeerd. Dit alles bevordert in niet geringe mate een betere selectering binnen het raam van de intellectuele mogelijkheden der leerlingen. Men switcht nu eenmaal

gemakkelijker van de ene afdeling naar een andere op dezelfde school, dan van de ene categoriale naar een andere categoriale school, en dit te meer, omdat de verschillende afdelingen op een en dezelfde school door inrichting, leerboeken, lesrooster en uren tabel minder variëren dan de zuiver categoriale scholen van verschillend type. De ouders prefereren de richtingkeus binnen hetzelfde schoolverband, waarbij de éénjarige brugklasse als een gewaardeerde eerste determineermogelijkheid gezien wordt. Het past in het moderne schoolbedrijf, dat tussen de verschillende afdelingen wissels worden ingelegd, zodat ook bij de verdere studie met aard en aanleg van de leerlingen zoveel mogelijk rekening kan worden gehouden. Na de gemeenschappelijke drie jaar in de afdeling h.b.s. volgt de keuze h.b.s.-A of B, terwijl na de overgang van de tweede naar de derde klas h.b.s. het voor sommige leerlingen al duidelijk is, dat in het bijzonder de wiskunde een struikelblok zal vormen en het daarom beter is de verdere studie voor het diploma h.b.s.-A of B te beëindigen en plaats te nemen in een tweejarige cursus handelsdagschool, welke, aansluitend op twee jaar h.b.s. kan leiden tot het rijksgeldige diploma vierjarige middelbare handelsschool, ook wel genoemd handelsdagschool. Voor kinderen met een typische aanleg voor kantoor en bedrijf, waarbij de correspondentie in de moderne talen en de kennis van boekhouden, recht en economie en economische aardrijkskunde en geschiedenis, minder moeilijkheden opleveren, kan zo'n opleiding op middelbaar niveau een uitkomst betekenen. Ook degenen, die straks in het midden- en kleinbedrijf toekomstmogelijkheden hebben, zullen met deze meer praktisch ingestelde tak van middelbaar onderwijs geholpen worden. De Vestigingswet Bedrijven 1954 geeft terecht aan de bezitters van het rijksdiploma middelbare handelsschool met 4-jarige cursus vrijstelling voor het z.g. middenstandsdiploma. Natuurlijk is er meer nodig voor een leidinggevende functie in het midden- en kleinbedrijf. Denkbaar is dat in het kader van de handelsdagschool een bepaalde differentiëringmogelijkheid geschapen wordt, waarbij duidelijk de opleiding voor kantooradministratie en die voor de ondernemersfunctie in het midden- en kleinbedrijf gescheiden worden. In hoeverre er een aansluiting geboden kan worden met de hogere klassen van de in uitbouw verkerende vak scholen voor de detailhandel is een belangwekkend probleem apart. Zal de toekomstige 5-jarige H.A.V.O.-school, na haar gemeenschappelijke onderbouw met de school voor V.W.O., tot een zelfstandige selectering en differentiëring kunnen komen? Maar dit terzijde.

Het schijnt mij niet voor tegenspraak vatbaar, dat de hierboven aangeduide selecteringsmogelijkheden op grote scholen beter tot haar recht

kunnen komen dan op kleine. Op grote scholen komt de selectie ook daarom beter tot haar recht, omdat er niet alleen sprake is van een negatieve selectie, maar ook van een positief richting geven, waarvoor dezelfde school, anders dan na de verwijdering van een categoriale school, de verantwoordelijkheid blijft dragen.

Het met pijn en moeite in leven houden van bloedarme afdelinkjes, zoals dit wel geschiedt op sommige lycea, waar de piepkleine gymnasiale afdeling dikwijls het intellect weer onttrekt aan de h.b.s.-afdelingen, verdient om meer dan één reden weinig aanbeveling.

Het keurslijf van de verschillende wettelijke bepalingen dwingt tot passen en meten, als men eensdeels het onderwijs wat meer aan de individuele capaciteiten der leerlingen wil aanpassen en anderdeels in ons streng gereguleerde onderwijssysteem toch aan de maatschappelijke noodzaak wil voldoen uitsluitend voor rijks geldige diploma's v.h.m.o. op te leiden. Ik sta in dit stadium niet van ongeduld te trappelen om aan veel meer scholen de gelegenheid te geven met een afwijkend leerplan te werken. Mij dunkt, dat het nuttig is, eerst de resultaten van het tot nu toe bereikte af te wachten en deze aan de toets der vergelijkende kritiek te onderwerpen. Maar hoe het ook zij, de comprehensive school, wel te onderscheiden van het lyceum, krijgt, gezien onze voorzichtige onderwijspolitiek, in ons land slechts weinig wettelijke kans tot ontplooiing. Deze kans wordt waarschijnlijk groter, als het wetsontwerp verruiming onderwijskundige mogelijkheden wordt aangenomen. Ik zal de vraag niet beantwoorden of deze behoudende politiek juist is of niet, het feit, dat de lycea, die tenslotte opleiden voor de rijks geldige diploma's het in aantal steeds meer winnen van de z.g. categoriale scholen, duidt erop, dat de praktijk toch wijst in de richting van een school, die meer op de individuele capaciteiten van de leerlingen is ingesteld dan de traditionele school met een éénrichtingverkeer. Ik bedoel hier niets denigrerends mee, uit eigen lange ervaring wetende, dat ook op de categoriale school voor zeer velen direct al wel de juiste keuze kan worden gedaan en zeker ook bij de aangifte voor het lyceum dit dikwijls ook reeds blijkt. *Er is echter in het laatste geval minder sprake van onherroepelijkheid en het gaat er om een systeem van onderwijsvoorziening te brengen, dat zo dicht mogelijk het ideaal van efficiënte doeltreffendheid voor ieder benadert.*

Dat de comprehensive school, indien de ouders en het onderwijzend personeel met overtuigende kracht daar voor ijveren, in ons land geen ontplooiingsmogelijkheid zou hebben, is intussen niet waar. De voortdurend in aantal toenemende lycea zijn daar om aan te tonen, dat zonder wettelijke erkenning een bepaald schooltype tot bloei kan komen.

In het experimentele stadium was uiteraard van groei nog geen sprake. Zie ik het goed, dan zal de comprehensive school eveneens zich eerst door de moeilijke beginfase succesvol moeten heenwerken, alvorens aan te slaan. Daar zal een rijpingsproces, in de eerste plaats bij de pionierende onderwijzers en leraren, aan vooraf moeten gaan. Met belangstelling zien wij uit naar het resultaat. Men behoeft geen onverbeterlijke optimist te zijn om te geloven, dat dit tendeert naar de oprichting van grote schoolcomplexen. Voor een onderwijspolitiek, die zich duidelijk richt op comprehensive schools, lijkt mij echter in ons land aanzienlijk minder reden dan in Engeland of in Noorwegen en Zweden. In laatstgenoemde landen speelt met name de afstand een grote rol. In Engeland wordt de strijd voor de comprehensive schools in het bijzonder aangeboden door hen, die de invloed van het standsverschil, ook in de schooltypen zoals de grammarschools en particuliere scholen, willen tegengaan.

Pedagogische problemen

Op de grote scholen zal op den duur ook in Nederland principieel de guidance en counseling een integrerend deel van het interne schoolprogramma gaan uitmaken. Men begint langzamerhand in de kringen van het v.h.m.o. zich van deze taak bewust te worden. Hetzij afzonderlijk, hetzij gezamenlijk, wordt er op het terrein van de beroepskeuzevoorlichting voor de eindexaminandi zo al het een en ander gedaan. Universiteiten en hogescholen, leger, vloot en luchtmacht, tal van bedrijven, verlenen hierbij hun zeer gewaardeerde medewerking, maar het is alles nog betrekkelijk incidenteel. Het komt mij voor, dat bovenvermelde instellingen, niet in het minst het georganiseerde bedrijfsleven, hier uit welbegrepen eigenbelang, hetwelk overigens parallel loopt met het maatschappelijke en het individuele, gaarne de helpende hand bieden. Vanuit de schoolwereld dient er voor te worden gewaakt, dat alle betrokkenen aan hun trekje komen, in de eerste plaats onze abiturienten. Getracht moet worden zoveel mogelijk te voorkomen, dat om deze of gene reden tot een verkeerde beroepskeuze wordt besloten. Daarom moet de lijn worden doorgetrokken naar de lagere klassen, waarbij niet alleen de intellectuele capaciteiten, maar ook de gehele habitus van de leerling kunnen worden onderzocht. Het is een pedagogisch voordeel van de eerste orde, indien onze pubers in klassen en afdelingen worden geplaatst, waar zij met vrucht het onderwijs kunnen volgen. Wij zijn een bedachtzaam volk en in het bijzonder bij het v.h.m.o. zijn wij kat-uit-de-boomkijkerig. Maar wat de Angelsaksische en Scandinavische landen ons te

zien geven, kan niet zonder meer genegeerd worden. De school heeft ook daar een steeds sterker sprekend sociaal-pedagogisch gezicht gekregen. En hoezeer ik gaarne vele opvoedkundige en sociale taken als primaire plichten der ouders naar voren breng, het feit ligt daar nu eenmaal, dat medisch toezicht, schoolpsychologische dienst, beroepskeuzevoorlichting, ja zelfs arbeidsbemiddeling in stijgende mate in de sfeer van de schoolse bemoeiingen getrokken worden. Wij kunnen moeilijk beweren, dat de school daar in wezen niet mee te maken heeft, want deze indirecte individuele dienstverlening, waarbij de ouders overigens even goed worden ingeschakeld, komt wederom ten goede aan de belangrijkste figuur in kwestie, nl. de leerling. Dat wij echter nog nooit een Nederlands woord bedacht hebben voor dit begrip, spreekt op zichzelf boekdelen! Het contact tussen gezin en school wordt heel daadwerkelijk bevorderd en het belang van deze noodzakelijke samenwerking raken wij nooit moede een ieder voor te houden.

Het staat als een paal boven water, dat de verstandelijke begaafdheid, de geschiktheid van de leerling op grond van karaktereigenschappen en de samenhang van deze elementen met milieufactoren van de grootste betekenis zijn om het onderwijs aan een school voor v.h.m.o. met vrucht te volgen. Schoolpsycholoog en -pedagoog ontmoeten elkaar hier in het bijzonder op didactisch terrein. Op grote scholen komt de zin en betekenis van een nauwe samenwerking tussen de gespecialiseerde jeugdpsycholoog en de vakdocent het best tot uitdrukking. Op grote scholen kan de permanente inschakeling van een wetenschappelijk onderlegd kenner van de zich wijzigende puberteitspsychologie door samenspraak met de leraren een zegenrijke invloed uitoefenen op de toe te passen methodiek en didactiek. Wie zich rekenschap geeft van het grote aantal mislukkingen op de school voor v.h.m.o. van leerlingen, die theoretisch toch geschikt geacht mogen worden, zal de medewerking van een tot de school behorende jeugdpsycholoog prefereren boven de incidenteel ingewonnen adviezen van de buiten de school gesitueerde psychotechnische bureaus. Ditzelfde geldt ook voor de schoolarts. Een tot de staf behorende schoolarts, die dus op iedere gewenste tijd te consulteren valt voor individuele gevallen en bovendien belast is met de algemene medische controle, heeft een dankbare full-time job. Ook deze functionaris behoort de vergaderingen bij te wonen en het laat zich begrijpen, dat de samenwerking tussen hem en in het bijzonder de docenten in het vak lichamelijke opvoeding zeer nuttig kan zijn. Een individuele heilgymnastische behandeling is voor vele kinderen dringend noodzakelijk.

De school gaat een steeds voornamer rol in het leven van de direct

belanghebbenden en de maatschappij spelen. Onderwijs en opvoeding zijn niet meer te scheiden en de relaties tussen school en gezin en school en samenleving worden talrijker en intensiever. Ook hiervoor vraagt de gemeenschap grote scholen met een outillage, die de bovengenoemde moderne verlangens doelmatig kan behartigen. De tegenwoordige school legt veel meer beslag op de kinderen en de ouders, doordringt hun leven steeds meer en heeft in dat spel van opvoeding en onderwijs, waarbij de instudering van allerlei maatschappelijke functies veel meer op de voorgrond is getreden, ook in haar binnen- en buitenschoolse activiteiten een boeiend pedagogisch en onderwijskundig vrijwel onbeperkt gebied van werkzaamheid betreden. Als ik denk aan de internationale uitwisseling en correspondentie, toneel- en muziekavonden, schoolkranten, sport-, film- en amusementsavonden, adopties, excursies en werkweken, bazars, tentoonstellingen, lezingen en allerlei interscholair ontmoetingen, dan vraagt men zich af, hoe dit alles doeltreffend kan worden georganiseerd. En dan blijkt de grote school, mede door haar grotere mogelijkheden daartoe, bij ouder en leerlingen favoriet. Het is voor ouders, die verscheidene kinderen hebben, die in de termen vallen voor het volgen van diverse takken van het v.h.m.o., volstrekt doelmatiger deze kinderen aan één schoolinstantie toe te vertrouwen. De samenwerking tussen hetzelfde gezin en dezelfde school zal beter kunnen worden bevorderd dan wanneer datzelfde gezin met verschillende scholen te maken heeft. Dat dit de harmonieuze opvoeding van broers en zusters ten goede kan komen, behoeft wel niet met voorbeelden te worden geadstrueerd. Ontegengesteld bieden al deze activiteiten de mogelijkheid tot betere pedagogische observaties, worden de zelfwerkzaamheid, de creatieve vermogens en het initiatief van de naar volwassenheid groeiende leerlingen bevorderd. Een maatschappij in het klein, waarin de zin voor verantwoordelijkheid reeds praktische betekenis heeft, is levende werkelijkheid. De grote v.h.m.o.-school is een cultureel en sociaal centrum met verbindingen naar alle kanten, welke wel scherp contrasteert met de veilige en geborgen, van het volle leven afgekeerde ouderwetse school, waar het uitsluitend om het vaktechnisch onderwijs geven en onderwijs ontvangen ging. Ik bedoel hiermede geen zwart-wit schildering. Ook in de kleine vertrouwde schoolse omgeving kan door de deskundige goede cultuur-overdracht in conventionele geest een wederzijds gewaardeerd schoon resultaat opbloeien en ik zal de laatste zijn om hier het nut van te ontkennen, maar in deze uitsluitende vorm past het niet meer in het moderne beeld van onze dynamische tijd. Er dient meer te geschieden met de moderne hedendaagse jeugd, aan welke steeds meer een strakke opvoed-

kundige beïnvloeding van de zijde van het gezin, de in betekenis achteruitgaande kerkelijke en vrije jeugdorganisatie gaat ontbreken. Duidelijk vult hier de school met haar schoolclubs een vacuum op, klasse- en leeftijdgenoten met gelijkgerichte belangstelling verkiezen de onderlinge ontspanning, ook in de lange vakanties, boven de binding met anderen, die voor hen in menig opzicht vreemden zijn. Meer dan voorheen wordt de keuze van de school bepaald door factoren, die met de degelijkheid van het eigenlijke onderwijs als zodanig slechts in ver verwijderd verband staan. Wij komen hier in de buurt van de problematiek, waarmee in het bijzonder de dienaren van de grote scholen zowel in hun dagelijkse werk als op de long run geconfronteerd worden. Het gaat om de juist afgestemde dosering van die alle op zichzelf nuttige ingrediënten in een totale kwalitatieve kwantiteit, die tot een evenwichtig verantwoord eindresultaat leiden. Overdrijving brengt grote schade. Het is uiterst moeilijk het juiste midden te bewaren en het gevaar is niet denkbeeldig, dat door iets toe te geven aan bepaalde sociale en waardevolle culturele activiteiten, de als brood zo nodige intellectuele vorming niet aan haar trekken komt. Men moet op tijd neen kunnen zeggen, bijvoorbeeld op het sympatische verzoek om medewerking der leerlingen voor collectes. Iedere week wordt er in de grote steden wel een inzameling gehouden en wordt er een beroep gedaan op de leiders van de scholen hiervoor de jeugd voor enige tijd vrijaf te geven. Dit voorbeeld is met vele uit te breiden, ook ten aanzien van nuttige, waardevolle of gezellige activiteiten in het eigen schoolleven. Op grote scholen is wel meer mogelijk, maar toch dienen in het algemeen lange perioden van ingespannen zuiver schoolse arbeid afgewisseld te worden met slechts korte perioden, waarin wat verhittende buitenschoolse activiteiten worden bedreven. Een grote school vormt geen permanent theaterbedrijf!

Organisatorische problemen

Bij de bouw en inrichting van nieuwe grote scholen dient men uit te gaan van de gedachte, dat er ten aanzien van de vele soms facultatieve, vaak ook verplichte algemene niet direct schoolse bezigheden voldoende outillage is. Een ruime aula met toneel- en orkestaccomodatie is noodzakelijk; afzonderlijke lokalen voor handenarbeid, muzieklessen, etc. mogen niet ontbreken. De centrale administratie moet behoorlijk worden gehuisvest, terwijl ook voor de schoolarts en de andere specialistische leden van de staf doelmatige ruimten dienen te worden ingericht. Op een grote school van ± 1000 leerlingen zullen toch liefst door vleugelbouw de ver-

schillende afdelingen gescheiden moeten zijn. Overal waar maar enigszins mogelijk, zullen de nieuwe gebouwencomplexen met hun sportvelden en botanische tuinen in de woonwijken aan de periferie moeten verrijzen, waarbij ik bij voorkeur meer aan uitgebreide laagbouw dan aan hoogbouw denk. Met verschillende ingangen voor de afzonderlijke afdelingen, die uiteraard een eigen dagelijkse leiding behoeven, zal toch het meer intieme bewaard blijven van het eigenaardige dier afdeling, terwijl de voordelen van te behoren tot de grote schoolgemeenschap niet verloren gaan. Mutatis mutandis geldt dit ook voor de docenten en het administratieve en bedienende personeel.

Aard, aanleg en capaciteiten van de leraren kunnen in een grote school met haar vele mogelijkheden veel beter tot nuttige ontwikkeling en ontplooiing gebracht worden. Jonge docenten behoeven niet onmiddellijk, dikwijls zonder steun van oudere vakcollega's, zoals dit op kleine scholen helaas het geval is, de volle verantwoordelijkheid te dragen voor de eindexamens. Zij kunnen door oudere collega's worden gecoacht. In dit verband zij opgemerkt, dat het systeem van mentores of hoofdleraren in ieder vak bijzonder efficiënt kan zijn, niet alleen voor hulp en steun aan jonge docenten, maar ook omdat een mentor kan optreden als verantwoordelijk coördinator op methodisch en didactisch gebied. Het behoort het college van mentores te zijn, dat in rijp beraad, na overleg met de betrokken vakcollega's in sectievergaderingen, over de samenstelling van de boekenlijst adviseert en ook als geheel over tal van problemen, samenhangende met de te behandelen lesstof over de verschillende leerjaren, bibliotheek, aanschaffing leermiddelen door de leiding van de school wordt geraadpleegd. Deze mentoren vormen een soort van seniorenconvent. Het zijn degenen, die veelal een langere staat van dienst hebben aan de school en in hun vak lessen bijwonen van de nog jonge en onervaren collegae. Minder lesuren en een hogere financiële waardering moet hun status tot uitdrukking brengen. Daarnaast en daarboven behoren de conrectoren of onderdirecteuren als verantwoordelijke leiders te fungeren van de verschillende afdelingen. Want het is ondoenlijk en ongewenst, dat rector of directeur zich met alle dagelijkse besommeringen van iedere leerling en elke docent belast ziet. Hij zal veel moeten leren delegeren, in het bijzonder, als de grote school een sterk gegroeide kleine school geweest is, die zijn leerlingen in verschillende gebouwen moet onderbrengen. In het lesrooster van docenten, mentores en conrectoren en onderdirecteuren moet voldoende speling zijn om afwezige collega's enigermate te vervangen. Dikwijls is dit een ongezochte gelegenheid zich van de bereikte resultaten in een bepaald vak op de hoogte te stellen. Het lijkt wat veel

gevraagd, maar op een grote school zou één algemene reserveleraar be-
slist geen duimen behoeven te draaien. Er zou werk genoeg voor hem
aan de winkel zijn. De rector of directeur moet leren zelf niet zo vaak
voor de klas te staan, hoe graag deze dat ook doet, hetzij om eens van
rectorale of directeurlijke rompslomp voor een poos verlost te zijn, hetzij
om nog eens in zijn eigen vak van studie nuttig in de school te zijn. Hij
heeft te bedenken, dat hij is benoemd tot rector of directeur en dat hij
in deze taak te kort schiet, indien hij om welke reden dan ook al te
frequent weer vlucht in het leraarsambt. Natuurlijk bedoel ik niet, dat
de schoolleider nooit meer voor de klas mag. Maar met de uitbreiding
van het aantal leerlingen en de verandering van het gehele aspect van een
grote school voor v.h.m.o. heeft ook het werk van de schoolleider een
ander aanzien gekregen. In de eerste plaats heeft hij zich tot zijn eigen
taak te bepalen. Over de taakomschrijving en de gezagspositie van de
moderne schoolleider is een discussie op gang gekomen. Het schijnt mij
juist, dat schoolleiders gerecruteerd worden uit het lerarencorps, maar
het feit, dat men een prima docent is, houdt niet in, dat men nu auto-
matisch ook geschikt is voor het rectoraat of directoraat van een grote
school. Er komen hier heel andere eigenschappen voor kijken. Een
middelmatig wetenschappelijk of methodisch-didactisch begaafd docent
kan op grond van organisatorische en tactische aanleg zelfs de voorkeur
verdienen. Men moet mensenkennis en gevoel voor ambtelijke verhou-
dingen bezitten, kunnen luisteren en snel tot evenwichtige decisies komen,
administratief onderlegd zijn en op sportieve wijze bepaalde controle-
werkzaamheden verrichten, vergaderingen en grotere bijeenkomsten vak-
kundig kunnen leiden en zich van representatieve plichten waardig kwij-
ten. Er zou nog veel meer over gezegd kunnen worden. Men zal een
geheel andere maatstaf moeten aanleggen dan voor de kleine categoriale
scholen. De verantwoordelijke instanties hebben het niet gemakkelijk bij
de vervulling van vacatures the right man in the right place te vinden.
Het financiële aspect is weinig aantrekkelijk. Dit is echter een nijpend
probleem, dat door de overheid opgelost kan worden. De marges voor
de schoolleiders dienen volgens objectieve maatstaven aanmerkelijk te
worden vergroot en wel in dien zin, dat er een duidelijk aanwijsbaar
verschil in honorering ontstaat tussen de leiders van grote en kleine
scholen. Ik zal het hierbij laten, want het is allerminst mijn bedoeling
een oratio pro domo te houden. Er zijn vele wegen die naar Rome leiden
en hoezeer ook de wenselijkheid van een zekere centraal geleide unifor-
miteit zich aan ons opdringt, toch is voor een groot modern school-
bedrijf niets meer verkeerd dan een al te streng doorgevoerde reglemen-

tering. Er moet ruimte blijven voor eigen initiatief voor alle verantwoordelijke leden van de schoolgemeenschap. Een andere opzet zou niet correleren met de Nederlandse volksaard. Naar mijn vaste overtuiging waarborgt een weloverwogen vrijheid in een doordachte vorm van gebondenheid het juiste klimaat, waarin een ieder zich in zijn arbeid gelukkig kan voelen. Het is goed buitenlandse voorbeelden te bestuderen, maar niet, deze klakkeloos over te nemen. Er valt heel veel van wat uit den vreemde tot ons komt te leren, maar wij dienen het geleerde te transponeren in de vaderlandse verhoudingen, opdat wij niet door al te grote hervormingsijver voor deze tijd ons doel voorbijschieten.

Als ik de kleine scholen met haar geheel andere problematiek ter zijde laat, maar ervan uitga, dat men in de kringen van het v.h.m.o. normaliter mikt op scholen met ongeveer een 500 leerlingen, dan beweer ik, dat men daar eensdeels tracht de voordelen van de kleine scholen te behouden, hetgeen vrijwel een onmogelijke opgave is en anderdeels aan de technische en ideële uitrusting van de grote scholen voor ongeveer 1000 leerlingen niet toe is. Men hinkt allerongelukkigst op twee gedachten. Met het oog, waarmede men het beste ziet, staart men naar het verleden, terwijl het andere angstvallig wordt gesloten voor de toekomst.

Ik beweer, dat de persoonlijke verhoudingen en de individuele behandeling van de leerlingen op wat wij dan in ons land de zeer grote scholen noemen, juist door de inschakeling van specialisten en bekwame conrectoren, het best tot haar recht komen. Men schrikt terug voor de consequenties. Schoolleiders en docenten zien veel werk, wat hun lief is, niet gaarne in handen overgaan van de specialisten. Het valt hun moeilijk in te zien, dat op het steeds gecompliceerder wordende terrein van onderwijs en opvoeding, waarbij het v.h.m.o. met zijn wettelijke positie van zelfstandige beslissing tot toelating en diplomering een sterke macht vertegenwoordigt, de bakens moeten worden verzet. Wij kunnen bij het v.h.m.o. bogen op een schone traditie, waarvan de betekenis voor ons volk niet licht mag worden onderschat. Het is juist die uiterst waardevolle traditie van onze degelijke kleine school, die vroeger onder geheel andere omstandigheden aan haar taak en doelstelling beantwoordde, welke ons thans noopt alle specialistische zeilen bij te zetten, teneinde deze in het verleden wel verdiende faam te handhaven. Nog leven wij in een overgangperiode, waarin veel wanbegrip en gehechtheid aan oude vormen moet worden overwonnen en gebrek aan outillage in verscheidene gevallen sterk belemmerend werkt. Maar dit alles verandert niets aan het feit, dat straks, wat thans nog als een onmogelijke uitzondering gezien wordt, als heel normaal aanvaard, begrepen en met het

oog op de gebiedende noodzaak van het grootst mogelijke rendement van het v.h.m.o. en het geluk van de tegenwoordige jeugd toegejuicht zal worden.

Nawoord

Ik ben mij ervan bewust in het kader van dit artikel een aantal problemen slechts summier te hebben aangeduid, andere, daarmee in verband staande, in het geheel niet te hebben genoemd. Ik weet, dat al heel wat lectuur over de voor- en nadelen van de grote scholen voor v.h.m.o. is verschenen. Ik heb dit niet met name gespecificeerd vermeld. Op verzoek van de redactie zette ik mijn gedachten vanuit de praktijk van het runnen van een in betrekkelijk korte tijd tot één der grootste inrichtingen voor v.h.m.o. uitgegroeide school op papier. Wij hebben de metamorfose van kleine te goeder naam en faam bekend staande categoriale school van ± 250 leerlingen tot een lyceum met ruim 1000 leerlingen als het ware aan den lijve ondervonden. Ruimtegebrek, leraren nood, uitbreiding van administratief en bedienend personeel, vonden niet altijd snel een gereede oplossing. Niet altijd mocht ik het juiste begrip voor diverse problemen ontmoeten, maar dat nochtans met veler geestdriftige steun en zonder risico's voor het meest essentiële belang der aan onze zorgen toevertrouwde leerlingen ten aanzien van de eindexamenresultaten, een dergelijk schoolbedrijf door de noodzaak der omstandigheden is gegroeid, stemt tot grote dankbaarheid. Van de vele onvolkomenheden ben ik terdege overtuigd; niettemin voldeed ik gaarne aan het verzoek van de redactie tot het schrijven van dit opstel.

HET OBSERVATIEHUIS ALS PEDAGOGISCH VACUUM

EEN CRITISCHE BESCHOUWING VAN HET STREVEN NAAR 'VRIJE EXPRESSIE' IN VERBAND MET
OPVOEDING EN OBSERVATIE

F. DE MIRANDA

1. Het pedagogische vacuum als psychologische 'situatie'
2. Oppervlaktpsychologie en 'vrije expressie'
3. Arbeid en handenarbeid
4. Pedagogische ontmoeting in de arbeidssituatie
5. Observatie en opvoeding

Inleiding

In deze studie zal een denkbeeldig observatiehuis voor meisjes ter sprake komen. De beschrijvingen zijn weliswaar te dele gegrond op ervaringen uit een *crisisperiode* in het bestaan van een bepaald tehuis, maar zij bedoelen thans – na jaren – uitsluitend te verwijzen naar bepaalde gevaren in modern opvoedingswerk in het algemeen.

1. Het pedagogische vacuum als psychologische 'situatie'

Het onderling op elkaar betrokken-zijn van opvoeder, kind en wereld in drievoudige ontmoetingsrelatie, is als pedagogische situatie ¹ de grond van alle opvoeding. Het pedagogische vacuum is echter tegenover deze pedagogische situatie in tweeërlei opzicht als negatief te beschouwen. In de eerste plaats, omdat de opvoeder als zodanig ontbreekt, doordat hij zich ofwel (om welke redenen of door welke omstandigheden ook) aan de pedagogische ontmoeting met het kind onttrekt, ofwel doordat hij zelf als persoon geen gestalte heeft gekregen en hij tegenover het kind noch in positieve zin de volwassene, noch ook 'de wereld' vertegenwoordigt. De situatie is echter eveneens als negatief 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. Waar zowel de opvoeder als de wereld min of meer afwezig blijven, gaat ook het kinderbestaan als zodanig teniet: het aantreffen van een 'kind' duidt dan niet meer in vol-menselijke zin op een mens-in-wording, maar op een niet tot ontwikkeling gekomen,

¹ Uitvoeriger hieromtrent in mijn studie „Karakteropvoeding en pedagogische ontmoeting” (Paedagogische Studiën 1959, no 7/8 en 9; afzonderlijk verschenen in Losse Paedagogische Studiën).

ontredderd mensenpotentieel, zoals dit in diverse vormen en gradaties is waar te nemen bij de huidige massajeugd, de onderontwikkelde, maatschappelijk verwilderde jeugd.

Zonder verdere analyse willen wij hier de tekortkomingen van milieu en maatschappij samenvatten, als de gebreken, waardoor de situatie waarin het kind opgroeit, een negatieve wordt: een pedagogisch vacuum. Bij het tekortschieten van de volwassenen en het onvermogen, om in milieu en maatschappij het opgroeiende kind recht te doen, is het dan een minimale voorziening en erkenning van verplichting, dat de mogelijkheid geschapen is om in te grijpen, wanneer een kind door feitelijke misdragingen ofwel voor de ouders 'onhanteerbaar' en zijn aanwezigheid in de gewone samenleving onmogelijk is geworden, ofwel wanneer het door deze misdragingen zelf met een al te klaarblijkelijke ondergang wordt bedreigd. Uit handen van de ouders in die van een 'instantie' overgegaan, kan het kind bij wijze van inleidende maatregel in een observatiehuis worden geplaatst. Nu is het de bedoeling van deze studie, om aan te tonen, hoe dit observatiehuis, in plaats van voor dit kind een ommekeer ten goede te brengen, onder de invloed van bepaalde 'moderne' theorieën en ideeën de toestand van pedagogisch vacuum kan bestendigen en tot in de uiterste konsekwenties kan voltooien.

De meisjes, die opgenomen worden in een observatiehuis, zijn veelal psychisch in vrij aanzienlijke mate labiel en in zekere zin wel als 'patienten' te beschouwen. Vandaar dat reeds de opzet van een observatiehuis een uitsluitend medisch-psychologische (of psychiatrische) leiding schijnt te rechtvaardigen. Het observatiehuis is immers geen opvoedingsinrichting! Het kan tot op zekere hoogte opvangcentrum zijn voor bepaalde (en zeker niet alle!) zich voordoende gevallen; de meisjes worden er slechts voor een tot enkele maanden beperkte tijd opgenomen en hun verblijf in dit huis heeft in wezen uitsluitend de bedoeling, om de observatie mogelijk te maken, opdat de bevoegde instanties op grond van het observatierapport omtrent verder te nemen opvoedingsmaatregelen kunnen beslissen.

De opzet van het observatiehuis maakt het ook begrijpelijk, dat niet alleen het opvoeden van de meisjes gedurende de observatieperiode nauwelijks in de bedoeling ligt, maar dat zelfs een al te nadrukkelijke opvoeding schadelijk kan worden geacht voor het eigenlijke doel: de objectieve observatie. Deze moet immers aan het opvoedingswerk voorafgaan; men moet weten wat er met een meisje aan de hand is, wat 'er in zit' en wat mogelijk van haar te verwachten is, vóórdat aan een

doeltreffende opvoeding in pleeggezin of opvoedingsinrichting gedacht kan worden. Het wordt dan, ten behoeve van de observatie, juist *niet* wenselijk geacht, om het meisje te nadrukkelijk met eisen te confronteren, m.a.w. haar in een situatie te plaatsen, die haar gedrag zou beïnvloeden. Zeker, bepaalde werkzaamheden moeten verricht en een minimale levensorde moet in acht genomen worden, maar noch een opvoeder, noch een 'wereld' mogen werkelijke eisen aan het meisje stellen of haar gedrag effectief beïnvloeden.

De vraag rijst nu, of hier soms een 'psychologische situatie' in de plaats van de pedagogische gesteld zou zijn. Een 'psychologische situatie' bestaat echter niet en kan niet bestaan¹. De psychologie *vindt* haar object in een situatie. Waar dit object een kind is, vindt zij dit kind hetzij in een positieve, hetzij in een negatieve, maar altijd in een *pedagogische* situatie; een situatie dus, die onder pedagogische criteria te beoordelen blijft. Het is echter de negatieve situatie, het pedagogische vacuum, die de psycholoog de illusie geeft, een eigen, 'echt psychologische' situatie te vinden of geschapen te hebben: die neutrale atmosfeer² nl., waarin het kind geheel zichzelf zou kunnen zijn en zich vrij zou uitleven. In deze neutrale atmosfeer blijft uiteraard een minimum aan menselijke omgang met de volwassenen onvermijdelijk, maar deze hebben een zekere distantie in acht te nemen, teneinde de observatie niet te storen.

Het meisje, dat door de gevolgen van het opgroeien in een pedagogisch vacuum in een wereld van schijn is afgeleden, belandt met de intrede in het observatiehuis in een nieuwe fictiviteit: zij leeft daar in een wereld, waarvan de realiteit niet geheel voelbaar wordt, maar a.h.w. overal voor haar terugwijkt. Noch met de volwassenen, noch met de dingen, vindt een echte confrontatie plaats. En waar bovendien haar eigen ik zich slechts schimachtig manifesteert, ontbreekt aan deze 'situatie' elke 'realiteit'. In deze wereld van volslagen fictiviteit moet zij nu 'tot zichzelf komen' en laten zien wie zij nu eigenlijk is. Deze wereld is de wereld van de 'vrije expressie'.

¹ Verg. Langeveld: *Studien zur Anthropologie des Kindes*, pag. 32.

² Als het niet speciaal om observatie gaat, kan men ook spreken van een zgn. 'therapeutische sfeer'. Zie het door Van Spanje geciteerde artikel, waarin wordt gewezen op de vele tehuizen, waar tegenwoordig „in plaats van een pedagogische, een soort therapeutische sfeer is ontstaan, waarin het kind vaak stuurloos rondwaalt”. (Van Spanje: *Het kind in de inrichting*, pag. 69).

2. *Oppervlaktpsychologie en 'vrije expressie'*

In de volgende beschrijvingen krijgen wij te maken met een controverser, die zich in verschillende tegenstellingen als volgt kan manifesteren:

- als inhoud t/o vorm,
- als diepte t/o oppervlakte,
- als uitleven t/o binding (of verbondenheid), en
- als expressie t/o ontmoeting.

De positieve pedagogische situatie vinden wij gekenmerkt door het op elkaar betrokken-zijn in onderlinge ontmoetingsrelaties van opvoeder, kind en wereld. „Van de pedagogiek uit gezien begint de gehele problematiek der menswording met de volwaardige ontmoeting van volwassene en kind”, hetgeen betekent, dat ontwikkelingspsychologie tevens ontmoetingspsychologie is, de psychologie nl. „van de eerste en de volgende waarlijk menselijke ontmoetingen”¹. Deze ontmoetingspsychologie is echter ten nauwste verbonden met de tendens, om het persoonlijk ‘wezen’ van de mens aan zijn ‘oppervlakte’ te zoeken, want niet alleen is de mens in zijn „gevormde oppervlakte” het meest zichzelf, maar in zijn oppervlakte verschijnt hij ook aan de ander en treedt hij met zijn medemens in contact.

En zo dringen wij niet door in het persoonlijkst wezen van de mens, als wij, zijn lichaam opensnijdend, dit wezen in zijn binnenste trachten op te sporen, of als wij hem in ‘vrijheid’ zijn driften laten uitleven. Het strikt eigen wezen van de menselijke persoon ontmoeten wij aan het oppervlak van de verschijning, in de doorleefde gestalte, in de bezielde en meer of minder vergeestelijkte *vorm* waarin dit persoon-zijn zich realiseert. „Grote schrijvers”, zegt Rümke², „die ons de oppervlakte in al haar schakeringen doen zien, geven ons meer diepte van inzicht, dan de schrijvers, die er op uit zijn ons verborgen diepten zichtbaar te maken.”

Tegenover vorm en oppervlakte, binding en ontmoeting, is de onderlinge samenhang van inhoud en diepte, uitleven en expressie in het op dieptepsychologie teruggaande expressiestreven, niet moeilijk in te zien. De vooronderstelling immers, dat de ware gesteldheid van de mens als ‘inhoud’ van aandriften en strevingen ergens onproductief in een ‘diepte’ verborgen zou liggen, moet logischerwijze leiden tot het verlangen, zich uit te leven in vrije expressie. Door uitbanning van elke vormbelemmering (d.w.z. elke met vorm samenhangende en nu als belemmering ge-

1 N. Beets: *De grote jongen* (Utrecht, 1956), pag. 26 en 27.

2 *Psychiatrie I* (Amsterdam 1957); pag. 99.

ziene binding) meent men de weg vrij te maken, om deze verborgen inhouden in expressie bloot te leggen en daarmee het ware wezen van de mens te bevrijden en te activeren. Bij het zich-uitleven-in-vrije-expressie schijnt zich een eigen 'psychologische situatie' aan te dienen, die echter in feite alle wezenlijke elementen van een situatie blijkt te missen en identiek geacht kan worden met het pedagogische vacuum, waarvan het dan ook alle negatieve konsekwenties vertoont. Wij zullen thans zien, hoe in een pedagogisch vacuum het op zichzelf stellen van het kind bij vrije expressie, leidt tot een proces van desintegratie.

Het observatiehuis, dat wij hier op het oog hebben, staat nl. niet in het teken van 'opvoeding', maar in het teken van de 'vrije expressie'¹. De toepassing van deze term, het toverwoord voor al wat tegenwoordig in opvoeding en onderwijs 'modern' wil heten, is in het gangbare spraakgebruik doorgaans beperkt tot de zg. expressievakken en als voorbeeld, om de vrije expressie in eerste instantie aan te bestuderen, kunnen wij uit een dier vakken een zeer bekend geworden methode kiezen, het vingerverven. Bij de beschouwing hiervan beperken wij ons dan in hoofdzaak tot de toepassing ten dienste van de observatie.

'Vrije expressie' betekent primair dat het kind zich uiten zal, bevrijd van bindingen aan (of beperkingen door) techniek of materiaal, waarbij ook de kleuren op zichzelf als materiaal zijn op te vaten. Bij het vingerverven tracht men deze vrijheid te realiseren, door het kind grote vellen papier en een overvloed van verf ter beschikking te stellen, opdat de uitings- en bewegingsvrijheid op geen enkele wijze beperkt zal zijn; voorts door het directe contact met het materiaal en daarmee tevens de meest directe expressie te bevorderen; penselen of potloden zijn uitgeschakeld, zodat het kind, naar welgevallen de kleuren combinerend, rechtstreeks zijn vingers in de verf doopt en die dan over het papier versmeert.

In de tweede plaats betekent 'vrijheid' hier het vrijzijn van binding aan (of beperking door) een van buitenaf opgelegde taak: het gaat om de zelfontplooiing, de echte zelf-expressie, het vrij zich-uiten van de ziel. De instructie is derhalve zo onbepaald mogelijk en beperkt zich in hoofdzaak tot het geven van technische aanwijzingen. Ook wanneer terwille van de 'vrijheid' het maken van een bepaalde voorstelling niet verboden wordt, is het duidelijk, dat in wezen het vingerverven noch een voorstelling, noch ook patroon of ornament beoogt en dat men deze tracht

¹ Man spreekt thans ook wel van 'creatieve expressie'. Tegenover deze pretentieuze en veel te nadrukkelijke term heeft het eenvoudige 'vrije expressie' in elk geval het grote voordeel, van niets te verdoezelen, maar zuiver weer te geven wat men bedoelt.

te weren, teneinde het proces ook nog op deze wijze van elke ordening, die niet uit de psychische gesteldheid van het kind zelf voort zou komen, vrij te houden.

Ondanks de verrassende, soms zelfs verbluffende resultaten van deze methode, is het echter de vraag, of de geboden vrijheid inderdaad *vrijheid* genoemd mag worden. Het kind heeft immers niet de vrijheid, om zijn eigen werkwijze te kiezen, maar wordt gedwongen om uitsluitend zijn vingers te gebruiken. Het heeft evenmin de vrijheid, om zelf zijn papier te kiezen. En weliswaar betekent het grote formaat voor sommigen inderdaad bewegingsvrijheid, anderen echter verliezen zich in de eindeloze, onbepaalde ruimte en zouden de binding en de beperking van het kleine formaat nodig hebben, om zich werkelijk vrij te kunnen ontplooiën. Het ontbreken van enige positieve opgave betekent voor velen eveneens een al te grote ruimte, waarin zij zich verliezen. De noodzaak, om zelf 'iets te bedenken' kan dan een dwang en zelfs een obsessie worden. De meest beslissende en aan deze methode meest wezenlijk inhaerente onvrijheid, ligt tenslotte in het eenzijdig accentueren van de kleur en het nadrukkelijk en zo effectief mogelijk uitbannen van al wat mogelijk zweemt naar vorm. Op de verstrekkende konsekwenties van dit streven is hier niet nader in te gaan ¹; slechts moge in het algemeen herinnerd worden aan de waarschuwing van Rümke ², dat de normale mens zich juist in zijn *vorm* openbaart. „In de geestesziekte” daarentegen, „ligt het leven open, blijft het zichtbaar, schaamteloos, vreemd en grillig belicht, waanzinnig. Het pathologische mist vormgeving, mist stijl, mist daardoor – wonderlijke paradox, want in het psychisch gestoorde leven zijn spanningen genoeg – spanning, de spanning van gebreidelde hartstocht in sublieme vorm”. En wij kunnen het ons door Rümke gezegd laten zijn, dat naar zijn overtuiging „het kennen van ziekelijke stoornissen van de mens ternauwernood bijdraagt tot het kennen van de gezonde”. Het vingerverven dwingt de meisjes, zich van haar gezonde wezenstrekken en mogelijkheden te ontdoen en als 'zieke' te verschijnen. Verre van 'vrij' te zijn, *dwingt* deze methode tot uitbanning van de gezonde en tot schaamteloze expressie van pathologische aspecten.

Mijn ervaringen met het vingerverven, dat ten behoeve van de observatie in het observatiehuis voor alle meisjes verplicht is, wijzen echter nog op verdere bedenkelijke aspecten van deze methode, die wellicht

¹ Het moet aan een afzonderlijke studie voorbehouden blijven om hier nader te preciseren.

² Psychiatrie I, pag. 100.

nergens zo schril aan het licht komen, als juist bij meisjes in de puberteit. Uiteraard zijn de reacties zeer verschillend, maar het is aan geen twijfel onderhevig, dat vrijwel alle meisjes aanvankelijk een innerlijke weerstand tegen het verven tonen en veelal juist de beste, minst gestoorde meisjes niet dan onder volstrekte dwang tot dit, in hun ogen vernederende 'gekkenwerk' te brengen zijn. Ook in de minder gunstige gevallen ontbreekt een aanvankelijke weerstand bijna nooit en deze is ook wel te begrijpen. Vingers-in-de-verf is immers op geen enkele wijze zakelijk als zinvol of als technisch vereist te motiveren en het is daardoor kwetsend voor het bij deze meisjes toch reeds geschonden en daardoor licht geraakte gevoel van mensenwaarde. Na de aanvankelijke aarzeling kan het meisje zich echter met onverwachte gretigheid, soms met een ware hartstocht aan deze bezigheid overgeven; haar ogen krijgen dan een specifieke glans, een schichtige flikkering, het onmiskenbare getuigenis van de wellust bij het genot van het verbodene en in wezen *onzedelijke*, dat nu ineens geoorloofd en zelfs verplicht is! Vingers-in-de-verf is niet alleen vies, maar wekt, als vinger-in-de-stroop, snoepassociaties ¹, die nog versterkt worden door het onbeperkt beschikbaar zijn van de verf, waarmee geen enkele matigheid betracht hoeft te worden. Het zinloze, ongelimiteerde gebruik van waardeloos, geen enkele zorg vereisend materiaal, maakt zich voelbaar als misbruik, waaraan men zich te buiten gaat.

Het geplaatst-zijn in een vacuum zonder opgave wordt absurd, als de kleurmenging nòch een voorstelling, nòch een ornament of patroon mag zijn. Het doelloos zich-uitleven in de ad libitum beschikbare materie wordt nu tevens een zich-uitleven in het absurde: de chaos. Uit de troebele kleurenchaos kan tenslotte een irrationeel visioen, een 'gezicht' opdoemen, dat ontspringt aan de aan kleuren geassocieerde gevoelswereld van de gedesintegreerde kinderziel. De verschijningen, die op deze wijze aan het licht komen, kunnen, evenals bepaalde voortbrengselen van moderne kunst, een uiterst fascinerende en stellig voor de psychiater belangrijke originaliteit vertonen, maar we mogen niet uit het oog verliezen, dat wij met deze 'originaliteit', dit blootgelegde 'leven' zelf, raken aan het innerlijkst van een mensenziel-in-ontredde, waarvan wij schaamteloos de troebele problematiek onthullen. Alle 'vrije ex-

¹ De intens-lichamelijke aanraking en omgang met deze materie correspondeert ongetwijfeld met bepaalde vitale contactbehoeften, die bij deze meisjes echter uitsluitend bevrediging vonden in de wellust bij het verbodene en onzedelijke. - In de pedagogische praktijk moeten onrechtmatige erotische verlangens wel onderscheiden worden, van het in wezen rechtmatige, voor deze meisjes kenmerkende en veelal met krampachtigheid aan den dag tredende verlangen, om nog als klein kind vertroeteld, geknuffeld te worden.

pressie' heeft een aspect van indiscretie ten opzichte van het meest persoonlijke geheim, de innerlijkste verborgenheid van de mens; alle 'vrije expressie' beoogt een overschrijden van grenzen, een zich 'vrij' uitleven van de mensziel, maar de zich-uitlevende ziel is een ziel in desintegratie!

Het is waarlijk geen wonder, dat de op dit punt zo bijzonder kwetsbare meisjes het vingerverven als vernederend, als stotend voor hun menselijke waardigheid kunnen beleven en dat het zich in de schittering van hun ogen als genot van een onzedelijke handeling manifesteert. Wellicht zijn meisjes in de puberteit (en juist meisjes uit eenvoudige milieu's) in deze het meest gevoelig, maar ook buiten het observatiehuis, bij volstrekt normale en gezonde kinderen zijn deze verschijnselen waar te nemen. Wij mogen niet uitsluiten, dat in bepaalde gevallen deze methode in handen van de psychiater een zinvol en geoorloofd hulpmiddel kan zijn; in de gewone pedagogische praktijk zou het echter als ongeoorloofd beschouwd moeten worden. De leek moet weten, dat hij zich hier aan indiscreties schuldig maakt en dat hij de gevolgen van zijn handelen noch voorzien, noch opvangen kan.

In het hier te bespreken observatiehuis komt het principe van 'vrije expressie' in het vingerverven op een zeer concrete en aanschouwelijke wijze tot uitdrukking en kan er geen twijfel aan bestaan, dat in de opzet van deze methode, wat ook de feitelijke uitwerking zijn moge, een echte aandacht voor het meest eigene van de mens meesprekt. Nog sterker treedt dit aspect naar voren in de zorg, die de leiding betoont voor de vrije tijd van de meisjes en de sfeer, waarin zij deze kunnen doorbrengen; een zorg die evenzeer uit het principe van vrije expressie voortvloeit: juist in de vrije tijd zouden de meisjes immers tot zichzelf kunnen komen en kan, in een gezellig en vertrouwd milieu, de krampachtigheid van hun bestaan tot ontspanning geraken. Dat deze ontspanning tijdelijk met onevenwichtigheden gepaard kan gaan, behoeft vanzelfsprekend niemand te verbazen, noch te verontrusten; de volwassenen hebben hier geduld en begrip te tonen.

Afgezien van het week-end, waarin niet meer dan het nodigeste wordt gedaan en afgezien van alle extra vrije tijd, omvat de normale werkdag buiten de maaltijden drie uur werk, drie uur lessen en meer dan zes uur vrije tijd. Wanneer dan bovendien ook in het werk de vrijetijdssfeer domineert, krijgt het leven in het observatiehuis veel weg van een vacantieoord en wordt het door de meisjes ook als zodanig beoordeeld: zo onvrijwillig hun verblijf in dit huis moge zijn, zij voelen het als het hun rechtmatig toekomende, dat zij zich zo min mogelijk inspannen, de leid-

sters voor zich laten werken – die worden er immers voor betaald! – en zelf met hun benen op tafel¹ achterover in de luie stoelen liggen. Bij dit alles beseffen de meisjes toch wel vaag, dat deze gezegende tijd de slechtst mogelijke voorbereiding is voor hun latere leven en dat zij in dit vacantieoord grondig bedorven worden voor hun werk in de maatschappij. En dit besef wordt ook door henzelf wel met bitterheid en met verachting uitgesproken, uiteraard zonder dat zij de kracht kunnen opbrengen, om zich te verzetten tegen steeds verder wegzinken in de chaos van algemene ontreddeing.

De menselijkheid, die aan deze opzet van het observatiehuis ten grondslag ligt en die haar theoretische fundering vindt in de leer van de 'vrije expressie', heeft voor vele meisjes een snelle, zelfs op haar gezicht af te lezen desintegratie tengevolge²: in plaats van zichzelf te kunnen zijn, verliezen zij zich in het teveel aan onbepaalde vrijheid. In de schijn van het vriendelijke vacantieoord woekert alom bederf. De zo goed bedoelde menselijkheid en de zo verlokkeende moderne ideeën zijn voor de meisjes nauwelijks minder noodlottig, dan welke ouderwetse gestichtsmethode.

Bij dit alles moet vooropgesteld worden, dat de onderlinge beïnvloeding van de meisjes, met name in de vrije tijd, vrijwel uitsluitend ongunstig te noemen is. Het is een volstreekte illusie, om zonder meer te bouwen op de vormende waarde, die in het algemeen aan groepsleven en sociaal contact kan worden toegekend: deze meisjes zijn dermate vervuld van eigen innerlijke problematiek, dat van enige openheid voor de ander eigenlijk geen sprake kan zijn en dit contact doorgaans alleen in negatieve zin en met ongewenste doeleinden tot stand komt. Het samenzijn van de meisjes in de vrije tijd wordt daardoor op zichzelf reeds een bron van ongunstige ontwikkelingen.

Wij vinden het leven in dit observatiehuis gekenmerkt door het domineren van de vrije tijd boven lessen en werk en het is in elk geval de vrije tijd, die de sfeer van het huis bepaalt. Dit moge voor een deel toe te schrijven zijn aan de moeilijkheid, om in een klein tehuis voldoende werk voor de meisjes te vinden, maar dat doet niet af aan het feit, dat dit overwicht van de vrije tijd door de leiding van het huis tenslotte wordt

¹ Symbolisch voor de zo goed bedoelde 'gezelligheid' zijn de luie-achteroverstoelen in de zithoek, die het bijna onmogelijk en zeker onredelijk maken, om de meisjes te verbieden hun benen languit op de tafel te leggen!

² Eertijds werd bij het natuurkundeonderwijs de werking van een vacuum, een luchtledig, gedemonstreerd aan een muis onder een glazen stolp, waaruit de lucht werd weggezogen. Deze wrede proef is in onbruik geraakt, maar het is niet ondienstig, om zich bij de 'vrije expressie' in een pedagogisch vacuum dit natuurkundige vacuum nog eens voor de geest te roepen: het luchtledig, waarin de muis sterft en het bloed hem uitloopt.

gewenst. De menselijkheid en de idee van vrije expressie, de twee beginselen, die tesamen het richtinggevende principe uitmaken, waarop de gehele opzet van het observatiehuis berust, hebben tot meest wezenlijke konsekwentie, dat primair en bovenal gestreefd wordt naar het scheppen van een gezellige, huiselijke sfeer en naar een ruime mate van vrije tijd voor de meisjes. Daarbij komt de belangrijkste taak van leiding en personeel tenslotte te liggen in de zorg voor de vrijetijdsvulling of -besteding. Door die zijde van het leven meent men dan tevens, dat de betekenis van het observatiehuis boven die der observatie in strikte zin zou kunnen uitgaan: zo ergens in het observatiehuis een vormende werking verwacht wordt, dan is het van de vorming via de vrije tijd. Dat de gevolgen van dit goed bedoelde streven voor alle betrokkenen tenslotte rampzalig zijn; dat zowel de meisjes als de leidsters elk op haar wijze tot wanhoop worden gebracht en de leiding zich geplaatt ziet voor een climax van onoplosbare problemen, – dit alles wijst er wel op, dat niet alleen de meisjes 'moeilijk' zijn (en dat zijn ze natuurlijk), maar dat er fundamenteel iets mis is in de algemene opzet zelf.

Wanneer dan de meisjes in toenemende mate onhanteerbaar worden en van bovenaf het gebrek aan werkelijke leiding moet worden goedgemaakt door telkens nieuwe (en steeds weer onuitvoerbaar blijkende) regelingen; wanneer in de steeds ondragelijker wordende chaos gaandeweg elke samenwerking onmogelijk wordt en ieder voor zich maar verder scharrelt, in het hopeloze besef, dat in deze toestand 's mensen fouten en tekortkomingen breeduit aan den dag treden, terwijl zijn goede en positieve zijden tot machteloosheid zijn gedoemd; wanneer dan alle betrokkenen, zowel personeel en leiding, als ook de meisjes zelf, moe en ongedurig en tenslotte dood-ongelukkig worden, – dan blijken deze 'menselijkheid' en deze 'vrije expressie' onontkoombaar uit te lopen op de roep om de sterke hand. Dan is er nog slechts één verlangen: ofwel dit onzalig oord ten spoedigste te verlaten, ofwel in huis een sterke en eventueel autoritaire leiding te krijgen; iemand, die niet zal aarzelen om strenge maatregelen te nemen en op wiens gezag men onvoorwaardelijk kan bouwen. Dan dreigt het oude, luid verguisde dwanggesticht, in ere hersteld, terug te keren ¹.

1 Het 'vrije expressie'-ideaal, dat oorspronkelijk is opgekomen als reactie op de dwang van star-schoolse methoden en dorre, academische tradities, blijkt tenslotte niet slechts zelf dwang in te houden, maar bovendien nieuwe dwang op te roepen. – Laten wij toch beseffen, dat het in de uitzichtloze controverse tussen 'dwang' en 'vrijheid' niet gaat om het vinden van een middenweg, maar om iets heel anders. 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” (Buber, in zijn „Reden über Erziehung”, Heidelberg 1956; pag. 25).

3. *Arbeid en handenarbeid*

Het recht op vrije tijd wordt zeer algemeen beschouwd als een der meest sprekende beginselen, waaruit de erkenning van mensenrechten en mensenwaarde kan blijken. Niettemin gaat de vrijetijdsbesteding tot de zorgwekkende problemen van deze tijd behoren en wekt de scheiding tussen de dagelijkse arbeid en het 'eigenlijke leven', dat ondanks alles toch ergens in de vrije tijd geleefd zou worden, in toenemende mate verontrusting. Vermenselijking van het arbeidsleven zelf is noodzakelijk geworden, ook al wordt daarmee de ingewikkelde problematiek van de verhouding van vrije tijd tot arbeid geenszins afgedaan. Hoe deze problematiek echter in de samenleving liggen moge, – met het oog op de kleine samenleving van het observatiehuis moeten wij vasthouden aan de ervaring, dat de mate van vrijheid, die de mens verdraagt en zinvol verwerken kan, de mate van vrijheid tevens, die hem werkelijk ten behoeve van een menswaardig bestaan 'rechtmatig' toekomt, voor een zeer groot deel afhankelijk is van het culturele niveau, zowel van de betreffende personen, als van het milieu, waarin zij leven. Hoe hoger dit niveau, des te meer vrijheid en vrije tijd verdraagt de mens ¹ en des te meer heeft hij deze nodig: zijn recht op vrije tijd is gegrond in de kwaliteit van zijn bestaan-voor-andere en de verplichtingen, die hij daarin vrijwillig aanvaardt. Hoe lager echter het culturele niveau, des te minder vrijheid verdraagt de mens zonder te ontaarden (zonder zich in de vrijheid te verliezen) en des te meer behoeft hij de dwang der eenvoudige noodzaak, teneinde zich in geregelde plichten te voegen en een menswaardige existentie te blijven voeren.

Nu valt in het algemeen aan het lage culturele niveau van de meisjes in het observatiehuis niet te twijfelen. En weliswaar kan het tot op zekere hoogte de taak van het huis zijn, om naar een hoger niveau te streven dan datgene, wat de meisjes van zich uit kennen en meebrengen, maar dan is een eerste voorwaarde voor het slagen van een dergelijke opzet, het scheppen van een gezonde en zakelijke arbeidssfeer. Tegen de achtergrond van zinvolle arbeid en in een organische samenhang hiermee, zou

¹ In een wat al te simpel, technisch beeld: de snelste trein rijdt slechts in vaste banen en is in 'vrijheid' machteloos; de auto, die men zelf bestuurt, brengt de mens waarheen hij wil.

Of in het beeld van het damspel, waarvan een Chassidische anecdote de spelregels als volgt samenvat: „Das erste ist, man darf nicht zwei Schritte auf einmal gehen. Das zweite, man darf nur vorwärts gehen und nicht rückwärts kehren. Und das dritte, wenn man oben ist, darf man schon gehen, wohin man will”. (Buber: „Die Erzählungen der Chassidim”, p. 518; cursief van mij).

de vrije tijd het juiste relief en de juiste waarde kunnen krijgen; in het observatiehuis zou vrije tijd *kostbaar* moeten zijn.

Nu wordt inderdaad reeds door het tesamenbrengen van meisjes in leeftijdsgroepen (horizontaal groepsverband) een vorm van samen-zijn geschapen, die duidelijk het karakter draagt van arbeids- of werkgroep. Het samenzijn van de slechts door de willekeur van het 'lot' of het 'toeval' in de groep bijeengeworpenen krijgt immers eerst als werkgemeenschap een positieve zin: als samenzijn van werkenden, die weliswaar elk voor zich een eigen bestemming voor ogen kunnen hebben en op een eigen doel zijn gericht, maar tevens allen tesamen door gemeenschappelijke strevingen zijn verbonden.

De onontkoombare noodzaak om het leven in het tehuis in het teken van 'werk' of 'arbeid' te stellen – waarbij, zoals wel vanzelf spreekt, ook het onderwijs als 'arbeid' geldt en inderdaad voldoende werkkarakter zal moeten hebben –, deze noodzaak plaatst echter de opvoeder in het observatiehuis voor bijzondere moeilijkheden en beperkingen. Het zou immers pedagogisch onmogelijk en maatschappelijk gezien onreëel zijn, om de meisjes niet te laten werken en ze niet op arbeidsleven voor te bereiden door ze reeds in het observatiehuis met werk en arbeid vertrouwd te maken. Maar wanneer, zoals Buytendijk zegt, het werk of de arbeid gezien moet worden als het eigenlijke gebied van de man en het zorgend-in-de-wereld-zijn als de meest eigen bestaanswijze van de vrouw, dan is het duidelijk, dat een groepsverband, dat in wezen en naar zijn beste mogelijkheden als werkverband gezien moet worden, als speciale *werkgroep* (verg. het klasseverband op een meisjesschool) goede perspectieven bieden kan, maar als *levensverband* voor het meisje ten enenmale onvoldoende en ongeschikt zou kunnen zijn.

Zeer veel gunstiger dan in het horizontale groepsverband, zouden voor meisjes de mogelijkheden kunnen zijn in de zgn. verticale groep, waarin kinderen van alle leeftijden tesamenzijn en door het opnemen van jongens tot 12 à 13 jaar een al te eenzijdige meisjessfeer vermeden kan worden. In velerlei opzicht gelden in de verticale groep de voordelen van het grote gezin, waar de oudere kinderen aan de jongere een taak krijgen en de jongeren de oudere mogen helpen en hen ten voorbeeld hebben. Vooral voor het oudere meisje heeft deze groepsstructuur zeer grote voordelen. Weliswaar vindt zij hier niet de fundamentele banden van bloedverwantschap, maar in de vanzelfsprekende eenheid van de levenssfeer kan 'arbeid' in tal van opzichten ondergeschikt worden aan het 'zorgen' in een eigen milieu en kan de tegenstelling tussen arbeid en vrije tijd aanzienlijk aan scherpte verliezen. Verticaal groepsverband heeft

echter alleen zin, als de groepen voldoende stabiliteit bezitten. In het observatiehuis met zijn voortdurend wisselende bevolking komen de werkelijke mogelijkheden van deze groepsvorm niet tot hun recht en blijft wellicht de leeftijdsgroep met zijn eenzijdige accentuering van 'arbeid' de meest voor de hand liggende en aangewezen vorm.

De meisjes komen in het observatiehuis doorgaans eerst met of na de intrede van de puberteit, d.w.z. op een leeftijd, die voor opvoeding of heropvoeding allerongunstigst te noemen is. Het moge nog zo begrijpelijk en op goede gronden te billijken zijn, dat in het algemeen niet eerder dan op deze leeftijd ingegrepen wordt – eerst in de puberteit wordt de toestand met deze meisjes immers inderdaad onhoudbaar! –, het is i feite te laat. De mogelijkheden in de puberteit zijn nl. meer nog dan bij de jongen, bij meisjes op een beslissende wijze bepaald door de vorming, die zij in hun kinderjaren ontvingen ¹, en een jarenlange, veelal uit de vroegste kindertijd daterende pedagogische verwaarlozing is in de puberteit althans bij meisjes nauwelijks meer te herstellen. Nog in de voorafgaande puerale periode had de opvoeding kunnen aansluiten bij een natuurlijke drang tot activiteit en een verlangen naar kennis en kunnen, dat veelal ook bij deze meisjes, nog niet geheel verloren gegaan of bedorven was. Wanneer echter in de puberteit niet voortgebouwd kan worden op enige grond van opvoeding uit de voorgaande jaren, dan is een uitermate moeilijke situatie ontstaan, waarin het meisje alleen nog maar denkt aan bezit en genot en aan haar eigen lichaam en zowel de capaciteit als de bereidheid tot productieve en regelmatige arbeid mist. Vanuit de vrije tijd op zichzelf is dan niets te bereiken. Heropvoeding van deze, zozeer van het lichamelijke vervulde meisjes, zal hen om te beginnen juist in de relatie tot haar eigen lichaam moeten aangrijpen. Daarbij zal, vanuit de (doorgaans reeds bij het kleine kind verwaarloosde) dagelijkse ordening der elementaire levensverrichtingen, een gezonde psychische en lichamelijke activering de traagheid en sloomheid, de genot- en gemakzucht moeten doorbreken ². Maar dan ligt de enige mogelijkheid om een wending ten goede te bewerken, in het geleidelijk, met

¹ Op dezelfde gronden berust de ervaring in de clubhuizen, die leert, dat het werk met meisjes in de puberteit in zéér hoge mate afhankelijk is van de mogelijkheid, om reeds met de zes- (of desnoods acht-)jarigen te beginnen.

² Sport en spel zijn hier niet voldoende: in de eerste plaats is hier bijv. te denken aan een volstrekt vanzelfsprekend door te voeren regelmaat van wasgewoonten. Schoon en fris hebben de meisjes te zijn bij de maaltijd en als ze gaan slapen; schoon en fris bovenal ook bij het beginnen van de nieuwe dag. Juist bij het opstaan stimuleert een douche of een gewone afwassing het gezonde lichaamsgevoel en wordt het zelfvertrouwen versterkt.

niet te grote en toch passende dwang inleiden van de meisjes in een regelmatige arbeidsorde, waarbij zij zich in de discipline van de arbeid hebben te voegen, maar waarin tevens voor elk meisje *op korte termijn zichtbare resultaten* te bereiken moeten zijn. Hier ligt nl. het kritieke punt: zowel de geringe bereidheid als het onvermogen tot arbeid zijn immers bovenal het gevolg van het permanent ontbreken van resultaat en succes; al hun prestaties bleven tot dusver beneden de maat en werden ook door de volwassenen als zodanig gekwalificeerd en verworpen. Geen wonder, dat de schone schijn in de plaats kwam van succes en bezit het enige redmiddel scheen te zijn!

De arbeid moet dus duidelijk zichtbare en door allen te erkennen resultaten afwerpen, en wel onmiddellijk. Alleen aan resultaat en aan de erkenning van succes kan het meisje de situatie in het observatiehuis als een nieuwe leren zien, een situatie nl., die voor het eerst een perspectief opent, dat een perspectief op haar eigen toekomst kan blijken te zijn. Deze wending in haar levensconstellatie, dit opengaan van een perspectief, zou nu echter onmiddellijk weer aan realiteit verliezen, als de arbeid niet zinvol zou zijn, d.w.z. als niet duidelijk zou blijken, dat de arbeid noodzakelijk of althans belangrijk is voor de voortgang van het leven in het huis. In de eerste plaats moeten dus al die dingen door de meisjes zelf gedaan worden, die voor de gewone levensbehoeften in het huis noodzakelijk zijn: keukenwerk, schoonhouden van het huis, de was en het naaiwerk, het onderhoud van de tuin en alle diensten, die verder nog voor de kleine samenleving voortdurend nodig zijn. Voorts zou minstens in de naaikamer niet alleen het geregelde onderhoud van de kleren en het aanwezige linnengoed moeten plaatsvinden, maar tevens zou al wat met mogelijkheid zelf gemaakt kan worden, inderdaad door de meisjes gemaakt en niet klaar-gekocht moeten worden. Het zou een taak van de betreffende leidster zijn, om voortdurend met zorg de grens te bepalen, van wat nog zelf gemaakt en wat tenslotte redelijkerwijze niet anders dan gekocht kan worden.

In een tehuis voor meisjes zou voor de middaguren een goed bezette naaikamer doorlopend moeten functioneren, opdat althans in één 'werkplaats' een atelierdiscipline zich volledig kan doen gelden. Deze discipline behoeft de vrijheid niet uit te sluiten om, waar dit te pas komt, in overleg met de meisjes de grenzen van het strikt nuttige en noodzakelijke te overschrijden en aan de te maken werkstukken een meer persoonlijk karakter te verlenen. Het is belangrijk, dat de meisjes leren, om met beperkte middelen een eenvoudig milieu gezellig te maken en er zelf, met eenvoudige en doelmatige kleding, fris en prettig uit te zien. Bovendien

kan het voor het regelmatig functioneren van de naaikamer wenselijk zijn, om nog naaiwerk van buiten (bv. ten behoeve van een kinderkuis) aan te nemen. Dit zou tevens aan het 'arbeiten' een aspect van 'verzorgen' kunnen toevoegen, dat - zoals gezegd - in een meisjeshuis van grote waarde zou zijn.

Een groot observatiehuis zal altijd over meerdere werkplaatsen beschikken, maar ook een klein tehuis zou behalve de naaikamer nog minstens één werkplaats van een ander karakter moeten hebben, waar doorlopend (zij het voor halve dagen) enkele meisjes werkzaam kunnen zijn. Voor de directe behoeften van het huis is waarschijnlijk alleen de wasserij nog zodanig uit te breiden, dat deze als volledige 'werkplaats' kan gelden en het is uiteraard van groot belang, om deze mogelijkheid niet onbenut te laten. Toch blijft een werkplaats, waar het een of ander te fabriceren is, voor het observatiehuis van zeer grote betekenis, ten einde een al te grote eenzijdigheid te doorbreken. Bovendien toont een aantal van de zeer vitale en moeilijkst te hanteren meisjes een zo grote weerstand tegen naai- en huishoudwerk, dat zij zich alleen via werkzaamheden van geheel andere aard laten invoegen in de algemene orde van het huis. Het werk in een werkplaats kan echter niet vervangen worden door hetgeen wij tegenwoordig 'handenarbeid' plegen te noemen.

Sinds jaren wordt in elk modern streven aan de beoefening van de handenarbeid een grote waarde gehecht. Daarbij lag oorspronkelijk de nadruk op de schoonheid en praktische bruikbaarheid van het werkstuk en op de handvaardigheid van de maker. Thans zijn echter al deze criteria ondergeschikt geworden aan de 'expressie', waarvan de echtheid, de 'originaliteit', juist door het streven naar schoonheid en praktische bruikbaarheid, ja zelfs door handvaardigheid en vakbekwaamheid bedreigd wordt geacht. Evenals alle kunst is momenteel alle handenarbeid op weg, in 'vrije expressie' verloren te gaan, d.w.z. van binnenuit fictief te worden. In niet mindere mate voltrekt zich echter van buitenaf een proces van ont-werkelijking, door de overvloed van goedkope massa-producten, die het zelf-maken van dingen steeds minder zinvol doet zijn, terwijl tussen de glimmende gladheid en de (althans naar het uiterlijk) feilloze volkomenheid van deze producten, het handwerk niet meer past. Alleen de irrationele voortbrengselen van de 'vrije expressie' worden gezocht om als uiterste contrast de schijn van 'het leven' te wekken, waar dit overigens steeds meer ontbreekt. Deze omstandigheden maken het wel begrijpelijk, dat de meisjes de opzettelijke handenarbeid als kinderachtig gepruts beschouwen: wanneer het werk niet in een reële behoefte voorziet, gaat de zin ervan verloren en wordt het knutselen

inderdaad gepruts en niet meer. Daarom: gelegenheid tot handenarbeid moet er zijn; maar in de vrije tijd en voor zover het knutselen in een reële behoefte kan voorzien¹. Voor het overige kan er hoogstens naar gestreefd worden, om aspecten van 'handenarbeid' in het werk van de naaikamer of een andere werkplaats op te nemen.

De positieve elementen, zowel van 'handenarbeid' als van 'vrije expressie' kunnen, meer dan in welk ander werk, vruchtbaar worden bij het pottendraaien. In deze, vrij veel vaardigheid vereisende techniek, kunnen de meisjes voldoende zelfstandig worden om het werk in kleine groepjes tegelijk te beoefenen. In tijden van onrust is het pottendraaien echter slechts met één meisje tegelijk mogelijk, terwijl ook in de gunstigste omstandigheden zowel de specifieke pedagogische mogelijkheden als de waarde voor de observatie ligt in het werken, niet in groepjes, maar met elk meisje afzonderlijk. Bij de beoordeling van deze, voor het observatiehuis schijnbaar onmogelijke en veel te luxueuze beperking, is in aanmerking te nemen, dat het niet in de eerste plaats de schuchtere, maar bovenal de meest vitale en bij wijlen het gehele huis terroriserende meisjes zijn, die in deze werkplaats een zeker rustpunt vinden, die er de trouwste werksters zijn en die verreweg de beste resultaten bereiken. Stellig is het pottenbakken ook voor de andere meisjes van betekenis, maar het is juist met het oog op de allermoeilijkste, overigens bijna niet te grijpen meisjes, dat ook uit louter praktische overwegingen het bestaan van de pottenbakkerij in het observatiehuis gerechtvaardigd kan zijn.

4. *Pedagogische ontmoeting in de arbeidssituatie*

In de algemene ontwerkelijking van hun bestaan kennen de meisjes het directe lichamelijke contact met de werkelijkheid slechts in snoepen of in het erotische; zij kennen dit contact dus uitsluitend in de vorm van wellust bij onrechtmatig genot.

De vrije expressie kan, zoals wij gezien hebben, deze tendenzen slechts bevestigen; het pottendraaien brengt daarentegen een wezenlijke ommekeer. Deze voltrekt zich voor de meisjes zowel in de relatie tot gereedschap, materiaal en techniek, in welke zich de 'wereld' concreetiseert en zich als werkorde doet gelden, als in de relatie tot de opvoeder, in wie

¹ Verg. bijv. Kees Boeke, die in zijn „Werkplaats" van het begin af aan de handenarbeid niet als zelfstandig leervak heeft willen erkennen. 'Handenarbeid' werd overal beoefend, waar de behoefte zich deed gevoelen! (Zie „Kindergemeenschap", 1934; pag. 88).

zij de volwassen mens ontmoeten, die echter in zijn persoonlijk wezen dezelfde zakelijke orde als ondergrond voelbaar maakt. Verre van in een vacuum gesteld te worden, vindt het meisje zich geconfronteerd met dwingende eisen, van zowel zakelijk-technische als persoonlijk-menselijke aard, eisen, die haar alle 'vrijheid' ontnemen, behalve die van het beoogde pottendraaien zelf, het maken van 'een vaasje'. In deze op zichzelf vage en bij het pottendraaien minimaal preciserende betiteling ligt nogmaals een aanzienlijke beperking opgesloten: het gaat niet om iets willekeurig, maar om het maken van een gebruiksvoorwerp, dat zowel doelmatig als mooi heeft te zijn.

Evenals bij de vrouwelijke handwerken ziet het meisje haar vrijheid bij het pottendraaien van alle kanten drastisch besnoeid en vraagt het slechts een beperkt initiatief. Niettemin gaat het pottendraaien in zijn mogelijkheden van persoonlijke vormgeving en expressie verre boven het gewone handwerken uit: het vraagt weliswaar een beperkt initiatief, maar toch het maximum, dat zij kan opbrengen zonder zich geforceerd te voelen. En ondanks alle beperking is de vrijheid hier, in tegenstelling tot die van het handwerken, een kwalitatief echte en fundamentele vrijheid en kan de vormgeving – ook alweer: ondanks alle beperkingen – een echt en fundamenteel persoonlijke zijn! Ja, wij mogen zelfs zeggen: juist dankzij de innerlijke discipline, die het pottendraaien door zijn beperkingen van de mens eist, kan de vrijheid voor iemand met beperkte mogelijkheden een werkelijke persoonlijke vrijheid zijn. En de mogelijkheden van deze meisjes zijn beperkt; dankzij de strikte discipline, zonder welke op de draaischijf geen werkstuk kan gelukken, is het mogelijk geworden, dat dit werk aan de meisjes een stuk echte menselijke vrijheid laat en in het pottendraaien *als toegift* gerealiseerd kan worden, wat de 'vrije expressie' eigenlijk beoogde, maar door zijn opzettelijkheid juist ten verderve bracht.

Met het oog op de toepassing in het observatiehuis ligt een van de moeilijk te overschatten voordelen van het pottendraaien in het feit, dat onmiddellijk voorlopige resultaten zichtbaar zijn. Het werken op de draaischijf is echter voor niemand gemakkelijk en vergt van normale, gezonde kinderen een zekere oefentijd, vóórdat van resultaten gesproken kan worden. Nu komt oefenen voor deze meisjes niet in aanmerking en is de noodzaak van onmiddellijk succes des te meer een probleem, omdat zij doorgaans verregaand onhandig en in hun bewegingen ongecoördineerd zijn. Voorts blijken de zachte en schuchtere typen zich weliswaar in de veilige beslotenheid van de werkplaats prettig te voelen, maar zij komen nog moeilijker tot resultaten dan de vitalere, die met meer durf

(of beter gezegd: met meer kracht en roekeloosheid) te werk gaan, maar die dan ook helemaal geen geduld voor mislukkingen hebben. Beslissend voor de mate van zelfstandig te bereiken succes is echter nòch de durf, nòch de meerdere of mindere handvaardigheid, maar de innerlijke rust. Spanningen in het huis en dientengevolge innerlijke onrust bij het meisje zelf, weerspiegelen zich bij het pottendraaien onmiddellijk in verminderde zelfstandigheid. Maar zelfs wanneer onnodige spanningen in het observatiehuis vermeden kunnen worden, blijft het de eerste opgave in de werkplaats, om een sfeer van zakelijke orde en rust te bieden, waarin de meisjes zich veilig voelen. Deze rust is in een bedreigde sfeer eigenlijk uitsluitend te bereiken, wanneer de meisjes afzonderlijk, één voor één, in de werkplaats komen en zowel de zakelijke rust van de technische werk-orde, als de persoonlijke, die van de opvoeder heeft uit te gaan, zich ten volle kunnen doen gelden. De pedagogische situatie is daarmee tot zijn eenvoudigste en meest effectieve vorm teruggebracht: door elke inmenging en storing buiten te sluiten, is tijdelijk de gecompliceerde situatie van het observatiehuis gereduceerd tot de klaar-overzichtelijke drievoudige relatie opvoeder-kind-wereld.

De reductie van een toch altijd, ook onder de gunstigste omstandigheden geëmotioneerde en spanningsrijke atmosfeer (en een vrouwen-gemeenschap wordt *altijd* door emoties en spanningen bedreigd) tot de allereenvoudigste pedagogische situatie in de werkplaats is hier in het leven van de meisjes nagenoeg uniek; hoogstens zouden de weinige persoonlijke gesprekken met de directrice of met de psychiater met deze situatie te vergelijken zijn, maar bij deze gesprekken ontbreekt de 'wereld' en daarmee een belangrijke factor tot *ontspannen* samenzijn van volwassene en opvoeding. Het gesprek is de toespitsing, de actualisering van de driepolige pedagogische situatie in een tweepolige gespreksrelatie. Ook in de werkplaats ontbreekt deze toespitsing niet, maar het is voortdurend mogelijk om vanuit deze actualisering weer terug te keren naar de ontspannen werkplaatssituatie, waarin zich de zakelijke doelgerichtheid van het werk doet gelden, die ook in de toespitsing in de relatie van opvoeder tot kind blijft domineren. Het meisje ziet nl. als doel het pottendraaien en verwacht van mij (de opvoeder) alle hulp, die zij daarvoor nodig heeft. Mijn directe doel is, het meisje door mijn aanwezigheid en waar nodig door raad of daadwerkelijk ingrijpen, deze hulp inderdaad te bieden. Uiteindelijk is mijn doel echter niet het pottendraaien, noch ook het door het meisje te bereiken resultaat. Op dit werk en op dit resultaat zijn wij samen gericht, maar mijn eigenlijke doel ligt in het meisje zelf, dat al werkende niet alleen de klei tot een vaasje, maar

zichzelf tot een mens moet vormen; een proces, waarvan een eerste stadium zich soms zichtbaar voor mijn ogen voltrekt.

Het is altijd weer ontoerend om mee te maken hoe een zielig, ontredderd menskind haar eerste echte succes beleeft en stralend het onverwachte geluk ervaart, van zelf iets te maken en als maker mens te worden. Natuurlijk is de verandering een zeer tijdelijke; ook wanneer zij geregeld in de pottenbakkerij met redelijk resultaat blijft werken (volkomen onbewust van de mate waarin ik haar in het begin bij elk werkstuk nog help!), ook dan is een blijvende wending alleen mogelijk, als het verdere leven in het observatiehuis op het hier bereikte voortbouwt. Niettemin, hoe gering ook de verdere konsekventies mogen zijn, er is iets wezenlijks in het leven van dit meisje gebeurd.

Zolang de pottenbakkerij een eilandje is in een algemene sfeer van onrust en spanning, worden de meisjes met pottendraaien nauwelijks zelfstandig. Het is eigenlijk niet eens mogelijk dat ik, vlak bij staande, met andere werkzaamheden bezig ben. Ook wanneer daadwerkelijke hulp niet nodig is, blijkt het meisje de nodige innerlijke rust alleen te vinden, wanneer ik haar a.h.w. met mijn blik omvat houd. In haar bewustzijn leeft slechts het besef, dat ik mij gericht houd op haar werk, zoals zij zich daarop richt. Onbewust ondergaat zij echter de stellige zekerheid, dat ik niet alleen op haar werk, maar ook op haarzelf, haar hele wezen ben gericht en ik haar tijdens het werk met de onzichtbare hand van mijn blik ook in de rug nog steun. Binnen de algemene beslotenheid van de werkplaats is op deze wijze nog een bijzonder veiligheidsgebied afgetekend, dat onmiddellijk blijkt op te houden te bestaan, zodra ik mijn ogen (d.w.z. mijn aandacht!) van haar afwend. En alleen dit volkomen zich-geborggen-voelen in mijn aandacht biedt het meisje de rustige zekerheid, die haar tot dit moeilijke werk in staat stelt en haar het geduld geeft om vol te houden en mislukkingen te doorstaan. De intimiteit van dit samen bezigzijn is mogelijk, dankzij de zakelijkheid van de opgave, die het werk ons stelt en dankzij een zekere humor, die in deze sfeer a.h.w. de afstand tussen zakelijkheid en hartelijkheid overbrugt en het juiste evenwicht helpt in stand houden.

In het observatiehuis is bij vele meisjes een streven waar te nemen, om een van de volwassenen geheel voor zichzelf op te eisen. Het is voor de leidsters altijd weer een probleem, in hoeverre zij aan dit (op zichzelf bij deze kinderen, die zozeer de persoonlijke, hunzelf betreffende liefde hebben gemist, begrijpelijke) verlangen kunnen en mogen voldoen en in hoeverre zij zich hiertegen hebben te weren. Vanuit deze, ook voor de meisjes dubieuze en nooit geheel bevredigende toestand, komen zij in

de pottenbakkerij zonder mededingsters; ook zonder iets te eisen, krijgen zij, gedurende de tijd die zij daar doorbrengen, mijn aandacht *volledig*. Maar wij zijn en blijven in de 'zakelijke' sfeer van de werkplaats, waarin het aan warmte en hartelijkheid stellig niet behoeft te ontbreken, maar deze zich niet voor 'onzakelijke' persoonlijke belangen laten misbruiken. In de, door de orde van de werkplaats gelouterde sfeer, is dan een intimiteit mogelijk, die voor de menswording van deze meisjes ontbeerlijk, maar elders bezwaarlijk in deze exclusiviteit te realiseren is.

Uiteraard spelen persoonlijke factoren hier een grote rol. Hoe groter de gegeven distantie van volwassenheid en culturele achtergrond, des te groter kan ook de intimiteit van het samenzijn aan de draaischijf worden, zonder dat aan de zakelijke sfeer van de werkplaats afbreuk wordt gedaan. En tenslotte *kan* een man hier, ten opzichte van de leidsters in het voordeel zijn ¹, omdat het voor deze, zozeer op het erotische toegespitste meisjes van waarde is, om *juist in de werkplaats* de exclusieve relatie met een man te ondervinden, wiens volledige aandacht zij ontvangen, zonder dat zij deze kunnen misbruiken. Een voor deze meisjes bij voorbaat vertroebeld gebied, het erotische, kan hier een begin van reiniging ondergaan. Ten behoeve van dit proces moet de pedagogische situatie van alle verdere complicaties zijn ontdaan en, herleid tot zijn eenvoudigste vorm, in maximale helderheid voelbaar worden. In deze heldere, op zichzelf onerotische situatie ², is het werk de gemeenschappelijke opgave, de menswording van het meisje het eigenlijke doel; maar ook in de zuiverste en meest zakelijke sfeer van de pedagogische werkplaats is de verhouding van de opvoeder tot het meisje niet in erotische zin neutraal. Het meisje ontmoet in de opvoeder niet slechts 'de volwassene', maar *deze volwassene man*, wiens man-zijn zomin als haar meisje-zijn uit de gemeenschappelijke situatie weg te denken is. In een intiem samenzijn beleeft zij het directe contact met een man in een mate van concreetheid, die in normale verhoudingen onmogelijk, maar nu door de noodzaak van het werk strikt zakelijk gemotiveerd en daardoor zinvol is. In deze zakelijk zinvolle situatie opent het niet-neutraal zijn van de relatie tussen de opvoeder en het meisje de mogelijkheid om ook op het gebied van het erotische met een zekere reiniging en omstructurering te beginnen. In deze tijdelijke relatie tot de volwassen man, vindt het meisje een rechtmatig contact met de werkelijkheid, op een

1 Ondanks deze 'voordelen' moet uiteraard in een tehuis voor meisjes, óók in de werkplaats, manlijke leiding uitzondering blijven.

2 Zie voor uitvoeriger uiteenzetting omtrent het principieel onerotische karakter van de pedagogische situatie: Buber, Reden über Erziehung (Heidelberg 1956), pag. 31

gebied, dat tot dusver voor haar vertroebeld of bedorven was. Hier wordt op het meest extreme punt haar verhouding tot de medemens hersteld, een verhouding, die in het contact met de leidsters en de andere meisjes als algemeen menselijke relatie verder bekrachtigd moet worden.

De samenwerking met de volwassene in de werkplaats betekent in algemene zin echter tevens, dat het meisje hier een beeld aangereikt krijgt van hetgeen in de werkplaats volwassenheid eigenlijk inhoudt. Zij ontvangt in de omgang met deze man (of vrouw) een beeld van de vakkundige, van de mens, die een vak kundig geworden is; de mens, die over de mogelijkheden van het vak beschikking heeft gekregen, *dankzij* het vanzelfsprekend, vrijwillig en van ganser harte aanvaarden van de regels, de beperkingen, de discipline die het beoefenen van dit vak hem (of haar) oplegt. Op onopzettelijke wijze komt het meisje hier in aanraking met een der meest fundamentele en tevens meest aanschouwelijke vormen van volwassenheid; vormen echter, die het opgroeiende kind in de huidige maatschappij in steeds minder mate voor ogen krijgt, maar waarvan de elementaire pedagogische betekenis niet hoog genoeg aangeslagen kan worden.

In de pottenbakkerij wordt het contact van het meisje met de volwassene mogelijk gemaakt door beider primaire gerichtheid, niet op elkaar, maar op de zakelijke doelstelling: het werk. En in dit werk ligt dan tevens op een geheel ander vlak een niet minder belangrijk contact met de werkelijkheid, nl. het contact met de dingen en de stoffen: de omgang met gereedschap en materiaal¹. De betekenis van *deze* omgang is bij het pottendraaien op zichzelf evident genoeg; de pedagogische waarde blijkt echter aanvankelijk nog veel overtuigender aan het licht te komen, bij het schoonmaken en opruimen na afloop van het werk.

Aan de vanzelfsprekend uit de orde van het werk voortkomende verplichting om de draaischijf, het gereedschap en al wat verder in de werkplaats gebruikt is, schoon en opgeruimd achter te laten, onttrekt zich niemand en ook degenen, die het opruimen overigens volstrekt beneden hun waardigheid achten en het, voor zover zij de kans krijgen, in het huis rustig aan de leidster of aan wie ook overlaten, aanvaarden deze verplichting zonder uitzondering. Overigens heeft dit beginsel, zodra het

¹ Het verder leven in het observatiehuis zou dit contact met de werkelijkheid ook in andere richtingen moeten bevorderen. Enerzijds bijv. door zorg voor dieren en planten, anderzijds door de meisjes vertrouwd te maken met moderne technische apparatuur. En tenslotte zou het bijbrengen van zakelijk inzicht in de eenvoudigste beginselen van de gezondheidsleer, in de bouw, de functies en de verzorging van haar eigen lichaam, een heilzaam tegenwicht kunnen vormen voor haar, alle andere interesse overwoekerende onreële belangstelling op dit punt.

eenmaal aanvaard is, voor vele meisjes juist een bijzondere attractie; met schoonmaken voelen velen zich immers bij voorbaat vertrouwd, en zo tonen zij met graagte eigen 'deskundigheid', temeer waar zij begrijpen dit boen- en dwellwerk niet aan een man te kunnen overlaten. Het is geen uitzondering, dat een meisje vrijwillig aanbiedt om de schorten uit te spoelen of de gehele werkplaats eens een extra beurt te geven.

Enkele meisjes hebben ook tijdens het werken op de draaischijf voortdurend neiging tot schoonmaken, d.w.z. het afvloeiende en in het rond spattende kleiwater met een sponsje op te nemen en vingers en gereedschappen af te vegen. Wij behoeven hier niet onmiddellijk aan 'wasdwang' of zelfs maar aan zindelijkheidsverlangen te denken: zowel dit schoonmaken als het aanmaken, uitzeven en kneden van de klei is zonder twijfel voor velen (zonder dat zij dit in 't minst maar beseffen!) een zeker equivalent voor eten koken. In tegenstelling tot vingers-in-de-verf is vingers-in-de-klei bij het pottendraaien volstrekt zakelijk en zinvol gemotiveerd en daardoor evenmin 'vies', als in bepaalde gevallen bij de toebereiding van de maaltijd of bij het afwassen van de vaat het aanraken van 'eten' vies behoeft te zijn. Het zinvolle, directe lichamelijke contact met de vochtige, smeùige materie, blijkt in een intense vitale behoefte te voorzien, zonder hier ook maar enige negatieve bijmaak te krijgen.

De grote attractie van het pottenbakken is tenslotte noch het werken op de draaischijf, noch de verdere omgang met de klei als materie, maar de glorie van het zelfgemaakte eindproduct, als bevestiging van eigen, nooit vermoede mogelijkheden. Daarbij is de bekoring van het zachtglanzende, kleurig geglazuurde en direct praktisch bruikbare aardewerk een verleiding, waarvoor alle meisjes vroeg of laat bezwijken en waar, door het pottenbakken, met zijn accent op schone en doelmatige *vorm*, toch aansluit bij de verlangens naar schone materie, die tot dusver slechts in schijnvertoon werden misbruikt. In de verlokkenende doelstelling van 'het maken van een vaasje' en het op korte termijn (en veelal tegen eigen verwachting in) *bereiken* van dit doel, krijgt het meisje een eerste gewaarwording van toekomstgerichtheid en daarmee van werkelijk menselijk bestaan. In het leven, dat tot dusver door de gebondenheid aan een verleden van mislukkingen en van zinloze overbodigheid uitzichtloos gebleven was, verschijnt – al is het maar even – het licht van een nieuw perspectief. Door de doelstelling van het gemeenschappelijke werk, is de pedagogische situatie in de werkplaats niet slechts betrokken op de levenssituatie van de volwassen opvoeder, maar ook op de toekomstige volwassenheid en het eigen 'levensdoel' van het meisje zelf. Het be-

scheiden, maar in wezen volstrekt zinvolle intermediaire doel van 'het maken van een vaasje' is het meest nabijgelegen baken, dat toekomst vertegenwoordigt en naar toekomst verwijst; het is een licht, dat kwantitatief genomen nog vrijwel betekenisloos kan zijn, maar kwalitatief reeds verbonden is met de zin van het leven zelf.

5. *Observatie en opvoeding.*

De 'vrije expressie', met de doellose dwang tot zich-uitleven, leidt zoals wij zagen tot desintegratie en tot chaos, waarbij de mens op geen enkele wijze meer vrij is, maar onmachtig wordt om welk menselijk doel of welke menselijke bestemming na te streven. De waarlijk menselijke expressie en de echte vrijheid zagen wij daarentegen, bij beperking van de mogelijkheden, ontspringen aan de discipline van doelgericht werk. En zo heeft ook in de algemene gang van het leven in het observatiehuis de vrijheid een beperkte te zijn en zou om te beginnen een minimum aan algemene huisregels moeten gelden, waarbij enige dingen verplicht en andere duidelijk verboden zouden zijn, terwijl het regelmatig verrichten van de noodzakelijke arbeid¹ voor elk meisje de vanzelfsprekende grondslag van haar bestaan behoort te zijn.

Met dit al mogen wij voor de meisjes geen al te grote verwachtingen koesteren. Voor zover enige opvoeding mogelijk is, zal zeker een veel langere tijd nodig zijn, dan de paar maanden, die zij in het observatiehuis doorbrengen. Niettemin moet de opvoeding begonnen worden. In de eerste plaats omdat het moreel ongeoorloofd is, om kinderen in een pedagogisch vacuum te brengen: immers ook in *deze* maanden moeten zij leven! Maar bovendien is, ondanks alle schijn van het tegendeel, echte observatie juist in een pedagogisch vacuum onmogelijk. Het is zinloos, voor niemand interessant en een in wezen misdadig spel, om kinderen aan desintegratie prijs te geven. Wat het observeren waard is, is de wijze waarop deze meisjes zich gedragen, als zij nu eindelijk met de realiteit van een werkelijke situatie geconfronteerd worden en met de opvoeder die, verre van neutraal te zijn, juist zijn persoonlijke menszijn inzet, teneinde bij de meisjes het hare op te roepen. Natuurlijk moet bij de beoordeling de invloed van de opvoeder en van de situatie in het

¹ „Geen opvoeding is m.i. mogelijk, waar niet echt gewerkt wordt. . . . Goed, conscientieus werk is niet alleen levensvoorwaarde voor de mens, maar tevens – geloof ik – de beste genezing voor psychische moeilijkheden”. Deze uitspraak van Kees Boeke is m.i. ook voor het observatiehuis van fundamentele betekenis. („Kinder-gemeenschap”, pag. 45).

algemeen in aanmerking genomen worden, maar dan gaat het tenminste niet om desintegratie in de fictiviteit, maar kunnen wij inderdaad spreken van observatie van menselijk gedrag in een reële situatie.

Bij de 'vrije expressie' is de observator een buitenstaander, die zonder er zelf bij betrokken te zijn, objectief waarneembare verschijnselen zoekt. Maar juist waar hij zich uit de opvoedingssituatie terugtrekt en daarmee als 'objectieve buitenstaander' openlijk in functie treedt en zich rechtstreeks richt op het vrij-zich-uiten-van-de-ziel, – juist daar zagen wij, dat hij desintegratie oproept en dan ook slechts desintegratieverschijnselen vindt (ook al moge hij zelf in de mening verkeren, het 'echte leven' op het spoor te zijn!); juist degene, die zich opzettelijk en rechtstreeks op het wezen, op de 'kern' van zijn objecten meent te richten, blijkt slechts brokken van zeer betrekkelijke betekenis in handen te krijgen.

Noch het opvoeden, noch de observatie, noch ook de expressie, het zich-uiten-van-de-ziel, kunnen in de pedagogische situatie anders dan bij uitzondering expliciet genoemd of rechtstreeks beoogd worden, zonder deze situatie – en daarmee de levensmogelijkheden van het kind – in gevaar te brengen. Zodra het kind niet meer speelt of werkt, maar zich moet uiten-zonder-meer; zodra het object van observatie wordt en de volwassene niet meer als deelgenoot in een gemeenschappelijke levenssituatie, maar nog slechts als al of niet ingrijpende buitenstaander wordt beleefd, is de situatie bedorven en is het kind beland in het pedagogische vacuum, waaruit de volwassene het met zijn optreden juist had willen (of althans: moeten) redden.

Werkelijke expressie, het echte uiten van de mensenziel, wordt echter niet om zichzelf beoefend; expressie kan – zeker in de opvoeding – geen doel in zichzelf zijn, maar slechts 'bijproduct', dat *als toegift* schuilgaat in het werk, en in het leven. En evenzo wordt het ware observeren niet openlijk en rechtstreeks beoefend, maar gaat het schuil in het opvoeder-zijn. „Het goede observeren is de andere kant van het een goede opvoeder-zijn en omgekeerd”¹.

Het opvoeder-zijn is echter al evenzeer een functie, die men niet openlijk en rechtstreeks beoefenen kan. Alle opvoeding is in wezen karakteropvoeding, maar wie deze rechtstreeks beoogt is een onmogelijke figuur en voor niemand – ook voor het kind niet – aanvaardbaar! Als opvoeder kan men vader of moeder zijn, onderwijzer of leraar, directeur, dokter misschien, desnoods psycholoog, maar nooit en te nimmer 'pedagoog' zonder meer. De beroepspedagoog heeft, ongeacht de *wetenschappelijke*

1 N. Beets: Verstandhouding en onderscheid (Groningen 1952), pag. 20.

autonomie van zijn vak, in de praktische uitoefening ervan schuil te gaan in ander werk. Hij kan zich slechts vermomd presenteren, in het kled van een ander ambt; in het uitoefenen van een functie, die hem met kinderen tesamenbrengt, maar overigens op elk menswaardig, pedagogisch aanvaardbaar doel gericht kan zijn, behalve op het opvoeden zèlf.

Krachtens zijn verborgen ambt moet de opvoeder kunnen beseffen, dat hij handelt als opvoeder en als opvoeder met het kind leeft. Bij alle spontaneiteit van spreken en handelen mag en moet hij *weten* van zijn opvoeder-zijn. Het kind daarentegen kent slechts de openbare verschijning: voor het kind blijft hij de vader, de meester, de directeur. En deze functies heeft hij normaliter ook tegenover de buitenwereld te representeren.

De verhouding van observatie en opvoeding vinden wij zorgvuldig geanalyseerd door Beets in zijn „Verstandhouding en Onderscheid”, een studie, waarnaar hier verder verwezen kan worden. In deze studie wordt tevens uitvoerig beschreven, hoe het onderzoek in engere zin, het ‘psychologische onderzoek’, doorlopend *pedagogische* situatie blijft, of pedagogische situatie constitueert. Het spreekt dan ook vanzelf, dat in het observatiehuis de medewerking van de psychiater en de psycholoog slechts werkelijk vruchtbaar kunnen worden, binnen het kader van een algemene *pedagogische* situatie. Evenzeer zou het echter vanzelfsprekend moeten zijn, dat de leiding van het tehuis behoort te berusten bij de pedagoog (zie Beets op pag. 87-90) of althans in nauwe samenwerking met hem zou moeten worden uitgeoefend, omdat alleen hij bevoegd is om de totale situatie als een pedagogische te beoordelen. Zomin echter als voor de meisjes in het tehuis al te grote verwachtingen gerechtvaardigd zijn, mag de pedagoog zich hier voor zichzelf laten leiden door een verwachting van erkenning en succes. Juist *zijn* taak in het tehuis kan een ondankbare, *zijn* weg een weg van nederlagen zijn, maar dat ontslaat hem niet uit zijn verplichting jegens deze, door schuld van de samenleving uitgestoten en prijsgegeven mensenkinderen, waarvoor hij de verantwoordelijkheid heeft aanvaard.

LEERZAME ERVARINGEN BIJ HET V.H.M.O.

PH. J. IDENBURG

Ervaringen met het brugjaar

Nu in het Ontwerp van Wet op het Voortgezet Onderwijs de invoering van een brugjaar wordt voorgesteld, is het van belang zich te realiseren dat wij in het lyceum een school bezitten met een „brugjaar”, soms zelfs met twee „brugjaren”. De onderbouw van het lyceum is bedoeld om – zoals met het brugjaar wordt beoogd – „een goede grondslag te leggen voor het verdere onderwijs, de aanpassing van de leerling aan de nieuwe school te vergemakkelijken en door onderzoek en observatie de leerling te helpen bij de keuze van het daarna te volgen onderwijs”. De overeenstemming der doeleinden maakt het interessant eens na te gaan in hoeverre het lyceum in de verwezenlijking van zijn opzet is geslaagd. Voor een onderdeel, nl. de beoogde meer verantwoorde studiekeuze, is dit tot op zekere hoogte aan de hand van statistische gegevens mogelijk. Blijkt de lyceale differentiatie der leerlingen over h.b.s.- en gymnasiumafdeling tot betere resultaten te leiden dan de verdeling van de leerlingen, die zonder tussenkomst van een onderbouw of brugklasse, over de zelfstandige h.b.s. en het zelfstandige gymnasium tot stand komt? De recente publikatie van het Centraal Bureau voor de Statistiek *Schoolloopbaan van de leerlingen bij het v.h.m.o. (generatie 1949)*¹ biedt ons de nodige informatie. Zij leidt tot een negatieve beantwoording van de gestelde vraag. De statistisch waarneembare uitkomsten wijzen er allerminst op dat de lyceïsten, die over h.b.s.- en gymnasiumafdelingen worden verdeeld, succesvoller zijn dan de jongelieden, die zonder zodanig „onderzoek en observatie” naar de zelfstandige scholen toestromen.

De genoemde publikatie van het Centraal Bureau voor de Statistiek beschrijft de lotgevallen van de leerlingengeneratie 1949 bij het doorlopen van het v.h.m.o.. Dank zij de scherpzinnige toelichting van de heer R. Z. Swaab, soc. drs, werd deze beschrijving tot een boeiend relaas van succes en mislukking der leerlingen van het v.h.m.o. De gegevens zijn in absolute cijfers zowel als in percentages weergegeven. Wij volgen de reeks der verhoudingscijfers. Voorts beperken wij ons tot de gymnasiumopleiding. De vraag, welke wij boven opwierpen, luidt voor de gymnasiasten aldus: „Hoeveel van de gymnasiasten, die in 1949 tot een zelfstandig gymnasium werden toegelaten, behaalden het eindexamen en hoeveel van de potentiële gymnasiasten, die tot de onderbouw der lycea

werden toegelaten, bereikten uiteindelijk hun doel?" De tweede helft van deze vraag is evenwel niet te beantwoorden. „Potentiële gymnasiasten" zijn bij hun intrede niet herkenbaar, althans voor de statisticus niet. De gedachte van het lyceum is nu juist dat hun potenties eerst na het doorlopen van de onderbouw zullen blijken. Wij moeten ons uitgangspunt dus stellen *na* het doorlopen van de onderbouw. Hierbij dienen wij onderscheid te maken tussen lycea met een eenjarige en lycea met een tweejarige onderbouw. Voor de eerste categorie zouden wij de vergelijking met het zelfstandige gymnasium als volgt kunnen formuleren: „welk percentage van de leerlingen in het tweede leerjaar der gymnasia behaalde het (gymnasium-) einddiploma en welk percentage van de gymnasium leerlingen in het tweede leerjaar van de lycea (de eerste gymnasium-klasse) bereikte dit resultaat?" Het antwoord is 69 % voor het gymnasium en 64 % voor het lyceum. Voor de lycea met een tweejarige onderbouw vindt men bij vergelijking met de zelfstandige gymnasia de volgende uitkomsten. Van de leerlingen in het derde leerjaar der gymnasia behaalde 78 % het einddiploma en van de leerlingen in het derde leerjaar van de lycea (de eerste gymnasium-klasse) kwam 72 % zo ver.

In beide gevallen ligt het lyceum-resultaat lager dan dat van de zelfstandige gymnasia.

Selecteren de beginklassen van de zelfstandige gymnasia dus radicaler dan die van de lycea? Wij moeten hier wel onderscheiden. In 't algemeen is de selectie ongeveer even zwaar. Van de 100 jongens, die tot de eerste klasse van het gymnasium werden toegelaten, bereikte 89 % het tweede leerjaar van het gymnasium of, na omzwaaien, van een h.b.s.¹, terwijl aan het lyceum met eenjarige onderbouw 87 % het tweede leerjaar bereikte. Er verdwijnt na 1 jaar dus resp. 11 % en 13 % van deze leerlingen uit het v.h.m.o. Evenzo bereikte 78 % van de mannelijke gymnasiasten het derde leerjaar van het gymnasium of, na omzwaaien, van een h.b.s.¹, terwijl aan het lyceum met tweejarige onderbouw eveneens 78 % het derde leerjaar binnentrad. De afval is nu gelijkelijk 22 %. Neen, men kan niet zeggen dat in 't algemeen gesproken het gymnasium intensiever selecteert dan de onderbouw van het lyceum. Maar als gevolg van de introductie van de klassieke talen weet het gymnasium in zijn eerste leerjaar of eerste twee leerjaren doeltreffender de eigenlijke gymnasiasten te onderkennen. Wie zich als zodanig niet voordoen en niet tot de hopeloze gevallen behoren „zendt het" bij wijze van spreken naar de h.b.s..

¹ Voor een billijke vergelijking met de onderbouw van het lyceum moet de h.b.s. in de beschouwing worden betrokken.

De conclusie is dat zelfstandige gymnasia in communicatie met h.b.s.-opleidingen de leerlingen *beter differentiëren* dan de onderbouw der lycea dit vermag te doen. En dan maakt het niet veel uit of dit een een- of een tweejarige onderbouw is. Zonder inschakeling der klassieke talen kan men kennelijk voor het gymnasium niet goed selecteren. Daardoor moet het lyceum falen in één van de functies, waarvoor het oorspronkelijk was geconstrueerd. Dit komt niet door een eventueel verschil in het milieu der betreffende leerlingen. Ook zij vastgesteld dat de totale oogst aan gymnasium- en h.b.s.diploma's¹ samen, voor zelfstandige gymnasia en lycea gelijk is. Voor meisjes liggen de cijfers op hetzelfde niveau als voor de jongens. Het is werkelijk een zaak van tijdige differentiatie, waarom het hier gaat.

De kracht dezer cijfers zal van twee zijden kunnen worden aangevochten.

De man van het lyceum zal stellen dat de onderbouw van zijn school zijn kansen niet gehad heeft. Het was, bij de oprichting van het lyceum, de bedoeling dat deze onderbouw een soort „tussen-school” met een eigen structuur en klimaat zou worden. Er zouden nog geen vakdocenten optreden. Veeleer zou de leiding worden toevertrouwd aan mensen, die bij uitstek begrip zouden hebben van het kind in zijn overgangleeftijd. En daarvan is niet veel gekomen.

De man van het brugjaar zal ons opmerkzaam maken op het feit, dat hier, naar de bedoeling, een geleidelijke overgang van het basis-onderwijs met één onderwijzer per klasse naar het vakleraren-systeem van het voortgezet onderwijs zal plaats vinden. Er zullen ervaren docenten moeten komen, onder leiding van een hoofdleraar, die een goede pedagogische en psychologische scholing heeft gehad en die voldoende tijd moet krijgen om zijn taak naar behoren te vervullen. En het zou hoogst onbillijk zijn om a priori te zeggen dat er niets van zal worden gerealiseerd. Al zal het op 't ogenblik moeilijk zijn de geschikte docenten te vinden.

De geldigheid van beide tegenwerpingen kan moeilijk worden ontkend. Misschien is de betekenis van de gegeven cijfers dan deze, dat moet worden aangenomen dat indien het lot van het brugjaar, wat de eigen structuur en het eigen klimaat aangaat, hetzelfde zou zijn als dat van de onderbouw der lycea, het statistisch waarneembare rendement van het onderwijs er niet door zou worden gediend. Zoveel kunnen we er tevoren alvast van weten.

1 De laatste van oorspronkelijke gymnasiumleerlingen na omzwaaien.

Ervaringen met de comprehensive school

Zoals wij ervaringen hebben met het „brugjaar”, hebben we ze met scholengemeenschappen, gelijk deze in het Ontwerp van Wet op het Voortgezet Onderwijs worden voorzien. Dat zijn dan combinaties van twee of meer soorten van scholen van voortgezet onderwijs onder één leiding. Het lyceum neemt nu gedurende bijna 50 jaar deze plaats in onze onderwijsorganisatie in. Wij zouden dit aspect van het lyceum met goed recht van het eerder besprokene kunnen onderscheiden. Het lyceum is enerzijds een school met uitgestelde keuze van studierichting. Dat betekent, voor zover statistisch valt na te gaan, niet zo veel goeds. Het lyceum is echter evenzeer *comprehensive school*. Men vindt er gymnasium, h.b.s. A, h.b.s. B, en vaak middelbare school voor meisjes (m.m.s.) in één instituut verenigd. Dit laatste zou voor het succesvol doorlopen der school bijzondere voordelen kunnen hebben. Het lijkt zoveel gemakkelijker om, wanneer dit nodig is, binnen een en dezelfde school van afdeling te veranderen dan van school te verwisselen.

Uit de statistische gegevens, in de bovengenoemde publikatie vervat, blijkt het omzwaaien van het zelfstandig gymnasium naar een h.b.s.-opleiding wat de *jongens* aangaat, merkwaardigerwijze niet minder voor te komen dan binnen de afdelingen van het lyceum. (Ook niet meer). Maar wat de *meisjes* betreft, ligt er in de aanwezigheid van een m.m.s.-afdeling aan dezelfde school een aantrekkelijkheid. Men moet het redend vermogen van zulk een afdeling niet onderschatten. De heer Swaab formuleert dit aldus: „de omzwaai-frequentie op lycea met afdeling m.m.s. is aanzienlijk hoger dan op enkelvoudige scholen”. Meisjes voor wie de gymnasium- of h.b.s.-opleiding te zwaar blijkt te zijn, gaan over naar de m.m.s. en behalen daar dan een diploma. Dit leidt er dan ook toe, dat van de meisjes, die tot een lyceum met m.m.s.-afdeling werden toegelaten, 59 % na verloop van tijd één van de mogelijke diploma's behaalt, tegenover maar 50 % op de lycea *zonder* m.m.s.-afdeling. Het eerstgenoemde slagingspercentage is zelfs hoger dan de jongens op enigerlei v.h.m.o.-school bereiken. De gevolgtrekking ligt voor de hand: als er aan het lyceum een „m.m.s. voor jongens” zou zijn, zouden daardoor ook verscheidene mannelijke leerlingen voor het v.h.m.o. behouden kunnen blijven en tenslotte gediplomeerd de schoolgemeenschap kunnen verlaten. Maar dan moet men niet verwachten dat de jongens reeds in de eerste of tweede klasse naar zo'n nieuw schooltype zullen toevloeden, zoals dit voor de h.a.v.o.-school is gedacht. Ze zullen hun kansen éérs op de h.b.s. willen proberen.

Naar men aanneemt, zal de scholengemeenschap ertoe kunnen bij-

dragen dat de milieufactor bij de studiekeuze in toenemende mate voor de factoren aanleg en geschiktheid plaats zal maken. Dr. K. Huijbregse hield indertijd een interessante rede. „Het gymnasium, het lyceum en de klassieke opleiding”. Daarin zei hij: „Het lyceum als schooltype heeft de mogelijkheid in handen mede te werken aan een steeds verder voortschrijdende democratisering van onze samenleving”¹. Wat komt er in feite van terecht? Ook op het lyceum zijn het de leerlingen uit een hoger milieu, die het talrijkst de gymnasiumafdeling kiezen – wat ook hun motieven daarbij mogen zijn – zodat de sociale samenstelling van de bevolking der lyceale gymnasiumafdelingen nauwelijks blijkt af te wijken van die van de leerlingen van de zelfstandige gymnasia. Al is de gymnasiumafdeling dus niet zelf „gedemocratiseerd”, zij is wel bereikbaar geworden: van de jongens uit arbeiderskringen bijv. kiest 18 %, bij het bereiken van de bovenbouw van lycea, de gymnasiumafdeling, terwijl zich van de jongens van de gezamenlijke leerlingen in de overeenkomstige leerjaren van zelfstandige gymnasia en h.b.s.sen zich slechts 8 % op het gymnasium bevindt. Op het verschil in deze cijfers zou het advies van het lyceum betreffende de keuze van opleiding na het doorlopen van de onderbouw kunnen hebben ingewerkt. Men kan zich voorstellen dat het arbeidersmilieu in 1949 – toen de thans besproken generatie het v.h.m.o. binnentrad – het gymnasium niet aanstonds als een reële mogelijkheid voor zijn kinderen heeft beschouwd; het blijkt ook de h.b.s. boven het lyceum te hebben verkozen. Maar wanneer deze kinderen eenmaal op het lyceum zijn, blijkt het mogelijk ze – bij gebleken geschiktheid – voor de gymnasiumopleiding te winnen. Zo moet het boven gebruikte begrip „bereikbaarheid” wellicht worden geïnterpreteerd.

Ervaringen met de 6-jarige h.b.s.

In het Ontwerp van Wet op het Voortgezet Onderwijs wordt de h.b.s. zesjarig en als „atheneum” herdoopt. Deze zinsnede vraagt aanstonds om correctie. In het wetsontwerp is de nieuwe naam nu juist gegeven om duidelijk te maken dat de school in haar toekomstige gestalte *niet* zonder meer als een zesjarige h.b.s. mag worden aangemerkt. Slechts een deel van de huidige h.b.s.-opleiding, nl. de voorbereiding voor het hoger onderwijs, zal door het atheneum worden overgenomen. De verlenging van de h.b.s.-opleiding tot 6 jaar zal aan uitbreiding en verdieping van het onderwijs, met name ook aan bredere culturele, esthetische en sociale vorming dienstbaar worden gemaakt.

Men verwacht dat de kosten van de opleiding door de verlenging niet evenredig zullen vermeerderen. Immers – zo zegt de Memorie van Toelichting – zal bij een zesjarige cursusduur het aantal doublures ongetwijfeld verminderen, waardoor de meerkosten, die uit de maatregelen voortvloeien, èn voor de ouders, èn voor 's Rijks kas aanmerkelijk lager zullen zijn dan op het eerste gezicht het geval lijkt.

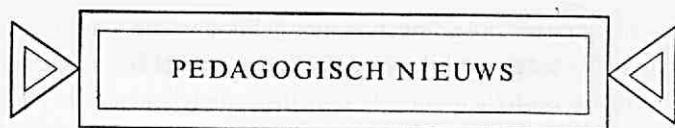
Op dit laatste punt kunnen we weer iets van de reeds eerder vermelde publikatie leren. Wij vinden daar de ervaring geregistreerd met lycea met tweejarige onderbouw en een in totaal zesjarige opleiding voor het h.b.s.-diploma. Het doorlopen der school op deze lycea kan worden vergeleken met dat op andere lycea met eveneens een tweejarige onderbouw en een in totaal vijfjarige opleiding voor het h.b.s.-diploma. De vergelijking is voor de jongens gemaakt. Wat de meisjes aangaat, zou de veel voorkomende aanwezigheid van een afdeling m.m.s. op de eerstgenoemde categorie van lycea, de correctheid van de vergelijking in gevaar kunnen brengen.

Welnu het rendement van de afdeling h.b.s. van beide schooltypen blijkt ongeveer gelijk. Van hen, die na het doorlopen van de onderbouw, in de afdeling werden toegelaten, behaalde resp. 66 % (zesjarige cursus) en 65 % (vijfjarige cursus) het eindexamen. Het aantal leerlingen, dat zonder doubleren slaagde, is geheel gelijk nl. 25 %, maar dit gelijk procentueel resultaat betekent dat de zesjarige cursus deze niet-doublerende leerlingen een vol jaar langer in opleiding had dan de vijfjarige cursus! Dat kan natuurlijk aan hun „culturele, esthetische en sociale vorming” ten goede zijn gekomen. Maar zuiver rekenkundig bekeken, hebben die leerlingen met de zesjarige cursus er dan toch maar 12 maanden langer voor nodig gehad. Hun ouders en de staat hebben naar evenredigheid meer voor hen moeten offeren.

Het Centraal Bureau voor de Statistiek heeft de *gemiddelde* studieduur voor het behalen van het h.b.s.-diploma voor vijf- en zesjarige opleidingen aan de lycea vastgesteld. Ze bedraagt voor jongens voor het h.b.s. A-diploma resp. 5,9 en 6,8 jaar, voor het h.b.s. B-diploma resp. 5,9 en 6,7 jaar. Hier noemen wij, ondanks de bezwaren, ook nog de cijfers voor de meisjes. Ze bedragen voor het h.b.s. A-diploma resp. 5,5 en 6,3 jaar, voor het h.b.s. B-diploma resp. 5,6 en 6,6 jaar. De lezer ziet dat de zesjarige opleiding, (bijna) een vol jaar langer duurt dan de vijfjarige opleiding. Er wordt gedurende de zesjarige studie ongeveer evenveel gedoubleerd als tijdens de vijfjarige. Op dit punt gekomen, moeten wij even een waarschuwing van de consciëntieuze bewerker van de statistiek inlassen. De sociale samenstelling van de leerlingenbevol-

king van de vijfjarige opleidingen is niet gelijk aan die van de zesjarige. De laatste hebben aanzienlijk meer leerlingen uit het hoger milieu. Wat kan dit voor de geldigheid van de conclusies betekenen? De leerlingen uit het hoger milieu blijven, bij minder goede schoolresultaten, in 't algemeen langer volhouden en die uit het lager milieu geven bij tegenslag de studie eerder op. Daardoor trekt het hogere milieu de gemiddelde studieduur op en drukt het lagere deze neer. Hoewel deze verschillen in studieduur bij de zesjarige opleiding vrij gering zijn, zou, indien de sociale samenstelling van de leerlingen op de zesjarige opleidingen identiek zou zijn geweest aan die van de vijfjarige, het cijfer der gemiddelde studieduur voor de zesjarige dus wat lager kunnen zijn geweest. Daar moeten wij mee rekenen.

Al met al leidt het uitsmeren van de leerstof over een extra schooljaar bij benadering tot een verlenging van de opleiding met een jaar. Van de compensatie, welke uit een vlotter doorlopen der school zou moeten voortkomen, mogen wij niet veel verwachten.



PEDAGOGISCH NIEUWS

HET BRUGJAAR

Reeds kort na 1945 is in de kring van het u.l.o. een grote belangstelling ontstaan voor deze steeds groeiende tak van het onderwijs. Pas echter in 1957-1958 kon een begin gemaakt worden met een experiment dat ten doel had de inrichting van een brugjaar, een vierjarige en een driejarige opleiding, de inrichting van middelbaar beroepsonderwijs benevens een verandering in de didactiek. Aan dit experiment namen 5 scholen deel, in de plaatsen Holten, Den Haag, Oosterbeek, Groningen en Rotterdam.

Naast de praktisch-didactische instructie onder leiding van diverse vakdidactici en de organisatorische veranderingen in de schoolopbouw heeft het Nutsseminarium een onderzoek ingesteld naar de toestand van het onderwijs en naar de aard van de leerlingen.

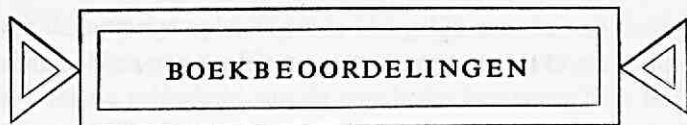
In het cursusjaar 1958-1959 startte voor de eerste maal de eerste klas als brugklas. In deze brugklas werd oriënterende leerstof geïntroduceerd, ten einde beter in de aansluiting met de basisschool te voorzien, en werd door observatie het materiaal verzameld voor de determinatie naar de twee opleidingen binnen de school. Over de werkzaamheden in dat eerste experimenteerjaar ligt thans een verslag klaar, waarin duidelijk de resultaten en de moeilijkheden van dit experiment aangegeven worden. Uit de verslagen van de scholen spreekt een grote pedagogische verantwoordelijkheid voor de schoolloopbaan van de kinderen. Speciaal de overgang van het basisjaar naar de 2e klassen is met veel zorg en overleg, ook met de ouders, tot stand gekomen.

Het verslag bevat een uitvoerige bespreking van het doel van het experiment en van de werkzaamheden in 1958-'60. Elk der scholen geeft een kort verslag van de eigen ervaringen, terwijl ook korte samenvattingen van de didactische beginselen van elk vak zijn vermeld.

Een samenvatting van de antwoorden van een enquête onder de deelnemende scholen laat zien dat de personen met belangstelling, maar ook met zeer kritische ogen aan het experiment deelnemen.

„Het Brugjaar” is een uitgave van het Paedagogisch Centrum, P. C. Hooftstraat 149 te Amsterdam. Prijs f 2,—.

L. VAN GELDER



BOEKBEoordelingen

E. WASEM, *Presse, Rundfunk, Fernsehen, Reklame-pädagogisch gesehen*. (E. Reinhardt, Basel, 1959, 274 p., prijs Zw. fr. 16,50).

Wasem gaat er van uit, dat de moderne communicatiemiddelen alle min of meer reclameachtig te werk gaan en zich tot de „klant” richten op de meest primitieve wijze. Zo hangt hij een vrij somber beeld op van de erotische accenten, het sadisme, de sensatie in de advertenties en de strips, de songs met hun gebrekkige tekst, de hoorspelachtige opdisserij van nieuws, het versimpelen van problemen in de radiolezing, de slagzin in de krant. Zijn descriptie is in vele opzichten juist, maar in zijn conclusies roept hij nog al eens tegenspraak op. Hij gaat n.l. te veel uit van zijn eigen cultuurbeeld en stelt dit normatief. Als, om een voorbeeld te geven, de schlager en de song sentimenteel zijn, dan zou men toch willen vastgesteld zien, wat nu precies de nadelen hiervan zijn. Zijn ze nu, in onze cultuur, exciterend of juist dempend en kanaliserend? Hier ligt m.i. het probleem, ik ben er n.l. nog niet van overtuigd, dat ze alleen maar prikkelend werken. Tegenover Wasems scherpe kritiek op de televisie staat de stelling van de Engelse psycholoog Belson in een dissertatie over dit onderwerp, dat na 5 jaar de kijker weer zijn zelfstandigheid van denken terugkrijgt, evenals zijn vorige interesses en dat alleen het bioscoopbezoek vermindert met $\frac{1}{3}$. Tenslotte, alleen als er een bepaalde trend bij het publiek is, heeft reclame succes, het loopt met die verborgen verleiders dan ook zo'n vaart niet, want het publiek heeft meer goede smaak dan in dit boek wordt verondersteld.

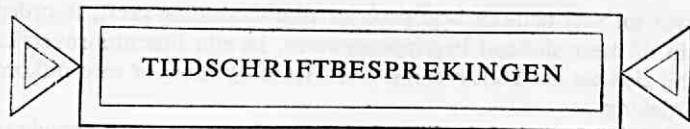
N. F. NOORDAM

P. H. LEUSCHNER, *Die pedagogiese waarde en betekenis van die psigologiese momente in die ontwikkeling van die kinderkuns*.

Uitgegeven in de serie „Opvoedkundige Studies”, no. 24, door „die Werk-gemeenskap ter Bevordering van die Pedagogiek as Wetenskap, Pretoria.

Het is, zoals de schrijver in zijn voorwoord vermeldt, een poging „om die vormende waarde van kinderkuns na te vors”. In het eerste gedeelte van het boekje wordt een algemene oriëntatie gegeven, vervolgens vindt men in het tweede deel de ontwikkelingsmomenten van kinderkunst en tenslotte volgt in het laatste deel een beknopte konstruktieve bijdrage. De schrijver geeft een duidelijk overzicht van over het algemeen bekende inzichten op dit gebied. Zijn praktische aanwijzingen in verband met de kinderlijke expressiviteit zijn waardevol. Jammer is het, dat de schrijver alleen maar kennis heeft genomen van één Nederlandse uitgave. Bekende auteurs als Altera (Tekenen als expressievak), Citroen (Een Tekenes), Merema (Levensontplooiing), Post (Vrije expressie), Van Gelder en Van Praag (Beeldende expressie) worden niet genoemd. Waar de schrijver het over „begaafdheid” heeft, worden onderzoeken van Nederlandse auteurs op dit gebied zoals Révész, Chorus, Duyker, Baumann, Snijders, Waterink e.a. en die van Zuid-Afrikaners als Venter, Duminy niet genoemd.

F. W. PRINS



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

SCHULE UND PSYCHOLOGIE (7 Jg., Hefte 1, 2, 3 u. 4).

Heft 1: KARL MIERKE: Die Leistungsschule und der Rahmenplan.

Het „Rahmenplan”, een poging het leerplan soepeler te doen aansluiten bij de mogelijkheden van het kind en zijn situatie, kan niet verhinderen dat de school steeds meer wordt tot een selectie-instituut. Te vroeg moet het kind aantreden in de concurrentiestrijd, teveel wordt de prestatie „an sich” verheerlijkt.

Mierke heeft begrip voor de oorzaken hiervan, maar geeft tevens richtlijnen voor een heroriëntering.

LOTTE SCHENK-DANZINGER: Die Schulpsychologische Untersuchung.

In een reeks van 4 artikelen (Hefte 1, 2, 4 en 5) wordt een gedetailleerd overzicht gegeven van het onderzoek aan de Wiener Schulpsycholog. Beratungsstelle. Deze dienst bestaat nu 12 jaar en werkt met psychologen, die alle naast hun academische, een onderwijzersopleiding achter de rug hebben. Sedert 1 jaar worden zij bijgestaan door een aantal „Schulberater”, onderwijzers die een 2-jarige speciale opleiding hebben gevolgd en die een gedeeltelijke onderwijstaak (8 uur per week) houden.

Van het prachtige werk dat in deze gunstige situatie gedaan kon worden geeft de schrijfster ons, aan de hand van de bespreking van een aantal gevallen, een goede indruk. Tevens geeft zij een helder beeld van de organisatie en werkwijze van de dienst, waarbij zij de moeilijkheden niet verzwijgt.

Van de gevalbesprekingen die men regelmatig achterin dit tijdschrift vindt is een groot deel afkomstig van deze dienst.

Heft 2: WALDEMAR LICHTENBERGER: Formelle und informelle soziale Ordnung im Verband einer Schulklasse.

De door de onderwijzer vanaf de eerste schooldag gecreëerde verticale formele sociale rangorde in een klas, die bepaald wordt door een strakke leiding van bovenaf, valt niet zonder meer samen met de informele sociale rangorde, die door de kinderen zelf wordt bepaald en die gekenmerkt is door horizontaliteit en een voortdurend „in the making” zijn.

De onderwijzer moet zich van het bestaan van beide echter bewust zijn en streven naar een samenvallen van beide, om een zo vruchtbaar mogelijk pedagogisch klimaat te scheppen. Voor het leren kennen van de informele structuur geeft de schrijver een sociogram-methode die naar zijn mening beter aansluit bij de kinderlijke belevingswereld en snellere en juistere resultaten geeft.

Heft 3: ULRICH BLEIDICK: Der gegenwärtige Stand der Lese- und Schreibschwäche-Forschung.

Schrijver tracht de onderzoeksresultaten, die op dit gebied uit zeer verschillende hoek zijn gekomen (oogartsen, neurologen, psychologen, paedagogen

e.a.), wat tot veel taal- en begripsverwarring aanleiding geeft, te ordenen in een min of meer sluitend begrippensysteem. In zijn literatuuroverzicht beperkt hij zich tot het Duitse taalgebied. Het is de vraag of men uitkomt met deze ordening.

Hein-Rolf Lückert geeft in dit en het volgende nummer een vervolg op zijn artikelenreeks: *Die Problematik der Persönlichkeitsdiagnostik*, dat wij onbesproken laten, daar het specifiek psychologische themata behandelt.

Heft 4: WALTER HANKE: Wie oft geht die deutsche Jugend ins Kino?

Schrijver tracht ons met statistische gegevens uit de jaren 1953 en 1954 aan te tonen, dat de vaak gehoorde klacht, dat het bioscoopbezoek een te grote plaats inneemt in de vrijetijdsbesteding van de (Duitse) jeugd, berust op een onjuiste generalisering. Helaas wil de schrijver de zaken iets te mooi voorstellen en geeft daarom het percentage aan van jeugdigen, die meer dan één maal per week een film zien, nl. 7 à 8 % in plaats van 23 %, het percentage van degenen, die één of meermalen per week een film bezoeken. Meer dan één maal per maand gaan 85 %.

Schrijver belooft ons nog een artikel over het effect van het filmbezoek.

Pas de combinatie van de gegevens daarover en de nu gegeven getallen kan ons een basis voor gepronounced conclusies verschaffen.

Paedagogisch Instituut te Utrecht.

I.J. VAN DER MADE-VAN BEKKUM

REISINDRUKKEN UIT JAPAN

PH. J. IDENBURG

In het voorjaar van 1960 bracht ik een bezoek aan Japan. Het waren geen vragen van onderwijs en opvoeding, die tot deze reis aanleiding gaven; het was de zitting van het *International Statistical Institute*, de internationale statistische academie, die mij naar Tokio riep. Maar het vraagstuk van de ontwikkeling van Japan's land en volk heeft mij er niet minder om toegesproken. Het kan niemand ontgaan, die deze wereld met open ogen binnen gaat. Hij moet met name worden getroffen door die wonderlijke antinomie, welke de Japannese cultuur kenmerkt.

De eerste indruk, die men na aankomst in Tokio opdoet, is: „hier ben ik in een moderne wereld”. De Japanners zijn het enige Oosterse volk, dat ik ken, dat zich de Westerse techniek volstrekt heeft eigen gemaakt. Zij bewegen er zich in als ware zij een gewas van eigen bodem.

Met de auto, de radio, de televisie zijn zij volstrekt vertrouwd. De spoorwegen zijn van ouds Japan's glorie. De trein, waarmee ik van Tokio naar Kyoto reed, deed voor onze T.E.E. in geen enkel opzicht onder, terwijl de efficiency, waarmee een groot gezelschap gedurende de reis tijdig en behoorlijk werd gevoed de werkwijze van de *wagon-restaurants* der Europese *wagon-lits* verre overtrof. Op het terrein van de optische industrie leveren de Japanners bijzondere technische prestaties. Men denke maar eens aan hun fototoestellen en belichtingsmeters. Op het gebied van de textielnijverheid kunnen zij eveneens internationaal concurreren. In het centrum van Tokio staan volstrekt moderne kantoorgebouwen. De grote warenhuizen doen niet onder voor de onze. 's Avonds ziet men in de stadskern een spel van lichtreclames, dat alleen maar met dat van het New Yorkse *Times Square* kan worden vergeleken doch – ook al vanwege de Chinese karakters – esthetisch oneindig veel aantrekkelijker is.

De zitting van het *Institute* bewees, dat Japan de methodiek van het statistische onderzoek en de statistische analyse volstrekt beheerst. In de industrie worden statistische methoden van kwaliteitscontrole, welke uit de Verenigde Staten zijn geïmporteerd, met succes toegepast. De deelnemers aan de zitting waren getuige van de uitreiking van de Deming-prijs voor de beste industriële toepassingen der statistiek. Het was een indrukwekkende manifestatie, welke liet zien hoe actief Japan op dit punt is.

De organisatie van onze bijeenkomsten, waaraan ongeveer 500

personen deelnamen, was perfect. Beter dan in menig Europees land het geval zou zijn geweest: de tolkdienst en de rapportage waren prima verzorgd, het ingewikkelde transport van de deelnemers naar de zittingen liep op rolletjes, de bijeenkomsten konden precies op tijd beginnen. De hotels, welke ik heb benut, functioneerden niet minder, eerder beter dan vergelijkbare Europese. Ze hadden boven deze het grote voordeel van volstrekt fooi-loos te zijn. Evenals trouwens de restaurants, de taxi's en andere dienstverlenende instellingen. Ik ken óók Oosterse landen, waar niets loopt wanneer het niet eerst door fooien wordt gesmeerd en Westerse, waar het fooisysteem een obsessie wordt.

Welnu, ditzelfde land vertoont onmiddellijk naast deze aanvaarding en verwerking van een technische moderne werkwijze merkwaardige culturele trekken, die men in tegenstelling hiermede archaïstisch zou willen noemen.

Ik vermeld in de eerste plaats het Japannese schrift. Het is mij niet mogelijk alle problemen ervan hier te ontvouwen. Het zij genoeg vast te stellen, dat er vier verschillende manieren zijn om Japans te schrijven. Er zijn vooreerst de reeds genoemde Chinese lettertekens, waarvan er vele duizenden nodig zijn voor dagelijks gebruik, en daarnaast als aanvulling twee volstrekt verschillende fonetische schrijfwijzen, waarvan de tekens van de Chinese lettertekens zijn afgeleid. De meest gebruikte woordenboeken bevatten 10-15000 lettertekens, universitaire leesboeken gebruiken er 8-9000 van, de handelingen van de volksvertegenwoordiging benutten er 4000, de kranten 3500, de schrijfmachine heeft 2000 van deze tekens (met een reserve van 858 zeldzaam voorkomende). Hiernevens is er nu echter nog een Latijns alfabet, waarin de klanken van het Japans kunnen worden uitgedrukt. Overigens kent deze laatste transcriptie nog weer verschillende systemen. Men begrijpt de problemen, welke hieruit voortkomen! Dat de Japanners met zo weerbarstige middelen tot vastlegging en overdracht van kennis nog zo doeltreffend kunnen werken als ik heb ervaren, is misschien wel het grootste wonder dat in Japan valt op te merken. Overigens zijn de moeilijkheden van de taal hiermede niet uitgeput. Er zijn vier typen van stijl, die radicaal van elkaar verschillen: de huiselijke stijl, de briefstijl, de literaire stijl en de klassieke stijl. Het onderscheid is zo groot, dat wie de ene stijl kan lezen daarmede allerminst de andere kan begrijpen. Men streeft ernaar deze complicaties te boven te komen. De bezettingsautoriteiten en de schoolhervormers hebben er het hunne toe bijgedragen. De communicatie doormiddel van het schrift gaat evenwel uiterst moeizaam. Ik vroeg een ontwikkelde gids, waarmede ik door

Tokio reed, of hij de verticale reclames langs de weg kon lezen. Hij kon deze vraag slechts ten dele bevestigend beantwoorden.

Een ander archaïsme, waar de buitenlandse bezoekers veel last mee hadden, was de plaatsaanduiding binnen de miljoenen-stad Tokio. Een adres wordt aangeduid met de vermelding van arrondissement en wijk. En dan.... ter plaatse maar vragen! Tweemaal had ik de grootste moeilijkheid om de Nederlandse Ambassade te vinden. Het geschreven adres had vóór mijn vertrek tot een lange discussie tussen de hotelportier en de taxi-chauffeur aanleiding gegeven, welke geëindigd was met een telefoongesprek, kennelijk met de Ambassade-zelf. Niettemin bleken de, aldus verkregen, aanduidingen onvoldoende: ze werden aangevuld met een raadpleging van een politiepost en een postbode. Voor iemand, die geen Japans kent, blijft er in zulke omstandigheden niets anders over dan gelaten te wachten wat er gebeuren gaat. Ik kan enerzijds niet ontkennen dat zulk een wijze van transport iets avontuurlijks in zich draagt – ik arriveerde ook eenmaal bij de Oostenrijkse Ambassade – en dat de verassing over het uiteindelijke resultaat aanzienlijk groter is dan wanneer men zich door onze steden beweegt, maar ieder moet inzien hoe zwaar de last van dit „systeem” op de verbindingen moet drukken. Het verbaast mij niet dat een brief in Tokio eerst na 4 dagen zijn bestemming bereikt, indien zulks al geschiedt.

Maar dit zijn nog slechts eerste, oppervlakkige waarnemingen, die de bezoeker het gevoel geven dat er iets niet klopt in de Japanse samenleving. Wanneer men wat verder in de zeden en gewoonten der bevolking doordringt, komen de trekken van een hiërarchische opbouw der gemeenschap aan 't licht, die weinig met de moderne aspecten schijnen te harmoniëren. Men heeft bijv. het voorrecht aan huis te worden gevraagd door één van de hoge ambtenaren van de Japansche staat en constateert hoe de huisvrouw haar man begroet met een buiging, waarbij haar hoofd de grond bijna raakt. Dan realiseert men zich, dat in de zedeleer van dit land eens het woord van Confucius werd geschreven: „een vrouw is driemaal in haar leven gehoorzaamheid verschuldigd, aan haar ouders als ze jong is, aan haar echtgenoot als ze gehuwd is en aan haar kinderen als ze oud is”. Zeker, de wet heeft de vrouw na de Tweede Wereldoorlog tal van rechten toegestaan, welke zij tevoren niet bezat. Maar in de zeden leeft veel van de oude tradities voort: de vrouw eet alleen, zij bedient haar echtgenoot en blijft thuis of, als zij met haar man uitgaat, loopt zij enkele stappen achter hem. In Tokio gaat thans de Westers geklede vrouw *naast* haar man op straat, zij treedt het eerst een deur binnen. Thuis evenwel, in kimono, bedient zij echtgenoot en gasten aan

de maaltijd, waaraan zij zelf geen deel neemt. In de sequentie van het familiebad komt zij aan het eind. Ik bezocht een jonggetrouwd paar, de meest Westerse van de Japanners, waarmede ik in aanraking kwam. Maar waarom woonden zij nu juist op hetzelfde grondstuk als de ouders van de man, een terrein, waar bovendien ook nog een oudere broer was gevestigd? Immers nu is hij meer dan ooit aan het vaderlijk gezag en de broederlijke zeggenschap onderworpen en zij aan haar schoonmoeder. Ik beluisterde in vage aanduidingen één en ander van de spanningen, die eruit voortvloeien. Ja, het vaderlijk gezag doet zich nog krachtig gelden. En de huwelijken van de kinderen worden nog in vele gevallen door de ouders gemaakt.

De vader-zoon-verhouding is één van de sleutels tot de traditionele structuur, welke op allerlei plaatsen door het moderne kleed heen zichtbaar wordt. Ze heeft haar analogiën ook in het bedrijfsleven gehad in de vorm van familiale economische machtsorganisaties. En nog niet meer dan 20 jaar geleden werd zij bekroond door de mythische figuur van de keizer, de vader des vaderlands, aan wie allen – juist krachtens de vader-zoon-relatie – absolute gehoorzaamheid verschuldigd waren.

Neen, dit is nog geen samenleving, welke aan de rekenachtigheid en de verzakelijking is uitgeleverd, die de moderne Westerse maatschappij kenmerken. In Ruth Benedicts, *The Chrysanthemum and the Sword*, van 1947, kan men van de achtergronden van dit leven allerlei vernemen. Zij schrijft o.m. over de ingewortelde vrees van de Japanner om zijn „gezicht te verliezen”. Fouten kunnen hem zwaar kwellen. Een stuk van het hoge zelfmoord-cijfer is eruit te verklaren. In één van de vele aankondigingen, welke voor het goede verloop van een conferentie, zoals de onze, nodig zijn, was een zetfout gemaakt in de naam van de voorzitter. Het kostte de Westerse zijde van het secretariaat moeite het organiserend comité te weerhouden van een officiële mededeling aan de leden, dat het deze fout diep betreunde en er zijn nederige verontschuldigungen voor aanbood. In het roekeloos autoverkeer, dat de steden van Tokio vult, hadden twee personenwagens een lichte aanrijding. Uit één van beide kwam een jongeman, uit de andere een oudere. Diep beschaamd, met de ogen neergeslagen, stond de jonge man bij het euvel, dat hij had aangericht of waarvoor hij althans de schuld op zich nam. De oudere kwam op hem toe en omarmde hem. Daarmede was het incident gesloten. In de omgang moet men vermijden wat iemands reputatie schade zou kunnen doen. Het is bijv. riskant hem rechtstreeks iets te vragen: hij zou het antwoord schuldig moeten blijven en dit zou hoogst pijnlijk zijn. De gedachte van de wedijver in de schoolklasse

stoot de Japanner af. Hij vermijdt vergelijkende cijfers: een kind mag zich niet door anderen gepasseerd voelen. Het nieuwe examensysteem ligt hem niet.

Terwijl de moderne produktie tendeert naar het creëren van een maatschappij met egalatieverschijnselen op elk gebied, ontmoet men in de Japanse samenleving weerbarstige elementen van ongelijkheid. Het is of dit volk zich ertegen verzet om een optelsom van produktie- en consumptie-eenheden te worden, en vasthoudt aan samenlevingsvormen, waarin nog plaats is voor stukken van een pyramidale maatschappij-opbouw, waarvan de top door het wegvallen van het keizerlijk gezag in zijn traditionele waardigheid dan moge zijn afgesneden, maar waarvan tal van elementen levend zijn blijven voortbestaan. Concurrentie en competitie zijn dit volk niet eigen. In stede van de strijd om een plaats in de samenleving verkiest het de overgeleverde orde. Midden tussen alle krachten van organisatie en rationalisatie door ontmoet men irrationaliteiten, welke op oude tradities moeten teruggaan.

Deze antinomie heeft mij in Japan sterk bezig gehouden. Ik herinnerde mij de verklaring, welke ethnologen en sociologen gegeven hebben van irrationele elementen in onze Westerse maatschappij. Zij beschrijven hoe meer ontwikkelde culturen in de geschiedenis zijn voortgekomen uit de overweldiging van autochtone samenlevingen, meestal vreedzame boeren, door nomaden-volken. Het element van dwang drong diep in de onderworpen volken door en leidde tot omvorming van hun samenleving. Maar uit dit domineren van de ene cultuur over de andere kwam nooit een volstreekte harmonie voort. Er blijft een bovenstroom en een onderstroom. We vinden ze nog steeds in de hedendaagse maatschappij. De bovenstroom der rationaliteit, de onderstroom der irrationele krachten.

Is dat het beeld van Japan?

De geschiedenis van de laatste honderd jaar schijnt de veronderstelling tot op zekere hoogte te bevestigen. „Tot op zekere hoogte” want de eerste maal, dat de Westerse wereld zich in Japan deed gelden, ontbrak het element van geweld van buitenaf. Al was er wel het gevaar van overweldiging door de macht van Engeland en de Verenigde Staten.

In 1868 vond in Japan de Meiji-restoratie plaats. Het was het begin van de modernisering. Er werd een einde gemaakt aan de decentralisatie van de macht over feodale baronnen. Alle gezag werd bij de keizer geconcentreerd. Er werd een nieuwe centralistische vorm van administratie ingevoerd. De grondslagen van de hervorming werden neergelegd in een Japanse Verklaring van de Rechten van de Mens. In het 5de artikel

ervan wordt verklaard: „wijsheid en kennis zal over de gehele wereld gezocht worden teneinde de grondslagen van het Rijk te bevestigen”. De industrie, de technologie en de krijgskunst van het Westen werden binnen gehaald. Engeland en Amerika traden daarbij als promotoren op. Maar ook het schoolstelsel werd naar Westerse lijnen hervormd. „Beschaving en verlichting” zocht men in Frankrijk en Amerika. Er was een streven naar democratisering van het onderwijs. Het lager onderwijs zou algemeen worden verbreid. Naar zijn inhoud zou het praktisch zijn, gericht op de behoeften van het dagelijkse leven. De zedelijke opvoeding zou niet langer, zoals in de feodale tijden, de nadruk leggen op de waarde der traditie en loyaliteit tegenover het gezag, maar een individualistisch, soms utilitair karakter dragen. Godsdienstig onderwijs in de scholen werd verboden.

Deze morele tendenties van de onderwijshervorming vonden allerm minst algemene bijval. Vlak vóór de Meiji-restoratie zei een bekend politiek leider met betrekking tot de invloed van de Westerse landen: „Machines en techniek zullen wij van hen nemen, maar de zeden hebben wij zelf”. Zo waren er velen, die een selectieve aanvaarding van de Westerse beschaving voorstonden. Na verloop van tijd kwam van hun kant kritiek op de schoolhervorming. Zij was, zo zeiden zij, eenzijdig Westers en een bedreiging van de zedelijke waarden van het Oosten in 't algemeen en Japan in het bijzonder. Dat moest bij het volk slechts tot verwarring leiden. Wie minder ver gingen in hun oordeel waren toch wel van mening, dat de nieuwe opvoeding individualistische en materialistische neigingen in het volk aankweekte en dat het gemeenschapsbesef en het gevoel voor de openbare zede, zo nodig voor de opbouw der natie, er door werden ondermijnd. Het gevolg is geweest, dat de vruchten van de Westerse beschaving met graagte werden geoogst, maar dat aan de geestelijke en godsdienstige grondslagen ervan werd voorbij gegaan.

In 1889 kwam er een nieuwe constitutie. Het schoolstelsel werd herzien. Daarbij bleven de progressieve en rationalistische elementen van het onderricht behouden. Maar dat was de formele kant ervan. Geestelijk was het onderwijs een leeg huis, dat om vulling vroeg. Voor deze vulling greep men terug op de waarden der Japanse traditie. „Beschaving en verlichting” maakten plaats voor traditionele Confuciaanse zedelijke beginselen, de individualistische ethiek voor nationalisme en de Shinto-ideologie der keizerverheerlijking. Dit laatste werd niet in strijd geacht met het verbod van godsdienst in het onderwijs. Shinto is – zo stelde men – geen religie maar een zedeleer. In deze periode oriënteerde Japan zich naar het Duitsland van Bismarck. In 1890 werd

het keizerlijk edict betreffende het onderwijs uitgegeven, waarin de nieuwe grondslag van de zedelijke opvoeding was vastgelegd. Het werd de gewijde tekst, die bij plechtige gelegenheden werd geciteerd en door velen gememoriseerd. Het heeft deze hoge status tot Japan's nederlaag in de Tweede Wereldoorlog behouden. De beginselen ervan doortrokken het onderwijs. Ik tracht de tekst van dit edict voor de lezer uit het Engels te vertalen.

„Hoort, gij, onze onderdanen:

Onze Keizerlijke Voorvaderen hebben Ons Rijk gevestigd op een grondslag, welke breed en altijddurend is, en zij hebben daarin diep en hecht de deugd geplant; Onze onderdanen hebben, in trouw verenigd en door kinderlijke piëteit verbonden, van generatie op generatie de schoonheid ervan ten toon gespreid. Hierin openbaart het wezen van Ons Rijk zich in zijn glorie en hier ontspruit de bron van Onze opvoeding. Gij, Onze onderdanen, weest goede zonen voor Uw ouders gehecht aan Uw broeders en zusters; leeft in harmonie als man en vrouw, zijt trouw als vrienden; betracht bescheidenheid en matigheid; laat Uw welwillendheid tot allen uitgaan; weest leergierig en bevordert de kunsten; begunstigt de openbare zaak en bevordert het algemeen belang; hebt altijd eerbied voor de Constitutie en neemt de wetten in acht; als de nood zulks eist, offert U met moed voor de Staat; en hoedt en handhaaft daardoor het welzijn van Onze Keizerlijke Troon, welker tijden die van hemel en aarde gelijk zijn. Zo zult Gij niet slechts Onze goede en trouwe onderdanen zijn, maar aan de beste tradities van Uw voorvaderen hulde doen.

De Weg, U hiermede beschreven, is voorwaar de leer, welke door Onze Keizerlijke Voorvaderen is overgeleverd om door Hun Nakomelingen en de onderdanen gelijkelijk te worden betracht, zonder falen te allen tijde en trouw te aller plaatse. Het is Onze wens om haar in alle eerbied, samen met U Onze onderdanen, ter harte te nemen, opdat wij allen gelijkelijk in deugd mogen opwassen.”

Dit document werd in de loop der tijden van menig commentaar voorzien. Het werd stilaan geïnterpreteerd als het protocol van het opkomend nationalisme. Pedagogisch voelde men zich thans aangetrokken tot de ideeën van Herbart. Men bewonderde zijn nadruk op de zedelijke opvoeding en zag een verwantschap tussen de deugden, welke door hem werden voorgestaan, en die van Confucius. Bovendien: Pruisen had de leiding van het onderwijs aan de staat gebracht en dat was precies wat

de Japanse leiders voor ogen stond. In 1937 kreeg het Keizerlijk edict een exegeze in de „Grondbeginselen ener Nationale Politiek”, een nationalistisch document, hetwelk de geest van het onderwijs sterk heeft beïnvloed.

Zo werd de geestelijke leemte gevuld en een nationalistische ideologie aangekweekt, welke Japan in zijn oorlogen zou bezielen en zou leiden tot het imperialistische streven, waaraan het tijdens de Tweede Wereldoorlog is ondergegaan.

In 1945 is het Westen met hernieuwde kracht over Japan gekomen. Nu wèl met geweld en in de vorm van de Amerikaanse bezetting. Het program van de bezettende macht was een algehele hervorming van de geestelijke en sociale structuur van Japan. Hetgeen er sinds 1945 onder haar leiding is tot stand gebracht wijst inderdaad op diepgaande veranderingen. Leger en vloot werden afgeschaft. De keizer werd van zijn goddelijk aureool ontdaan; hij is nog slechts het symbool van de natie, welke zelf de draagster is van de soevereiniteit. Van een staatsgodsdienst kon geen sprake meer zijn. Macht van bepaalde families in het bedrijfsleven werd beknot, de desbetreffende organisaties ontbonden. Er vond een radicale landhervorming plaats. Het erfrecht, dat de oudste zoon bevoorrechtte, werd herzien. De gelijkheid der sexen voor de wet en het algemeen kiesrecht werden afgekondigd. Jonge mensen konden trouwen met wie zij wilden. Bovenal: nu moest het Japanse volk van een nieuwe geest worden doortrokken. De leegte, welke ontstond door het ineensstorten van de nationalistische ideologie, die sinds 1890 van bovenaf aan het volk was bijgebracht, moest worden gevuld. Nu zou het Westen de democratische denkbeelden, welke bij de selectieve aanvaarding der Westerse beschaving tijdens de Meiji-hervorming waren afgewezen, aan dit volk moeten bijbrengen. In de Verklaring van Potsdam van 1945 staat dat alle hinderpalen, welke aan de doorvoering van democratische ideeën in de weg staan, zouden worden opgeruimd. „Vrijheid van spreken, religie en denken, zowel als eerbied voor de fundamentele mensenrechten, zullen worden tot stand gebracht”. Het negatieve gedeelte van dit programma voltrok zich spoedig. Er vond een radicale zuivering van ambtenaren en onderwijzend personeel plaats. Alle staatssteun aan de Shinto-religie werd afgeschaft. Schoolboeken werden van militaristische en ultra-nationalistische elementen ontdaan. Maar het positieve deel was moeilijker. Het Keizerlijk Edict werd vervangen door de Basiswet voor het Onderwijs van 1947. Daarin werd de democratische strekking, welke het onderwijs voortaan zou kenmerken, tot uitdrukking gebracht. Terwijl het Edict een maatschappij veronder-

stelde, welke was opgebouwd volgens de Confuciaanse hiërarchische structuur, ging de Basiswet uit van een maatschappij, welke zou rusten op wederzijdse achting en samenwerking. De staat, eertijds een goddelijk imperium, gegrondvest door de keizerlijke voorvaderen, werd nu gezien als een democratische cultuurstaat, rustend in het volk. In de oude beveling hadden de burgers de *plicht* om hun intellectuele en zedelijke mogelijkheden tot ontwikkeling te brengen, de wetten na te leven en zich dapper voor de staat te offeren teneinde de keizerlijke troon te beschutten. Thans werd de burgers het *recht* op gelijke ontwikkelingskansen toegekend door onderwijs, dat aan hun capaciteiten zou zijn aangepast. Er zou geen discriminatie meer bestaan op grond van ras, sexe, geloof of sociale positie. Er zou financiële bijstand komen voor de bekwame studenten, die daaraan behoefte hadden. De vrijheid der wetenschap werd uitdrukkelijk gestipuleerd. Alle burgers samen hebben, naar de visie van deze grondwet voor het onderwijs, de verantwoordelijkheid – niet de plicht – om mede te bouwen aan een vreedzame staat en samenleving. Zo werd tenslotte ook het doel van de opvoeding opnieuw geformuleerd. Eertijds was het: de trouw jegens de keizer te bevorderen en de piëteit van de zoon tegenover zijn vader, teneinde daardoor de eenheid van het volk onder de vader-keizer te verzekeren. Thans spreekt men van de volledige ontplooiing van de persoonlijkheid en de noodzaak van het kweken van onafhankelijke geesten.

Op deze Basiswet berust dan de Wet op het schoolwezen, eveneens van 1947. Er was voorheen een onderwijsstructuur, waarbij slechts bepaalde scholen van voortgezet onderwijs tot de universiteit leidden. Daarvoor in de plaats trad het Amerikaanse stelsel, dat slechts één opleidingsweg kent. Het is geleed in 6 jaren lager onderwijs, 3 jaren lager voortgezet onderwijs, 3 jaren hoger voortgezet onderwijs, 4 jaar *colleges* en universiteiten. Voor de eerste 9 jaren hiervan bestaat leerplicht. Wordt iemands recht op voortgezet en hoger onderwijs overwegend door de maatschappelijke positie van zijn ouders bepaald, dan hebben examens een ondergeschikte betekenis. Streeft men naar gelijke kansen voor ieder dan wordt doormiddel van examens over de voortzetting van de opleiding en studie beslist. Dus deden examens op de schakelpunten van het onderwijssysteem hun intrede. De inhoud van het onderwijs moest nu de kenmerken dragen van onderwijsvernieuwing; zelfwerkzaamheid en vrije omgangsvormen werden ingevoerd. Er kwam coëductie. Regeringsschoolboeken maakten plaats voor particuliere uitgaven. Wat ik van de nieuwe opzet gezien heb, leek mij een getrouwe nabootsing van de scholen in de Verenigde Staten. Het museum van Tokio, waarin

ik de enige buitenlandse bezoeker was, werd overstroomd door schoolkinderen, die in de lagere trap van het voortgezet onderwijs leken thuis te behoren. Vrolijke kinderen, zoals ik er later ontelbare zou zien op hun schoolreisjes. Ze deden in dit geval evenwel precies wat de schoolkinderen in de New Yorkse musea doen: ze „zagen” kennelijk weinig, maar registreerden de aanwezigheid der dingen ter vervulling van hun door de school opgedragen taken. Tenslotte omvatte de onderwijs-hervorming ook de decentralisatie van het onderwijsbeheer. De pyramidale gezagsopbouw, culminerend in het ministerie van onderwijs moest worden afgebroken. Het beheer van het onderwijs werd gelegd bij daarvoor geschapen locale organen. De taak van het ministerie van onderwijs werd tot een voorlichtende teruggebracht. Ook hier kopiëerde de bezettende macht de Amerikaanse situatie.

Wanneer men de onderwijspolitiek van de bezetting nagaat, is het meest indrukwekkende echter niet dat met medewerking van de Japanners Amerikaanse vormen werden geïntroduceerd. Het zou de moeite waard zijn om eens na te gaan of een bezettende macht *ooit* iets anders doet dan het onderwijsstelsel van het moederland propageren. Wat in deze recente geschiedenis van Japan bovenal treft is hoe de democratie als een ideologisch stelsel geïntroduceerd, gepropageerd, opgedrongen, opgelegd is. Alsof het daarbij zou aankomen op een stel regels, welke men heeft na te volgen: zaken, die men een volk als technieken kan aanleren. En hetgeen evenzeer de aandacht trekt, is dat de actie van de bezetter dan nog precies deze ideologie in zijn Amerikaanse verschijningsvorm moest betreffen. Alsof er geen andere manifestaties van dezelfde fundamentele beginselen in de wereld gegeven zijn.

Bij mijn bezoek aan Japan kon de gedachte aan de *Ueberlagerung* der culturen mij niet loslaten. Er is geen twijfel aan dat de Amerikaanse bezetting het Japanse leven, na de nederlaag staande voor een absolute leegte, diepgaand heeft beïnvloed. En de vrijheden der democratie worden door velen hogelijk gewaardeerd. Maar men versta wel wat hier is geschied. Een volk, dat eeuwenlang hiërarchisch heeft gedacht en autocratisch is geregeerd, dat de laatste decennien vóór 1945 door een nationalistische en militaristische groep naar haar wil is gekneed met methoden, welke ons van nationaal-socialistische en communistische dictaturen bekend zijn, wordt nu – zeker, met volle medewerking van zijn eigen leiders maar toch van buitenaf – door de bezettende macht gedurende een aantal jaren onder een radicaal andere signatuur gesteld. De vrijheden, welke het thans geniet, zijn niet van binnenuit gegroeid en veroverd. Zij zijn neergehaald, zoals in het bestaan van dit volk alles

tot nu toe van bovenaf is gekomen; niet geworden maar geschonken, zelfs opgedrongen.

Wat mogen wij daarvan verwachten?

Naar mijn inzicht is democratie niet zo zeer een systeem en zeker geen afgerond, gesloten stelsel, dat men zo maar aan een volk kan opleggen. Zij veronderstelt een bepaalde menselijke houding, die een zekere graad van persoonlijkheidsontwikkeling in zich besluit. Een volk moet op deze weg een eind zijn voortgeschreden aler het de democratische staatsvorm als de hem passende kan aanvaarden en tot leven brengen. Om zelfbeschikking te kunnen verwerken moet er voldoende „zelf” zijn. Daarbij moet bovendien, op de basis van de persoonlijke ontplooiing, een zeker respect voor de ander en zijn levensuitingen aanwezig zijn. In deze zin veronderstelt de democratie een „leven en laten leven”. De vraag is of aan deze veronderstellingen in Japan is voldaan. Het lijkt mij zeer wel mogelijk dat het Japanse volk datgene, wat het toch kennelijk niet van binnenuit heeft verkregen, althans gedeeltelijk weer zal afschudden. Over de kansen van het alternatief, dat het communisme biedt, kan ik niet oordelen. Al te veel wordt ook aan Japan voorgehouden dat de keus ligt tussen de Verenigde Staten en Sovjet-Rusland, tussen de democratie, zoals zij door Amerika wordt gepropageerd, en die andere vorm van „democratie”, zoals zij in de communistische landen heerst. Zou het zo vreemd zijn wanneer een overwonnen land tegen zijn overwinnaar en bezetter koos; wanneer een land, dat steeds van bovenaf, autoritair geregeerd is, bij de democratie een *fear of freedom* zou voelen opkomen, welke het zou drijven in de armen van de „democratie” in de zin, die daaraan achter het IJzeren Gordijn gegeven wordt?

In Tokio en andere steden zag ik de enorme optochten tegen het verdrag met de Verenigde Staten. In de hoofdstad waren er ook vechtende studenten. Of er een pro-communistische strekking in deze acties lag, zou ik niet durven beweren. Het lijkt mij echter weinig beleidvol een volk deze keus systematisch op te dringen. Wijzer ware het uit te zien naar vormen van organisatie van staat en maatschappij, die een dosering van gezag en vrijheid bevatten, welke aan de situatie van het huidige Japan is aangepast. Het is bepaald niet nodig dat alle sociale samenhangen worden verbroken om te komen tot een menselijk volwaardig bestaan. Het moet mogelijk zijn menselijke ontplooiing te verwezenlijken in een maatschappij, waarin bepaalde hiërarchische gezagsverhoudingen en de verantwoordelijkheden, die daaruit voortkomen, gehandhaafd blijven. Het is denkbaar ongelijkheid te erkennen en nochtans de menselijke waardigheid recht te doen.

Nadat mijn werkzaamheden te Tokio geëindigd waren, heb ik in Kyoto en Nara, de centra van de Japanese klassieke beschaving, kennis mogen maken met de tempelarchitectuur der eeuwen, de tuinarchitectuur en de beeldhouwkunst. Ik ben getroffen door de soberheid, het gevoel voor ritme en vorm, die eruit spreken, zoals er overal in het traditionele Japanse leven uitingen zijn van een ingeboren of door een lange overlevering gekweekte neiging tot ingetogenheid, maat en een gedrag, dat aan de eisen van een voorgeschreven ritueel is aangepast. Ik heb ze teruggevonden in het Noh-toneel, in de theeceremonie, in de kunst van het bloemenschikken. Eigenlijk getuigt elk Japans huis ervan.

Het lijkt mij de taak van het Japanse volk om ook voor zijn openbare samenleving de stijl te vinden, die bij deze karakteristieke kenmerken behoort. Van Amerika kan men deze bepaald niet afkijken. Zij moet van eigen bodem komen.

Ik heb niet gezien dat Japan deze nieuwe weg is ingeslagen. De volksvertegenwoordiging heeft er bepaald nog niet het bewijs van geleverd. Wel zijn er reeds correcties op de door de bezetter geïnspireerde orde aangebracht. De kunstmatige decentralisatie van de organisatie van het schoolwezen is teruggenomen. Ze vond geen steun in de sociale structuur van het land. Het Amerikaanse vak *social studies*, dat – ik beken het – voor mij een zekere aantrekkelijkheid heeft, is weer gesplitst in aardrijkskunde, geschiedenis en zedeleer. Naar deze laatste gaat het verlangen van de publieke opinie uit. Allerlei vormen van verwesterlijking komen haar als verwording voor, waartegen de school tegenwicht moet bieden. Daarnevens wenst men de vaderlandse geschiedenis aan de ontwikkeling van een „gezond nationaal besef” dienstbaar te maken. Men kan in deze verschijnselen tekenen van regressie zien. Wie gelooft in een bepaald alleen-zaligmakend patroon van leven in de hedendaagse, door de techniek bepaalde wereld, zal misschien vinden dat het *cultural lag* er eerder door dreigt te worden vergroot, dan verminderd. Het is te hopen dat het Japanse volk de creativiteit heeft om uit de stukken, welke het uit een lang en rijk verleden en uit een korte doch intensieve bezettingservaring overhield, een eigen geheel te bouwen. Indien het erin slaagt richtlijnen voor een nieuwe wijze van bestaan te vinden, zal het onderwijs nog andere hervormingen tegemoet gaan.

AANTEKENINGE

OOR DIE INVLOED VAN RAS OP BEGAAFDHEID

MET SPESIALE VERWYSING NA DIE SITUASIE IN SUID-AFRIKA ¹

P. A. DUMINY

(UNIVERSITEIT VAN PRETORIA, SUID-AFRIKA)

Die inwoners van 'n land soos Suid-Afrika word gedurig gekonfronteer met die begrip – en die realiteit – ras. Soos in min ander lande het ons die geleentheid om in die daaglikse praktyk die verskynsel waar te neem dat sekere groepe mense in verskillende opsigte 'n treffende ooreenkoms vertoon, om dan as groep minder of meer radikaal te verskil van 'n ander groep. Vergelyk ons die blanke Suid-Afrikaner en die Bantoe in Suid-Afrika, dan spring die geweldige verskil in somatiese opsig ons direk in die oog. Die Blanke of Europeaan het steil hare, 'n lig gepigmenteerde vel, 'n smal gesig, dun lippe en 'n smal hoë neus. Die Bantoe het kroes hare, dik lippe, 'n donker, sterk huidpigmentasie, donkerbruin oë en 'n wye plat neus. Daar is egter min rasse wat, sover dit die uiterlike verskyningsvorm betref, so radikaal van mekaar verskil. Op die vraag in hoeverre hier ook van psigologiese verskille sprake is, kom ons later terug.

Sonder om na 'n volledige definisie te streef, kan ons in die algemeen sê dat 'n ras 'n groep individue is wat 'n som van erflike eienskappe op geestelike en liggaamlike gebied gemeen het en hul daarin van 'n groep ander individue onderskei. In 'n geval soos in die eerste paragraaf genoem, waar daar van groot variasie sprake is, is dit nie moeilik om rasse van mekaar te onderskei nie, maar in 'n streek soos Europa waar in 'n veel mindere mate van suiwer rasse gesprek kan word, word dit veel moeiliker om betroubare wetenskaplike materiaal op die terrein van rasse-onderzoek te bekom. Selfs in Midde-Afrika is daar nie rasse wat as gevolg van hul geografiese afsondering en volstreekte endogamie, geheel en al homogeen geword het nie. Daar het steeds oral op die aardbol, by die verskillende rasse onderling kontakte plaasgevind, sodat daar eintlik weinig of geen suiwer rasse is nie. Rasse word dus gewoonlik slegs gedefinieer op grond van 'n verskillende frekwensie van bepaalde (fisiese) kenmerke.

¹ Vgl. P.A. DUMINY: *Begaafdheid – Enkele psigologiese en pedagogiese aspekte*, J. L. van Schaik Bpk., Pretoria, 1960. Hierdie artikel is 'n verwerking van 'n deel van hoofstuk III.

Uit die voorgaande word dit ook duidelik dat daar mense is waarvan dit moeilik te bepaal is tot watter ras hul behoort en tog is dit in grote lyne vir die meerderheid van die mense moontlik om hul by een of ander groep of tipe te skaar. By verskillende outeurs wissel die aantal rasse, maar almal erken ten minste die onderskeiding van die menslike bewoners van die aarde in drie groot groepe, verteenwoordig deur die grootste getalle, nl. die Mongoolse-, Europese- en Negergroepe.

Dit is reeds moeilik maar nie altyd onmoontlik, om by verskillende rasse sekere uitwendige verskille soos gelaatskonfigurasie en huidpigmentasie vas te stel nie. Nog moeiliker word dit wanneer dit gaan om die konstatering van psigiese raskenmerke. Verskillende omstandighede speel steeds hier 'n rol mee. Alhoewel dit, as gevolg van die afwesigheid van geheel suiwere rasse, uiters moeilik is om feite op hierdie gebied 'n wetenskaplike basis te verskaf, skyn dit tog vir sommige Westeringe in verskeie gebiede van Afrika dat hul uitgesproke en intense psigologiese verskille moet konstateer ten opsigte van die inheemse bevolking. In Europa weer bestaan – afgesien van die Hitler-regime – veel minder die neiging om so 'n skerp verskil in psigiese ingesteldheid tussen die verskillende rasse te konstateer. Die rede hiervoor sal verderaan duideliker blyk.

Om die verband tussen ras en begaafdheid na te gaan, stuit ons dus op heel veel probleme. Die lofwaardigste werk in die verband is gedoen deur Ernst Kretschmer en beskryf in sy boek „Geniale Menschen”, waarvan 'n vyfde druk in 1958 verskyn het. Sy teorie kom daarop neer dat die vermengingsone van die Noorder- met die Alpineras in Europa die gebied is waarvan die stimulus uitgegaan het vir ons moderne kulturele opbloeit. Hierdie streke sluit in die grootste deel van Frankryk, Suid-Engeland, België, Holland en die grootste deel van Duitsland. Uit hierdie dele sou dan „der wichtigsten genialen Köpfe in Kunst und Wissenschaft” – die meeste begaafdes, van die tydperk onder bespreking, na vore gekom het. Tog bly daar altyd nog verskynsels waarvoor die teorie van Kretschmer geen verklaring kan bied nie, waarop ons egter nie nou verder kan ingaan nie.

Van belang is egter dat die vraagstuk: of ras inderdaad 'n invloed sou hê op algemene psigiese aanleg, nog nie, streng wetenskaplik gesproke, 'n uitgemaakte saak is nie. Voordat ons spesifiek aandag wil gee aan die situasie in Suid-Afrika, wil ons op 'n paar bevindinge in Amerika verwys, waar die verhouding waarin verskillende „rasse” bydra tot groepe begaafde kinders, dikwels ondersoek is. Alhoewel ons ernstig beswaar maak teen die wyse waarop volk en ras soms met dié ondersoekte deur-

mekaar gehaal word, sowel as die feit dat milieu-invloede meestal buite rekening gelaat is, gee dit tog 'n aanduiding.

Uit sy ondersoeke in die staat Kalifornië, kom Terman in 1925 tot die oortuiging dat die feit dat daar tot sy begaafde groepe so min Italiaanse, Portugese, Meksikaanse en Neger leerlinge behoort, tog daarop dui dat die ware oorsaak dieper lê as in milieufaktore. Terloops moet ons opmerk dat in 1947, twee-en-twintig jaar later, nadat daar heelwat gevorder is op die gebied van etnologie en psigometrie, gee hy 'n opsomming van die resultate van dieselfde groep, en moes opmerk: „No race or nationality has any monopoly on brains”.

Gebrek aan ruimte verhinder ons om nog heelwat voorbeelde van ondersoeke op die trant van die van Terman uitgevoer in 1925, aan te haal. Ons wil nou nie betwyfel dat ondersoekers soos die bogenoemde wel gevind het dat hul intelligentste kinders uit die genoemde bevolkingsgroepe afkomstig is nie, maar dat dit hier gaan om biologiese verskille wat geneties gedetermineerd is en nie om die inwerking van milieufaktore nie, is nog geensins bewys nie. Solank mens nog nie met groepe werk wat van gelyke sosiale en ekonomiese niveaus is en alleen verskillend van ras nie – alleen dit sal metodologies volledig verantwoord wees – kan die vraag na verskil in begaafdheid nog nie bevredigend beantwoord word nie. Eweneens uit Amerika kom 'n bewysvoering wat net in die teenoorgestelde rigting dui as die voorgaande ondersoeke: Toe die owerhede van die stad New York besluit om 'n spesiale skool vir begaafde leerlinge te stig, moes 500 leerlinge op die basis van intelligensietoetse geselekteer word uit laerskole dwardeur die stad. Interessant is nou die bevinding: „When these 500 children were examined as to race, religious and national backgrounds, it appeared that the distribution was approximately the same as that of the population of New York City as a whole, that is, about 10 per cent of the 500 were Negro children, corresponding to the 10 percent Negro population at large. The same proportions were true for Jews and for some national groups”.¹

De Amerikaanse psigoloog Otto Klineberg het in 1935 al sy wantroue uitgespreek ten opsigte van intelligensietoetse, wat keer op keer Indiane, Neger, Meksikane en Italiane in diskrediet bring. Na veel verdere ondersoek is hy in 1951 oortuig dat die intelligensietoetse waarop die verskille tussen die rasse sou berus het, geensins die sosiale en kulturele agtergrond en ervaring van die verskillende groepe in aan-

¹ Aangehaal in UNESCO-publikasie: „What is Race?”, p.57.

merking geneem het nie. Sprekende oor die geweldige invloed van taal sê hy dat die toetse onregverdig was teenoor hulle wat in die buiteland gebore is of andere, soos die Indiane, wat nie 'n voldoende kennis het van die taal waarin die toetse afgeneem is nie. Daar is bv. gevind dat kinders van Italiaanse ouers, wat nog Italiaans tuis spreek, inferieur was ten opsigte van Italiaanse kinders wat net Engels spreek. Hy haal verder die voorbeeld aan van Prof. Florence Goodenough van die Universiteit van Minnesota wat in 1926 op grond van 'n non-verbale toets wat sogenaamd „kultuur-vry” was, kon besluit op definitiewe verskille in intelligensie by verskeie Amerikaanse immigrantegroepes, sowel as tussen Blankes en Negers. Klineberg gaan voort: „In the years that have passed since then, many investigators have made use of this test and they have been able to demonstrate that, contrary to the earlier view, the results are indeed affected by many aspects of previous experience. Professor Goodenough herself has now recognized this fact, and very honestly and courageously points out her former error”¹. Ons hoop om verder aan te toon dat veel wanbegrip wat betref die verskil in prestasiemoontlikhede tussen blankes en gekleurde groepe in Suid-Afrika, ook op hierdie vlak lê.

Dat die invloed van sosiale, geestelike en kulturele faktore uit die omgewing in veel, veral in ouer ondersoekinge, met rasseverskille verwar is, is na ons mening, hiermee duidelik.

Soos reeds opgemerk, is rasse-aangeleenthede en die konsekwensies daaraan verbonde, vir Suid-Afrika van uiters reële betekenis. Ongelukkig het die woord „ras” na die Nazi-regime, veral in Europa, so in diskrediet verval, dat rasse-aangeleenthede, hoe nugter sommige kringe dit ookal poog te benader, in breë kring sinoniem is met rasse-diskriminasie en rassesuperioriteit. Desnieteenstaande bly die ver-skynsel van ras 'n voldonge feit en is dit ons taak om die aangeleentheid tot die hoogs moontlike wetenskaplike vlak uit te lig om sodoende feite te probeer verskaf wat sal bydrae tot 'n harmonieuse samelewing in 'n veelrassige land.

Die vraag waarop ons eerstens wil ingaan, is of daar in die veelrassige Unie van Suid-Afrika, enige verskille in geneties-psigologiese opsig tussen rasse onderling te konstateer is. Die vraagstuk is in algemene vorm reeds ten dele beantwoord by die behandeling van die werk van verskillende Amerikaanse ondersoekers, maar ons meen dat die onder-

1 KLINEBERG, O.: *Race and Psychology*, Paris, 1951, p. 12.

soeking in Suid-Afrika tog spesiale aandag verg aangesien volke behorende tot die uiterste ekstreme van die beskawingspeil mekaar hier ontmoet en saamleef.

Daar is hoofsaaklik vier afsonderlike rasgroepe in Suid-Afrika. Ons staan hier net stil by die Bantoes wat as 'n geheel geneem die primitiefste groep in Suid-Afrika verteenwoordig, en beskou dit teen die agtergrond van die Westerse beskawing, soos dit vir meer as 300 jaar deur die Blankes verteenwoordig word. Laasgenoemde groep word gevorm deur mense van Europese bloed, afkomstig uit verskillende Europese lande waaronder Nederland, Engeland, Duitsland en Frankryk (almal min of meer in die Noords-Alpine vermengingsone) die ver naamste is.

Die Bantoes bestaan uit verskillende stamme, waarvan ons met Garbers kan saamstem dat „die verskillende primitiewe stamme beslis nie almal op dieselfde trap van ontwikkeling staan nie en ons byna nie meer van 'n suiwer primitiewe gemeenskap kan praat nie. Stadig maar seker het die Westerse invloed, hetsy deur sending, kolonialisering, belastings of wat ookal, die primitiewe leefwyse beïnvloed”¹. 'n Tekening van die primitiewe milieu sal ons te ver voer, maar ons wil net daarop wys dat Afrika suid van die Sahara vir vele eeue onbereikbaar was vir die hoofkultuurstrome wat deur Europa en Asië heengespeel het. Die oneindigheid van die barre Saharawoestyn, wat selfs 'n meer gewisse skeiding gebring het as 'n oseaan, was oorsaak van genoemde isolasie, waarvan die gevolge nie kon uitbly nie. Daar is geen bevaarbare strome om die binneland met die see te verbind nie; lasdiere kon lang togte nie oorleef nie en vreemdelinge is deur tropiese siektes uitgemoor. Eers met tegniese middels soos spoorweë, verbindingswêë, geneesmiddelle kon 'n uitwisseling met die res van die wêreld weer moontlik word.

Ondersoek na die geestestruktuur van die Bantoe of Naturel is in Suid-Afrika aan die gang gesit deur Loram, wat met die psigologiese toetse wat Prof. Pyle in Amerika op Negers toegepas het, sy ondersoek instel. Hy pas dit toe op Blanke, Naturelle- en Indiërkinders. Nel merk tereg op (en dit geld ook die ondersoek van Loram): „. . . dat die meeste van die psigologiese ondersoeke in die gees van die ouer elemente-psigologie uitgevoer is. Die meeste ondersoekers – en dit geld ook vir Suid-Afrika – was natuurwetenskaplik, en nie geesteswetenskaplik of begrypend nie, teenoor die toetsobjek ingestel. Dit bring mee dat die

¹ GARBERS, J. G.: Intree in die maatskaplike taak, Groningen, 1958, p. 110.

bevindinge sekere tekortkominge inhou waardeur ons nie 'n volledige beeld van die geestesstruktuur van die ntuurmens gekry het nie.”¹ Dit verklaar ook waarom Loram so maklik tot bevindinge soos die volgende kon kom:

„Native school pupils of all ages are less efficient in all the mental processes involved in these tests than European and Indian pupils. Roughly speaking they are only 50 per cent as efficient as the Europeans, and 75 per cent as efficient as Indians.

The Native pupils are very much slower in their thinking than the Europeans and Indians.”²

Opvattinge soos hierdie, sowel as die van Fick wat in 1929 gepubliseer word, het veel kwaad gedoen en noodwendig ook die onderwys aan Naturelle beïnvloed. Gelukkig het ondersoek van mense soos Nel, Endemann en Biesheuvel ook gevolg en is daar allerweë stelling ingeneem teen die dwaasheid om Naturelle (gewoonlik nog in 'n vreemde taal) met die toets wat vir blanke kinders onder Westerse omstandighede opgestel is, te toets en daaruit sekere permanente(!) psigiese agterstande te konstateer.

Uit alles wat sover gesê is en uit alle ondersoekinge wat aangehaal is, is dit duidelik dat ons wil poneer dat daar geen sprake is van 'n permanente inferioriteit van die verstand van die Bantoe ten opsigte van die verstand van die Westering nie. Tog moet ons direk daaraan toevoeg – op grond van ervaring sowel as psigologiese ondersoek – dat die oorgrote meerderheid van Naturelle in Suid-Afrika op die oomblik nog psigologiese eienskappe vertoon op 'n breë gebied wat ons as geestelike vrugbaarheid kan aandui, wat hul duidelik van die massa blanke Suid-Afrikaners onderskei. Nel het dit oor die geesteswerking van die Naturelle-kind as hy sê dat dit struktureel op 'n ander, en volgens ontwikkelingspsigologiese standpunt, laer geestesniveau staan as die blanke kind. Hy bedoel nie om daarmee 'n permanente inferieure verstand aan te dui nie, maar die geesteswerking staan op 'n *ander niveau* en is in 'n toestand van onontwikkeldheid of ongedifferentieerdheid. Endemann besluit ook aan die einde van sy verhandeling: „Soos ondersoekswerke vasgestel het, is die naturel ongetwyfeld nog op 'n laer peil van ontwikkeling as die Europeaan; maar die naturel het ook heelwaarskynlik die moontlikheid om verder te kan ontwikkel. 'n Passende onderwysstelsel sou hierdie ontwikkeling in die hand werk.” Ook Verhaegen

1 NEL, B.F.: Die Geestesstruktuur van „Primitiewe” Volke. Lesing gegee op uitnodiging van die Nederlands-Suid-Afrikaanse Kultuurverdrag, 1959.

2 LORAM, C.T.: The education of the South-African Native, London, 1917, p. 206.

en Westermann se bevindinge stem ooreen met die van bogenoemde twee ondersoekers.

Die vraag ontstaan nou direk waarom daar dan nog 'n graad- of niveauverskil in geestesstruktuur tussen die Blankes en Bantoes bestaan, en aangesien ons besluit het dat dit nie op biologies-genetiese terrein lê nie, moet die verskil op die gebied van kultuuragtergrond, milieu- en omgewingsinvloede gesoek word. Nie dat ons hiermee die belangrikheid van aanleg misken nie. Enige persoonlikheid bly nog altyd die resultaat van 'n rydingsproses van die verkreeë aanleg wat by hom aanwesig is en die inwerking van die uitwendige omgewingsfaktore op die aanleg, maar dit is duidelik dat 'n primitiewe milieu juis daarom die wese van die totale persoon soveel kan beïnvloed.

Dit is nodig om hier met klem te benadruk dat die Bantoe se ganse gedagte-wêreld geestelik anders is as die van die Blanke en dat hul ook heel die kosmiese verbande anders sien en beleef as die Blanke. 'n Goeie voorbeeld is dié van die Naturelle in en in die buurt van die Kruger-wildtuin, wat vir honderde myle deur bosse, met die gevaarlikste slange en roofdiere besaai, te voet kan trek. Op 'n vraag van 'n blanke, wat nie uit sy motor durf stap nie, verklaar die Naturel dat hy klaar die leeus hoor brul het, en as hul só brul, dan het hul al gevreet en kan hy gerus wees. Hy vind dit heel gewoon dat mens dit moet weet en vind eintlik die Blanke op daardie oomblik erg dom, erg „on-begaafd”. Want wat daar in die bosse nodig is, is 'n begaafdheid wat ons as Westerlinge so nie kan nie. Daar verstaan en beleef hy die kosmiese verbande beslis beter as ons en toon sodoende op dié terrein 'n hoër begaafdheidsniveau as ons. Netso, juis omdat hul die kosmiese verbande so geheel anders sien, is hul direk in ons Westerse wêreld onaangepas en kan alreeds daarom vanuit ons Westerse visie nie as begaafd geld nie. Ook kan ons dinge wat vir 'n Bantoe besonder oorspronklik is nie as sodanig beleef nie en op ons beurt weer heel gewoon vind, terwyl sy spontane optrede geensins die situasie sal verbeter nie. Daarom is dit so verskriklik moeilik om hul begaafdheid te ondersoek. Al word ons toetse dus in die taal van die Bantoe vertaal, dit bly tog aan hom vreemd omdat heel hul denkwyse en taalgebruik nie net, of nie in die eerste plek, meer beperk is nie, maar wesentlik anders.

Dat die natuurlike omgewing op die denke 'n geweldige invloed het, is eintlik so alledaags dat ons dit nie eers altyd bewus ervaar nie. Moelia verklaar: „Zoo is onze taal voor een groot deel de weergave van de voorstellingen, die wij hebben van de dingen en de gebeurtenissen uit de ons omringende fysische wereld. Het onwetenschappelijk denken

beweegt zich selfs uitsluitend in de sfeer van het vegetatiewe lewen en de daarmede in verband staande dagelyks terugkeerende handelingen en gebeurtenissen.”¹ Dit geld natuurlik ook vir die primitiewe denke, en ons vind ’n volkome aangepastheid by die beperkte en geïsoleerde karakter van sy omgewing.

Nou is dit so dat die Naturellekind veral in die eerste lewensjare in ’n omgewing verkeer wat totaal van dié van die blanke verskil en hom in geheel geen vooroefening gee vir die hoogs gespesialiseerde tegnologiese eise wat eie is aan ’n moderne Westerse maatskappy nie. Die meeste psigoloë erken vandag die relatiewe belangrikheid van die eerste lewensjare en die belang daarvan vir die verdere psigologiese ontwikkeling. So is daardie jare vir die ontwikkeling van taal bv. van deurslaggewende betekenis. ’n Pragtige bewys hiervan is dié van die sogenaamde wolfskinders uit Indië. Die jongste wat ongeveer een-en-’n-half jaar oud was toe hy deur mense gevind is, het 50 woorde geleer gedurende die een jaar wat hy gelewe het. Die oudste is op 8 jaar gevind en het na 9 jaar, toe hy op 17jarige ouderdom oorlede is, maar 40 woorde geken. Alhoewel hier van individuele verskille sprake kan wees, is dit tog ’n aanduiding in dieselfde rigting as vele ander ondersoekinge wat dui op die geweldige belangrike invloed van die omgewing op verbale en intellektuele ontwikkeling voor die ouderdom van sewe jaar.

In sy ondersoek vind Nel dat die naturelle oor die algemeen veel ouer is as die blanke kinders van ooreenkomstige klasse. Jonger Blanke kinders is dus verder gevorder in geestesontwikkeling as ouer Naturellekinders. Die oorsake is dat deur die onderwys op skool, die huislike opvoeding en beskawingsinvloede het hulle nie alleen ’n groter verskeidenheid van middele van die moderne beskawing, waaraan hul hul gedagtegang kan vasknoop nie, maar hul het ook meer insigte as die naturel. Endemann gee ’n voorbeeld uit sy onderwyservaring met Naturellestudente op ’n Opleidingskollege vir onderwysers. Hy het drie jaar agtermekaar vir die eerstejaars in sy Rekenkunde-klassie gevra wat oppervlakte is. Sonder aarseling was die antwoord van almal: Oppervlakte is Lengte \times Breedte. Daarna teken hy ’n onreëlmatige figuur sonder reguit sye op die bord en vra aan hulle of dié figuur oppervlakte het. Sonder uitsondering meen hulle dan dat die figuur *nie* oppervlakte het nie. Op sy vraag waarom hulle so dink is die antwoord: Die figuur het mos geen lengte en breedte nie. Omdat die figuur nie

¹ MOELIA, T.S.G.: Het primitiewe Denken in de Moderne Wetenschap, Groningen, 1933, p. 89.

die tradisionele vorm het nie, het dit vir hulle ook geen oppervlakte nie. Hy gaan voort: „Dit lyk vir ons asof die naturelle leerlinge wat std. VI geslaag het, sowel as die naturelle onderwysers self, geen ware begrip het van wat oppervlakte is nie. Vir hulle is oppervlakte – sover dit rekenkunde aangaan – ’n abstrakte iets wat alleen verkry kan word deur Lengte en Breedte met meer te vermenigvuldig.”¹ Behalwe dat oordrewe geheue-onderwys hier ’n rol speel, is dit ook so dat die Bantoes hier met ’n begrip moet werk wat in hul belewingswêreld hoe-genaamd geen plek het nie. Die kennis uit die primitiewe milieu is alleen ingestel en gespesialiseerd op die beheersing van die omgewing, en die denke beweeg uitsluitlik op terreine wat onmiddelik verband hou met die lewensbestaan. So ’n leerling het vir veel van die Westerse begrippe waarmee hy op ’n Westers-georiënteerde skool in aanraking kom geen basis van vroeëre belewenis waaraan die nuwe ervaring vasgeknoop kan word om so tot verdere insigte te kom nie.

En dit is nou juis met hierdie probleem waarmee die persone wat verantwoordelik is vir die opvoeding van die Naturelle in Suid-Afrika, worstel. Om hierop in te gaan, sou beteken dat ons buite die terrein vir hierdie artikel tree. Ons wil slegs nog daarop wys dat die Naturelle op die oomblik almal in ’n min of meer uitgesproke mate in ’n stadium van oorgang tussen twee kulture is. In veel gevalle is die inisiasiepraktyke ens. reeds gestaak, met nog niks om dié belangrike gebruike te vervang nie. Een ligpunt is, soos Westermann dit stel: „Many educated Africans show a growing desire to know and to keep alive the past of their tribe, and this has already been developed so far that individual educated Negroes have written the history of their own people.” Die probleem in hul opvoeding sal wees om ’n geleidelike oorgang te bewerkstellig van die ou tradisionele Bantoe-kultuurvorme wat vandag nie meer bruikbaar is nie, na ’n moderne Bantoe-kultuur wat ’n gelykwaardige plek kan inneem naas ander kultuurvorme en ten volle aan die eise van ’n moderne maatskappy kan beantwoord.

Ten slotte is ’n interessante vraag die volgende: kan daar sprake wees van geniale prestasies by ’n „primitiewe” ras soos die Bantoes. Sprekende oor Europa het ons gesien hoedat etniese groepe met mekaar in die verlede al vergelyk is op grond van die frekwente verskyning van genieë. Uit die aard van die saak bly dit ’n uiters gekompliseerde en wisselvallige taak omdat daar geen enkele, geheel betroubare maatstaf is waarmee begaafdheid of genialiteit gemeet kan word nie.

¹ ENDEMANN, T.M.H.: Die Intelligensie van die Naturel . . ., 1937. p.86.

Eerstens speel milieu en volksgemeenskap 'n geweldige rol. Gestel dat mense met die aanleg van 'n Goethe of 'n Leonardo da Vinci vir 100 jaar gelede sou gebore word onder die Vendastam in Noord-Transvaal. Indien so, sou biede dit miskien so ver as die rang van toordokter (medicijnman) gebring het, en vir 'n paar geslagte na hul dood miskien nog 'n legende wees en dan ook in die niet verdwyn. Hierdie voorbeeld dui reeds op 'n tweede faktor: geniale prestasies word altyd gebou op vroeëre pogings en sukses. Soos iemand so kernagtig van sy eie geniale prestasies gesê het: „Ek kon dit doen omdat ek op die skouers van reuse kon staan.” Om weer so 'n ietwat banale voorbeeld te gebruik: Johann Strauss sou in die hoofstad van Basoetoland waarskynlik (in die oë van 'n Westerling) tot weinig hoogtepunte kon styg, sonder die agtergrond van die Europese musiekerfenis waarop hij kan voortbou.

Voorts sal veel oningewydes verbaas staan as hul weet hoeveel natuurlike ekspressie en kuns daar skuil in die sang, veral koorsang, van die Bantoes, hoeveel kuns- en gebruiksvorwerpe daar van hul primitiewe milieu afkomstig is, en hoe kunstig, smaakvol en bruikbaar dit vervaardig is. 'n Besoek aan 'n goeie museum werp reeds veel lig op die kuns en arbeid van die houtsniewerker, die weefster, pottebakker of smid.

Die Bantoesamme van Suid-Afrika het reeds twee voortreflike staatsmanne opgelewer, al is daar nie veel betroubare historiese gegewens wat ons verder as die middel of begin van die agtiende eeu kan terugvoer nie. *Tjaka* is in die laaste kwart van die agtiende eeu gebore as die seun van 'n minder belangrike Zoeloekaptein. In die inlywingsereemonies van sy stam het hy reeds uitblink en hom gou begin onderskei as 'n gebore leier. Na 'n beskeie begin, aanvanklik kon hy maar 500 ongeofende manne onder hom versamel, het hy die ganse Zoeloestam, wat tot op daardie stadium nog voortdurend verbrokkel was in hegte eenheid saamgesmee en deur middel van 'n dodelik-akkurate militêre strategie gesag verkry oor 'n gebied groter as Wes-Europa. Die lywige werk van Ritter oor die lewe van *Tjaka* word soos volg aangekondig: „While Napoleon was conquering and being conquered in Europa, there arose in the eastern provinces of South Africa an even more succesful soldier and politician”. In die fleur van sy jare, net toe hy wou begin om sy onderdane geleidelik vertrouwd te maak met die Westerse beskawing, is hy deur sy jaloerse broers vermoor en vyftig jaar later was sy groot werk weer ongedaan gemaak. *Mosjesh*, die Basoetopperhoof uit die negentiende eeu was minder veglustig, meer slinks en diplomaties. Hy het met groot welslae die belange van Boere en Britte teen mekaar uitgespeel en was vanuit sy haas oninnembare bergvesting,

Thaba Bosigo, 'n politieke faktor wat nie lig te oorskat was nie. Van hom sê Martin: „Mosheshua was possessed of great ambition, singular courage and firmness; but acts of brutality or injustice have never been coupled with his name . . . His ambition was to rule the Lesuto as its undisputed Sovereign, and he saw that to do so he must win not only men's obedience, but their confidence and respect. He was a man of commanding appearance and very great intelligence. He taught his people not only to respect but to love him.”

Dit is ons oortuiging dat ook die twintigste eeu sy begaafde Bantoeleiers oplewer en sal oplewer. Leiers wat bereid is om hul gawes te gebruik om hul *eie* mense te dien en op te hef tot 'n beskawingsvlak wat ten minste gelyk staan met die van ander volke. *Dat hiervoor veel, en nogmaals veel tyd nodig is, skyn nog nie orals ingeslaan te wees nie.* Die volgende aanhaling kom uit 'n resente toespraak van 'n Naturelleleier in Suid-Afrika. Die woorde is teen 'n muur aangebring in die Suid-Afrikaanse Afdeling, Tropenmuseum, Amsterdam, Nederland. Die kleurrike taal is aan sy omgewing ontleen en die inhoud getuig van 'n verbasende skerp insig en visie: „Ons land is soos die vel van 'n luiperd met wit- en swartkollie. As hierdie mooi land van ons iets sou oorkom dan ly die swart- en witkollie ewe swaar daaronder. As die luiperd verwond word lek hy die wit- sowel as die swartkollie.”

Genoeg om aan te toon dat sogenaamde primitiewe groepe ook hul groot manne en groot prestasies kan oplewer. Prestasies wat, gesien teen die agtergrond van die primitiewe kultuur waarin die daarmee gepaard gaande denke wortel, vergelykbaar word met die groot prestasies uit Westerse lande. Biologiese faktore soos ras en erflikheid laat dus die moontlikhede oop om by 'n verandering van omgewing, kulturele milieu en sosiaal-ekonomiese omstandighede, dieselfde begaafdheidsmanifestasies te behaal as lede van enige ander volk of ras.

REACTIE UIT DE LEZERSKRING

NAAR AANLEIDING VAN HET ARTIKEL VAN PROF. DR. PH. J. IDENBURG:
LEERZAME ERVARINGEN BIJ HET V.H.M.O. IN PAEDAGOGISCH STUDIËN 10, OKTOBER 1960

Prof. Idenburg concludeert aan de hand van statistieken, dat het gymnasium eigenlijk beter selecteert dan het lyceum met één of tweejarige onderbouw, zodat een van de belangrijke functies van het lyceum, nl. op een latere leeftijd tot een betere selectie te kunnen komen, eigenlijk zou vervallen. Prof. Idenburg acht daarbij milieufactoren van geen betekenis.

Voordat men evenwel de conclusies van Prof. Idenburg volkomen gaat onderschrijven, lijkt het mij wenselijk de volgende factoren mede in beschouwing te nemen.

Op welke gronden wordt een kind naar een gymnasium, respectievelijk naar een lyceum gezonden?

Deze gronden lijken mij voornamelijk tweërlei:

1. Krachtens de wensen van de ouders;
2. Krachtens advies van het schoolhoofd.

Nu doet zich onmiddellijk de volgende, zeer belangrijke vraag voor: *Start het gymnasium met beter leerlingenmateriaal dan het lyceum?* Wanneer dit het geval zou zijn, dan zouden de conclusies van Prof. Idenburg herzien moeten worden en wel ten gunste van het lyceum. Om nu een antwoord op deze vraag te kunnen geven, zou nu in de eerste plaats onderzocht moeten worden in welke mate het advies van het *schoolhoofd* van invloed is geweest op de schoolkeuze. Men mag toch zonder meer aannemen, dat het schoolhoofd zijn advies grondvest op de intellectuele aanleg en de werkhouding van zijn leerlingen. Dit lijkt mij statistisch wel na te gaan.

In de tweede plaats zou men *toch* de milieufactoren moeten nagaan, maar dan op een verfijndere wijze dan meestal in de statistieken geschiedt. Men zou moeten nagaan op grond van welke *motieven* de ouders hun kinderen rechtstreeks naar het zelfstandige gymnasium zenden. Dit is statistisch iets moeilijker te onderzoeken en zou niet in de eerste plaats een onderzoek zijn naar het sociale milieu, maar naar culturele gerichtheid en sociale en culturele ambities in verband met de opvoeding van de kinderen, factoren die in het geheel niet *behoeven* samen te vallen met de sociologische stratificatie in lagere en hogere middenklasse.

Eerst wanneer deze vragen beantwoord zijn, dan pas zal men de conclusies van Prof. Idenburg beter naar hun waarde kunnen beoordelen.

R. MOSSEL,
Didactisch Instituut,
Rijksuniversiteit Utrecht.

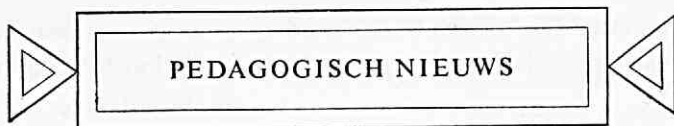
Voor dit blijk van belangstelling en mee-denken ben ik dankbaar.

Ter verduidelijking het volgende.

Mijn opmerking omtrent de milieu-invloeden was stelliger dan hierboven weergegeven. Het verschil – zo schreef ik – komt niet door een eventueel verschil in het milieu der betreffende leerlingen. In het verband, waarin deze opmerking werd gemaakt, bedoelde zij te wijzen op het *statistisch constateerbare* milieu en op de kwantitatief waarneembare invloed ervan. Daarom kon ik zo stellig zijn. *Binnen* de grove indelingen, welke de statisticus kan maken, kunnen er inderdaad velerlei variaties bestaan. Het zou zeker belangwekkend zijn er meer van te weten: de culturele sfeer van het milieu is uiteraard zeer belangrijk en de motieven der ouders zijn het evenzeer. Hier is nuancering van ons inzicht mogelijk en wenselijk. Ook omtrent de invloed van het advies van het schoolhoofd zouden wij wellicht meer te weten kunnen komen.

Ik ben het echter niet eens met de gedachte dat mijn conclusies deswege mogelijk herziening zouden behoeven. Het is best mogelijk dat het gymnasium, alle factoren bijeengenomen, beter leerlingenmateriaal (*sit venia verbo*) zou krijgen dan het lyceum. Maar dit was het punt niet. Dit was, dat het lyceum er in een of twee jaar onderbouw niet zo goed in slaagt de kwaliteit van dit „leerlingenmateriaal” (alles inbegrepen) te beoordelen als wij gezien zijn opzet hadden mogen hopen. Deze observatie is allerminst aangetast. Gezien de verwachtingen, welke van brugjaren worden gekoesterd, doet men goed er ernst mee te maken.

PH. J. IDENBURG



PEDAGOGISCH NIEUWS

DE IOE WERELDCONFERENTIE VAN DE NEW EDUCATION FELLOWSHIP, INDIA 1960

In de 45 jaren van het bestaan van de N.E.F. en sedert de eerste wereldconferentie in 1921 te Calais is de beweging van de onderwijsvernieuwing van een oorspronkelijk Europese beweging tot een inderdaad internationale beweging uitgegroeid. De gedachten, geïnitieerd door Beatrice Ensor, Elisabeth Rotten en Adolphe Ferrière hebben niet alleen een reeks van eminente figuren uit de wereld van onderwijs en opvoeding binnen de kring van de N.E.F. gebracht (H. Wallon, J. Piaget, Hilker, H. Rugg e.a.), maar zijn ook steeds een stimulans geweest voor de praktische werkers in de school in de meer dan 20 landen, waar de N.E.F.-secties gevestigd zijn.

De „nieuwe opvoeding”, een term, waarmee de nu reeds klassieke reeks van vernieuwingseisen voor opvoeding en onderwijs wordt aangeduid, heeft in de sterk traditionalistische landen van West-Europa slechts langzaam een plaats weten te verkrijgen. De snelle ontwikkeling van de vernieuwde onderwijspraktijk in een deel van de Amerikaanse scholen heeft daarentegen reeds een tegenstroming opgeroepen, waardoor meer het Europese compromiskarakter benaderd kan worden.

Met dit al was het karakter van de N.E.F. vooral westers georiënteerd, al waren in de Aziatische en Afrikaanse landen reeds onderwijspioniers werkzaam, die de beginselen van de N.E.F. propageerden en in praktijk brachten.

De ontwikkeling van de zelfstandigheid van de Aziatische en Afrikaanse landen brengt met zich mede, dat aan een snelle en omvangrijke inrichting van het onderwijs een zeer grote prioriteit verleend moet worden. Daar de nieuwe staten elk een zeer verschillende achtergrond hebben, is het zeer moeilijk van algemene tendenties te spreken. Maar toch staan steeds enkele punten op de voorgrond: de bestrijding van het analphabetisme met daaraan verbonden de invoering van een algemene leerplicht voor een groot aantal jaren, de vorming van een eigen intelligentia door middelbaar en hoger onderwijs en de vorming van een kader van technici, zowel op praktisch niveau van de ambachtsman en de moderne industriële arbeider als op het hogere niveau van middelbare technici en ingenieurs. Al direct treedt hier het dilemma op tussen de kwantitatieve verbetering, die gericht is op een zo snel mogelijke uitbreiding van het onderwijs in brede lagen van de bevolking, maar dan noodzakelijk op een beperkt niveau, en de kwalitatieve verbetering, waarbij vooral de nadruk gelegd wordt op de juiste vorming, die de jonge mens en burger nodig heeft. Op deze wijze treedt het probleem van de nieuwe opvoeding op een volkomen andere manier in deze nieuwe landen op als in de traditionele westerse landen. Was in West-Europa de nieuwe opvoeding te zien als een deel van het ontwikkelingsproces, gericht op de individuele vrijmaking van het individu uit de traditionele banden, in de nieuwe landen ligt deze nieuwe opvoeding veel meer in het verlengde van de ontwikkeling tot zelfstandigheid, waarbij vooral het kwalitatief karakter naar voren komt.

Tegen deze summier aangeduide achtergrond moet ook het streven van de N.E.F. gezien worden, om in de 10e conferentie een ontmoeting tussen Oost en West tot stand te brengen. Dat deze ontmoeting inderdaad een confrontatie geworden is van de problemen in de westerse en de oosterse wereld, zij het dan voornamelijk de Aziatische landen, is wel in de eerste plaats te danken aan de eminente leiding van Prof. J. A. Lauwerijs. Prof. Lauwerijs, hoogleraar in de vergelijkende opvoedkunde aan de Universiteit van Londen, voorzitter van de Executive Board van de N.E.F. is niet alleen een briljant geleerde, die de schoolsystemen van vrijwel alle landen, deels ter plaatse, heeft bestudeerd, hij bezit daarenboven de gave om de problemen van binnenuit te begrijpen, zodat alle wantrouwen tegen westerse suprematie in zijn contact met de oosterse wereld volledig wegvalt. De ontmoeting tussen oost en west biedt steeds het gevaar van het overdragen van traditionele patronen uit de westerse wereld op een volledig andersgeaarde en andersgerichte ontwikkeling in de aziatische landen. Het is daarom zeer juist geweest de techniek van de conferentie aan te passen aan de behoefte tot communicatie en wederzijdse overdracht van denkbeelden van de deelnemers.

De 10e Wereldconferentie van de N.E.F. werd gehouden van 16 dec. 1959 tot 6 januari 1960 in het Central Institute of Education en andere gebouwen van de Universiteit van Delhi in India.

De eerste periode werd gebruikt voor de instructie van de groepsleiders. Van de ongeveer 60 deelnemers waren een twintigtal vertegenwoordigers uit Engeland, Verenigde Staten van Amerika, Australië, Duitsland, Nederland, terwijl de overige deelnemers kwamen uit India, Egypte, Ceylon, Taiwan. Onder leiding van een zestal trainer lecturers: R. Ramachandran, leider van het Gandhigram Instituut, Prof. Ben Morris, Mr. Mason, Prof. Abdul Azia El Koussy, adviseur van het Ministerie van Onderwijs te Caïro, Prof. Lauwerijs en Dr. Mulk Raj Anand, werden de groepsleiders door discussies en dagverslagen voorbereid voor hun taak tijdens de grote conferentie. In de groeps-gesprekken was vooral gelegenheid om tot een gemeenschappelijke gedachten-gang te komen, zodat de overdracht in de conferentie niet verhinderd werd door een te grote diversiteit van meningen.

Uitgaande van het centrale thema: "The teacher and his work - East and West" waren 6 conferentie-onderwerpen ter discussie gesteld:

- The Gandhian Contribution to Education;
- Philosophy and Practice of Teacher Education;
- Administration, School Inspection and In-service Education;
- Education in Home and School for full Responsible Living;
- The place of the Sciences in Modern Education;
- The contribution of the Arts in Modern Education.

Het is hier niet de plaats uitvoeriger de inhoud van de besprekingen weer te geven. In de New Era van april en mei '60 hebben de discussieleiders een uitvoerige uiteenzetting gegeven van de denkbeelden die in de discussiegroepen naar voren zijn gekomen, zodat de belangstellenden hiernaar verwezen kunnen worden. Een enkele opmerking over het karakter van dit seminarium mag echter niet achterwege blijven. Het contact met een veertigtal geleerden en praktici uit India, Pakistan en Ceylon maakt uiteraard een onuitwisbare in-

druk. Opvallend is de ruimheid, waarmee de studie van opvoeding en onderwijs door deze deskundigen is opgenomen. Velen van hen hebben hun studie aan Indiase, Amerikaanse en Europese universiteiten volbracht en hebben in ruime mate kennis genomen van de wereldliteratuur. Een vruchtbaar schrijver als Prof. S. N. Mukerji studeerde in Londen en New York, Dr. Urs Madhuri Shah, researchleider van het Department of Education of Bombay is uitstekend geïnformeerd over de pedagogische research in Europa en Amerika. Hierin volgen zij en anderen de weg van hun grote voorgangers op het gebied van de onderwijshervorming: Kabir¹, de huidige minister van culturele zaken en Shri K. Saiyidain², staatssecretaris van onderwijs, die reeds in de jaren voor de vrijmaking van India kennis hebben genomen van het pedagogisch denken van het Westen.

De historie van de N.E.F. gaat in India terug tot de dagen van Tagore, die met zijn Santiniketan een groots opgezet experiment verrichtte, waarin de denkbeelden van de nieuwe opvoeding werden aangepast aan de geest van het toekomstige India. In 1930 heeft Saiyidain de eerste N.E.F.-conferentie in India in Indore geleid en na 1955 zijn in 25 plaatsen N.E.F.-groepen actief werkzaam.

Een conferentie in India is tegelijk een uitnodiging om iets te proeven van de sfeer, het leven, de problemen van dit cultureel en historisch zo rijke land. Het zijn slechts fragmenten, losstaande indrukken, die niet tot een geheel samengevoegd kunnen worden, omdat nu eenmaal de achtergrond-kennis moet ontbreken van land en volk, cultuur en historie, het oude en het nieuwe India, om deze fragmenten tot een eenheid samen te vatten.

India is een land van contrasten. Een gemeenplaats misschien, maar elk ogenblik weer gedemonstreerd in de verschillen tussen enorme rijkdom en afschuwelijke armoede, tussen moderne industrie en de meest primitieve agrarische werkmethode, tussen een hoog gecultiveerde intelligentia en een brede massa van geheel of bijna ongeletterden, tussen kostbare historische monumenten en overbevolkte marktcentra. De contrasten liggen ook op het gebied van het onderwijs. „India has a long tradition of learning” schrijft Mukerji in zijn „An introduction to Indian Education”, maar toch moet het onderwijs in vele der staten van India opnieuw opgebouwd worden.

Mr. F. G. Pierce vertelde ons van de Riski Valley School, Andhra Pradesh in Zuid-India. In een 5-tal scholen, waarvan één onder leiding van Mr. Kapur uit Delhi, wordt getracht een relatief klein aantal jonge mensen een eerste klas onderwijs te geven. Deze, grotendeels naar Engels model opgezette scholen vormen elk een volledige schoolgemeenschap, waarin onderwijzers en leerlingen tesamen de verantwoordelijkheid voor de gemeenschap dragen. In dit sterk geïndividualiseerde onderwijs met zijn zeer kleine groepen, (maximaal 12) wordt, naar de gedachte van Mr. Pierce een elite gevormd, die in het nieuwe land zeer nodig is.

Ook de New Era school in Bombay, onder leiding van Mr. K. C. Vyas is een voorbeeld van een volledige schoolgemeenschap, waarin de denkbeelden van de nieuwe opvoeding, individueel onderwijs, esthetische vorming, gemeen-

1 Kabir: Education in New India.

2 Saiyidain: Problems of Educational Reconstruction.

schappelijke verantwoordelijkheid gerealiseerd worden. Daar dit een particuliere school is zijn de schoolgelden zeer hoog en in feite alleen bereikbaar door de zeer goeiden.

In het blad „Panorama”, een uitgave van de W.C.O.T.P. heeft Mr. Kapur de vraag opgeworpen of de praktijk van de publicschool niet in tegenspraak is met de idee van de Basic Education, waarvan de opvattingen gegrond zijn op de opvoedingsidealen van Gandhi.

Basic Education vormt de grondslagen voor het onderwijs aan de grote massa van de Indiase agrarische en ongeschoolde bevolking.

Overeenkomstig Gandhi's denkbeelden over het herstel van de dorpsgemeenschap, wordt in Basic Education de school gezien als deel van de gemeenschap. Enkele van de belangrijkste grondslagen zijn: de samenhang van de schoolvakken met onderwerpen uit het leven van het kind binnen zijn levensgemeenschap en het aanleren van enige handvaardigheid, zodat het opgroeiende kind later in zijn levensonderhoud kan voorzien. Als voornaamste werktuig wordt aangegeven de takli, een weefapparaat, waardoor aan de eerste behoefte van bescherming door kleding voldaan kan worden. Hoe groot de moeilijkheden zijn om deze beginselen te realiseren, werd ons getoond door een hoofd van een school aan de rand van Delhi. Met nog 9 onderwijzers, allen in de leeftijd van 20 tot 25 jaar had hij de zorg over 470 kinderen. De gezinnen woonden in de meest ongunstige omstandigheden in een soort kleihutten, met zeer geringe accommodatie. De vaders waren grotendeels straatventer. en ongeschoolde arbeiders. Onder deze omstandigheden zag het hoofd zijn voornaamste taak in het aanbrengen van de eerste, meest primitieve eisen van hygiëne en regelmaat van levenswijze. Hoewel principiëel overtuigd van de gedachte van Basic Education zag hij geen mogelijkheden deze gedachten uit te voeren, door gebrek aan middelen, maar ook omdat de aanpassing aan de stedelijke bevolking andere eisen stelt. Gaf deze school ons wel de meest ernstige indruk van bijna onoverkomelijke moeilijkheden, een straat verder stond in een eenvoudige arbeidersbuurt een school, die een volkomen moderne indruk maakte.

Hoe groot de problemen van het lager onderwijs zijn moge blijken uit enkele opgaven: in 1950-'51 bezochten 42% (18,7 miljoen) van de kinderen in de leeftijdsgroep van 6-11 jaar een school; in 1955-'56 steeg dit percentage tot 51% (24,8 miljoen).

Voor een volledige leerplicht tot 14 jaar, zoals in 10 jaar bereikt zal worden volgen de constitutie van 1950, zal het aantal onderwijzers van 0,7 miljoen moeten toenemen tot 2,8 miljoen. In 1955 was in 10% van de ruim 350.000 dorpen de leerplicht ingevoerd.

Doch terug naar de conferentie op het prachtige en uitgestrekte gebied van de universiteit van Delhi. De campus met de universiteitsgebouwen en de hostels bieden plaats aan tienduizenden studenten, ook voor de opleiding van onderwijzers, die hier hun B.A. en later eventueel B.T. (Bachelor of Training) of M.A. komen halen.

De kleurige ontvangst van de 600 deelnemers door Mr. P. Nehroe, die in grote lijn de betekenis van de Basic Education uiteenzette, was ongetwijfeld een hoogtepunt. Een ontvangst in kleinere kring liet de eerste minister zien als een wijze, zorgzame leider, die naast de grote politieke problemen (in diezelfde week liet Nehroe zijn protest horen in het parlement tegen de inval in

Tibet) volledige aandacht had voor de pedagogische problemen van zijn land.

De conferentie werd een werkcongres doordat de deelnemers in gespreks-groepen van ongeveer 10 leden onder leiding van een groepsleider konden werken. Een enkele aanduiding van zo'n groepsdiscussie kan de sfeer van de conferentie aangeven. In mijn groep waren grotendeels hoofden van scholen aanwezig, aangetrokken door het onderwerp: schooladministration. Al spoedig bleek dat de positie van schoolhoofd aanleiding gaf tot felle discussies. De klachten over de leerlingen waren vooral van disciplineaire aard: veel laat-komers, ongeoorloofd schoolverzuim, geringe belangstelling, weinig zelf-discipline. De ouders waren veelal meer bondgenoot van de kinderen dan van de onderwijzers, en in geval van conflict werd nogal eens de invloed van een notabel gebruikt om gelijk te krijgen. De overheid hield te weinig rekening met de hoofden: plaatsing en overplaatsing van leerkrachten zonder overleg, te late voorzieningen van materiaal e.d.

Sterk keerde men zich tegen het „bossisme” van plaatselijke autoriteiten. Van drie kanten werd dit negativisme echter even hartstochtelijk bestreden. Een departementsambtenaar wees op de snelle ontwikkeling van het onderwijs, een hoogleraar in de schooladministration ontleedde de problematiek en tenslotte wrip één van de collega's de vraag op of het geconstateerde „bossisme” niet juist het gevolg was van de innerlijke onzekerheid van de hoofden zelf. Het is niet eenvoudig een verklaring voor dit verschijnsel te geven zonder de gehele achtergrond van de ontwikkeling en structuur van het onderwijs te kennen. Eén aspect willen wij echter toch noemen: n.l. de democratische levenshouding.

In de oude democratische landen, zoals in Engeland en in ons land is een levenshouding ontstaan, waarbij de delegatie van bevoegdheden vanzelfsprekend is geworden. Hoewel in de praktijk de menselijke verhoudingen niet altijd gunstig liggen is er een algemeen patroon, waardoor leiding geven en leiding aanvaarden op elkaar afgestemd zijn. Uit de discussies, maar ook uit de omgang met groepen, kreeg ik de indruk, dat dit patroon nog niet volkomen gevestigd is. Eén van de deelnemers drukte het zo uit: mijn mensen denken dat democratie betekent dat iedereen over alles mag meepraten, terwijl het juist is, dat ieder moet zorgen voor het deel waarvoor hij verantwoordelijk is. Ik denk niet dat onze kleine groep dit probleem heeft kunnen oplossen, maar wel zijn de discussies in een rustiger vaarwater gekomen en zijn de middelen om tot beter overleg te geraken uitvoerig besproken. Dit detail moge een aanduiding zijn van de ernstige poging om in 60 gespreksgroepen, waaraan een zeer gevarieerd publiek deelnam, enig begrip te wekken voor de pedagogische opvattingen in oost en west. Tijdens de conferentie stipelde de Council van de N.E.F. onder leiding van Prof. Lauwerijs haar nieuwe plannen uit. Zeer juist ziet Prof. Lauwerijs dat de N.E.F. als onafhankelijke wereldorganisatie het ontmoetingspunt is voor de onderwijsvernieuwers in de Westerse en in de Aziatische en Afrikaanse landen, omdat in de N.E.F. geen andere dan pedagogische overwegingen de gespreksbasis vormen.

In „Vernieuwing” schreef Prof. Lauwerijs in een terugblik op de India-conferentie: „Het werk dat in de nieuwe landen nog gedaan moet worden is ontzaglijk omvangrijk. Er dreigt een reëel en heel ernstig gevaar, dat de scholen in Azië en Afrika er in zullen slagen generaties af te leveren, die in hun

bekrompen, kleinzielig nationalisme even vasthoudend en in hun streven even imperialistisch zullen zijn als welke staat in Europa ook gedurende de laatste 300 jaar. Dit onheilspellend gevaar dat het welzijn van de mensheid bedreigt, kan alleen vermeden worden als de onderwijssystemen, die nu ontstaan gedurende de eerste jaren waarin zij vorm krijgen, van juiste gezichtspunten uitgaan."

Over de techniek van het contact tussen het Westen en de nieuwe onafhankelijke staten in pedagogische vraagstukken zal zeker nog moeten worden nagedacht, daar een enkele confrontatie, zoals nu in India, zeker niet voldoende is om tot de uitvoering van de nieuwe denkbeelden te komen.

Teruggekomen werd mij gevraagd, wat van onze zijde gedaan zou kunnen worden om enige steun te geven in de oplossing der problemen. Zoals uit het hele betoog blijkt, lijkt het mij niet goed mogelijk hierover een weloverwogen oordeel te geven. Een enkele suggestie zou misschien nader bekeken kunnen worden.

Nederland beschikt over een zeer goed geschoold technisch middenkader. Zou voor de scholing van technisch personeel op een eenvoudig niveau van dit middenkader geen gebruik gemaakt kunnen worden?

Het uitzonderlijk voorrecht deze conferentie bij te mogen wonen vervult de Nederlandse sectie van de N.E.F., de W.V.O. en mij met grote dankbaarheid. Dat dit mogelijk gemaakt is door het Departement van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, in het bijzonder door de afdeling Buitenlandse Betrekkingen, na de invitatie van Shri K. Saiyidain, is te meer een bewijs van de grote belangstelling van het Departement voor de vernieuwing van het onderwijs.

L. VAN GELDER

JEUGD EN KERK

Enige aantekeningen naar aanleiding van het rapport:

„Zo zijn ze. Een onderzoek naar de belangstellingsfeer van Zwolse middelbare scholieren." Uitgegeven als „Publicatie no. 4 van het Sociologisch Instituut der Nederlandse Hervormde Kerk", door het Boekencentrum te 's-Gravenhage. Aantal pagina's 116. Prijs f 4,90.

Het voorwoord van voornoemd rapport, dat is samengesteld naar aanleiding van een enquête onder middelbare scholieren in Zwolle, is geschreven door Prof. Dr. W. Banning. In dit voorwoord wordt vermeld dat men een exact onderzoek wenste om aan de sfeer van emotionele voorstellingen over de jeugd te ontkomen. Verder wilde de enquête-commissie nagaan in hoeverre de dalende belangstelling, voor met de kerk in verband staande activiteiten, een indicator is voor een afwijzen der jongeren van het Evangelie.

In deze taak is men zeker geslaagd. Het is een evenwichtig, zakelijk en instructief rapport geworden dat een helder beeld geeft van een bepaalde groep jongeren uit een provinciestad in het Oosten van ons land.

In het rapport wordt o.m. medegedeeld dat het contact van de moderne jeugd met de kerk van oppervlakkige aard is en daardoor weinig stimulerend voor het persoonlijk geloofsleven. Verder komt de commissie tot de conclusie, dat de moderne jeugd zeker niet afwijzend staat tegenover het Evangelie. Dit uiterst belangrijk, door de enquête verkregen gegeven, komt in grove trekken

overeën met de resultaten van een onder duitse jongeren ingesteld onderzoek van Helmut Schelsky. In diens bekende studie „Die skeptische Generation, eine Soziologie der deutschen Jugend” deelt Schelsky in hoofdstuk II over de houding van de duitse jeugd tegenover de kerk ondermeer het volgende mede:

Het blijkt, dat de kerkelijke binding onder rooms-katholieken groter is dan onder de protestanten, dat de meisjes vaker dan de jongens een kerkdienst bijwonen en dat de plattelandsjeugd meer naar de kerk gaat dan de stadsjeugd. Weinig resultaat hebben de pogingen opgeleverd door bepaalde vragen een dieper inzicht te krijgen in de opvattingen van de jeugd t.a.v. de religie en het kerkbezoek. Wel is duidelijk te constateren dat er weinig te bespeuren is van een anti-christelijke agressiviteit onder de jeugd. De jeugd staat in het algemeen open voor de kerk en voor de religie, zodat jongeren uit milieus, die niet kerkelijk zijn, toch deelnemen aan jeugdactiviteiten die vanuit de kerk worden georganiseerd. Deze openheid t.o.v. de kerk en de religie wil echter niet zeggen, dat deze jeugd vroom is en open staat tegenover God. De houding van deze generatie is veel meer typisch vrij van vooroordelen. Zij vermoeden dat het hier om hoogst ernstige zaken gaat, die waardevol voor het persoonlijk leven kunnen zijn. Vandaar dat de jeugd bereid is er kennis van te nemen om op grond van eigen ervaringen hun houding tegenover kerk en religie te bepalen. Het is voor de kerk dan ook noodzakelijk deze jeugd op moderne wijze te benaderen. De jonge generatie wijst dogmatische en mystieke-speculatieve geloofsvormen af en staat wantrouwend tegenover betuigingen van gemoeds- en gevoelservaringen. Trots haar openheid tegenover de religie blijkt, aldus Schelsky, deze generatie alleen toegankelijk te zijn voor een nuchter Christendom van de daad.

Zowel in het zwolse- als in het duitse onderzoek wordt geconstateerd, dat de jongeren van onze tijd bereid zijn kennis te nemen van het Evangelie. Schelsky beklemtoont evenwel, dat de jeugd in het algemeen waardering heeft voor de kerk terwijl de zwolse enquête-commissie daarentegen tot de conclusie komt dat „de kerk de jongeren minder te zeggen blijkt te hebben”. Een discrepantie, die een nader onderzoek terzake wettigt.

Het is prijzenswaardig dat de enquête-commissie in voorzichtige en weloverwogen bewoordingen het verslag over de enquête heeft geschreven. Wel gaat, naar de mening van de recensent, voornoemde commissie daarin iets te ver indien in het rapport vage formuleringen als:

„Het zou kunnen zijn dat . . .”

„Het is waarschijnlijk juist om te stellen dat . . .”

„Daarbij lijkt het van groot belang dat . . . etc.”

betrekking blijkt te hebben op evidente feiten en gegevens.

Het laatste hoofdstuk van het rapport „Zo zijn ze”, dat de veel belovende titel draagt: „Waar gaan we aan beginnen?” is geschreven door Ds. F. Keja, secretaris van de Sectie Vormingswerk van de Raad voor de herderlijke zorg der Ned. Herv. Kerk. Dit hoofdstuk had een werkprogramma moeten bieden. Ds. Keja blijft echter in, op zichzelf waardevolle, algemene beschouwingen

steken en geeft geen concrete aanwijzingen, die de relaties tussen jeugd en kerk kunnen versterken en verdiepen. Deze omissie zal voor hem die, hetzij als vrijwillige hetzij als vrijgestelde kracht, voor de kerk werkzaam is teleurstellend zijn. De enkele suggestie, die over het creatieve spel en het „mee-spelen” wordt gedaan, is bovendien te weinig uitgewerkt. Verder houdt Ds. Keja te weinig rekening met gewijzigde omstandigheden. In dit verband zij verwezen naar de minder bekende doch zeer instructieve studie van Paul H. Landis „Adolescence and Youth, the process of maturing”, New York 1952. In de paragraaf over „Youth and the Church” van hoofdstuk 10 „Religion and Moral Maturity” van deze studie zegt Landis ondermeer:

Men krijgt vaak de indruk, voorzover het de kerk zelf betreft, dat het tegenwoordige jeugdprobleem niet in de eerste plaats van religieuze aard maar van kerkorganisatorische en administratieve aard is. Het doel van de kerk is meer geworden een net lid van de kerk te wezen dan te streven naar heiligheid. Verder is dit kerkklidmaatschap te vaak gebouwd op afhankelijkheid aan de confessionele geloofsbelijdenis en te weinig op de integratie van het zedelijk karakter.

De kerk heeft in onze tijd concurrerende instellingen gekregen. Veel van de emotionele, sociale en ontspanningsbehoeften die vroeger door de kerk werden bevredigd worden in zeer veel gevallen thans op een meer effectieve wijze door sociale organisaties opgevangen.

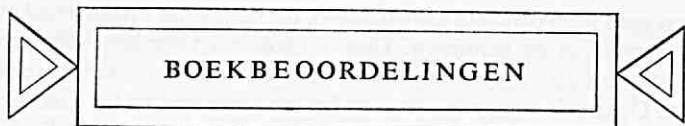
Juist omdat in onze maatschappij naast de kerk zich een veelzijdig sociaal-geestelijk en cultureel leven heeft ontwikkeld is het noodzakelijk, dat de kerk steeds opnieuw bereid is zijn houding tegenover de jonge generatie kritisch te herzien en te bepalen. Verder dient te worden onderzocht of de kerk in organisatorisch opzicht niet tekort schiet. Landis constateert b.v. dat door de migratie van het platteland naar de stad jonge mensen het contact met de kerk verliezen. Zij ontsnappen daarmee aan de sociale controle van het huisgezin, dat van deze jongeren verantwoordelijkheid en loyaliteit vraagt voor de kerk.

De kerk houdt, volgens, Landis, de jongeren te weinig vast en introduceert hen, door het niet of onvoldoende verstrekken van gegevens, teweinig bij het kerkbestuur in de nieuwe woonplaats.

Verder moet de kerk zich bezinnen op de wijze waarop het Evangelie aan jongeren kan worden gebracht. Dat deze laatste taak belangrijke pedagogische en didaktische aspecten heeft maakt het rapport „Zo zijn ze” de lezer op overtuigende wijze duidelijk.

Tenslotte zij vermeld dat de enquête-commissie werd gevormd door Mevrouw A.E. Comello-Visker en de heren Ds. M. J. Wagenvoorden en Dr. K. Roubos. Voorts hebben ondermeer Prof. Dr. S. J. Groenman, Drs. P. de Jong, directeur van het Sociologisch Instituut van de Ned. Herv. Kerk en Drs. W. de Hey, hoofdassistent aan het Hoogveld Instituut te Nijmegen hun medewerking aan het onderzoek verleend.

J. H. N. GRANDIA



BOEKBEoordelingen

J. BIJL, *Inleiding tot de Algemene didactiek van het Basisonderwijs*. Uitgegeven door J. B. Wolters te Groningen. Prijs f 12,50.

Op vrijdag 29 april promoveerde Dr. J. Bijl aan de Rijksuniversiteit te Utrecht op het in de titel van dit artikel aangehaalde proefschrift. Het lijkt ons van belang op dit werk wat nader in te gaan dan in een gewone boekbespreking kan geschieden. Dr. Bijl heeft namelijk op originele wijze getracht een werkelijke *didactiek* van het basisonderwijs te ontwerpen.

Voordat wij enige beschouwingen aan deze didactiek gaan wijden, zullen wij trachten daarvan een korte samenvatting te geven, óók omdat het gevaar bestaat dat men ten gevolge van de ietwat moeizame verwoording van de in het boek neergelegde opvattingen de waarde daarvan gaat onderschatten.

Om de taak van de didactiek te bepalen, begint Bijl met de vaststelling dat het centrum der opvoeding in de gewetensvorming ligt. Dit centrum van het opvoedingsgebeuren heeft plaats in het gezin. Gaat men nu van dit centrum naar de periferie dan komt men o.a. bij het onderwijs in de school terecht. Hoe ouder het kind wordt en b.v. bij het v.h.m.o. terecht komt, hoe meer het van het centrum verwijderd raakt zonder echter het terrein van de opvoeding te verlaten. De didactische theorie neemt de perifere zónen van het volwassen- worden in beschouwing. In die perifere zónen ontmoet het kind in de omgang met de volwassene de cultuur, zij het in de lagere school nog sterk gebonden aan het gezin en dit moet zo zijn. Vandaar de noodzaak, dat de didactische theorie zich bezighoudt met een analyse van het dagelijkse leven in het gezin. Zij moet uit de beschrijving van het gezinsleven de algemeen voorkomende situaties opsporen, zoals bijv. het consument-zijn, het contact met de buitenwereld enz. Het is niet de taak van de school „rekenmeesters, zeer aanvankelijke aardrijkskundigen, dicteeschrijvers, enz. op te leiden, maar wèl, dat zij medehelpt consumenten, constructeurs van allerlei zaken, vakantiebesteders en correspondenten met familie en vrienden te vormen” (blz. 49). De structuur van het dagelijks leven met zijn talrijke gezins-situaties wordt in het vijfde hoofdstuk (blz. 151-219) besproken. Deze structuur geeft aan het leerplan en de methode de inhoud. Concreet gezegd: het leren rekenen bijv. brengt de schrijver in het nauwste verband met de situaties van het geven, de ruil en het kopen. Zo moet volgens hem in communicatiesituaties het schrijven en lezen geleerd worden. Zo ook moet de omgang met materiaal, de verschillende vormen van de samenhang, de regels van het verkeer in de concrete situaties van het leven geleerd worden. Aardrijkskunde en geschiedenis in samenhang gebracht met de verkenning van de omgeving, het reizen en het verhaal. Op die manier dient de school als gids bij de vele „rondreizen” die bij de tocht naar de volwassenheid in ons tijdsbestek noodzakelijk zijn.

Het gaat dus uiteindelijk om de volwassenheid. Vandaar dat de school

moet opvoeden voor het leven (blz. 18), d.i. dat de hulp, die in de school geboden wordt, moet leiden tot *verantwoordelijk* leven. Het gaat niet primair om de ontplooiing van de z.g. aanleg, doch om de vorming tot een te kiezen levenstaak. De opvoeding tot verantwoordelijkheidsbesef verlangt aanleiding tot levensbezinning bij het oudere kind, opdat het leven-als-geheel zichtbaar wordt. Vervolgens moet men stellen, dat het verantwoordelijk gevoelen een sleutelpositie inneemt ten opzichte van het „leven” naar zijn innerlijk en uiterlijk aspect.

In dit verband voert Bijl het begrip *roeping* in. Naar zijn mening past in de structuur van *de* verantwoordelijkheid de roeping en *bij* de roeping behoort een taak en het geweten. Bijzonder interesseert de schrijver de verhouding van de levenstaak tot het kunnen van de persoon. De levenstaak nu wordt niet gevonden in de begaafdheid op zich, doch in de interpretatie van de begaafdheid door de begaafde (blz. 29). De taak, die men uit roepingsbesef op zich genomen heeft, verlangt *prestaties*. Prestaties verrichten is een gebiedende eis, die aan de volwassenheid gesteld wordt. Van de andere kant echter is geen arbeid mogelijk zonder verpozing, vandaar dat *ook* opgevoed moet worden tot een zinrijke vrijetijdsbesteding.

Door het verband, dat de schrijver legt tussen leren en levenstaak, is hij ook in staat de werkelijke doelstelling van het basisonderwijs nauwkeuriger te bepalen. Het doel is nl. niet allerlei wetenswaardigheden bij te brengen, het is hulp in de vorming tot volwassenheid, weten en kunnen moeten op een of andere wijze dienstbaar zijn bij de vervulling van de levenstaak. Om nu scherper te kunnen bepalen, hoe weten en kunnen moeten bijdragen tot de vervulling van de levenstaak, gaat hij na welke functies het weten in de samenleving vervult en wat de betekenis van het kunnen in deze samenhang heeft. Hierbij komt hij tot de conclusie, dat het wekken van verwondering de eerste taak van de opvoeder is: „Er kan zich geen gunstige didactische situatie voordoen, dan wanneer de opvoeder zelf een verwonderd mens is met zijn leerlingen” (blz. 87).

Na al de min of meer preliminaire beschouwingen richt Bijl zich nu rechtstreeks naar het kind. De vraag is: wat brengt het kind op school mee om waarlijk vormbaar te zijn? Hoe kan het kind met zijn geestelijke bagage tot de verantwoordelijkheid komen, die de vorm van het volwassen-zijn is? In de gedachtengang van Bijl natuurlijk door de confrontatie van het kind met de roeping, met de taak en met de gemeenschap, maar hoe kan dat geschieden? Waar vinden wij geschikte aanknopingspunten, niet alleen bij het schoolkind, maar ook bij de kleuter? Het antwoord op deze vragen geeft de schrijver in een uitgebreid hoofdstuk. Het zou ons echter te ver voeren, wanneer wij hem bij zijn onderzoek volgden. Wij volstaan met de constatering, dat hij hem bij zijn onderzoek volgden. Wij volstaan met de constatering, dat hij veel aandacht besteedt aan het beginsel der veiligheid, aan de gevoelsopvoeding, aan de noodzaak van een zeker besef van eigen krachten, aan het geven van kleine taken als voorbereiding voor dé taak, aan de betekenis van kinderspelen, aan de voorbereiding tot het vormen van denken en weten enz. Bijzonder belangrijk dunkt ons hetgeen hij over de fundamentele kernstructuur van het kind te zeggen heeft (blz. 121 v.v.).

In het laatste hoofdstuk wordt de volle aandacht geschonken aan de schoolorganisatie. Deze bestaat uit twee elementen: de personeelsbezetting en de

regeling van de schoolarbeid. Bij de bespreking hiervan komt de schrijver nog eens terug op zijn eis, dat de lagere school een gezinsschool dient te zijn. Uitvoeriger echter gaat hij in op de taak, die z.i. de schoolpedagoog heeft. Hij ontwerpt zelfs een werkindeling van deze - nieuwe - functionaris. Terloops moge opgemerkt worden, dat volgens de schrijver de schoolpedagoog geen assistentie behoeft van o.a. de schoolpsycholoog.

Dit is dan een summiere samenvatting van Bijl's betoog. Wij zijn er ons zeer wel van bewust, dat daarin nauwelijks recht gedaan wordt aan zijn werk, maar het is eenmaal niet wel mogelijk in een compendium het eigenlijk markante te doen uitkomen, zeker niet nu het dit ingewikkelde boek betreft. Verschillende malen zijn wij begonnen met een overzicht, dat ons al gauw onbevredigend bleek, zodat wij de neiging kregen het boek in zijn geheel opnieuw te schrijven. Het is bij Bijl namelijk zo, dat hij telkens zijn behandeling van een of ander onderwerp afbreekt, om er dan later weer op terug te komen. Daarom moet hij dan ook vermoeiend veel verwijzen naar andere plaatsen in het boek. Verdiept men zich dan in het geheel van de kwestie, dan raakt men weer de draad kwijt van het betoog ter plaatse. Daarbij komt nog, dat hij het niet kan nalaten allerlei zaken aan te roeren, die de ontwikkeling van een duidelijk samenhangend geheel belemmeren.

Wij hebben dus bezwaren! Maar deze mogen ons er niet van afhouden waarderend te hebben voor het ernstige en fundamenteel consequente denken, waarvan dit boek het resultaat. De schrijver is er zich zeer wel van bewust, dat de didactische theorie een utopisch karakter heeft, hij acht dit zelfs noodzakelijk. Dit neemt echter niet weg, dat ook het doorvoerbare in ruime mate aanwezig is. Wat ons in dit onderzoek bijzonder geboeid heeft, is de verankering van de didactiek in de opvoedingssituatie, die in het gezin haar voedingsbodem vindt. Overtuigend, dunkt ons, is de wijze, waarop hij laat zien, hoe de school moet putten uit de gezinssituatie en de leefwereld van het kind. Hij ontdoet de school van haar abstracte gedaante, die een schimmig samenvoegsel is van gesplitste „vakken", die van het leven zijn losgerukt. Natuurlijk heeft Bijl geen volledig program van „zijn" school uitgewerkt, maar hij geeft toch voldoende vingerwijzingen, die het een team van pedagogen mogelijk maken een leerplan te ontwerpen. Hierbij komt nog iets, wat héél prettig aandoet (omdat het ook geruststellend is), nl. dat op bijna elke bladzijde blijkt, hoezeer de schrijver een schoolman is, die het onderwijs in bijna al zijn gedingen dóór en dóór kent.

Er is echter meer: Wat men ook van bepaalde stellingen moge denken, men zal moeten toegeven, dat wij te doen hebben met een genuïne didactiek, die aan de lagere school een duidelijke, op één doel gerichte taak aanwijst. Trefzeker wordt daarin uitgewerkt, wat de zin van het leren pedagogisch gezien is, welke functie het in de ontwikkeling van het menskind heeft en tevens welk leren deze ontwikkeling dient. Dit alles vormt een harmonische, goed afgewogen eenheid. Allerlei onderwijsdoeleinden, die in andere didactieken geheel of gedeeltelijk los van elkaar gesteld worden, zijn hier vanuit één brandpunt belicht en zo ook verbonden. Om slechts één voorbeeld te noemen: de maatschappelijke functie van het onderwijs gaat geheel in de persoonlijkheidsvorming, waarin de opvoeding tot een verantwoordelijk leven een dominerende rol speelt.

Op deze wijze wordt zeer zeker een basis gelegd voor een systematische vergelijking van de gezegdegroep als syntactisch knooppunt. Wel menen wij nadrukkelijk de uitspraak van dr. Riewald op blz. 134 te moeten onderstrepen, dat dit boek geen uitgewerkte methode biedt, slechts suggesties en richtlijnen daartoe. De grammaticale achtergrond van het nederlandse deel lijkt sterk geïnspireerd op de stilistische syntaxis van Overdiep-Van Es; voor het aanvangsonderwijs in de moderne talen tekent dr. Riewald het bestek aldus: „Een intensieve, zoveel mogelijk mondelinge, directe methode, gericht op het automatisch leren herkennen en produceren van een aantal wetenschappelijk vastgestelde zeer frequente zinspatronen, waarbij bijzondere aandacht wordt besteed aan de van het nederlandse afwijkende zinspatronen . . .”

Het blijft dan evenwel een open vraag of en in hoeverre de talentocenten bij vmo en ulo, werkend met zeer uiteenlopende grammaticale methodes, nu reeds enige vruchten kunnen plukken van de hier geboden suggesties. De uitwerking van een leergang als boven bedoeld zou o.i. het best kunnen geschieden door een kleine werkgroep van docenten in de laagste klassen, aan de hand van didactische experimenten.

Een ander praktisch vraagpunt betreft de interne coördinatie van de vier afdelingen, n.l. de onderlinge verwijzing bij bespreking van overeenkomstige kwesties. Zo vindt men bij de engelse imperatief, ingeleid door een nadrukkelijk 'you' (blz. 49 en 69) geen verwijzing naar de imperatief met aanspraakvorm in het nederlandse (blz. 19). Eenzelfde gemis aan coördinatie trof ons bij de behandeling van het indirect voorwerp bij reflexieve verba, dat in het duits niet, maar in gemeenzaam nederlandse wél, overgaat naar een possessieve constructie (blz. 81 en 23 resp.).

Voor enkele detail-opmerkingen bepalen wij ons verder tot de nederlandse afdeling. Allereerst viel ons op twee plaatsen een minder juiste en verwarrende grammaticale terminologie op;

– de auteur spreekt op blz. 19 van *inversie* bij een *imperatief*, wanneer deze n.l. voorafgegaan wordt door een aanspraakvorm.

– bij bespreking van de inchoatieve constructies „raakten in brand” en „gingen te gronde” (blz. 38) merkt de auteur op, dat de delen 'in brand' en 'te gronde' hier „functioneren als *infinitieven*”.

Een bezwaar van heel andere aard betreft de paragraaf over het predicaatsnomen met ontkenning (blz. 21). Dr. de Witte beschouwt de vormen met *niet* en *geen* als synoniem, waarbij de vorm met 'geen' in de spreektaal de overhand zou hebben. Het komt ons echter voor, dat alleen de vorm met *geen* zuiver ontkenkende functie heeft en dat de vorm met *niet* eerder modaal getint is. Het hier gegeven voorbeeld „Word jij niet leraar?” hoeft geen ontkenning te bevatten, maar kan een voorzichtige informatie zijn, waarop een bevestigend antwoord wordt verwacht.

Afgezien echter van deze incidentele opmerkingen, verdient deze eersteling op het terrein van de vergelijkende syntaxis in de didactiek, de toegewijde belangstelling van alle talentocenten.

Een belangrijk punt in dit werk is ook, dat op verschillende plaatsen aandacht wordt besteed aan syntactische verschijnselen uit gemeenzaam, levend taalgebruik, waar deze afwijken van de conventionele grammatica. Vooral in de franse afdeling worden interessante tendenties naar voren gebracht (blz. 97/98).

Met het verschijnen van dit boek is een wijd perspectief geopend voor de didactiek van de spraakkunst bij het voortgezet onderwijs. Voor een vruchtbare realisering van de hier geboden principes zal echter nog veel onderzoekswerk geboden zijn.

MEJ. U. J. BOERSMA

FR. M. AMBROSI VAN OERS EN FR. M. ARMANDUS DE COCQ, *Voortgezet moedertaalonderwijs*. Uitgeverij Zwijzen Tilburg. 1960. 60 p. f 1,50. Opvoedkundige brochurenreeks no. 202.

Fr. v. Oers is pedagoog, Fr. de Cocq neerlandicus. Het eerste gedeelte behandelt in vier korte hoofdstukjes: Vernieuwing in de didactiek; Opvatting over de mens als basis van de didactiek; Het didactisch handelen; Het didactisch handelen als groeiproses. Dit zal wel van de hand van Fr. van Oers zijn. Het tweede gedeelte telt eveneens vier hoofdstukken, waarvan het laatste, overeenkomstig de titel van het boekje, het uitvoerigst is: Het verschijnsel „Taal”; Voortgezet moedertaalonderwijs; Didactische beginselen en wetten voor het moedertaalonderwijs; Didactische aanwijzingen voor een methode voor het voortgezet moedertaalonderwijs. Dit zal Fr. de Cocq wel geschreven hebben.

Het is niet duidelijk wat de schrijvers precies onder „voortgezet” moedertaalonderwijs verstaan; v.g.l.o., u.l.o., v.h.m.o.? Of alle te zamen? Blijkens blz. 29 dit laatste. Kunnen voor deze uiteenlopende richtingen dezelfde beginselen met dezelfde uitwerking gelden?

Nieuwe gezichtspunten worden overigens weinig geopend. De stellingen zijn welbekend. De schrijvers hadden het hun lezers wat gemakkelijker gemaakt als zij – dit geldt vooral voor het eerste gedeelte – hun taal wat eenvoudiger hadden gehouden. Mogen wij een voorbeeld geven? „De leerling moet zelf in de waarheid komen, zijn ontvangen moet geen louter passief ontvangen zijn, maar een actief deelnemen aan de didactische act”. Accoord, ook afdoende. Maar dan: „De waarheid moet in de leerling eerst rijpen, opdat ze geen doodgeboren kind zij; pas bij voldoende rijpheid kan de leraar de aan waarheid zwanger gaande ziel helpen, maar niet meer dan helpen, bij de baring”. Een zin, die afgezien van de nogal gezochte en weinig-fraaie beeldspraak, overbodig is. „In feite is de didactische act geen samenwerking tussen twee loutere geesten, maar tussen twee stofgebonden geesten.” Natuurlijk, niemand verwacht anders en het negatieve gedeelte van dit zinnetje kon zonder schade en voordeel worden gemist. En nu: „De geest van de leraar veruitwendigt zich in een transeunte handeling in de stof, die met symboolbetekenis de geest van de leerling aanspoort tot het stellen van een immanente handeling” (p. 13). De toegezegde verduidelijking is werkelijk niet overbodig. Voor sommige pedagogen is het gebruik van lichtaansprekbare en gemakkelijk te bevatten taal klaarblijkelijk een didactische zonde.

Intussen, voor de met moed en geduld gewapende onderwijzer een nuttig boekje. Er moet voortdurend voorlichtend gehamerd worden op de noodzakelijkheid van hervorming van het moedertaalonderwijs. Dit boekje is een hamerslag mee.

VAN DER VELDE

ANDRÉ ISAMBERT, *L'éducation des parents*. Presses universitaires de France 1960. 7. - N.F. 208 pag.

In de hier te lande vermoedelijk weinig bekende serie *Paideia*, Bibliothèque pratique de psychologie et de psychopathologie de l'enfant, onder redactie van Georges Heuyer verscheen onlangs als 25e deeltje *L'éducation des parents*, geschreven door André Isambert, Président de l'École des Parents et des Educateurs. Heuyer leidt het in met een zeer uitvoerig, ook lezenswaardig voorwoord.

Twee oorzaken hebben pedagogen, psychologen, sociologen en medici er toe gebracht te streven naar verdieping van de ouderlijke zorg: de aetiologie van jeugdmisdadigheid enerzijds, de sterk toegenomen en beter gefundeerde kennis van de psychische en sociale ontwikkeling van het kind anderzijds. Over het algemeen zijn de ouders met fasen en aspecten van de psychische en sociale ontwikkeling van hun kinderen slecht op de hoogte, en in hun onwetendheid maken zij fouten, onschuldige maar ook noodlottige.

In het eerste hoofdstuk omschrijft Isambert de sociale en historische aspecten van het probleem; in het tweede, het uitvoerigste en tevens het belangrijkste, de psychologische problemen waarvoor men gesteld wordt als men de ouders geschikter en rijper tracht te maken voor hun natuurlijke taak; het derde behandelt de persoon van de pedagoog; het vierde de middelen die hem ten dienste staan.

In het tweede hoofdstuk worden voor- en nadelen van wat men „information”, „modification de la personnalité” en „amélioration de relations sociales”, noemt, voorzichtig en grondig tegen elkaar afgewogen. Information, voorlichting alleen, is zeker niet voldoende. Inwerking op de persoonlijkheid, verbetering van interne sociale, dus de huiselijke verhoudingen, is zeker noodzakelijk. De rijpe, zelf-volwassen ouder moet aan veel eisen hebben voldaan, eer hij rijp en zelf-volwassen heten mag: hij moet beslissingen kunnen nemen en verantwoordelijkheden durven dragen, hij moet aangepast zijn aan het sociale leven, alle kinderlijk egocentrisme hebben afgelegd, zin geven aan de existentie, van zichzelf en zijn kinderen. „C'est „l'image” des parents, diront les psychanalystes, qui, par le processus d'„identification”, est l'élément essentiel de la maturation de l'enfant et, en conséquence, de son éducation” (p. 101).

Het boekje is geschreven vanuit een modern-pedagogische geest. Het is vrij van alle sentimentaliteit, van alle „dierbaarheid”, die zo gemakkelijk boeken van deze aard binnensluipen. Het is logisch in zijn opbouw, nuchter en zakelijk in zijn argumentatie. Het spaart noch de ouders, noch hun gidsen en adviseurs, de pedagogen, psychologen, psychiaters. In geen geval mogen deze laten blijken, dat zij zich van hun eigen waarde bewust zijn, noch mogen zij de verantwoordelijkheid van de ouders overnemen, ook niet, zeker niet, wanneer deze grote geneigdheid tonen, deze over te dragen, wat dikwijls het geval is.

Het zou nuttig zijn als wij in Nederland eens een volledig overzicht hadden van wat er hier op het gebied, dat Isambert's boekje bestrijkt, wordt verricht. Misschien meer dan wij weten, maar wie overziet het gehele terrein?

A. P. USHENKO, *The field theory of meaning*. Ann Arbor, University of Michigan Press. XX + 182 blz. \$ 4,75.

Het hier te bespreken boek is zonder een behoorlijke wijsgerige vorming niet goed leesbaar, niet zozeer door kennis, die het veronderstelt, als wel doordat het een aanzienlijke denktraining vereist; het is namelijk geschreven in een zeer abstracte, gedrongen en bovendien tamelijk polemische stijl.

Ushenko was een Amerikaans wijsgeer, hoofdzakelijk werkzaam op het gebied van logica en kennistheorie, maar ook de schrijver van een boek over de aethetica, waarin hij een aantal gedachten ontwikkelt die ook in het onderhavige werk een belangrijke rol spelen.

„The field theory of meaning” is kennelijk sterk beïnvloed door een aesthetische oriëntatie van de schrijver. Op de laatste bladzijden van het boek geeft hij zelfs de indruk, deze tak van de wijsbegeerte te beschouwen als de meest fundamentele; hetgeen uiteindelijk in overeenstemming is met het karakter van elke veldtheorie.

Wat dat karakter is, welke de kern is van een veldtheorie, is hier wellicht het snelst te demonstrenen aan het boek zelf.

De grondstelling van Ushenko is: Ieder gegeven ontleent zijn kwaliteiten slechts aan de relatie ten opzichte van de verbanden waarin het optreedt. In deze algemene vorm is die stelling niet nieuw; in feite is het een van de centrale punten van de gehele moderne psychologie.

Ushenko spitst echter de stelling toe op het gebied van de informatie; en zelfs beperkt hij de betekenis van dat begrip informatie tot het gegeven dat ons door een ander nadrukkelijk en opzettelijk wordt verstrekt.

Ofschoon zijn bedoelingen zuiver logisch-kennistheoretisch zijn, maakt hij daarmee het boek tot een belangwekkend betoog voor ieder, die didactisch geïnteresseerd is.

Ushenko zegt: Een informatie heeft alleen maar betekenis in het totale veld waarin hij is ingebed. Hij ziet daarbij overeenkomst tussen de beleving van een mededeling en de schoonheidsbeleving. In beide gevallen moet er een evenwicht aanwezig zijn in het „veld” waarin het gegeven wordt waargenomen; daarzonder wordt het gegeven niet aanvaard als betrouwbaar („waar”), respectievelijk mooi. „Waar” is alleen datgene, wat aanleiding geeft tot een waarheidsbeleving, vergelijkbaar met een schoonheidsbeleving. Een waarheidsbeleving bestaat in een harmonische toestand, een evenwicht in het ken-veld. In dat ken-veld bestaan twee soorten gerichte krachten (vectoren).

De ene soort gaat uit van het object; ze wordt door Ushenko onderscheiden met de termen „inward” of „extern” vector.

De andere vector, die van het kennend subject, geeft hij de benaming „outward” of „intern”. Wanneer deze twee vectorenbundels met elkaar in harmonisch evenwicht zijn, ontstaat een waarheidsbeleving.

Een verdere stap doet Ushenko als hij stelt, dat ook de interne, „outward”, vectoren gezamenlijk een eigen veld kunnen vormen, zonder in contact te treden met de „inward” vectoren. Hij onderscheidt dus ten minste twee verschillende „niveau's” in het kenveld, die hij wil voorstellen door evenwijdig boven elkaar liggende vlakken; een dergelijke gedachtengang is vooral verbreid onder invloed van de grote voorvechter van de veldtheorie Kurt Lewin, die een aantal problemen zeer plastisch wist voor te stellen en uit te werken met behulp van een dergelijke „psychomeetkunde”.

Het ene niveau is volgens Ushenko dat, waarin de „outward” vectoren worden gepaard aan hun „inward” complementen, waardoor ze aanleiding geven tot (en in stand gehouden worden door) een waarheidsbeleving. De „outward” vectoren worden echter betrokken uit het tweede niveau, waar ze in gunstige gevallen ook weer terugkomen. Op dat tweede niveau verhouden de „outward” vectoren zich slechts tot elkaar en niet tot enige „inward” vector. Ushenko schijnt daarbij uitdrukkelijk te willen stellen, dat een bepaalde „outward” vector slechts op één niveau tegelijk kan functioneren. De twee velden zijn zeer verschillend van karakter. De schrijver onderscheidt ze zeer kenmerkend met de termen „field of concepts” en „field of live ideas”. De „live ideas”, gedragen door uitsluitend „outward” vectoren, zijn zeer variabel, doordat ze niet gefixeerd raken door een „inward” vector, dus niet vastzitten aan een concreet uitwendig object, zodat ze steeds weer in een andere configuratie van „(outward”) vectoren voorkomen, en dus zeer variabel blijven. Ushenko beschouwt dit niveau van de „live ideas” als het gebied van het creatieve denken, dat hij zeer scherp tegenover het discursieve denken stelt.

Een verdere gewaagde, maar boeiende stap onderneemt Ushenko, als hij de eerst in wat oppervlakkiger analogie gebruikte overeenkomst tussen schoonheidsbeleving en waarheidsbeleving, tussen aesthetische harmonie en evenwicht in het kennisveld, gaat stellen als kern van het creatieve denken, dat hij dus eerder geordend acht onder een aesthetisch principe dan onder een waarheidsprincipe in de zin van een gelijkstelling van object en voorstelling.

Het doet wat eigenaardig aan, dat Ushenko, zonder een expliciet gebruik te maken van de gegevens van de moderne psychologie en anthropologie, toch geheel handelt in de geest daarvan, en desalniettemin juist en alleen een verouderde statische psychologie in zijn discussie betreft en bestrijdt; hoofdzakelijk bedrijft hij deze critiek als hij spreekt over de „psychologists fallacy”, de statische elementen in de belevenis te overschatten, een fout die reeds door William James werd gesignaleerd en waarvan wij oprecht veronderstellen, dat hij tegenwoordig voldoende wordt herkend.

M. A. R. KLIPHUIS

Didactische Aansluiting l.o.-v.h.m.o. (Wolters, Groningen, 1959, 91 p., prijs f 4,25).

In 1958 hebben de drie paedagogische centra een conferentie belegd over het aansluitingsprobleem en het resultaat van de gehouden inleidingen met de discussie die er op volgde ligt hier voor ons. Het is een goed oriënterend overzicht geworden van de verschillende standpunten. Zoals dat met conferenties meer gaat, is ook deze in een verzoenende geest verlopen en dat zou ons kunnen verleiden tot de gevolgtrekking, dat „men” in dezen niet zover van elkaar afstaat: Katholieken en Protestanten, voorstanders van de openbare en van de bijzondere school, psychologen en paedagogen, maar dat is natuurlijk schijn. Als Prof. Stellwag poneert, dat het tijdperk van het vaste schooltype voorbij is en pater Pelosi betuigt hiermee zijn instemming, er bij voegend, dat dit ons aller mening is, dan denkt ieder daar het zijne bij. Toch is er wel winst: de psychologen zijn wat „kalmer” geworden en de proefklas, c.q. de brugklas komt als selectiemiddel of beter als selectiesituatie steeds meer naar voren.

N. F. NOORDAM



LICHAMELIJKE ONTWIKKELING VAN KINDEREN

De litteratuur over dit onderwerp is zeer omvangrijk en voor de pedagoog en psycholoog vaak moeilijk te vinden. De bibliothecaris van het Paedagogisch Instituut der R.U. te Utrecht, de Heer Bolleman en ondergetekende, hebben daarom een *beknopte* en min of meer geselecteerde bibliografie voor dit gebied samengesteld. Wij kozen de werken, waarin wij een en ander – soms veel, soms weinig, maar althans iets van belang – vonden. Wij hopen er anderen mee te dienen, o.a. door hun veel gezocht te besparen.

M. J. LANGEVELD

BIBLIOGRAFIE OVER LICHAMELIJKE GROEI VAN KINDEREN

- ABRAMSON, E. en ERNEST, E. (1954), Height and weight of schoolboys at a Stockholm secondary school, 1950, and a comparison with some earlier investigations. – *Acta Paediat.* (Upsala) 43, 235–246.
- ACHESON, R. M. en HEWITT, D. (1954 a), Oxford Child Health Survey. Stature and skeletal maturation in the pre-school child. – *Brit. J. Prev. Soc. Med.* 8, 59–65.
- BACKMAN, G. (1948), Die beschleunigte Entwicklung der Jugend. Verfrühte Menarche, verspätete Menopause, verlängerte Lebensdauer. – *Act. Anat.* 4, 421–480.
- BALDWIN, B. T. (1921), The physical growth of children from birth to maturity. – *Univ. Iowa Stud. Child Welf.* 1, No. 1, 411 pp.
- BARNES, L. L., SPERLING, G. en MCAY, C. M. (1947), Bone growth in normal and retarded growth rats. – *J. Gerontol.* 2, 240–243.
- BENNHOLDT-THOMSEN, C. (1942), Die Entwicklungsbeschleunigung bei der Jugend. In: *Ergebnisse der inneren Medizin u. Kinderheilkunde*, 62.
- BERRY, W. T. C. en COWIN, P. J. (1954), Conditions associated with the growth of boys, 1950–51. *Brit. med. J.* 1, 847–851.
- BOAS, F. (1930), Observations on the growth of children. – *Science* 72, 44–48.
- BOAS, F. (1932), Studies in growth. – *Hum. Biol.* 4, 307–350.
- BOAS, F. (1932), Studies in growth III. – *Hum. Biol.* 7, 303–318.
- BOLK, L. (1923), The menarche in Dutch women and its precipitated appearance in the youngest generation. – *Proc. Acad. Sci. Amst., Sec. Sci.* 26, 650–663.
- BOLK, L. (1926), Untersuchungen über die Menarche bei der niederländischen Bevölkerung. – *Z. Geburtsh. Gynäk.* 89, 364–380.
- BOWLES, G. T. (1932), New types of old Americans at Harvard and at Eastern Womens Colleges. – Cambridge: Harvard Univ. Press.
- BOYD, E. (1941), Outline of physical growth and development. Minneapolis.

- BOYNTON, B. (1936), The physical growth of girls. A study of the rhythm of physical growth from anthropometric measurements on girls between birth and 18 years. - Univ. Iowa Stud. Child Welf. 12, No.4, 105 pp.
- BRANSBY, E. R., BURN, J. L., MAGEE, H. E. en MACKECKNIE, D. M. (1946 a), Effect of a daily vitamin supplement on the health and development of school-children. - Brit. med. J. 1, 193-197.
- BROMAN, B., DAHLBERG, G. en LICHTENSTEIN, A. (1942), Height and Weight during growth. - Acta paediat. (Upsala) 30, 1-66.
- CLEMENTS, E. M. B. (1953), Changes in the mean stature and weight of British children over the past seventy years. Brit. med. J. 2, 897-902.
- COSTANZO, A. (1948), La statura degli italiani ventenni nati dal 1845 al 1920 (met uitvoerige bibliografie). - Annali di Statistica, Series 8, 59-123.
- DAHLBERG, G. (1931), Korrelationserscheinungen bei nicht erwachsenen Individuen und eine Theorie über den Wachstumsmechanismus im Hinblick auf intermittierende Umweltfaktoren. - Z. Morph. Anthr. 29, 288-306.
- DIMOCK, H. S. (1935), A research in adolescence. In: Pubescence and physical growth. - Child Developm. 6, 177-195.
- DOUADY, D. en TREMOLIERES, J. (1947), Persistances d'importants déficits de croissance chez les enfants d'âge scolaire en 1945-1946. - Pr. méd. 55, 599-600.
- DREIZEN, S., CURRIE, C., GILLEY, E. J. en SPIES, T. D. (1950), The effect of milk supplements on the growth of children with nutritive failure. II. Height and weight changes. - Growth 14, 189-211.
- DREIZEN, S., SNODGRASSE, R. M., PARKER, G. S., CURRIE, C. en SPIES, T. (1954), Maturation of bone centers in hand and wrist of children with chronic nutritive failure. Effect of dietary supplements of reconstituted milk solids. - Amer. J. Dis. Child. 87, 429-439.
- EAYRS, J. T. and LISHMAN, W. A. (1955), The maturation of behaviour in hypothyroidism and starvation. - Brit. J. Anim. Behav. 3, 17-24.
- ELLIS, R. W. B. (1945), Growth and health of Belgian children during and after the German occupation, 1940-1944. - Arch. Dis. Childh. 20, 97-109.
- ELLIS, R. W. B. (1946), Height and weight in relation to onset of puberty in boys. - Arch. Dis. Childh. 21, 181-189.
- ELLIS, R. W. B. (1950), Age of puberty in the tropics. - Brit. med. J. 1, 85-89.
- FITT, A. B. (1941), Seasonal influence on growth function and inheritance. Wellington, N.Z.: New Zealand Council for Educational Research, 182 pp.
- FISCHER, L. J. (1955), Akzeleration und Retardierung der Schuljugend in ihrer Bedeutung für eine Neuordnung des Schulwesens. - Off. Gesh. dienst 17, 283.
- FRIEND, G. E. (1935), The schoolboy. His nutrition and development. - Cambridge: Heffer. 128 pp.
- FRIEND, G. E. and BRANSBY, E. R. (1947), Physique and growth of schoolboys. - Lancet 2, 677-681.
- GOULD, H. N. and GOULD, M. R. (1932), Age of first menstruation in mothers and daughters. - J. Amer. med. Ass. 98, 1349-1352.
- GRAY, H. (1927), Increase in stature of American boys in the last fifty years. - J. Amer. med. Ass. 88, 908.

- GREENBERG, B. G. and BRYAN, A. H. (1951), Methodology in the study of physical measurements of school-children. Part. I. - *Hum. Biol.* 23, 160-179.
- GRIMM, H. (1943), Untersuchungen über die Pubertät bei Umsiedlerinnen aus der Nordbukowina. Beitrag zur Frage: Menarche und Umwelt. - *Z. mensch. Vererb.- u. Konstit. Lehre* 27, 39-68.
- GRIMM, H. (1952), Eine Menarchestatistik von Berliner Schulabgängern. - *Zbl. Gynäk.* 74, 1743-1745.
- GRIMM, H. (1955), Entwicklungsdiagnose als Mittel zur Feststellung der Leistungs- und Belastungsfähigkeit im Jugendalter. In: E. Berghoff u. E. Gerfeldt: *Taschenbuch der prophylaktischen Medizin*. K. F. Haug, Ulm. '55.
- GRIMM, H. (1955), Anthropometrische Bemerkungen zu sogenannten Funktionsmaszen für Schuleinrichtungen. In: *Prophylaxe*, 2, 15, 1955.
- GRIMM, H. (1948), Der gegenwärtige Verlauf der Pubertät bei der weiblichen Berufsschuljugend in Mitteldeutschland. - *Zbl. f. Gynäk.* 1948, 1.
- HEALY, M. J. R. (1952), Some statistical aspects of anthropometry. - *J. Roy. statist. Soc. B.* 14, 164-184.
- HOPKINS, J. W. (1947), Height and weight of Ottawa elementary school-children of two socio-economic strata. - *Hum. Biol.* 19, 68-82.
- HOWE, P. E. and SCHILLER, M. (1952), Growth responses of the school-child to changes in diet and environmental factors. - *J. appl. Physiol.* 5, 51-61.
- ITO, P. K. (1942), Comparative biometrical study of physique of Japanese women born and reared under different environments. - *Hum Biol.* 14, 279-351.
- JACKSON, C. M. (1925), The effects of inanition and malnutrition upon growth and structure. Philadelphia: Blakiston. 628 pp.
- JENSS, R. M. (w.s. 1944), Gain in weight and its association with ancestry and economic status. - *Hum. Biol.* 12, 532-544.
- LEVINE, V. E. (1953), Studies in physiological anthropology. III. The age of onset of menstruation of the Alaska Eskimos. - *Amer. J. phys. Anthrop.* N.S. 11, 252.
- LEY, L. (1938), Über die Menarche der Frau und ihre Beziehungen zur Pigmentation: Untersuchungen an Schulkindern der Stadt Mainz. - *Arch. Gynäk.* 165, 489-503.
- MACKAY, D. H. (1952), Skeletal maturation in the hand: a study of development in East African children. - *Trans Roy. Soc. trop. Med. Hyg.* 46, 135-150.
- MCNAIR, V. and ROBERTS, L. J. (1938), Effect of milk supplement on the physical status of institutional children. II. Ossification of the bones of the wrist. - *Amer. J. Dis. Child.* 56, 494-509.
- DEZ. (1939), Effect of a dietary supplement on ossification of bones of the wrist in institutional children. II. The effect of codliver oil supplement. - *Amer. J. Dis. Child.* 58, 295-319.
- MEREDITH, H. V. (1935), The rhythm of physical growth: a study of 18 anthropometric measurements on Iowa City white males ranging in age between birth and 18 years. - *Univ. Iowa Stud. Child. Welf.* 11, No. 3, 128 pp.
- DEZ. (1941 a), Stature and weight of children of the United States. With reference to the influence of racial, regional, socio-economic and secular factors. - *Amer. J. Dis. Child.* 62, 909-932.

- DEZ. (1941 b), Stature and weight of private school-children in two successive decades. - *Amer. J. phys. Anthrop.* 28, 1-40.
- DEZ. (1951), Relation between socio-economic status and body size in boys seven to ten years of age. - *Amer. J. Dis. Child.* 82, 702-709.
- MEREDITH, H. V. and MEREDITH, E. M. (1944), The stature of Toronto children half a century ago and today. - *Hum. Biol.* 16, 126-131.
- DEZ. (1953), The body size and form of present-day white elementary school-children residing in West-Central Oregon. - *Child. Developm.* 24, 83-102.
- MICHELSON, N. (1944), Studies in physical development of Negroes. IV. Onset of puberty. - *Amer. J. phys. Anthrop. N.S.* 2, 151-166.
- MILLS, C. A. (1937), Geographic and time variations in body growth and age at menarche. - *Hum. Biol.* 9, 43-56.
- DEZ. (1949), Temperature dominance over human life. - *Science* 110, 267-271.
- DEZ. (1950), Temperature influence over human growth and development. - *Hum. Biol.* 22, 71-74.
- NICOLSON, A. B. and HANLEY, C. (1953), Indices of physiological maturity: derivation and inter-relationships. - *Child Developm.* 24, 3-38.
- NYLIN, G. (1929), Periodical variations in growth, standard metabolism and oxygen capacity of the blood in children. - *Act. med. Scand., Suppl.* 31.
- O'BRIEN, R., GERSHICK, M. A. and HUNT, E. P. (1941), Body measurements of American boys and girls for garment and pattern construction. - U. S. Dept. Agricult. Misc. Publi. No. 366.
- ORR, J. B. and CLARK, M. L. (1930), Seasonal variation in the growth of school-children. - *Lancet*, 2, 365-367.
- PALMER, C. E. (1933 b), Variations of growth in weight of elementary school-children. - *Publi. Hlth. Rep., Wash.* 48, 993-1005.
- DEZ. (1933 c), Growth and the economic depression. A study of the weight of elementary schoolchildren in 1921-'27 and in 1933. - *Publ. Hlth. Rep., Wash.* 48, 1277-1292.
- DEZ. (1934 a), Further studies on growth and the economic depression. A comparison of weight and weight increments of elementary schoolchildren in 1921-'27 and in 1933-'34. - *Publ. Hlth. Rep., Wash.* 49, 1453-1469.
- DEZ. (1935), Height and weight of children of the depression poor. - *Publ. Hlth. Rep., Wash.* 50, 1107-1113.
- PETRI, E. (1935), Untersuchungen zur Erbbedingtheit der Menarche. - *Z. Morph. Anthr.* 33, 43-48.
- POPENOE, P. (1928), Inheritance of age of onset of menstruation. - *Eugen. News*, 13, 101.
- REYNOLDS, E. L. and SCHOEN, G. (1947), Growth patterns of identical triplets from 8 through 18 years. - *Child Developm.* 18, 130-151.
- REYNOLDS, E. L. and SONTAG, L. W. (1944), Seasonal variations in weight, height and appearance of ossification centers. - *J. Pediat.* 24, 524-535.
- RICHEY, H. G. (1931), The blood pressure in boys and girls before and after puberty. Its relation to growth and maturity. - *Amer. J. Dis. Child* 42, 1281-1330.
- RAMSEY, G. V. (1950), Sexual growth of Negro and White boys. - *Hum. Biol.* 22, 146-149.

- RANDOIN, L. and MAILLARD, J. (1947), L'évolution des restrictions alimentaires au cours des années 1942, 1943, 1944 pour les principales catégories de Consommateurs. - Bull. Soc. sci. Hyg. aliment., Paris, 34, 270-325.
- REYMERT, M. L. and JOST, H. (1947), Further data concerning the normal variability of the menstrual cycle during adolescence and factors associated with age of menarche. - Child Developm. 18, 169-179.
- REYNOLDS, E. L. (1943), Degree of kinship and pattern of ossification. - Amer. J. phys. Anthop., N.S. 1, 405-416.
- SANDERS, B. S. (1934), Environment and Growth. - Baltimore: Warwick and York. 375 pp. (met uitvoerige bibliografie)..
- SCHIÖTZ, C. (1923), Physical development of children and young people during the age of 7-20 years. An investigation of 28,700 pupils of Public (elementary) and Higher (secondary) schools in Christiania. - Skr. norske Videns Akad. No. 4, 54 pp.
- SCHMIDT-VOIGT, J. (1952), Die Entwicklungsbeschleunigung der heutigen Jugend in ihrer Auswirkung für die Jugendpflege und die Jugendfürsorge. In: Dtsch. Zschr. gerichtl. Med. 41, 462-1952.
- SHUTTLEWORTH, F. K. (1937), Sexual maturation and the physical growth of girls age six to nineteen. - Nonogr. Soc. Res Child Developm. 2, No. 5, 253 pp.
- DEZ. (1939), The physical and mental growth of girls and boys age six to nineteen in relation to age at maximum growth - Monogr Soc. Res. Child Developm. 4, No. 3.
- DEZ. (1940), Good and poor years for the growth of girls in stature and body weight. - Hum. Biol. 12, 280-286.
- SKERLJ, B. (1939), Menarche und Umwelt nebst einigen anderen Problemen, dargestellt an Hand eines norwegischen Klinikmaterials. - Z. mensch. Vererb.- u. Konstit. Lehre 23, 299-359.
- SONTAG, L. W. and NELSON, V. L. (1933 a), A study of identical triplets. I. Comparison of the physical and mental traits of a set of monozygotic dichorionic triplets. - J. Hered. 24, 473-480.
- SONTAG, L. W. and NELSON, V. L. (1933 b), Monozygotic dichorionic triplets. Part. II. Behaviour of a set of identical triplets. - J. genet. Psychol. 42, 406-422.
- SONTAG, L. W. and REYNOLDS, E. L. (1944), Ossification sequences in identical triplets. - J. Hered. 35, 57-64.
- STOLZ, H. R. (1950), Somatic development of adolescent boys. N.Y.
- TANNER, J. M. (1955), Growth at adolescence. Oxford.
- TISSERAND-PERRIER, M. (1953), Etude comparative de certains processus de croissance chez les jumeaux. - J. Génét. hum. 2, 87-102.
- UNDEUTSCH, U. (1959), Entwicklung und Wachstum, in: Entwicklungspsychologie (met belangrijke bibliografie), deel III van het Hdb. d. Psychol. (Thomae ed.), Göttingen, Hogrefe.
- WALLAU, F. (1952), Über die Akzeleration der Menarche. - Zbl. Gynäk. 74, 615-617.
- WEIR, J. B. DE V. (1952), The assessment of the growth of schoolchildren with special reference to secular changes. - Brit. J. Nutr. 6, 19-33.

- VAN DER WERFF TEN BOSCH, J. J. (1959), Normale en abnormale geslachtsrijping. Leiden, Universitaire Pers (met belangrijke bibliografie).
- WILSON, D. C. and SUTHERLAND, I. (1950 a), Age at menarche. - *Brit. med. J.* 1, 1267.
- DEZ. (1950 b), Further observations on the age of the menarche. - *Brit. med. J.* 2, 862-866.
- DEZ. (1953), The age of the menarche in the tropics. - *Brit. med. J.* 2, 607-608.
- WOLFF, G. (1932), Die Nachwirkungen der Kriegshungerperiode auf das Schulkinderwachstum. Leipzig: Barth.
- DEZ. (1935), Increased bodily growth of schoolchildren since the war. - *Lancet*, 1, 1006-1011.
- DEZ. (1940), A study on the trend of weight in white schoolchildren from 1933-'36. Material based on the examinations of pupils on the elementary schools in Hagerstown, Md. - *Child Develpm.* 11, 159-180.
- DEZ. (1941), Further results on the trend of weight in white schoolchildren. - *Child Develpm.* 12, 183-205.
- YUDKIN, J. (1944), The nutritional status of Cambridge schoolchildren. - *Brit. med. J.* 2, 201-205.

AAN DE LEZERS VAN PAEDAGOGISCHE STUDIËN

Het streven van de redactie van Paedagogische Studiën is er op gericht de lezerskring van zijn tijdschrift een uitgebreide voorlichting te geven op het gebied van opvoeding en onderwijs. Deze voorlichting bestaat voor een belangrijk deel uit het publiceren van artikelen die praktische pedagogische en didaktische problemen behandelen, een algemene oriëntering geven op het onderwijskundig terrein en die een wetenschappelijke bijdrage trachten te leveren tot de theorievorming.

Voor het jaar 1961 is de redactie, behoudens onvoorziene omstandigheden, voornemens, ondermeer de volgende onderwerpen in haar tijdschrift aan de orde te stellen:

I. Het nijverheidsonderwijs

1. Technisch onderwijs in een veranderende wereld.
2. Vernieuwing van het nijverheidsonderwijs voor jongens.
3. Vernieuwing van het nijverheidsonderwijs voor meisjes.

II. Artikelenreeks over bijzondere schooltypen

4. De Quakerschool in Nederland.
5. De Vrije school (anthroposofisch).
6. De internationale school te Den Haag.
7. De Beneluxschool te Luxemburg.
8. De Experimenteerschool aan de universiteit van Gent.

III. Didaktische problematiek

9. De school een kansspel?
10. Taalstructuur en taaldidaktiek.
11. Het leren studeren.
12. Afgrenzing van een algemene didaktiek.

IV. Historische pedagogiek.

13. Veertig jaar Paedagogische Studiën.
14. De pedagogische betekenis van Vader Cats.
15. De pedagogische betekenis van De Genestet.

V. Pedagogische oriëntatie

16. De problematiek van het volwassen-worden.
17. De positie van het zeer begaafde kind op een school voor het gewoon lager onderwijs.

VI. Pedagogisch research

18. Pedagogisch research voor het basisonderwijs.
19. Sociogram van een middelbare schoolklas.

VII. Sociaal-Pedagogische aantekeningen

20. Het beroepsbeeld van 17 à 18 jarige leerlingen.
21. De beroepsvoorlichting op de school.
22. De pedagogische betekenis van het clubhuiswerk.
23. L'education des parents.

VIII. Psychologische verkenningen

24. Psychologische notities.
25. De consequenties van de begaafdheidsspreiding.

IX. Diverse onderwerpen

26. Het muziekonderricht op de scholen.
27. Het middelbaar onderwijs in Amerika.
28. De toekomst van het buitengewoon lager onderwijs.
29. Internationale uitwisseling van leerlingen van de Kweek- en Middellbare scholen.

De redactie stelt het verder bijzonder op prijs U te kunnen mededelen dat enige medewerksters en werkers bereid zijn gevonden regelmatig belangwekkende artikelen uit de navolgende tijdschriften te bespreken en van commentaar te voorzien:

- | | |
|--|--|
| 1. L'éducation nationale. | 8. Die Sammlung. |
| 2. Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré. | 9. Das Studienseminar. |
| 3. L'école nouvelle française. | 10. Harvard Educational Review. |
| 4. Enfance. | 11. International Review of Education. |
| 5. Schule und Psychologie. | 12. The Educational Forum. |
| 6. Zeitschrift für Pädagogik. | 13. Child Development. |
| 7. Bildung und Erziehung. | 14. Educational Review. |

De rubriek Pedagogisch Nieuws zal ook in het komende jaar veelzijdige en instructieve informatie brengen. In het afgelopen jaar heeft in deze rubriek belangrijk nieuws gestaan uit Japan, India, Zuid-Afrika, Canada, Rusland etc. Terzake zal de redactie het komende jaar even diligent blijven.

Verder zal worden getracht meer buitenlandse boeken op het gebied van pedagogiek, psychologie, wijsgerige anthropologie en didaktiek in ons tijdschrift te doen bespreken.

Met vorenstaand overzicht hoopt de redactie U een beeld te hebben gegeven van hetgeen in 1961 in Paedagogische Studiën zal verschijnen. Gaarne worden suggesties Uwerzijds over de inhoud van het tijdschrift tegemoet gezien.

DE OPENBARE SCHOOL

HISTORISCHE ACHTERGRONDEN EN... DE TOEKOMST ¹

J. P. KRUIJT

Stellingen

1. De schoolstrijd, oorspronkelijk een pedagogische strijd, voortspruitend uit religieus ethos, werd al spoedig in het politieke vlak getrokken. Dit was onvermijdelijk, daar deze strijd een onderdeel werd van een emancipatiestrijd van Gereformeerde „kleine luiden” en Rooms-Katholieken tegen de tot dusverre heersende groep, die zich „het denkend deel der natie” waande. Ook voorstanders van de openbare gemengde school kunnen sympathie voor deze emancipatiestrijd opbrengen.

2. Deze strijd en de nawerking ervan hebben echter ook grote nadelen voor het gehele onderwijs gehad: hebben te weinig energie overgelaten voor grondige pedagogische hervorming en zijn een beletsel geweest voor het ontstaan van een goed georganiseerd en centraal geleid onderwijssysteem.

3. Voor de Openbare School is het funeste gevolg geweest, dat op haar het stempel werd gedrukt – *niet alleen* door de schuld van haar aanhangers – van zg. „neutraliteit”, die haar pedagogisch verlamde.

4. Nu de pacificatie 40 jaar heeft gewerkt, en de felste hartstochten zijn geluwd, is bezinning over de toekomst van ons onderwijs nodig, zowel bij voorstanders van het openbaar als die van Christelijk/Katholiek onderwijs.

5. Na de pacificatie is de verzuiling van talloze levensterreinen zeer sterk doorgegaan. Dit maakt het voor een Christen, die tegen verzuiling is, moeilijk het confessioneel onderwijs alleen op zich zelf, los van deze verzuiling, te waarderen. Het argument van het gevaar voor de „eenheid der natie” komt nu met veel meer recht naar voren dan vroeger.

6. Daarom zullen Christelijke en Katholieke school moeten zorgen, dat een aantal symptomen, die zouden kunnen wijzen op een verpolitisering, verdwijnen, en wat de Christelijke scholen betreft, eveneens symptomen van een verkerkelijking.

¹ Verkort stenogram van een in 1958 voor een gezelschap van Inspecteurs bij het L.O. gehouden referaat. De voordrachtvorm is ten dele gehandhaafd.

7. De onderscheiding, die Van der Bruggen maakte tussen christelijke *leer* en christelijke *levenshouding*, is in onze dagen weer actueel, nu er, naast de nog altijd aanwezige aloude tegenstelling van „rekkelijk” en „precies” een nieuwe tegenstelling ontstaat, nl. die van „open” en „gesloten”, die de eerstgenoemde doorkruist.

8. Een christelijke *leer*, die een synthese is van Christendom en humanisme, is voor vele Christenen even onaanvaardbaar als in de 19e eeuw een „Christendom boven geloofsverdeeldheid” was. Maar voor een *levenshouding*, die noch anti-christelijk humanistisch, noch anti-humanistisch christelijk is, geldt dit niet. Zulk een levenshouding zou de achtergrond kunnen vormen van een voor ieder openstaande Openbare school, die uiteraard niet aanvaard zou worden door hen, die wensen, dat ook de christelijke *leer*, behalve door kerk en gezin, door de school wordt onderwezen.

9. Daar uit ervaring is gebleken, dat vele ouders, inbegrepen buiten- of randkerkelijken, met kinderen op de openbare school, een in bovenstaande, christelijke maar onconfessionele geest, door de klasseonderwijzer gegeven godsdienstonderwijs op hoge prijs stellen, is er op de Openbare Lagere School plaats voor vele christelijke onderwijzers. Hun aantal, althans dat der actieven onder hen, is echter tot dusverre veel te klein.

10. Indien van confessionele zijde bezwaar wordt gemaakt tegen het in de vorige stelling bedoelde, is dit in strijd met de apostolaire taak der kerken. En die voorstanders van de openbare school, die bezwaar maken, dat deze gelegenheid (onverplicht voor de ouders) bestaat, moeten bedenken, dat zij het openbaar onderwijs verder helpen afbreken.

Het openbaar onderwijs heeft uiteraard historische achtergronden. Die nu wil ik belichten. Historische achtergronden, die tegelijkertijd politieke achtergronden zijn geworden. En die heel typisch Nederlands zijn. Er zijn natuurlijk wel soortgelijke problemen in België, in Frankrijk, in Duitsland. Zelfs in de Verenigde Staten, waar de „public school”, voor zover het lager onderwijs betreft, algemeen is, hoewel ook de katholieken daar hun parochiescholen hebben, echter niet gesubsidieerd: dat verbiedt de strenge opvatting van een volledige scheiding tussen Kerk en Staat. Wij weten echter allen, dat dit probleem nergens zo klemmend is, nergens tot zoveel controversen aanleiding heeft gegeven als juist in Nederland.

M.a.w. wij zitten in een bepaalde situatie, wij kunnen niet zo maar op een goede dag met een schone lei beginnen. Dit laatste wil natuurlijk niet zeggen, dat wij niet kunnen proberen nieuwe wegen in te slaan, allereerst, en daar gaat het nu over, ons daarover te beraden. Maar als men iets nieuws wil beginnen, dan weten we dat de gehele geschiedenis daarachter staat en dat er heel veel groepen en partijen bij betrokken zijn. Allereerst de ouders, voorstanders van het openbaar onderwijs en voorstanders van het confessioneel onderwijs, dan de regering en de onderwijsautoriteiten, de volksvertegenwoordiging en dus de politieke partijen en tenslotte de leerkrachten. M.a.w. nieuwe wegen inslaan is, dat beseffen wij ten volle, buitengewoon moeilijk, want levensgroot staat als het ware op de achtergrond de schoolstrijd; de schoolstrijd als een uitermate belangrijk historisch feit. En vervolgens natuurlijk de pacificatie, die de impasse, waarin die schoolstrijd ons onderwijs heeft gebracht, per slot van rekening heeft beëindigd, de hartstochten heeft doen bedaren en een zekere oplossing heeft gebracht. Maar het lijkt mij toe, dat wij voor alles moeten inzien, dat het fataal zou zijn, wanneer wij de mening zouden zijn toegedaan – en die mening vindt men zowel onder de voorstanders van het openbaar als van het confessioneel onderwijs – dat die oplossing van de pacificatie van een 40 jaar geleden een oplossing is voor de eeuwigheid. Dat zou betekenen, dat wij dat hele probleem in de ijskast stopten, voor altijd.

Ik geloof niet, dat dat goed zou zijn. Het lijkt mij uitermate nuttig in dit beraad het gehele probleem nog eens te bekijken en er van uit te gaan, dat, wanneer men op het standpunt staat of tot de conclusie komt, dat de oplossing van 40 jaar geleden natuurlijk haar verdiensten heeft – dat zal niemand betwijfelen – de twijfel aan het feit of dit de eindoplossing is niet direct als een ketterij wordt beschouwd. Ik geloof, dat het goed is dat wij op dit standpunt staan en U begrijpt wel, dat dit volstrekt niet betekent, dat ik de bedoeling zou hebben om aan te zetten tot het ontketenen van een nieuwe schoolstrijd. Wanneer er nu en in de toekomst iets verandert, dan kan dat alleen, wanneer het proces rijp wordt, zowel bij de voorstanders van het openbaar als bij die van het niet-openbaar onderwijs. En voor het rijp worden van een probleem is veel tijd nodig.

Maar daarvoor is beraad, in *deze* kring, maar in tientallen andere kringen, ook in de kringen van de voorstanders van het confessioneel onderwijs, nodig. En dan besef ik volkomen, dat dat lang kan duren.

Er komen tijden in de geschiedenis voor, onvoorziene omstandigheden – de tweede wereldoorlog was er zo een – waardoor de oplossing van binnenlandse problemen door de nood waarin men verkeert, naderbij

komt, de controversen wel niet geheel verdwijnen, maar toch een verschiet wordt geopend, waardoor men zo'n controversen kan oplossen.

Ik kom daarmee aan mijn stellingen en het lijkt mij het beste, dat ik deze in de volgorde, waarin ik ze heb gegeven, een volgorde die natuurlijk een zeker logisch verband heeft, behandel en zo nodig hier en daar een toelichting geef.

In de eerste plaats dan die schoolstrijd, dat grote historische feit, dat wij niet kunnen negeren. Ik meen, dat die schoolstrijd, d.w.z. de strijd voor het goede en gelijke recht van op een godsdienstige grondslag gebaseerde scholen, oorspronkelijk een pedagogische strijd was en dat dit juist was. Ik denk daarbij natuurlijk aan de bekende Van der Brugghen, een interessante figuur, bekend door de schoolwet van 1857 en door vele partijen verguisd. Ik ben geen historicus, maar meen, dat het buitengewoon lonend zou zijn, als een historicus deze figuur eens ging bekijken vanuit dit oogpunt: dat hij een zeer vroege voorloper was van wat wij tegenwoordig doorbraak noemen; het begrip doorbraak dan genomen in de ruimste zin van het woord, zowel godsdienstig als politiek.

Deze Van der Brugghen, die maar niet zonder meer Minister-President werd, maar vóór die tijd allerlei belangrijke arbeid verrichtte – men kent zijn schepping: de kweekschool „De Klokkenberg” – waardoor hij midden in de pedagogische strijd stond, deze man was iemand die inderdaad de zaak in de eerste plaats zag als een pedagogisch probleem¹. Voor hem ging het er om, en voor zijn – weinige – vrienden, dat de opvoeding de voorrang kreeg boven het kennis inpompen, d.i. onderwijs in de slechte zin van het woord. Zijn mening was, dat tot de goede opvoeding behoorde, als essentieel deel, een godsdienstige vorming. Dan moest hij wel tot de conclusie komen, dat deze ook op de school moest plaats vinden. Maar hij wilde zeer beslist *geen* leerstellige opleiding. Hij was dus ook volkomen tegen de grondidee van Groen van Prinsterer, die een soort van dubbele staatschool voorstond, van bovenaf geleid, één staatschool voor de katholieken en één staatschool voor de protestanten, maar dan wat de laatste betreft, één waarbij de overheid moest zorgen voor het nakomen van de van ouds gereformeerde beginselen. Daar was Van der Brugghen tegen en terecht dunkt mij, want dat zou betekenen, dat de overheid zou moeten uitmaken wat de juiste leerstellingen zijn; dat zou een staatsreligie betekenen en bovendien conscientie-dwang voor diegenen, die niet tot de Christenen behoren, bijv. de Joden. Hij was ook fel tegen kerkelijke scholen, omdat hij meende, en al weer terecht, vanuit

¹ Zie: P. Oosterlee, *Geschiedenis van het christelijk onderwijs*, Haarlem 1929.

een goed pedagogisch inzicht, dat het heel iets anders is om kinderen een opvoeding te geven tegen een religieuze achtergrond en met religieus gevoel door iemand, die daarvan zeer sterk is doordrongen, die dat niet opzettelijk behoeft te doen, maar uit wiens woorden en daden dit naar voren springt, dan leerstellige, zelfs voor volwassenen moeilijke, geloofs-waarheden, dogma's, in te pompen. Dat was iets wat fnuikend zou zijn juist voor de godsdienst en voor de kerken. Het is al eens meer opgemerkt, dat er onder de zgn. onkerkelijken, althans bij een wat vroegere generatie – die de eerste golf van ontkerkelijking heeft ondergaan – zeer velen zijn, die onkerkelijk zijn geworden door een bovenmatig formalistisch kerkelijke opvoeding, waardoor zij beu van alle godsdienst werden.

Hij wilde dat niet, hij wilde wel de bijbel op de openbare school, voor zover dat mogelijk was in streken, en die waren er toen meer dan nu, waar geen ouder daartegen bezwaar had. Als dat laatste niet mogelijk was, meende hij, dat de onderwijzer toch wel degelijk een godsdienstige vorming zou kunnen geven in onconfessionele zin, zelfs zonder de bijbel op school. En tenslotte begreep hij ook, dat er daarnaast – en in de toekomst in nog veel sterkere mate – openbare scholen met een zeer gemengde bevolking, van allerlei denominaties, zouden moeten bestaan en dat dan daar – dat kon nu eenmaal niet anders – een zekere neutraliteit op dit punt zou moeten worden betracht. Maar wat verstond hij onder neutraliteit? Hij verstond er dit onder: het niet begunstigen van één godsdienstige richting, het eerbied tonen vóór en het steunpunten zoeken in de religieuze gevoelens door de huiselijke opvoeding gewekt. Zie daar dus een definitie van neutraliteit, die heel anders klinkt dan wat in de tweede helft van de 19e eeuw de neutraliteit op de openbare school in werkelijkheid zou worden. Feitelijk ligt een belangrijk deel van wat met deze woorden is uitgedrukt reeds opgesloten in de allerbekende woorden: „opvoeding tot christelijke en maatschappelijke deugden”, ook al is dit een akelige terminologie, die 18de-eeuws klinkt en naar de verlichting riekt.

Men zou het als een fout kunnen beschouwen, dat Van der Bruggen deze terminologie gekozen heeft, die bij wijze van spreken reeds toen beduimd was, en dat hij geen andere redactie heeft kunnen vinden, maar men moet per slot van rekening termen ook *willen* begrijpen. Men moet dat dan doen met de achtergrond van degene, die ze gemaakt heeft en die ze ook uitvoerig zowel in de stukken zelf als bij de behandeling in de volksvertegenwoordiging heeft verdedigd.

Dan moet men ook letten op de geest, die daarachter steekt en die geest is toch zeker heel anders dan de oppervlakkige en weinig diep gefun-

deerde 18de-eeuwse verlichtingsopvatting. Tenslotte was Van der Bruggen ook van mening, dat men aan diegenen, die een school voor eigen gezindte wilden hebben, daartoe de vrijheid moest geven. Die vrijheid was feitelijk al lang in de grondwet vastgelegd, maar het moest natuurlijk nu ook in daden worden omgezet en niet alleen op papier blijven staan. Hij wilde dan ook, zij het een matige, subsidie aan die scholen geven. Men weet, dat dit subsidievoorstel toen is verworpen.

Ziedaar dus de hoofdfeiten. Deze hele schoolstrijd, waarbij Van der Bruggen tussen de jaren '40 en '60 een centrale figuur was, niet organisatorisch maar wel naar de geest, was een strijd die bij hem en bij een aantal, die naast hem stonden, als een pedagogische strijd werd gezien. Maar het is anders gegaan dan Van der Bruggen wilde. Het is een politieke strijd geworden. Het is bekend, hoe de schoolstrijd tenslotte het cement werd voor de coalitie en hoe de gehele Nederlandse politiek om die schoolstrijd draaide vanaf de vijftiger jaren. Ja eigenlijk tot aan onze tijd toe, al is het na de pacificatie wel iets minder geworden. Maar wij weten, hoe de formatie van de politieke partijen niet te begrijpen is zonder die schoolstrijd. Er waren zeker ook nog andere belangrijke punten, maar de schoolstrijd ging in de politiek de belangrijkste rol vervullen.

Wanneer wij dat nu achteraf bekijken, dan kunnen wij natuurlijk zeggen: dat was een onzalige strijd. Wij kunnen echter tegelijkertijd vaststellen, dat het een onvermijdelijke strijd was.

Het is altijd moeilijk om over de vraag te speculeren, hoe de geschiedenis zou zijn verlopen als bepaalde dingen niet zouden zijn gebeurd. Het heeft ook weinig zin, hoewel dat al iets meer zinvol is, te vragen wie de meeste schuld heeft. Het behoeft dan nog geen persoonlijke schuld te zijn, wel schuld van groepen. Er is de schoolstrijd als een geestelijke strijd en die was niet rampzalig. Maar de wijze, waarop die gevoerd is, was dat wel.

En als wij dan achteraf, onpartijdig, voor zover een mens dat kan zijn, moeten oordelen wie de meeste schuld had, dan geloof ik te mogen zeggen, dat mijn sympathie bij die eerste vechters voor de bijzondere, de vrije school ligt: door de kleinzieligheid, waarop toen van modernistisch-liberale kant vaak de vervulling van redelijke verlangens is tegengehouden, het volslagen gebrek aan psychologisch begrip van deze groep, de verwaandheid waarmee dat liberale-vrijzinnige, onorthodoxe deel van de protestantse volksgroep zich het denkend deel van de natie waande, waarbij ook allerlei standsgedvoelens en klassegevoelens kwamen, omdat per slot van rekening de „kleine luiden”, die later door Kuijper in regimenten zouden worden geschaard, en de katholieken voor hun

emancipatie vochten. Deze hele strijd, en dat is er natuurlijk mee verweven, is een emancipatiestrijd van katholieken, die toen tiende-rangs burgers waren, en van kleine luiden, die nog niet het kiesrecht hadden en die ook in de kerk met de nek werden aangezien, totdat zij er tenslotte zijn uitgelopen.

Deze emancipatiestrijd moest plaats vinden. Ik geloof, dat wij daar met onze sympathie achter kunnen staan, al wil ik daarmee niet zeggen, dat er van die zijde geen verkeerde dingen zijn gebeurd. Vooral van de kant van Groen van Prinsterer met zijn geweldige exclusiviteit en zijn de zaak op de spits drijven.

Maar in grote lijnen bekeken was die emancipatiestrijd onvermijdelijk en wanneer die onverkwikkelijk geweest is, is er schuld aan beide zijden, maar ligt toch wel de meeste schuld bij dat zgn. denkende deel der natie. Die strijd is gedeeltelijk beslecht met de pacificatie, maar, en nu kom ik aan mijn tweede stelling, heeft toch wel een geweldige invloed gehad op ons onderwijssysteem. En ik meen, dat daaronder ook belangrijke nadelige invloeden zijn.

Nu begrijpe men mij goed. Ik bedoel met mijn tweede stelling *niet*, dat onze scholen niet goed georganiseerd zijn. Ik geloof, dat wij in Nederland over het algemeen goede organisatoren zijn, zelfs perfectionisten in vele gevallen. Daar gaat het niet om. Neen, maar iets anders wordt het als ik de vraag zo stel: Kunnen wij zeggen, dat het Ministerie van O.K.W. een centraal brandpunt is waarvan een bezielende invloed uitstraalt op het onderwijs in al zijn gelederen en waarvan dus voortdurend de nodige impulsen uitgaan, die opwekken tot zelfwerkzaamheid, waardoor ons onderwijs bij blijft en waardoor het in de goede richting wordt gereorganiseerd?

En dan zeg ik: neen. En dan is het niet een kwestie om schuldigen te zoeken, d.w.z. schuldige personen, maar gaat het om het systeem. Dan gaat het hierom, en dat is ook wel te begrijpen, dat in de loop van de laatste 100 jaar de energie, die leerkrachten, ouders, onderwijsautoriteiten, regering, politieke partijen moesten opbrengen, in de eerste plaats benut werd voor deze schoolstrijd. Men moest daarin de overwinning behalen, of men moest zich verdedigen.

Men zou kunnen beredeneren, dat een dergelijke concurrentiestrijd bevruchtend moest werken op de pedagogische grondslagen, dat men nu eens in een edele concurrentie elkaar pedagogisch probeerde de loef af te steken. Dat zal ook hier en daar wel gebeurd zijn. Maar ik geloof toch te mogen zeggen: een bepaald bevruchtende werking van deze concurrentie zie ik niet, zie ik althans niet zo, dat ze opweegt tegen de schade

die is aangebracht door het feit, dat alle energie, alle aandacht werd gericht op die concurrentie zelf, dat men daarin geforceerd een bepaalde overwinning moest behalen en daardoor te weinig oog had voor andere dingen¹. Men kan bovendien zeggen: ons onderwijs is duur, is juist duur door het bijzondere systeem dat men heeft. Dat geldt misschien niet voor de stad, daar moeten toch vele scholen zijn, maar wel voor kleinere plaatsen, waar men vele één- of tweemansschooltjes heeft, terwijl er één school zou kunnen zijn. Dit geef ik niet, dat spreekt vanzelf, als principieel argument; kosten zijn dit niet als het om hogere waarden gaat. En dat dit argument dus geen indruk zal maken op voorstanders van het bijzonder onderwijs is te begrijpen. Maar het kan wel een bijkomende omstandigheid zijn, vooral als in een bepaalde tijd een zekere uitgavenbeperking moet worden betracht.

In het algemeen kan men dus zeggen: De pedagogische kant, die er ook bij Van der Brughen achter zat, was deze, dat men geen staatspedagogiek wilde hebben. Ik geloof, dat dit op zichzelf goed gezien was.

Een situatie, zoals men die in Frankrijk heeft, dat in alle opzichten centralistisch wordt bestuurd, zal wel niemand voor ons land willen overnemen. Ik heb eens horen vertellen – ik weet niet of het nu nog zo is – wanneer een schoolinspecteur op stap ging om scholen te bezoeken, of hij nu kwam in Pas de Calais of bij de Pyreneeën: op dat uur werd er in die scholen als in alle scholen in Frankrijk, hetzelfde vak gegeven, van zo laat tot zo laat.

Dergelijke vanuit één punt centraal bedisselde programma's en roosters en misschien ook leerstof lijken mij verderfelijk.

Maar als reactie is het hier zover gekomen, dat nu Den Haag haast niets mag doen, omdat er zo'n groot wantrouwen is in „staatspedagogiek”, en dat in de grond van de zaak houdt tegen, dat er een nieuw systeem komt. Ieder weet het: wanneer er nieuwe voorstellen komen om iets te veranderen, bijna altijd keldert dit weer vanwege de adviezen, die dan door de vele betrokkenen worden gegeven.

Zo is het bijv. bij het hoger onderwijs; al van 1945 af is er over vernieuwing gedacht en zijn er voorstellen gekomen. Er verandert echter niets, want de meeste voorstellen worden verworpen. Wel soms met goede argumenten, maar daar gaat het op het ogenblik niet over; wel over het conservatisme, waardoor ook de wetgever niet aangespoord wordt om nu eens wat te wagen. Hij kan nota's schrijven en wetsvoorstellen indienen, zoals Minister Cals zeer veel doet, en dat is nuttig werk,

1 Vgk. J. Bijl, *Zoekend onderwijs*, Groningen 1958, p. 9.

maar er moet ook eens wat van gerealiseerd worden. Ik meen te mogen volhouden, dat deze energie-opslorpemde strijd pedagogisch-organisatorisch nadelig heeft gewerkt.

En als ik nu tot mijn derde stelling kom, dan is het funeste gevolg voor het openbaar onderwijs geweest, dat op dat openbaar onderwijs het stempel werd gedrukt – ik heb daarbij uitdrukkelijk gezegd niet alleen door de schuld van zijn aanhangers, uiteraard gedeeltelijk wèl – van zgn. neutraliteit, die het pedagogisch verlamde.

Ik geloof, dat weinig bedenkingen kunnen worden ingebracht tegen de stelling, dat neutraliteit bij de opvoeding onmogelijk is; zeker wanneer het er om gaat, dat opvoeding is: waarden leren, mensen vormen die waarden kennen. Dan kan eenvoudig de opvoeding niet neutraal zijn. Dan zou het meest essentiële er uit zijn. Maar de moeilijkheid is natuurlijk, dat wij met dit probleem zitten in een land, waarin ten aanzien van de levensbeschouwing zoveel controversen zijn, dat men soms tot de conclusie komt, dat die neutraliteit er wel *moet* zijn.

Van der Brugghen kwam ook tot die conclusie voor de openbare gemengde school. Natuurlijk, als er ergens op een dorp een openbare school is en alle ouders in dat dorp zijn een bepaalde richting toegedaan, bijv. allemaal hervormd, dan ligt de zaak nog gunstig, maar wanneer er een openbare gemengde school is kan het haast niet anders.

Maar nu moeten wij eens bekijken, of die neutraliteit zo geworden is als Van der Brugghen wilde en dan geloof ik te mogen zeggen, dat dit niet het geval is. Ik zei reeds, dat dit niet alleen de schuld was van de voorstanders van het openbaar onderwijs; per slot van rekening hebben ook de anderen schuld, het meest wel de rooms-katholieken. Ik meen, dat het nu nog zo is, maar dit komt op het ogenblik minder naar voren, want zij hebben zo ongeveer overal scholen, zelfs waar ze de minderheid vormen. Maar de rooms-katholieken hebben altijd geëist: waar wij de meerderheid hebben, moeten de scholen katholiek zijn, waar wij de minderheid hebben, moet er wel een openbare school zijn, maar die moet dan ook strikt neutraal zijn. Er mag geen bijbel komen. Zij hebben dus de eis gesteld van een strikte neutraliteit, omdat, wanneer een onderwijzer, zij het ook onconfessioneel, een zekere vorming gaf vanuit zijn godsdienstig leven, dit voor hen onaanvaardbaar zou zijn, omdat de vorming van het godsdienstige leven aan de kerk is toevertrouwd.

Welnu, dat standpunt is duidelijk en eenvoudig, behalve dat het niet eenvoudig is voor degenen, die het onderwijsprobleem in een gemengd land moeten oplossen.

Het ziet er dus naar uit, dat, zolang dit niet verandert – en dit zal niet

zo gauw veranderen – in dit opzicht de oplossing blijft: katholieken op een katholieke school.

Ik weet, dat katholieken, die goed katholiek zijn (ik bedoel niet de onverschilligen) en hun kinderen naar de openbare lagere school sturen, zeer weinig talrijk zijn. Ook de zgn. doorbraak-katholieken willen voor hun kinderen toch katholiek onderwijs, althans voor het lager onderwijs.

Maar het ligt, daar kom ik aanstonds op terug, voor het protestantse volksdeel wel anders.

De room-katholieken hebben dus altijd gezegd: een openbare school moet strikt neutraal zijn. Tegenstanders van de openbare school hebben dus de neutraliteit versterkt en in de verkeerde zin van het woord, anders dan die van Van der Bruggen.

Ook voorstanders van het confessioneel-christelijk onderwijs hebben schuld. Ik weet, dat Groen niet de bijbel op de openbare school wilde afschaffen, want hij wilde immers een openbare school voor de protestanten, voor alle protestanten; een staatsschool, waarin dus de belijdenisgeschriften door de staat zouden moeten worden gehandhaafd. Voor de katholieken ook een openbare school, een staatsschool, maar dan katholiek. En daar waar de bevolking zeer gemengd was een gemengde school.

En daar begon dan al de moeilijkheid. Want dààr zouden katholieke en protestantse kinderen zijn en dan neigde hij er toe om te zeggen: de bijbel gaat vóór en mag niet wijken voor het feit, dat er katholieken zijn. Dat was een zeer exclusief standpunt, evenals het reeds genoemde: dat hij de openbare school voor de protestanten wilde maken tot een door de staat geleide confessioneel gereformeerde, christelijke school: dat was uiteraard voor vele mensen niet aanvaardbaar. Door deze exclusiviteit heeft hij er ook toe bijgedragen de goede oplossing, die er bij Van der Bruggen toch feitelijk wel in zat, te belemmeren.

Wij weten ook hoe bij die debatten Groen, een groot man, maar tegelijkertijd een man met grote beperktheden, nadat Van der Bruggen zijn wetsontwerp verdedigd had, het pijnlijke woord sprak, dat Van der Bruggen zijn grote vriend was, maar dat hij dat woord nu niet meer zou gebruiken.

Zo is men dus tot het uiterste gedreven en zo heeft men dus tenslotte de neutraliteit doen verschrallen tot een begrip, zoals het oorspronkelijk niet was bedoeld. Daar hebben de voorstanders van het openbaar onderwijs zelf ook schuld aan. Het is een feit, dat vele liberalen, waar ik het straks over had: modernisten, anti-orthodoxen of on-orthodoxen, te weinig begrepen, dat, wanneer zij een zogenaamd christendom boven geloofsverdeeldheid voorstonden – de term is gelijk bekend van Thor-

becke en is niet zonder meer verwerpelijk, vooral niet bij Thorbecke, die de diepere geestesgesteldheid had om dit in de goede zin te zien – dit christendom boven geloofsverdeeldheid per slot van rekening bij velen van die modernisten tot een doodeenvoudig modernistisch-protestants onderwijs leidde. Later, eind 19de begin 20ste eeuw, hebben vele leerkrachten bij het openbaar onderwijs de neutraliteit gemaakt tot een niet neutrale neutraliteit van diegenen – zo is het wel eens uitgedrukt – wier relegie het is om geen religie te hebben. Ook dat heeft zeker grote schade gedaan aan het openbaar onderwijs.

Nu heeft de pacificatie 40 jaar gewerkt en ik constateer in de vierde stelling, dat er een mogelijkheid moet zijn om ons te bezinnen en dat het goed zou zijn als deze bezinning niet alleen plaats zou vinden onder mensen, die in het algemeen het openbaar onderwijs een goed hart toedragen, maar evenzeer in de kringen van de voorstanders van het confessioneel onderwijs.

Wat is er gebeurd na de pacificatie? De schoolstrijd werd tot op zekere hoogte beslecht bij de onderwijswet van Dr. De Visser en alles wat daaraan, zoals de grondwetsherziening, is voorafgegaan. Men zou nu denken dat daarna de situatie in Nederland, politiek gesproken, milder zou zijn geworden. Het hoofdpunt, de gelijkberechtigtheid, was bereikt. Gelijkberechtigtheid van al of niet confessioneel bijzonder en van openbaar onderwijs. Ik moet echter tot mijn grote spijt constateren, dat juist nadien de zgn. verzuiling in ons land zeer sterk is voortgegaan: bij vakbonden, middenstandsbonden, boerenbonden, ziekenfondsen, toneel-, muziek- en sportverenigingen, beroepskeuze, maatschappelijk werk, leeszalen, jeugdverenigingen en nog op vele andere gebieden.

Neem in dit opzicht de katholieke wereld. Ik heb de dikke Pius-almanak eens bekeken, waarin alle mogelijke adressen staan van R.K. landelijke organisaties. Ik heb toen eens gezocht naar wat *niet*-R.K. was georganiseerd en was toen veel gauwer klaar. Ik kwam toen tot een goede 20 gebieden, waar op landelijk gebied geen katholieke organisatie is. Maar daar staan honderden R.K. organisaties tegenover. Nu zeg ik niet, dat 20 het preciese getal is; het kan zijn dat ik er een paar vergeet. Maar het bewijst wel, dat de verzuiling overal is voortgeschreden, op elk gebied ¹.

Welnu, men herinnere zich de plaat, die al jaren voor het openbaar onderwijs gebruikt wordt: Onverdeeld naar de openbare school. Mij

¹ Ik moge hiervoor verder verwijzen o.a. naar mijn boekje: Verzuiling (Zaandijk 1959) en mijn referaat in „Sociologisch Jaarboek” XI (1957): Levensbeschouwing en groepssolidariteit in Nederland.

dunkt, dat dit argument juist met het oog op de verzuiling hoe langer hoe klemmender wordt.

Wij houden van vrijheid; dat is democratisch, dat is ook de Europese geest: vrijheid van godsdienst, vrijheid van woord en drukpers, enz. Wij begrijpen, dat voor de vorming van het kind in godsdienstige geest het nodig is schoolvrijheid in de zin van de pacificatie te geven. Ja, maar wanneer die kinderen eenmaal gevormd zijn, zijn ze deel van de Nederlandse natie. Dan moet men niet doorgaan ze overal weer afzonderlijk in hokjes te zetten.

Dit is nu in Nederland een uitermate te betreuren feit voor de volkseenheid geworden, waarbij men uiteraard direct moet oppassen van volkseenheid ook geen afgod te maken. Niemand van ons wil een totalitaire nationaal-socialistische of communistische verafgoding van volk, natie, ras, klasse of staat.

Maar wat blijft er van onze volkseenheid werkelijk over, nu de verzuiling op zulk een grote schaal is doorgetrokken? Want ik meen, dat op dit moment ook voor iemand, die zich Christen voelt en dus ook weet dat godsdienstige vorming van belang is, bij de huidige graad van verzuiling de gevaren daarvan zo groot zijn, dat wij mogen vragen: hoe kan de confessionele school los gezien worden van het feit van de totale verzuiling?

Nu is dit mijn standpunt, en dat behoeft een ander niet te delen. Maar ik meen, en nu kom ik direct tot de zesde stelling, dat men bij het confessioneel onderwijs moet oppassen voor de ontwikkeling. U ziet, dat ik in die stelling ergens zeg: „De christelijke en de katholieke scholen moeten zorgen . . .” Dat kan zo de indruk maken, alsof ik de dictator ben, die zegt: „Je *moet* er voor zorgen”. Maar het woord *moeten* heeft verschillende betekenissen. Het is hier bedoeld in de zin van „behoren”, indien ze hun eigen zaak niet willen bederven. Ik bedoel er dus dit mee, dat er een aantal symptomen zijn, en die zijn een gevolg van de voortschrijdende verzuiling, waarbij de confessionele school doodeenvoudig een aanhangsel wordt niet alleen van een kerk, maar van een politieke partij! Laat ik enkele symptomen noemen:

- wanneer er een vereniging van onderwijzers bij het christelijk onderwijs is, waarbij overwogen wordt een lid, dat zich aansluit bij de Partij van de Arbeid, te royeren of hem niet als hoofdbestuurder te kiezen;
- òf dat een aantal leden van deze vereniging zich afscheiden, omdat zij vinden dat bovengenoemd lidmaatschap ontoelaatbaar is voor een voorstander van christelijk onderwijs;

- of wanneer de christelijke pers, die in feite de anti-revolutionaire pers is, propaganda voor deze pers wil maken via de christelijke scholen;
- of wanneer er hier en daar verschijnselen zijn, ook bij de katholieken, dat de school, de schoolkinderen, ingeschakeld worden bij de verkiezingen.

Zulk soort feiten zijn gelukkig niet zeer frequent. Maar de symptomen zijn er en daarvoor zal het bijzonder onderwijs buitengewoon moeten oppassen. Want dat betekent, en dat durf ik te voorspellen, dat in toenemende mate, vooral van protestantse zijde – misschien ook wel, maar dat kan nog wel veel langer duren, van katholieke zijde – diegenen, die op zichzelf wel voelen voor een onconfessioneel-christelijke achtergrond bij het onderwijs aan de kinderen, zullen zeggen: Dank je feestelijk, ik stuur mijn kind niet naar een partijschool.

En *daarom* behoren confessionele scholen te zorgen, dat ze dat niet meer doen, dat de laatste symptomen, die er nog zijn, verdwijnen en dat dit verschijnsel zich niet verder ontwikkelt, omdat het bederf zou betekenen en een koppeling van de school aan de verzuiling.

Nu kunnen wij, geloof ik, weer bij Van der Brugghen aanknopen. Deze maakte – en daarom heb ik misschien het recht om deze merkwaardige figuur als een zeer vroege voorloper van wat nu doorbraak heet te beschouwen – onderscheid tussen christelijke leer en christelijke levenshouding. Niet dat die twee los van elkaar staan, maar zij zijn niet hetzelfde.

Welnu, dit onderscheid, dat Van der Brugghen reeds maakte, is, geloof ik, in onze tijd weer uiterst actueel. Van oudsher werd in ons land gesproken over de preciezen en de rekkelijken. Dat dateert al uit de tijd van Dordrecht, de strijd tussen remonstranten en contra-remonstranten. Het traditionele beeld in Nederland is zo ongeveer dit: die rekkelijken, dat zijn eigenlijk de lakse en de preciezen: de vrome mensen. Ik kan niet ontkennen, dat dit beeld in sommige opzichten wel juist was. Maar het is zeker volkomen verkeerd om, ook van het verleden, te zeggen, dat er onder de rekkelijken geen vrome mensen zaten, voor wie het godsdienstig geloof een essentieel gegeven was, dat voor hun gehele persoonlijkheid buitengewoon veel betekende. En wanneer men op figuren als Van der Brugghen let, gaat het voor de 19de eeuw niet meer op, wanneer men zegt: de preciezen letten vooral op de leer en de rekkelijken op de levenshouding.

Nu maken wij tegenwoordig een nieuw onderscheid en ik meen, dat dit erg belangrijk is. Dat wil ik aangeven met de woorden „open” en „ge-

sloten". „Open" zegt men van mensen, die zeer beslist hun leer kennen en volgen en zeer orthodox of zeer vrijzinnig kunnen zijn, maar die volkomen openstaan voor anderen. Die weten, dat die anderen er ook zijn; die weten dat het een probleem is, dat die anderen er zijn; dat ze veel met hen moeten omgaan, dat ze ook veel met hen gemeen hebben, zeker inzake de levenshouding; dat ze met die anderen samen kunnen werken, zich niet van hen moeten isoleren.

Gesloten daarentegen is in eigen gelederen opmarcheren – orthodox of vrijzinnig – en verder met de anderen ook wel samenwerken, maar geheel vanuit de eigen organisatie, d.w.z. altijd in machtsverhouding denken. Die tegenstelling open-gesloten zien wij nu als de nieuwe tegenstelling, die de oude gedeeltelijk doorkruist.

Er kunnen dus orthodoxe mensen zijn, die voor „andersdenkenden" openstaan en er kunnen orthodoxen zijn, die zeer gesloten zijn. En er kunnen naast open vrijzinnigen anderen zijn, die dan misschien volgens de oude terminologie tot de rekkelijken behoren, maar die eigenlijk zo'n beperkte gezichtskring hebben, dat ze niet openstaan voor de anderen en gesloten moeten worden genoemd.

Die tegenstelling open-gesloten was eigenlijk wat Van der Bruggen al bedoelde en die nu uitermate actueel wordt.

Maar nu komt het natuurlijk op een concrete oplossing aan. Is het niet een onmogelijkheid om het onderwijsprobleem op te lossen in een land met zoveel verschillende levensbeschouwingen? Men zou kunnen zeggen: een onmogelijkheid is het niet. Denk eens aan Amerika. Denk niet, dat Nederland het enige land is, waar uit de volkstelling zo'n paar honderd verschillende kerkgenootschappen en secten, de allerkleinste inbegrepen, tevoorschijn komen. In de Verenigde Staten is dat even sterk, zo niet sterker, en daar is men toch gezamenlijk op de openbare school, de „public school". Goed, ik weet dat er de kwestie is van negers en blanken. Maar daar gaat het nu niet over. Buiten deze rassensegregatie zijn de kinderen onverdeeld op de public school. De katholieken houden zich er niet aan daar, waar ze in voldoende aantal wonen. Zij hebben dan hun parochiescholen, maar moeten die zelf geheel bekostigen.

Het kan dus wel. Maar ja, dit volk heeft een andere geschiedenis gehad. In dit volk is de scheiding tussen Kerk en Staat zo radicaal doorgevoerd, dat het heel moeilijk zal zijn om er een systeem als subsidiëring van bijzondere scholen door te krijgen. Er zal nog heel wat water door de Hudson moeten vloeien, voordat dit daar geschiedt.

Maar nu hier in Nederland. Wat zou moeten gebeuren is in de eerste plaats, dat de protestantse kerken veel sterker oecumenisch worden. Die

oecumene leeft en groeit, maar het gaat uiterst langzaam. En dan merk ik nog op, dat de gereformeerde kerken daaraan tot dusverre nog niet meedoen.

Ten tweede, de nog veel moeilijker stap: katholieken en protestanten tot een oecumene te doen uitgroeien.

In de derde plaats: dan moeten de christenen en humanisten tot een synthese komen.

En als dat alles gelukt zou zijn – en dat kon wel eens een eeuw duren – dan zou men misschien kunnen zeggen: Ziezo, nu kunnen wij eens gaan praten over het stellen van ons vraagstuk op een nieuwe basis.

Maar is dat zo, moeten wij zoeken naar een geforceerde eenheidsleer? Moeten wij dus tot een christelijke leer komen, die een soort van christendom is boven geloofsverdeeldheid? En, nog moeilijker, moeten wij eerst zoeken naar een leer, die een synthese is van humanisme en christendom?

Prof. Kraemer, een orthodox man met een open levenshouding, die een boekje heeft geschreven over het humanisme¹ en daarin op een heel andere wijze het humanisme bespreekt dan wij van de gesloten orthodoxen gewend zijn, zegt: Christendom en humanisme zijn wezensvreemd. Een synthese is onmogelijk, zou er een hutspot van maken, waarin het wezenlijke juist zou verloren gaan. Maar: „de gebieden voor samen denken en samen werken zijn legio”. De geestelijke strijd gaat door, maar innig contact en een gemeenschappelijk gesprek is nodig. Beide moeten elkaar niet loslaten, pogen te begrijpen en te waarderen, en vooral op velerlei terrein samenwerken. En samen strijden tegen de extreme verzuiling in Nederland, waarbij ook het humanisme moet oppassen om zelf niet een nieuwe zuil te gaan vormen.

Wie, met Prof. Kraemer, naar samenwerking tussen christenen van verschillende gezindten en humanisten, in boven omschreven zin, haakt, mag, op de lange duur, een ombuiging van onze schoolpolitiek verwachten. Niet door een synthese van „levensbeschouwingen” geforceerd na te streven. Niet alleen dat dit niet gelukt, maar het zou zelfs schadelijk kunnen zijn voor de zuiverheid. Maar de groei van een *levenshouding*, die noch anti-christelijk humanistisch, noch anti-humanistisch christelijk is, is waarschijnlijk en zou zijn toe te juichen. En zulk een levenshouding zou de achtergrond kunnen vormen van een voor ieder kind openstaande openbare school. Alleen zij die menen, dat de christelijke *leer*, behalve door kerk en gezin, ook door de school moet worden onderwezen, zou-

¹ H. Kraemer, *Kerk en humanisme*, 2de dr. 1957.

den zulk een openbare school voor hun kinderen onaanvaardbaar achten.

Het feit, dat vele ouders, ook uit de kring der buitenkerkelijken, geen bezwaar hebben tegen godsdienstonderwijs voor hun kinderen op de openbare school, te geven door de klasse-onderwijzer, is reeds een duidelijke symptoom van de mogelijkheden, die hier liggen. Helaas zijn er nog te weinig christelijke onderwijzers op de openbare school, althans nog te weinig die bereid zijn deze lessen te geven. En slechts een deel der kerken werkt van harte mee aan de ontwikkeling van deze mogelijkheden.

Die dat niet doen laten klaarblijkelijk liever de kinderen van buitenkerkelijken in de geestelijke kou staan, dan dat ze zouden helpen aan de schadelijke neutraliteit van de openbare school een einde te maken, omdat de daaruit voortvloeiende versterkte positie van de openbare school misschien enig getalsmatig verlies aan de chr. scholen zou kunnen veroorzaken!

Wanneer echter laatstbedoelde kerken haar apostolaire taak ongeremd door nevenoverwegingen zouden verrichten, zou de schoolsituatie in ons land aanmerkelijk kunnen verbeteren. Uiteraard zou de pacificatie ongeschonden blijven en de confessionele scholen blijven bestaan, omdat, afgezien van de katholieke, ook vele protestantse ouders die scholen verkiezen. Voor de vele protestantse ouders, die de openbare school de voorkeur geven, zou veel meer dan nu de gelegenheid worden geboden voor hun kinderen godsdienstonderwijs – gesubsidieerd door de Overheid – op hun school te verkrijgen, liefst gegeven door de klasseonderwijzer(es). Vele buitenkerkelijke ouders zullen daar ook gaarne gebruik van maken. En aangezien het volgen van dit onderwijs niet verplicht is, zullen diè buitenkerkelijke ouders, die daar bezwaar tegen hebben, zich niet bezwaard behoeven te gevoelen hun kinderen aan deze lessen niet te laten deelnemen. Wanneer dan voorts de boven gesignaleerde verschijnselen van verstrengeling van confessionele school en zuilvorming zouden verdwijnen, zou de controverse op schoolgebied wel blijven bestaan, maar veel meer een *pedagogisch* en niet een politiek karakter dragen. Wanneer bovendien, veel meer dan nu – gelukkig – reeds geschiedt, confessioneel en openbaar onderwijs bij verschillende gelegenheden samen zouden werken, vooral in gemengde streken – bijv. bij een feest in een dorp of stadswijk – dan zou ook dit de zo noodzakelijke goede verstandhouding tussen de bevolkingsgroepen van verschillende „levensbeschouwing” bevorderen.

Ik moge eindigen met de hoop uit te spreken, dat het beraad, nodig om tot deze verbeterde situatie te geraken, spoedig en veelvuldig in *alle* groepen zal plaats vinden.

ZEKERHEDEN EN ONZEKERHEDEN IN DE OPVOEDING

F. W. PRINS

De zekerheden en de onzekerheden die in de opvoedingsidealen en opvoedingshandelingen van een volk tot uitdrukking komen, ondergaan de invloed van de geestelijke stroming die in een bepaalde periode heerst. Deze uitspraak moge aan de hand van een voorbeeld toegelicht worden. Vergelijken we eens de zekerheden en de onzekerheden van de opvoedingsidealen, waarop het opvoedingswerk van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen 175 jaar geleden gebouwd werd, met de zekerheden en de onzekerheden waarop de moderne opvoedingsidealen stoelen.

Wanneer we het eerste gedrukte stuk, dat uitging in 1784 van het genootschap van Konsten en Wetenschappen, onder de zinspreuk „Tot Nut van 't Algemeen” beschouwen, dan is hetgeen opvalt de gedachte, dat uit onkunde zedeloosheid voortvloeit. Zo lezen we o.a.: „Onkunde in verscheide nuttige wetenschappen heeft onder velen onzer hardwerkende landgenoten plaats; velen van hen zullen mogelijk niet in staat zijn, om de eenvoudigste bewijzen voor de aanwezigheid van God en de waarheid van den Christelijken Godsdienst voor te stellen, noch hunnen pligt als mensch als burger en als Christen te beseffen, noch kennis hebben aan andere kunsten en wetenschappen, die hen tot nuttige leden der Maatschappij, tot braave opvoeders en verzorgers hunner kinderen en huisgenooten kunnen maken.” En zo lezen we verder: „Het doeleinde van dit genootschap is om den gemenen Man zoveel mogelijk, in de Zedekunde, Huishoudkunde, Vaderlandsche Geschiedenissen, Standsgesteldheid onzes Vaderlands, Landbouw, Levensorde, en alles wat ter bevordering van nutte kunsten en wetenschappen, zonder onderscheid, kan dienen, te onderrichten”. Een wel zeer omvangrijke en moeilijke taak waarvoor vader en zoon Nieuwenhuyzen uit Edam op het eind der 18de eeuw de „weldenkende landgenoten” stelden. De middelen – om deze onkunde te bestrijden en de deugd te bevorderen – waren het uitgeven van verhandelingen en deze voor geringe prijs beschikbaar te stellen en het uitschrijven van prijsvragen. We gaan voorbij aan de zegenrijke gevolgen van het werk van deze pioniers op het gebied van de verbetering van het onderwijs.

Zij werkten in een periode waarin het met het onderwijs nog zeer droevig gesteld was en van eigenlijk volksonderwijs nog nauwelijks sprake was. Immers zo lezen we in dit verband o.a. „het voornaam oogmerk van dat schoolhouden was slechts om op den gezetten tijd het schoolgeld van de ouders te ontvangen”. Dat betekent dat zij die geen

schoolgeld konden betalen – en dat waren er velen – in het algemeen van dit gebrekkige onderwijs nog verstoken bleven. Voor de kinderen die wèl onderwijs kregen, bestond er in de 18de eeuw een vaste afgebakende hoeveelheid leerstof n.l. Het onze Vader, De twaalf artikelen des Geloofs en de Tien Geboden.

Luisteren we nu eens naar een van de mannen van het Nut, H. W. v. d. Ploeg, die in 1800 in zijn Verhandeling over „Het belang der ware Volksverlichting” het verband legt tussen zijn opvoedingsidealen van kennis en deugd: „Een redelijke kennis van God en Godsverering, van grondige zelfkennis, een juiste beroepskeuze onder alle standen – een klare kennis der Pligten en Regten – een geregelde kennis der Moedertaal – en dan nog een duidelijke van de Natuur en hare Wetten – van de historie, zoowel de Natuurlijke als Staatkundige, des Vaderlands, deszelfs Geographie en bronnen van bestaan, verbonden met de kennis der gezondheidsleere. O, welk een volk zoude dat zijn, waar deze kundigheden algemeen voorhanden waren! Het edelste der aarde, het gelukkigste – het beste dat er ooit bestond”¹.

Dat we hier duidelijk met opvoedingsidealen te maken hebben en nog niet aan het handelen toe zijn, moge blijken uit de rede die J. H. v. d. Palm het volgend jaar, in 1801 dus, houdt op de eerste vergadering van schoolopzieners en die eindigt met de verzuchting n.a.v. de slechte toestand van het onderwijs: „Wat Hercules zal den stroom leiden om deze stallen van Augias te zuiveren en de besmette lucht haar verpestenden adem te ontnemen?

Neen een Hercules is niet opgestaan, wel hebben de mannen van het Nut in deze periode het schoolonderwijs tot een volkszaak gemaakt.

Het oude Socratische opvoedingsideaal: via kennis tot deugd te geraken, zal in de 19de eeuw steeds luider klinken. En met dit luider klinken stijgt het vast vertrouwen in het dagen van een schonere toekomst. Alvorens we de ontwikkeling van de opvoedingsidealen van dit naïeve vooruitgangsoptimisme verder vervolgen, bladeren we eerst in enkele schoolboekjes uit de eerste periode van 't Nut, waaruit het niet moeilijk valt voorbeelden van moraalprediking te citeren:

„Leert dus vroeg de deugd kennen en betrachten; oefent Uw verstand en leert nuttige kundigheden: dit alles zal U eenmaal in staat stellen, om een goed burger van Uw Vaderland te worden. Naarstigheid, eerlijkheid, zuinigheid, liefde voor Uw naaste, bestendigheid, nedrigheid, weldadig-

¹ Verhandeling, uitgegeven door de Bataafse Mij. tot Nut van 't Algemeen, deel VII, 1802.

heid – deze deugden moet gij U eigen maken”, lezen we o.a. in de *Trap der jeugd* uitgegeven door 't Nut. In eindeloze variaties kan men lofzangen vernemen op brave Hendrikken en zoete Maria's, die „in 't bloeien van hun jeugd, zich gewennen aan de deugd”.

Hield Cats en later Siegenbeek in zijn „dichterlijke zedelessen” de jeugd niet voor dat:

Ondeugd wijkt voor tucht
 Men vindt geen mens zoo woest en vreemd,
 Die niet door wijsheid wordt getemd,
 Hij mag of lui of nijdig wezen,
 Tot wellust of tot wijn gezind,
 Hij wordt van zijn gebrek genezen,
 Zoo hij maar smaak in leering vindt.
 Wie luistren wil naar tucht en reden
 Verbeter licht zijn kwade zeden.

Nu, dat het verbeteren van kwade zeden *niet* licht valt, dat heeft *Bilderdijk* opgemerkt, toen hij in 1802 de beroepsdeformatie van de onderwijzer aan de kaak stelde:

Verschijnt hij (de onderwijzer), in zijn blik, de aanblik van een God!
 Leest heel het kindervolk hun onherroep'lijk lot.
 Hij wil het – men gaat uiteen; hij wenkt – men zet zich neder
 Hij glimlacht – alles juicht; hij fronst – men siddert weder.

Maar keren wij thans terug naar de opvoedingsidealen van deze eerste Nutperiode uit het eind der 18de en het begin der 19de eeuw, dan bemerkt men hoe deze baanbrekers, die het als hun roeping beschouwen zich in te zetten voor bemoeiingen die op het terrein van de Overheid liggen, hoe deze Nutsmannen ten aanzien van hun opvoedingsidealen kinderen van hun tijd geweest zijn. Tot hun zekerheden behoorden het vertrouwen in een betere toekomst door verbetering van het onderwijs; de vermeerdering van het geluk van allen door verbetering van het onderwijs; het toenemen van de deugdzaamheid in het algemeen en van de toleranties in het bijzonder alweer door de verbetering van het onderwijs; de opvoeding tot goed staatsburger opnieuw door de verbetering van het onderwijs. Een periode waarin men er diep van overtuigd was, dat opvoeding en onderwijs in staat zullen zijn recht te buigen, wat krom gegroeid was. Men behoeft slechts het geschrift, getiteld „Algemene denkbeelden over het Nationaal Onderwijs” dat naar aanleiding van een adres in 1796 aan de Nationale Vergadering was samengesteld, door

te zien of men komt onder de indruk van de reeks praktische voorstellen, die alle ten doel hadden het onderwijs te verbeteren. Werd al niet naar aanleiding van een prijsvraag „Over de kenmerken, om kinderen volgens hunnen aard of genie, tot Ambachten of Handwerken opteleiden” in 1807 aan Gosewijn Christiaan de Greuve, Frans Kostschoolhouder te Amsterdam de gouden Ereprijs uitgereikt? Zijn verhandeling, bestaande uit twee delen getiteld „Volkslees of onderwijzers handboek”, kan als eerste Nederlandse uitgave op het gebied der praktische psychotechniek beschouwd worden.

Het is de periode waarin de mens een triomftocht begint, uitgaande van Van Alphens: „Ik ben een kind van God bemind en tot Geluk geschapen”. Men was er zeker van dat elk mensenkind tot deugdzaamheid was op te voeden. Waren alle mensen niet in de aanvang onbeschreven bladzijden, waren de natuur en de rede niet de juiste wegwijzers bij de opvoeding en geloofden niet vele mensenvrienden, dat ze met hun „rationele” opvoeding niet minder dan een hemel op aarde konden stichten? Hield niet de voortgaande wetenschappelijke ontwikkeling beloften in voor de toekomst? Dit naïeve vooruitgangsoptimisme brak allerwege door en men droomde van visionaire toekomstmogelijkheden. Men was voor de wetenschap, hetgeen geïdentificeerd werd met vooruitgang, met vrijheid. Rationalisering zou tot morele bevrijding leiden. Absolute, onwankelbare zekerheid in de macht en in de evolutie van de redelijke vermogens van de mens vormden het grondpatroon van het naïef-rationalistisch vooruitgangsoptimisme. De vooruitgang van de wetenschap zou de basis vormen van de vernieuwing der geestelijke waarden.

Heerste in het midden der 19de eeuw de gedachte, dat men de mensheid wetenschappelijk zou kunnen organiseren, een vijftigtal jaren later poogde men in Nederland opvoeding en onderwijs wetenschappelijk te organiseren en te systematiseren. Een systematische opvoeding, een goed doordacht onderwijssysteem, een nauwkeurig toepassen van voorschriften en regels zou niet alleen tot wijsheid maar tevens tot deugd voeren. Dit alles behoorde tot het terrein van de zekerheden van de 19de eeuwse opvoeding. In het algemeen gesproken werd deze eerste periode gekenmerkt door vele zekerheden op het gebied der opvoedingsidealen.

Eén gebied waarop wel onzekerheden heersten wordt hier slechts aangestipt. De eerste Nutsmannen waren „verstandige, braave en godsdienstige burgers en deugdsaame Christenen”, die geloofden dat wanneer men eigen lot in eigen handen gaat nemen en zich daarbij laat leiden door de rede, men het op de weg van de vooruitgang een heel eind zal

brengen. Hoe tolerant men ook voorwendde te zijn, men bekende kleur toen men de eerste prijsvraag in 1786 uitschreef: „Welke bewijzen leveren natuur en reden op voor het bestaan van God.” Men koos voor een optimistische anthropologie, die er van uitging dat de van nature goede mens met zijn rede God zou kunnen vinden. „Wie in 1786 „het bestaan van God”, of „het onstoffelijk bestaan van God” voor het volk meende te kunnen en te moeten behandelen; wie „een nationale zedekunde voor kinderen” vroeg, had wetens en onwetens reeds door de keuze der onderwerpen op de zijde van hen, die met het kerkelijk monopolie der geloofswaarheid hadden gebroken en een natuurlijke godsdienstleer nevens, zoal niet boven de geopenbaarde stelden”¹. Een pijnlijke tweespalt komt in deze opvoedingsidealen tot uitdrukking: enerzijds het vasthouden aan de demonische macht van de zonde, anderzijds het geloven dat de mens zelf door het inschakelen van zijn rede de zonde om kan zetten in deugdzaamheid. Men brandde van verlangen om een laatste vaste grond te vinden, waarop het ideaal van de eenheid en de gelijkheid der mensheid kon gebouwd worden en men meende „door eigen kracht zich zelve zaligheid te veroveren”. Is in deze gedachte niet aangeduid het wezenlijke probleem van elk mens van elke tijd: Wat is de zin van het leven en wat geeft de mens kracht om te leven, om te lijden, en uiteindelijk te kunnen sterven? Handelt God, die zich aan ons openbaarde, niet vaak in strijd met onze menselijke rede? Geloof en Rede, ziedaar het onontwarbare kluwen van onverzoenlijke tegenstrijdigheden. Het bijbelse geloof houdt met onze rede gemeenlijk in geen enkel opzicht rekening. Ligt de redding van de mens in het zich beroepen op de rede of juist in de bevrijding van de rede? In de Algemene denkbeelden van 1796 lezen we, dat het godsdienstig onderwijs geen leerstellig, maar meer een waarlijk opvoedend en zedekundig karakter zou aannemen. In deze omschrijving van de idealen van de godsdienstige opvoeding der Nutsmannen, komt de crisis der zekerheden, komt hun ambivalente houding t.o.v. het openbaringsgeloof en van de leer der natuurlijke goedheid tot uitdrukking.

Hebben we generaliserend de eerste Nutsperiode de tijd der zekerheden genoemd, onze tijd zouden we op het gebied der opvoedingsidealen kunnen karakteriseren als een tijd van onzekerheden. Het werk van de eerste Nutsmannen is geleidelijk aan uitgebouwd in de 19de eeuw. Alle

¹ Theodoor Jorissen, Het genootschap van Kunsten en Wetenschappen, onder de zinspreuk: Tot Nut van 't Algemeen te Edam, 1784-1787 in Gedenkboek 1784 . v. d. Mij. tot Nut van 't Algemeen 1934.

zekerheden zijn neergelegd in onze leerplannen, leerboeken, leerwijzen, leermethoden, lesroosters; in pedagogische en didactische systemen, in onze vaste indeling van scholen in typen op grond van leeftijd en later op grond van intelligentie; in klassen, in repetities, in tentamens en in examens en tenslotte vindt de bekroning van al deze zekerheden plaats in de vorm van een diploma, dat een zékere toegang verschaft tot een nieuwe zékere weg aan het eind waarvan nieuwe zékereheden wachten.

In de 19de eeuw heeft men vele zegenrijke verbeteringen op het gebied van onderwijs en opvoeding tot stand gebracht. En toch heeft dit alles niet gebracht wat er van verwacht werd. We leven in een tijd van crisis der zekerheden, waarin zich een algemene onrust van bijkans ieder meester maakt. Het geloof in de natuurlijke goedheid van de mens, het optimisme waarmee we scholen gingen openen om te zelfder tijd gevangenissen te sluiten – vandaar wellicht dat zovele scholen in de 19de eeuw gebouwd op gevangenissen lijken! – de zelfverzekerdheid, waarmee de opvoeder recht boog, wat krom dreigde te groeien, dit alles is na de hel van twee wereldoorlogen in West Europa aan het wankelen gebracht. Geen geloof in Openbaringswaarheden, geen geloof in de rede met haar onverbidde wetten, geen geloof in de autonomie van de stem van het geweten! Vervreemd van vele normen, die het leven leefbaar maken, staat onze naoorlogse jeugd. Is het wonder dat deze jeugd in deze periode van zoekende en tastende herijking van morele waarden een sceptische, een onzekere houding aanneemt? Is het wonder dat in de stormachtige ontwikkeling van een statische naar een dynamische cultuur de school haar zekerheden is kwijt geraakt en steeds meer over stag dreigt te gaan? Er gaat in onze tijd steeds meer twijfel heersen over de vraag of als hoogste doel van het onderwijs gezien moet worden het leren beheersen van de werkelijkheid, het doorgeven van bevredigende verklaringen en het leveren van sluitende bewijzen. Dit alles immers moet dienen om het gevoel van werkelijke macht over de dingen, over de concrete werkelijkheid te vergroten. In werkelijkheid echter wordt het gevoel van onrust steeds groter, omdat we pijnlijk ervaren dat de concrete werkelijkheid de mens dreigt te beheersen.

De mens neigt er toe zich af te wenden van het zoeken naar algemene wetmatigheden. De invloeden van dit zich afwenden van het theoretisch universalisme en het zich wenden tot de menselijke ervaringen zijn in de hedendaagse opvoedkunde en didactiek te onderkennen. Hier en daar dringt in de wereld van de school door, dat niet het kennen, maar het beleven primair is en dat het weten op zichzelf uiteindelijk geen wezenlijke bevrediging geeft. Onze tragische situatie is deze dat we vol met

critiek zitten op de oude school, maar de nieuwe school nog niet aan kunnen. De traditionele school wordt immers gekenmerkt door de passiviteit van de leerling; door het alleen maar memoriseren van dode leerstof die meer leerbepaald genoemd wordt, leerstof die vastgeklonken is in het uniforme leerplan en leerboek; de school waar het kind zwijgend luistert en onder druk leeft van de discipline opgelegd door de opvoeder. Geloofd nog iemand aan de basisgedachte van ons klassikale stelsel, dat men in ongeveer dezelfde tijd leerlingen met ongeveer dezelfde intelligentie in ongeveer hetzelfde tempo een zelfde hoeveelheid leerstof kan laten verwerken? Een door en door onbarmhartig systeem en gelukkig vinden we de moderne Nutsmannen op de bres om te pleiten voor een school met kern- en keuzevakken. Hebben we nog vertrouwen in de wijze waarop ons voortgezet onderwijs georganiseerd is, een organisatie die terug te voeren is op een verouderde splitsing in sociale rangen en standen? Gelukkig vinden we ook op dit gebied het Nut diligent in zijn ijveren voor één school waarin op verschillende niveaus gewerkt kan worden en waar kinderen uit alle sociale lagen samen op hun ene comprehensive school gaan.

De 19e eeuwse leraar heeft zijn zekerheden geput uit zijn leerboeken, zijn leerplannen en zijn lesroosters. In het bekende ideaal „Erziehung durch Unterricht” stond de intellectuele vorming centraal. Thans krijgt de subjectieve ervaring de voorrang, hetgeen tot uitdrukking komt in het accentueren van de pedagogische relatie tussen opvoeders en leerling, het beklemtonen van de waarde van positieve contacten, die er bestaan tussen het kind en zijn omgeving. De fundering van een goede emotionele ontwikkeling is gelegen in de vrije, individuele expressie. In dit verband dient de aandacht genoemd te worden die het Nut besteedt aan de ontwikkeling van de creativiteit van de jeugd, in het onder meer stimuleren van kunstklassen voor de jeugd. Men gaat hierbij uit van de gedachte dat het kennen van de wereld door het kind gegrondvest dient te zijn op zijn belevingswereld. Wij zijn in een baai van onrust en twijfel terecht gekomen, waarin het scepticisme van de jeugd zo gemakkelijk kan ontaarden in egoïsme, in een niet verder willen en kunnen zien dan het heden, in een pluk-de-dag-houding, in een streven naar genot, in nihilisme dat soms kan leiden tot criminaliteit. Is het noezem-probleem in diepste wezen niet één van de aanklachten tegen onze moderne opvoeding en ons modern onderwijs? Zijn we niet van de Scylla der saaie moraalprediking in de Charybdis van de sensatie met zijn beeldromans terecht gekomen? Zijn we van de strakke gebondenheid en afgeslotenheid van de pedagogische stelsels niet overgeslagen in

een vrijheid die geen echte vrijheid meer is, juist omdat ze geen gebonden vrijheid is?

Is, zo vragen we ons thans af, onze enige zekerheid onze onzekerheid geworden?

Al nadenkende hebben we iets ontvouwd over de onzekerheden waarin de moderne opvoeding zich bevindt. Ge zult mij moeten toegeven dat onze tijd vele gelegenheden biedt ons te confronteren met het échec van onze opvoedingspogingen. Hoe zou het ook anders kunnen in deze wereld met zijn ontzaglijke gevaren, in deze wereld met zijn zwevende normen. Moge in deze situatie steeds meer mannen en vrouwen bereid gevonden worden op maatschappelijk en cultureel gebied samen te werken, samen af te leggen de weg tot de naaste, omdat de wezenlijke terugkeer tot de naaste de enige weg tot zelfrealisatie is, de enige weg tot innerlijke vrede en vrijheid, de enig begaanbare weg temidden van werelddraadselen en wereldleed. Deze weg van menselijke wijsheid af te leggen en te zelfder tijd te weten, dat onze menselijke wijsheid dwaasheid voor God is, is onze opdracht. God zelf heeft ons deze weg aangewezen, de weg van de mogelijkheid van het onmogelijke, de zekere weg temidden van alle onzekerheden, in zijn: Gij zult de Here, Uw God liefhebben met geheel Uw hart en met geheel Uw ziel en met geheel Uw verstand en Uw naaste als U zelf.

DE PROBLEMATIEK VAN DE VADERLIJKE EN DE MOEDERLIJKE SCHOOL

J. H. N. GRANDIA

Enige aantekeningen n.a.v. de studie „Volwassen worden. Een probleem-analyse en een perspectief”, door Dr. N. Beets. Uitgeverij J. Bijleveld te Utrecht, 1960, 263 pagina's, gebonden f 12,60

I. *De auteur en zijn werk*

Voor een juist verstaan van zijn werk is het van betekenis te weten dat Dr. Beets in Nederland is geboren, zijn jeugd verder heeft doorgebracht in Amerika en Indonesië en dat hij aanvankelijk is opgeleid voor arts in Leiden en in Djakarta. Na deze opleiding heeft Dr. Beets zich als Officier van Gezondheid verbonden aan het K.N.I.L. In 1946 heeft de heer Beets zich in Nederland gevestigd en is hij aan de Rijksuniversiteit te Utrecht bij Prof. Buytendijk psychologie en bij Prof. Langeveld pedagogiek gaan studeren. In 1954 is hij gepromoveerd op de dissertatie „De grote jongen, de psychologie van de jongen in de vlegeljaren”, die eveneens in de Bijleveldserie is verschenen. Daarna heeft Dr. Beets nog gepubliceerd de studie „Over lichaamsbeleving en seksualiteit in de puberteit, een bijdrage tot de anthropologische psychologie speciaal van de jongen”. De heer Beets is lid van de staf van het Paedagogisch Instituut van de Rijksuniversiteit van Utrecht een instelling, die onder leiding staat van Prof. Dr. M. J. Langeveld.

Uit het voorgaande moge blijken dat Dr. Beets een vertegenwoordiger is van de zg. Utrechtse school, hetgeen hij zich zeer wel bewust is en mede door zijn jeugdervaringen, opleidingen en werkzaamheden geneigd is de problemen in internationaal verband te plaatsen.

II. *Beknopte inhoud van het boek „Volwassen worden”*

Inleiding.

In dit boek, dat opgedragen is aan Prof. Langeveld, is het centraal gegeven de opvoeding van pubers en adolescenten. In de groei naar volwassenheid zijn de identificatieprocessen en identificatievormen van grote betekenis. Freud heeft veel aandacht besteed aan de identificatie in de kleuter- en kinderjaren. Over de identificatie in de puberteit en adolescentie is evenwel bij de psycho-analytici weinig verhelderends te vinden.

Onderscheid wordt gemaakt tussen:

- a. primaire identificatie (is op ouders gericht);
- b. secundaire identificatie (is niet op ouders maar op anderen gericht).

Freud, die het identificatieprobleem als een zeer fundamenteel gegeven voor de ontwikkelingspsychologie ziet, heeft de vraag gesteld, zonder deze overigens te beantwoorden, of de secundaire identificaties niet belangrijker geworden zijn en of niet juist de identificaties in de puberteit van doorslaggevende betekenis zouden kunnen worden.

Geconstateerd wordt dat het opgroeien van de jeugd plaats vindt tegen een nieuwe achtergrond die, in tegenstelling tot vroeger, als een bewegende achtergrond moet worden gekenschetst en dat de antwoorden, die de jonge mens van nu moet geven op bepaalde levensproblemen, van hem meer aan vindingrijkheid, originaliteit, spankracht en durf vragen dan van de jongere in vroeger jaren.

De schrijver stelt zich met dit boek tot taak om identificatieprocessen aan te wijzen en deze te beschrijven, eigenlijk te „schilderen”.

1. SOCIOLOGISCHE VERKENNING DER OPVOEDINGSVERHOUDINGEN

Inleiding

Onderscheid wordt gemaakt tussen:

- a. de sociologische wereld (dat is „de maatschappij” of ook wel „de samenleving”);
- b. de psychologische wereld (dat is de persoonlijke, de strikt eigen, de individuele belevingswereld).

Zeer veel nemen wij van anderen over. De nabootsing, de imitatie speelt in het leven een grote rol. Nabootsing en imitatie mogen als oervormen van de identificatie worden beschouwd. In zijn studie „Die Skeptische Generation” heeft Schelsky onderzocht hoe de jeugdige in het na-oorlogse Duitsland denkt en leeft. Zijn mededelingen terzake hebben een wijdere strekking: zij betreffen meer in het algemeen de sociale rol van de jonge mens in een industriële samenleving.

De skeptische generatie

De huidige jeugdgeneratie staat, in tegenstelling tot voorafgaande generaties, skeptisch zoniet afwijzend tegenover politiek, ideologie en jeugdbeweging. Deze jeugd neigt naar alles wat concreet is, naar het zicht- en

tastbare dus, naar het materiële. Grote woorden en leuzen doen het bij deze jeugd niet meer. De jongeren zijn te dien opzichte argwanend. Een tegenzin tegenover alles wat „organisatie” heet valt te constateren. Schelsky constateert dat de moderne jeugd typisch gesloten is. Over de eigen problemen wordt niet gesproken, niet met de ouders, en niet met anderen.

Naar aanleiding van het feit, dat de vaderlijke autoriteit binnen het gezin aan het verdwijnen is doet zich de klacht voor, dat de vader te slap is.

Ten opzichte van de arbeid staat de jeugd positief. Het ontbreekt haar niet aan arbeidslust en prestatievermogen. De jonge arbeider wenst een scholing te ondergaan. Hij wenst vakman te zijn. Niet geld biedt veiligheid, maar vakmanschap.

Het schoolbezoek is noodzakelijk onderdeel der beroepswerkzaamheid. Tot de school bestaat, evenals dat het geval is tot de arbeid in de fabriek of op kantoor, een zakelijke distantie. De instelling tegenover de school is positief hoewel kritisch. De verhouding tot de leraar wordt als zakelijk ondervonden.

In vroeger jaren stond vanzelfsprekend de gymnasiast, de middelbare scholier model voor het beeld dat men van de jeugd wenste te ontwerpen. Dit is niet langer meer het geval. Niet de gymnasiast geeft de toon aan, maar de jonge fabrieksarbeider. De scholier treedt ongemerkt in de voetstappen van de arbeider en wel vooral in de totale beleving van zijn school-werk.

Behalve in hun instelling op werk en beroep beginnen jeugdigen, uit alle lagen der maatschappij, ook in hun houding ten opzichte van de vrije tijd op elkaar te lijken.

Bij vele activiteiten in de vrije tijd gaat het minder om deze activiteiten zelf dan om het gezelschap, waarin men zich bevindt. De losse contactvormen overheersen. Men is op het gebied der intieme menselijke verhoudingen „vrijblijvend”. Men zoekt gezelligheid en vermijdt gebondenheid. Voor de hechte vriendschappen zijn losse kameraadschappen gekomen, de binding aan de vereniging is verzwakt en de informele groepsvorming is belangrijker geworden.

Het vrije tijdsgebied heeft in het dagelijks leven van de jeugd vooral de betekenis gekregen van het gebied waarin men zijn gevoel van eigenwaardede beleeft.

In vroeger jaren stond de identificatie met de klasse waartoe men behoorde op de voorgrond. Tegenwoordig vereenzelvigt men zich eerder met het prestige van een beroepsgroep waarin men, op grond van persoonlijke kwaliteiten, een plaats inneemt.

Het in arbeiderskringen vroeger bestaande klassebewustzijn is aan het verdwijnen. Men voelt zich niet meer in een hoek gezet en uitgebuit. Men richt zich op de eigen persoonlijke prestatie en wordt meegenomen door het verlangen om op de maatschappelijke ladder te stijgen.

De huidige jonge mens is openlijk ongeïnteresseerd in de politiek. Dit is nl. een zaak voor de beroepsopolitici. De houding is onpolitiek democratisch. Deze jeugd wil in de staat orde, rust, zekerheid en individuele vrijheid.

De jonge arbeider van deze tijd: een nieuw type

In zijn studie heeft Schelsky ook materiaal verwerkt van de Oostenrijkse socioloog Bednarik. Deze beschrijft de jonge arbeider als de vertegenwoordiger van een bepaald type mens dat nieuw is daar het anders is dan men had verwacht. Bednarik leest, evenals Schelsky, aan de jonge arbeider de bestaansvorm van de moderne mens, het moderne levensgevoel, af. Hij analyseert de samenlevingsstructuur en merkt op welke gevolgen de emancipatie der jeugd uit het gezin en uit de samenvoegende macht der politieke groeperingen op de „grondhouding” van deze jeugd heeft gehad. Vooral tracht Bednarik zich in te leven in de belevingswereld van jonge mensen. Hij tracht als socioloog de samenleving te ondergaan zoals de opgroeiende jeugd die ondervindt. De wereld wordt door hem als een chaos, de beschaving als wildernis gekenschetst. Hij beschrijft het bestaan als onoverzichtelijk, ongrijpbaar, zonder perspectief.

Typerend voor de bestaansvorm van de jonge mens en voor het moderne levensgevoel in het algemeen is een opgaan in het momentane. Men leeft niet met een toekomst voor ogen maar men leeft vrijwel zonder bindingen van het ene moment in het andere.

De jonge mens komt tegenwoordig te weinig aan het exploreren van het eigen innerlijk toe. Het ontbreekt hem dientengevolge aan zelfkennis. De pedagogiek is te weinig opgewassen tegen de taak om de aankomende volwassene middelen aan de hand te doen om te komen tot ontplooiing van de persoonlijkheid.

De eenzame massa

Vervolgens gaat Beets ten rade bij Riesman naar aanleiding van diens studie „The lonely crowd. Study of the changing American character”. Riesman onderscheidt:

- a. het inner-directed karakter, dat in sterke mate is gevormd door primaire identificaties;
- b. het other-directed karakter, dat onder invloed staat van de secundaire identificaties.

De maatstaf voor het juiste gedrag ligt bij het tweede type niet zozeer bij het eigen geweten maar bij het vinden van bijval. Ouders zijn op het terrein der opvoeding onzeker geworden. Het kind krijgt dientengevolge nergens een duidelijk geluid te horen en weet niet waar het naar toe op weg is. De volle zwaarte der karaktervorming valt derhalve aan de peer-group, de groep van leeftijd- en soortgenoten, ten deel. Wat gedrag, opvattingen en smaak betreft richt de jongere zich op deze peer-group. Het zich terugtrekken van de ouders als identificatiefiguur maakt dat de peer-group op de menings- en karaktervorming van jongeren een steeds grotere invloed krijgt.

Enkele Nederlandse bronnen

Genoemd worden de rapporten „Maatschappelijk verwildering der jeugd” en „Moderne jeugd op haar weg naar volwassenheid” en de dissertatie van Garbers over de hipogene persoonlijkheid. Verder is door Beets het boek van Prof. Van den Berg „Metablica of Leer der veranderingen” geraadpleegd. Ten aanzien van de identificatieproblematiek zijn evenwel geen nieuwe aspecten in voornoemde bronnen te vinden. Tenslotte besteedt Dr. Beets aandacht aan de visie van Prof. Polak op de moderne mens en zijn cultuurproblemen, die neergelegd is in „De toekomst is verleden tijd”. Uit deze studie is de conclusie getrokken dat een goede mensvorming slechts kan bestaan bij aanwezigheid van positieve toekomstbeelden.

2. PSYCHOLOGISCHE VERKENNING DER OPVOEDINGSVERHOUDINGEN

Voor de pedagoog is het noodzakelijk de beelden te kennen waaronder het volwassen-zijn zich dagelijks aan de jonge mensen voordoet. Deze beelden zijn de moeder, de vader, de leraar, etc. Ook de leeftijdgenoten blijken in dit verband van betekenis te zijn.

De ouders

Beets is van mening dat onzekerheid, ongerustheid en onmachtgevoelens kenmerkend zijn voor de moeder van ouder wordende kinderen en dat het juist vaak de moeders zijn die hulp, bij de opvoeding van pubers, buitenshuis zoeken. Haar onmachtgevoelens zijn voor een deel te verklaren uit het feit, dat met het ouder worden de vitale reserve afneemt. Het huwelijk brengt de man in een labielere positie; zowel thuis als in

zijn werk wil hij slagen. In de uitoefening van zijn beroep tracht hij vooruit te komen, zijn positie te verbeteren, zijn verantwoordelijkheid uit te breiden.

In het gezin heeft hij een ondergeschikte taak. De zorg voor de kleine kinderen berust bij de moeder. Zij bemoeit zich als het ware dagelijks met de opvoeding. De man blijft terzake onkundig. Komt hij nu voor de opgave der vaderlijke puberteits-opvoeding te staan dan voelt hij zich onmachtig en schuldig. De vader kan t.a.v. het opvoeden van pubers niet met gezag optreden omdat hem het inzicht in deze problematiek ontbreekt. Hij weet dan ook niet hoe te moeten handelen.

Voor de ouders is nodig een gemeenschappelijke bezinning, een gemeenschappelijke positiebepaling en op grond daarvan een verandering van houding en instelling tegenover elkaar en met het oog op het kind of de kinderen, die een vader en een moeder behoeven, die beiden een duidelijke plaats in het gezinsleven innemen.

De school

Vervolgens wordt het pedagogisch klimaat onderzocht van de school, die door pubers en adolescenten wordt bezocht.

In de school van de 19e eeuw liet de gezags-verhouding aan duidelijkheid niets te wensen over. Deze school was een typisch vaderlijke school waarin autoritaire gezagsverhoudingen aanwezig waren. In de leraarskamer heersten mannelijk-collegiale verhoudingen. De leraren hadden een gemeenschappelijke achtergrond: een universitaire opleiding.

De intrede van de vrouw in de leraarskamer heeft verstrekkende gevolgen gehad en heeft o.m. er ongetwijfeld toe bijgedragen bij de man twijfel te doen ontstaan aan zijn onfeilbaarheid als opvoeder van pubescenten.

Klimaatverandering binnen de school

Beets typeert de klimaatverandering binnen de school als „vermoederlijking”. Het moederlijk-verzorgende en meer huiselijk element heeft zich naast het vaderlijk-gedistantieerde en meer autoritaire een plaats verzekerd. De geschiedenis in Nederland van het Montessori-onderwijs is bijzonder illustratief voor een toenemende invloed van de vrouw binnen het onderwijs. Binnen de Montessori-middelbare school heeft zich de emancipatie-beweging bijzonder groot kunnen maken en heeft men er de moederlijke invloed – als reactie te begrijpen op de sterk autoritaire

vaderlijke gezagsverhouding binnen de school in de negentiende eeuw – zich aan schromelijke overdrijvingen zien schuldig maken. De tragische gevolgen die deze ontwikkeling voor een aantal zelfs begaafde kinderen heeft gehad opent ons de ogen voor de opvoedings- en onderwijsproblematiek die ontstaat, wanneer nu eens niet het vaderlijke maar het moederlijk element binnen de school een te eenzijdige en overheersende betekenis krijgt. En speciaal wanneer een bepaalde vorm van moederlijk-beschermende bejegening uitgaat van een leraarstypen, dat als man vanuit oudere (verouderde?) maatstaven toch wel te week, te slap, te sentimenteel zou worden gekenschetst. In het laatste geval doen zich immers de ernstigste identificatie-problemen voor waarover nog te weinig tot de schoolhervormers is doorgedrongen.

Het Montessori-onderwijs is, volgens de schrijver, een onderwijsgebied waarbinnen de moeder-vaderproblematiek zich in zijn meest verwarrende vorm voordoet: in de personen, in de omgangsvormen en mede op grond daarvan ook binnen de didactiek.

Geconstateerd wordt, dat de moederlijk – verzorgende principes en de emancipatie van de jeugd hebben geleid tot zeer vrije omgangsvormen, tot een gezellige sfeer en tot allerlei niet-schoolse activiteiten.

De functie van de schoolleider vraagt op zichzelf een minstens dubbelzinnige instelling. Het moderne pedagogische klimaat vereist van de persoon die leiding geeft aan een middelbare school, dat hij gezagdrager is in vaderlijke zin naast begrijpende en meelevende figuur in een meer moederlijke zin.

Binnen de samenleving hebben sinds kort de academisch gevormde psycholoog en de academicus-pedagoog zich een plaats veroverd. Deze nieuwe deskundigheid is een uitdaging en bedreiging voor de rector en directeur. Daarbij komt dat de rector of de directeur te maken heeft met docenten, die niet gemakkelijk tot een grote en alles-omvattende visie op onderwijsproblemen kunnen komen en die hem op grond daarvan het verwerven van een eigen inzicht, van een overzicht over het geheel niet vergemakkelijken.

De rector of directeur staat kwetsbaar in de samenleving als „deskundige” op onderwijsgebied. Hij wordt bestookt met „onderwijsvernieuwing.” Wankel is zijn positie tegenover de docenten omdat hij ze onvoldoende te bieden heeft, omdat zij, evenals hijzelf, geen houvast vinden in een gemeenschappelijk uitgangspunt, een gemeenschappelijk toegankelijke pedagogische, pedagogisch-psychologische en didactische vakliteratuur.

De betekenis van het schoolgaan

De oorspronkelijke vaderlijke school was een mannen- en jongensschool. Schoolgaan betekende zelfstandigheid verwerven, op eigen benen staan. Schoolgaan was ernst, geconcentreerde ernst. De code was: wie geschikt is en het kan, kan het ook, en wie ongeschikt is valt af. Er werden dus eisen gesteld, enigszins in de zin van: zonder aanzien des persoons. De uitdaging was stevig. Dat betekende dat er voor te hulpelozen en te zwakken, te weinig intelligenten geen plaats was. Vanzelfsprekende voorwaarden voor het volgen van het onderwijs waren het behoren tot een bepaald milieu, op grond waarvan gedragsregels werden gekend, intelligentie, doorzettingsvermogen, stevigheid, dus geïntegreerdheid van de persoon.

Bijna absurd is de opvatting die verkondigt dat alleen de „moderne” school aan karaktervorming doet en zoals dat heet „de gehele persoon” vormt. De school die achter ons ligt sprak niet over karaktervorming of persoonsvorming maar deed er ondertussen wel aan.

De vaderlijke school heeft een uitdagingskarakter. De verhoudingen in de school zijn hiërarchisch bepaald. De hiërarchie duidt op ordening. In opzet en uitwerking vertoont de vaderlijke school de tendens naar duidelijkheid, klaarheid, helderheid, naar natuurwetenschappelijke zakelijkheid. De werkwijze in de vaderlijke school maakt de leerling duidelijk dat hij er met zijn natuurlijke gezonde verstand, met zijn aanvoelen en zijn intuïtie en met zijn aangeboren „flair” niet komt. Er moet gewerkt, geleerd worden.

De school met uitnodigingskarakter: de moederlijke school

In de vaderlijke school worden vrijwel onmiddellijk duidelijke eisen gesteld. De moederlijke school wacht af, kijkt eerst eens naar het kind, zal het later wel zien. Het ideaal is meer een school met prettige leerlingen dan met goede leerlingen, zoals op de traditionele school. De nadruk valt op het karakter en de karaktervorming, de persoonsvorming. De ervaringen van ouders en leerlingen, in verband gebracht met de indrukken die men van de leerkrachten opdoet, wijzen in de richting van een voor de moederlijke school kenmerkende vaagheid en onduidelijkheid, die juist in het-woord „sfeer” zo tot uitdrukking komt.

In de moederlijke school wordt de menselijke persoon van de leerling centraal gesteld. Men gaat van de leerling uit. De school met een moederlijk opvoedingsklimaat heeft tot ideaal het opvoeden van de totale persoonlijkheid.

Tegenover het exces van de al te vaderlijke school stelt deze school het „te veel” aan moederlijke aandacht, moederlijke veiligheid en geborgenheid en verzorging. Dat wreekt zich in het bijzonder op het punt van het manlijke doorzettingsvermogen. De identificatie-problemen komen niet tot hun recht. Vandaar dat het aan deze tijd aangepaste traditioneel-klassikale onderwijs blijkbaar kan worden ervaren als een „bevrijding” en een „openbaring”.

De mede-leerlingen en de vorming der persoonlijkheid

De volwassene ziet zichzelf niet als identificatiefiguur. De eigen volwassenheid is immers van betwifelbaar karakter. Indien echter de volwassene niet langer als de navolgingswaardige verschijnt, wil verschijnen en kan verschijnen, zoekt de jeugdige elders naar voorbeelden. Binnen het school-verband zal de leerling dit alles zoeken bij de mede-leerlingen. De schrijver vraagt zich af of niet in de afgelopen tijden de volwassene als identificatie-figuur op school model stond en of niet in de huidige tijd meer en meer de leeftijdgenoot de voorgrondpositie inneemt.

De mede-leerling als voorbeeld

Nagegaan wordt welke persoon-kwaliteiten het zijn, die fascineren, worden nagestreefd, als navolgingswaard of afkeuringswaard wordt gezien.

De verbale slagvaardigheid en weerbaarheid is een van de hoogst aangeslagen kwaliteiten, die men als jongere kan bezitten. Hij die deze kwaliteit bezit, heeft direct en duidelijk succes. Hij beheerst situaties. Door zijn grote wendbaarheid en snelle reageren is hij „de man van het ogenblik”. Daarmee drukt hij zich in het bijzonder als de mens van deze tijd uit.

In de scholen met een moederlijk pedagogisch klimaat worden de leerprestaties der leerlingen onvoldoende objectief en te weinig zakelijk door de leraren beoordeeld. De leerlingen kunnen zodoende moeilijk tot zelfkennis en zelfwaardering komen daar de volwassene de intellectuele prestaties in vage beschrijvingen beoordeelt.

De vraag rijst in dit verband welke karaktervorming eigenlijk op een moderne school plaats vindt. De nieuwe school neemt de jonge mens in zijn veelzijdigheid tot uitgangspunt terwijl in de oude school die leerling model stond, die de beste intellectuele-prestaties leverde, die zich vlijtig en correct gedroeg. Er heeft derhalve een accentverschuiving plaats gevonden naar de persoonskwaliteiten van de leerling.

Verder hecht de leerling meer waarde aan wat de leeftijdsgenoten van hem denken t.a.v. zijn lichamelijke verschijning, sportieve prestaties, aesthetische begaafdheid, enz. dan aan wat de volwassene van hem denkt als intellectueel. Deze ontwikkeling heeft er toe geleid dat de identificatie-figuur wordt gezocht onder leeftijdsgenoten, die op één of andere wijze uitblinken. De jonge mens poogt zich dan ook in onze tijd te vereenzelvigen met geheel andere waarden dan in vroeger tijden. Het zoeken van een identificatiefiguur onder leeftijdsgenoten heeft evenwel het niet geringe nadeel dat het voor de jonge mens een zware opgave is geworden om zichzelf als eenheid te ervaren en om te weten waarop hij zich richten moet. Het is bijzonder moeilijk voor hem geworden om „vooruit te zien”, zichzelf een perspectief op een eigen toekomst te verschaffen.

Identificatie en leerproces

De persoonlijke verhoudingen zijn in hoge mate bepalend voor de werkhouding van het jonge kind. De identificatie met personeel zal derhalve voor het leerproces soms van beslissende invloed zijn. Het kind komt tot de zaak via de persoon.

De school heeft tegenwoordig te maken met leerlingen, die moeilijker dan voorheen tot abstraheren te bewegen zijn. De leerlingen richten zich meer tot het concrete.

Het tot – zichzelf – komen buiten het gezin en de school

De school met zijn vele leervakken maakt het noodzakelijk dat het kind zijn aandacht over vele zaken tegelijk moet verdelen. Juist in een levensperiode van het kind, die gekenmerkt wordt door onzekerheid en labiliteit, komt het verlangen op naar geheel ge-integreerd zijn. Een eenheidsbeleving op een bepaald gebied zal een gevoel van bevrijding en opluchting geven. De lichamelijke sportieve prestatie biedt deze mogelijkheden en wordt daartoe benut.

De eigenwaarde-beleving in de sport

Sport bedrijven is ondenkbaar geworden zonder een bepaalde sfeer, zonder een speciale vorm van gezelligheid. De sportverenigingen worden tevens gezelligheidsverenigingen en hebben het karakter gekregen van sociëteit.

Het jeugdige bestaan beleeft in de sport een gevoel van vrijheid en ont-

spanning en wel door de volledige persoonlijke inzet, de inspanning tot het uiterste, onder regels en wetten, waaraan men zich stipt moet en wil houden.

In de lichamelijke inspanning, in het beleven der eigen kracht, behendigheid en vitaliteit, in de krachtmeting met de anderen, komen zij tot een vitaal beleven van wat zij persoonlijk waard zijn.

De eigenwaarde-beleving in de jazz.

Met intense belangstelling volgen jonge arbeiders, scholieren en studenten het jazz-gebeuren plaatselijk, nationaal en internationaal.

Wie zich in jazz gaat verdiepen begeeft zich in een eigen nogal persoonlijke wereld, waarin een eigen taal wordt gesproken.

Dit is het fascinerende van jazz. De persoon die „in jazz opgaat” wordt als totale persoon opgenomen en treedt daarmee een andere wereld binnen. Een wereld waarin lichamenlijk en geestelijk beleven één worden. De „taal” die in de jazz gesproken wordt is geen woordentaal maar een klanken- en bewegingentaal.

Jeugdemancipatie en persoonsstructuur

De jeugdemancipatie heeft de jonge mens „vrij” gemaakt, het gesteld in een vrijheid, die eigenlijk maar moeilijk of niet te hanteren is. Hij kan de dingen niet meer omvatten, hij dreigt verloren te gaan in een te grote ruimte. De jeugdemancipatie gaat gepaard met een persoonsstructuur die vervaagd is. De jeugdemancipatie brengt een persoonsbeeld mee dat onder invloed van een verlies aan steunpunten, aan duidelijke begrenzingen, zichzelf te buiten gaat en aan vaagheid gaat laboreren. De vitale beleving neemt daardoor in betekenis toe.

Juist een vage en zich onzeker voelende persoon heeft behoefte aan fundamentele, lichamenlijk sterke, gevoelens en belevingen.

Op grond van gesprekken met jongeren, die duidelijk nozem-achtige affiniteiten vertonen, komt Dr. Beets tot het inzicht dat naast een sterke behoefte om op te vallen, om van zich te laten horen en zich te doen gelden, een gevoel van sociale onzekerheid, een niet weten waaraan men in deze samenleving toe is, een belangrijke rol spelen. Er heeft een „emancipatie” plaatsgevonden op grond waarvan men zich vrijwel geheel uit het gezin heeft losgemaakt. Vaak bestaat het gevoel van speciaal door de vader te zijn losgelaten.

Identificatie wordt gezocht met een „man uit één stuk” en dat is nu

precies dié vader die uit de samenleving als rustgevend baken en richting-wijzend voorbeeld verdwenen is. Het gebrek aan identificatiemogelijkheden met de vader en de volwassene in het algemeen levert de jonge mens uit aan zijn leeftijdgenoten, die hem bepaalde gedragsregels voorschrijven. Het is een ernstige misvatting aan de leeftijdgroep als zodanig alleen maar positieve „opvoedingskwaliteiten” toe te kennen.

Het tot persoonlijke bezinning komen

Het schoolgaan, de omgang met docenten en met de leerlingen, levert aan de individuele jongen, het individuele meisje, stof genoeg op voor persoonlijke bezinning. Zeker na het zestiende jaar zijn jongelui tot een vrij gedifferentieerd oordeel over hun naaste omgeving, en wat daarin gebeurt, in staat.

De moderne jeugd is sterk aan het zicht- en tastbare gebonden. Zij leeft in het hier en nu. Ze is concreet en praktisch ingesteld. Ze wil wel iets aanpakken maar dan moet het resultaat onmiddellijk zichtbaar worden. Ze is skeptisch ten aanzien van grote en holle woorden. Ze is jazz-minded, danszuchtig en vooral other-directed.

3. VERKENNING DER PEDAGOGISCHE PERSPECTIEVEN

De ouders

De vader dient meer te doen dan het onderhouden van het gezin. Hij heeft een wezenlijke functie bij de vorming van zijn kinderen. Van het vaderschap moet iets worden gemaakt. De vader moet meer de identificatie-figuur worden voor zijn kinderen.

Een intensievere bemoeiing van de vader voor de opvoeding van zijn kinderen zal de taak van de moeder verlichten. Zij krijgt dan meer tijd voor zichzelf om tot zelf-bezinning te komen.

Vorengenoemde tendenties zullen stimulerend werken voor een hechtere gezinssamenhang. Gezinnen met oudere kinderen trekken in hun geheel in de vakanties naar buiten en kamperen in de vrije natuur, waarbij vaders en zonen, moeders en dochters van dezelfde eenvoudige genoegens genieten. Herstel van het gezinsleven wordt door deze ontwikkeling bevorderd.

De school

In het gezin worden de voorwaarden gegeven die een goede werkhouding, het aanvaarden van een taak, het zich inzetten en concen-

treren kunnen, het gehoorzamen aan een opdracht, zelftucht, zelfbeoordeling, en zelfkritiek mogelijk maken. De school kan zich daardoor aan een meer afgeronde taak wijden. De school wordt dan in het bijzonder de plaats waar het werken geleerd wordt. Dit wil niet zeggen, dat er op school alleen maar geleerd wordt. Jonge mensen aan het werk zetten, hen aan het denken zetten, hen voor opgaven stellen en verwachten dat zij hun werk afmaken is meer dan intellectueel vormen. Het is een bijdrage leveren tot de karaktervorming. De karaktervorming is een begeleidend verschijnsel der intellectuele vorming.

De docenten zullen hun vakbekwaamheid in drie richtingen moeten opvoeren:

- a. de kennis van de ontwikkeling van het kinderlijke tot het volwassen denken;
- b. een zich bezinnen op de leerprogramma's i.v.m. hetgeen de samenleving aan kennis en inzicht zal gaan vragen van jonge volwassenen;
- c. een verder gaande aanpassing der didaktiek aan de leerlingen.

Uit het voorgaande volgt dat van de individuele docent in de toekomst een grotere concentratie van zijn aandacht op en belangstelling voor ontwikkelings- en speciaal denkpsychologische vraagstukken, de samenstelling der leerprogramma's, en het vinden van betere didactische methoden gevraagd worden. Vandaar dat men van de aankomende leraar verwachten mag, dat hij, behalve een goed vakman, ook een pedagogisch geïnteresseerde is. De docent moet dan ook theoretisch geïntereerd zijn. Het geestelijk thuis voor leraren aan de universiteit zal dus de pedagogiek kunnen zijn. Het is in Nederland de bijzondere verdienste van Langeveld – in het voetspoor van Kohnstamm – dat hij er te Utrecht in geslaagd is, een opzet voor de opleiding van pedagogen, kinder- en jeugdpsychologen en leraren te vinden, die waarschijnlijk uniek mag worden genoemd.

De deskundigen

Ieder mens is gesteld voor een verwarrend teveel. Dit komt door een een onoverzichtelijk worden van het leven. In de samenleving is daarom behoefte aan overzichtsdeskundigen, die in de tijd en rust hebben om de school, het gezin, het verenigingsleven en andere samenlevingsfacetten te beschouwen en die trachten verbanden en samenhangen op te sporen en te begrijpen. Twee dingen staan hen voor ogen: persoonsgezonding en cultuurgenezing.

Tot de overzichtsdeskundige behoort de puberteitspsycholoog. Deze treedt in discussie over de problematiek van het in-deze-wereld-jong-zijn van de moderne mens. Hij kan verder worden de persoonlijke raadsman van de jonge mens zelf en de pedagogische raadgever van de ouders van jonge mensen. Als raadsman van ouders en kind kan hij ook woordvoerder van het gezin zijn bij het onderwijs.

De puberteitspsycholoog kan ook een gesprekspartner worden van hen die leidende functies vervullen in jeugd- en sportverenigingen. Tenslotte levert hij een bijdrage tot en is hij gesprekspartner van alle mens- en cultuurwetenschappen, zoals die aan universiteiten worden gedoceerd.

De Verenigingen

De vrije tijdsbesteding zal in toenemende mate de zingeving van het bestaan beïnvloeden. De positie en betekenis van de sportverenigingen worden bepaald door de jeugdemancipatie, de veranderingen in de arbeidsstructuur, de arbeidsduur, de toeneming der vrije tijd en andere factoren. Het lichaam vraagt om erkenning. De mens keert tot zijn lichaam terug. De sportbeoefening dient te worden gezien en doordacht tegen de achtergrond van cultuurherstel en persoonsherstel. De pedagogiek dient zich dan ook te bezinnen op de betekenis van de lichamelijke opvoeding en de functie van de sportvereniging.

De inhoud der vrijheid

Freud heeft gewezen op de betekenis van moeder en vader als primaire identificatie-figures. In dit onderzoek zijn de leeftijdgenoten als secundaire identificatie-figures naar voren gekomen. Vooral de puberteit is een leeftijdsperiode waarin de peergroup-cultuur een sterke invloed op de persoonsvorming heeft. De karaktervorming evolueerde van inner-directed naar other-directed. Gezin, school, werk en vrije tijd gaan nieuwe posities in het leven en tegenover elkaar innemen. In een gemechaniseerde wereld ontdekt de mens opnieuw zijn lichaam.

De vrijheid van de jonge mens is een vrijheid waarmee hij niet goed raad weet. Het is vaak een ledige vrijheid, die pas inhoud krijgt in de communicatie. Een lange weg moet worden bewandeld voordat de jonge mens tot zichzelf komt.

De mens is een uniek wezen. Het geheim van alle groot-worden is: de weg gaan van vele vereenzelvigingen om tenslotte eenvoudig zichzelf te worden en zichzelf te aanvaarden. Als een mens met tekortkomingen. Maar ook een mens met het zeer persoonlijke verlangen om tot zichzelf te mogen komen en . . . tot de anderen.

III. *Critische nabeschouwingen*

Algemene opmerking

Zou de recensent alleen afgaan op de titel van deze studie dan geeft het boek teweinig. Vooral ook daar verder vermeld wordt dat het uiteindelijk in dit boek gaat om de opvoeding in de puberteit en adolescentiejaren. De schrijver maakt evenwel aan het begin van zijn voorwoord terzake een voorbehoud door mede te delen, dat het in het bijzonder gaat om de persoons- en karaktervorming van scholieren van het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs. De lezer dient zich derhalve regelmatig te herinneren dat – wanneer door de schrijver gesproken wordt over de school, het gezin, de ouders, de jongen – bedoeld wordt v.h.m.o. scholen, gezinnen die hun kinderen daar naar toe zenden, ouders van kinderen op een v.h.m.o. school en jongens die deze instelling bezoeken. Met andere woorden: de problematiek van het volwassen worden, zoals deze door Dr. Beets wordt geschetst, moet worden gezien tegen de achtergrond van een bepaald cultuurklimaat en het vindt plaats in een bepaald sociaal-economisch milieu.

Verder dient, bij het bestuderen en het beoordelen van dit boek, er rekening mee te worden gehouden dat dit werk niet alleen de neerslag is van een jarenlange studie maar ook van een 8 à 10 jaar werken op het Paedagogisch Instituut van de Rijksuniversiteit te Utrecht, een instelling waar kinderen worden onderzocht die leer- en opvoedingsmoeilijkheden geven en waar ouders en opvoeders voorlichting en advies krijgen inzake de opvoeding van de aan hun zorgen toevertrouwde kinderen. Deze kinderen zullen in het algemeen, uitgezonderd zij die komen vanwege de Voogdijraad of de Kinderbescherming, komen uit milieus die het financieel ruim hebben, bereid en instaat zijn pedagogische adviezen te betalen en het misschien ook wel gemakkelijk vinden een buitenstaander, tegen honorering, mede te belasten met de opvoedingsproblemen van hun kinderen.

Het vorenstaande overwegende mag de conclusie worden getrokken dat Dr. Beets de problematiek van het volwassen worden en zijn pedagogische waardering van schooltypen heeft gebaseerd op eenzijdig materiaal. Deze conclusie betekent niet een miskenning van deze studie, die waardevol materiaal bevat voor het pedagogisch denken en belangrijke aanwijzingen geeft voor het pedagogisch handelen, maar heeft alleen de intentie van een zakelijke constatering die tot strekking heeft de door Dr. Beets naar voren gebrachte problemen op hun juiste waarde te schatten.

De school en het volwassen worden

Het is goed dat Dr. Beets ons, vanuit zijn achtergrond, nog eens belicht de pedagogische betekenis van de school, die meer is dan alleen een leerinstituut. Dat hij dit doet aan de hand van twee typen scholen: de vaderlijke en de moederlijke school, is boeiend en verhelderend.

Een groot bezwaar zijn evenwel zijn apodictische uitspraken, die, misschien niet zo bedoeld door de schrijver, insinuerend zijn voor de zg moederlijke school. Een voorbeeld terzake wordt ontleend aan

pag. 145:

„De vaderlijke school vertoont in opzet en uitwerking in ieder geval de tendens naar duidelijkheid, klaarheid, helderheid, naar natuurwetenschappelijke zakelijkheid”.

Op de vaderlijke school wordt de leerling:

ter verantwoording geroepen;

op zijn „helderheid” getoetst;

aan nauwkeurigheds-beproevingen onderworpen.

Verder moet de leerling op de vaderlijke school:

schriftelijk werken,

de stof „tot in de puntjes” beheersen, enz.

En verder nog op

pag. 146:

„De ouderwetse leraar „liet niet met zich spelen” als hij een goede leraar was”.

(Merkwaardig de restrictie, „als hij een goede leraar was”, die de schrijver maakt. Een voorbehoud die alleen voor de vaderlijke- en niet voor de moederlijke school mag gelden?).

Op pag 148 spreekt de schrijver als zijn mening uit „dat het klassikale onderwijs zich niet mag laten gezeggen, dat de totale persoon erbinnen, geen kans krijgt zich te vormen”. Inhoudelijk kan de recensent het met deze mening wel eens zijn. Te vaak wordt op ondoordachte wijze denigrerend over het klassikale onderwijs gesproken zonder dat men zich bewust is dat mede door dit onderwijssysteem het analfabetisme is overwonnen, het aantal leervakken is uitgebreid en dat het de basis heeft gelegd voor volksverheffing en volksontwikkeling. Maar recensent vraagt zich niettemin af: wie is het klassikale onderwijs en wat betekent „de totale persoon erbinnen”? Niet alleen is deze terminologie qua stijl aanvechtbaar maar de schrijver verzuimt mede te delen tegen wie hij polemiseert.

Dr. Beets geeft toe dat inderdaad het oudere klassikale onderwijs niet alle begaafdheden, alle ontwikkelingsmogelijkheden een gelijke kans gaf. Zo werden volgens hem de musische mogelijkheden op school niet gevormd. Hij vraagt zich evenwel af of men deze vorming, indien deze gewenst was, niet gerust aan het initiatief der ouders kan overlaten. Verder stelt hij nog de vraag „of men inderdaad meent dat in de vorige eeuw speciaal de autoritaire scholen de kunstenaars om zeep hebben gebracht”.

Alweer vraagt de recensent zich af tegen wie polemiseert Dr. Beets? Waarom zegt Dr. Beets niet wie deze „men” is. Bovendien is het verwarrend dat de schrijver verschillende begrippen door elkander hanteert zonder duidelijk te maken wat hij precies bedoelt. In concreto: vaderlijke school = oudere klassikale onderwijs = autoritaire school = traditionele school? Indien ja, waarom? Indien neen, waarom niet?

De vraag nu of de musische vorming niet aan het initiatief der ouders kon worden overgelaten wordt door Beets zelf beantwoord met de retorische vragen of er door gymnasiasten in de vorige eeuw minder gemusiceerd werd dan tegenwoordig en of er niet vele kunstenaars zouden zijn, die op school geen voedsel vonden voor hun creatieve mogelijkheden en juist daardoor geworden zijn tot wat zij werden: grote kunstenaars?

Het komt de recensent voor dat Beets beantwoording niet terzake dienende is. In de eerste plaats gaat hij uit van veronderstellingen en niet van concrete feiten. Dr. Beets meent dat ondanks de vaderlijke school (c.q. het oudere klassikale onderwijs, c.q. autoritaire school, c.q. traditionele school?) door leerlingen van de gymnasia niet minder maar meer werd gemusiceerd dan tegenwoordig. Het gaat evenwel in dit geval niet om wat gemeend wordt maar wat de feitelijke gegevens zijn en Dr. Beets verzuimt deze te verstrekken. Verder is de maatschappelijke situatie voor de jonge mens in het algemeen en voor het meisje in het bijzonder fundamenteel veranderd. De jonge mens is minder aan huis gebonden en heeft veel meer mogelijkheden voor vrijetijdsbesteding gekregen dan vroeger het geval was. Radio en grammofoon kunnen het zelf-musiceren overbodig maken. Conclusie: gezien de veranderde sociale en culturele situatie kan het nodig zijn tegenwoordig meer dan vroeger aandacht te besteden aan de musische mogelijkheden op school.

In dit verband zij nog opgemerkt dat de democratisering van het maatschappelijk leven ook heeft doorgewerkt t.a.v. het voortgezet onderwijs. Met andere woorden: de v.h.m.o. scholen betrekken leerlingen uit sociale milieus, die vroeger niet in aanmerking kwamen om naar deze

instellingen hun kinderen te zenden. Het culturele klimaat nu van deze gezinnen noodzaken eveneens de musische mogelijkheden op de school te vormen daar de gezinnen van een aantal leerlingen daar niet toe in staat zijn.

Moelijk is het tenslotte om in te gaan op de vraag van Dr. Beets of inderdaad wordt gemeend „dat de autoritaire school de kunstenaars om zeep brengen”. Recensent zou dan moeten weten door wie, waar, waarom en in welk verband dit is gezegd. Heeft het zin om te beweren, zoals de schrijver dit op pag. 148 doet, dat het op school geen voedsel vinden door kunstenaars voor hun creatieve mogelijkheden juist grote kunstenaars heeft doen ontstaan? Het gaat nl. niet om het vormen op de middelbare school van kunstenaars maar om een verrijking van het persoonlijk leven door het aesthetisch beleven en dat nu kan worden gestimuleerd en gevormd. Bovendien weten wij en ook Beets niet hoeveel kinderen door een te zakelijk onderwijs innerlijk verschaald zijn en zich daardoor niet tot kunstgenieter laat staan tot „grote kunstenaar” hebben kunnen ontplooiën. Wel zijn er terzake bepaalde aanwijzingen in de literatuur te vinden. Zo moge worden verwezen naar pagina 140 van de studie van Wilhelm Roessler „Jugend im Erziehungsfeld” verschenen te Düsseldorf in 1957: „Der stete Umgang mit der modernen Literatur, mit Nietzsche, Strindberg u.a. blieb auf die Dauer nicht ohne Wirkung und brachte diese Generation in eine Opposition gegen die Schule, die bei den Sensibelsten bis zum Selbstmord führen konnte, weil sie sich einerseits dem Druck der Schulstunden nicht mehr gewachsen fühlten und weil sie andererseits mit dem Leben nicht mehr zurechtzukommen vermochten.” Tot goed begrip zij vermeld dat het hier gaat om een generatie van jongeren, die omstreeks 1900 de school bezochten en deze school was een vaderlijke!

Nadat de schrijver heeft betoogd dat men op school komt om te werken, iets te leren en er niet komt voor de gezelligheid en om er aan allerlei sociale en andere activiteiten deel te nemen, constateert hij dat er op vele scholen minder spanning is en er wat meer „speelruimte” is gekomen waardoor een plaats is ingeruimd voor het minder begaafde en het minder stevige kind en dat, nu veel grotere groepen kinderen uit ook andere milieus dan vroeger de middelbare scholen bezoeken, er ook een ander type kind komt dat labiel en onevenwichtiger is, ook wel minder vlug van begrip misschien en met minder intellectuele reserve daardoor.

Recensent vraagt zich af welke emotionele geladenheid Dr. Beets parten heeft gespeeld zodat hij een vals beeld geeft van de didaktische pro-

blemen, die zijn ontstaan tengevolge van een democratiseringsproces dat het middelbaar onderwijs doormaakt. Zijn voorstelling van zaken wekt sterk de indruk, hoewel de schrijver hoogstwaarschijnlijk dit niet heeft bedoeld, te zijn geschreven vanuit de vooroordelen van een ver-tegenwoordiger van een regentenmaatschappij tegen een maatschappelijke ontwikkeling die ook „de gewone man” alle kansen biedt van sociale-, intellectuele- en geestelijke ontplooiing. Ruim 60 jaar geleden was n.l. het middelbaar- en hoger onderwijs ten nauwste verbonden aan materieel bezit. Men sla terzake op „Encyklopaedisches Handbuch der Pädagogik” von W. Rein, II Auflage, Band I, Seite 659 waar Fr. Paulsen het volgende schrijft: „Wie ist doch die „Bildung” zu dieser ersteunlichen Geltung gekommen? Die Sache hängt offenbar mit der grossen Wandlung zusammen, welche die Gesellschaft in den letzten hundert Jahren erlebt hat. Die alte ständische Gliederung in Adel, Bürger und Bauern, die aus dem Mittelalter überkommen war, ist in Trümmer gegangen; die Gesellschaft ist aufgelockert und atomisiert, der einzelne gilt als solcher; seine Stellung hängt nicht mehr ab von seiner Geburt, sondern von dem, was er selber hat und kann. Besitz ist das erste, wodurch sie bestimmt wird; Vermögen gibt Einfluss.”

Ondanks dat Beets vlijtig Schelsky, Bednarik, Riesman en Polak heeft bestudeerd geeft hij er blijk van teweinig sociologisch te zijn geschoold. Beets heeft onvoldoende oog voor de praktische gevolgen en voor de problematiek van de emancipatiebewegingen. De geslotenheid van maatschappelijke klassen en milieus zijn doorbroken en de v.h.m.o. scholen worden inderdaad bezocht „door een ander type kind”. Dit kind is echter niet minder begaafd, minder stevig, labieler, onevenwichtiger en minder vlug van begrip maar dit kind komt uit een sociaal milieu, dat nu pas het voorrecht heeft verworven om ook hun kinderen gedurende een aantal jaren voortgezet onderwijs te laten volgen. Zijn ouders hebben slechts lager onderwijs gehad zodat vanuit het gezin teweinig steun en voorlichting kan worden gegeven om middelbaar onderwijs te volgen. De kinderen uit de arbeidersmilieus lijken misschien voor de v.h.m.o. scholen minder geschikt. Dit heeft evenwel minder te maken met onbegaafdheid en psychische labiliteit en meer met een discrepantie tussen het culturele klimaat thuis en op school. Het laat zich verder verstaan dat bij het kind – uit de in sociaal-economisch opzicht eenvoudige milieus – dat voor het eerst een v.h.m.o. school bezoekt, sterke gevoelens van onzekerheid optreden en dat deze verder geruime tijd te kampen heeft met aanpassingsmoeilijkheden.

Dan rijst nog de vraag of in het verleden ook geen minder begaafde

leerlingen, minder stevige kinderen en ook typen, die labiel en onevenwichtig waren de v.h.m.o. scholen bezochten. Zou het niet zo zijn dat er tegenwoordig meer aandacht is voor het kind en een grotere geneigdheid de leerling te helpen met succes zijn schoolloopbaan af te maken? Deze meerdere aandacht voor het kind, die mede is ontstaan door de pedagogiek en de ontwikkelingspsychologie, heeft er toe geleid dat veel, van wat vroeger onopgemerkt bleef, thans wordt geconstateerd. Ons waarnemingsapparaat is verfijnd mede door de arbeid van de universitaire pedagoog en psycholoog. Overigens, en dit bedoelt de recensent beslist niet kwaadaardig of denigrerend, zijn de z.g. particuliere scholen voor „gouden ezeltjes” echt niet van deze tijd maar zij zijn overblijfselen van een samenlevingsvorm die onherroepelijk voorbij is.

In een boeiend en meeslepend betoog probeert Beets ons duidelijk te maken dat binnen de school een klimaatverandering is ontstaan waardoor de onderwijsinstellingen zich hebben ontwikkeld van de vaderlijke-autoritaire school naar de moederlijke-uitnodigende school. Deze ontwikkeling zou het gevolg zijn van het intreden van de vrouw in de school. 60 jaar geleden was de school een typisch vaderlijke school waarin autoritaire gezagsverhoudingen heersten en uitsluitend mannen als leerkrachten optraden. Tegenwoordig zijn veel vrouwen als docenten werkzaam aan v.h.m.o. scholen. Vele scholen zijn moederlijk geworden en stellen zich tot ideaal „meer een school met prettige leerlingen dan met goede leerlingen” te zijn, „zoals op de traditionele school”.

We laten de tegenstelling, die Beets maakt tussen „prettige” en „goede” leerlingen, maar rusten hoewel het interessant zou zijn deze termen nader te analyseren in het verband waarin zij worden gebruikt.

Dat het optreden van de vrouw als leerkracht een klimaatverandering op de school heeft bewerkstelligd is echter slechts ten dele waar. De bewijsvoering terzake door Beets geleverd is onvoldoende en te simplistisch: 60 jaar geleden geen vrouwen op school thans wel, 60 jaar geleden was de school autoritair thans moederlijk. Conclusie: de klimaatverandering komt door de vrouw. Helaas zijn de maatschappelijke processen en is de sociaal culturele problematiek heel wat complexer dan we soms wel vermoeden. De klimaatverandering op de school is mede een gevolg van de democratisering van het maatschappelijk leven. Niet alleen zijn de gezagsverhoudingen veranderd tussen leraar en leerling maar deze zijn in het algemeen veranderd tussen volwassenen en kinderen zowel op school, in het bedrijf, in de vereniging, in het gezins- en familieleven, etc. Ook de gezagsverhouding tussen man en vrouw is in het gezin veranderd en ook die tussen „dè bourgeoisie” en „dè

arbeiders!" De emancipatiebewegingen van de laatste 60 jaren hebben mede deze veranderingen veroorzaakt.

Vermeld zij tenslotte dat het vorenstaande beslist niet door de recensent is geschreven vanuit de intentie om dit gedeelte van het besproken boek „te kraken" maar het heeft tot strekking de discussie, over de door Beets aan de orde gestelde zeer belangrijke problemen, op gang te houden. De verontrusting van Beets over bepaalde tendenzen in de school moeten ons leerkrachten, pedagogen, ouders, en volwassenen bezig blijven houden. De problematiek, door Beets klemmend aan de orde gesteld, is van principiële betekenis voor de opvoeding van onze kinderen.

De ouders als identificatiefiguren

De opvoedingsverantwoordelijkheid van de ouders in het algemeen en die van de vader in het bijzonder wordt door Beets op meesterlijke wijze beschreven. Het brengen tot volwassenheid is in onze samenleving blijkbaar een zo'n moeilijke aangelegenheid geworden, dat vaders vluchten in hun werk om maar niet voortdurend te worden geconfronteerd met de opvoedingsproblematiek van hun volwassen wordende kinderen. In dit verband wijst Beets hoopvolle tendenties aan in de ontwikkeling van het moderne gezinsleven.

Slotwoord

Een centraal en principieel probleem, de vaderlijke en moederlijke school, uit dit boek is kritisch bekeken. Veel zou nog te zeggen zijn over de medeleerling als identificatiefiguur en over de pedagogische betekenis van de vrije tijd. Plaatsruimte belet de recensent daar op in te gaan. Laat hij volstaan met te zeggen dat Beets een boek heeft gepubliceerd dat niet alleen waard is om uitvoerig te worden gerecenseerd maar ook om te worden gelezen, geraadpleegd en bestudeerd in studiegroepen en colloquia. Niettemin zal deze studie veel tegenspraak oproepen. Beets is in zijn beschouwingswijze vaak eenzijdig en in zijn conclusies apodictisch. Dit brengt het gevaar mee dat men zijn boek met een sneer zal afdoen. Dit zou echter niet alleen voor Dr. Beets maar in het bijzonder voor de naar volwassenheid strevende jonge mens uitermate onrechtvaardig zijn.



PEDAGOGISCH NIEUWS

DE ONDERWIJSRAAD RAPPORTEERT!

Verschenen is het Verslag van de Werkzaamheden van de Onderwijsraad van 1 januari 1956 tot 31 december 1958. Het is ongeveer 1½ jaar te laat. Dit mag echter niet deren. Het is namelijk gegarandeerd onleesbaar. Er wordt niet anders geboden dan een register van ontvangen en verzonden stukken en van gemaakte en ontvangen bezoeken onder summiere aanduiding van de onderwerpen, waarop ze betrekking hadden. Het is de kennelijke bedoeling de werken van deze raad radicaal aan de waarneming door het volk te onttrekken. Zo gezien is dit een geslaagde uitgave.

PH. J. IDENBURG

HOOGVELD INSTITUUT NIJMEGEN

Op 14 november j.l. hebben de volgende vijf kandidaten met succes het middelbaar examen Pedagogiek A afgelegd.

Sociaal Pedagogiek.

J. J. G. Albert te Heerlen, titel scriptie: Film en jeugd.

Mej. M. J. F. Kock te Breda, titel scriptie: Bespreking van methodische hulpmiddelen in de jeugdzorg bij het werken met groepen van 14-jarigen meisjes.

Mej. A. M. J. Koopmans te Utrecht, titel scriptie: Kritisch onderzoek naar de waarde van de zgn. Gezinscursus in het aartsbisdom Utrecht en bisdom Groningen.

J. W. M. Peters te Cuyck, titel scriptie: Een studie over de meningen der leerkrachten aan een plattelandshuishoudschool.

J. G. J. M. Pontenagel te Valkenswaard, titel scriptie: Enige achtergronden van crimineel gedrag bij jeugdigen en de mogelijkheid tot reclassering.

NUTSSEMINARIUM VOOR PEDAGOGIEK AAN DE UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

Oranje Nassaulaan 51; Amsterdam. Tel. 020-714199 en 714489.

Het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam zou het op prijs stellen, enige tijd te zijner beschikking te hebben,

leerplans lager onderwijs vanaf 1850 tot rond 1900 (uiterlijk 1910),

zulks ten behoeve van een historisch onderzoek lager onderwijs; gezocht worden de leerplannen van *openbare* en *bijzondere* lagere scholen op het platteland uit alle provincies en in middelgrote en grote steden.

De leerplannen zullen, na gemaakt gebruik, worden geretourneerd en te maken kosten worden gaarne vergoed. Het Nutsseminarium zal medewerking van schoolbesturen en afdelingen onderwijs der gemeentebesturen bij het verzamelen der gegevens voor dit onderzoek op hoge prijs stellen.

De Directeur van het Nutsseminarium,

P. POST