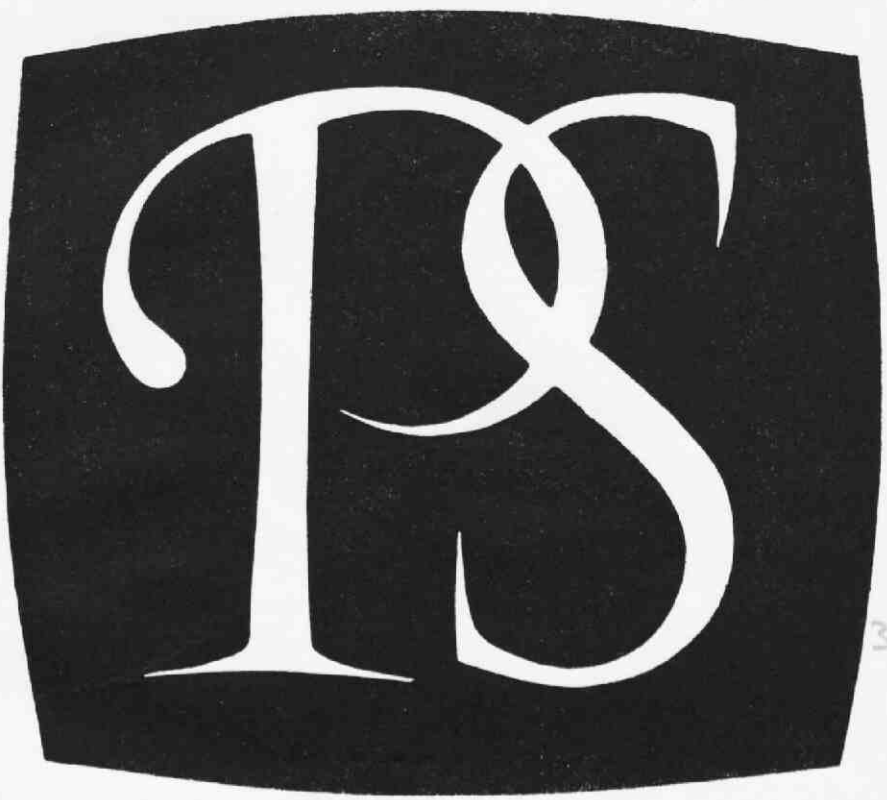




# **Paedagogische studiën 1961 : maandblad voor onderwijs en opvoeding**

<https://hdl.handle.net/1874/205235>

15. vol 6441



3-38

# PAEDAGOGISCHE STUDIËN

MAANDBLAD VOOR ONDERWIJS EN OPVOEDING

BIBLIOTHEEK DER  
RIJKSUNIVERSITEIT  
UTRECHT

1961

ACHTENDERTIGSTE JAARGANG

J. B. WOLTERS / GRONINGEN



# INHOUDSOPGAVE

## ACHTENDERTIGSTE JAARGANG

### ARTIKELLEN:

*Beets, Dr. N.*

Impasse in de puberteits-pedagogiek . . . . . 139

*Boele van Hensbroek, Mej. C.*

Vernieuwing van het N.O. voor Meisjes . . . . . 108

*Broek, Dr. P. van den*

Gedachten over de toelating tot het I.T.O. . . . . 418

*Dam, Drs. A. J. S. van*

Opmerkingen over het vraagstuk van de grote school . . . . . 321

*Defares, Dr. P. B., Dr. G. N. Kema en Drs. J. J. v. d. Werff*

Een onderzoek naar validiteit en nuttig effect van het psychologisch advieswerk . . . . . 146

*Diepenhorst, F. A.*

Grotere vrijheid van inrichting van het onderwijs gewenst . . . . . 231

*Feitsma, Dr. H.*

Clubhuiswerk als schakel tussen jeugd en samenleving . . . . . 192

*Gelder, Dr. L. van*

De ontmoeting tussen kind en leerstof . . . . . 277

Pedagogische diagnose en therapie . . . . . 377

*Hout, Dr. C. G. van der*

Grafologisch onderzoek naar het kinderhandschrift . . . . . 235

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

Technisch onderwijs in een veranderende maatschappij . . . . . 49

*Idenburg-Kohnstamm, Mevr. C.*

Muziekonderwijs als hulp aan de mens . . . . . 531

*Kouwer, Prof. Dr. B. J.*

De factorstructuur van de G.A.L.O. . . . . 408

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

Van psycho-„techniek” tot „-agogie” . . . . . 129

Nogmaals van „toegepaste” psychologie tot „-agogie” . . . . . 177

Plan op korte zicht . . . . . 227

Het „Preformisme” en verwante theorieën over de psychische ontwikkeling 401

*Langeveld, Drs. W.*

Sociogram van een schoolklas . . . . . 352

*Maurenbrecher, Dr. L. L. A.*

- De studiecommissies voor het lager technisch onderwijs . . . . . 94

*Mulder, H. F.*

- Opleiding en vorming van arbeidskrachten ten behoeve van de industrie . . . . . 66

*Noordam, Dr. N. F.*

- Cats als volksoepvoeder . . . . . I  
Veertig jaar Paedagogische Studiën . . . . . 273

*Perquin, Prof. Dr. N.*

- De ontwikkeling van het pedagogisch denken gedurende de laatste decennia en de weerslag hiervan op het onderwijs . . . . . 465

*Post, P.*

- De brugschool van Langeveld . . . . . 481

*Rhoter, Ir. W. C. de*

- De vernieuwing van het nijverheidsonderwijs voor jongens . . . . . 80

*Ringrose, Drs. J. H.*

- Het probleem van de grote school: Een derde mogelijkheid? . . . . . 341

*Steen, Dr. J. C. van der*

- Een zomercursus voor leraren in biologie in Colorado . . . . . 20  
Internationale Schulausstellung Schule gestern-heute-morgen . . . . . 186

*Steen, Dr. J. C. van der en Drs. C. C. M. Feiertag-Koppen*

- Wordt het onderwerp: „De voortplanting van de mens” op scholen voor V.H.M.O. behandeld? . . . . . 553

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

- Iets over Amerikaans onderwijs. Enkele reisindrukken . . . . . 449  
School-Counseling en Guidance in de U.S.A. . . . . 498

*Velde, Dr. I. van der*

- Naar de „grote” of naar de „kleine” school voor V.H.M.O. . . . . 248

*Vernout, Drs. H. C.*

- Vrijwerken op de middelbare school . . . . . 296

*Vlietstra, N. Y.*

- De toekomst van het B.L.O. . . . . 515

*Zurcher-Groenveld, A.*

- Vormen van voorbereidend rekenen . . . . . 14

## PEDAGOGISCH NIEUWS:

- Pedagogische research in Japan . . . . . 28  
Onderwijs per televisie . . . . . 29  
Een Vlaamse geschiedenis van het Westerse vormingswezen . . . . . 30  
Internationale verstandhouding in opvoeding en onderwijs . . . . . 169  
Van de Instellingen . . . . . 170  
Maatschappijleer, nog lang geen uitgemaakte zaak . . . . . 201  
De klassegrootte . . . . . 204

Tweede jaarkongres van die Suid-Afrikaanse vereniging vir die bevordering van die opvoedkunde (S.A.V.B.O.) . . . . .	205
Contextus . . . . .	259
Pedagogisch Seminarium vanwege de Nederlandse Hervormde Kerk te Utrecht	260
Enquête in verband met het moedertaalonderwijs . . . . .	260
De school voor middelbaar economisch en administratief onderwijs . . . . .	303
Internationale kunstweken . . . . .	311
Van de Instellingen . . . . .	311
Vergelykende opvoedkunde aan de universiteit van Chicago . . . . .	389
Van de Instellingen . . . . .	390
Internationale vereniging voor vergelykende opvoedkunde in Europa . . . . .	485
Pedagogisch Seminarium vanwege de Nederlandse Hervormde Kerk te Utrecht	485
Onderwijsresearch . . . . .	525
Van de Instellingen . . . . .	526
Afscheid van de heer J. M. H. Crijns . . . . .	526
Het derde internationale pedagogiese kongres . . . . .	562

BOEKBEORDELINGEN:

<i>Beets, Dr. N.</i>	
Prof. Dr. A. M. J. Chorus, Psychologie van de menselijke levensloop . . . . .	266
<i>Boersma, Mej. Dr. U. J.</i>	
M. Baisier, Proeve van een functionele spraakkunst voor de L.S. . . . .	36
Drs. W. Diemer, Dichterlijk Dagboek . . . . .	395
<i>Bijl, Dr. J.</i>	
H. Heise, Die entscholastisierte Schule . . . . .	215
<i>Feitsma, Dr. H.</i>	
Prof. Dr. S. J. Groenman, Ons deel in de ruimte . . . . .	173
Dr. M. S. M. Simons, Tussen turf en televisie . . . . .	213
Dr. A. J. M. van Tienen, De Andersmaatschappelijken . . . . .	214
E. Zahn, Soziologie der Prosperität . . . . .	263
H. C. J. Duijker and N. H. Frijda, National Karakter and National Stereotypes . . . . .	263
Dr. H. P. M. Litjens, Onmaatschappelijkheid . . . . .	394
M. van Veldhuizen, De leuning is gebroken . . . . .	395
Prof. Dr. P. J. Bouman, Industrieel klimaat . . . . .	487
L. von Wiese, Herbert Spencers Einführung in die Soziologie . . . . .	488
<i>Gelder, Dr. L. van</i>	
J. B. Conant, The American High School Today . . . . .	38
E. L. Tolbert, Introduction to Counseling . . . . .	39
G. T. Kowitz en N. G. Kowitz, Guidance in the elementary classroom . . . . .	39
Dr. M. Irle, B.I.T. Beroepen Interesse Test . . . . .	39
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Capita uit de algemene methodologie der paedologie . . . . .	172
Prof. Dr. M. J. Langeveld, Bijdragen tot het gesprek over systeem en historie in de opvoedkunde . . . . .	208
<i>Grandia, Drs. J. H. N.</i>	
Dr. H. Feitsma, Jeugdige ongeschoolden . . . . .	492
Handbuch zur Jugendforschung . . . . .	528
Dr. H. W. F. Stellwag, Begane wegen en onbetreden paden, 5e druk . . . . .	576

*Haenen, Drs. A. W.*

- Dr. L. van Gelder, Grondslagen van de rekendidactiek . . . . . 315

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

- Bereday, Brickman, Read e.a., The changing Soviet school . . . . . 38  
 Ilse Gahlings und Elle Moering, Die Volksschullehrerin, Sozialgeschichte und Gegenwartslage . . . . . 171  
 Helmut Schelsky, Einsamkeit und Freiheit zur sozialen Idee der deutschen Universität . . . . . 261  
 Education in the United States of America . . . . . 262  
 W. O. Penrose, Structure of higher education . . . . . 262  
 H. Schelsky, Anpassung oder Widerstand, Soziologische Bedenken zur Schulreform . . . . . 393  
 Anthony Kerr, Schools of Europe . . . . . 433  
 Walter Hoffmann, Abituriënten in nichtakademischen Berufen . . . . . 433  
 Walter Jaide, Die Berufswahl . . . . . 527  
 M. P. Meppelink, Technisch vakonderwijs voor jongens in Nederland in de 19e eeuw . . . . . 576

*Jonges, J.*

- J. Bodamer, Psychologie van de hedendaagse man . . . . . 316

*Kalmijn, Ds. W. M.*

- G. van Oorschot en W. J. Simons, Het kind en zijn ontspanning . . . . . 316

*Kuiper, E. J.*

- W. van Rijckevorsel en Ch. Lambotte S.J., La Latin en cinquième . . . . . 436

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

- Prof. Dr. Ph. J. Idenburg, Schets van het Nederlands Schoolwezen . . . . . 125

*Liefland, J. A. van*

- Konrad Widmer, Erziehung heute – Erziehung für morgen . . . . . 175

*Nieuwenhuis, Prof. Dr. H.*

- Problemen rond schoolleiding bij het V.H.M.O. . . . . 486

*Noordam, Dr. N. F.*

- Schoolkinderen uit onderscheiden Nederlandse milieus . . . . . 40  
 Dr. M. J. A. M. Matthijsen en Drs. G. J. M. Sonnemans, Schoolkeuze en schoolsucces bij V.H.M.O. en U.L.O. in Noord-Brabant . . . . . 41  
 Dr. W. F. van Stegeren, Groei naar volwassenheid . . . . . 41  
 Dr. C. Frankenstein, Die Äusserlichkeit des Lebensstils . . . . . 128  
 Dr. J. L. H. van de Griek, Onderwijzers in onbetaalde buitenschoolse functies . . . . . 211  
 Dr. E. P. Fournier, Een bijdrage tot de psychologische benadering van het zittenblijversprobleem op de lagere school . . . . . 212  
 Dr. A. de Groot, Leven en arbeid van J. H. van der Palm . . . . . 212  
 J. W. Klein, Het wil op school niet vloten . . . . . 213  
 Dr. A. J. E. M. Smeur, De zestiende-eeuwse Nederlandse rekenboeken . . . . . 265  
 Dr. J. Frederiks, Ontstaan en ontwikkeling van het Zwolse schoolwezen tot omstreeks 1700 . . . . . 265  
 Honderd jaar Christelijk Nationaal Schoolonderwijs . . . . . 315  
 W. Geursen, Horen, Zien en Zingen . . . . . 393  
 Dr. A. Th. van Deursen, Professions et métiers interdits . . . . . 489  
 Schoolkinderen uit onderscheiden Nederlandse milieus . . . . . 489  
 Naar een verantwoorde opvoeding . . . . . 490  
 Mr. M. B. van der Hoeven, De schoolstrijd in Frankrijk in het bijzonder tijdens de derde republiek . . . . . 490  
 M. J. Langeveld, Die Schule als Weg des Kindes . . . . . 490

## CATS ALS VOLKSOPVOEDER

N. F. NOORDAM

Er schijnt enige moed voor nodig te zijn om over Cats een artikel te schrijven. We kennen de geschiedenis van zijn roem: hij was de populairste dichter van de 17e eeuw, en werd door de Verlichting hoewel deze hem niet begreep nog gewaardeerd, maar in de 19e eeuw ging het met hem snel bergafwaarts. Potgieter vraagt zich af, wat hij heeft bijgedragen aan de beweging van zijn tijd en hij moet bekennen, dat zelfs zijn vurigste bewonderaars op deze vraag geen antwoord kunnen geven. Cats, zegt hij, is even slap in zijn werk als het schilderij van Van Mierevelt hem ons laat zien. Sla, om dit te constateren, „zoo ge wilt”, zegt Potgieter, eens een blik in Houwelijck of Trou-Ringh. Men kan zich zelfs wel afvragen of Cats belang stelde in onze vrijheid, of hem de juiste volksoontwikkeling en opvoeding wat schelen kon. Wat Potgieter nog kalm zegt, vinden we bij Busken Huet geladen met affect: hij kan geen woorden genoeg vinden om zijn verachting uit te drukken. Over bovengenoemde werken spreekt hij, als van „analysen der liefde welke de menschelijke samenleving naar een stoeterij doen zweemen, en het huwelijksbed naar eene tafel van vermenigvuldiging”, alles uitgedrukt in een soort „dienstboden-idioom”. Wat de geest van zijn volk betreft: onder invloed van deze „godvrezende moneymaker” is deze natie „wawelend en geniepig” geworden. En zo blijft het: in 1953 schrijft Presser nog over Cats' platvloerse, onpuntige wijsheid, goed verteld soms en ook wel eens pittig, maar toch feitelijk alleen geschikt voor doodgewone mensen met behoeften die thans bevredigd worden door „krantje, leesbibliotheek, hersengymnastiek, televisie”. Zijn verdedigers zijn schaars: wat herdenkingsartikels van de laatste tijd en de mooie uiteenzetting van Van Es in de bekende geschiedenis der Nederlandse letterkunde. Wij streven in het onderstaande niet naar een algemeen eerherstel, maar belichten slechts zijn pedagogische werkzaamheid. We hopen duidelijk te kunnen maken dat Cats hier voor ons volk zeer grote verdienste heeft gehad, misschien zelfs onvervangbare. Zijn betekenis ligt immers niet in zijn optreden als raadpensionaris, noch op litterair-esthetisch vlak. Natuurlijk kan men aanmerking maken op de talrijke slappe alexandrijnen, de regels opgevuld met stoplappen en vele lege zinnen: „ick en weet niet wat”, maar „desalniettemin” enz. Cats was geen minnaar van de schoonheid om de schoonheid, (dat was in de 17e eeuw niemand, zelfs Hooft niet) maar volksopvoeder.

Dit is hij geweest uit plichtsbefef en uit roeping. De „eigenlijke” Cats

was niet de politicus, ook niet de handige advocaat of de succesvolle zakenman. Al verdiende hij goed aan zijn „dijckagiën”, de eigenlijke Cats is de culturele vader van zijn volk. De naam vader is hem toegekend door het 17e eeuwse volk, dat welhaast 200.000 exemplaren van zijn werken kocht. Dit is een uitermate groot aantal voor de vele, soms zeer kostbare banden met talrijke prachtige gravures. En dit op een bevolking van misschien 2 miljoen, met een toch naar onze begrippen vrij eenvoudige levensstandaard. Het is mij altijd een raadsel geweest, hoe de 17e eeuw, die zo veel krachtige mannen voortbracht, weg heeft kunnen lopen met een man zoals Huet hem tekent. Zijn bewonderaars waren ook niet slechts de eenvoudige mensen, naar Presser meent. Cats was niet alleen voor de gewone man, maar evenzeer voor de ontwikkelden. Uit zijn talrijke Franse citaten en zijn vele Latijnse stukken blijkt dit duidelijk. Zijn consciëntieuze bronvermelding wijst er op, dat hij wetenschappelijk verantwoord wilde zijn en niet alleen populair schreef voor een weinig kritisch publiek.

### *Zijn leven*

Jacob Cats is 10 November 1577 te Brouwershaven geboren. Hij bezocht de Latijnse school en ging rechten en letteren studeren te Leiden. Naar de gewoonte dier dagen voltooide hij zijn studie door een reis naar Frankrijk en hij bekroonde haar met een promotie te Orleans. Na een vestiging als advocaat in Den Haag volgde een reis naar Engeland, waar hij in aanraking kwam met piëtistische kringen, een aanraking later verdiept, toen hij zich in Middelburg vestigde. Hier stond toch sedert 1613 de bekende predikant W. Teellinck, die door Cats zeer werd vereerd. In het Calvinisme legt het piëtisme de nadruk op het praktische leven en het kwam dus overeen met Cats' idealen. In Middelburg trouwt hij, wordt onder invloed van zijn vrouw lid van de Hervormde kerk, legt door inpolderingen in Zeeuws-Vlaanderen de grond voor zijn groot fortuin en gaat tenslotte in de politiek als pensionaris van zijn stad. In 1636 wordt hij dan raadpensionaris van Holland en Zeeland. Geen politicus van het formaat van Oldenbarnevelt, was hij toen toch wel de juiste man naast de sterk monarchale Frederik Hendrik. In 1652 nam hij ontslag en tot zijn dood in 1660 brak op Sorghvliet nog een goede tijd voor hem aan.

Pas toen hij 40 jaar was begon hij te dichten: ook hieruit wordt duidelijk, dat niet esthetische idealen hem dreven.

Cats beschouwde het als zijn roeping het Nederlandse volk geestelijk

te vormen, niet zozeer door het vermeerderen van kennis, als wel door het te leren „wel” te leven. Zelf van grote eruditie (Huygens spreekt van „de geleerde Cats”) was hij eenvoudig genoeg van zeggings om de ideale volksopvoeder te worden. Hij verheugde zich dan ook in de vriendschap van vele uitnemende mannen en vrouwen. Van deze laatsten was Anna Schuurman zijn ideaal, zowel om haar wetenschap als om haar vroomheid, en dit is hierom van belang, daar het Cats' progressieve denkbeelden over de opvoeding van de vrouw en haar plaats in het leven heeft helpen bepalen. Hij had een vrolijk en opgeruimd karakter. Zijn gevoelens waren eerder breed dan diep, al was dorre verstandelijkheid hem vreemd. Een zekere hartstochtelijkheid sloot dit niet uit, evenmin als een goede zelfkennis en een kennis van het leven in het algemeen. Ascetisch aangelegd was hij niet, al zou men dat van een piëtist misschien verwacht hebben. Typerend voor zijn levenshouding is zijn voorschrift, medicijnen niet te heet noch te koud te geven, maar lauw. Hadden wij wellicht zijn persoonlijkheid gaarne wat krachtiger gezien, Cats heeft de titel lauw met ere gedragen. Hij verstaat er zelf ook niet onder de slapeid van het geen partij kiezen en zeker niet een gebrek aan bewogenheid en enthousiasme. Het is bij hem de evenwichtigheid van het juiste midden, de wijsheid van het niet te veel naar links noch naar rechts uitwijken, het maat houden in alle dingen. De veel gesmade fabel van het riet en de eik illustreert dit: in de storm bezwijkt de onverzettelijke boom, het buigzame riet heeft de juiste aanpassing.

### *Cats als psycholoog en antropoloog*

Psychologische diepte en scherpe karaktertekening kan men bij Cats moeilijk vinden. Zijn figuren blijven altijd vaag en algemeen: de jonge „wulp”, de vrijster. Men kan de verklaring hiervan zoeken in het karakter van Cats of in het weinig individualiserende van de Nederlandse 17e eeuw, maar dit bevredigt maar ten dele, want Cats toont anderzijds een scherp waarnemer te zijn. Hij heeft een grote aandacht voor het leven in al zijn schakeringen, voor de natuur op alle gebied, ook voor het kleinste. Hij volgt de bij op haar tocht, observeert de spin bij haar web, kent van talloze dieren de eigenaardigheden. Ook introspectief is hij een goed waarnemer. Cats wil echter moralisator zijn en volksopvoeder, daarom moet hij spreken in algemene waarheden, geeft hij spreekwoorden en volkswijsheden. Individuele verdieping zou juist schadelijk zijn. Bovendien is alles in het leven voor hem symbool, hij ziet wel scherp en diep, maar slechts dat wat symbolisch is of aanknopings-



punt kan zijn voor een moralisatie. Daarom volgt hij met aandacht en liefde de kinderen. Kinderen in hun spel hebben Cats altijd ontroerd. Hij beklagt zelfs het ongeboren en het doodgeboren kind, omdat het de vrolijkheid en de waarde van het leven nooit zal leren kennen. Dus vindt hij het zieke kind feitelijk het meest zielige van de gehele schepping: het kan immers niet spelen. Toch treedt hij hiermede niet in de rij van de kinderpsychologen, want ook het kind is symbool<sup>1</sup>. Hij schildert ons dan ook niet in de eerste plaats de bellenblazer in zijn natuurlijk plezier van spelend kind – al heeft hij hem ongetwijfeld ook zo wel gezien – maar als de kleine schoolmeester, die ons leert, dat alles slechts „roock” is. Zo leert de touwtjespringer ons precies op tijd te handelen: niet te vroeg, niet te laat. Zie een naar de steltloper: trachten we niet allen naar meer, dan we zijn? De kopjeduikelende jongens zijn ons een waarschuwing: ze staan op hun hoofd en wroeten in de aarde, terwijl hun voeten steken naar het „hoochste goet”, inplaats van andersom!

„De werelt en haer gansch gestel  
En is maer enckel kinderspel”

Dit is Cats' opvatting van het leven. We moeten deze regels echter goed interpreteren. Het is n.l. onjuist om hierin een ascetisch ideaal te zien. Niets is minder waar: geen wereldverzaking, maar loutering was zijn doel. Ziet men dit niet en let men niet op zijn opgewekt karakter, dan kan men zich ergeren aan zijn luxueuze leven op Sorgh-vliet. Men ziet hem dan als de schijnheilige milionair, die de waarde van de zaken dezer wereld gering acht in theorie en er praktisch van geniet.

Hier komt nog iets bij. In de aan problemen rijke 17e eeuw werd Cats in het bijzonder bepaald bij het probleem van de liefde, vooral bij de zinnelijke aspecten daar van. Hier is hij een goed representant van zijn tijd. Het krachtige opbruisende leven vroeg kanalisering en Cats zag deze niet in de „doding des lichaams”, maar in wedergeboorte en heiliging. In de strijd van de geest tegen de zinnen koos hij, noch de weg van het sexualisme der Italianen als Brantômes in zijn *Vie des dames galantes*, noch de kloosterlijke onthouding, maar hun synthese in de

<sup>1</sup> Kinderpsychologen treffen we in de Renaissance niet aan. De schilders vinden het kind over het algemeen niet esthetisch genoeg, te ongeproportioneerd. Kinderen zijn in deze tijd meest cupido'tjes en putti of portretten van huisgenoten, ze zijn dus of „minnegodje” of „zoontje”, maar geen „kind”. Deze ontdekking doet men pas laat. Rousseau geeft het nog als factor van een pedagogisch systeem, Schiller als schone (cultuur)vorm. Bij Fröbel pas komt er iets van het eigene van het kind. Misschien heeft onze tijd het „gevonden”: men zie Langevelds waardevolle bijdrage in zijn mooie *Anthropologie des Kindes*.



christelijke loutering. Het is een strijd van de vleeselijke mens tegen de geestelijke. Cats denkt personalistisch en niet in termen van integratie, sublimering of wat ook, als ik dit zo min of meer anachronistisch mag zeggen. De liefde op zichzelf met al haar aspecten is een godsgeschenk en de strijd om dit geschenk is dus een strijd van het geloof, niet een strijd van karakter. Aan deze opvatting dankt hij zijn grote populariteit in de 17e eeuw, m.i. terecht. Lichten we dit toe met enkele beschouwingen over zijn eerste werk. Het is van 1618 en de titel is al veelzeggend: *Minnebeelden verandert in Sinnebeelden*. Het bevat emblemata, met onderschriften in proza en poëzie. Cats klaagt in de voorrede, dat de jeugd dadelijk een boek uit handen legt, als ze ziet dat het een stichtelijke titel heeft. De jongelui doen het dan niet eens open, want ze hebben liever het „soet galmende geluyt van . . . liefkoosende klinckdichten”, een belangstelling voor amoureuze sonnetten, die Cats wel waardeert, maar waarbij ze niet mogen blijven. Hij pakt de zaak handig aan: hij begint met ze te vangen door b.v. Cupido af te beelden in een prachtige tekening van Van de Venne. Zo vliegen ze er in: alsof dit plaatje niets anders is dan „een priel der minnen” en het gedicht er onder niet veel meer dan de „schielijke invallen van belachelijke minnebeelden”. Daarnaast immers staat een tweede gedicht met „borgerlijke berichtinge” en daarop volgt een derde met „stichtelijke bedenkinge”. Een korte, praktische moralisatie in helder en pittig proza besluit dan. Met dit pedagogisch bedrog, „worm-kruyt met suycker” toe te dienen bereikt hij, wat hij wil, dat men n.l. inziet, dat in het gewone leven een diepere zin ligt. Het woord zinnebeeld (een nog weinig bekend woord in zijn tijd, waarschijnlijk een vertaling van Sinnbild) heeft hem getroffen. Hij geeft hiervan twee betekenissen: ze drukken zintuigelijke kennis uit en geven een innerlijke zin, vandaar „sinnebeelden ofte der sinnen afbeeldinge”. De (onjuiste) etymologische woordspeling maakt duidelijk, wat de realist Cats wil betogen: het belang van het gewone alledaagse leven als zodanig en het belang van dit leven, omdat het heenwijst naar de diepere zin van ons zijn in de wereld. Cats ziet de mens onder drie aspecten: als „redelijk dier” ontplooit hij zich en plant hij zich voort, als „gesellig dier” verkeert hij in gemeenschappen en ten slotte kan hij „kint Gods” worden. Zijn bestaan kent dan ook drie „genegentheden” (deugden): als natuurlijk mens leeft hij „matelijk”, als sociaal mens „rechtvaardelijk”, als christenmens „Godsaliglijk”. Hij trekt dan nog een parallel met de drie levensfasen, die van jonge man, de volwassene en middelbare leeftijd, waarvan elke volgende de vorige in zich opneemt en tot verder ontplooiing brengt. Het getal drie

komt bij Cats opmerkelijk veel voor. Het doet ons denken aan de Middeleeuwen, toen het ook zo'n grote rol speelde. We kennen de trits page, schildknaap, ridder; die van leerling, gezelschap, meester en de drie trappen der mystiek, om slechts enkele voorbeelden te noemen. Dit is niet toevallig. Niet alleen is Cats, geboren in 1577, van de 17e eeuwse dichters de oudste, ook in zijn moraliserende beschouwingen, zijn bedachtzaam eclectisch gebruik van de klassieke schrijvers, zijn rederijkerachtige versificatie staat hij veel dichterbij de Middeleeuwen dan b.v. Hooft. Naar mijn mening mogen we hier niet alleen niet van een tekort spreken, maar is dit cultuurhistorisch gezien een van Cats' grootste verdiensten. De Middeleeuwen toch bezaten waarden, die in de crisis van de 15e en 16e eeuw meermalen verloren dreigden te gaan. We denken hier aan de waarde van het gezin als opvoedingsmilieu, de saamhorigheid, de liefde tot de medemens, de vastheid van het wereldbeeld, het zekere normbesef. Cats verdient een blijvende plaats in de geschiedenis van de Nederlandse beschaving en in die van de opvoeding, omdat hij door een gemakkelijk aansprekende vorm, het gebruik van volkswijsheid en b.v. de genoemde drietallen (die men immers van oudsher kende), de brug naar de nieuwe tijd heeft helpen slaan. Hij heeft er voor gezorgd, dat er in onze nationale cultuur geen breuk kwam. Dit is echter niet het enige, want hij heeft ook het nieuwe Calvinistische ideaal helpen uitwerken in organisch verband met het vroegere. Ook al erkent men, dat Cats eerder tot de popularisators dan tot de oorspronkelijke denkers behoort, dan acht men zijn arbeid niet gering, want hij stond voor de taak de Nederlandse burgerlijke cultuur met de Renaissance en het Humanisme, de Middeleeuwen en het Calvinisme te verenigen tot een nationale wellevenskunst.

### *Tussen Scylla en Charybdis*

De Nederlandse cultuur is een burgerlijke cultuur. Dit was niet slechts het gevolg van de historische ontwikkeling sedert de 13e eeuw, maar ook van de 80-jarige oorlog, die toch nog plotseling, de definitieve slag toebracht aan de cultuur van de andere twee standen. De adel immers koos voor een groot deel de zijde van de koning van Spanje en bezegelde zo zijn lot<sup>1</sup> en de geestelijkheid werd uitgeschakeld door het protestants

1 Marnix' pedagogische handleiding was bedoeld voor de kinderen op de Dillenburg en beperkte zich hier ook toe. Een „adelspedagogiek" kende ons land niet. Ridder-academies kwamen hier niet voor, evenmin idealen als dat van de *gentiluomo*, de galant 'homme of de gentleman. In zekere zin is dit te betreuren, omdat zo het tegenwicht ontbrak bij de altijd naar vlakheid neigende stedencultuur, waar de typisch Nederlandse deugd van het „gewoon doen" soms overging in de ondeugd van het banaal zijn.

karakter van de nieuwe staat. En zoals bekend, hebben de gereformeerde predikanten nooit een afzonderlijke stand gevormd.

Dat tussen het Calvinisme en de burgerlijke cultuur een grote affiniteit bestond is genoegzaam bekend en hierover weiden we dan ook niet uit, evenmin als over de verhouding van het Calvinisme tot het Humanisme, omdat deze buiten ons onderwerp valt. Cats n.l. gaat uit van de vanzelfsprekendheid van de Calvinistische dogma's. Nergens blijkt hij er aan te twijfelen of de behoefte te hebben polemisch te werk te moeten gaan. Daarom missen we helaas een uiteenzetting met de wellevenskunst van Coornhert, die, van ons uit gezien, zijn grootste concurrent was. De problemen die Cats het meest interesseerden waren die van het huwelijk en de sexualiteit. Men kan deze voorkeur verklaren uit zijn zinnelijke natuur en het feit dat hij na zijn eerste huwelijk nooit meer hertrouwd is. Potgieter zoekt het tenminste in deze richting, als hij verzucht: had Cats toch maar een tweede vrouw genomen! Ook al bevat deze verklaring veel waars, dan gaat ze toch aan het feit voorbij, dat de 16e en 17e eeuw, naar een onderzoek van Sorokin, de meest „sexuele” eeuwen zijn geweest van de nieuwe tijd (na de onze natuurlijk!). Een vluchtige blik in de literatuur bevestigt dit en doet zelfs ons verbaasd staan. Een veel gelezen schrijver als Marino geeft in zijn *Adone* van 1623 een encyclopedie van sexuele motieven. Een storm, een wind waait niet, neen, ze vormen ritmen der liefde. De hele natuur is een *nodus d'amor*, een reeks sexuele omarmingen, een pansexueel labyrint. Het regent als het ware sexuele moppen en obsceniteiten, we komen bladzijden met homoerotiek, perversies en pornografie tegen. Het zou niet juist zijn dit slechts „symbolisch” te zien, als dichterlijke „beeldspraak” of „esthetisch” gegeven. We treffen hier de werkelijkheid, zoals deze was en zoals vele kunstenaars die ook wensten. Marlowe spreekt het openlijk uit: onschuld is zinloos. Eer? Alleen wat de natuur vraagt is eervol! Koperen vazen die veel gebruikt worden, krijgen de schoonste glans, snaren daarentegen die weinig worden bespeeld, klinken tenslotte helemaal niet meer.

Voeg hierbij de ruwheid van zeden, de onbeheertheid van de driften, het bruisende leven in een tijd van overgang, dan begrijpen we voor welke taak Cats zich geplaatst zag.

De Scylla van het pansexualisme moest hij echter vermijden zonder tot ascetisme te vervallen: de klip van Charybdis. Het ging de Calvinist immers in de strijd der zinnen niet om het doden van het lichaam, deze Platonische gedachte was hem vreemd. Heiliging was zijn doel. Cats ging daarom niet mee met sommige piëtisten, maar hij verwierp ook de

strengheid van Vives, met wie hij overigens veel ophad. Vives zag als doel van de meisjesopvoeding vooral, zo niet uitsluitend, de bescherming der kuisheid en zijn bezorgdheid hier was zo groot, dat hij zelfs het spelen met poppen verbood. Ook distancieerde Cats zich van Montaigne, die zich aan de ontwikkeling van de vrouw en de bescherming van haar kuisheid weinig gelegen liet liggen: ze was immers slaaf van de man, bovendien dom en noch deugdzaam, noch trouw in het huwelijk. Haar enige kwaliteiten waren schoonheid en charme. Wat hij hiermede bedoelde, zien we het best aan de onbenullige, popperige Flora's van Rubens of de lieve, maar domme Saskia van Rembrandt. Cats' ideaal daarentegen was zijn jeugdvriendin Anna Roemers en later Anna Schuurman. Met evenveel plezier als Rubens tekent hij ons de aardige meisjes, de „princessen van de werelt", maar meent hij, ze moeten van binnen even mooi zijn". „Wij moeten schoone zijn, en dat aen allen kant".

#### *Het Houwelijk leerschool voor de Wellevenskunst*

De heiliging van het natuurlijke leven vangt aan bij het huwelijk. Dit toch is een „smisse van menschen, een grontsteen van steden en een queeckerije van hooge regeeringe". Kerk en staat zijn er op gefundeerd. Het „beleyt van een welgestelde huyshoudinge" is ongeveer hetzelfde als het bestuur van „kerckelijcke ende borgelijcke saken". Cats ziet het gezin als de plaats, waar men de nodige scholing krijgt voor andere maatschappelijke instellingen. Hij spreekt dan ook bij voorkeur van een „kleyne gemeente" of een „kleyne kerck". Van de juistheid van zijn stelling en het belang van een goed gezin voor de samenleving is hij zo zeer doordrongen, dat hem geen moeite te veel is geweest om het grondig te bestuderen: bij de klassieken, in de moderne tijd, in binnen- en buitenland. Hij zoekt de sterke punten, de zwakke plekken en de kwalen en wat men aan remedie heeft gevonden. Vandaar zijn talrijke citaten uit de gehele wereldliteratuur, tot uit het Arabisch toe. Daarom verwijlt hij ook (onder verontschuldiging overigens) bij „beusel-saken" en allerlei pietluttigheden, daarom vervalt hij soms tot platvloerse futilliteiten, als de raad in de eerste huwelijksnacht elkaar niet door en „vyse montreucke" af te schrikken. Platvloers? Men kan dergelijke zaken in elk modern huwelijksboek evenzeer aantreffen. We moeten nooit vergeten, dat Cats niets anders wilde als een voor zijn tijd modern huwelijksboek schrijven: waar hadden zijn jongere landgenoten anders hun kennis en inzicht op moeten doen als bij hem? Hij kon zich trou-

wens voor deze raad op Erasmus beroepen, die ze weer van Solon heette te hebben en bevond zich dus in goed gezelschap.

Natuurlijk besteedt hij aan de opleiding tot het huwelijk veel zorg. Hoewel hij de mannen niet vergeet, krijgt de vrouw de grootste aandacht. Hier is wel reden toe, want in de gehele oudheid en bij vele renaissanceisten is ze zoals we reeds gezien hebben, niet in tel, enkele individuele uitzonderingen daargelaten. Cats echter grondt zich op de bijbel en duldt niet, dat met minachting over de vrouwen wordt geschreven of gesproken. Ze zijn evenzeer mens als de mannen, ze hebben een redelijke en onsterfelijke ziel en delen in het heilswerk van Christus. Ze zijn „uyt deselve, ja betere stoffe als de mans<sup>1</sup>. Wel zijn ze „swacke vaten en moeten dus behandeld worden, zoals men een teer glas anders behandelt dan een ijzeren pot. Het verschil tussen man en vrouw is dus geen kwestie van kwaliteit, van hoger of lager zijn, maar van structuur, van anders zijn. Weliswaar is de man hoofd van het gezin, maar hij mag zijn vrouw niet als slavin behandelen. De tegenstrijdigheid die er is tussen de onderdanigheid, die Paulus van de vrouw vraagt en haar gelijkberechtigtheid met de man, tracht Cats te verzoenen met het beeld van de twee zonen van dezelfde vader: ze staan gelijk, al heeft de oudste enige voorrechten. Dat het hem met de gelijkwaardigheid ernst was, zien we duidelijk, als hij ten aanzien van de kuisheid, van wat mag en niet mag, aan man en vrouw in en buiten het huwelijk dezelfde eisen stelt. Hij keert zich dan ook fel tegen de zgn. dubbele moraal en staat ten opzichte van onkuisheid en overspel bij de vrouw even begrijpend en vergevend als tegenover haar echtgenoot: een unicum in zijn tijd.

Hij pleit voor een vrije omgang tussen de jongelui en hij staat ze veel toe: „so staet het vrijen vrij voor alle vrije geesten”. Men moet de jeugd hun malligheden gunnen, voor je volwassenheid moet je een paar narrenschoenen versleten hebben. Bij het geven van levensbeschouwelijke raad (we leven toch in de „hope van de toekomende eeuw”) blijft hij praktisch en menselijk. Vaders van mooie meisjes krijgen dan ook de raad: wie een mooie kat heeft, moet geen bontwerker in huis brengen. Tot de jonge mannen zegt hij: niemand koopt edelstenen bij nacht, zoek dus ook geen meisje bij kaarslicht. Geef ook 't vrijen niet te snel op, want geen boom valt met de eerste slag. Al te wilde manieren keurt hij

<sup>1</sup> Voor het vraagstuk van de vrouwenemancipatie in de 17e eeuw zie men het belangrijke Van de uutmementheyd des vrouwelycken geslachts van Johan van Beverwijck. Deze vriend van Cats verkondigt denkbeelden die pas in onze tijd zijn verwezenlijkt.

af: de gewoonte om meisjes in zee te dragen en daarna „in te zouten” in de duinen. Dit is een uiting van plompe min<sup>1</sup>, mensen zijn geen ezels en Cupido is maar een naakt jongetje, die moet je zachtjes aanpakken.

Zo voorbereid stichten de jongelui een opgewekt gezin, waar de tucht heerst en de vrolijkheid gast is. De man, de „prince van het huysbedrijf”, laat zijn vrouw „haer palen”, m.a.w. hij bemoeit zich niet overal mee en geeft haar voldoende zelfstandigheid. Zij, geen figuur van uitersten, maar een „wijf van middelmaet” moet haar man doorgronden en met geduld begrijpen.

Naar buiten treedt dit gezin als een eenheid op, eenvoudig maar resoluut en consequent, deugdzaam, trouw en beheerst. Het kent een grote beslotenheid en privacy, conflicten noch intimiteiten komen op straat. Zowel van de man als de vrouw geldt, dat ze echte vreugd en pijn, sluiten tussen bed en bedgordijn.

De Hollandse binnenhuisjes van Vermeer en De Hoogh met hun stille schemer en afsluitende luiken drukken dit ideaal uit en het is in principe altijd zo gebleven. Een dergelijk huwelijk sluit men voor het leven. Zelfs als het door de dood ontbonden wordt, voelt Cats weinig voor een tweede, dat zou „malligheid” zijn en een derde zelfs „dulligheid”. Dat een dergelijk opvatting de diepte van het sluiten van het huwelijk zeer gunstig heeft beïnvloed en de kans op ontsporingen verminderd, is duidelijk voor wie Cats’ levensbeschouwing deelt. Echtscheiding is in deze beschouwing uiteraard onmogelijk. Heeft iemand een ongelukkig huwelijk, wat staat hem dan te doen? Het bewenen met Heraclitus, zichzelf uit te lachen met Democritus, of het maar gelaten te dragen met Epictetus? Geen kwestie van, zegt Cats, het huwelijk is door Christus ingesteld en het kan dus ook alleen door Christus worden geheeld. De man houdt immers niet van zijn vrouw omdat ze rijk is, of omdat ze mooi is, maar omdat hij met haar getrouwd is. De grondslag van het huwelijk ziet Cats in de trouw en dit sluit de ontbindbaarheid uit. De enige mogelijkheid is dus, het te helen en niemand heeft het recht om zelf fout te gaan als de ander fout gaat. Uitdrukkelijk stelt hij, dat dit evenzeer van de man geldt als van de vrouw en ook evenzeer voor de man als voor de vrouw.

1 De bedoeling was n.l. om te zien hoe het meisje zich onder deze ruwe behandeling gedroeg: een 17e eeuwse vorm van het reactie-experiment in de psychologie!



*In een goede opvoeding der jonckheyt bestaet de hope van de toekomende eeuwe.*

Het grote belang van de opvoeding heeft Cats wel ingezien: „een kind is als een wit papier, dus let op dit onnoosel dier”. Wat met een goede opvoeding te bereiken valt, toont hij met talrijke voorbeelden aan. Ook vinden ze bij hem reeds een verhaal over een kind dat bij wolven was opgegroeid en dus een wolfsaard had gekregen. We zouden echter te ver gaan, als we concluderen dat Cats er van overtuigd was, dat de opvoedingssituatie dit had teweeggebracht. Hij zag het meer – hierin Galenus volgend – als de gevolgen van het eten van het wolfsvoedsel. Zo verklaart hij ook, dat de Franse kinderen zo grillig en springerig zijn: ze krijgen te veel geitemelk. Zijn ervaring leert hem echter ook, dat je aan de aard van mens of dier weinig verandert: een eend door een kip uitgebroed gaat toch te water. En daarom geeft hij de enig juiste raad: de kinderen goed te observeren. Dan leert men hun interesses en neigingen kennen en kan men de juiste leiding geven. Leiding, zegt Cats uitdrukkelijk, van dwang toch moet hij niets hebben. Ook slaag is uit den boze, evenals dreigen met spoken, wilde beesten of de bulleman. De opvoeding moet positief zijn, werken op het schaamtegevoel van de kinderen en vooral op hun eierzucht. Dit laatste is een echt Renaissance-begrip: het gevoel voor het lofwaardige. Het is bij Cats de uitdrukking van het wèl-leven in Calvinistische zin. Het is dus niet een verlangen door de mensen geprezen te worden zonder meer. Evenmin heeft het de betekenis van de latere meritentafels met hun jaagsysteem. Trouwens in de gehele Renaissance bevat het meer echte „virtu” dan wij geneigd zijn aan te nemen. De godsdienstige opvoeding staat natuurlijk centraal, niet alleen om haar eigen religieuze waarde, maar evenzeer omdat zij een rein gemoed kweekt. Een rein gemoed is n.l. rustig en vrij van angst. God vrezen is de voornaamste deugd, maar de liefde tot de waarheid volgt onmiddellijk daarop, want deze is uit de eerste af te leiden. Liegen is dus een „vuyl gebreck”, maar even erg is de koppigheid, d.w.z. een gebrek aan zelfbeheersing, goede manieren en een minachting voor de naaste<sup>1</sup>.

Zoals alle piëtisten is Cats in dit opzicht streng en wil hij van schipperen niets weten, maar hij is praktisch genoeg om te weten, dat men kinderen

<sup>1</sup> Het zou van belang zijn, maar ons hier te ver voeren, deze deugden te vergelijken met het viertal van Plato, de Middeleeuwse ridderdeugden of de burgerdeugden als vlijt, arbeidzaamheid, spaarzaamheid en orde, zoals we die in de 18e eeuw vinden. Zie voor een dergelijke vergelijking O. F. Bollnow, *Wesen und Wandel der Tugenden*, 1958.

met de nodige soepelheid moet aanpakken. Cats moge dan niet zo'n groot kinderpsycholoog zijn, kinderen hebben zijn hart gestolen en dit behoedt hem voor veel misvattingen. Over de rol van de vader in de opvoeding laat hij zich weinig uit. Ook de school heeft blijkbaar zijn belangstelling niet gehad, zijn opmerkingen over het leren lezen of de studie der klassieken komen niet uit boven de gangbare opvattingen van zijn tijd en ze hebben dan ook niet geleid tot een uitgewerkte *orbis pictus* als bij Comenius, hoewel men dit op grond van zijn *emblemata* wel had kunnen verwachten. Uiteindelijk lag zijn belangstelling nu eenmaal meer bij de vorming van volwassenen.

### *Cats als didacticus*

Zelfs wie het minst met Cats ophebben zijn het er over eens, dat zijn kracht ligt in een „effenbare, eenvoudige, ronde, en gansch gemeene maniere van seggen”. Hij heeft een fijn oog gehad voor de waarde van het visuele en dus heeft hij het emblema uit zijn tijd tot een grote ontwikkeling gebracht. Hij slaagde er in een tekenaar te vinden, die zijn bedoelingen begreep en prachtige platen vervaardigde, maar als geheel is het toch zijn werk. Hij gaf er zich veel moeite voor en stelde zich er niet mee tevreden een plaatje te zoeken bij een gedichtje of voorhanden illustraties van praatjes te voorzien: ze moesten een geheel vormen.

De *emblemata* liet hij zo tekenen, dat er steeds iets nieuws in viel te ontdekken, ze moesten dus niet alleen realistisch zijn, maar ook symbolisch, ze waren immers een spiegel. Cats deed hiermee een gelukkige greep, want hij verbond zo de allegorische beschouwing die we uit de Middeleeuwen kennen en die in zijn tijd traditioneel voortleefde (niet het minst in het piëtisme) met het realiteitsbesef, evenzeer een trek van de Nederlandse cultuur, een trek nog versterkt door het realisme van de Renaissance. Zonder te vervallen in „dooperse mijdinge” werd het aardse leven naar zijn volheid gewaardeerd en kwam het toch te staan sub specie aeternitatis: dit is kort gezegd de inhoud van de Calvinistische wel-levenskunst, die inderdaad, het is meermalen opgemerkt, meer bij ons volk paste dan die van Coornhert.

Didactisch van belang zijn ook de vele frisse dialogen met hun klare uitstalling van argumenten en contraargumenten. Hier ontdekken we de advocaat Cats, die de levendigheid en de suggestiviteit van de pleidooien in de rechtszaal kende. Om zijn lezers, die feitelijk hoorders hadden moeten zijn, het volgen van het betoog gemakkelijk te maken, nummert hij zijn argumenten wel eens. Didactisch aantrekkelijk is ook, dat hij



zijn publiek zelf de conclusie laat trekken zonder zijn mening op te dringen. Een zijner aardigste vertellingen, het Hollands Trouwbedrog, gaat over de vraag of in de liefde ter bereiking van het doel alles geoorloofd is, list bijvoorbeeld. Cats geeft geen mening, maar vertelt een geestig geval van een jonge man, die dreigde zich te verdrinken, als hij het jawoord niet kreeg. Hij voegde, toen zijn meisje hem uitlachte, de daad bij het woord en sprong in de gracht – waar een schuitje natuurlijk al klaar lag. In schrik gaf het meisje toe. Met een dergelijk smakelijk verteld verhaal kreeg Cats de lachers op zijn hand en de conclusie was duidelijk: of liefde list gedooft? Ja, natuurlijk.

Uit het feit dat hij zijn lezers veel te bieden geeft, zijn lessen kruidt met geestigheid en kwinkslagen en bij alle idealisme toch met beide benen op de grond blijft staan is zijn populariteit te verklaren. Dat hij echter de naam Vader heeft gekregen, een eer die hij met De Ruyter en Tromp moet delen, zit in zijn verhouding tot zijn medemensen. Evenals deze vlootvoogden blijft hij een met zijn volk. Hij geeft zich nooit airs en geneert zich niet voor eigen fouten. Verontschuldigen doet hij zich niet, fouten goedpraten is hem vreemd, alles wordt eerlijk verteld tot lering van zichzelf en van anderen. Dit zegt veel, want Cats is tenslotte een voornaam regent, hij verkeert in de hoogste kringen van de maatschappij en de wereldpolitiek. Hij blijft hier echter gewoon onder, solidair met zijn medemensen. Hij houdt van de eenvoudige man en geen moeite is hem te veel om bij te dragen tot zijn ontwikkeling. De zorgvuldigheid waarmee hij zijn werken componeert, over de kleinste zaken in het leven praat als het organiseren van feestjes, de omgang met personeel, de tafelmanieren, enz. maken duidelijk dat hij zijn dichtwerk meer dan Huygens, ernstig opvatte als een dienst aan zijn volk. We krijgen de indruk, dat hij deze plicht van opvoeding en zelfopvoeding, een harde plicht soms, veel belangrijker achtte dan zijn politieke werkzaamheid of het beheer van zijn zaken. Hij heeft het zich met zijn cultuurideaal niet gemakkelijk gemaakt. Mochten zijn lezers al eens moedeloos worden bij deze hoge opvattingen van huwelijk en maatschappij en geneigd zijn het hoofd te laten hangen, dan maakt hij dit ideaal ineens weer grijpbaar en te verwezenlijken met de woorden: „die naest gelijekt, heeft best gedaen”. Dit is geen uiting van middelmatigheid, maar van werkelijkheidszin. Idealisme gepaard met gevoel voor de realiteit hebben Nederland in de 17e eeuw groot gemaakt. Het zal steeds Cats' blijvende verdienste zijn daarvoor een waardevolle bijdrage te hebben geleverd.

## VORMEN VAN VOORBEREIDEND REKENEN

A. ZURCHER-GROENVELD

Uit de statistieken blijkt, dat bij het lager onderwijs het eerste leerjaar de meeste zittenblijvers telt. De voornaamste oorzaak hiervan is, dat de kinderen niet schoolrijp waren. Gewoonlijk had men de meeste moeite met het rekenen. Verscheidene van deze kinderen komen uit zwak-sociale milieu's. Wanneer wij nagaan aan welke ontwikkelingsvoorwaarden moet zijn voldaan voor met het eigenlijke rekenen kan worden begonnen, dan blijkt, dat deze kinderen grotendeels de eerste fase van het voorbereidend rekenen hebben overgeslagen.

Wat verstaat men onder voorbereidend rekenen?

Voorbereidend rekenen is de globale aanduiding van activiteiten, die aan het rekenen moeten voorafgaan en dit rechtstreeks beïnvloeden en mogelijk maken.

Deze activiteiten kunnen we in drie groepen indelen:

1. Voorbereidend rekenen in de fase van de ordening;
2. Voorbereidend rekenen in verband met de taal;
3. Voorbereidend rekenen in de relatie hoeveelheid-cijfer.

In de eerste plaats moet de kleuter in de gelegenheid worden gesteld hoeveelheden te ordenen en daartoe moet hij speelgoed hebben en ruimte om te kunnen spelen. Kinderen, die thuis geen bouw- en constructiemateriaal bezitten, geen poppetjes, beestjes, auto's of ander klein speelgoed zijn niet in de gelegenheid om met hoeveelheden om te gaan en hierdoor gehandicapt in hun ontwikkeling. Dit blijkt ook uit het volgende.

In een sanatorium in het oosten van het land werden enige jaren geleden verscheidene jonge kinderen verpleegd. Toen deze de leerplichtige leeftijd hadden, probeerde men hen te leren lezen en rekenen. Het bleek, dat al deze kinderen grote moeite hadden met het rekenen. Zij hadden weinig of geen gelegenheid gehad senso-motorisch met hoeveelheden bezig te zijn, m.a.w., ze hadden de periode van het spel overgeslagen.

Wanneer het spelen zo'n belangrijke rol heeft bij de harmonische ontwikkeling van de kleuter, dan is het duidelijk, dat de kleuterschool gunstige condities schept. Hier vindt hij materiaal, dat uitnodigt tot spelen. Verscheidene begrippen worden verbonden aan korte opdrachten: een toren *hoger* maken of twee huizen bouwen, die *even* hoog zijn; twee *rijen* huizen bouwen, die *tegenoverelkaar* staan; een garage bouwen, die *smal-*

ler is dan het gebouw, dat er *naast* staat. Zulke begrippen, die het kind al doende veroveren hebben betrekking op hoeveelheden, maar vormen ook een natuurlijk element van zijn spreektaal<sup>1</sup>.

Maar er is meer. De kleuterschool geeft de gelegenheid om samen met een hoeveelheid bouw- en constructiemateriaal bezig te zijn of elk een bepaald onderdeel te verzorgen. De voornaamste onderdelen moeten hiertoe worden verdeeld. De kleuter gaat na of hij voldoende wielen heeft voor de auto, die hij wil maken. Zijn vriend heeft eveneens wielen nodig. Tellen wordt voorwaarde voor succes.

Het tellen en de benoemde hoeveelheid behoren niet alleen tot het voorbereidend rekenen, maar zij vormen tevens een uitbreiding van de taal-schat.

Er is nog een grensgebied, dat formeel op het terrein ligt van het voorbereidend rekenen, maar dat zeker ook als een bijdrage beschouwd kan worden voor de taalontwikkeling.

Het betreft hier de globale hoeveelheden, waarbij steeds sprake is van een sterke relatie tussen een bepaalde substantie en de vorm van ordening of verpakking, waarin zij zo efficiënt mogelijk in de handel wordt gebracht. Bijvoorbeeld: een bos worstelen, een fles azijn, een tube tandpasta.

Er zijn verscheidene van deze vormen, welke uitgangspunt kunnen zijn voor een gesprek met de oudste kleuters of met kinderen uit het eerste leerjaar van de lagere school.

Wij moeten eerst de meestbekende vormen bespreken, zoals een fles, een pot, een berg.

Op mijn vraag aan een groep kleuters: „Wat gaat er in een fles”, kreeg ik 23 goede antwoorden en wel: limonade, yoghurt, chocolade, coca-cola, bier, si-si, melk, jenever, karnemelk, zure pap, gortepap, wijn, prikkel-limonade, cassis, olie, bessensap, groc, havermoutpap, advocaat, slaolie, azijn, lodaline, bleekwater.

Toen ik op een ander tijdstip naar de inhoud van een *flesje* vroeg, werden weer andere vloeistoffen genoemd zoals: nagellak, drankje van de dokter, room, slagroom, jodium, shampoo.

„Waaruit kan een berg bestaan”, gaf de volgende antwoorden: zand, aarde, grind, klei, schillen, wasgoed, sneeuw, vuil, kolen op een schuit.

Wat weet een kleuter van de begrippen: weinig, meer, veel, minder, evenveel?

<sup>1</sup> Hierover heb ik reeds in Paedagogische Studiën jaargang XXV uitvoerig geschreven: „Voorbereidend rekenen”.

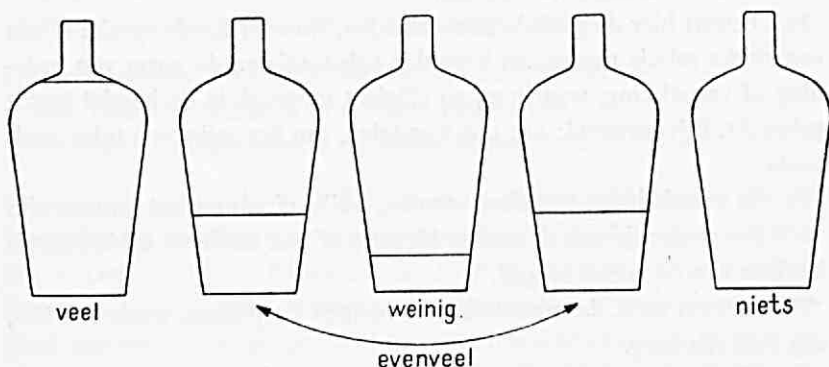
Uit een onderzoek hiernaar bleek, dan van 62 kinderen, wier gemiddelde leeftijd 5 jaar en 9 maanden was en die een half jaar later naar een lagere school zouden gaan, de antwoorden als volgt konden worden genoteerd:

weinig	0 fouten
meer	0 fouten
niets	0 fouten
veel	2 fouten
minder	10 fouten
evenveel	13 fouten.

Welk materiaal gebruikten wij voor deze test?

Vijf flesjes als volgt opgesteld en gevuld.

Op scholen, waar de kinderen melk drinken kunnen deze flesjes dienst doen.



Deze eenvoudige test wijst vanzelf de weg, maar men maakt een fout als de eerste vraag zou zijn: „Wijs eens flesjes aan, waarin evenveel melk zit.” Zoals uit de antwoorden blijkt is dit de moeilijkste vraag. Waarschijnlijk menen sommige kleuters, dat evenveel iets te maken heeft met veel. Het begrip „minder” bleek ook voor een tiental kinderen moeilijkheden op te leveren, terwijl „meer” geen enkele maal fout werd benoemd. Waar „meer” en „minder” door de volwassenen als gelijkwaardige tegenstellingen worden ervaren, blijkt het begrip „meer” de kleuter beter bekend te zijn, dan zijn tegenstelling. Zou het mogelijk zijn, dat „meer” het meest in de belangstelling heeft gestaan, doordat zelfs bij een kleuter al een streven is naar „meer”, nooit naar „minder”. „Meer” zou dan een andere gevoelswaarde bezitten.

Wie eens een proef wil nemen met bovengenoemde test, moet er voor

zorgen de flesjes, waarin „evenveel” zit, met een vloeistof tot iets minder dan de helft te vullen, anders bevatten ook deze flesjes „veel” hetgeen verwarring wekt.

Het kind kan tellen als het objecten kan aanwijzen in een overeenkomstig telritme. Hij is dan ook in staat om gelijke hoeveelheden af te tellen en hij kan hoeveelheden sorteren en benoemen. Kunnen we hem nu ook het cijfer geven?

Het hangt er van af of hij nu ook gelijke cijfers als-zodanig-herkent. Om dit te weten te komen laten we de cijfers tot en met vijf sorteren. Hiertoe gebruiken we een doos met gleuven. De doos is verdeeld in vakjes, terwijl de bodem uitschuifbaar is, wat de controle vergemakkelijkt, daar men telkens de inhoud van een vakje kan laten droppen. Bij iedere gleuf staat een cijfer aangegeven.

Nu worden bij dit sorteren bepaalde cijfers herhaaldelijk verwisseld. Wanneer ik U zou vragen welke cijfers dit zijn, dan zou u waarschijnlijk zeggen de 3 en de 5. Zo dachten wij het ook. Dit is evenwel niet het geval; de cijfers, die worden verwisseld zijn de 2 en de 5. Als u het cijfer 2 omdraait z dan ziet u, dat het inderdaad veel meer lijkt op de 5, dan het cijfer 3. Voor het jonge kind staat de stand in de ruimte van de cijfers niet vast. Liggen de cijfers doorelkaar, zoals bij dit sorteren, dan ziet hij ze ook op de kop. In dit stadium worden de cijfers nog niet benoemd.

Worden de sorteerwerkjes van hoeveelheden en cijfers foutloos uitgevoerd, dan mag het kind werkjes kiezen, waarbij sprake is van de *relatie* tussen hoeveelheid en cijfer. De werkjes worden niet aangeboden, het kind kiest ze vrijwillig en ze zijn bij de oudste kleuters zeer in trek.

Nu het zevende werkje in deze reeks, die voornamelijk bestaat uit tel-puzzels, is het kind in staat met een partner verschillende spelletjes te spelen, waarbij de relatie hoeveelheid – cijfer en omgekeerd cijfer – hoeveelheid de kern zijn.

Deze telwerkjes bevatten eigenlijk de spelregels om samen spelletjes te *kunnen* spelen. Ze gaan voorlopig niet verder dan tot en met de hoeveelheid en het cijfer 6. De kinderen doen het bijzonder graag. Wie een spel wint mag een plaatje uitzoeken. De verliezer mag een andere spelpartner kiezen om verder te spelen. Ieder kind mag per schooltijd maar een plaatje winnen. Door het instellen van deze regel krijgen meer kinderen de gelegenheid zo'n spel te spelen.

Kan nu niet de periode van het inoefenen van de relatie hoeveelheid – cijfer worden overgeslagen?

In het gezin zou dat mogelijk zijn. Speelt een jong kind, dat de spelregels niet kent met oudere kinderen of volwassenen mee, dan leert hij, aldoende de spelregels. Wij noemden dat vroeger in Friesland, dat zo'n kind voor „spek en bonen" meedeed. Onder kleuters van ongeveer dezelfde leeftijd is dit niet mogelijk.

Ze zijn zelf teveel emotioneel betrokken bij het spel om te kunnen voorlichten en als het spel niet volgens de regels gespeeld kan worden is het niet meer aantrekkelijk. Soms zijn er kinderen, die deze spelregels willen negeren, maar zij vinden moeilijk een spelpartner, want ze staan al spoedig bekend als kinderen, die niet eerlijk spelen.

Willen wij aan de belangstelling van de kleuter tegemoet komen, dan moeten wij hem in de gelegenheid stellen op dit terrein verder te gaan.

Na de telwerkjes tot en met 6 volgen andere tot en met 10 en later tot en met 12. En telkens is er weer gelegenheid tot stempelen en spelen op gelijk niveau. Tijdens de „arbeid en spel naar keuze", is hier altijd wel een groepje mee bezig.

Nu zou het kunnen zijn, dat de keuze op een ander gebied te beperkt is, maar dit is niet het geval.

Vooraf op het terrein van de expressie is er een ruime keuze van activiteiten, zoals spelen bij de zandtafel, schilderen op grote vellen papier, boetseren, tekenen, knippen, bouwen, constructiewerk, spel in poppenkast en poppenhoek en van deze mogelijkheden wordt een ruim gebruik gemaakt.

Het is gewenst, dat de kleuter, in overeenstemming met hun mogelijkheden, in de kleuterschool gelegenheid krijgen zich bezig te houden met enkele aspecten van het voorbereidend rekenen, waarbij de ordening van hoeveelheden en het daarbij passende taalgebruik op de voorgrond moeten staan.

1. Het abstraheren is een natuurlijk proces, dat wordt ingeleid met het weten, dat een hoeveelheid kan worden uitgedrukt in een symbool. Maar dit abstraheren wordt eerst een feit na talloze herhalingen in de relatie hoeveelheid - cijfer en omgekeerd, waarbij de voorstelling van de hoeveelheid hoe langer hoe meer op de achtergrond treedt. Des te meer het kind de gelegenheid krijgt zich te oefenen in de genoemde relaties, des te beter zal dit proces verlopen.

Het gevolg is: Beter kunnen rekenen in een volgend stadium van ontwikkeling.

2. Voor visuele voorstellingstypen is het van belang, dat het kind niet blijft vastzitten aan de beelden van de hoeveelheden, welke later het abstraheren zouden bemoeilijken.
3. De auditieve opname van de hoeveelheid, aangevuld met de visuele voorstelling van het cijfer, heeft meer kans door het geheugen te worden vastgehouden, dan als dit alleen door één zintuig, in dit geval het gehoor, wordt waargenomen.
4. Daar vrijwel alle kleuters vroeg of laat, maar nog tijdens hun verblijf op de kleuterschool naar dit werk en spel spontaan grijpen, kunnen we aannemen, dat de gevoelige periode hiervoor in deze tijd valt.
5. Claparède<sup>1</sup> meent, dat de behoeften van het kind tot uitdrukking komen in zijn belangstelling. Wij moeten dus, waar het de functionele ontwikkeling betreft ook aansluiten bij zijn belangstelling.
6. Kohnstamm<sup>2</sup> spreekt over de metastabiliteit, die zich ontwikkelt in het kind, waardoor hij in een bepaald stadium vatbaar wordt voor wat men zou kunnen noemen een sprong-mutatie aan inzicht. „Maar als de metastabiliteit wel geacht mag worden aanwezig te zijn,” zegt Kohnstamm, „dan kan het toch tijden duren – jaren en jaren – voordat de sprong gebeurt, als de aanleiding er toe – de didactische beïnvloeding blijft ontbreken.”

Hieruit spreekt de grote verantwoording, die de opvoeder heeft om het kind op het juiste moment in de gelegenheid te stellen aan zijn drang tot ontwikkeling te voldoen. Wanneer overtuigend blijkt, dat het terrein van de algemene functionele ontwikkeling van de kleuter moet worden uitgebreid, dan heeft niet alleen de kleuter hier recht op, maar ook het lager onderwijs zal hiervan kunnen profiteren.

<sup>1</sup> Ed. Claparède: *L'éducation fonctionnelle*.

<sup>2</sup> Prof. Dr. Ph. Kohnstamm, *Vrije wil of determinisme*.



# EEN ZOMERCURSUS VOOR LERAREN IN BIOLOGIE IN COLORADO

DOOR

J. C. VAN DER STEEN

## I. INLEIDING

Het „Summer Institute of Biology” werd gehouden te Boulder (Colorado) van 27 juni tot 4 augustus 1960. De „universitycampus” is gelegen even buiten Boulder, een plaats van ongeveer 30.000 inwoners aan de voet van de Rocky Mountains. Een prachtige omgeving, uitstekend geschikt voor de biologie.

De cursus was bestemd voor High School Teachers. De meeste zijn in het bezit van een op een „College” behaalde bachelor degree en hebben nu de gelegenheid te werken voor hun master's degree. Voor deze graad moeten zij 32 units behalen. Een zomercursus levert zes units op, zodat een aantal cursussen in al of niet opeenvolgende jaren gevolgd moet worden. De master's degree geeft niet alleen een hoger salaris, maar bovendien mogelijkheden tot promotie (hoofd van een High School, Inspecteur, enz.). Uit de ongeveer 900 aanvragen waren 42 docenten uitgezocht uit allerlei staten van de U.S.A. (26 heren, 16 dames). Hun leeftijden varieerden van ongeveer 35 tot 60 jaar. De meeste dames waren gehuwd en op oudere leeftijd weer les gaan geven in verband met een tekort aan biologiedocenten, een algemeen verschijnsel, ook in Europa. Hun kennis van de moderne biologie was daarom meestal niet groot. De meeste leraren waren vergezeld van hun familie (echtgenote en kinderen), wat voor avondstudie niet bevorderlijk was.

De cursus werd tevens bijgewoond door vier buitenlanders: een lerares uit Panama met een bachelor degree van een Amerikaans College, een leraar uit Canada, een uit Zwitserland en ondergetekende.

Van de mogelijkheid om de master's degree te behalen werd slechts door een twintigtal gebruik gemaakt, meestal heren.

Het Summer Institute stond onder leiding van Dr. Newell A. Youngren van de Universiteit van Colorado. Assistent-Directeur was Mr. R. Prettyman, een biologieleraar van een high school uit Indiana, die planten, dieren en geologie van de Rocky Mountains goed kende.

De lezingen over: The development of ideas (geschiedenis der biologie) werden gegeven door Mr. Norris van de Universiteit van Colorado, eigenlijk een fysioloog, maar iemand met grote belangstelling voor de historie. Ook andere docenten van de Universiteit van Colorado gaven



lezingen over energie, terwijl een aantal voordrachten gegeven werd door docenten van andere universiteiten.

Dit laatste geldt vooral voor de lezingen op maandagmiddag, die voor iedereen toegankelijk waren: Public lectures in Biology, sponsored by the Summer Session and the Department of Biology, University of Colorado, Boulder (through the courtesy of the American Institute of Biological Sciences).” Deze zes lezingen, o.a. over Plant Evolution, Wild life in Africa, What do scientists do?, Cell structure and Energy, Metabolism, door specialisten gegeven, stonden op verschillend peil. De wijze van voordracht, meestal zonder projectie, was niet altijd even boeiend.

## 2. INDELING VAN DE CURSUS

Elke ochtend waren er lezingen van 7.30 tot 12.00 uur, elke middag was er praktisch werk van 1.30 tot 5.00 uur. Druk bezette dagen, maar de zaterdag was vrij. Meestal drie voordrachten per ochtend (elk van één uur). De drie onderwerpen waren:

- a. Energie (leiding Dr. Younggren);
- b. Seminarium (leiding Mr. Prettyman);
- c. Geschiedenis der biologie (leiding Mr. Norris).

### a. *Energie*

Dit onderwerp werd van verschillende kanten belicht: fysisch, chemisch, biologisch (ongeveer 25 voordrachten). Uitstekend opgezet met een juiste samenhang der drie natuurwetenschappen. Onderwerpen als cel-metabolisme, enzymsystemen, fotosynthese, chemische cycli, enz. werden op hoog peil besproken, maar eisten een goede fysische en chemische ondergrond en deze ontbrak bij verschillende Amerikaanse leraren. Zij, die werkten voor hun degree, moesten elke week een „test” afleggen.

Een groot verschil met lezingen in Nederland: er werd nooit gebruik gemaakt van projecties of proeven.

### b. *Seminarium*

Gezien mijn werkzaamheden aan de Rijksuniversiteiten te Utrecht en Leiden interesseerde dit deel van de cursus mij vooral. Lezingen werden o.a. gegeven over: Planning Advanced Biology Courses, Science Fair, Scheduling combined science classes (alle door Mr. Prettyman). Boven-

dien een lezing door Dr. A. B. Grobman, Directeur Biological Science Curriculum Study, over deze materie. Er was in Bpulder juist een cursus van zeven weken aan de gang, waarbij een aantal hoogleraren van universiteiten, samen met eenzelfde aantal high school leraren bezig was een nieuw leerplan voor de high school biology op te maken. Voor elk onderdeel werkte een hoogleraar samen met een high school leraar. Op een aantal scholen zal dan eerst met dit nieuwe programma geëxperimenteerd worden. Met verschillende medewerkers van de curriculum study heb ik besprekingen gevoerd, ook met Dr. Grobman, zowel vóór als na zijn lezing. Ook werkte ik in mijn vrije tijd in zijn bibliotheek, waar veel boeken en brochures te vinden waren over didactiek van high school, junior high school en elementary high school. Zo was het mogelijk een goed inzicht te krijgen in het Amerikaanse onderwijs.

Op het Seminarium hield ik voordrachten over Science Education in Holland en didactiek der biologie, waarvoor veel belangstelling bestond. De andere drie buitenlanders hielden een lezing over het biologie-onderwijs in hun land: Zwitserland, Canada, Panama.

### *c. Geschiedenis der biologie (The development of ideas)*

Bijna dagelijks werd er over dit onderwerp (vanaf de oudheid tot de twintigste eeuw) een lezing gehouden. Werden in de eerste lezingen vooral personen besproken, later kwam „the development of ideas” beter tot zijn recht. De leraren moesten voor het verkrijgen van hun master's degree bovendien een scriptie schrijven over een door hen uitgekozen historisch onderwerp, meestal een bepaalde persoon (Linnaeus, Van Leeuwenhoek, Mendel, enz.). Dit moest in de avonduren gebeuren en velen heb ik hierbij kunnen helpen, daar hun kennis op dit gebied gering was.

### 3. PRACTISCH WERK

Dit werd gecombineerd met excursies in de Rocky Mountains. Het was als volgt verdeeld:

- a. eerste en tweede week: plantkunde;
- b. derde en vierde week: fysiologische experimenten;
- c. vijfde en zesde week: hydrobiologie;
- d. alle weken: experimenten met pantoffeldiertjes en fruitvliegen;
- e. geologie.

Zo leerden de deelnemers planten, dieren en geologie van de Rocky Mountains kennen.

### *a. Plantkunde*

Verschillende excursies werden, met auto's van de universiteit, in de Rocky Mountains gemaakt naar de vegetatie-zones: de Montane, de Subalpine en de Alpine-zone (tot boven 12.000 voet). Op vele plaatsen werden planten verzameld. Later werden deze gedetermineerd, waarbij het wel merkwaardig was te constateren, dat verschillende leraren nog moesten leren hoe een determinatietabel te gebruiken. Deze was echter zeer eenvoudig opgezet, zodat het niet moeilijk was de planten te vinden.

### *b. Fysiologie*

Fysiologische experimenten: vier middagen. Experimenten over osmose, diffusie, bloed, spierwerking, reflexen, enzymen, vertering. Men ontving een stencil met aanwijzingen. Uitleg werd niet gegeven. Tijdens het practicum was er slechts geringe hulp van twee assistenten. De meeste leraren wisten ook niet, wat zij deden. Eerst na het raadplegen van boeken - achteraf - kwamen zij er achter. Ook hierbij heb ik vaak hulp verleend, daar verslagen en grafieken gemaakt moesten worden. Verschillende van deze experimenten worden in Nederland reeds jaren in de hoogste klassen der middelbare scholen verricht<sup>1</sup>, zij het dan ook vaak in eenvoudiger vorm. Deze experimenten komen gedeeltelijk overeen met die, welke in Nederland door derdejaarsstudenten in de biologie aan de universiteiten worden gedaan (vóór hun kandidaatsexamen).

### *c. Hydrobiologie*

Hiervoor werd eerst een excursie gehouden, waarbij op verschillende plaatsen planten en dieren werden verzameld en metingen werden verricht (o.a. betreffende de temperatuur en het zuurstofgehalte). Het verzamelde materiaal werd later gedetermineerd: wieren, waterplanten, dieren (veel arthropoda en hun larven, enz.). De vorm en de kennis van het waterleven bleken bij de high school leraren niet erg groot te zijn.

<sup>1</sup> Zie Dr. J. C. van der Steen, Het biologisch practicum aan scholen voor V.H.M.O. Vakblad voor Biologen, jaargang 23, 1942.

Dr. J. C. van der Steen: Is de tijd, bij de biologie aan zelfwerkzaamheid besteed, verantwoord? In: Verslag Elfde Congres van Leraren in de Wiskunde en de Natuurwetenschappen, 1956.

#### d. Experimenten met *Paramecium* en *Drosophila*

Deze vonden tijdens de gehele cursus plaats, elke week enkele uren. Bij pantoffeldiertjes werd de ontwikkeling van een populatie nagegaan en in een grafiek weergegeven. Met *Drosophila* (fruitvlieg) werden enkele eenvoudige kruisingen verricht betreffende erfelijkheid (monohybride en dihybride). Ook dit was voor de leraren geheel nieuw. In Nederland zijn dezelfde proeven met *Drosophila* de afgelopen winter door leerlingen van de hoogste klassen van een aantal middelbare scholen verricht, nadat ik eerst met medewerking van het Genetisch Instituut der Rijksuniversiteit te Utrecht hiervoor een cursus voor leraren had georganiseerd.

#### e. Geologie

Onder leiding van Mr. Prettyman werd een – niet verplichte – excursie gehouden in de Rocky Mountains en de vlakte ten oosten hiervan. Verschillende geologische formaties konden bestudeerd en fossielen verzameld worden.

#### 4. „FAMILYTRIPS”

Op twee zaterdagen waren er „familytrips”, waaraan ook echtgenoten en kinderen konden deelnemen, en waarvan velen gebruik maakten.

De eerste tocht was naar Rocky Mountain National Park, de tweede naar Denver (museum en diergaarde), beide zeer interessant. Deze trips stonden eveneens onder leiding van Mr. Prettyman.

#### 5. SLUITING

Op de laatste dag was er 's middags „Institute critique” en 's avonds een diner.

#### 6. DE LERAARSOPLEIDING

Wanneer wij tot slot enkele vergelijkingen maken tussen de Verenigde Staten en Nederland, dan zien wij wel een groot verschil in de opleiding der leraren. Het is niet mogelijk in het bestek van dit artikel deze opleiding uitvoerig onder de loep te nemen. In het kort gezegd: in Amerika bezoekt een a.s. leraar na de high-school, waar zijn basis voor natuurwetenschappen gelegd moet worden – en waar in de praktijk niet zo heel veel van terecht komt – een College, een instituut met een vierjarige opleiding, waar de bachelor degree behaald wordt. Sinds 1947 is deze

graad in 17 staten tenminste nodig om les te geven aan een elementary school, terwijl in 42 staten deze graad ook vereist wordt voor de high-school.

Het programma van een College tot opleiding van leraar bestaat uit drie delen: 1. de algemene opleiding; 2. een specialisatie in het vak; 3. een beroepsopleiding.

De eerste neemt het eerste en het tweede jaar in beslag en is voor alle studenten ongeveer dezelfde. De onderwerpen zijn meestal gerangschikt rondom belangrijke gebieden van de menselijke kennis, de sociale wetenschappen, de natuurwetenschappen, de kunsten en de humaniora. Er wordt in sterke mate rekening gehouden met de psychologie van de leerling en met het leerproces.

Tijdens de beide eerste jaren is er reeds gelegenheid tot een zekere specialisatie, bijv. meer natuurwetenschappen, minder wiskunde. Eerst in het derde en vierde jaar volgen de vakspecialisaties en de beroepsopleiding. Een a.s. high-school leraar kan dus biologie als hoofdvak kiezen, een a.s. onderwijzer, die de eerste twee jaren dezelfde opleiding heeft gevolgd, specialiseert zich in de kennis voor de lagere school. Hieruit volgt, dat de eigenlijke vakopleiding niet uitgebreid is, daar de beide eerste jaren voor een zeer noodzakelijke algemene ontwikkeling gezorgd moet worden. Het komt mij voor, dat de kennis van de biologie van de high-school leraar niet veel groter is dan die van een derdejaars student bij ons. Dit verklaart nu ook, waarom op de cursus voor master's degree zoveel onderwerpen ter sprake kwamen, die in ons land vóór het kandidaatsexamen behandeld worden, terwijl slechts enkele voordrachten op het na-kandidaatspeil stonden.

De beroepsopleiding loopt op de verschillende Colleges nogal uiteen, maar meestal worden onderwerpen behandeld betreffende de opvoeding, de ontwikkeling van de mens, de sociale pedagogiek, de psychologie, de leerprocessen, enz. Voor hen, die zich voorbereiden voor een functie aan een high school komen hierbij: puberteitspsychologie en algemene didactiek voor de middelbare school. In het algemeen is men het er over eens, dat alle a.s. docenten eenzelfde basisopleiding moeten hebben en een mogelijkheid om praktisch in de school werkzaam te zijn. De laatste jaren worden aan de studenten verschillende mogelijkheden geboden om in de scholen ervaring op te doen. Aan vakdidactiek schijnt echter weinig aandacht besteed te worden. Men krijgt zo de idee, dat de Teacher Training Colleges eigenlijk een soort „hogescholen” voor leraren zijn, waar de vakkennis niet die plaats inneemt, welke noodzakelijk is voor een goede opleiding.

Wanneer wij nagaan, dat een bioloog in Nederland ongeveer zeven jaar nodig heeft voor hij doctoraal examen kan afleggen, is er zo'n enorm verschil met de opleiding in de Verenigde Staten, dat wij nauwelijks een vergelijking kunnen maken.

Wanneer wij desondanks enige punten bekijken, dan blijkt dat de coördinatie met de andere natuurwetenschappen in ons land bij de opleiding veel sterker naar voren komt. Bij vele Amerikaanse docenten ontbreekt de zo noodzakelijke chemische achtergrond, wat wel bleek toen ik in een voordracht een heel eenvoudige chemische vergelijking op het bord schreef, die niet begrepen werd, omdat – zoals een van hen mij na afloop mededeelde – de „chemical background” niet zo goed was. Ook aan het experiment wordt m.i. bij de opleiding niet voldoende aandacht besteed, vandaar dat vele experimenten op het gebied van de fysiologie en van de genetica voor de deelnemers geheel nieuw waren. Dit kan echter ook samenhangen met het feit, dat de leraren en leraressen vaak ouder waren en zelf hun opleiding genoten hadden in een tijd, toen deze experimenten nog niet aan de orde waren.

#### 7. CURSUSSEN IN EUROPA

De cursus was natuurlijk geheel ingesteld op de behoefte van de leraren uit de Verenigde Staten, maar bepaalde ideeën zijn beslist bruikbaar voor Europese landen. Ik stel mij namelijk voor, dat men in West-Europa dient over te gaan tot het geven van internationale zomercursussen voor leraren. Het is te hopen, dat de O.E.E.S. (Organisatie voor Europese Economische Samenwerking) dergelijke cursussen zou willen stimuleren, organiseren en financieren. Daar de leraren in vele landen een doctorsgraad bezitten zou de opzet van deze cursus anders moeten zijn. Het doel van de cursus zou moeten zijn:

- a. Kennis nemen van de moderne biologie, zowel in theorie als praktijk;
- b. Kennis nemen van de nieuwe didactiek;
- c. Kennis nemen van het biologie-onderwijs in andere landen.

Deze cursus zou voor een aantal landen tesamen gehouden moeten worden, bijv. Nederland, België, Luxemburg en Zwitserland. In dit geval zou m.i. Zwitserland het aangewezen land zijn voor de cursus, gezien zijn fauna en flora. Ook andere combinaties zijn mogelijk, waarbij alleen taalmoeilijkheden voorkomen moeten worden.

Wat de tijd betreft, lijkt mij, dat de laatste drie weken van juli bijzonder geschikt zijn.

De docenten van deze cursus zouden moeten zijn: hoogleraren en leden van de wetenschappelijke staven van de universiteiten van de deelnemende landen voor de nieuwe onderzoekingen en docenten in de didactiek voor onderwijsproblemen.

Wat de financiering aangaat, zou ik willen voorstellen, dat de reiskosten worden betaald door het land, waaruit de leraren afkomstig zijn, terwijl de verdere kosten door een internationale organisatie, bijv. de O.E.E.S., gedragen zouden worden.

Evenals in Boulder zou het aanbeveling verdienen de mogelijkheid te bieden echtgenote en kinderen mee te nemen (voor eigen rekening).

Een internaat van een middelbare school zou het beste en het goedkoopste verblijf zijn.

Het aantal cursisten zou maximaal vijftig moeten bedragen (per land 10-15). Na afloop zou een diploma verstrekt kunnen worden, waarvoor enkele tentamens worden afgelegd en verslagen en experimenten worden ingeleverd. Evenals in Boulder zou dit er toe leiden, dat geen colleges en praktisch werk verzuimd worden. De financiële steun legt bovendien een morele verplichting op.

Tot slot zou ik erop willen wijzen, hoe belangrijk het is voor Europeanen een dergelijke cursus te kunnen bijwonen, daar de gelegenheid wordt geboden kennis te maken met land, volk en onderwijs van de Verenigde Staten, wat de blik verruimt en bevruchtend werkt op eigen werk. Daarom ben ik veel dank verschuldigd aan Dr. J. H. E. Ferrier, raadadviseur van het Ministerie van O.K.W. en de O.E.E.S. te Parijs, die het mij mogelijk hebben gemaakt een zomercursus in het aan natuurschoon zo rijke Colorado te kunnen meemaken.

Dr. J. C. van der Steen. Doctor in de biologie te Leiden (1930). Leraar in biologie bij het V.H.M.O. tot 1953. Daarna wetenschappelijk hoofdamtenaar aan het Pedagogisch Instituut, afdeling Leraarsopleiding te Utrecht, voor research op het gebied van de didactiek der biologie. Tevens docent in de didactiek der biologie aan de Rijksuniversiteiten te Utrecht (vanaf 1948) en te Leiden (vanaf 1953).

Is redacteur van de rubriek Onderwijs van het Vakblad voor Biologen, voorzitter van de Vereniging van Leraren in Biologie, lid van verschillende commissies op onderwijsgebied, recensent van biologieboeken voor lerarenbladen.

Bewerkte leerboeken en werkschriften voor V.H.M.O.; publiceerde een veertigtal artikelen over biologie, biologie-onderwijs en didactiek der biologie; was hoofdredacteur voor enkele encyclopedieën op biologisch gebied en werkt mee aan een algemene encyclopedie. Schreef populair-wetenschappelijke werken over biologie en geologie.





#### PEDAGOGISCHE RESEARCH IN JAPAN

Tijdens een verblijf in Japan heb ik een bezoek gebracht aan het Nationaal Instituut voor Pedagogische Research. De instelling werd in juni 1949 door het Ministerie van Onderwijs opgericht. Zij nam toen de staf en het bezit over van een pedagogisch centrum, dat eveneens van het Ministerie van Onderwijs uitging en dat applicatiecursussen verzorgde voor leraren en onderwijzers alsmede voor werkers op het gebied van het onderwijs aan volwassenen. Het instituut heeft een Raad van Advies bestaande uit wetenschappelijke werkers en mensen uit de praktijk van het onderwijs.

Het Instituut houdt zich bezig met de studie van het leerplan en de leer-methoden bij de verschillende takken van onderwijs, waarbij het zich ten dele baseert op experimenteel onderzoek. Het vervult daarnevens – zoals zijn voorganger – de taken van een pedagogisch centrum, dat zich richt op de voorlichting van leraren en onderwijzers. Er is voorts een bibliotheek, welke ook naar buiten uitleent. Het Instituut heeft een lange lijst van publikaties op zijn naam staan, welke in de Japanse taal zijn verschenen en zich daardoor aan onze bestudering onttrekken. Evenwel heeft het Instituut ter gelegenheid van zijn 10-jarig bestaan in het Engels een Research Bulletin uitgegeven. Het bevat drie uitvoerige bijdragen. Vooreerst: „A brief study of the structure of teacher education in Japan”, voorts: „A law of learning as classroom work and its application” en tenslotte: „The objective and progress of our comparative study of education”.

Uit de titel van het laatste opstel ziet men dat het Instituut ook het terrein van de vergelijkende opvoedkunde heeft betreden. Of het daarvan, zoals het hoopt, de ontdekking van algemene wetten voor het bestuur van het onderwijs mag verwachten, lijkt mij niet zo zeker. Het Bulletin eindigt met een beschrijving van de research-objecten, waaraan het Instituut zich tot dusver heeft gewijd. Op het eerste gezicht lijken de problemen en de onderzoekingsmethoden met de onze verwant; bij nader toezien blijkt de gehele situatie van de school en de leerlingen toch zoveel van die ten onzent te verschillen dat de overdraagbaarheid van de verkregen uitkomsten twijfelachtig is. Men zie echter zelf.

Bij mijn bezoek bleek mij dat contact met het buitenland zeer werd gewaardeerd. De directeur, Takakatsu Sekiguchi, en zijn medewerkers zullen desgewenst gaarne inlichtingen over hun werk geven en met name het Bulletin op verzoek met genoeg toezenden. Ik geef hieronder daarom de Engelse titel van de publikatie en het adres van het Instituut: „Research Bulletin of the National Institute for Educational Research”, 284 Kamiosaki-Chojamaru, Shinagawa-ku, Tokyo, Japan”.

PH. J. IDENBURG



## ONDERWIJS PER TELEVISIE

In „The Educational Forum”, vol. XXIV, No. 4, May 1960, blz. 389 e.v., vindt men een interessant artikel van Arnold Perry: „Teaching by Television in today's schools”.

Uit dit artikel blijkt, dat men in Amerika rekening houdt met de oprichting van 250 televisiestations alleen voor het onderwijs. Op het ogenblik zijn er 44 in werking. Bovendien zijn er nog 700 „closed circuit” T.V.-stations. Deze zijn er in de colleges, universiteiten, in het leger en in verschillende industrieën. De meeste van deze televisie-stations zijn nog bedoeld als experimenten. Zij worden gesteund door grote bedragen van de „Fund for the Advancement of Education” en van de „Ford Foundation”. Deze hebben in de laatste vijf jaar \$ 10.000.000,— ter beschikking gesteld. Met behulp daarvan kon men 50 programma's organiseren. Deze zijn meestal bestemd voor de „high school” en voor de „colleges”. Ongeveer 100.000 leerlingen zijn daarbij betrokken. Men kan dus heel wat ervaring opdoen. Men heeft daartoe in het bijzonder geprobeerd om het T.V.-onderwijs aan grote groepen tegelijkertijd te geven, waarvoor men 90 tot 200 leerlingen in één ruimte bijeengebracht heeft. Hierdoor werd men in staat gesteld om zalen, die voordien slechts weinig werden gebruikt meer intensief te benutten, zoals aula's, cafetaria's e.d. Men stelde een groot aantal T.V.-ontvangers op, vooraan in de zaal en langs de zijwanden, zodat elke leerling het scherm goed kon waarnemen. In zulke een bijeenkomst was altijd een leraar present, gewoonlijk met enkele assistenten. Dat betekende, dat een aantal andere leraren en assistenten gedurende de uitzending voor andere werkzaamheden beschikbaar waren. De uitzendingen duurden nooit langer dan 28 minuten. De 27 minuten, die dan nog restten van het lesuur, werden gebruikt voor de follow-up, voornamelijk een discussie van de voornaamste punten van de les, ook wel voor de bestudering van leidraden verstrekt door de T.V.-leraar met medewerking van de leraar van de klasse en soms voor tests om even na te gaan, wat de leerlingen hadden geleerd. Aan een high school-leerling werd niet toegestaan meer dan 28 minuten per dag aan een T.V.-cursus te wijden. Slechts in Hagerstown kregen oudere leerlingen 80 minuten onderwijs per T.V. per dag. Hierdoor was het mogelijk om bijzonder goede leraren een veel groter auditorium te verschaffen dan zij normalerwijze hebben en hun onderwijs aan veel meer ten goede te doen komen.

Hoewel in beginsel een aantal van de gegeven lessen evengoed door een sprekende film zouden kunnen zijn gebracht, is men toch tot het inzicht gekomen, dat T.V. de voorkeur verdient. En dat wel voornamelijk, omdat voor de gemiddelde leraar het verkrijgen van de film op het juiste ogenblik, het oplossen van de problemen van het vinden van de gelden voor aankoop of huur, het terugzenden van de film, het goed verzorgen van de projector, het behoorlijk doen verduisteren, het verschaffen van voldoende licht voor het maken van aantekeningen en het behoorlijk ventileren van het lokaal zeer moeilijk is; zó moeilijk, dat zij er erg tegenop zien, om welke reden zij de film in het geheel niet gebruiken. Maar bij T.V. is dit alles veel gemakkelijker, omdat men met één knop praktisch alles kan doen.

Het belangrijkste echter is de vraag of T.V.-onderwijs een behoorlijk resultaat heeft. Men heeft in Amerika een speciale evaluatie-commissie in

het leven geroepen om dit na te gaan. Deze vergeleek de resultaten van het onderwijs bij ongeveer 14.000 leerlingen in de grote T.V.-klassen met die van ongeveer 13.000 leerlingen, die de zelfde cursussen volgden op de gewone wijze. Daar bij heeft men getracht de groepen zoveel mogelijk aan elkaar gelijk te maken ten aanzien van hun begaafdheid voor het onderwijs. Na een jaar was de conclusie, dat leerlingen, die een deel van hun onderwijs met behulp van de T.V. kregen, in zeer grote klassen, evenveel hadden geleerd als, en soms zelfs véél meer dan leerlingen, die in kleine klassen volgens de gebruikelijke methoden waren onderwezen.

In het algemeen bleek onderwijs per T.V. beter te hebben gewerkt dan het gewone. De vraag is nu maar, of dit alleen komt, omdat hier het enthousiasme voor iets nieuws geldt en of dat dit op de lange duur ook zo zal blijven. Men moet dus de experimenten nog verschillende jaren voortzetten om hierover enige zekerheid te krijgen. Wat de kosten betreft, bleek het, dat T.V.-onderwijs een zeer belangrijke besparing kan geven, mits door voldoende leerlingen aan het onderwijs deel wordt genomen. Wat de leerlingen zelf betreft: de auteur haalt de uitspraak aan van één van hen, die een les per televisie had bijgewoond en die zei: „Ik wou, dat ons geschiedenisonderwijs maar half zo goed was geweest als dit!”

A. J. S. VAN DAM

#### EEN VLAAMSE GESCHIEDENIS VAN HET WESTERSE VORMINGSWEZEN

Bij de uitgeverij Plantijn te Antwerpen verscheen reeds enige tijd geleden, in 1958, C. de Keyser: „Inleiding in de geschiedenis van het westerse vormingswezen.” In de Nederlandse vakliteratuur heeft dit omvangrijke werk (510 pag. met los bijgevoegd 11 uitvoerige synoptische tabellen), tot op heden weinig aandacht getrokken. Ten onrechte. We waren hier te lande, na Rombouts' *Historiese Pedagogiek* die uit de twintiger jaren dateert, en Waterinks *Inleiding tot de theoretische paedagogiek IIA IIB: De geschiedenis der paedagogiek*, die uit het begin der dertiger jaren dateert, aan een nieuwe, breed opgezette, geschiedenis der pedagogiek toe. Niet alleen om de resultaten van het historisch onderzoek der laatste dertig jaren verwerkt te krijgen, maar ook om enigermate te ontkomen aan de confessioneel-principiële, maar daardoor ook eenzijdige, opzet van deze beide werken, resp. R.K. en P.C. Het verheugende is nu, dat in deze geschiedenis, die toch ook het „Imprimatur” draagt, in belangrijke mate ook aan het tweede verlangen is voldaan. Het werk van De Keyser kenmerkt zich, ondanks zijn „gevaarlijke” uitgangspunten waarover straks, door een duidelijk streven naar objectiviteit. Zowel de voorchristelijke pedagogiek als die der latere, principieel andersgerichten: de Naturalistische pedagogen, de Aufklärungspedagogen, de twintigste-eeuwse Amerikanen en Russen wordt op bevredigende wijze recht gedaan. Opdringerige verheerlijking van het eigen standpunt blijft achterwege, waardoor het werk aan historische betrouwbaarheid wint. Men heeft – we kiezen opzettelijk een „sterk” geval – vrij wat meer aan wat De Keyser over Rabelais schrijft dan aan de enkele regels die Rombouts aan hem wijdt. Waterink zwijgt over hem, die tóch een figuur was, ook in de pedagogiek. En Anton Semjonovitch Makarenko wordt vergeleken met Don Bosco; hoge lof. „Is het zo gewaagd om te spreken van een communistische Don Bosco?” vraagt De Keyser.

Verheugend is ook dat de schrijver tot een nieuwe systematiek is gekomen, die consequent wordt volgehouden, het gehele boek door, al voelt men hem, vooral in het vierde deel, worstelen met zijn systeem. Hij verdeelt zijn stof primair in vieren. Deel I geeft de „Westerse klassieke Oudheid”, Deel II omvat de „Christelijke Oudheid en Middeleeuwen”, Deel III de periode „Van Renaissance tot Humanisme”, Deel IV „De hedendaagse periode”. Men zal opmerken, gelijk ook reeds uit de titel blijkt, dat de schrijver zich abstraheert van alle voorchristelijke, niet „klassieke” opvoeding. Dit in tegenstelling tot Rombouts en Waterink. Een omissie die te betreuren valt, vooral in deze tijd.

Kenmerkend voor het boek is nu, dat ieder der bovengenoemde vier perioden op uniforme wijze wordt behandeld. Achtereenvolgens worden steeds weer besproken:

- Mensbeeld,
- Vormingsideaal (- idealen),
- Vormingsinstellingen,
- Opvoedersgestalten en -geschriften.

Ter illustratie. Voor de Christelijke Oudheid en Middeleeuwen betekent dit:

Eerste hoofdstuk: De Christelijke Oudheid.

- § 1. De Christelijke mens en zijn wereldbeeld.
- § 2. Het antiek Christelijk vormingsideaal.
- § 3. De oorspronkelijke Christelijke vormingsinstellingen.
- § 4. Opvoedersgestalten en -geschriften.
  - A. Aan de oorsprong van het Christendom.
  - B. Patristische periode in het Grieks-Hellenistisch gebied.
  - C. Patristische periode in het westen.

Analoog het Tweede hoofdstuk:

- § 1. Mens en wereldbeschouwing der Middeleeuwen.
- § 2. De vormingsidealen der Middeleeuwen.
  - A. De monnik.
  - B. Het drievoudig ideaalbeeld der hoge Middeleeuwen.
- § 3. De vormingsinstellingen der Middeleeuwen.
  - A. De monastische periode.
  - B. De tijd na de Ottonische Renaissance.
    - 1. Het niet-schoolse vormingswezen.
    - 2. Het schoolse vormingswezen.
- § 4. Opvoedersgestalten- en geschriften.
  - A. Eerste vijf eeuwen.
  - B. Laatste vijf eeuwen.

Dit is niet alleen een belangwekkende wijze van werken, zij is ook uitermate overzichtelijk. Met zijn opzet neemt de auteur anthropologie en cultuurhistorie als uitgangspunten, hij plaatst zich op het o.i. juiste standpunt, dat geschiedenis der opvoeding vooral een geschiedenis van mensbeeld en vormingsideaal is, dus een geschiedenis der filosofische anthropologie. Maar hij maakt het zich met deze systematiek niet gemakkelijk. Zij valt te hanteren in

tijdperken met sterk gesloten culturen, derhalve in de Griekse en Romeinse Oudheid, in de Christelijke Oudheid en Middeleeuwen, de auteur kan dan nog spreken van „Vormingsideaal” in het enkelvoud, maar in Deel III, als de Renaissance de cultuur-geslotenheid openbreekt, moet hij spreken van „Vormingsidealen”. Naarmate hij het midden der twintigste eeuw nadert, nemen zijn moeilijkheden toe, speciaal in de paragrafen 4: Opvoedersgestalten en -geschriften. Er komen zoveel pedagogen en zij schrijven zoveel. Wel moet worden erkend, dat de auteur in de aanduiding van zijn onderverdelingen veelal gelukkig is. Maar duidelijk is: Hoe meer hij voortschuijt naar moderne tijden met moderne gespletenheden, hoe moeilijker zijn systematiek te handhaven valt en te beheersen. Zijn opzet brengt nu eenmaal het gevaar mee van overheersing der subjectiviteit. Aan richting-bepaaldheid is niet te ontkomen, ieder anders-overtuigde zal, bij gelijksoortige arbeid, tot afwijkende karakteristieken en indelingen komen. Maar De Keyser's streven naar objectiviteit vergeoedt hier veel.

We achten wel een bezwaar dat de auteur wat veel gezocht heeft naar het vele. Is het zo noodzakelijk bij de theoretische realisten der 16e, 17e en 18e eeuw figuren als Andreae, Fleury, Rollin, Mulcaster; bij de practici Démia, Lancelot, Nicole, Cou(s)tel, Reyher, De Swaef en Koelman te behandelen? Wij zijn geen anti-feminist, maar we kunnen ons een geschiedenis van het westerse vormingswezen denken zonder de Franse dames De Lambert, Campan, De Rémusat; zonder de Angelsaksische Hamilton, Edgeworth, Willard, Beecher en Lyon, al zouden we een hoofdstuk over de invloed van vrouwelijke schrijvende pedagogen in de 18e en vroeg 19e eeuw zeker kunnen waarderen. Door deze overlading aan namen en feitjes zouden de meer principiële hoofdstukken bij de bestudering schade kunnen lijden.

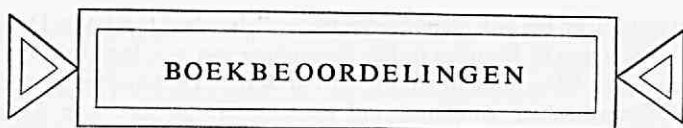
Ernstiger bezwaar achten we de – zeker hier en daar – duidelijk aantoonbare onnauwkeurigheid bij de bewerking van het feitenmateriaal. De Keyser's kracht ligt klaarblijkelijk meer in de aanduiding van de filosofisch-anthropologische grondslagen en de beschrijving van pedagogische doelstellingen en situaties dan in de exacte vermelding van zakelijke gegevens. Hij blijkt onvoldoende op de hoogte te zijn van Nederlandse verhoudingen. Op p. 268 wordt de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen een stichting genoemd van de gebróeders Nieuwenhuyzen – in werkelijkheid zijn het vader Jan en zoon Martinus. Op p. 279 daarentegen wordt alleen Jan vermeld als stichter, wat van buiten gezien juist is. Kohnstamm wordt in 1919 niet buitengewoon hoogleraar (p. 279), doch bijzonder hoogleraar-directeur, zoals terecht op p. 374 is vermeld. Onjuist is (p. 280): „Bij zijn dood werd hij eerst in 1951 door P. Post en H. W. F. Stellwag en later door Idenburg in deze functies opgevolgd.” Kohnstamm is in 1946 als bijzonder hoogleraar-directeur van het Nutsseminarium afgetreden, en is als zodanig opgevolgd door Dr. I. C. van Houte (niet van Houtte, zoals op p. 416 wordt gezegd). Aan de Amsterdamse Universiteit is hij opgevolgd door Dr. H. W. F. Stellwag. De Heer Post is nimmer hoogleraar geweest. Onjuist is ook (p. 438), dat „in Nederland ged尔顿iseerd wordt in het Amsterdams Lyceum onder leiding van Timmers.” Er wordt nogal wat ged尔顿iseerd in Nederland bij de verschillende takken van onderwijs, maar Timmer was en is rector van het Dalton Lyceum in Den Haag. Dat (p. 437) „Van alle Amerikaanse schoolplannen het Daltonplan wel het meest invloed-

rijke (is) geweest en het ook nu nog (is) gebleven", is helaas te schoon. De Keyser leze het artikel van H. Besuden in Die Sammlung van mei 1958, p. 267: „Was ist in den Vereinigten Staaten aus Helen Parkhursts Dalton-Plan geworden?" „Die Hoffnung seiner Anhänger auf eine weitere Ausbreitung nach dem verheiszungsvollen Beginn in den Jahren bis 1927" heeft zich „nicht erfüllt." Alleen in vakkringen is de naam nog bekend, aan de universiteiten en pedagogische colleges wordt er niet meer over gesproken, in vaktijdschriften evenmin. „Die Dalton School in New York (Parkhursts frühere Children's University School) ist heute die einzige in den Vereinigten Staaten, die noch nach dem ursprünglichen Plan arbeitet."

Al deze feitelijke onjuistheden in zo kort bestek doen twijfel rijzen aan de betrouwbaarheid en bruikbaarheid van dit naar de beschouwende zijde toch waardevolle boek. Als men gaat zoeken, vindt men te veel. In de chronologische gegevens aan de kop van het eerste hoofdstuk (p. 29) staat: „499-429 Perikles' bestuur." Een bestuur van 70 jaar? Maar op p. 43: „Onder de Pan-Hellenist Perikles (492-429)" enz. Hier klopt iets niet. Jammer! Als de documentatie De Keyser niet ligt, laat hij dan voor de ze druk die wij hem gaarne gunnen, hulp zoeken voor dit gedeelte.

Nu wij dan na lange jaren weer een nieuwe, uitgebreide geschiedenis der pedagogiek hebben, met tal van goede kwaliteiten, zorge de schrijver als hem hopelijk daartoe de mogelijkheid geboden wordt, bij herdruk voor onberispelijke nauwkeurigheid.

I. VAN DER VELDE



BOEKBEoordelingen

DR. H. J. F. W. BRUGMANS, „*Psychologische Methoden en Begrippen*. Haarlem De Erven F. Bohn N.V., Volksuniversiteitsbibliotheek, 1958, 4e herziene druk, 462 blz., f 15,— (gebonden).

Het is reeds enige tijd geleden, dat de nieuwste druk van bovengenoemd werk van de bekende Groningse hoogleraar in de psychologie uitkwam. Zoals bekend, is de oorspronkelijke uitgave van 1922 reeds bij de 3e druk in 1948 in zeer belangrijke mate door toevoeging van een aantal, ten dele reeds als tijdschriftartikel verschenen hoofdstukken uitgebreid, zodat ze een meer dan dubbele omvang verkreeg; ze bestond in 3 losse deeltjes. Ik zou thans kunnen volstaan met de mededeling, dat de drie deeltjes in één band zijn verenigd, dat een aantal formuleringen nog verder zijn verscherpt en dat de enige wezenlijke verandering bestaat in de vervanging van het hoofdstuk „Psychotechniek en Arbeidsordening” door het afscheidscollage van de auteur, gegeven in 1954 en handelend over „De Band tussen Psychologie en Wijsbegeerte”. Daarmee zou ik het boek evenwel zeker te kort doen. Dat het volkomen op zijn plaats is, voor het verschijnen van de 4e druk de volle aandacht te vragen, zal, naar ik hoop, uit het volgende duidelijk naar voren komen.

Het werk bestaat uit twee delen. „Boek I” (201 blz.) ,gelijk aan het eerste deel van de 3e druk, handelt over het object van de psychologie (dat volgens de schrijver wordt gevonden geheel in de psychische verschijnselen), het bewustzijn, de uitdruktingsverschijnselen, het meten in de psychologie, experimentele methoden, de associatie, de secundaire functie, de apperceptie, de opmerkzaamheid en de temperamentenleer van Heymans. Het tweede en het derde deel van de 3e druk zijn thans samengevoegd in „Boek II” (251 blz.). Men kan dit beschouwen als een tweede ronde in de concentrische methode. Alhoewel ook geheel nieuwe problemen worden aangesneden, komen een aantal onderwerpen uit Boek I een tweede maal ter sprake. De beschouwingen krijgen nu evenwel veel meer diepgang en vinden hun uitgangspunt merendeels in de kennistheorie. Behandeld worden de volgende thema's: het wezen van het psychische, het onbewuste, het ik, het waarheidsbegrip, psychische causaliteit, het „verstehen” en het zg. energie-begrip in de psychologie. Alhoewel Brugmans metafysische theorieën zoveel mogelijk buiten de deur houdt, voelt men op verschillende punten de aanwezigheid van Heymans' psychisch monisme op de achtergrond.

Dat dit boek is opgenomen in de reeks van de Volksuniversiteitsbibliotheek, kan tot misverstand leiden (hetgeen overigens naar mijn mening geldt voor verscheidene uitgaven in deze reeks). Men beschouwe het bepaald niet als een inleiding, bestemd voor de geïnteresseerde en ontwikkelde leek. Hoezeer sommige beschouwingen ook beginnen op elementair niveau, ze vereisen bij de lezer veel voorkennis van de wetenschap der psychologie en van de kennistheorie. Voorkennis is onmisbaar, wil men Brugmans' gedachten en zijn sterk



polemiserende stijl overal kunnen volgen; echter ook onmisbaar, om steeds de eigen houding te kunnen bepalen tegenover het standpunt van de schrijver, welk standpunt heel de opbouw van het betoog, met name in Boek II, beheerst en van sterke argumenten wordt voorzien. Het werk is in hart en nieren „Gronings”, al moet worden opgemerkt, dat Brugmans meer dan sommige andere Groningers open staat voor en in zijn opvattingen relaties heeft met theorieën uit andere scholen.

Voorkennis bij de lezer heeft nog een derde functie te vervullen. Het is nl. jammer, dat de behandeling van enkele onderwerpen niet meer up to date is te noemen. Dit bezwaar treft hoofdzakelijk enige hoofdstukken uit Boek I, met name de hoofdstukken over het meten in de psychologie en de experimentele methoden, maar ook zelfs dat over de secundaire functie, een der onderwerpen, die de schrijver dierbaar zijn. In heel het werk dateert de literatuur, waarnaar verwezen wordt, vrijwel zonder uitzondering, van vóór 1940. Een en ander betekent, dat de lezer tot op zekere hoogte in de moderne psychologie reeds thuis moet zijn.

Men trekke nu evenwel in geen geval de conclusie, dat het boek de lezer weinig verder brengt. Integendeel! Heel de problematiek vooral uit Boek II, heel Brugmans' uiterst kritische uiteenzettingen in dit deel zijn nog hoogst actueel. Zij zijn dermate fundamenteel, dat men, zonder kennis hiervan te hebben genomen, in het algemeen niet kan volhouden, te beschikken over een goed inzicht in en een goed overzicht over de wetenschappelijke psychologie. Men hoeft het daarbij geenszins met Brugmans eens te zijn, om toch aan de hand van zijn boek een intensieve denktraining te ondergaan op het terrein van de zuivere psychologie, maar evenzeer op het grensgebied tussen psychologie en kennistheorie. De lezer scherpert zijn kritisch vermogen en ziet zijn typisch-psychologische kijk en instelling in belangrijke mate zich ontwikkelen. Men wordt gedwongen tot een verdieping van zijn introspectie, men krijgt een juister besef van de fundamentele scheiding tussen beleving en de daaraan vastknopende interpretatie en theorie, men leert zonodig opnieuw de waarde kennen van een messcherpe formulering der gedachten.

Kortom, het boek is als het ware geschreven voor studenten in de psychologie, na of vlak vóór hun candidaatsexamen. Hoe belangwekkend Brugmans' gedachten, vooral in Boek II „nog zijn, moge hieruit blijken, dat bijv. de uiteenzettingen over de tegenstelling ratio cognoscendi versus ratio fiendi (die men op definitorisch niveau vindt op blz. 302 e.v., maar voorts impliciet opgenomen op verscheidene plaatsen in het boek) uitstekend zouden kunnen fungeren als de inhoud van hoofdstuk I van een inleiding in de fenomenologische psychologie.

Maar nogmaals, het boek is verre van eenvoudig. De stijl is moeilijk. Men wordt nogal eens geprikkeld door het afkappen van een betoog op het meest interessante punt met de opmerking, dat voortzetting ons te ver zou voeren.

Als het nog niet duidelijk mocht zijn: de balans slaat zonder twijfel naar de positieve kant door.



M. BAISIER: *Proeve van een functionele spraakkunst voor de L.S.*

De auteur van dit werkje, dat verscheen als nr. 70 in de serie „Opvoedkundige Brochurenreeks van het Kristelijk Onderwijzersverbond” is rijksinspecteur l.o. in België. Wij vestigen hier de aandacht op deze publicatie, omdat de problematiek van de spraakkunst in het geheel van het moedertaalonderwijs op de lagere school in ons land evenzeer actueel en urgent is. Hoewel de schrijver blijk geeft van grote deskundigheid en belezenheid op linguïstisch en didactisch terrein, is dit boekje eenvoudig geschreven en direct op de praktijk gericht. Inplaats van lange theoretische beschouwingen wordt een proeve van functionele grammatica onderwijs gegeven aan de hand van een 20-tal uitgewerkte lesvoorbeelden. Niet alleen de vlaamse maar iedere nederlandse onderwijzer die op weg wil gaan langs andere dan de platgetreden paden, kan met navolging en toetsing van deze voorbeelden in zijn eigen practijk zijn voordeel doen.

Het uitgangspunt van de methode is dat taalgebruik dat voor het jonge schoolkind het sterkst leeft, het mondelinge. Door middel van geleide mondelinge oefeningen wordt heel wat „taalervaring” opgedaan. en die taalervaring moet nu geleed en gesynthetiseerd worden om de taal voor het kind tot een „gekend”, hanteerbaar instrument te maken, ook voor de schriftelijke uitdrukking.

De hoofdgedachten van het werk zou men in de volgende punten kunnen weergeven:

- mondeling taalgebruik moet de basis vormen van het taalonderwijs op de l.s.
- spraakkunst is de bewustwording van „natuurlijke” ordeningsprincipia, waardoor de zin als instrument geleed en beheerst kan worden.
- het spraakkunstonderwijs in deze tijd moet zoveel mogelijk aansluiten bij de moderne linguïstische inzichten. Bepaalde criteria ter begrenzing van de woordgroep en kwesties van afhankelijkheid en volgorde als door de structuralisten ontwikkeld, kunnen de didactiek van het moedertaal ondericht in nieuwe banen leiden.

Een van de daarbij toegepaste principes is door insp. Baisier tot „Leitmotiv” van zijn methode geworden, nl. de *substitutie*, en wel naar de formeel-syntactische als ook naar de semantische kant. Uitgaande van een door het kind zelf geformuleerde zin (b.v. uit een opstel) wordt de taalervaring verdiept door een speels experimenteren met de vorm in mondelinge oefeningen.

Het substitutie-principe daarbij betekent dat men in een bepaalde grammaticale categorie een ander woord probeert (b.v. een synoniem of tegengesteld werkwoord of bijv. nw.), of een categorie vervangt door een andere (b.v. oplossen van bijzinnen in bepaling en omgekeerd).

De auteur omschrijft het nut van deze oefeningen in enkele passages op blz. 33 en 34: „Door *substitutie* in de zinsschema's ontstaat bewustwording van de taalverschijnselen en taalelementen, nl. woordsoorten en woordvormen. . . . De eerste substitutie in de taal zelf is het vervangen van de naam door het voornaamwoord. . . . Maar objecten en bepalingen kunnen eveneens gesubstitueerd worden, ja hele zinnen kunnen tot een object of tot een bepaling worden samengeperst en onder een eenvoudig voornaamwoord schuilgaan.”

Bijzonder vormend zijn ook oefeningen waarbij substitutie plaats vindt van de ene categorie in de andere, b.v. de overgang van verbaal naar nominaal element bij de omzetting van een bijzin in een zinsdeel.

Bij dit speels experimenteren leert het kind de grondschema's van de zin doorzien; in aansluiting aan de moderne taalinzichten onderscheidt de schrijver drie fundamentele zinstypen: (blz. 24)

- „- de zin met actief, onovergankelijk ww.: de doe-zin;
- de zin met het overgankelijk ww.: de doe-iets-zin;
- de zin met het koppelww.: de is-zin.”

Hoewel wij persoonlijk in de laatste groep minder sterk en uitsluitend zouden willen uitgaan van het bijv. n.w. als naamwoordelijk deel, maar liever van een zelfstandig nw., is het leren kennen en hanteren van deze schema's van eminent belang: „Behalve de winst aan grammaticaal inzicht, door deze oefening geboekt, stijgt de soepelheid van uitdrukking bij de leerlingen op verrassende wijze.” (blz. 34)

Uit de voorschriften voor de mondelinge taal oefeningen op blz. 35 stippen wij ter kennismaking de volgende belangrijke punten aan:

„het zinschema wordt geactiveerd: door de verbinding onderwerp-persoonsvorm te laten functioneren en te substitueren; dit betreft de vormen van de o.t.t. voor het 3e, van de o.v.t. voor het 4e, van de samengestelde tijden voor het 5e en 6e leerjaar.

- door wijziging in het zinschema te brengen en aldus de aandacht te vestigen op de zinskern, op de veranderde betekenis, op de woordvolgorde.”

Inplaats van de gebruikelijke spraakkunstboekjes met stereotiepe oefeningen stelt de auteur het aanleggen van een leer- en werkschrift voor, waarin de belangrijkste resultaten van de mondelinge lessen hun neerslag vinden. Dit bevat een concentrische methode op het gebied van syntaxis, spelling en woordleer voor het 3e tot en met het 6e leerjaar. Men vindt een uitvoerige en duidelijke beschrijving daarvan in het laatste hoofdstuk van de „Proeve” (blz. 73-84).

De leerstof voor elk jaar is steeds verdeeld over vier rubrieken, getiteld: „over de zin, over de woorden, zonder fouten schrijven, taalverrijking.”

M.i. kan men in deze „Proeve” het eerste nederlandse taalboek begroeten, dat harmonisch alle facetten van het taalonderwijs verbindt en daarbij stoelt op moderne linguïstische beginselen.

Wij hopen, dat de oproep van inspecteur Baisier ook in noord-Nederland weerklink zal vinden: „Laat het l.o. beginnen met de toegemeten tijd te besteden om taal te leren gebruiken en begrijpen. . . en laten wij een wakkere en opmerkelijke geest aankweken bij het taalgebruik. De l.l. zullen dan niet langer dode ledige vormen in zich ronddragen, maar levende functionerende taalschema's die zich soepel aanpassen aan een uit te drukken werkelijkheid.”

G. Z. F. BEREDAY, W. W. BRICKMAN, GERALD H. READ, e.d., *The Changing Soviet School*, The Riverside Press, Cambridge (Mass), 1960, 514 blz.

In 1958 zijn de Verenigde Staten en de Unie van Socialistische Sovjet Republieken overeengekomen om studiegroepen op de gebieden van cultuur, techniek en onderwijs uit te wisselen. Van de hierdoor geschapen mogelijkheden is reeds een veelvuldig gebruik gemaakt. Zo heeft de *Comparative Education Society* in de zomer van 1958 voor haar leden een bezoek aan de Sovjet-Unie georganiseerd. Het duurde een maand. Niet minder dan 70 onderwijzensen namen er aan deel. Zij bezochten scholen, *colleges*, universiteiten, collectieve boerderijen en fabrieken. De activiteiten van de groep waren goed georganiseerd. Van de speciale kundigheden der leden werd ten volle profijt getrokken, zodat de hoogleraar in de aardrijkskunde zijn aandacht aan het aardrijkskunde-onderwijs gaf en de hoogleraar in de kleuteropvoeding zich in 't bijzonder met het voorbereidend onderwijs bezig hield, enz. Elke morgen kwam de groep voor onderling overleg tezamen; dan werden de gegevens van de vorige dag gerapporteerd en werd overleg gepleegd over de voortzetting van het onderzoek.

Dit boek bevat het samenvattend verslag van deze studie. Maar het biedt meer. Het plaatst de beschrijving van het Sovjet-schoolwezen in een kader van brede allure, waarbij de historische, filosofische, sociale en economische achtergronden behoorlijk tot hun recht komen. Aan de, juist in 1958 aangekondigde, onderwijshervorming is ten volle aandacht geschonken. Het boek is met een groot aantal photo's, meest door de leden van de groep zelf gemaakt, verlucht. Het geheel geeft een levendig beeld van leven en werk van de Sovjet-school. Men mist hier gelukkig ten enenmale de verblindheid, welke vele officiële Amerikaanse uitlatingen over de Sovjet-Unie kenmerken. De bewondering voor veel, dat in Rusland tot stand werd gebracht, wordt niet verzwegen. Het enthousiasme van de Sovjet-burgers voor hun eigen systeem moet – zo zeggen de auteurs – niet worden onderschat. De maatschappelijke vruchten zijn niet te verwaarlozen: nergens ter wereld ziet men zoveel kelnerinnen of taxi-chauffeurs bezig met serieuze literatuur. Natuurlijk ontbreekt daartegenover de kritiek niet. Een overheersende indruk is bijv. die van een dodelijke eenvoudigheid. De onderwijsmethoden zijn ouderwets. Aan de vraag of de geconstateerde ideologische indoctrinatie ginds zoveel intensiever is dan in hun eigen land, zijn de onderzoekers niet toegekomen. Maar ik denk, dat ieder, die dit boek met belangstelling leest, dankbaar zal zijn, dat hij door de ogen van deze toegewijde Amerikaanse bezoekers mag kijken naar de Sovjet-school, zoals deze reilt en zeilt. Hij maakt daardoor kennis met een planmatig uitgewerkte poging om een volk als geheel te doen delen in onderwijs en cultuur.

PH. J. I.

JAMES B. CONANT, *The American High School Today*. New York 1959.

Het Conant-Report geeft een beknopte, scherpe analyse van de tekortkomingen van het Amerikaanse middelbaar onderwijs. Dr. J. B. Conant, oud-president van Harvard University en later ambassadeur in Duitsland, bekijkt het traditionele Amerikaanse onderwijs met een meer Europeesch georiën-

teerde blik. De grootste tekortkomingen liggen op het terrein van de vreemde talen en de resultaten van de meer begaafde leerlingen. In 21 aanbevelingen wordt aandacht gevraagd voor een omvangrijker verplicht programma, voor de begaafde leerlingen, voor een langduriger onderwijs in de vreemde talen, voor uitbreiding van het wis- en natuurkunde programma en voor een scherpere selectie volgens begaafdheidsgroepen. Een uitstekend helder verslag.

E. L. TOLBERT, *Introduction to Counseling*. Mc.Graw-Hill Book Company Inc., New York 1959; 322 pag.

Dit boek wil een handleiding zijn voor de leraar op de middelbare school, die zijn leerlingen steun biedt bij de keuze van het leerprogramma en zijn beroeps-resp. verdere studiekeuze.

Hoewel geheel afgestemd op Amerikaanse verhoudingen, geeft dit boek een goed overzicht van de gespreks-techniek, de testmethoden en de rapportage.

G. T. KOWITZ and N. G. KOWITZ, *Guidance in the elementary classroom*. Mc.Graw-Hill Book Company Inc., New York 1959; 314 pag.

Het begrip „guidance” omvat ongeveer de pedagogisch-didactische leiding in de school. Als doelen van deze leiding geven de schrijvers: een harmonische klassegemeenschap, individuele hulp aan kinderen met bijzondere moeilijkheden, en tenslotte een goede aanpassing van het schoolleven aan de gemeenschap. In tegenstelling tot andere geschriften over dit onderwerp wordt niet de nadruk gelegd op een uitvoerig testprogramma, maar op het beschrijven van de houding van de onderwijzers met betrekking tot de kinderen en hun ouders.

In eenvoudige taal geschreven en overzichtelijk ingericht is het bruikbaar voor het kweekschoolonderwijs.

DR. M. IRLE, *B.I.T. Beroepen-Interesse Test*. Nederlandse bewerking door Dr. S. Wiegiersma. Uitg. J. B. Wolters, Groningen, 1960.

De B.I.T. wordt terecht aangekondigd als de eerste belangstellingstest, die geheel bewerkt en geijkt is voor het Nederlandse taalgebied. De representatieve steekproef van ruim 1000 kinderen (11-14 jaar) maakt de test bijzonder geschikt voor een onderzoek naar de belangstellingsrichting bij het verlaten van de lagere school. De bewerking van Dr. S. Wiegiersma voldoet aan alle wetenschappelijke eisen, die aan de samenstelling van een instrument voor de vakpsycholoog gesteld kunnen worden. Uit enkele toepassingen bleek een zeer goede overeenstemming tussen testresultaten en eigen langdurige observaties van de onderzochten.

De B.I.T. is niet alleen een belangrijke aanwinst; de uitgave is tevens een bewijs dat goed geijkt materiaal ook in ons land te vervaardigen is.

Naast de validatie-studie van Dr. Wiegiersma, *Interesse en Schoolkeuze*, Leiden 1959, worden nog andere onderzoeken aangekondigd.

P. J. GREYLING, 'n *Vergelykende ondersoek na die skoolprestaties van vyf- en sesjarige skoolbeginners in St. III en IV.*

In de serie „Opvoedkundige Studies”, die uitgegeven wordt door de „Werk-gemeenskap ter Bevordering van die Pedagogiek as Wetenskap” van de fakul-teit opvoedkunde der universiteit van Pretoria, verscheen bovenstaand onder-zoek.

De schrijver stelt zich tot doel de prestaties van lagere schoolleerlingen te vergelijken van hen die op 5-jarige leeftijd hun schoolloopbaan begonnen zijn met die van hen die met 6 jaar met het onderwijs aanvingen. De kern van het probleem vormen de volgende uitgangspunten:

- a. er bestaat een schoolverplichting tot het eind van het 16e jaar ;
- b. alle leerlingen moeten in de gelegenheid gesteld worden ten minste drie jaar middelbaar onderwijs te ontvangen<sup>1</sup>.
- c. de lagere school duurt zeven jaar.

Wanneer dus een leerling op zesjarige leeftijd naar school gaat, kan hij met 13 jaar naar het middelbaar onderwijs en met 16 jaar kan hij deze laatste school doorlopen hebben. Blijft een leerling echter zitten op de lagere school, dan zou hij geen 3 jaar M.O. onderwijs ontvangen. Om dit nu zoveel mogelijk te voorkomen heeft men toegestaan dat vijfjarigen tot de lagere school toe-gelaten worden.

Met behulp van scholastische tests heeft de schrijver de prestaties vergeleken van leerlingen van twee standaard IV klassen, waarvan de ene groep op vijfjarige leeftijd en de andere op zesjarige leeftijd met het onderwijs begon.

Uit de resultaten die statistisch verwerkt zijn, komt de schrijver tot verschil-lende conclusies waarvan we er hier enkele noemen:

Een jaar groter rijpheid speelt beslist een belangrijke rol in de school-prestaties van Standaard III- en IV-leerlingen, een groep vijfjarigen moet een hoger gemiddeld I.Q. hebben dan zesjarigen om hetzelfde te kunnen presteren. De zesjarigen lopen minder kans om te blijven zitten. Het is beter om een kind op zesjarige dan op vijfjarige leeftijd met het onderwijs op de lagere school te laten beginnen.

Een interessant onderzoek, jammer is het evenwel dat in de uitwerking meer het accent op de statische berekeningen werd gelegd, dan op de inhoud van de scholastische tests zelve.

F. W. PRINS

*Schoolkinderen uit onderscheiden Nederlandse milieus*, dl. 1, *Bodemonderzoek*, mededeling 62 van het Nutsseminarium voor de pedagogiek te Amsterdam. (Wolters, Groningen 1959).

Dit interimrapport van een groot onderzoek op Amsterdamse scholen met kinderen van verschillend welstandsniveau geeft de resultaten van de peiling der gezinsomstandigheden, de verstandelijke aanleg, de psychische structuur van de kinderen en de scholen met hun personeel. Het onderzoek beoogt ons paedagogisch werken meer efficiënt te maken en het legt door dit bodem-onderzoek de grondslag om op te bouwen. Als het geheel is afgesloten hopen we er op terug te komen.

<sup>1</sup> Wanneer een leerling niet op grond van zijn prestaties naar het M.O. kan, dan behoort hij op grond van zijn leeftijd op een M.O. school geplaatst te worden.

DR. M. A. J. M. MATTHIJSEN en DRS. G. J. M. SONNEMANS, *Schoolkeuze en schoolsucces bij V.H.M.O. en U.L.O. in Noord-Brabant*. (Kath. Centrale voor studie en research ten behoeve van opvoeding en onderwijs, Zwijzen, Tilburg z.j.).

Het is algemeen bekend, dat v.h.m.o. en het u.l.o. in Noord-Brabant minder leerlingen trekken dan in de rest van ons land. Men kan nu menen, dat in Brabant het voor genoemde onderwijsinstellingen beschikbare intelligentiepotentieel volledig wordt gebruikt, maar dat dit nu eenmaal in deze provincie kleiner is dan in de rest van Nederland. Men kan echter evengoed van de veronderstelling uitgaan, dat Brabant een reserve aan potentieel bezit, die niet voldoende ontwikkeld wordt. Er is ook nog de mogelijkheid dat men in Noord-Nederland meer ongeschikte leerlingen toelaat dan ten Zuiden van de Moerdijk, waar men dus strenger zou selecteren. In deze zeer grondige studie nu wordt betoogd en bewezen, dat Noord-Brabant inderdaad nog potentieel bezit dat niet voldoende tot ontwikkeling komt. Dit behoeft vanuit de milieu-theorie gezien niet zeer te verbazen, maar het was wel nodig dat het met cijfers werd aangetoond.

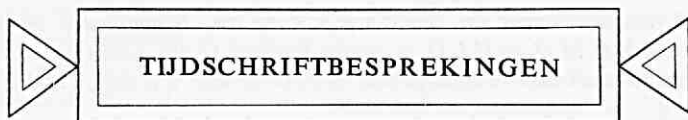
Behalve de bewijzen voor de „hoofdstelling” vinden we talrijke interessante conclusies. Er bestaan b.v. typische v.h.m.o. steden (Eindhoven, Bergen op Zoom en Roosendaal) naast typische u.l.o. steden (Tilburg (meisjes), Den Bosch (meisjes) en Breda (jongens)). Dit heeft niets te maken met mogelijkheden van schooltype, maar het berust gewoon, domweg, op traditie of gewoonte. De veelgehoorde mening, dat het platteland meer naar de u.l.o. gaat en de stad naar het v.h.m.o. is voor Brabant onjuist. Van invloed van kerkelijke gezindte of gezinsgrootte blijkt ook al minder dan men zou verwachten. Belangrijk is ook de stelling (een *bewezen* stelling?) dat het voor alle leerjaren ongeveer gelijk blijvende rendementsverlies bij het v.h.m.o. ( $\frac{1}{4} - \frac{1}{3}$ !) niet alleen een kwestie is van aansluiting en selectie bij het begin, maar dat het „wellicht zelfs inhaerent is aan ons bevorderingssysteem”. Dat de steeds verder gaande democratisering van het v.h.m.o. zich zou wreken in een groter aantal mislukkingen zien de schrijvers door hun onderzoek niet bevestigd. We moeten met conclusies in dezen echter zeer voorzichtig zijn: het zou beslist onjuist zijn te menen dat het milieu dus weinig „waard” zou zijn. In het geschiktheidsoordeel van de onderwijzer over het kind is dit milieu immers al bewust of onbewust opgenomen. Bij het rendementsverlies mag het milieu dan weinig betekenis hebben, bij het rendement zelf natuurlijk niet.

DR. W. F. VAN STEGEREN, *Groei naar de Volwassenheid*. (Zomer en Keuning, Wageningen, z.j. 160 p., prijs f 7,90).

Dit voor het grote publiek bestemde boek spreekt uiteraard zeer algemeen over de puberteitsproblematiek en gaat nergens diep op de problemen in. Dit is misschien begrijpelijk, toch had ik gewenst dat het verschijnsel der cultuurpuberteit, de retardaties en progressies, die overigens wel genoemd worden, wat dieper en in elk geval wat meer functioneel waren behandeld. Juist hier hebben ouders voorlichting nodig. De literatuurlijst is wat rommelig en onsystematisch samengesteld. Wat ik niet begrijp, is dat daarin geen Nederlandse literatuur over de fabrieksjeugd wordt vermeld en de namen Beets en Langeveld geheel ontbreken.

N. F. NOORDAM





L'EDUCATION NATIONALE (publiée par le Comité universitaire d'Information pédagogique, Paris).

*No. 24:* Het eerste nummer na de grote vakantie opent met een beschouwing van hoofdredacteur Ferry over de recente veranderingen in het franse onderwijsbestel: verlenging van de leerplicht tot 16 jaar, decentralisatie van het hoger onderwijs, hervorming van het universitair toelatingsexamen (het baccalaureaat) en de vernieuwing op het gebied van de lichamelijke opvoeding. L. Cros schrijft over beroeps- en schoolkeuze. Voortaan wil men de kinderen van 11-13 jaar observeren en determineren, waarbij gespecialiseerde deskundigen de onderwijzers terzijde staan. Cros ziet drieërlei problemen:

- psychologische: hoe het kind te observeren en zo goed mogelijk te adviseren.
- pedagogisch-didactische: hoe de methodes en programma's af te stemmen op de individuele verscheidenheid van aanleg en begaafdheid.
- schooltechnisch-administratieve: hoe de scholen toe te rusten en te organiseren voor een voldoende veelzijdige observatie en oriëntatie van de leerlingen.

*No. 25:* P.-B. Marquet en J. Marchais behandelen de hervorming van het baccalaureaat. Laatstgenoemde pleit voor een afsluitend examen van de middelbare opleidingen, in plaats van een universitair toelatingsexamen.

Zeer lezenswaard is het artikel van de medicus dr. J. Coureur over vakantiebesteding. In veel gevallen is de vakantie voor het kind een tijd van ongewone spanningen en extra gevaren, inplaats van een rust- en ontspanningsperiode.

*No. 26:* L. Paye belicht nogmaals het ontstaan en het doel van de observatieklassen.

*No. 27:* M.-A. Béra wijdt een artikel aan de problemen die zich voordoen, wanneer men de bevolking van onderontwikkelde en geïsoleerde gebieden wil onderwijzen in lezen, schrijven en rekenen.

L. Rolland geeft een beschouwing over enkele aspecten van vernieuwing en hervorming bij de medische opleiding.

*No. 28:* Deze aflevering opent met een belangrijke beschouwing van G. Snijders over verschil en overeenkomst, werkwijze en doelstelling bij proefwerk en test op school. De schoolpsycholoog krijgt met de invoering van de observatieklassen meer verantwoordelijkheid, maar ook een duidelijker afgegrensde functie in de school.

Viviane Isambert-Jamati geeft een gedocumenteerd overzicht van de positie en de problemen van de werkende vrouw in Frankrijk. De werktijden zijn lang - 50 uren per week in vele bedrijven - en het salaris lager dan dat van de man in hetzelfde beroep.



CAHIERS PÉDAGOGIQUES pour l'enseignement du second degré, no 22.

Elke aflevering van dit maandblad is gewijd aan een speciaal onderwerp. In het onderhavige (september)nummer is dat: *het leerboek*, waartoe hier ook gerekend worden bloemlezingen, hand- en werkboeken.

Samenstelling en keuze van dit arsenaal van leermiddelen berust bij de lera(a)r(en) in een bepaald vak, het juiste gebruik ervan is een kwestie van leraar en klas samen. De kosten van aanschaf komen in de meeste gevallen ten laste van het budget van de ouders der leerlingen en kunnen zelfs een drukende last vormen. Het is dus wenselijk dat men zich bezint op de efficiency van het leerboek voor de leerprestaties. Er wordt gepleit voor een nauwer contact tussen uitgevers van schoolboeken en leraren in dit verband. Natuurkundeleraar A. Ricci wil de lesstof dicteren. In de voorbespreking worden er vragen in het kind losgemaakt, terwijl het lesboek oplossingen aanbiedt nog voordat er problemen gerezen zijn voor het kind. Bovendien wordt de stof door het schrijven meer het eigendom van de l.l. en dit geldt nog sterker voor tekeningen en schema's. Het dictaat is een vastleggen van wat gezamenlijk besproken is; het leerboek doet dienst als naslagwerk, waarbij het behandelde in ander verband nog eens overgelezen wordt en waarin meer details opgenomen kunnen zijn.

Wiskundeleraar Walusinski gaat nog verder. Hij werkt met losse fiches voor aantekeningen over de les. De leraar moet vrij zijn in de keuze van zijn stof en in de volgorde van onderwerpen. Wanneer hij wel een boek gebruikt, maar een andere volgorde kiest, werkt dat verwarrend voor de l.l. Bij deze auteur maken de l.l. hun eigen fiches naar aanleiding van een bordles en leren zo een wetenschappelijk apparaat opbouwen en hanteren.

Een andere leraar is fel gekant tegen het dicteren van de les. Tijdens de les moet de l.l. zo actief mogelijk meebelevén: zien, nadenken, vragen, experimenteren en daarna en daarnaast moet hij leren een boek te gebruiken (snel onderwerp opzoeken en overzien). Algemeen is de wens wiskunde boeken meer en beter te illustreren, met foto's en figuren in kleur.

Voor de *talenleraren* ligt het probleem natuurlijk anders:

een leraar Spaans heeft een proef genomen om een jaar lang helemaal geen boek te gebruiken. Het was een genoeglijk jaar bekend hij, maar de resultaten aan het eind waren magerder dan anders. Hij schrijft dit toe aan het feit, dat alleen de zeer begaafden alles opnemen uit een mondelinge les, maar dat de grote massa gelegenheid moet hebben de stof nog eens rustig na te lezen.

Een artikel onder de titel: „De talenboeken in 197..” bevat een ideaal toekomstbeeld, zoals de auteur als taal-didacticus zich dat droomt:

alle l.l. hebben dan voor elke taal drie boeken: een literatuurgeschiedenis, een bloemlezing en een grammatica. De redactie van zo'n serie berust bij een team van leraren in die taal. De bloemlezing is dan niet meer diachroon-historisch, maar thematisch ingericht, gegrond op psychologische principes. De grammatica is zuiver taalkundig gegrond en bevat ook stilistiek en vers-leer.

SCHULE UND PSYCHOLOGIE; Jhrg. 6.

*Heft 5*

Na een artikel over de *Münchener Lesetest* (van Walter), die een beeld geeft van de ontwikkeling van het hardop lezen van schoolkinderen van 7-14 jaar, vindt men in dit nummer het eerste deel van een serie artikelen van:

Fr. Hillebrandt: *Kleine Statistik für den Lehrer* (Hefte 5, 6, 7, 10 en 11), waarin aan de hand van voorbeelden uit de schoolpraktijk (vnl. het vergelijken van prestaties in verschillende schoolvakken) enkele elementaire statistische begrippen en bewerkingen worden behandeld.

Fr.-J. Klassen wijdt een artikel: *Arzt, Psychologe und Pädagoge* aan de in 1959 overleden Erich Stern, waarin hij een aantal van diens werken, die voor de paedagoog van belang zijn, bespreekt. Wij noemen hier enkele van de meest recente: „Psychotherapie der Gegenwart” (1958), „Kind, Krankheit und Tod” (1957) en „Über Verhaltens- und Charakterstörungen bei Kindern und Jugendlichen” (1953), waarin Stern zijn psychotherapeutisch werk samenvat van 1933 tot 1953 aan de kinderpsychiatrische kliniek te Parijs. Dit werk stoelt bewust op de gedachten van Freud en vooral van Adler.

*Heft 6: E. Ulich: Über das Freizeitverhalten von Volksschülern.*

Ulich vond dat 76 % van de ouders van een groep schoolkinderen van 6-14 jaar meenden, dat hun kinderen hun vrije tijd zinvol besteedden. Slechts 5 % klaagde over een teveel aan vrije tijd. Op grond hiervan wijst hij pessimisme t.a.v. de vrijetijdsbesteding van de jeugd af en pleit voor een vrije zaterdagmorgen. In alle leeftijdsgroepen en voor beide geslachten stonden in dit onderzoek, in wisselende volgorde, bovenaan de lijst van soorten bezigheden: spelen, lezen en sport (samen 65 %).

Werner Correll: *Zur Bedeutung der Begriffe „Habit” und „Attitude” bei Dewey und Allport für die pädagogische Psychologie.*

„Habit” in Dewey'se zin moet niet vertaald worden door „gewoonte”, in de betekenis „Fertigheid”, maar met „Verhaltensform” of „Haltung”. Ook de term „Attitude” van Allport moet zo vertaald worden en valt in betekenis dan ook samen met Dewey's term. „Habit” is steeds een *form* van concreet gedrag, niet dit gedrag zelf. Het is een bereid zijn, een dispositie, inhaerent aan het wezen van de mens, die in voortdurende wisselwerking staat met de wereld. Correll past het onderscheid tussen „Fertigheid” en „Verhaltensform” tenslotte toe op de school- en psychotherapeutische situatie, waarin gestreefd moet worden naar een opbouw van „Verhaltensformen”, op grond waarvan weer „Fertigkeiten” kunnen ontstaan; dit proces is vrijwel nooit omkeerbaar.

*Heft 7: H. Oblinger: Zur Psychologie und Pädagogik der Gruppen-Vorurteile.*

Onderscheiden moeten worden vóór-oordelen in „ruimtelijke” en in „tijdelijke” zin. Bij de eerste is zuiver waarnemen en oordelen onmogelijk doordat de waarnemer „iets vóór zijn ogen houdt”, door een bepaalde „bril” kijkt. Veelal zijn deze vooroordelen een gevolg van „Ich-Überbetonung”, als compensatie van ik-zwakte. Ze zijn alleen door psychotherapeutische of zelf-analyse uit de weg te ruimen.

De tweede soort vooroordelen berust op een kritiekloos overnemen van oordelen van anderen, een gebrek aan eigen observatie. Ze kunnen voorkomen worden door een veelzijdige, rijke feitenkennis aan te bieden en door bevordering van de zelfstandigheid van de jonge mens in zijn „in-group”. Hier ligt een taak voor opvoeding en onderwijs. Een illustrerend advies voor het aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs is: spreek niet over *de* Russische kolchosboer, maar bijv. over Fjodor Stepanin, de kolchosboer van Bjoesoekino.

*Heft 8: E. Bernart: Begabung, Schulreife und Schulleistung.*

De schoolprestatie blijkt slechts ten dele af te hangen van de mate van begaafdheid. Doorslaggevend blijkt te zijn of een kind sociaal aanpassingsvermogen heeft, iets wil leren, volharding toont.

Bernart vond onder de schoolbevolking van een B.L.O. school een groter aantal kinderen dat leerplichtig werd op de leeftijd van 5;9 – 6;3, dan oudere jaargangsgenoten. In het algemeen vindt men er ook meer jongens dan meisjes, hoewel niet aangenomen kan worden dat de laatsten een grotere begaafdheid hebben, wel misschien een groter sociaal aanpassingsvermogen.

Meer dan naar zijn begaafdheid wordt het kind op school dus blijkbaar beoordeeld naar zijn prestatie. Deze is afhankelijk gebleken van de schoolrijpheid, die op haar beurt wellicht weer bepaald wordt door de sociale rijpheid van het kind.

*W. Rebmann: Die Entwicklung des Wortschatzes bei Hilfsschulkindern.*

De taal van het B.L.O. kind is concreet, weinig gedifferentieerd en heeft nog weinig symboolkarakter. De woordenschat van dit kind bestaat voor het grootste deel uit werkwoorden en zelfstandige naamwoorden. Evenals bij het normale kind vindt er echter een ontwikkeling plaats. Van 8/9 jaar tot 12/13 jaar wordt de woordenschat verdubbeld, waarbij opvalt dat in de actieve woordenschat vooral het aantal werkwoorden toeneemt („Aktionsstadium”, Stern) en in de passieve het aantal adjectieven (overgang naar het „Relationsstadium”).

*Heft 9: A. Busemann: Selbstregulationen im Funktionsgefüge der Intelligenz.*

Bij minder ernstige gevallen van sub-normale begaafdheid (Busemann spreekt van „Intelligenzdefekte”) treedt, evenals bij een lichamenlijk gebrek, zelfregulatie op. Beperking tot het minimaal noodzakelijke in de prestatie, het voor elkaar in de plaats treden van functies, het uitschakelen van het niet onmiddellijk bruikbare uit de stroom van waarnemingsgegevens: dit zijn allemaal vormen van zelfregulatie. Een zekere verstarring in het gedrag, stereotypieën, het leveren van geheugenprestaties i.p.v. denkprestaties, het ontwikkelen van een grote suggestibiliteit i.p.v. oordeelsvermogen, het zich beperken tot het direct, concreet gegevene zijn dan ook consequenties van deze zelfregulatie en tevens kenmerken van een gebrekkige intelligentie.

Toch mogen deze negatieve constatering niet doen vergeten dat de werkzaamheid van de regulatie een positieve factor is, die vele prestaties van minder-begaafden boven verwachting doet zijn. Bovendien speelt deze zelfregulatie,

die een consequentie is van de alle leven kenmerkende plasticiteit, ook een grote rol in de prestaties van normaal- en hoogbegaafden. De mate van het vermogen tot zelfregulatie is dan ook niet rechtstreeks afhankelijk van het al of niet werkzaam zijn van bepaalde functies.

R.Bochow: *Psychologische und Pädagogische Aspekte des Anspruchsniveaus.*

Aansluitend bij Lewin verstaat Bochow onder „Anspruchsniveau”: dat wat een mens van zichzelf verlangt m.b.t. tot zijn te leveren prestatie. Succes en mislukking bleken een directe invloed te hebben op de hoogte van dit niveau; na een succes heeft het de neiging tot stijging, na een mislukking tot daling. Succes en mislukking worden i.h.a. echter alleen zodanig ervaren in het gebied, dat grenst aan het optimum van individueel kunnen, dus daar waar zowel succes als mislukking verwacht kunnen worden. Daar bestaat dan ook steeds een conflict tussen de tendenz, het „Anspruchsniveau” (i.c. het algemene „Ikniveau”) zo veel mogelijk op te schroeven en de tendenz mislukkingen te vermijden. Dit conflict van angst- en eerzucht is van grote betekenis voor de opvoedings- en onderwijssituatie.

Bochow noemt enkele sociaalpsychologische factoren, die van invloed zijn op de hoogte van het „Anspruchsniveau” en de prestatie, bijv. het alleen zijn of in een groep zijn, bij een opdracht ; plaats in de klas, concurrentiesfeer etc.

R.Adam: *Erziehungsberatung und Schule.*

Organisatie en werkwijze van de Erziehungsberatung (EB), zoals deze volgens, in onderling overleg vastgestelde, richtlijnen in Duitsland behoren te zijn, worden beknopt beschreven.

De bezetting van de EB-bureaux bestaat in principe uit een arts, psycholoog of psychagoog en sociaal-werkster. Allen hebben een psycho-analytische opleiding achter de rug.

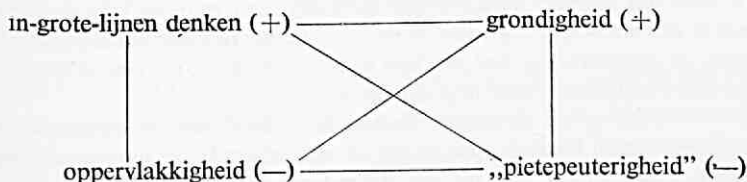
De „Beratung” breidt zich als vanzelf uit tot een onder het oog zien van de situatie van kind en gezin. De mogelijkheden voor het nemen van maatregelen hangen immers af van een nauwkeurige samenvatting van alle omstandigheden van het kind.

De rol van de onderwijzer bij dit werk is die van vroegtijdig herkennen, evt. doorsturen en een juist opvangen van de moeilijke kinderen binnen de school. Bij een psychiatrisch onderzoek van schoolkinderen in een Zwitsers kanton werd op 4600 kinderen van 50 scholen een percentage van 21 % psychisch gestoorde kinderen gevonden.

G.Marschner: *Unsere pädagogischen Ziele in ihren Zusammenhang.*

Gebruikmakend van Helwig's methode van het opstellen van waardevierkanten laat Marschner ons zien hoe onjuist het is om opvoedingsdoelen geïsoleerd na te streven. Iedere waarde heeft namelijk een positieve en een negatieve tegenhanger, en men kan op deze wijze voor iedere waarde een waardenvierkant opstellen, waarbij het vierde hoekpunt wordt gevormd door de negatieve tegenhanger van de positieve tegenhanger van de waarde waarvan men uitgaat.

Van de vele voorbeelden en toepassingen uit de opvoedingspraktijk, die Marschner noemt, nemen wij over het voorbeeld, dat betrekking heeft op de „werkwijze”.



Noch het in grote lijnen kunnen denken alleen, noch het grondig werken alleen zijn, wanneer ze los van elkaar worden nagestreefd, positieve opvoedingsdoelen, want het eerste slaat gemakkelijk om in oppervlakkigheid, het tweede in „pietepeuterigheid”. Alleen in combinatie leiden ze tot een werkelijke deugd; er moet dan ook een zekere spanning tussen beide bestaan.

De beide negatieve polen staan tot elkaar in overcompensatoire verhouding; de ene ondeugd vermijgend, vervalt men gemakkelijk in een andere, tegengestelde. Voor de praktijk van het bewuste paedagogische handelen kan het opstellen van waardevierkanten voor de paedagogische waarden zeer verhelderend zijn.

#### H. Schmidt: *Das Romanheft in der Hand der Volksschulkinder.*

Schrijver deed een onderzoek naar de mate waarin prikkellektuur (beeldromans e.d.) door jongens in de leeftijd van 10 tot 15 jaar wordt gelezen, en naar de herkomst van deze lectuur.

Hij onderscheidde 3 categorieën van herkomst: gekocht, geleend en van thuis gekregen, en 4 gradaties: tot nu toe gelezen: „weinig” (1-10), „matig” (10-50), „veel” (50-200) en „zeer veel” (meer dan 200).

Het bleek dat 80 % van de 13-15 jarigen deze lectuur leest, waarvan 31 % in de categorieën van „veel” en „zeer veel” valt. In de leeftijdsgroep 10-12 jaar zijn deze percentages resp. 45 % en 9 %. Er is dus een toename in het lezen van deze lectuur bij de ouderen.

De herkomst is bij de 10-12 jarigen voor ca 23 % „lenen” en voor ca 22 % „kopen” of „van thuis krijgen”. Bij de 13-15 jarigen zijn deze percentages resp. ca 70 % en ca 10 %. Deze laatste 10 % voorzien dus in de behoefte van 80 % lagere schoolkinderen aan deze soort lectuur, als we, met de schrijver aannemen, dat er geen andere bronnen van herkomst zijn (uitleenbibliotheeken bijv.).

Uit vergelijking met een dergelijk onderzoek in 1927 blijkt een belangrijke toename van het lezen van deze lectuur in alle leeftijdsgroepen, vooral in de categorieën van „veel” en „zeer veel” gelezen.

Schrijver meent dat vooral de school een taak heeft in het leren kennen van de echte interesses van de jongens, waaraan de bestaande voor hen bestemde lectuur blijkbaar te weinig tegemoet komt; om van daaruit een afdoende bestrijding te kunnen beginnen.

Een gevalsbespreking van de Schülerhilfe Hamburg, getiteld: *Eignet sich Beate für das Gymnasium?*, besluit dit nummer.

*Heft 10: D. Ungerer: Die Acceleration als kulturelles Phänomen.*

Naast een versnelde somatische ontwikkeling (versnelde groei en vervroegde sexuele rijpheid) wordt vaak een verlate persoonlijkheidsrijpheid geconstateerd. Men gaf hiervoor verschillende oorzaken aan, m.n. de selectie, die een gevolg is van het wegtrekken van de meest actieven van het platteland naar de stad, de overstroming met prikkels in een grote stad, die een al bestaande verhoogde reactiebereidheid nog stimuleert etc.

Schrijver wijst op de daarnaast bestaande invloed van de geestelijke heroriëntering van de hedendaagse jeugd, die niet alleen blijkt uit een psychosomatische fixatie, maar ook uit een veranderde verhouding tussen mens en cultuur. Men kan dan ook beter spreken van ontwikkelingsverandering dan van ontwikkelingsversnelling.

De veranderende, zich steeds meer differentiërende samenleving vraagt een langere latentietijd (tijd tussen lichamelijk en geestelijke rijp zijn). Van een geestelijke ontwikkelingsvertraging in eigenlijke zin is dan ook geen sprake. Alleen vergeleken met de ten onrechte nog vaak gehanteerde individueel-genetische norm van enkele generaties terug, lijkt de geestelijke ontwikkeling van de hedendaagse jeugd vertraagd.

Tenslotte treft men in dit nummer aan, de vierde aflevering in de serie artikelen: *Kleine Statistik für den Lehrer* van Fr. Hillebrandt en twee gevalsbesprekingen, eveneens afkomstig van de Schülerhilfe in Hamburg: *Peter hat Angst vor der Schule*, en *Seelisch gestörte Kinder in der höheren Schule*.

*Heft 11: W. Correll: Zur Frage der Zusammenhang zwischen Anthropologie und Pädagogik.*

In dit artikel bespreekt Correll 7 grondbegrippen uit de moderne gedragspsychologie, nl.: de mens als „proces”, de mens als „open energiesysteem”, de mens als „georganiseerde Ganzheit”, het „zelf” als ordenend principe van het psychische, voortdurende „groei” als doel van het menselijk gedrag, de individuele variabiliteit en de multiple causatie.

Deze grondbegrippen hebben betekenis voor de praktijk van de opvoeding en voor de theoretische paedagogiek. Deze betekenis geeft de schrijver schetsmatig aan, na een heldere, doch compacte uiteenzetting van ieder der begrippen.

Tot slot in dit nummer het 5e deel van Fr. Hillebrandt's *Kleine Statistik für den Lehrer* en van H. R. Lückert's: *Die Problematik der Persönlichkeitsdiagnostik*.

*Heft 12* bevat een volgende aflevering in deze laatstgenoemde serie en besluit met twee gevalsbesprekingen, uit Hamburg, getiteld: *Uwe kämpft um seine Tolle* en *Ein Brief an einen Lehrerkollegen*.

Paedagogisch Instituut  
Rijksuniversiteit, Utrecht.

I. J. V. D. MADE-V. BEKKUM



# TECHNISCH ONDERWIJS IN EEN VERANDERENDE MAATSCHAPPIJ <sup>1</sup>

PH. J. IDENBURG

## *Het traditionele beeld*

Wanneer wij gaan spreken over een „veranderende” maatschappij en de functie van ons onderwijs daarin, is daarbij een bepaalde voorstelling omtrent hetgeen was en ten dele nog is verondersteld. Dit beeld, dat wij aangaande school en samenleving hebben, lijkt mij als uitgangspunt voor onze overdenkingen bijzonder geschikt. Laat mij trachten er een schets van te geven.

1. Ik neem dan vooreerst aan dat wij in de maatschappij een zekere geleiding naar standen onderkennen. Zij is maar niet een chaos. Er is een verticale opeenstapeling van sociaal ongelijkwaardige groepen in te ontwaren. Deze groepen hebben een uiteenlopende mate van sociaal prestige, een verschillende levensstijl en een ongelijke verdeling van rechten en plichten<sup>2</sup>.

Honderd jaar geleden zag men de Nederlandse samenleving als een pyramide met drie lagen. Aan de top de geleerde stand. Hij is klein in getal maar groot in invloed. Dan de steeds groeiende burgerstand, welks opkomst typerend is voor het grote middenstuk der eeuw. Aan de basis de massa des volks, groot in aantal, gering in maatschappelijke erkenning.

Tegenwoordig komen wij met zulk een eenvoudige voorstelling niet meer uit. Aan de top van de maatschappij-pyramide schaarden zich naast de geleerde stand de leidende figuren van handel, nijverheid, landbouw, verkeer en administratie. De nieuwe middenstand kwam op, van de arbeiders maar evenzeer van de oude middenstand onderscheiden. Het administratief personeel breidde zich sterk uit. In 1899 waren er per 100 werkende mannen in ons land 30 bedrijfshoofden, 10 hoofd-arbeiders en 60 handarbeiders. In 1947 waren deze cijfers resp. 23, 21 en 56. De opkomende techniek gaf het aanzijn aan tal van nieuwe technische en semi-wetenschappelijke beroepen. In de metaalindustrie telde de statistiek in 1849 een 40-tal beroepen, thans 400 à 500! De oorspronkelijke structuur is door dit alles uiterst gecompliceerd en in onderdelen onduidelijk geworden.

<sup>1</sup> Rede, uitgesproken op de Conferentie voor het jongens N.O., op 17 november 1960 te Utrecht.

<sup>2</sup> Naar de definitie van Prof. Dr. F. van Heek in *Klassen en standenstructuur als sociologische begrippen*, Leiden 1948.



Maar dit betekent niet dat de voorstelling van een standsmatige ordening in het denken en beleven van de bevolking heeft afgedaan. Geenszins. De meesten onzer denken nog langs de getrokken lijnen.

2. Het schoolwezen – en dat is mijn tweede punt – werd indertijd naar de visie, welke ik U schetste, opgetrokken. Er was één opleiding voor de geleerde stand en deze begint bij het gymnasium. Zij vormde een apart „stelsel”. Dan kwam er de middelbare school, voor de midden-groepen bestemd. Zij is spoedig van de haar toegedachte plaats geraakt en ten dele, evenals het gymnasium, voorbereiding voor het hoger onderwijs geworden. Sindsdien worden de middengroepen gedeeltelijk door de H.B.S., gedeeltelijk door het (M.)U.L.O. bediend. Voor de lagere standen zouden er aanvankelijk burgerscholen komen, waar in de technische vorming voor industrie en landbouw zou worden voorzien. Zo had de middelbaar onderwijswet het voorzien. Maar de ontwikkeling van het nijverheids- en land- en tuinbouwonderwijs ging tenslotte buiten deze wet om.

Evenwel, dit soort trapsgewijze opbouw van ons schoolwezen behoort tot het beeld, dat wij met ons omdragen.

3. Nauw hiermede samen hangen overtuigingen aangaande de opklimming langs die trap. De maatschappij is, zo zagen wij, een pyramide. Zij loopt naar boven toe. Deze vorm behoort naar de gangbare begrippen ook het schoolwezen te hebben: lager onderwijs met misschien enkele jaren technische opleiding voor de massa, voortgezet onderwijs voor een klein aantal. Natuurlijk denken wij niet meer precies zoals 100 jaar geleden, toen de opvatting was dat ieder in zijn eigen stand moest blijven en met dit oogmerk zou worden onderwezen. Wij willen „gelijke kansen”. Maar dat verstoort het beeld niet. De onderwijspyramide blijft in onze visie overeind staan, de „boom, die wordt hoe langer hoe dunner”. Wij selecteren dus, nu niet meer overwegend naar stand, maar naar iets anders bijv. intelligentie. En als iemand op *mag* en *kan* stijgen is dat een onderscheiding, een voorrecht, dat gerechtvaardigd moet zijn.

4. Het technisch onderwijs – om daarop nu onze bijzondere aandacht te richten – leidt op voor een beroep in nijverheid of landbouw. Het woord beroep<sup>1</sup> is andermaal een element van ons traditioneel maatschappijbeeld. Het duidt op een onderkenbaar geheel van verrichtingen met een eigen naam en waardigheid. Het wijst naar een zinvolle totaliteit van werkzaamheden, welke tot een levensvervulling kan worden. Iets

<sup>1</sup> Zie Th. Scharmann, *Arbeit und Beruf*, Tübingen 1956, ook voor hetgeen over dit onderwerp later volgt.

van „roeping” of „dienst”. Beroepskeuze is dan ook een zaak van de meest persoonlijke beslissing, een aangelegenheid, waarin de menselijke vrijheid zich ten volle kan doen gelden. Daarbij komt dan nog veelal de klassieke voorstelling, dat er een duidelijke relatie bestaat tussen de aanleg en geschiktheid van de jongemensen en de beroepen, waarvoor zij opteren. Het is dan de taak van de beroepskeuze-organen te bevorderen, dat de persoonlijkheidsfactoren en de beroepsstructuur zoveel mogelijk overeenstemmen. De gedachte is dat hierin een zekere waarborg voor een gelukkige ontplooiing van de toekomstige arbeider zal liggen en de beste kans op bevrediging in het werk.

5. Nu de laatste trek, welke de schets van de traditionele zienswijze voltooit. Beroepsonderwijs staat tegenover algemeen vormend onderwijs. A. Kuyper definieert in 1905 als volgt: „Vakonderwijs, in tegenstelling met algemeen ontwikkelend onderwijs, omvat in de meest ruime zin al zodanig onderwijs, dat bepaaldelijk gericht is op het later door de leerling in de maatschappij uit te oefenen praktische vak, en derhalve in de eerste plaats bestemd is hem te vormen tot ontwikkeld vakman.” Hoort U het: „in tegenstelling met”.

Het is interessant hier het Rapport van de Commissie inzake Overlading in het Onderwijs van 1957 naast te leggen. Zij definieert algemeen vormend onderwijs als „onderwijs, dat de alzijdige en harmonische vorming van de leerling in de breedste zin van het woord beoogt. Alzijdig in de zin, dat aan de ontwikkeling van alle hoedanigheden, alle kennis en alle vaardigheden, die voor de vorming in het algemeen van de jeugdige nodig zijn, aandacht wordt geschonken. Harmonisch wil zeggen: in de juiste verhouding tot de vermogens der leerlingen.” Een opleidings- of vakschool „leidt op voor een bepaald vak of beroep. Het onderwijs, dat er wordt gegeven, is echter per se beperkter dan algemeen vormend onderwijs, anders was het geen goed vakonderwijs. Het leerplan wordt immers voor een groot deel bepaald door de specifieke eisen, welke het toekomstig vak of beroep stelt. In goed vakonderwijs schuilt veel, dat tot de algemene vorming kan bijdragen. Maar toch nooit in een verhouding, die het tot een algemeen vormend en harmonisch program doet worden.” Hoort U het: nooit „een algemeen vormend en harmonisch program”.

Ziet hier dan het beeld, dat ons uitgangspunt vormt.

### *Beeldenstorm*

Hetgeen wij in onze dagen meemaken, is niet minder dan een beeldenstorm.

1. In onze samenleving begint de geleding in standen en klassen te vervagen. Het aantal beroepen en functies is thans een veelvoud van dat van voorheen. Er valt niet meer één hiërarchische orde te onderscheiden maar vele. Indien men voor sociologische onderzoeken al geleidingen zoals: lagere stand, middenstand en hogere stand kan invoeren, in de maatschappelijke realiteit vindt men deze stratificatie nauwelijks meer terug. Daar vertoont zich een veelheid van beroepen en functies, die in de regel nog wel als hoger of lager zijn te kwalificeren en in hiërarchische substructuren zijn onder te brengen, maar die tezamen een aaneensluitende reeks vormen, zodat van de oude standenstructuur niet veel meer over is. De discontinuïteit heeft voor continuïteit plaats gemaakt. En van een klassebewustzijn, zoals dit vroeger de socialistische beweging heeft beziel, is niet veel meer te ontwaren. Wij zijn allen op weg burgers te worden. In een Haagse wijk als Moerwijk wonen – zij het noodgedwongen – alle rangen en standen dooreen: van nachtwaker tot dokter, van ambtenaar-schrijver tot referendaris, van grondwerker tot ingenieur.

In de onderneming vervaagt het onderscheid tussen arbeider en beambte. De eerste is soms meer hoofd- dan hand- en de laatste soms meer hand- dan hoofdarbeider. De lonen reflecteren deze verschuiving. Arbeiderslonen stijgen vaak boven beambtenbezoldigingen uit.

Men ziet dat de bijl reeds aan het voetstuk van het beeld is gelegd.

2. Het is duidelijk dat er dan ook in de opbouw van het schoolstelsel en de traditionele waardering van de schoolsoorten verschuivingen zullen optreden. De positie, welke een bepaald schooltype – neem de lagere technische school – in het geheel inneemt, wordt ten dele bepaald door de kwaliteit van het daar gegeven onderwijs en deze hangt weer nauw samen met de opleiding van het docerend personeel. Maar het milieu, waaruit de leerlingen voortkomen, is er evenzeer op van invloed en van veel betekenis is, wat men met het einddiploma bereikt. De plaats van de lagere technische school in ons schoolwezen hangt dus samen met die van de geschoolde arbeider in de maatschappij. Als deze laatste verandert, wijzigt zich ook het prestige van de opleidingsinstelling. En dat is precies wat vandaag gaande is. Ook het feit, dat men met het diploma van de L.T.S. verder opgeleid kan worden tot aan de technische hogeschool toe, leidt tot een verschuiving van haar plaats. Ze is de eerste stap geworden in een opleidingsstelsel, dat de bekwaamheden tot de top der technische opleiding kan leiden.

3. Dit betekent niet, dat de lagere technische school een selecte instelling gaat worden. Schoolopleiding is over de gehele linie geen voorrecht meer voor een selecte groep. In 1936 ging 60 % van de jongens na de gewone

lagere school verder onderwijs genieten, in 1956 bijna 90 %. Voortgezet onderwijs is bezig gemeen goed te worden. Het aantal jongens dat lager beroepsonderwijs ging genieten, steeg in de genoemde jaren van bijna 14.000 tot 38.000 of van 16 % tot 36 % van de abturiënten van de lagere school. Dat is gezien de veranderingen in de beroepsstructuur van onze maatschappij nodig. Het is evenzeer vereist in verband met de wijzigingen, welke zich in het karakter van de arbeid voltrekken. Beiden nopen de samenleving ertoe steeds hogere eisen aan de beroepsbeoefenaren te stellen.

Neen, voortgezet onderwijs is geen voorrecht meer voor de bekwaamsten, het is een dringende eis, welke de maatschappij moet stellen aan allen, die tot het volgen van enige verdere opleiding in staat zijn, de zwakbegaafden daaronder begrepen.

4. Er is nog meer aan het veranderen. Ook onze voorstelling van het beroep. De wereld van de arbeid verwijdert zich daarvan hoe langer hoe meer. Vele functies in fabriek of kantoor vormen niet langer een onderkenbaar geheel van verrichtingen met een eigen naam en waardigheid. Alleen bij de Hoogovens zijn er meer dan 1 000 functies te onderscheiden. De beroepswisseling is een veel-voorkomend verschijnsel geworden. Er is vaak geen sprake van een gerichte beroepskeuze en zelden van een uitgesproken geschiktheid voor de functie, welke de arbeider ten deel valt. De eis van „de juiste man op de juiste plaats” werd vervangen door een verlangen naar mensen, wier persoonlijkheidsstructuur en prestatie-mogelijkheden niet vastgelegd zijn maar die zich plastisch weten aan te passen aan de uiteenlopende en wisselende behoeften van het produktieproces. Dit alles is zeker niet het enige en allesbeheersende beeld van de tegenwoordige arbeidsverrichting. Maar, wanneer men zou willen vasthouden aan de traditionele beroepsgedachte, dan bestaat er voor zeker een derde deel van de arbeiders een onloochenbare discrepantie tussen de idee en de werkelijkheid. Voor hen is het beroep tot een „baantje” geworden. Overwegend zijn zij er tevreden mee. Het levert hun de middelen voor het bestaan van hen zelf en hun gezin. Misschien weten zij op die basis buiten het werk een zinvol leven op te bouwen. Maar hun werkzaamheden zelf missen de inhoud en waarde, welke daaraan naar de oude opvatting geacht werden verbonden te zijn.

5. De scheiding algemeen vormend versus beroepsonderwijs, welke ik signaleerde, is moeilijk meer onverkort te handhaven. De gedachte van de harmonische algemene vorming, welke de school voor V.H.M.O. en het U.L.O. zouden geven, schijnt mij een relict van een verouderde mensbeschouwing. Ze is ook geenszins zuiver bewaard. Onze scholen voor het

V.H.M.O. en U.L.O. vertonen allerlei vormen van aanpassing aan maatschappelijke behoeften. De adaptieve pedagogie is er vergaand doorgedrongen: op het gymnasium nog het minst, op de U.L.O. het meest. Anderzijds valt bij het technisch onderwijs tegenwoordig terecht grote nadruk op het algemeen vormend element. De gehele opleiding, ook de aan het speciale vakgebied ontleende delen daarvan, zo erkent men thans, moet dienstbaar zijn aan de vorming van de leerling. Is er dan eigenlijk nog wel verschil tussen de beide richtingen? Is de scheiding tussen algemeen vormend onderwijs en beroepsonderwijs niet gedoemd om te verdwijnen?

U ziet de beeldenstorm woedt met grote kracht tussen onze overgeleverde voorstellingen. Er blijft vrijwel geen stuk meer op zijn plaats.

Laat er echter geen misverstand inzake dit proces ontstaan. Om dit te voorkomen, dienen wij de voorstelling van de beeldenstorm nu te verlaten. Laat ons een andere vergelijking invoeren: „Als het getij verloopt, worden de bakens verzet”. Het getij verloopt. De stroom kiest een nieuwe richting. Maar niet ieder is zich ervan bewust dat nu de bakens verzet moeten worden. Zakelijk, objectief gesproken, verandert de plaats van de arbeider in de produktie. Dit betekent evenwel niet dat de verhoudingen in de fabriek nu ook steeds nieuw worden gezien. Nog altijd bezet de beambte daar de plaats, die hij lang geleden verwierf. Toen maakte hij zijn entree als deelhebber aan het werk en het gezag van de ondernemer. Hij wordt per maand betaald, de arbeider per week. Hij wordt met „U” aangesproken, de arbeider met „jij”. Hij heeft vaak geen tijd klok te prikken, de arbeider is aan deze controlemaatregel onderworpen, enz. Er kan wel een tendentie zijn tot nivellering van de verschillen tussen de beide categoriën. Maar de realisatie is moeilijker. En, wat de woongewoonten aangaat: Moerwijk is een uitzondering.

De schoolsoorten, algemeen vormend ener- en beroepsonderwijs anderzijds, mogen elkaar nader komen. Maar in de waardering van het publiek zijn ze daarom nog niet gelijk. Deze gaat nog altijd sterk uit naar de scholen, die uit hoofde van de traditie de voornaamste plaats innemen. De Overheid heeft óók nog niet ten volle de consequentie uit deze in gang zijnde verschuivingen getrokken. Men neme het Wetsontwerp op het voortgezet onderwijs, de Mammoeth-wet. Zeker, het beroepsonderwijs is erin genoemd, maar de gehele structuur van het ontwerp weerspiegelt eerder de traditionele visie dan die, welke met de preferentie voor het algemeen vormend onderwijs wenst af te rekenen. De opleidings-eisen, die vandaag aan de leraren van de lagere technische school gesteld worden, hebben het niveau, dat voor hun collega's bij het algemeen vormend voortgezet onderwijs geldt, nog geenszins bereikt.

Het is ook niet zo eenvoudig de dingen nieuw te zien; het is niet zo duidelijk waar de nieuwe bakens moeten staan; het is niet zo gemakkelijk de macht van het bestaande te overwinnen; het is óók niet zo dat in het moderne alles waardeerbaar en in het oude alles verwerpelijk is.

Zo is het ook wel te verklaren dat niet ieder juicht over de groei van het voortgezet onderwijs. Want het blijkt heel moeilijk de massa's „nieuwe” leerlingen in het verworven cultuurbezit in te leiden. Als het gezin faalt in de overdracht van de waarden van onze beschaving, wordt de taak van de school wel bijzonder zwaar.

Ik kan ook wel begrijpen wanneer onze lagere technische scholen niet aanstonds gereed staan om de consequenties te trekken uit de nieuwe situatie in onderneming en maatschappij. Indien het beroep in vele gevallen niet het samenbindend en bezielend motief van de opleiding meer kan zijn omdat het in de nieuwe produktiemethoden zijn gezicht verloren heeft, wat moet daarvoor dan in de plaats komen? Het klinkt wel goed wanneer het Rapport van de Commissie Goote van 1949 de taak van dit onderwijs als volgt omschrijft: „Eensdeels zal het onderwijs zich moeten richten naar het bijzondere, het gekozen beroep, als belangstellingscentrum, doch anderdeels zal het van dit centrum uit zijn stralen moeten richten op allerlei aspecten van het maatschappelijk leven, waarin inzicht van de leerling nodig is tot een goede vervulling van zijn functie.” Maar als dit programma nu eens door de ontwaarding van het beroep in de traditionele zin zijn gelding verliest, wat dan? Het bedrijfsleven blijft zonder twijfel óók naar vakopleiding in de oude zin vragen. De vakman in de oude betekenis is evenwel niet meer de typerende figuur, al blijft hij in het kleinbedrijf en in de reparatiewerkplaats nodig; het beroep uit de traditionele orde is door de nieuwe techniek achterhaald. Het vinden van nieuwe wegen is intussen niet zo eenvoudig.

Wanneer hier niet aanstonds een nieuwe school gereed staat, is dit volstrekt begrijpelijk. In het algemeen is er nog steeds onvoldoende wetenschappelijk onderzoek en gerichte bezinning bij het Nederlandse onderwijs. Bij het technisch onderwijs klemt dit tekort echter bijzonder sterk. Dit onderwijs neemt nl. kwantitatief een bijzonder grote plaats in. Het is ook nauwer dan andere takken van onderwijs betrokken bij de concrete veranderingen in de maatschappij. Ongetwijfeld wordt er gewerkt. De Kerngroep voor onderwijsvernieuwing en het Werkverband Jongens N.O. van het Pedagogisch Centrum van de N.O.V. bevorderen bezinning op allerlei vraagstukken. Het Nutsseminarium heeft studie- en onderzoekswerk verricht terzake van de voorbereidende klasse. Er is daar sinds enkele jaren een opleiding voor de akte M.O. pedagogiek ten be-



hoeve van het technisch onderwijs. Voor de hogere technische school is er nu een landelijk pedagogisch centrum. Maar dit alles is slechts een begin.

Er is wat dit betreft een duidelijke tegenstelling met de verschijnselen in het bedrijfsleven. Men beoefent de industriële sociologie; er is zelfs een leerstoel voor. De toepassingen der psychologie op het bedrijf vertonen, mede onder buitenlandse invloed, een opmerkelijke ontwikkeling. Er wordt gestudeerd en geconferereerd over de *human relations* in de onderneming. Men tracht personeelschefs op te leiden, die bekend zijn met de moderne beginselen van personeelsbeheer. Dit alles mist zijn parallel ten aanzien van de school, die o.a. voor deze wereld moet opleiden. Hier ligt nog een breed terrein voor onderzoek braak.

Onder de omstandigheden, welke ik heb aangeduid, is het wel verklaarbaar wanneer de aanpassing in maatschappij telkens stopt en in de school stagneert. Maar ik hoop dat U uit het tot dusver gezegde dit zult hebben ontnomen: er is een andere wijze van samenleven op komst, welke om een nieuwe school zal vragen; enkele trekken van een nieuwe wereld worden zichtbaar; we zien dit alles evenwel nog niet geheel duidelijk. Het is als in een film, wanneer over de voorstelling, welke wij ons juist eigen hebben gemaakt, een andere wordt geprojecteerd, het begin van een nieuwe sequens. We weten echter dat het leven voortgaat zich in veranderde vormen te openbaren. Velen kunnen zulke evoluties moeilijk meemaken. Ze worden erdoor verward en verbijsterd. Gevestigde posities verzetten er zich tegen. Het zal voor ons zaak zijn gereed te zijn als de tijd daar is. Stilstand is achterblijven.

### *Terreinverkenning*

De pedagogiek van het technische onderwijs is, zo stelde ik, een vrijwel braakliggend terrein.

Het lijkt mij dat er drie sectoren op zijn af te bakenen, welke om studie en onderzoek vragen.

De eerste sector omvat *de situatie van de jeugd*, waaruit de leerlingen van de technische school voortkomen. De wetenschappelijke pedagogiek, sociologie en psychologie zullen zeer nauw met elkander moeten samenwerken om de practicus hulp te verschaffen.

De tweede sector omvat het *werk en de werkomstandigheden*, waarin de jeugd, na het doorlopen van de school een functie zal gaan vervullen. Hierbij komen ook de behoeften van het bedrijfsleven in het geding. De sociologie en de sociale psychologie zullen op dit onderdeel hun bijdragen moeten leveren. Maar ook van technische en organisatorische kant moeten hier gegevens worden aangedragen.



De derde sector omvat de *doeleinden*, welke de technische school, in het kader van ons schoolwezen, zal moeten nastreven, haar *leerplan en methoden*. Daarbij zal tevens aandacht moeten worden geschonken aan de leerlingopleidingen, waarin de leerling, na het doorlopen der school, zal worden opgenomen. Hier ligt de eigenlijke pedagogische taak, welke onze aandacht vraagt.

Ziet hier een breed gebied, waarop nog bijna alles te doen valt. Het is uiteraard heel gevaarlijk een terrein, dat nog zo weinig in kaart is gebracht, te betreden. Laat ons er enkele verkenningen op doen.

a. Onze aandacht richt zich dan eerst op eerste sector: die van de *jeugd*. Dan dringt zich de, op rijke documentatie berustende, tekening van de moderne jeugd uit het arbeidersmilieu aan ons op, welke Helmut Schelsky voor Duitsland heeft gegeven<sup>1</sup>. In het algemeen is bij onze oosterburen aan dit onderwerp de meeste aandacht geschonken. Wij zien dan dat de arbeidswijze, zoals zij in de grootindustrie gevonden wordt, op de Duitse jeugd een bijzondere aantrekkingskracht uitoefent. Zij beschouwt de technische, gerationaliseerde, gespecialiseerde en bureaucratisch georganiseerde arbeid in de industrie als normaal. Ze stelt gemeenschappelijk en gelijk werk op prijs met vaste arbeidstijden en duidelijke loonregelingen. Zij streeft niet naar plaatsen, waar veel eigen initiatief wordt verlangd of persoonlijke verantwoordelijkheid moet worden gedragen. Sociale zekerheid en de mogelijkheid van een levensstandaard, zoals anderen die hebben, zijn voor haar bijzonder belangrijk.

Sociale zekerheid en daarmede de mogelijkheid van sociale stijging. Dat zijn dominerende motieven, symptomatisch in een tijd, waarin de traditionele orde haar gelding verloor. Het zijn meer dan wensen, verlangens, het zijn eisen, welke jeugd aan maatschappij en onderneming meent te mogen stellen.

Het is een zeer nuchtere zakelijke beroepsopvatting, welke de jeugd erop na houdt. Ze bevat weinig bestanddelen van ideële aard. Van zo iets als roeping of levensbestemming is geen sprake meer. Beroepswisseling is normaal. Vrijheid van beroepskeuze wordt als een grondrecht beschouwd. Maar de rijpheid voor een verantwoorde keuze ontbreekt veelal.

Voor het bereiken van de gestelde doeleinden is – dit onderkent de jeugd – goede opleiding nodig. Bekwame leraren worden op prijs gesteld. De jeugd ziet de opleiding niet als voorbereiding maar als eerste trap der beroepsbeoefening zelve. Men acht zich geen leerling maar beroeps-

<sup>1</sup> *Arbeiterjugend gestern und heute*, Heidelberg 1955 en *Die skeptische Generation*, Düsseldorf/Köln 1957.

beoefenaar. Deze opmerking komt in de Duitse literatuur herhaaldelijk naar voren. Ze hangt misschien samen met de situatie van de Duitse *Berufsschule*, waarin part-time beroepsonderwijs met leerlingopleiding in het bedrijf hand in hand gaan. Laten wij anderzijds niet vergeten dat sinds opleiding als een maatschappelijk belang van de eerste orde is erkend, de opgeleiden zich van hun maatschappelijke functie bewust worden. Studenten vragen om „studieloon”.

In het gegeven beeld past de waterdichte scheiding van arbeid en vrije tijd. „Uw tweede leven”, zoals de Bijenkorf de laatste noemde. De jeugd weet reeds met zijn geest in twee werelden te verkeren. Beide hebben volledig recht in haar bestaan. Naast de aanspraak op arbeid, sociale zekerheid en opklimming, staat die op het deelhebben aan de goederen van de moderne technische beschaving. De consumentenhouding dreigt zelfs vaak boven de produktie-attitude te prevaleren. De *homo faber* – de technische mens – wordt dan tot *homo profitans* – de profiterende mens.

Herkent U in deze tekening de leerlingen van de Nederlandse technische school? Het is voor de inrichting en de geest van ons werk in die school van het grootste belang de jeugd, waarmede wij werken, te kennen. Het is een van de voorwaarden voor een verantwoorde pedagogische vormgeving.

b. Wij komen nu tot de tweede sector, waarmede de pedagogiek van het technisch onderwijs te maken heeft. Het is wederom een gebied van onzekerheid. Wanneer men een voorstelling zou willen krijgen van de *veranderingen in de techniek der hedendaagse produktie*, zou men in Delft en Eindhoven duidelijke inlichtingen kunnen ontvangen. Wanneer men evenwel vraagt op welke wijze de taak van de arbeider door dit alles wordt beïnvloed, ontbreekt het aan inzicht en overzicht.

Eén van de leerlingen van het Nutsseminarium, de heer H. F. Mulder, heeft op mijn verzoek zijn scriptie gewijd aan de soort van arbeid, welke bij de Hoogovens te verrichten valt. Wij zullen een samenvatting van deze studie in *Pedagogische Studiën* publiceren. Maar dit werkstuk staat op zichzelf<sup>1</sup>. Het is – zullen wij maar zeggen – een eersteling.

Ik heb eerder iets opgemerkt omtrent de functionalisering van de arbeid in de moderne industriële onderneming. Laat mij thans de aandacht vragen voor twee categoriën van industriële werkers, die in toenemende mate belangrijk worden.

De invoering van de grotendeels automatische apparatuur heeft de

1 Een voorbeeldige analyse van de arbeid in het hoogovenbedrijf geven H. Popitz, H. B. Bahrdt, E. A. Jüres, H. Kesting, *Technik und Industriearbeit*, Tübingen 1957, een uitgave van de Sozialforschungsstelle an der Universität Münster, Dortmund.

positie van de geoefende arbeiders een bijzonder relif gegeven. De nieuwe, zeer gecompliceerde, machines lopen, zo al niet in de technologische principes, dan toch in structuur en bedieningsmethoden zo zeer uiteen, dat een grote onderneming van haar medewerkers alleen dan wezenlijk nut heeft wanneer zij deze, betrekkelijk onafhankelijk van hun vooropleiding, speciaal opleidt. Er ontstaat zodoende een laag van zeer waardevolle, op de belangen van de onderneming ingestelde en daaraan dan ook gebonden, geoefenden, die men wel moet onderscheiden van de geoefenden, die de half-zelfstandige machines bedienen en in vele fabrieken nog bedienen. Zij zijn bepaald niet de hulparbeiders van de machine. Zij hebben de nieuwe, gewichtige taak, de automatische processen te controleren. Hun verantwoordelijkheid en prestatie komen daardoor zelfs boven die van de geschoolde vakarbeiders te staan. Het blijkt ook uit hun beloning.

Bij de Hoogovens is de numerieke verhouding tussen deze produktors en de vaklieden voor onderhoud en reparatie als 3 : 1. Op grond van de genormaliseerde methode van werkclassificatie komen relatief meer vaklieden dan produktors in de hogere loongroepen. Maar in totaal zijn er meer produktors, die een hoog loon verdienen, dan vaklieden. En dat ondanks het feit, dat aan hen geen bepaalde eisen van schoolopleiding worden gesteld. Er zijn wel andere eisen. De intelligentie-eisen lopen uiteen naar de zwaarte van het werk. Maar ziet hier wat bijna overal nodig is: oplettendheid, concentratie, waarnemings- en onderscheidingsvermogen, reactiesnelheid, besluitvaardigheid, machinegevoel, emotionele stabiliteit, zelfvertrouwen, innerlijke zekerheid, verantwoordelijkheidsgevoel, identificatie, belangstelling, kunnen omschakelen.

Voorts ontstond de behoefte aan medewerkers in de voorbereidingsfase der produktie. Deze voorbereiding en ook de na-controle worden in het produktieproces van steeds groter gewicht. In de planning, de tekenkamer en het laboratorium zijn, veelal geschoolde, technici nodig. *Technische Angestellten* noemt men ze in Duitsland in onderscheid met de *administrative Angestellten*.

Voor beide categoriën – de nieuwe geoefenden en de technische ambtenaren – geldt dat zij zich zullen moeten kunnen aanpassen aan de snelle evolutie, welke zich in de techniek voltrekt. Er zullen gedurende hun werkzame leven nog tal van veranderingen optreden. In de Verenigde Staten zegt men dat een arbeider eenmaal in de 8 jaar voor gehele nieuwe taken zal worden geplaatst en op de verrichting daarvan opnieuw moet worden voorbereid. In zoverre verschillen deze categoriën van de vaklieden, wier arbeid veel minder snel verandert.

Ik schreef deze verschijnselen aan de industrie toe. In een Overheidsinstelling als het Centraal Bureau voor de Statistiek en in omvangrijke handelskantoren en banken vertonen zich bij de automatisering van het werk verwante verschijnselen. Het is weer een voorbeeld hoe in het vlak van de arbeid alles in beweging is.

Wij hebben behoefte aan een wetenschappelijke observatiepost, welke de ontwikkeling van de arbeid registreert, signaleert en kwantificeert. Er zou van het Rijksarbidsbureau en de Arbeidsinspectie op dit stuk meer kunnen uitgaan. En als de informatie dáár niet vandaan komt, zullen deze waarnemingen en analyses elders ter hand moeten worden genomen.

c. Het werk op de beide sectoren, welke ik tot dusver besprak, heeft een beschrijvend en ontledend karakter. Het behoort tot de voorwaarden voor de beoefening van de eigenlijke *pedagogiek van het technisch onderwijs*<sup>1</sup>. Het is evenwel nog niet het bestand van deze tak van wetenschap zelf. Deze werkt er mede en zij doet dat op haar eigen wijze. Zij hanteert daarbij normen.

Wij moeten ons goed realiseren dat uit *feiten* – in casu *feiten* omtrent de situatie van de jeugd en de ontwikkeling van de arbeid – nooit *normen* voortkomen. Of, simpel gezegd, dat aanpassing de hoogste wijsheid der opvoedkunde nimmer kan zijn. Ik ga dan ook niet stellen dat de pedagogiek van de technische school zich zonder meer naar de gegevens van het maatschappelijk leven moet voegen of dat haar hoogste taak is de aanpassing van de leerlingen aan de eisen der maatschappij te bevorderen. Want de opvoeding zal uitgaan van een bepaalde mensbeschouwing; zij ontleent daaraan de levenswaarden, welke zij bij haar handelen tot hun recht zal doen komen. Dit geldt ook voor de opvoeding in de technische school. Zij zal nauwkeurig aandacht schenken aan wat er onder de jeugd leeft en in de onderneming gaande is, maar zij kiest zelve, desnoods tegen de prevalerende krachten in. Want zij zal zich

<sup>1</sup> In Duitsland is men hard met de studie van dit onderwerp bezig. Ik noem behalve het eerder genoemde werk van Scharmann:

Abel-Groothoff: *Die Berufsschule – Gestalt und Reform*, Darmstadt 1959; Karl Abraham: *Der Betrieb als Erziehungsfaktor*. 2. Aufl., Freiburg i. Br., 1957; dez.: *Wirtschaftspädagogik*, Heidelberg 1960; Fritz Blättner: *Pädagogik der Berufsschule*, Heidelberg 1958; Theodor Litt: *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*. Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst, Heft 15, Bonn 1955; dez.: *Technisches Denken und menschliche Bildung*, Heidelberg 1957; Adolf Schwarzlose, *Berufserziehung in der industriellen Gesellschaft*, Berufspädagogische Beiträge, Heft 2, Braunschweig 1954; Heinrich Weinstock: *Arbeit und Bildung – Die Rolle der Arbeit im Prozess um unsere Menschwerdung*. 2. Aufl., Heidelberg 1956; dez.: *Realer Humanismus – Eine Ausschau nach Möglichkeiten seiner Verwirklichung*. 2. Aufl., Heidelberg 1958.

steeds stellen aan de kant van de opgroeiende mens en deze trachten te helpen te geraken tot een volwaardig menselijk leven. De lagere technische school staat voor de verleiding zich overwegend te concentreren op de directe voorbereiding voor een beroep. Haar leerlingen hebben echter evenals andere jongens in hun leeftijdsgroep recht op speelruimte bij de oriëntatie op hun levenstaak. Zij maken aanspraak op meer dan technische voorlichting en voortzetting van leerattitudes, die te sterk herinneren aan een vaak niet al te succesvolle lagere school-carrière. Zij verwachten bovenal levenshulp en levensperspectief. Daarvoor moet principieel plaats worden gemaakt. Ik denk dat de bezinning op deze achtergronden van het werk in de kring van het technisch onderwijs tekort komt. Men heeft op dit stuk de verantwoordelijkheid onderschat. Wat willen wij nu eigenlijk met onze school bereiken? Nu niet wat betreft technische vaardigheden, maar menselijk gezien.

Bij de behandeling van deze fundamentele vraag staan wij voor de moeilijkheid van het verstoorde beeld, waarover ik U in het begin heb gesproken. Het begrip „beroep” was voorheen nog met een geheel van zedelijke noties gevuld, waarbij wij ons iets konden voorstellen. Kerschesteiner en Spranger vermochten het eertijds nog een centrale plaats te geven in een pedagogisch systeem. Het zou de kern zijn van de mensvorming. Het zou een levenshouding bepalen. Weten en kunnen zouden rond dit centrum geordend worden. Van daaruit zou de leerling de wereld als een samenhangend geheel kunnen ontdekken en de krachten, die daarin werken, in hun betekenis voor zijn eigen levensterrein kunnen onderkennen. Wij beluisterden er een en ander van in het citaat uit het Rapport van de Commissie Goote, dat ik U gaf.

De jeugd, of laten wij maar zeggen: de moderne mens, vermag dit niet meer zo te zien. Hij leeft – zo zei ik – in twee levensgebieden: arbeid en vrije tijd, en geeft beide gelijkwaardige aandacht. Bij nader toezien blijkt deze voorstelling nog te eenvoudig. Onze cultuur is gedesintegreerd tot een *veelheid* van delen, waarin de mens zich moet oriënteren en zijn houding zal moeten bepalen. Er zijn, naast de arbeid, de staat, de godsdienst, de kunst, de ontspanning. Daar is het gehele veld van de consumptie met haar opdringerige en verleidende reclame, waarop van hem een positiekeuze wordt verlangd.

Neen, de arbeid draagt niet meer een zodanig karakter, dat hij als volledige levensvervulling in aanmerking komt. Daartegen pleit ook ons begrip van het mens-zijn. Wij *willen* immers niet dat de mens opgaat in het werk; dat hij niet méér is dan werker. Wij hopen en verwachten méér voor en van hem. Dit o.m. dat hij met zichzelf en zijn levens-

bestemming en levenslot in het reine komt, en dat hij de ander weet te ontmoeten.

Ik vraag niet van de school, dat zij al deze problemen van het mens-zijn in deze tijd zal weten op te lossen, wèl dat er met deze dingen gerekend wordt. Er is wat dit aangaat bepaald geen verschil tussen de technische school en de algemeen vormende onderwijsinstellingen, welke naast haar staan.

In de kring van deze scholen heeft de technische school intussen haar eigen karakter. Zij kan op het gebied, dat haar is toegewezen, in alle nuchterheid waarden ontdekken, welke haar bij haar werk kunnen bezielen.

Met name, ja toch, de waarde van de arbeid. Zeker, het beeld van het beroep is versplinterd. Er zijn thans veelal nog slechts functies – vaak onbenoembare functies – te verrichten. De belevenis van de omgang met het materiaal is verloren gegaan. De vreugde over het bereikte resultaat wordt niet meer beleefd. Ik geloof toch dat arbeid, waarin de mens „erbij behoort”, waarin hij handelt en zijn bijdrage levert, essentieel is voor het mensenleven in onze tijd en in onze maatschappij. Of het in een andere cultuur altijd zo zou moeten zijn, beoordeel ik niet. Voor de hedendaagse Westerse mens is de ernst en de tucht van zinvolle arbeid een van de voorwaarden voor zijn menselijk bestaan. Ik ben ervan overtuigd, dat deze waarden niet in een leven te vinden zijn, dat uitsluitend aan het verbruik is gewijd, ja dat de voldoening, welke in de consumptieve sfeer te winnen is, niet zal intreden wanneer de bijdrage tot de produktie ontbreekt. In dien zin kan het ethos van de arbeid onze scholen blijven doortrekken. Zakelijk, nuchter, zonder mooi-praterij. Zonder arbeid tot het enig wezenlijke te verheffen. Maar dan toch als een zaak, welke onze inzet vraagt en waard is.

Daarbij moet worden overwogen dat arbeid de mens confronteert met de dingen. Daaromtrent dienen wij ons andermaal geen illusies te maken. Het is – ik zei het reeds – juist een van de verschijnselen van de moderne arbeidsverrichting, dat de omgang met het materiaal, dat in zichzelf mooi en rijk en daardoor vervullend kan zijn, verloren gaat. Denkt U maar aan de plastics, die de overhand nemen. Wat blijft zijn de eisen, welke de dingen aan de werker stellen: het apparaat, waarin hij een taak heeft, de gegevens, waarmee hij moet opereren. Er is een orde, welke hem tegemoet komt, en waar hij rekening mee moet houden. Er zijn zaken, die zijn zorg verlangen. Ik geloof dat het voor de ontwikkeling van het mens-zijn nuttig, nodig is dat er door de dingen eisen aan de werkers worden gesteld.



Voorts is alle arbeid: arbeid met anderen. Nog eenmaal waarschuw ik tegen een voorstelling, welke nog slechts ten dele op de hedendaagse situatie klopt. Het is immers een van de problemen dat mensen in de onderneming minder *met* elkaar dan *naast* elkaar moeten werken, aan de lopende band bijv. En toch. In zijn arbeid is de mens opgenomen in een totaliteit van menselijke samenwerking, waarin op hem gerekend wordt en moet kunnen worden. Dit stelt zijn eisen aan hem. Hij moet present zijn, hij mag geen verstek laten gaan. Daarbij komt het niet slechts aan op zijn fysieke presentie maar op zijn waakzaamheid, zijn activiteit. Het besef van te staan in dit grote geheel, waarin iets van je verwacht wordt, is andermaal een bijdrage tot de menselijke ontplooiing. De arbeid, hoe zeer ook geestelijk gedraineerd, appelleert aan de mens en hij moet antwoord geven aan het mensen-milieu, waarin hij is gesteld.

Dit zijn alles elementen, welke in de pedagogiek van het technisch onderwijs meespelen. Immers deze arbeidshouding moet in de school worden voorbereid. Zij is de draagster van zedelijke waarden, welke – ook in de veranderde situatie – hun gelding behielden.

Maar deze kant van het werk mag niet worden verabsoluteerd. Het is één kant. Onze scholen zouden ernstig tekort schieten wanneer ze slechts de arbeider en niet de gehele mens zouden trachten te vormen. De mens, die straks staatsburger zal zijn en nog iets meer dan stemvee. Die huisvader zal moeten zijn en nog iets meer dan kostwinner. Die deel zal moeten hebben aan het genot van de schoonheid en niet slechts object mag worden van de massacommunicatiemiddelen. Die ernst zal moeten maken met de diepste levensvragen en niet worden tot een van de velen, die de laatste dingen versmoren in een roes van activiteit. Wij willen dat hij een volwassen mens zal worden, die zijn leven naar eigen verantwoordelijkheid zal weten te bepalen. En dat alles behoort óók tot de taak van de technische school.

Denkt U niet dat ik hier bezig ben romantiek met de school te bedrijven, zoals de velen, die menen dat ons onderwijs alle problemen zal moeten en kunnen oplossen. Ik weet óók wel dat onze technische school – reeds vanwege de leeftijd van haar leerlingen – slechts grondslagen kan leggen. Later, als de leerlingen ouder zijn, zal het part-time-onderwijs daarop moeten voortbouwen. Er zal werk onder volwassenen moeten volgen.

Ik zeg dit alles omdat ik meen dat de pedagogiek van de technische school deze school zal kunnen en moeten zien als een technische levensschool. Principieel niet minder algemeen vormend dan enige andere school voor dezelfde leeftijdsgroep. En in die zin een eenheid. Niet een

school, die in wezen een dualiteit is: hier technisch onderwijs, dáár de a.v.o. vakken. Neen, één school, waar mensen worden voorbereid voor hun levenstaak.

Dat zal dan in de didaktiek van die school overal doorwerken. Wij zijn nu met de voorbereidende klas begonnen. Naar geest en aard zal dit werk in de volgende klassen moeten worden voortgezet. Het zou mij te ver voeren dit hier nader uit te werken. In het rapport van het Nuts-seminarium over de voorbereidende klasse zal op de beginselen van een nieuwe aanpak nader worden ingegaan. Laat mij er nu slechts dit van zeggen. Er zijn allerlei bijdragen tot didaktische vernieuwing. Het wordt tijd de verspreide gedachten samen te vatten en theoretisch te door-denken. De aanpak vanuit de delen is vruchtbaar. Hij brengt het gevaar mede, dat de grote lijn uit het oog wordt verloren. Daarom zal het er nu om gaan de pedagogische-didaktische *grondslagen* van het technisch onderwijs opnieuw te bestuderen. Ook al ontbreken ons nog veel empirische gegevens, het zal voor de praktici van groot nut zijn wanneer hun het nieuwe model getoond wordt, want van hen wordt veel verwacht. En voor hen, die met het beleid belast zijn, is het nodig te zien, waar de weg hen moet leiden, zodat zij de stadia, welke naar het einddoel voeren, kunnen uitstippelen en weten wat voor de voltooiing van de reis nodig is.

Er zijn moeilijke vragen, die bij mij opkomen wanneer ik de technische school op deze wijze nieuw tracht te zien. Of een aldus begrepen onderwijsinstelling niet ook een taak heeft tegenover de a.s. geoefenden, waarover wij hebben gesproken. Moeten die aan het V.G.L.O. worden toevertrouwd of zou de verruimde technische school hun iets hebben te bieden? Dan die andere vraag: of de gehele beweging van de levensscholen – part-time van 15 tot 17 jaar – niet is toe te schrijven aan het feit, dat de technische school haar brede mensvormende taak nog te weinig heeft verstaan. Behoort ook dit part-time mensvormend werk niet bij haar thuis?

Dit alles behoort tot het vragencomplex, waaraan de pedagogiek van de technische school zich zal moeten wijden. Op den duur zie ik de pedagogiek van de technische school uitgroeien tot een breder gebied, dat over de grenzen van de school uitgaat, en ook de opleidingen in het bedrijfsleven zelf omvat. Op het gehele veld van de technische opleiding moet veel meer dan tot nu toe wetenschappelijk verantwoord worden waargenomen en rustig wegend worden gezocht naar nieuwe wegen.

Ook en eerst waargenomen.

Wij moeten niet op het nieuwe afstormen. Eerst zullen wij de actuele situatie grondig moeten kennen. Dan zal de research moeten volgen,

waarschijnlijk, zoals met betrekking tot het voorbereidende jaar geschiedde, experimenterend in een paar scholen, die daarvoor geschikt zijn. Voor een goed gericht experiment is misschien zelfs één enkele school voldoende. Als de zaak maar wordt aangevat!

### *Slotbeschouwing*

Misschien wilt U nu – tenslotte – nog even terugdenken aan het beeld, waarmede wij zijn begonnen. Het verguisde beeld, waaraan wij nog veel te veel vast zitten. Ik zie een nieuwe maatschappij voor mij, die niet naar standen en klassen zal zijn opgebouwd, want de verschillen, die er zijn en blijven, zullen de samenleving niet meer in compartimenten verdelen. Ik verwacht een schoolwezen, dat allen voortgezet onderwijs brengt, zonder uitzondering, en velen enigerlei vorm van hogere opleiding. Nederland staat voor de taak een systeem van algemeen vormend volksonderwijs tot 16 jaar te verwezenlijken. De technische school is in dit onderwijssysteem een volwaardige instelling, waarin *mensen* gevormd worden, voornamelijk zij die arbeid in technische zin zullen gaan verrichten. Zij legt in haar full-time gedeelte een algemene, niet-gespecialiseerde, grondslag. Vervolgens bouwt zij er in part-time dagcursussen op voort. Misschien ontvangt zij later nog wel volwassenen, die 's avonds of zaterdags komen om zich opnieuw te oriënteren. Deze school zal geen mindere waardering bij het publiek genieten dan haar anders georiënteerde zusterinstellingen. De Overheid zal haar bij deze niet achterstellen.

Dit is geen utopie. In deze richting beweegt zich onze samenleving. Ik doe niet anders dan lijnen doortrekken. Laat ons in deze richting denken, zoeken en studeren!

# OPLEIDING EN VORMING VAN ARBEIDSKRACHTEN TEN BEHOEVE VAN DE INDUSTRIE

H. F. MULDER

## 1. *Functionele verdeling van de arbeid in de industrie*

De eencellige amoëbe vormt van elke plaats van de celwand, naar behoefte, schijnvoetjes teneinde zich te kunnen bewegen. Verandert zodanig elke willekeurige plek van haar oppervlak in een mond, deelt zich door midden ter voortplanting, enz. Verplaatsing, voedselopname en vermenigvuldiging, drie functies, veelzijdige vermogens, vinden binnen een enkele cel plaats. In grotere organismen vinden we een arbeidsverdeling tussen de cellen: beenweefsel tot steun, hersencellen als sturende instantie, zenuwcellen voor de communicatie, enz. Heel fijn zijn de functies verdeeld en hoe gespecialiseerder het orgaan is, hoe *perfecter* deze deeltaak wordt verricht.

Een andere ontwikkeling heeft hier nauw mee te maken, nl. de coördinatie van al deze deeltaken en de integratie daarvan opdat het een in zijn totaliteit goed functionerend organisme wordt, adequaat toegerust voor het vervullen van de gehele taak.

De ontwikkeling van de kleine eenheid, welke veel vermogens in zich heeft, naar een fijn gedifferentieerde arbeidsverdeling, welke weer tot een geheel is samengebracht, zien we bij het menselijk handelen. Er is een tijd geweest waarin de landman zelf z'n woning bouwde, zelf z'n kleding en gereedschap vervaardigde, zelf met de wapens in de hand have en goed verdedigde. Veel functies waren in één man verenigd. Nu zijn al de genoemde bedrijvigheden verdeeld over vele mensen.

De voornaamste sectoren van menselijke activiteiten zijn: landbouw, industrie, diensten. Binnen elk van deze drie is de arbeid weer verdeeld in allerlei takken en in elke tak neemt elke produktie-eenheid (een boerderij, een fabriek, een vervoersbedrijf) een eigen plaats in. Binnen een fabriek zien we als arbeidssplitsing: er zijn mensen die initiatieven nemen, organiseren, deeltaken coördineren; anderen verzorgen de in- en verkoop, enz. Laten we deze, samen met de technici, chemici, boekhouders en functionarissen zoals bedrijfsartsen, psychologen en pedagogen „intellectuelen” noemen. De overige werkers in een bedrijf noemen we „arbeiders”. (In werkelijkheid is er geen scherpe scheidingslijn te trekken, er is een vrij groot overgangsgebied. De onderscheiding boet aan bruikbaarheid in, doch is voor ons doel m.i. voldoende verhelderend.)

De verhouding van de aantallen intellectuelen/arbeiders loopt per be-

drijfstuk en per fabriek sterk uiteen. Wel wijzen ervaringen deze tendentie aan: verbetering van produktiemethoden, kwaliteitsbeheersing, specialisatie, verfijning van onderzoekingen, werkvoorbereiding op bureaus, planning, enz., brengt mee dat de groep intellectuelen naar verhouding meer toeneemt dan de groep arbeiders. Wel blijft meestal de laatste groep een veelvoud van de eerste. De toenemende vraag naar intellectuelen heeft consequenties voor het onderwijs.

De arbeiderstaken zijn te onderscheiden naar vaklieden en produktors. Vaklieden (bankwerkers, elektriciëns, enz.) zijn de mensen die machines en installaties opstellen, onderhouden en repareren. Produktors bedienen deze installaties. Ter illustratie een huishoudelijk voorbeeld: Een strijkijzer wordt door de huisvrouw bediend, zij schakelt het apparaat in en regelt de temperatuur (1), zij laat de reparatie over aan de elektriciën (2). De parallel hiermee in 't bedrijf: 1 = taak van de produktor, 2 = taak van de vakman in de onderhouds- en reparatiedienst (O&R). Het is vooral de taak van de produktor welke sterk aan verandering onderhevig is. Zien we nogmaals naar de huishouding: vroeger werd de was helemaal met de hand gedaan, daarna kwamen er hulpmiddelen zoals met de hand bewogen wasmachines en wringers. Vervolgens de elektrische wasmachine met als laatste ontwikkeling de volautomatische was-, spoel- en drooginstallatie, speciaal geschikt voor de gezinswas. De huisvrouw behoeft allen maar aan een knop te draaien en op te letten of het goed gaat. Deze ontwikkeling houdt niet in dat op de intelligentie minder een beroep wordt gedaan. Integendeel. Want de verscheidenheid in textiel en wasmiddelen vraagt een aangepaste wasbehandeling en dit eist van de huisvrouw kennis van zaken, begrip en oplettendheid.

In een fabriek wordt elke taak gewaardeerd vanuit een aantal gezichtspunten zoals kennis, zelfstandigheid, bezwaren van de arbeidsomstandigheden enz., volgens een genormaliseerde methode van werkclassificatie. Deze waardering resulteert in een functieloon. De verhouding produktors/vaklieden O&R, verdeeld naar 2 uurloon-groepen per 100 arbeiders is bij Hoogovens<sup>1</sup> als volgt:

totaal	produktors		onderhoud en reparatie (O & R)			
	f 1.66 p. u. of meer	f 1.65 p. u. of minder	totaal	f 1.66 p. u. of meer	f 1.65 p. u. of minder	totaal
100	24	52	76	17	7	24

<sup>1</sup> Hoogovens is de aanduiding voor N.V. Kon. Ned. Hoogovens en Staalfabrieken en aangesloten bedrijven (Cemij, Mekog, Breedband). Op dit bedrijf heeft het meeste van het hierna volgende betrekking. Wat gezegd wordt over opleiding en vorming is de mening van de schrijver en niet noodzakelijkerwijs die van het bedrijf.

Hieruit lezen we af: 1e O&R is in de minderheid, d.w.z. dat de vraag naar mensen met een L.T.S.opleiding in de industrie minder belangrijk is dan men wel eens denkt (bij andere industrieën werken soms relatief nog minder vaklieden); 2e Er zijn meer produktors die een hoog loon verdienen dan vaklieden. Aan de produktors worden geen bepaalde schooleisen gesteld, doch wel andere eisen, welke in § 3 behandeld zullen worden. (Opm.: In werkelijkheid zijn er 6 werkklassen, doch dit zou ons hier te ver voeren.)

Onze eerste verkenning toonde ons deze arbeidsverdeling: intellectuelen – produktors – vaklieden. Aan de twee laatste groepen zullen we nu verder onze aandacht wijden.

## *2. Eisen welke Hoogovens stelt aan zijn vaklieden*

We stappen een werkplaats van een mechanische dienst binnen en zien daar een machinemonteur bezig met het monteren van een zeer gecompliceerde machine. Een stapel tekeningen heeft hij naast zich. Daarvan vouwt hij er nu en dan een uit en bestudeert deze aandachtig. Onderdelen brengt hij ter bestemder plaats, daarbij met precisie-instrumenten metingen verrichtend. Zijn arbeid lijkt ons moeilijk en ingewikkeld. De opleiding van zo'n man begon met L.T.S. Daarna ging hij in de praktijk en volgde avond- of bedrijfscursussen. Dat hij tot de hoogste sport van de vakliedenladder klom heeft hij te danken aan zijn goede intelligentie, ijver, toewijding, langdurige ervaring, soepel houden van zijn geest, blijvende technische belangstelling, enz.

In dezelfde werkplaats zien we ook eenvoudige arbeid, bijv. van mensen die een ongecompliceerde installatie, welke aan de jaarlijkse revisie toe is, demonteren. Versleten onderdelen worden vervangen door onderdelen welke door derden vervaardigd zijn en het geheel wordt weer bedrijfsklaar af- en opgesteld. Hiermee zijn zij enkele weken of maanden achtereen bezig en zij nemen dan een volgende installatie, die weinig of niet verschilt van de vorige, onder handen.

Deze bankwerkers zijn na de L.S. gaan werken, zijn na vele baantjes bij Hoogovens gekomen en bijv. als handlanger bij een bankwerker geplaatst. Daarbij toonden zij belangstelling voor het vak. Al doende hebben zij – later gesteund door een bedrijfscursus – genoeg vaardigheid in het zagen, boren, vijlen enz. opgedaan om zelf eenvoudige karweien welke geregeld terug komen te kunnen uitvoeren. Hun intelligentie is beperkt, hun technische kennis is gering, hun inzicht is strikt gebonden aan ervaring. Doch zij paren plichtsbefes aan zorg en toewijding. Dat



zij als routinebankwerkers de status van vakman hebben bereikt, schenkt hun voldoening. Voor dit geregeld terugkerende werk zijn zij geschikter dan de van jongsaf in het vak opgeleide bankwerkers, want dezulken verveelt dit werk na het 2 of 3 × te hebben gedaan. De routinebankwerker moet er geestelijk voor op z'n tenen staan, weet dat hij niet meer kan en hij doet dit werk met plezier. Ook het bedrijf is met deze oplossing tevreden, het scheidt een promotiemogelijkheid voor de trouwe serieuze handlanger, die bewezen heeft met het leveren van prestaties vooruit te willen komen.

Tussen deze twee uitersten ligt een hele reeks van vaktaken, zeer verscheiden van inhoud en sterk uiteenlopend in moeilijkheden. Het is daardoor niet goed mogelijk om de eisen welke men aan vaklieden stelt in het kader van dit artikel voldoende te omschrijven. Ik moet daarom volstaan met enige algemene termen bij het formuleren van de te stellen eisen:

- a. Vakbekwaamheid, met name het beheersen van bewerkingstechnieken zoals zagen, boren, schaven, vijlen, draaien enz. Elementaire technische principes kunnen toepassen. Opleiding: L.T.S. Daarna moet een *ruime en veelzijdige ervaring* zijn opgedaan. Voor enkele moeilijker vaktaken is aanvullend avondonderwijs gewenst, soms noodzakelijk.
- b. Praktische redzaamheid. Dit geldt vooral voor afdelingen waar niet alles gemechaniseerd is en men zichzelf met allerlei hulpmiddelen moet kunnen redden.
- c. Werklust; zorgzaamheid; toewijding; plichtsbesef; verantwoordelijkheidsgevoel; bereidheid om zich te schikken naar regels, instructies, voorschriften, ordemaatregelen; voor fouten durven uitkomen.
- d. Zich kunnen aanpassen aan een ander soort van werk dan men altijd heeft gedaan, iets leren anders te doen dan men vroeger heeft geleerd of gedaan, aanpassen aan nieuwe technieken, materialen, aan veranderingen in verdeling en regeling van het werk. Kunnen omschakelen: snel kunnen overspringen van het ene karwei op een totaal anders geaard karwei, iets onaf kunnen laten liggen en met animo aan iets nieuws beginnen.
- e. Goed contact met mensen. Dit is geen algemene eis, doch geldt meer speciaal storingsdiensten enz. waar sommige werkzaamheden de kans op wrijving met productiefunktionarissen vergroten. In een enkele afdeling is het van belang bestand te zijn tegen de druk van een tariefstelsel, soms is het nodig te kunnen werken onder bezwarende omstandigheden (vuil of gas).

Afgezien van verschil in eisen wat betreft kennis en ervaring worden binnen één afdeling verschillende karakterologische eisen gesteld: Er zijn mensen nodig die met veel geduld een onderdeel zeer precies afstellen. Daarnaast is er behoefte aan mensen die vlot iets voor elkaar brengen, desnoods niet zo precies, desnoods met de bekende klap of het beruchte ijzerdraadje.

### 3. *Eisen welke Hoogovens stelt aan zijn produktors*

Het bedrijf kent meer dan 1000 verschillende functies, elk met een duidelijk uiteenlopende inhoud en moeilijkheidsgraad. Stappen we bijv. de Sinterfabriek binnen (waar stoferts samen met fijne kooks en kalk tot harde klompen aan één wordt gekit). We zien de zever aan het werk. Hij controleert de mechanische zeven, werkt verstoppingen weg en houdt zijn werkerrein schoon. Aan diens intelligentie worden weinig eisen gesteld (score op de algemene factor bij intelligentietests  $\pm 85$ ), wel is nodig: plichtsbesef, oplettendheid, betrouwbaarheid. Kijken we nu eens naar de 1e bedieningsman. Dat is een heel andere figuur. Hij verblijft in een ruimte met een groot paneel met registrerende meters, knoppen en handles. Telefoons gaan. Hij combineert de gegevens van zijn meters enz. en geeft n.a.v. de daaruit getrokken conclusies aanwijzingen aan de bedieningslieden die in andere bedrijfsruimten hun taak verrichten. Na de L.S. heeft hij vele baantjes gehad, is bij Hoogovens als handlanger begonnen en heeft zich door blijk te geven van ijver, toewijding, oplettendheid enz. opgewerkt tot deze zeer verantwoordelijke functie, waarbij hij meer verdient dan menig vakman. Zijn intelligentie ligt minstens op het peil van de vakman (alg. intelligentiefactor 105-110), maar hij heeft na de L.S. geen school meer bezocht. Zijn opleiding voor zijn huidige functie ontving hij bij het bedrijf.

Tussen de eenvoudigste produktiefuncties en de moeilijkste ligt een grote verscheidenheid van functies. Ter wille van de ruimte moet ik de uiteenlopende eisen in enkele groepen samenbrengen. In werkelijkheid zijn onderstaande groepen qua eisen heterogeen, niet scherp onderscheiden en gaan geleidelijk in elkaar over:

A. Van de produktors in de werkklassen 1 en 2 ( $\pm 35\%$  van de totale arbeidersbezetting) wordt gevraagd: aanpassing aan eenvoudige, concrete fabrieksarbeid welke niet veel vraagt aan intelligentie. Voor de eenvoudigste functies is een testscore van  $\pm 80$  (of iets minder) voldoende, voor ongeveer de helft van de functies  $\pm 80-90$ , voor de hoogste func-

ties 90-95. Lagere school is voldoende. De opleiding voor het werk geschiedt in het bedrijf. Wel is in enige mate nodig: oplettendheid, concentratie, reactievermogen en handvaardigheid, soms iets van machinegevoel; veel wordt gevraagd aan toewijding, zorg; soms: bestand zijn tegen eenzaamheid. Binding aan het bedrijf wordt op prijs gesteld. (Het is m.i. onjuist om deze, volgens dr. Kuylaers „geestelijk gedraineerde arbeid” als een maatschappelijk kwaad te zien, welke de mens niet tot zijn recht laat komen, want zeker 25 % van de werkende bevolking heeft nu eenmaal een intelligentie welke moeilijker werk buiten hun bereik laat. Zie o.a. de onderzoekingen van dr. v. d. Heyden en dr. Luning Prak.)

B. Ook van de produktors in de werkklassen 3 en de laagst beloonden uit klasse 4 ( $\pm 30$  % van de arbeidersbezetting) wordt niet meer gevraagd dan L.O. Wel worden vrij hoge eisen gesteld aan intelligentie (scoren van 95 in de laagste tot 110 in de hoogste functies), aan oplettendheid, reactievermogen, handvaardigheid, machinegevoel, vaak is één of combinatie van de volgende gedragsfactoren noodzakelijk: verantwoordelijkheidsgevoel, identificatie, zorg, toewijding, zelfstandigheid, besluitvaardigheid, kunnen omschakelen, samenwerking.

Met de vorming van voornoemde eigenschappen, alvorens deze groep van werkers het bedrijf betreedt, zou de industrie zeer gediend zijn. Steeds weer blijkt het moeilijk om ten behoeve van uitbreidingen enz. uit groep A voldoende krachten voor groep B te putten.

C. Aan de produktors in de werkklassen 5 en 6 (en hoogste lonen in 4), samen  $\pm 13$  % van de arbeidersbezetting vormend, worden qua intelligentie hoge eisen gesteld (100-120), evenals aan oplettendheid, concentratie, waarnemings- en onderscheidingsvermogen, reactiesnelheid, besluitvaardigheid, machinegevoel, emotionele stabiliteit, zelfvertrouwen, innerlijke zekerheid, verantwoordelijkheidsgevoel, identificatie, belangstelling, kunnen omschakelen. Van enkelen worden leidinggevende kwaliteiten gevraagd (organiseren, overzicht enz. op voormansniveau). Is de lagere schoolkennis onvoldoende beklijfd (wat helaas vaak het geval is) dan moeten deze mensen (met in de regel een wisselvallige beroepsloopbaan na de L.S.) eerst een avondcursus volgen waar de L.S.kennis wordt opgehaald en nog iets uitgebouwd (A.V.O.). Daarna moeten sommigen speciale bedrijfscursussen volgen, voor enkele functies wordt volstaan met training-on-the-job. Voortgezet onderwijs na de L.S. doet de noodzaak tot het volgen van A.V.O. vaak vervallen, maar is beslist geen voorwaarde om in groep C te komen.

(24% vaklieden + 32% produktors A + 31% B + 13% C = 100% arb.).

#### 4. *Ontwikkeling van de aan vaklieden te stellen eisen*

Teneinde een inzicht te krijgen in deze ontwikkeling heb ik in 1958 een aantal vakliedenfuncties bij Hoogovens geanalyseerd en een vergelijking gemaakt met de beschrijving uit 1938 van overeenkomstige functies. Voornaamste conclusies: 1e In het algemeen worden aan handvaardigheid (vijlen, zagen, boren, enz.) en aan vaktheoretische kennis ongeveer dezelfde eisen gesteld. 2e Er is groter verscheidenheid in de vakarbeid gekomen. 3e Meer dan vroeger worden nu eisen gesteld aan gedragseigenschappen (bij deze ontwikkeling dient men echter de tijdgeest en de conjunctuur niet uit het oog te verliezen!).

De in de toekomst te stellen eisen hangen samen met de mate van het voortschrijden van de mechanisering. Dit is mij nl. gebleken uit de literatuurstudie en uit enkele geanalyseerde bedrijfsvoorbeelden. Daar men de mate van mechanisering niet steeds voldoende in ogenschouw neemt en bovendien nalaat scherp te definiëren over welke soort arbeiders men het heeft, ontstaan over de vakman van de toekomst elkaar volslagen tegensprekende meningen. Mijn conclusie luidt: Van vaklieden (bankwerkers, elektriciëns enz.) zal in de naaste toekomst (10-20 jaar) in Nederland in het algemeen niet meer gevraagd worden dan ongeveer 20 jaar geleden. Wel wordt voor enkele reparateurs van hydraulische en pneumatische apparatuur meer scholing nodig. Voor de elektriciëns wordt volledige heropleiding noodzakelijk in het geval zij met elektronische apparatuur te doen krijgen. Maar: niet elke elektriciën behoeft elektronica te beheersen, sommige geautomatiseerde bedrijven verlangen dit slechts van 1 % van hun personeel, d.i. 10 % van het totale onderhoudspersoneel. (Momenteel bij Hoogovens  $\pm 2$  %, wellicht over 10 jaar 10 % van de vaklieden. Dit jaar start Hoogovens met twintig  $\pm 16$  jarige jongens ter opleiding tot elektronen vakman op een totaal van  $\pm 200$  leerling-vaklieden). Elders vindt men dat automatisering een geheel nieuw type reparatieman vraagt naast alle bestaande typen: thuis op het gebied van algemene machinebouw, pijpleidingen, sterkstroom, elektronica, instrumentatie. Deze all-round-vakman instrueert en coördineert bij storingen en onderhoudswerkzaamheden de specialisten op elk van de genoemde vaksectoren; hij behoeft de werkzaamheden op deze gebieden niet zelf te kunnen uitvoeren. Bij voortschrijdende mechanisering zal ook in Nederlandse bedrijven de behoefte aan enkele van zulke all-round-super-vaklieden ontstaan of toenemen. Hun aantal zal echter beperkt blijven en hun opleiding zal door het bedrijf moeten geschieden, wellicht in samenwerking met de leverancier van de te onderhouden fabrieksinstallatie. Het is onjuist om aan deze enkele man het beeld op te hangen van een zeer hoge scholing eisende automatisering.

### 5. *Ontwikkeling van de aan produktors te stellen eisen*

Ook ten aanzien van deze groep arbeiders dient men goed te definiëren over welke soort arbeid men het heeft en hoe de mechaniseringsgraad van het bedrijf is. Literatuurstudie en analyse van de ontwikkeling van enkele produktieafdelingen bij Hoogovens doen mij voor de komende 10-20 jaar de volgende verwachting uitspreken: 1e minder lichaamskracht zal worden verlangd. 2e Minder plaats voor mensen met een eenvoudig verstand (handelingen welke weinig intelligentie eisen kunnen gemakkelijk geautomatiseerd worden). Wel blijft er ruimte voor een zeer kleine groep weinig begaafden. 3e Voor de meeste produktiefuncties blijft een goed beklijfde L.S.opleiding voldoende. Er moet echter voldoende intelligentie aanwezig zijn om specifiek op de functie gerichte bedrijfsopleidingen te kunnen volgen. 4e Meer zal worden gevraagd aan eigenschappen zoals: verantwoordelijkheid kunnen en willen dragen, zorg, toewijding, besluitvaardigheid, soepelheid van geest (aanpassen, omschakelen), zelfvertrouwen, innerlijke zekerheid, emotionele stabiliteit.

### 6. *Samenvatting van de verwachtingen ten aanzien van de eisen welke in de toekomst (10-20 jr) aan werkers in de industrie gesteld zullen worden*

1e Grotere vraag naar mensen met universitaire opleiding (ingenieurs, economen, bedrijfsartsen, psychologen, pedagogen enz.) en middelbare opleiding (H.T.S., H.B.S. enz.). 2e Grotere vraag naar mensen met een vaktechnische opleiding en vooral met veelzijdige vakervaring (peil ongeveer L.T.S. van nu). 3e Gelijk blijvende behoefte aan enkele in de bedrijven (al doende) opgeleide eenvoudige vaklieden. 4e Toenemende vraag naar vaklieden met bijzondere capaciteiten en kwaliteiten („super-vaklieden”). Maar het aantal blijft op zichzelf klein, de opleiding zal door het bedrijfsleven verzorgd worden. 5e Ongeveer gelijkblijvende vraag naar produktors die normaal intelligent zijn en over normale karakterologische eigenschappen beschikken. 6e Ongeveer gelijk blijvende vraag naar produktors met een goede intelligentie en enkele bijzondere gedragskwaliteiten. Basisopleiding L.O., verdere opleiding voor 5 en 6 door het bedrijfsleven. 7e Afnemende vraag naar mensen met een eenvoudig verstand.

### 7. *Achtergronden waartegen de gestelde eisen gezien moeten worden*

1e *Aanwezigheid van capaciteiten en eigenschappen.* Onderzoekingen zoals die van het Demologisch Instituut, dr. v. d. Heyden en dr. Luning Prak hebben de verdeling van de intelligentie over de bevolking verhelderd.

Aan de hand van een steekproefsgewijs onderzoek werd voor Hoogovens de onderstelling gewekt dat daar gemiddeld de arbeidersbezetting iets intelligenter is dan van de gemiddelde Nederlandse beroepsbevolking. Voor het later kunnen bekleden van moeilijker productiefuncties is een krappe reserve aan intelligentie aanwezig. Het opsporen ervan kan een probleem worden. Dit geldt ook voor andere psychische functies en voor gedragsfactoren. Vooral leidinggevende kwaliteiten (voor voormansfuncties) komen sporadisch voor.

Een handicap voor het bekleden van moeilijker productiefuncties vormt de psychische onvolwassenheid en onzekerheid zoals we die aantreffen bij een groot deel van de arbeiders in de laagste werkklassen. Vermoedelijk komen deze trekken voor bij 90 % van de arbeiders betaald volgens de laagste werkklassse, d.i. 20-30 % van de beroepsbevolking en nemen in frequentie af naar de hogere beroepen. Met de Lüscher-test kon ik een significant verschil ( $P < 0,01$ ) aantonen wat betreft het voorkomen van deze trekken bij „ongeschoolden” en vaklieden. De mensen waarbij wij deze trekken aantreffen noem ik de treuzelend emanciperenden. Met psychische onvolwassenheid is bedoeld: gevoelsafhankelijkheid; emotioneel labiel; ongezonde ouderbindingen; onstandvastigheid; onzelfstandigheid; niet gericht zijn op het leveren van zakelijke prestaties; lust/onlust bepaaldheid; onvolwassen-gevoelsmatige oordeelsvorming. Met onzekerheid is bedoeld: wankelend zelfvertrouwen; onzeker over eigen situatie, vermogens, acceptatie door anderen. Beide syndromen hebben hun consequenties, o.a. voor het kunnen bekleden van functies in het bedrijf. Zij maken het onmogelijk om ook op het eenvoudigste niveau leiding te geven, om veel verantwoordelijkheid te dragen, snel en doeltreffend te reageren in moeilijke situaties. Gevolgen zijn: stroeve samenwerking en vrees om fouten te bekennen. Daardoor wordt het toezichthoudend personeel onnodig zwaar belast met controle. Voorts: ook bij een vrij ruime arbeidsmarkt is het moeilijk om kandidaten te krijgen voor de verantwoordelijke productiefuncties.

2e *Sociologische veranderingen*. Verlies van tradities, waarden, functies, met aanpassingsmoeilijkheden en algemene onzekerheid als gevolg, vormen factoren van gewicht bij het stellen van eisen. Op een bepaald moment constateert men nl. tekorten en formuleert deze als nieuwe eisen. In feite gaat het dan om verschuivingen in mentaliteit en gedrag. Hierop kan binnen het kader van dit artikel niet verder worden ingegaan, slechts één aspect wil ik even aanstippen:

3e *Opvattingen over de opvoeding*. Met „De eeuw van het kind” (Ellen Key) is de opvoeding in het gezin verslapt. Verwennen komt veel voor.



Enerzijds gebeurt dit in materiële zin, anderzijds – en dit aspect treft mij meer en meer – in de zin van onnodig uit de weg ruimen van moeilijkheden. Kinderen uit zulke milieus worden weinig getraind op het overwinnen van uiterlijke en innerlijke weerstanden. De ouders (en onderwijzers, verenigingsleiders, enz.) denken voor de kinderen, nemen hen alles uit handen, zijn steeds „zorgend” met hen bezig. Veel wordt toegegeven aan lust en onlust. Tot het in deze negatieve zin veel met de kinderen bezig zijn worden de moeders meer dan vroeger in staat gesteld door de vaak te kleine behuizing, en de mechanisering en vereenvoudiging van de huishoudelijke arbeid. (Zo wordt de industrie bemoeilijkt in de opvolging van zijn functionarissen!)

#### *8. Programma voor de opleiding en vorming van arbeiders ten behoeve van de industrie*

Vergelijking van de aanwezigheid en mate van bepaalde psychische functies en gedragsfactoren met gestelde eisen, voerde mij tot onderstaand programma. Koers en inhoud van dit programma lopen t.a.v. vaklieden en produktors uiteen. Voor de eerste ligt de nadruk op scholing, voor de tweede op karaktervorming en vraagt een meer algemeen sociaal-culturele benadering. De hieronder na 2 besproken punten houden speciaal met de vorming van produktors verband, doch de punten 4 t/m 10 zijn ook voor de vorming van de vaklieden van betekenis.

De eventuele speciale scholing van de produktors zal m.i. aan de bedrijven voorbehouden blijven, zonodig in samenwerking met opleidingsinstituten door middel bijv. van schriftelijke cursussen.

#### *Programmapunten:*

1e *Taken voor het onderwijs.* a. reductie van het aantal afvallers. (Van de jongens die de L.T.S. betreden wordt slechts 50 % vakman. Dit rendement moet snel hoger worden anders komt het bedrijfsleven nog meer vaklieden tekort dan nu 't geval is. Als eerste maatregel wordt selectie aanbevolen. b. meer aandacht voor het socialisatieproces van het kind, wat minder voor de intellectuele vorming. c. training op soepel houden van de geest.

2e *Opleiding van vaklieden.* Voor de vakman-technicus is nodig: goede algemene vorming als mens als fundament van een polyvalente technische basisvorming, welke weer uitgangspunt is naar getrapte specialisering. Voor de L.T.S. betekent dit een algemene technische basis op-

leiding blijven of worden ten behoeve van de vakopleiding welke plaats vindt via leerlingstelsels en bedrijfsscholen. Zal de L.T.S. deze taak met vrucht kunnen volbrengen, dan moet worden gestopt met specialiseren en worden overgegaan op een zo goed mogelijk bijbrengen van algemene elementaire technische begrippen en beginselen (hier zijn nog veel tekorten, o.a. constateerde ik bij 40 pas gediplomeerde L.T.S.'ers dat 35 van hen van het begrip spankracht niets begrepen hadden, er zich niets bij konden voorstellen, er niets mee konden doen); „leren hoe te leren”, hoe de geest soepel en vaardig te houden; het vermogen om te schakelen te ontwikkelen; training op zelfstandig oordelen en handelen en op het dragen van verantwoordelijkheid; voorbereiden op het maken van een bewuste keuze uit een aantal beroepsrichtingen. Dit alles komt neer op het voortzetten van geest en aard van de „voorbereidende klas” tot in het 2e (en ev. 3e) jr. Pas na de L.T.S. moet specialisatie volgen in de richting van bankwerker, elektriciën, timmerman, enz. De 13 à 14 jarige is voor deze keuze te jong, zelfs 15 à 16 jr is nog jeugdig, o.a. doordat de puberteit dan vaak nog volop aan de gang is en niet bijna afgelopen zoals sommigen ten onrechte menen. Sommige specialisaties (bijv. chemiciën) moeten m.i. worden uitgesteld tot na de militaire dienst.

De opleiding van „supervaklieden” moet m.i. voorbehouden blijven aan het bedrijf, evenals de opleiding van de eenvoudige vaklieden voor het routinewerk. Met technische scholen voor onbegaafden zijn noch de betrokkenen, noch het bedrijfsleven gediend.

3e *Verbreiding van de leerlingstelsels.* Er moet worden overgegaan tot het in het leven roepen van landelijke leerlingstelsels welke op de duur omvatten zoveel mogelijk functies van jeugdigen werkzaam in de productiesectoren van de industrie, in de zgn „Dienst verlenende” bedrijven en instellingen, in de landbouw of welke economische bedrijvigheid dan ook.

4e *Personneelsbeleid in de industrie.* Nodig is inventarisatie van capaciteiten en kwaliteiten, carrièreplanning, stimuleren tot studeren door daarvoor geschikt, systematische roulering door diverse bedrijfsafdelingen. Een en ander is nodig teneinde de aanwezige, doch vaak niet met leerstof bevruchte reserve aan intelligentie te kunnen benutten bij het straks moeilijker worden van verschillende productiefuncties. Samenwerking tussen uiteenlopende industrietakken zou wellicht nuttig zijn met het oog op een eventuele uitwisseling van personeelsleden wanneer blijkt dat de ene tak een overschot aan capaciteiten en een andere tak bepaalde tekorten heeft.

Vooral de zeer krappe reserve aan leidinggevende kwaliteiten maakt het nodig aan de vorming ervan de uiterste zorg te besteden. Met behulp van een juist gekozen functieroulering, kadertraining, stimuleren tot deelnemen aan Volkshogeschoolwerk, (ev. „Levensscholen voor volwassenen”) en individuele coaching is het mogelijk van degenen die slechts over matige leidinggevende kwaliteiten beschikken een deel geschikt te maken voor de lagere kaderfuncties.

*Inventarisatie van gestelde eisen is tevens noodzakelijk teneinde te kunnen waken over menselijkheid en menselijke waardigheid in de industrie.*

5e *Levensscholen*. Dit uiterst waardevolle instituut dient m.i. zo snel mogelijk te worden uitgebouwd naar twee kanten: a. pogen alle jeugdigen te omvatten (nog te weinigen profiteren ervan); b. uitbreiding ervan tot groepen volwassenen welke er behoefte aan hebben (m.n. de treuzelend emanciperende arbeiders). In deze richting kunnen zowel de bedrijven als de vakverenigingen en andere instellingen initiatieven nemen.

6e *Volkshogeschool werk*. Hiervoor geldt nagenoeg hetzelfde als wat is gezegd over de Levensscholen. (Het deelnemen aan cursussen wordt door Hoogovens reeds lang aangemoedigd.)

7e *Beroepenvoorlichting en beroepskeuzeadviezen*. Intensivering en uitbreiding zijn noodzakelijk. In vele loopbanen zit nog te weinig lijn, tot schade van de betrokkenen en het bedrijfsleven.

8e *De opvoeding in het gezin*. Meer dan nu veelal het geval is zal van jongs af het kind moeten worden opgevoed tot zelfstandigheid (in oordelen en handelen) en het dragen van verantwoordelijkheid naar vermogen. T.o.v. het in § 7 punt 3 gesignaleerde moet het roer 90° om. Met behulp van radio, televisie en pers zal beïnvloeding in deze richting moeten plaats vinden. Schoolouderavonden kunnen in deze een bijdrage leveren.

9e *Levensbeschouwelijke vorming van de arbeiders in de industrie*. Deze zal op dynamische wijze op sociaal-psychologische grondslag benaderd moeten worden. Dit betekent m.i. dat naast „Bedrijfsapostolaat” en „Evangelie en Industrie” er een stichting „Humanisme en arbeid” moet komen. Het is nl. uitgesloten dat de bestaande Christelijke instituten op een voldoende grote groep arbeiders, die nu nog onkerkelijk zijn, greep zal kunnen krijgen.

10e *Vorming in het verenigingsleven*. Door jeugdigen zoveel verantwoordelijkheid te laten dragen als overeenkomt met hun kunnen, kan aan de vorming van de jeugd een belangrijke bijdrage worden geleverd.

11e *Maatregelen m.b.t. de „treuzelend emanciperende” arbeiders* (zie § 7, 1). Deze groep verkeert in Nederland in een bijzondere situatie. Dit wetigt het nemen van bijzondere maatregelen. Omdat het waarschijnlijk is dat het beschreven karaktersyndroom in de prille jeugd wordt gevormd, zal zowel beïnvloeding van de ouders als van het kind nodig zijn. In de eerste plaats is het noodzakelijk om de ongeplande, snelle en veelvuldige „beroeps”wisseling na het 14e à 15e jaar zoveel mogelijk te voorkomen. Verlenging van de leerplicht zal weinig helpen, want dit betekent slechts opschuiving van het probleem. Tenzij snel wordt overgegaan tot het stichten van de leerlingstelsels genoemd onder 3e. Omdat niet alle beroepen zich hiertoe lenen wordt voorgesteld om werkplaatsen te stichten, deels naar het voorbeeld van de werkplaatsen voor minder validen e.d. Zo'n werkplaats (hierna „Overgangsbetrijf” te noemen) zou bijv. verbonden kunnen zijn aan een Arbeidsbureau. Geeft een jongen te kennen dat hij van school af wil, dan wordt hieraan pas toegegeven nadat door het Arbeidsbureau een onderzoek is ingesteld naar de motieven van de knaap, mening van de school en van de ouders. Zijn er termen aanwezig om aan het verlangen van de jongen tegemoet te komen dan wordt hij opgenomen in het Overgangsbetrijf (bijv. tot aan de militaire dienst). In dit bedrijf komen dus de jongens die pas met hun 14e jaar de L.S. hebben doorlopen en òf niet geschikt zijn voor verdere scholing òf daarin geen zin hebben. Bedrijven, middenstanders enz., kortom iedereen die behoefte heeft aan een jeugdige kracht kan deze tegen vastgestelde betaling betrekken van het Overgangsbetrijf. De jongens worden betaald volgens leeftijd, los van de aard van het werk. De werkzaamheden worden slechts een bepaald aantal weken achtereen (bijv. 6-10, afhankelijk van de inleertijd, monotonie, zwaarte, enz.) door een jongen verricht. Daarna vindt wisseling van werk plaats (bijv. van de bloemenman naar inpakker in een levensmiddelenfabriek). Hiermee wordt de jeugdige gewend alles aan te pakken wat maar te doen valt (zal hem later in de industrie enz. ook worden gevraagd), hij leert omschakelen, maar hij heeft toch zekerheden, bijv. van het loon, maar vooral (en dat is het belangrijkste!) hij heeft de zekerheid ergens bij te behoren (nl. bij het Overgangsbetrijf) en iemand te zijn die op veel plaatsen waardevol is. Aan het Overgangsbetrijf moeten sociaal-pedagogen worden verbonden (speciaal opgeleide maatschappelijke werkers

bijv.) die geregeld met de jongens praten (zowel individueel als in een groep) over hun ervaringen. Zij moeten proberen de jongens hun situatie (voor zover nodig) bewust te maken, proberen iets aan hun werk te leren beleven, op te laten merken wat er aan te zien is, hoe het in een groter geheel past, welke rol zij daarbij vervullen. Problemen en moeilijkheden moeten besproken worden, gelegenheid moet worden gegeven gevoelens tot expressie te brengen. Het programma en het werk van de levensscholen moet zinvol worden geïntegreerd in het werk van het Overgangsb企业.

Voor de perioden waarin de vraag uit het bedrijfsleven naar jongens kleiner is dan het aantal beschikbare krachten, worden opdrachten gezocht, welke in de bij het Overgangsb企业 behorende werkplaats kunnen worden uitgevoerd.

In plaatsen waar specifieke opleidingen zijn ten behoeve van de industrie: textiel-, mijn-, confectie-, houtbewerkings- en papiervakscholen zou voor de jongens die daarvoor geschikt blijken te zijn, een van deze typische industriële opleidingen het vervolg kunnen zijn op het Overgangsb企业. Voor deze groep zou dan bijv. twee jaar vóór de militaire dienst gereserveerd kunnen worden voor de industrieopleidingen.

*12e Sociaal-economische maatregelen voor hen, die door de mechanisatie gedupeerd zijn.* Ook bij de hoogste graad van mechanisering blijft in het bedrijfsleven behoefte bestaan aan arbeiders met een laag intelligentiepeil en geringe scholing, bijv. voor het verrichten van schoonmaak- en handlangerswerk. Doch wanneer er op 100 arbeiders slechts plaats is voor 5 weinig intelligente arbeidskrachten en het aanbod is 20, wat dan te doen met de „rest-groep”? Waarschijnlijk wordt dit probleem spoediger nijpend dan velen nu denken. Bezinning op de te nemen maatregelen is daarom dringend gewenst. Te denken zou zijn aan instellingen als het, in het voorafgaande beschreven Overgangsb企业 voor aankomende arbeidskrachten.

De heer H.F. Mulder is 42 jaar, heeft een technische opleiding gehad en is werkzaam geweest bij de Dienst der Zuiderzeewerken en bij de Algemene Dienst van de Rijkswaterstaat. Hij heeft een aantal artikelen gepubliceerd over waterbouwkunde.

Op oudere leeftijd ging zijn belangstelling uit naar sociale en pedagogische problemen. Sedert 1953 is hij werkzaam als psychologisch medewerker bij de Hoogovens in IJmuiden.

In 1958 heeft de heer Mulder examen gedaan voor de M.O. akte pedagogiek A en momenteel studeert hij aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam voor de B-akte.

# DE VERNIEUWING VAN HET NIJVERHEIDSONDERWIJS VOOR JONGENS

W. C. DE RHOTER

## INLEIDING

In dit artikel worden enkele aspecten besproken van de ontwikkeling van het lager technisch onderwijs, dat na de tweede wereldoorlog in Nederland het terrein is geworden van omvangrijke vernieuwingsactiviteiten, die een betere aanpassing aan de gewijzigde maatschappelijke situatie beogen.

In wetenschappelijk-pedagogische kringen heeft men voor deze tak van voortgezet onderwijs in het verleden slechts summier belangstelling getoond en ondanks de snelle groei van het l.t.o. tot een omvang van eenzelfde orde van grootte als de andere takken van voortgezet onderwijs, is de situatie feitelijk nog zo, dat het arbeidsveld van de vakpedagogen in hoofdzaak ligt bij het lager-, voortgezet lager-, en middelbaar onderwijs.

Dit is op zichzelf wel verklaarbaar. Immers de l.t.s. (de oude ambachtsschool) is ontstaan vanuit de sfeer en de behoeften van de industrie en het ambacht.

Door de eisen van het bedrijfsleven t.a.v. technische kennis, handvaardigheden, gevoel voor materialen, gereedschappen en machines, heeft dit soort onderwijs altijd een uitgesproken manueel-praktisch en doelgericht-zakelijk karakter gehad. Deze op de techniek gerichte onderwijsdoelstellingen laten zich moeilijk inpassen in het klassieke intellectueel-esthetische opvoedingsideaal, dat vanuit de 19e-eeuw het tegenwoordig pedagogisch denken nog steeds sterk beïnvloedt.<sup>1</sup>

Daarnaast is van invloed geweest de geringe behoefte ook in de kringen van het l.t.o. zelf aan een pedagogisch meer verantwoorde opleiding in het „lesgeven”. Het accent van de opleidingen voor de leraren lag en ligt in feite nog steeds op de verruiming en verdieping van de nodig geachte technische vakkennis en vaardigheden, m.a.w. op de stofbeheersing.

De ontwikkeling van de laatste jaren duidt er op, dat men ook bij de opleiding voor de leraren bezig is de bakens te verzetten, zij het ook in nog beperkte omvang. In steeds wijdere kringen gaat men evenwel be-

<sup>1</sup> Theodor Litt: „Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt” 1958.



seffen dat ook hier nog een groot terrein braak ligt voor een pedagogische bezinning, zowel t.a.v. onderwijsdoelstellingen en leerprogramma's als t.a.v. de specifieke methodisch-didactische vraagstukken, die op dit terrein aanwezig zijn.

Wat de na-oorlogse ontwikkelingsactiviteiten bij het l.t.o. betreft, zijn er een aantal fasen te onderscheiden.

## I. DE COMMISSIE GOOTE

In december 1948 verscheen een rapport van de zogen. „Commissie Goote”<sup>1</sup>, waarin aan de Minister van O.K. en W. een advies werd uitgebracht omtrent „de eisen, die onder de heersende omstandigheden dienden te worden nagestreefd ten aanzien van strekking, vorm en inhoud van het lager nijverheidsonderwijs”.

Bij de opdracht aan deze commissie werden drie aspecten naar voren gehaald, die de aanleiding vormden om het l.t.o. op de helling te plaatsen:

### 1. *De noodzaak tot versnelde industrialisatie*

Een steeds groter wordend deel van onze beroepsbevolking zal in de toekomst in de industrie en het ambacht werkgelegenheid moeten vinden. Over de periode 1947-1954 werd reeds van de netto-aanwas van de beroepsbevolking ruim 60% door de industrie en bijna 40% door de zogen. dienstensector opgenomen.<sup>2</sup>

Het vakmanschap zal daartoe in sommige sectoren dienen te worden opgevoerd, opdat de nederlandse industrie in de gelegenheid wordt gesteld kwaliteitsproducten te vervaardigen, die een vergelijking met het buitenland kunnen doorstaan.

Naast een kwantitatieve groei van het nijverheidsonderwijs zal het dus vooral aankomen op een verhoging van de kwaliteit van de vakopleiding.

### 2. *Het sterk dynamisch karakter van de techniek en de toenemende gecompliceerdheid van de arbeids- en samenlevingsverhoudingen, vooral na de tweede wereldoorlog*

In dit verband werd gewezen op de omstandigheid, dat het lager technisch onderwijs voor vele jongens de enige schakel vormt tussen de lagere school en het bedrijfsleven. Hierdoor wordt de noodzakelijkheid

<sup>1</sup> „Rapport van de commissie van onderzoek betreffende het lager nijverheidsonderwijs voor jongens” 1948.

<sup>2</sup> „Economisch Statistische Berichten” 1956.

gevoeld om het onderwijs in sterkere mate te richten op de ontwikkeling van het *aanpassingsvermogen* ten aanzien van de voortschrijdende ontwikkeling in het bedrijfsleven, waardoor tevens een grotere *zelfstandigheid* van de medewerkers wordt gevraagd.

Dit betekent, dat deze opleiding niet alleen technische kennis en vaardigheden, maar ook de *vorming* van de gehele mens dient na te streven. Alleen op deze wijze kan de arbeider op het niveau van de vakman worden gebracht.

3. Voorts werd de aandacht gevestigd op de problematiek, die zich voordoeit rondom *de overgang van de lagere school naar de technische vakopleiding* en vandaar naar het bedrijfsleven.

Dit impliceerde, dat kwesties als de toelatingsleeftijd tot een vakopleiding, beroepskeuze, selectie, differentiatie, introductie in het bedrijfsleven, e.d. om nadere bezinning vroegen.

#### CONCLUSIES

In gecomprimeerde vorm weergegeven zijn de voornaamste conclusies waartoe de Commissie Goote in haar rapport is gekomen, de volgende:

1. *Vorm en inhoud van het technisch onderwijs* dienen opnieuw te worden gezien en te worden aangepast zowel aan de maatschappelijke behoeften als aan de geaardheid en het niveau van de leerlingen. Daarbij moet rekening worden gehouden met de nieuwere inzichten op het gebied van didactiek en pedagogiek.

Behalve de grondbeginselen van het vak, dient ruime aandacht te worden besteed aan de *algemene vorming* van de leerling, opdat hij een juist beeld krijgt van zijn latere functie in het maatschappelijk leven.

Om dit te bevorderen wijst het rapport o.a. erop, dat men de leerlingen zichzelf leert zien in relatie tot de structuur van de maatschappij en het gekozen beroep in het bijzonder.

Het stimuleren van de *zelfwerkzaamheid* wordt als een sterk vormende factor gezien.

De begrenzing tussen de afzonderlijke „vakken” dient voorzover mogelijk te vervallen. Daartoe ware het gewenst, dat het technisch onderwijs voor een bepaalde vakrichting zo veel mogelijk door eenzelfde leraar wordt gegeven. Daarnaast dient er tussen de leraren van een klas intensief contact en samenwerking te bestaan, opdat het gehele onderwijs kan worden gecoördineerd tot een samenhangende geheel.

*Richtlijnen voor het praktisch en theoretisch technisch onderwijs*

a. Voor de vaststelling voor hetgeen door de leerling op school zal moeten worden geleerd, wordt een inventarisatie aanbevolen van de werkzaamheden, die een volledig vakman zelfstandig moet kunnen uitvoeren. Vervolgens moet worden bepaald welk gedeelte hiervan en tot welk niveau door de school zal worden verzorgd en welk deel aan verdere opleidingsvormen en de bedrijfspraktijk moet worden overgelaten. Het rapport geeft hiervan enkele voorbeelden.

b. Alles zal zoveel mogelijk al werkende moeten worden geleerd. Rekening houdend met de belevings- en interesse-sfeer van de leerlingen, zal moeten worden getracht de behandeling van de theoretische vakproblemen zoveel mogelijk in de sfeer van de praktijkoefeningen te houden.

Om te komen tot een juiste opklimming van moeilijkheden wordt aanbevolen de inzichtsmoeilijkheden van de vakleer zoveel mogelijk naar het einde van de praktijkcursus te verschuiven.

c. Met aanleg en eigen tempo van de leerling dient waar mogelijk rekening te worden gehouden (meer individueel aangepast onderwijs).

d. Aanbevolen wordt, de lichamelijke vaardigheden van het praktijkwerk (vijlen, schaven, zagen, steken, etc.) eerst afzonderlijk in te oefenen volgens moderne methoden (in de geest van de methode-Carrard). Hierdoor zal het gemakkelijker zijn om de leerlingen later de werkstukken meer zelfstandig en in eigen tempo te laten vervaardigen (zie punt c).

De in te oefenen vakhandelingen dienen kort, maar nadrukkelijk in het centrum van de aandacht te worden gesteld.

e. Het is wenselijk om de werkstukken te laten maken aan de hand van een tekening en een bewerkingsblad waarop de volgorde van de bewerkingen is aangegeven. Tevens is hierdoor een meer objectieve beoordeling van kwaliteit en tempo mogelijk.

f. Verder worden nog enkele suggesties gegeven betreffende de toepassing van moderne instructie-methoden, het instructie-rooster, de positieve selectie (oriëntatie) gedurende de opleiding en een geleidelijke benadering op de school van de sfeer in het bedrijfsleven.

g. Het tekenonderwijs dient gegeven te worden voorzover de vakopleiding dit vraagt. (De leerling moet niet voor tekenaar worden opgeleid). Bijzondere aandacht moet worden geschonken aan het tekening lezen en het maken van uitslagen en schetsen.

### *Richtlijnen voor de algemene vakken*

De algemene vakken moeten gericht zijn op het maatschappelijk leven en het gekozen beroep. Het onderwijs zal hier opgebouwd dienen te worden rondom bepaalde belangstellingscentra. Dit kan bevorderd worden door een takenstelsel, waardoor de leerling ook de gelegenheid krijgt *zelfstandig* en in *groepsverband* te werken.

### *Richtlijnen voor de exacte vakken*

De exacte vakken (met inbegrip van de natuur- en werktuigkunde) behoren zo mogelijk gegeven te worden, gericht op en in verband met de praktische kennis, die de leerling zich heeft verworven.

Tot slot wordt in verband met het bovenstaande nog naar voren gebracht, dat bij de *training* van de lichamelijke vaardigheden als didactisch principe de splitsing in „elementen” (belangrijke stappen e.d.) als methode de voorkeur verdient, terwijl daar waar het om het verwerven van *inzicht* gaat „het geheel” (totaliteit) voorop dient te staan.

2. Voorts dient de opleiding voor de leraren verbeterd te worden. Behalve de eisen van de praktische en theoretische vakbekwaamheid, zal grotere nadruk moeten worden gelegd op de algemene ontwikkeling en in het bijzonder op het inzicht in methodiek en didactiek van het onderwijs en de pedagogische vorming.

3. Teneinde een betere voorbereiding te kunnen geven op het technisch vakonderwijs en om grotere aandacht te kunnen besteden aan een juistere beroepskeuze, wordt een *voorbereidende klasse* aanbevolen met een toelatingsleeftijd van 12 jaar. De eigenlijke cursus blijft beperkt tot 2 jaar. Voor sommige vakrichtingen zijn „kopklassen” met een cursus van 1 jaar wenselijk.

Tot zover het rapport Goote.

## II. DE COMMISSIE FABER

Op basis van dit rapport is in 1949 een werkcommissie (de commissie Faber) begonnen met het opstellen van nieuwe leerplannen en het uitwerken van experimentele leerstof. In hetzelfde jaar nog werd op een aantal scholen (6) met dit experiment begonnen, waarbij ook de aanbevolen voorbereidende klasse ten doop werd gehouden.

### *De voorbereidende klasse*

De oorspronkelijke cursus was sinds 1935 twee-jarig. Voor sommige vakrichtingen (o.a. instrumentmaken, autotechniek, landbouwwerk-

tuigen) bestaan zogen. „kopklassen”, waarin verdere specialisatie plaatsvindt.

Voorafgaande aan de eigenlijke vakopleidingscursussen is nu een zogen. *voorbereiden jaar* ingevoerd voor alle leerlingen, die tot de school worden toegelaten. Hiermede wordt het volgende na gestreefd:

a. *Een meer geleidelijke overgang* van de beschutte sfeer van de lagere school naar de meer dynamische en rationele sfeer van de technische school.

b. *Een orientatie mogelijkheid* van de nog jeugdige leerlingen met betrekking tot de diverse technische beroepen, waarvoor een opleiding kan worden gevolgd. De geslotenheid van vele technische beroepen in onze tijd maakt een beroepsoriëntatie voor jeugdige mensen vrij moeilijk. Men wil hieraan tegemoet komen door de leerlingen een jaar lang kennis te laten nemen van de verschillende aspecten van hout- en metaalbewerking, schilderen, technisch-tekenen, montagewerk etc.

c. Het leggen van *een betere basis voor een goed advies* aan ouders en leerling t.a.v. de *beroeps- en studiekeuze*. Door observatie gedurende dit jaar hoopt men deze keuze, die tot nog toe door vele irrelevante factoren beïnvloed werd<sup>1</sup>, een reëlere motivering te geven.

Uit de gegevens, die sindsdien langzamerhand ter beschikking zijn gekomen (o.a. het rapport van de commissie Faber zelf<sup>2</sup>) en voorts uit een onderzoek naar de resultaten en ervaringen met dit nieuwe leerplan op vele scholen opgedaan<sup>3</sup>, zullen de belangrijkste aspecten van het experiment Faber, in beknopte vorm hier naar voren worden gehaald.

#### UITGANGSPUNTEN

Gesteld moet worden, dat de Commissie Faber voor haar werk het uitgangspunt heeft gekozen, dat de *aanleg* van de gemiddelde l.t.s.-leerling overwegend *praktisch-concreet* is. Zijn aanleg is het meest gericht op het vaktechnische, waarbij in het bijzonder het *manueel* bezig zijn op de voorgrond treedt.

Een ander uitgangspunt wordt gevormd door de „gestalt”-psychologi-

1 Binnenkort zal een rapport verschijnen over een onderzoek naar de intelligentie en de belangstellingscentra van aankomende l.t.s.-leerlingen, waarin bovengenoemde factoren nader worden belicht.

2 Rapport Commissie Faber: „Vernieuwing van het N.O.”, 1957.

3 Ir. W.C. de Rhoter: „Oriëntatie-onderzoek naar de resultaten van het Experiment Faber op Lagere Technische Scholen”, 1956.

sche inzichten betreffende de betekenis van de „totaliteit” voor het leerproces.

Uit deze beide uitgangspunten is de overweging gevolgd, dat het vakonderwijs, in het bijzonder het praktijk-gedeelte hiervan, als *kern* moet dienen voor een meer *concentrische* opbouw van de leerstof. Een dergelijke opbouw houdt echter in, dat de traditionele structuur van de verschillende vakken, onafhankelijk van elkaar, niet gehandhaafd kon blijven.

De commissie Faber heeft zich afgevraagd, hoe men, met behoud van de bestaande indeling, in „vakken”, toch kan komen tot een betere samenhang tussen de onderwerpen die in deze vakken worden behandeld, opdat de leer- en oefenstof voor de leerling zinvoller kan worden en anderzijds het leerproces als zodanig ondersteund wordt.

Het kwam bij de „oude” cursus nl. veelvuldig voor, dat bv. onderwerpen van de materialen- en gereedschapsleer en van de constructieleer veel eerder of later behandeld werden dan met het oog op de praktijk-oefeningen in de werkplaatsen wenselijk was.

Als oplossing hiervoor heeft men gevonden een indeling van de cursus in zogen. *perioden*. Men koos perioden van 14 dagen (of soms veelvouden hiervan). Voor elke periode zijn de verschillende oefeningen, werkstukken, onderwerpen etc. in samenhang met elkaar vastgesteld.

Het te vervaardigen werkstuk staat hierbij centraal, terwijl ten aanzien van de leerstof voor de materialen-kennis, de gereedschapsleer, constructieleer, machinekennis en de tekenoefeningen zoveel mogelijk wordt aangeknoopt bij de ervaringen, die de leerlingen in de praktijklokalen hebben opgedaan en de problemen, die daarbij naar voren zijn gekomen. De samenhang van de verschillende vakken in eenzelfde periode wordt hier met *horizontale binding* aangeduid.

De stof voor iedere periode is neergelegd in een zogen. *periode-boek*. Om de 4 à 5 perioden wordt een „vrije” periode ingelast, die de leraar naar eigen inzicht kan benutten.

#### DE KEUZE VAN DE LEERSTOF

Wat de verschillende vakken betreft, wordt de keus van de leerstof bepaald door twee gezichtspunten, nl.:

- 1e. Wat heeft de leerling in de praktijk later nodig?
- 2e. Welke stof is gewenst voor de opbouw van een didactisch verantwoorde leergang?



### A. De technische vakken

Uit het bedrijfsleven komt steeds meer de vraag naar medewerkers, die zelfstandig en dus met inzicht en begrip, kunnen werken, terwijl aan zuiver parate kennis, die bovendien vaak verouderd is, minder hoge eisen wordt gesteld.

Vanuit dit gezichtspunt is de traditionele leerstof sterk gesaneerd en is gestreefd naar beperking tot datgene wat in de praktijk noodzakelijk wordt geacht voor het *inzicht*; dus minder gedetailleerd en meer gericht op de (globale) technische principes.

Daar tegenover is de leerstof hier veelzijdiger opgezet om de basis van de opleiding te verbreden.

Voorts is een verschuiving te constateren van het handwerk naar de machinale bewerkingen (vooral bij de metaal-afdeling). In het algemeen kan men hier spreken van een lichte accentverschuiving van het oude ambachtelijke werk naar meer industriële werkmethoden. De oefenstof voor het aanleren van de handvaardigheden, is vanaf de aanvang van de cursus op een andere wijze opgezet.

Vroeger bevatte de eerste fase van het oefenprogramma, bv. elementaire verbindingconstructies (pen-gatverbinding in diverse uitvoeringen, zwaluwstaarten, sponningen etc.), die in opklimmende graad van moeilijkheid, als losse elementen, aan de orde werden gesteld. Deze werkstukken hadden primair tot doel, de vervaardigingsmoeilijkheden (het op de juiste wijze hanteren van het gereedschap) te leren beheersen. Hierbij was het de leerling lang niet altijd duidelijk wat de zin hiervan allemaal was.

De werkstukken, die de commissie Faber in het oefenprogramma heeft opgenomen, vormen daarentegen voor het merendeel een afgerond geheel, met een duidelijk zichtbaar gebruiksdoel.

Bovendien zijn vele hiervan tevens nuttige gebruiksvoorwerpen, die als zodanig ook voor de leerling aantrekkelijk zijn (boekenplank, tafeltje, keukenkast, engelse sleutel, bankschroefje etc.).

Sommige werkstukken vormen een onderdeel van een nog groter geheel. Bv. bij de houtbewerkingsafdeling is hiervoor als ideaal gesteld de bouw van een compleet huisje. De werkstukken van het tweede cursusjaar zijn vrijwel alle hiervan afgeleid.

De *ordering van de leer- en oefenstof*, met het oog op de methodiek, berust voornamelijk op de volgende principes:

1. Het belang van de totaliteit van het werkstuk ten opzichte van de in te oefenen handvaardigheden staat voorop.

Eerst wordt globaal getoond en verteld wat het werkobject voorstelt, waarvoor het dient en aan welke eisen het moet voldoen wil het bruikbaar zijn (functie-begrip). Daarna wordt bekeken, uit welke onderdelen het werkstuk eventueel is samengesteld. Langs deze weg komen de verbindingsconstructies a.h.w. „vanzelf” te voorschijn.

Voordat men met een leerling tot de vervaardiging overgaat, volgt eerst een *korte* periode van *grond oefeningen*, die ten doel hebben de specifieke vakhandeling(en), die bij *dit* werkstuk aan de orde komen, in een meer expliciete vorm vòòr te oefenen.

Daarna wordt deze handvaardigheid aan het werkstuk zelve *geleidelijk* verder ontwikkeld.

In de reeks van werkstukken met opklimmende moeilijkheden zijn er enkele opgenomen van wat eenvoudiger aard, met de bedoeling, dat deze door de leerlingen meer *zelfstandig* moet worden vervaardigd, dus met een minimum aan hulp van de leraar.

Behalve een op de proef stellen van het zelfstandig kunnen werken, wordt hiermede tevens een betere *integratie* van de tot zover opgedane vaardigheden nagestreefd.

Tenslotte wordt voor grotere, meer gecompliceerde werkstukken het *groeps werk* aanbevolen. Hierbij gaat het er om, dat de onderdelen, die door verschillende jongens (3 à 4) zijn vervaardigd, tot een goed passend en functioneren geheel kunnen worden samengevoegd. De betekenis van het begrip tolerantie (in technische zin) kan hiermede in een nieuw daglicht worden gesteld. Het belangrijkste aspect hiervan voor de leerling is zichtbaar te maken hoe zeer men in de techniek van elkaar afhankelijk is. Goede resultaten zijn alleen te bereiken enerzijds door onderling overleg, anderzijds door zich zo nauwkeurig mogelijk aan de voorgeschreven normen van een detail-opdracht te houden.

2. De behandeling van de materialen- en gereedschapsleer geschiedt zoveel mogelijk aan de hand van de concrete voorwerpen en de zelf door de leerling uitgevoerde bewerkingen (in de werkplaats), dus door de praktijkleraar.

Ook bij de vaktheorie tracht men, waar mogelijk, bij de werkplaats-oefeningen aan te knopen.

Terwille van de *concreetheid* en de aanschouwelijkheid bij de behandeling van de leerstof en om tevens de *zelfwerkzaamheid* te stimuleren, zijn verschillende wegen gevolgd:

a. Uitvoerige toelichting van de stof met afbeeldingen en schetsen, ook bij de niet technische vakken.

- b. Het gebruik van audio-visuele hulpmiddelen (film, film-strip, modellen, geometrische figuren).
- c. Het maken van excursies naar bedrijven.
- d. Het laten maken van houten of kartonnen modellen van bewegingsmechanismen van krachts- en gereedschapswerktuigen.
- e. Het boetseren in klei van technische voorwerpen.

### B. *De tekenvakken (vaktekenen en technisch schetsen)*

Ook bij het tekenonderwijs wordt aanvankelijk de weg gevolgd van concrete aanschouwelijkheid naar de meer abstracte vastlegging van het werkstuk in scheve en rechthoekige projectie.

In het eerste jaar wordt daarom het vervaardigde werkstuk (van de voorafgaande periode) in tekening gebracht.

In het tweede jaar wordt de omgekeerde weg gevolgd, dus eerst wordt de werktekening gemaakt en vervolgens (in de daarop aansluitende periode) vindt de vervaardiging ervan plaats.

Dit laatste geschiedt om een meer adequate aansluiting te verkrijgen met de latere bedrijfspraktijk.

Het hoofddoel is, het ruimtelijk voorstellingsvermogen zodanig te ontwikkelen, dat de leerling, aan de hand van een verstrekte tekening, zich een concreet en duidelijk beeld kan vormen hoe het werkstuk eruit moet komen te zien (tekening lezen).

Ook het technisch schetsen moet worden gezien als een hulpmiddel voor de praktijk. Een schets kan in sommige gevallen een werktekening vervangen of dienst doen als toelichting bij een bepaalde werkopdracht.

### C. *De niet-technische vakken*

Naast het onderwijs in de nederlandse taal en het rekenen zijn in het leerprogramma een aantal nieuwe vakken opgenomen, nl. aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer, meetkunde, algebra, biologie, engels, muzikale vorming en boetseren.

Hiermede heeft de commissie Faber meer ruimte willen geven aan de algemene vorming van de leerling.

Bij de selectie van de leerstof voor de zaakvakken is, waar mogelijk, een verband gezocht met de techniek en het toekomstige beroep. Bij de exacte vakken is de leerstof beperkt en toegespitst op de technische begripsvorming en de toepassingen in de praktijk.

## KORTE NABESCHOUWING OVER HET EXPERIMENT

De ervaringen en resultaten, die met het werken met het nieuwe leerplan en nieuwe leerstof op de scholen hebben opgeleverd, dienen gezien te worden tegen de achtergrond van twee aspecten:

1. de doelstellingen die men in het experiment heeft nagestreefd en de neerslag daarvan in leerplan, leergang en leerstof.
2. het begrip en de vaardigheid waarmee de leraren met dit plan hebben gewerkt.

Het is niet mogelijk gebleken om de invloed die van de leraar is uitgegaan, enigszins nauwkeurig te bepalen. Sommige leraren hebben veel betere resultaten weten te bereiken dan anderen.

Enerzijds is dit te danken aan de pedagogische kwaliteiten van deze leraren, anderzijds aan de instelling en het begrip, dat aan het werken met een sterk gewijzigd leerplan tegemoet is gebracht.

Vooraf dit laatste punt bleek in vele gevallen van groot belang te zijn. Hoewel aanvankelijk het experiment op een zestal scholen werd begonnen, bleek de aantrekkingskracht hiervan op andere scholen zo groot te zijn, dat binnen afzienbare tijd een veelvoud van bovengenoemd aantal scholen de beschikking kreeg over de nieuwe leerstof en zelf mee gingen „experimenteren”. Het gevolg hiervan is geweest dat de *introductie* van het nieuwe leerplan, de voorlichting, bijscholing en hulp aan de betrokken leraren in vele scholen beslist onvoldoende is geweest.

Achteraf is wel gebleken dat talrijke psychologische factoren invloed hebben uitgeoefend op de oordelen, meningen en de houding van leraren en directeurs van de betrokken scholen. Hieronder hebben onbekendheid en daardoor onvolledige of verkeerde voorstellingen zeker geen geringe rol gespeeld.

Wat het hierboven onder punt 2 genoemde aspect betreft zal alleen nader worden ingegaan op het principe van de *horizontale binding* en het daarmee samenhangende periode onderwijs, zijnde de meest karakteristieke elementen van het nieuwe leerplan.

Het is duidelijk, dat de commissie Faber heeft willen breken met de traditionele wijze van opbouw van een leerplan, nl. een vrij willekeurige opeenstapeling van „vakken”, met een veelal los van elkaar staande inhoud en opbouw. Men gaat gewoonlijk uit van wat de leerlingen later moeten kennen en kunnen (examen!) en dit resulteert in een aantal „vakken”. Daarna worden de vakken afgewogen t.a.v. hun relatieve belangrijkheid. Hieruit volgt het toekennen van een aantal lessen in de

week, die hier blijkbaar als een soort „oeracyclus” wordt beschouwd, waarbinnen alle vakken een beurt gehad moeten hebben.

Tenslotte wordt hieruit een rooster samengesteld, dat in hoofdzaak wordt bepaald door tal van toevallige feiten, die organisatorisch gerangschikt moeten worden. Pogingen die soms gedaan worden om de volgorde van de lessen ook didactisch meer verantwoord te doen zijn (bv. de moeilijker denkvakken in de ochtenduren) lijden in dit systeem meestal schipbreuk.

Aan deze gang van zaken ligt eigenlijk het volgende idee ten grondslag, nl. dat een opleiding bestaat uit een aantal vakken. Het opnemen van een bepaald vak in een leerplan wordt nog bepaald door het doel van de opleiding. Wat in dit vak gegeven wordt, wordt meestal aan de docent overgelaten en volgt meer uit de specialistische opbouw van het vak zelf dan uit het doel van de opleiding. (Het meest uitgesproken vindt men dit in het Hogeronderwijs).

De totale hoeveelheid tijd voor een bepaald vak is vastgelegd, waar en wanneer en hoe dit gebeurt is voor de samenstelling van het leerplan van secundair belang, als de *som* van hetgeen behandeld wordt maar aan de voorschriften voldoet.

Het hierin opgesloten principe is in de didactiek bekend als dat van de „summatie”, d.w.z. dat onze kennis het resultaat zou zijn van de som van alle kennisinhouden, die wij onafhankelijk van elkaar, ergens en ooit hebben verworven. Reeds Herbart heeft met dit principe grondig afgerekend en daarmee de didactiek van de leergang op een hoger plan gebracht. Leerplannen en lesroosters worden in wezen echter nog veelal volgens het summatieprincipe samengesteld.

Het beeld van een opleiding in deze zin, kan men als een som van vakken zien, voorgesteld door verticale sleuven met „waterdichte” schotten, waarin de verschillende leeraren elk voor zich optrekken. Binnen het vak zal in het algemeen een „*verticale binding*” aanwezig zijn. In de geest van de leerling zal zich deze binding slechts moeizaam realiseren als de lessen zeer verspreid zijn (het „uurtje in de week”). Bovendien wordt het isolement nog versterkt, doordat elk vak met een apart cijfer wordt beloond. De vakken worden daardoor elkaars concurrenten en de concentratie op elk afzonderlijk wordt door de leerlingen afgewogen met het oog op de waarde ervan voor de overgang.

De nadelen van het geschetste systeem heeft de commissie Faber door de *horizontale binding* tussen de vakken voor een deel trachten op te heffen. Met behoud van de bestaande indeling in vakken is er verband gelegd tussen de onderwerpen, die ongeveer gelijktijdig in de verschillende vakken aan de orde komen.

De aard van dit verband zal in principe niet dezelfde kunnen zijn als bij de verticale binding. Wanneer men bv. in een bepaalde periode bij de houtbewerking een ladder laat maken en men behandelt in dezelfde periode bij de algebra: de reeks, bij de maatschappijleer: de brandweer, bij de meetkunde: de rechthoekige driehoek, en in de muziekleer: de toonladder, dan heeft dit verband een overwegend *associatief* karakter.

Nu is het bekend uit de leer- en denkpsychologie, dat de associatie het leren vergemakkelijkt, vergeleken met het principe van de summatie.

Er zal bovendien een gevoel kunnen ontstaan bij de leerlingen, dat alles wat men leert iets met elkaar te maken heeft.

Op het gebied van het leerplan mag men dus zeggen, dat de horizontale binding zeker een stap vooruit is. Dat men er daarmee nog niet is, blijkt wel uit de talrijke geuite bezwaren tegen het feit dat door de toegepaste horizontale binding in de meeste vakken de verticale, logische opbouw niet gehandhaafd kon worden, wat vooral voor de exacte vakken als zeer bezwaarlijk werd gevoeld.

Vergelijken wij het bovenstaande wederom met de voortgang van inzichten omtrent het leerproces, dan kan worden opgemerkt, dat de associatie tegenwoordig slechts als een ondergeschikte factor bij het leren wordt beschouwd.

Het proces waar het eigenlijk om gaat is de *integratie*, waarbij nieuwe (kennis) elementen in een steeds groeiend, veranderend en gestructureerder wordend geheel worden opgenomen.

Op het leerplan overgebracht betekent dit in het algemeen *integratie van leerstof* tot zinvolle gehelen. Voor de huidige structuur van leerplannen en de daarmee samenhangende schoolorganisatie betekent dit dus *integratie van „vakken”*.

Men kan de indruk hebben dat de ontwikkeling tegenwoordig in deze richting gaat.

Naast een associatieve (horizontale) binding vindt men in het leerplan Faber ook een gedeeltelijke integratie, bv. wanneer de materialen- en gereedschapsleer in de werkplaatsoefeningen worden opgenomen en in directe samenhang met het praktijkwerk worden behandeld.

Verschillende onderwerpen zijn dus meer *concentrisch geordend*, bv. om het werkstuk, waarvan zij de *aspecten* vormen.

Het leerplan Faber kan dan ook worden gezien als een noodzakelijke *stap* in de omvorming van het leerplan op de Technische Scholen, waarbij met deze integratie reeds een begin is gemaakt.

In de toekomst zullen echter nog met een aantal tussen fasen rekening moeten worden gehouden voordat een bevredigend geheel tot stand is te brengen.



Nog in een andere zin kan het leerplan Faber in de bestaande ontwikkelingsgang van de onderwijsvernieuwing worden geplaatst.

Nadat de commissie Goote de algemene grondslagen, het doel en de richtlijnen voor het lager technisch onderwijs had aangegeven, is men begonnen met het uitwerken van *leerplannen*, voorlopig nog voor twee vakrichtingen. Reeds boven is gewezen op de rol van de leraar bij de uitvoering ervan. De resultaten van het plan-Faber zouden nog veel sprekender zijn geweest, wanneer hiervoor een voldoende voorbereid lerarencorps aanwezig was geweest.

Hiermee wordt geen kritiek uitgeoefend op het feit dat de commissie Faber aan de kant van het leerplan en de leerstof is begonnen. Immers men kan alleen daar met een vernieuwing beginnen, waar zich de reële mogelijkheden bieden. Deze waren mede door de situatie van het N.O. beperkt.

Afgezien van de overige merites is wellicht het meest positieve effect van het werk van de commissie juist daarin gelegen dat er een impuls aan het N.O. is gegeven, waardoor dit in de onderwijswereld t.a.v. de vernieuwing relatief „onderontwikkelde gebied” in een beweging is gekomen, die goede toekomstverwachtingen wettigt.

Het aanzien van deze onderwijstak in Nederland is dan ook reeds zeker gestegen.

Ir. W.C. de Rhoter werd geboren op 8 november 1920.

Na de H.B.S. voltooide hij zijn studie aan de technische Hoogeschool te Delft.

Hij is verbonden aan het Nederlands Paedagogisch Instituut, dat onder leiding staat van Prof. Lievegoed. Zijn werkzaamheden liggen op het gebied van de personeelsverhoudingen in bedrijven (bedrijfspedagogiek).

Tevens verricht hij research-werkzaamheden op het gebied van het lager technisch onderwijs.

## DE STUDIECOMMISSIES VOOR HET LAGER TECHNISCH ONDERWIJS

L. L. A. MAURENBRECHER

### *Inleiding*

In het artikel van Ir. W. C. de Rhoter is een overzicht gegeven van het resultaat der werkzaamheden van de beide door de overheid in het leven geroepen commissies, welke naar de naam van hun respectieve voorzitters zijn bekend geworden als „Commissie Goote” en „Commissie Faber”.

Aan de commissie Goote komt de verdienste toe, dat zij baanbrekende nieuwe gedachten omtrent de ontwikkeling van het technisch onderwijs heeft geformuleerd en op bijzonder heldere wijze gemotiveerd. Vele daarvan zijn verwerkt in het onderwijsplan van minister Rutten<sup>1</sup> en in de Tweede Onderwijsnota van 1955.

De commissie Faber had tot taak de nieuwe gezichtspunten voor het lager technisch onderwijs verder te concretiseren en aan de hand van een experiment op de scholen te introduceren.

Tegen haar zin, maar genoopt door de omstandigheid, dat de ontwikkelde nieuwe onderwijsmethoden niet konden worden ingevoerd, zolang men met verouderde leerboekjes moest werken, heeft de commissie Faber zelf nieuwe leerstof moeten ontwerpen. Dit waren de bekende, in aantrekkelijke band uitgevoerde z.g. „perioden-boeken” voor de lagere technische scholen. Het waren leerboekjes, bedoeld als *voorbeeld*, hoe volgens modern methodisch inzicht de technische opleiding zou kunnen worden verweven met de algemene mensvorming der jongens. Als zodanig waren zij van hoge waarde doch men mag er niet méér in zien dan een voorbeeld, zonder enige pretentie van volmaaktheid. Ir. de Rhoter gaf een overzicht van de principes waarvan men is uitgegaan.

### *De Studiecommissies*

In dit stadium verkeerde de vernieuwing van het technisch onderwijs, toen het in departementale sfeer genomen initiatief in begin 1955 ter verdere ontwikkeling werd overgedragen aan de drie Bonden van Verenigingen tot het geven van nijverheidsonderwijs.

De commissie Faber beëindigde haar arbeid en gaf daarvan een verantwoording in een uitvoerig rapport, dat in 1957 het licht zag. De

<sup>1</sup> Nota's van 11 januari en 19 juli 1951.

auteursrechten op de uitgegeven periodeboeken werden vrijgegeven, waarmede voor het particulier initiatief de weg werd geopend eigen inzichten te ontplooiën voor de verbetering der leerstof voor de technische scholen.

De drie Bonden legden de taak voor de vernieuwing van het technisch onderwijs in handen van daartoe geformeerde werkcommissies, t.w.: de Protestants Christelijke Studiecommissie T.O., de Werkcommissie voor Rooms Katholiek T.O. en de Kerngroep voor onderwijsvernieuwing, voor de in de algemene sector georganiseerde technische scholen.

De Kerngroep ontving bij haar instelling de volgende opdracht:

1. Bestudering van vraagstukken met betrekking tot de vernieuwing van het onderwijs aan lagere technische scholen.
2. Toetsing, aanpassing en verdere ontwikkeling van de richtlijnen voor het lager technisch onderwijs, die de commissie Faber voor de bij het experiment betrokken scholen heeft ontworpen.
3. Het geven van voorlichting omtrent richtlijnen aan besturen, directeuren en leraren.
4. Het bevorderen en stimuleren van het periodiek en incidenteel contact voor onderwijsvernieuwing tussen besturen, directeuren en leraren van de betrokken scholen in discussiegroepen.
5. Samenwerken met de andere werkcommissies in een coördinerend orgaan, voor de uitwisseling van gegevens en resultaten en voor het ontwerpen van algemene richtlijnen.
6. Rapport uitbrengen omtrent de stand van het onderwijs, voor zover dit valt binnen de taak van de commissie, aan de Bond.

De beide eerder genoemde commissies hadden een concordante taak, waarbij het streven echter in het bijzonder gericht was op het verwezenlijken van levensbeschouwelijke opvattingen in het technisch onderwijs.

#### *De Coördinatie Commissie*

De samenwerking tussen de drie zusterorganisaties is gerealiseerd in een orgaan van overleg, dat bekend is onder de naam „*Coördinatie Commissie T.O.*” In dit contactorgaan zijn de werkcommissies elk vertegenwoordigd door drie leden, terwijl de inspectie N.O. één lid heeft afgevaardigd. De functie van voorzitter en secretaris wordt telkens voor een periode van 2 jaren waargenomen door één der samenwerkende groepen. Voor de jaren 1961 en '62 is deze taak te beurt gevallen aan de Kerngroep voor onderwijsvernieuwing.

*Cecoördineerde commissies*

Als resultaat van de samenspreking in de Coördinatie Commissie is een aantal gecoördineerde subcommissies ad hoc gevormd, samengesteld uit vakdeskundigen, aangewezen door elk der drie Studiecommissies en veelal onder leiding van een voorzitter, die daartoe namens de drie groeperingen was aangezocht door de Coördinatie Commissie.

Zo waren er commissies ad hoc, aan wie is opgedragen een analyse te maken van een bepaald vak en zich te beraden over de inventaris welke benodigd is voor het onderwijs in de desbetreffende vakafdeling van de l.t.s. Dit is inmiddels gedaan voor de vakken electrotechniek, autotechniek en landbouwwerktuigherstellen. Desbetreffende rapporten zijn gepubliceerd en aan de scholen ter beschikking gesteld. Commissies voor de „Gawalo“-vakken, het schoenmaken en de consumptieve vakken zijn nog werkzaam.

Naast deze op een bepaald vak toegespitste commissies zijn er ook groepen werkzaam voor de bestudering van meer algemene vraagstukken. Zo heeft een commissie zich beraden over een herziening der lestijden. Haar voorstellen zijn na flattering door de drie Studiecommissies vrijwel geheel overgenomen en door het ministerie voor de scholen als richtlijnen vastgesteld.

Andere commissies ad hoc bestuderen zaken als natuurkundeonderwijs, waarbij speciaal de wenselijkheid van het practicum natuurkunde op de l.t.s. onder de loupe genomen wordt. Weer andere beraden zich over de visuele hulpmiddelen, de materialenleer en de lerarenopleiding.

Sinds 1960 werkt ook de voordien zelfstandig opererende Commissie Hulpapparaturen, samengesteld uit de directeuren en de leraren metaalbewerking van een zestal experimenteerscholen, in gecoördineerd verband. Deze commissie heeft reeds een aantal zeer belangwekkende leermiddelen ontwikkeld ten dienste van de machinale metaalbewerking in de lagere technische scholen. Voor het tot nu toe door deze commissie opgeleverde werk bestaat zeer veel belangstelling, ook bij het u.t.o., h.t.o. en de leerlingstelsels. Er zijn voorbereidingen getroffen om het experiment in de cursus 1962-'63 over een twaalfstal l.t.s.-en in den lande uit te breiden.

Een gecoördineerde werkgroep voor buitenlandse contacten heeft voorbereidende contacten gelegd met onderwijsinstanties en -groeperingen in België, Engeland en West-Duitsland, met de bedoeling dat hieruit een regelmatige uitwisseling van gegevens zal kunnen voortvloeien.

Ten slotte werkt in gecoördineerd verband een „Wetenschappelijke

Groep", samengesteld uit vertegenwoordigers van de wetenschappelijke instituten, waarmede de Studiecommissies samenwerken. Zij adviseert de Studiecommissies t.a.v. vraagstukken van bijzonder wetenschappelijk aspect.

Door samenwerking tussen de Kerngroep en de Werkcommissie R.K.T.O. zijn voorts nog twee commissies ad hoc gevormd voor de vakken metselen en schilderen. Zij ontvingen de opdracht een analyse te maken van het vak en hebben hieraan voldaan in de vorm van uitvoerig uitgewerkte rapporten.

### *Projecten*

#### *a. „Breedteonderzoek”*

Bij de aanvang der werkzaamheden van de Studiecommissies was er een primaire behoefte aan nadere informatie omtrent de gemiddelde structuur van de leerlingen, die de lagere technische scholen bezoeken, naar het milieu waaruit zij voortkomen, naar hun specifieke begaafdheid en naar hun belangstellingsfeer.

Na gepleegd overleg in de Coördinatie Commissie heeft dit geleid tot een gezamenlijke opdracht aan de wetenschappelijke instituten, tot het instellen van een intelligentieonderzoek op 27 lagere technische scholen, behorende tot de drie groeperingen. Het onderzoek heeft betrekking gehad op rond 1800 leerlingen van de eerste klassen van de cursus 1956-'57. Er is een belangstellingsonderzoek aan toegevoegd, dat betrekking had op ongeveer 600 leerlingen.

Een samenvatting der resultaten van dit onderzoek, dat in de wandeling is bekend geworden onder de naam „Breedteonderzoek”, is eind 1960 verschenen onder de titel „Wie gaan naar de L.T.S.?”

#### *b. „Technische Rijpheid”*

Het technisch onderwijs in Nederland mag volgens wettelijk voorschrift<sup>1</sup> een aanvang nemen op de leeftijd van 12 jaar 8 maanden. Deze grens is voor de voorbereidende klasse (oriëntatiejaar) van technische scholen met een 3- of 4-jarige cursus zelfs verlaagd tot 12 jaren.

Dit is een opvallend verschijnsel, want vrijwel overal in het buitenland begint men met technisch onderwijs op latere leeftijd, n.l. op zijn vroegst in het 13e, meestal in het 14e of 15e jaar<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> K.B. van 23 juli 1957, Stbl. 291.

<sup>2</sup> „De structuur en de organisatie van het algemene en het technische onderwijs in de deelnemende landen”, van de Europese Gemeenschap voor Kolen en Staal, Hoge Autoriteit Luxemburg april 1960.

Toen de studie van overlappingsverschijnselen bij het onderwijs<sup>1</sup> voerde tot het probleem van de schoolrijpheid der leerlingen, vroeg men zich af of het mogelijk zou zijn via een wetenschappelijk onderzoek meer concrete gegevens te verkrijgen over dit vraagstuk. Voor het technisch onderwijs in het bijzonder zou het van belang zijn indicaties te verzamelen omtrent het aspect van de „technische rijpheid”. Daarmede zou men waardevolle aanwijzingen verkrijgen ter beantwoording van de vraag of men in Nederland al of niet te vroeg begint met de beroepsvorming.

De meningen hierover zijn verdeeld en het zou de Studiecommissies welkom zijn de op ervaring en intuïtie gebaseerde argumenten voor verschuiving van het eigenlijke technische onderwijs naar latere leeftijd met feitelijke gegevens te kunnen versterken.

Daarom is na overleg in gecoördineerd verband aan de wetenschappelijke instituten opdracht gegeven een project op te stellen voor een onderzoek naar het probleem van de „technische rijpheid”. In november 1960 is dit aan de Studiecommissies ter beoordeling voorgelegd.

### c. De Kerngroep en haar werk

In de volgende regelen zullen de strevingen naar vernieuwing van het technisch onderwijs hoofdzakelijk worden belicht uit de gezichtshoek der algemene sector. Bij de confessionele groeperingen hebben zich andere vormen van interne organisatie ontwikkeld en heeft de belangstelling zich behalve op de algemene problemen uiteraard in het bijzonder gericht op vraagstukken van eigen urgentie.

De Kerngroep is samengesteld uit vertegenwoordigers van het technisch onderwijs en van het bedrijfsleven, terwijl voor het wetenschappelijk beraad een nauwe samenwerking bestaat met het Nederlands Paedagogisch Instituut voor het bedrijfsleven te Zeist en het Nutsseminarium voor Paedagogiek aan de Universiteit voor Amsterdam. Stemmen uit de directeuren- en lerarenorganisaties, van werknemers, zowel als werkgeverszijde, van de bedrijfsopleidingen, de inspectie van het nijverheidsonderwijs en van wetenschappelijke instituten die zich op pedagogisch-didactisch gebied een naam hebben verworven, klinken in dit college. Beleidsvragen worden overwogen in een „Sectie Organisatie”, terwijl onderwijsproblemen van de theoretische zijde worden benaderd in een „Sectie Grondslagen”.

1 „Overlading in het Onderwijs”, Rapport van de rijkscommissie, uitgebracht aan de minister van onderwijs, kunsten en wetenschappen, augustus 1957 pag.86.



#### d. Interne commissies

Onder leiding van de Kerngroep werkt een aantal interne vakcommissies, gevormd uit directeuren en leerkrachten van technische scholen en vertegenwoordigers van leerlingstelsels aan de uitvoering van deeltaken op het gebied der afzonderlijke vakken. Zo zijn er interne commissies voor technische vakken, zoals metaalbewerking, fijn metaalbewerking, autotechniek, electrotechniek, timmeren, meubelmaken, metselen en schilderen en voor de algemeen vormende en de exacte vakken en de esthetische vorming ingesteld.

De commissies voor de afzonderlijke beroepsrichtingen kregen de opdracht: aan de hand van een vakanalyse basisleerplannen op te stellen voor de desbetreffende afdelingen aan de scholen. Deze leerplannen zijn of zullen aan de scholen ter beschikking worden gesteld om te dienen als basis voor de opstelling van eigen leerplannen, welke uiteraard aan de behoeften van bedrijf en ambacht in de omgeving dienen te worden aangepast.

#### *Werkzaamheden van de Kerngroep*

##### a. Rapport de Rhoter

Om zich te kunnen oriënteren op hetgeen er reeds voor de ontwikkeling van het nijverheidsonderwijs voor jongens was gedaan onder auspiciën van de Commissie Faber, heeft de Kerngroep eerst een onderzoek doen instellen naar de resultaten welke er op een aantal technische scholen waren bereikt met de door deze commissie voorgestane methodiek en leerstof. Dit resulteerde in een opdracht aan het Ned. Ped. Instituut voor het Bedrijfsleven te Zeist. Het onderzoek is in 1956 beëindigd en de resultaten zijn in 1957 gepubliceerd<sup>1</sup>.

##### b. „Diepteonderzoek”

De Kerngroep heeft het nuttig geoordeeld om naast het in het voorgaande besproken z.g. „breedteonderzoek”, dat hoofdzakelijk cijfermateriaal van statistische aard zou opleveren, nog een onderzoek te doen houden, dat inzicht zou kunnen geven in de functie van de technische school in zijn omgeving, de relatie tussen de leerlingen onderling en die met de leraren, het gezinsmilieu en de betekenis van de school voor het bedrijfsleven.

<sup>1</sup> „Oriëntatieonderzoek naar de resultaten van het experiment Faber op lagere technische scholen”, door Ir. W. C. de Rhoter.

Dit onderzoek, dat is opgedragen aan het Nutsseminarium te Amsterdam, zou in tegenstelling tot de brede opzet van het z.g. „breedteonderzoek” meer in de diepte gaan en werd daarom ter onderscheiding gemakshalve „diepteonderzoek” genoemd. Het is uitgevoerd aan de 4e technische school te Amsterdam als grotestadsschool en aan de streekscholen te Tiel en Meppel. De resultaten ervan zijn eind 1960 in een rapport vastgelegd<sup>1</sup>.

### c. Studierapporten

Vervolgens heeft men zich een beeld gevormd van de gewenste ontwikkeling van het technisch onderwijs. De gedachten welke hieromtrent in de Kerngroep leefden, zijn samengevat in een eerste studierapport „De Toekomst van de lagere Technische school”<sup>2</sup>, dat in oktober 1957 is verschenen.

De Kerngroep gaf daarin haar zienswijze over de betekenis van de voorbereidende klasse, die een schakel zal moeten vormen tussen het lager onderwijs en de beroepsvorming zodanig, dat er een soepele overgang zal zijn tussen het hoofdzakelijk memoriserend leren van de lagere school naar de praktisch-theoretische vorming op de lagere technische school. Een 3-jarige cursus werd voor de technische school als minimum eis gesteld, waaraan de gemeenschap op zo kort mogelijke termijn zou moeten trachten te voldoen. In een verder verschiet, maar zeker niet al te verwijderde toekomst acht men een 4-jarige opleiding wenselijk en ook praktisch te verwezenlijken. Daarbij wordt gedacht aan een 2-jarige onderbouw van „voorbereidend technisch onderwijs”, waarop een 2-jarige bovenbouw zal aansluiten voor een op brede basis ingesteld vakonderwijs. De eigenlijke vakopleiding in meer gespecialiseerde vorm zou dan voor rekening komen van de bedrijfsopleiding en het leerlingstelsel.

Het spreekt vanzelf, dat dit ideaalbeeld voor de meer ambachtelijke sector moeilijker te verwezenlijken zal zijn dan voor de beroepsopleidingen, bestemd voor de grotere bedrijven. Hier zal dus naar een compromis moeten worden gezocht.

1 „Een onderzoek naar de situatie en de functie van enkele lagere technische scholen”, Nutsseminarium voor Paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam, december 1960.

2 „De Toekomst van de Lagere Technische School”, Studierapport No. 1, uitgebracht door de Kerngroep voor onderwijsvernieuwing, oktober 1957.

In het artikel van Ir. de Rhoter is reeds een bespreking gewijd aan de door de commissie Faber geïntroduceerde „horizontale binding” van de leerstof. Aangezien deze zienswijze nogal weerstanden ontmoette, heeft men de Kerngroep gevraagd haar mening terzake kenbaar te maken. Dit is gedaan in een tweede studierapport: „Binding in de leerstof”<sup>1</sup>. Men kwam tot de conclusie, dat „horizontale binding” tussen de vakken grote didactische voordelen heeft voor de begripsvorming der leerlingen. Men moet echter niet overdrijven en de „verticale binding” in de leerstof, waaronder verstaan moet worden de methodische opbouw binnen het vak, mag men er geen geweld mee aandoen.

Om een goede binding bij de overdracht van de leerstof te bewerkstelligen zal er allereerst een goede onderlinge band moeten zijn tussen de leerkrachten. Zij zullen op de school een eenheid moeten vormen om het onderwijs als een samenhangend geheel te kunnen geven.

### *Experimenten*

Om de principiële doelstellingen van het voorbereidende eerste leerjaar, zoals deze in het studierapport „De toekomst van de l.t.s.” zijn neergelegd, verder uit te werken, is aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam opgedragen de leiding op zich te nemen van een experiment aan enkele technische scholen. Dit had ten doel het voorbereidende eerste leerjaar van de technische scholen te reorganiseren in overeenstemming met moderne pedagogisch-didactische, ontwikkelings-psychologische en technische eisen.

De nadruk is daarbij gelegd op de introducerende, de explorerende en de determinerende functie van het eerste leerjaar en om deze bestemmingen in één term vast te leggen, spreekt men nu over „oriëntatiejaar” als men het heeft over de voorbereidende klasse aan de l.t.s.

Na een aanvangsfase aan de 4e technische school te Amsterdam en de technische school te Veendam, is de tweede, uitvoerende fase voor de cursus 1959-'60 ingezet op de scholen te Veendam en Hoofddorp, terwijl de school te Krommenie er als evaluatieschool bij betrokken werd. Terwijl in de tweede fase slechts 2 parallelklassen van elke school er bij betrokken waren, is thans voor de cursus 1960-'61 de derde fase ingezet, waarbij alle parallelklassen in het experiment zijn opgenomen. Tevens zullen er voorbereidingen worden getroffen om het onderwijs

<sup>1</sup> „Binding in de Leerstof”, Studierapport No.2, juni 1958.

van het 2e leerjaar zo goed mogelijk te doen aansluiten op de nieuwe vorm die aan het oriëntatiejaar is gegeven.

Binnenkort is een rapport te verwachten over de bij dit experiment tot nu toe opgedane ervaringen.

Voortwerkend op een advies van de gecoördineerde commissie-lestijden is aan de 4e l.t.s. te Rotterdam een experiment gaande voor speciale vorming van meerbegaafde leerlingen.

### *Het contact met de scholen*

Op gezette tijden heeft de Kerngroep in de vorm van „Mededelingen” verslag gegeven van de vordering der werkzaamheden. Deze zijn op ruime schaal verspreid, maar men mag niet verwachten, dat alleen door middel van publicatie van rapporten de door studie en experimenten verkregen resultaten voor de vernieuwing van het onderwijs op de scholen zal doorwerken. Daarvoor is herhaald persoonlijk contact nodig met al degenen die direct of indirect met het onderwijs op de technische scholen te maken hebben.

Een eerste stap om dit doel te bereiken, is nu gezet in samenwerking met het „Werkverband voor Jongens N.O.”, een werkgroep die is gevormd onder auspiciën van het Paedagogisch Centrum van de Nederlandse Onderwijzers Vereniging en de Nederlandse Bond van Leerkrachten N.O.

Jaarlijks zijn er voor de leerkrachten z.g. „onderwijsdagen” georganiseerd, waar vernieuwingsonderwerpen worden geïntroduceerd en besproken. Voor deze contactdagen kon een verheugende, steeds toenemende belangstelling worden geconstateerd. Voor de in november 1960 in het Gebouw voor Kunsten en Wetenschappen te Utrecht gehouden onderwijsdag, waar de nieuwe opzet voor het oriëntatiejaar aan de orde is gesteld, waren er b.v. over de 600 deelnemers, terwijl wegens plaatsgebrek een groot aantal belangstellenden moest worden teleurgesteld.

Voor de eerstkomende tijd is er nu een aantal regionale onderwijsdagen geprojecteerd, welke in provinciale centra over het land verspreid zullen worden gehouden.

Er is een project in voorbereiding om in aansluiting hierop cursussen voor leerkrachten te geven, welke door het Werkverband jongens N.O. moeten worden ingericht.

### *Besluit*

In kort bestek is in het bovenstaande getracht een zo compact mogelijk overzicht te geven van het werk der Studiecommissies. Er valt niet aan te ontkomen, dat dit onderwerp door schrijver dezes, uit hoofde van zijn functie als secretaris van de Kerngroep, slechts van één zijde kon worden belicht.

Voor de interne bemoeienissen van de Studiecommissies voor het nijverheidsonderwijs op confessionele grondslag zou men deskundigen uit die kringen moeten raadplegen.

Dr. L. L. A. Maurenbrecher, geboren op Java, 1904 – H.B.S.-5-j.c. Stadhouderslaan, Den Haag – indologische studie Universiteit Leiden, economisch kandidaats- en taalkundig doctoraal examen, faculteit Rechten en Letteren – bestuursambtenaar op Java, Sumatra en Celebes, belast met de leiding der Javanen-kolonisatie aldaar – Japans interneringskamp op Celebes – na de soevereiniteitsoverdracht overgegaan naar Nederlands Nieuw-Guinea – ambtelijke loopbaan afgesloten als resident van West Nieuw-Guinea.

Sinds 1955 secretaris van de Kerngroep voor onderwijsvernieuwing, ingesteld door de Bond van Verenigingen tot het geven van nijverheidsonderwijs.

### *Publicaties:*

#### *A. Coördinatie Commissie*

In het raam van de Coördinatie Commissie zijn de volgende publicaties verzorgd:

1. „Commissie ad hoc Autotechniek; Rapport betreffende de leerstof voor de lagere technische school” (1957).
2. „Commissie ad hoc Elektrotechniek; Rapport betreffende de leerstof voor de lagere technische school” (1957).
3. „Enquête in betrekking tot de omzetting van de l.t.s. van een 2-jarige in een 3-jarige cursus” (als afzonderlijke oplage uitgeput; als bijlage in deel II van „Ped.-did.-gedachten over de opbouw van het L.T.O.” opgenomen (1957).
4. „Commissie ad hoc Autotechniek; Aanvullend rapport betreffende de inventaris van het praktijklokaal in de L.T.S.” (1958).
5. Rapport Vakanalyse-schilderen, technische leerstof, inrichting en inventaris praktijklokaal, 1959, uitgebracht in opdracht van de Kerkgroep en de Werkcommissie R.K.T.O.
6. Rapport Vakanalyse-metselen, idem 1959.
7. „Commissie ad hoc Landbouwwerktuigen; Rapport betreffende de leerstof voor de Lagere Technische School (1960).
8. „Beroepsvorming in Nordrhein-Westfalen” – Rapport van de studiegroep van Inspectie, Afdeling N.O. en Studie-Commissie van de oriëntatiecursus in maart 1959 (1959).

9. Een samenvatting van het rapport der wetenschappelijke instituten inzake het zgn. „Breedte onderzoek naar de intelligente en belangstelling van de aanstaande l.t.s.-er, getiteld: „Wie gaan naar de l.t.s.?” van de hand van de heer drs. A. H. M. Struik.

In voorbereiding zijn:

10. Rapport van de Cie inzake het onderwijs in de verwerking van kunststoffen in de gawalo-afdeling van de l.t.s.
11. Rapport van de Cie inzake het leerplan voor de afdeling Schoenmaken op de l.t.s.
12. Rapport van de Cie Natuurkunde Onderwijs.
13. Aanvullend rapport van de cie ad hoc Elektrotechniek.
14. Rapport inzake het onderwijs in de algemene materialenleer met name in het algemeen jaar van de l.t.s.

### B. *Protestants Christelijke Studiecommissie*

Voorzover de opgave uitgeput is, zijn de bibliotheek-exemplaren voor de belangstellende lezer op aanvraag bij het secretariaat ter inzake verkrijgbaar.

1. „Verslag van de studiereis in betrekking tot de vakopleiding in de Duitse Bondsrepubliek in het kader van de West-Europese Unie – 29 mei – 9 juni 1956” door J. H. Ligteringen (1956) (oplage uitgeput).
2. „Tussen Nu en Straks” – een pedagogisch-didactische verkenning ten dienste van het Chr. Technisch Onderwijs; (1956) uitgegeven bij de Fa. J. B. Wolters te Groningen.
3. „Verslag van de werkzaamheden in het jaar 1956” (1957) (oplage uitgeput).
4. „Pedagogisch-didactische gedachten over de opbouw van het Lager Technisch Onderwijs” – deel I (Algemene Beschouwingen), deel II (Bijlagen) (1957).
5. „Verslag van de werkzaamheden in het jaar 1957” (1958) (oplage uitgeput).
6. „Verslag inzake de werkzaamheden over 1958” (1959) (oplage uitgeput).
7. Rapport van de Vakcommissie „Metaal”, inzake de leerstofomschrijving voor de metaalafdelingen van de L.T.S. (Algemene Metaalbewerking, Autotechniek, Elektrotechniek, Fijnmetaal) (1959) (oplage uitgeput).
8. „De L.T.S.-er op school, thuis en in zijn beroep”, een sociologisch rapport aan de S.C. uitgebracht door het „Sociologisch Instituut van het centrale convent van Chr. Sociale Organisaties”, het „Sociologisch Instituut der Ned. Herv. Kerk” beide te Utrecht en het Geref. Sociologisch Instituut te Amsterdam; uitgegeven door de Fa. J. B. Wolters te Groningen – 1960.
9. Rapport van de Vakcommissie „Schilderen” inzake de leerstof voor de Afdeling „Schilderen” der 3-jarige l.t.s. – ter perse.
10. Rapport van de Vakcommissie „Hout” betreffende de leerstofinventarisatie voor de l.t.s. – ter perse.
11. Rapport van de Vakcommissie A.V.O. inzake de richtlijnen voor het leerplan van de l.t.s., m.b.t., de vakken voor het zgn. Algemeen Vormend Onderwijs – ter perse.
12. „De taak en functie van de technische school in de samenleving” – Deel I: „Een historische Schets uitgegeven bij de Fa. J. B. Wolters te Groningen – ter perse.



13. Samenvatting van het eerste interim-rapport van de Cie voor het onderwijs aan meerbegaafde leerlingen aan de l.t.s. – ter perse. (zie ook no. 24.)
14. Rapport van de Vakcommissie „Exacte Vakken” – ter perse.

In voorbereiding zijn de volgende publicaties:

15. „De taak en functie van de technische school in de samenleving – Deel II.
16. Idem – Deel III.
17. Rapport van de Cie inzake de ped.-did. achtergrond van het Algemene Jaar.
18. Rapport van de Cie voor het Onderwijs aan Meerbegaafden (zie ook no. 13).
19. Rapport van de „Cie inzake de ped.-did. eisen aan het technisch leer-middel te stellen”.
20. Rapport van de Cie inzake het Godsdienstonderwijs en de Maatschappij-leer op de c.u.t.s.

#### C. *Werkcommissie R.K.T.O.*

N.O. Brochurereeks:

- nr. 1. Opbouw Lager Technisch Onderwijs.
  2. Het Arbeidsonderwijs.
  3. Lichamelijke Opvoeding in het L.T.O.
  4. Selecteren en Adviseren in de afd. Metaalbewerken van de L.T.S.
  5. Muzikale Vorming op de R.K. L.T.S.
  6. Deel 1: Zin en Mogelijkheden.
    - Deel 2: De leraar en zijn opleiding.
    - Deel 3: De leiding van de school.
    - Deel 4: De functie van de school in het milieu van de leerlingen.

Mededeling:

1. Opmerkingen van de Werkcommissie n.a.v. een eerste kritische globale beschouwing van de door de commissie Faber gebrachte leerplannen voor Metaal- en Houtbewerking.
2. Horizontale binding en verticale opbouw van de leerstof.
3. Eisen, waaraan de leerstof algemeen vormend onderwijs in de lagere technische scholen moet voldoen.
4. Basisleerplan lich. oef. voor het Technisch Onderwijs.
5. Algemene beschouwing over het L.T.O.
6. Richtlijnen en leerstofomschrijving autotechniek.
7. Enquête onder absolventen van de L.T.S.
8. Arbeidsonderwijs.
9. Leerplan afd. elektrotechniek deel 1, derde leerjaar (1e leerjaar elektrotechniek).
10. Enquêtes lich. opv.:
  1. Gebruik van de brug.
  2. Vaardigheidseisen bij het N.O....
11. Expressief tekenen in de eerste klas van het arbeidsonderwijs.
12. Structuur en leerstofomschrijving van de Houtbewerkingsafdelingen bij de R.K. L.T.S.
13. Proeve van een leerstof-beoordeling – sc. alg. metaal.

14. Leerplan L.T.O. – afd. elektrotechniek – deel 2 vierde leerjaar (2e leerjaar elektrotechniek).
15. Suggesties voor de wijze van hanteren der prestatieboekjes.
16. Leerstof analyse exacte vakken.
17. Ervaringen met het arbeidsonderwijs aan de R.K. L.T.S. te Maastricht.
18. De toekomst van het L.T.O.
19. Aanvulling op brochure nr. 4.
20. Werkcommissie R.K.T.O.

#### Interne mededeling:

- 1960–1. Grondstudie van het rapport over de Toekomst van het L.T.O. Structuurwijzigingen in de maatschappij.

#### D. Kerngroep voor Onderwijsvernieuwing

1. „Oriëntatie-onderzoek naar de resultaten van het experiment Faber op lagere technische scholen”, door Ir. W. C. de Rhoter, uitgevoerd in opdracht van de Kerngroep voor Onderwijsvernieuwing, ingesteld door de Bond van Verenigingen tot het geven van N O – 1957.
2. Studierapport No. 1, „De Toekomst van de Lagere Technische School”, oktober 1957.
3. Brochure: „Heeft het Lager Technisch Onderwijs een andere doelstelling gekregen? – Ambacht versus Industrie?” door Ir. S. H. Stoffel – 1957.
4. Verslag van de Technische Onderwijsdag, Den Haag 1957.
5. Studierapport No 2, „Binding in de Leerstof”, juni 1958.
6. Rapport van de interne vakcommissie voor het Algemeen Vormend Onderwijs, uitgebracht aan de Kerngroep, 1958, (publicatie in voorbereiding).
7. Rapport van de interne vakcommissie – esthetische vorming, uitgebracht aan de Kerngroep, 1958 (publicatie in voorbereiding).
8. Voorlopig rapport van de interne vakcommissie fijnmetaalbewerken, basisleerplan voor de afdeling fijnmetaalbewerking, 3e en 4e leerjaar l.t.s., met een „Ten Geleide” van de Kerngroep, houdende een beschouwing over het selectieprobleem, juli 1959.
9. Voorlopig rapport der interne vakcommissie – elektrotechniek, Eerste Deel, „Basisleerplan elektrotechniek voor het 3e leerjaar van de l.t.s.”, januari 1958.
10. Voorlopig Rapport der interne vakcommissie – elektrotechniek, Tweede Deel, „Basisleerplan elektrotechniek voor het 4e leerjaar van de l.t.s.”, juli 1960.
11. Deelrapport „Diepteonderzoek” Technische School Tiel, interne uitgave Nutsseminarium, Amsterdam, 1958.
12. Deelrapport „Diepteonderzoek” Technische School Westerstraat A'dam, interne uitgave Nutsseminarium, Amsterdam 1959.
13. Deelrapport „Diepteonderzoek”, Technische School Meppel, interne uitgave Nutsseminarium Amsterdam, 1959.
14. Samenvatting „Diepteonderzoek” – Een onderzoek naar de situatie en de functie van enkele lagere technische scholen, interne uitgave Nutsseminarium Amsterdam, 1960.

## 15. „Mededelingen” van de Kerngroep:

- juli 1955: Instelling van de Kerngroep van de Werkcommissie voor onderwijsvernieuwing.
- nov. 1955: Overgangsfase in de voorziening van nieuwe leerstof.
- maart 1956: Jaarverslag 1955.
- juni 1956: Instelling gecombineerde vakcommissies ad hoc metselen en schilderen.
- okt. 1956: Instelling van interne vakcommissies.
- feb. 1957: Jaarverslag 1956.
- juni 1957: Overzicht der werkzaamheden.
- april 1958: Jaarverslag 1957.
- juli 1958: Rapport meubelmaken – timmeren.
- sept. 1958: Overzicht der werkzaamheden.
- maart 1959: Jaarverslag 1958.
- okt. 1959: Overzicht der werkzaamheden.
- nov. 1959: Experiment Oriëntatiejaar.
- maart 1960: Jaarverslag 1959.

# VERNIEUWING VAN HET N.O. VOOR MEISJES

C. BOELE VAN HENSBROEK

## 1. *Inleiding*

Om in een kort bestek een indruk te geven van omvang en inhoud van het onderwijs op huishoud- en industriescholen en landbouwhuishoudscholen (de scholen voor maatschappelijk werk, en opleiding voor de detailhandel vallen hier buiten bespreking) is wèl een aanlokkelijke maar geenszins een gemakkelijke taak.

Aanlokkelijk om een tak van onderwijs hier te mogen belichten, die een grote plaats inneemt in ons volksbestaan, en waarvoor de waardering in veel kringen, juist in onderwijskringen nog vaak zo klein is.

Ieder jaar gaat het aantal leerlingen met sprongen omhoog; in september 1960 was deze stijging 11 %. In 1959 volgden 114.000 meisjes een volledige dagopleiding, en ongeveer een zelfde aantal volgde cursussen en partieel onderwijs.

Niet gemakkelijk omdat de taak van de Commissie die de goede onderwijsmethoden moet bestuderen, zeer complex is.

Huishoudelijke vorming, formele vorming, beroepsvorming en algemene vorming spelen hier dooreen.

Mejuffrouw Dr. A. de Waal, destijds staatssecretaris van onderwijs, kunsten en wetenschappen sprak op een conferentie van directrices in 1954 de volgende woorden: „... kenmerkend voor de sociale betekenis van het n.o. voor meisjes is de spreiding over alle sociale milieus, welke bij geen andere tak van voortgezet onderwijs in die mate aanwijsbaar is. Dit is een voordeel maar brengt specifieke moeilijkheden mee”.

## 2. *De impasse*

In 1946 is de 1ste commissie-Kohnstamm met haar werkzaamheden begonnen. Reeds in 1935 sprak Prof. Kohnstamm op een vergadering van de vakgroep A.V.O. en Pedagogiek van de Bond van leerkrachten bij het n.o. over: De betekenis van de psychologie voor de didactiek van het n.o. voor meisjes. (Mededeling No. 29 van het Nutsseminarium voor pedagogiek te Amsterdam).

Het n.o. voor meisjes in die tijd, was degelijk en grondig vakonderwijs, maar tevens vertegenwoordigde dit een stuk vrouwenemancipatie.

Het streven van de pioniersters was er vóór alles op gericht de vrouw te verlossen uit de *sleur* van het huishouden, en haar *te leren denken*

bij wat ze doet en waarom ze het doet. „Denkt aleer ge doende zijt, en doende denkt dan nog” is *de* zinspreuk geweest die het meisjesvakonderwijs begeleid heeft vanaf  $\pm$  1890 met alle consequenties daarvan. Gaarne noem ik hier de thans 91-jarige en nog steeds arbeidzame Martine Wittop Koning, één dergenen die de grondslag heeft gelegd voor een gezonde, verantwoorde voeding voor het Nederlandse volk. Kennis van fysiologie, biologie, natuur- en scheikunde vormden de steunvakken voor voedingsleer, hygiëne en warenkennis.

Deze theorievakken gaan vooraf aan de praktijkvakken.

Op deze wijze is het huishoudonderwijs en het landbouwhuishoudonderwijs geworden tot wat het is.

Het doel is geweest: het vormen van denkende huisvrouwen.

Het „al doende leert men” was geheel van de baan. Dat het denken in Herbartiaanse zin, het doen kan verlammen en het zelfvertrouwen, dus ook de handigheid van de leerling geheel kan ondermijnen, had men nog niet ontdekt.

Toen bij de verlenging van de leerplicht de gelegenheid geboden werd, de laatste twee leerjaren na 6 jaar L.O. door te brengen op de nijverheidsschool, bleek uit de grote toeloop van leerlingen, de grote belangstelling voor deze vorm van onderwijs. In 1941 volgden reeds  $\pm$  38.000 leerlingen de primaire opleiding.

Het leren naaien werd het belangrijkste vak geacht. Een vader schreef toen zijn tweelingdochtertjes 14 jaar werden, midden in het schooljaar: „ze gaan d'r af, omrede dat mijn vrouw en ik bij hun geboorte tegen elkaar hebben gezegd, dat ze niets zouden hoeven te leren als naaien”. Dit voorbeeld wordt hier genoemd, omdat het *representatief* is geweest (en nóg voorkomt) voor een zéér grote groep.

Het is geen wonder, want naaien moet geleerd worden. De moeder mist hiertoe de bekwaamheid of zij wil het haar dochter niet leren, want dat vergt te veel van haar geduld.

„Koken, wassen en huishouden” *leer je vanzelf* en de rest neem je op de koop toe, om niet te spreken van „lager onderwijs” dat 2 lessen, hoogstens 4 lessen per week gegeven werd, want „dat hebben ze tóch allemaal gehad”.

De jonge leerlingen houden van praktisch werken; hoe meer actie, hoe beter, dit bevredigt de handelingslust.

Maar voor de theorie hebben zij geen belangstelling.

Op de vraag: „waar komt het water vandaan” wordt ongeduldig geantwoord: „uit de kraan”, en „als je 'm opendraait komt het eruit”, met een kritische, verwijtende blik op de juffrouw: „wat is daar nu

aan te leren? Laten we maar liever gaan werken." Met werken wordt dan praktisch werken bedoeld.

Het heeft heel veel jaren geduurd, voor de lerares lering kon trekken uit de kritiek van haar leerlingen!

De foutenanalyse van later jaren moest uitkomst brengen (zie studierapport 1948).

### 3. *Het probleem*

Hier demonstreert zich de analoge positie van huishoudonderwijs en . . . . het onderwijs in pedagogiek en didactiek, want beide bestrijken een leerstof, die je ook „vanzelf” kunt leren: „een moeder weet 't best wat goed is voor haar kind”; „lesgeven leer je, of je leert het niet”; „huishouden kan iedere vrouw als ze er voor staat”.

De taak van de lerares bij het huishoudonderwijs en die van de docent in de pedagogiek hebben veel met elkaar gemeen.

Zij moeten er in zien te slagen: het vanzelfsprekende te heffen in de sfeer van het bijzondere, zó, dat de belangstelling wordt gewekt, en de mens wordt geraakt in de totaliteit van zijn wezen.

Een verbetering in de toestand treedt reeds in in het jaar 1940, bij publicatie van het rapport-Van Poelje inzake het 7de leerjaar en de hogere leerjaren g.l.o. Voor de primaire opleiding wordt in het eerste leerjaar 4 uur en in het tweede leerjaar 3 uur uitgetrokken voor voortgezet lager onderwijs.

Enkele scholen hebben dit aantal met enkele uren uitgebreid, maar daar bleef het bij. Het woord lager onderwijs alleen al had toentertijd voor de meeste kinderen een zeer onbehagelijke klank, die hen bij voorbaat reeds de lust erin vergalde, uitgezonderd op die scholen waar reeds volgens progressieve methoden werd gewerkt, zoals enkele industrie- en huishoudscholen in Rotterdam, o.a. die onder leiding van mejuffrouw O. van Loghem, later lid van de commissie, in het bijzonder én voor het lager onderwijs én voor de naaldvakken een ingenieus plan had opgesteld tot volledige activering van de leerling. Later is dit werk in het studierapport-Kohnstamm gepubliceerd hoofdstuk IV § 3: „Een school met vrije arbeid”.

De hier genoemde methoden worden nu algemeen gebruikt.

### 4. *Op zoek naar nieuwe wegen*

Na de oorlog in 1946 door de sterke groei van het onderwijs, en door de grote veranderingen in het voeren van de huishouding en in de



status van de huisvrouw, wordt de noodzaak gevoeld, in het bijzonder de primaire opleiding grondig te herzien. De minister verzoekt aan de commissie tot voorbereiding van goede onderwijsmethoden voor het primaire onderwijs – de commissie Kohnstamm – richtlijnen te ontwerpen voor verbetering van dit onderwijs, dat sedert 1941 onder de leerplicht valt.

Deze richtsnoeren werden op 17 januari 1947 de minister aangeboden. Zij werden reeds op 17 juni van hetzelfde jaar aan de primaire dag-nijverheidsscholen doorgegeven. Hieruit citeren wij: „daar in de meeste gevallen dit schoolonderwijs het laatste is dat de meisjes genieten, dient de opleiding in haar geheel gericht te zijn op algemene vorming”.

Het aantal verplichte lessen van 60 minuten (later 9 v. 50 min.) voor A.V.O. (niet meer voortgezet l.o.) moet 8 bedragen, zo óók voor de naaldvakken, en 8 voor de huishoudelijke vakken. Tekenende, lich. oefening, Muziek, Godsdienstonderwijs werden verplichte vakken.

Elke klas wordt in beginsel toevertrouwd aan drie leraressen, die tezamen een team vormen: A.V.O./naaldvakken/huish. vakken, in samenwerking met de andere leerkrachten: K. & O., tekenende, muziek.

Hiermee is het begin van teamwork gemaakt. Het is misschien wel een van de moeilijkste punten van de richtsnoeren die nog steeds niet op alle scholen gerealiseerd zijn, omdat onderlinge samenwerking moeilijk blijkt te zijn, voor leraressen die opgeleid zijn voor vaklerares.

Het A.V.O. krijgt de benaming van V.A.V.O. – voortgezet algemeen vormend onderwijs – de manuele vakken vallen tezamen onder N.A.V.O. – nieuw algemeen vormend onderwijs.

Het N.A.V.O. moet gegeven worden *ten dienste* van het V.A.V.O., met het doel dat het doen het denken zal activeren.

Nederlandse taal is het centrale vak van de gehele primaire opleiding. Er wordt een leeroverzicht ontworpen (schema I Studierapport) waar verticaal de leerstof in de oude vakverdeling staat aangegeven, maar dat horizontaal gelezen de mogelijkheid doet zien voor het opbouwen van projecten, a.h.w. een wegwijzer voor de leerkrachten om deze nieuwe werkwijze te gaan begrijpen.

Veel aandacht wordt gegeven aan de onderwerpen die buiten het N.A.V.O. zijn gelegen en samengevat worden in de naam „Wij en de wereld om ons heen”, waar sociale, economische, religieuze, intellectuele en esthetische aspecten worden gebruikt.

Schema II geeft een zeer duidelijk beeld van de totaliteit van de algemene vorming bij de primaire opleiding, kortweg genoemd de vorming van hart, hoofd en hand. Uitdrukkelijk wordt in het Studie-rapport

naar voren gebracht dat de belangstelling niet uitsluitend op het gezin moet worden gericht. Door alle leerstof heen, moeten de draden geweven zijn van gemeenschapsgevoel, van schoonheid en goedheid en het zuivere weten der dingen.

In 1949 werd de opdracht door de minister van onderwijs uitgebreid, ten dienste van het gehele n.o. voor meisjes. Na het overlijden van Prof. Kohnstamm, komt de leiding in handen van Prof. v. Houte.

De doelstelling luidt aldus:

„Bij alle meisjes op de grondslag van het l.o., het u.l.o., het m.o. of het v.h.o., dat inzicht op dié gevoelens te helpen ontwikkelen, dié gezondheid te kweken en dié vaardigheden aan te leren, die voor haar algemene vrouwelijke vorming in alle levenssituaties onmisbaar zijn, rekening houdend met wat naar de omstandigheden voor elk der meisjes wenselijk is”.

### 5. Samenstelling en werkwijze van de commissie Kohnstamm-van Houte

De commissie wordt bijgestaan door 12 subcommissies, n.l. voor

- |                             |   |
|-----------------------------|---|
| A 1. lichamelijke opvoeding | B 1. leraresopleiding                                     |
| 2. land- en tuinbouw        | 2. 3-jarige U.L.N.O. vooropleiding voor lerares N.O.      |
| 3. kinderverzorging en opv. | 3. Partieel onderwijs                                     |
| 4. naaldvakken              | 4. Huishoudassistente en daarop volgende beroepsopleiding |
| 5. schei- en natuurkunde    | 5. leerlingstelsel (opgeheven in 1960)                    |
| 6. milieu-onderzoek         |   |
| 7. maatschappelijk inzicht  |   |

De subcommissies worden bijgestaan door 8 werkgroepen welke in  $\pm 50$  scholen praktisch medewerken aan het volvoeren van experimenten. In totaal heeft de commissie  $\pm 250$  medewerk(st)ers.

Een werkgroep is bezig met een experiment van leerlingen met 5-jarige g.l.o. in de 1ste primaire klas.

De subcommissies onder A 1 t/m 6 genoemd bestuderen het onderwijs in de primaire opleiding, ter voortzetting van het Studierapport.<sup>1</sup>

De subcommissies onder B genoemd verdiepen zich in de studie van opleidingen als totaliteit. Men bestudeert sociologische aspecten; men verdiept zich in de economisch-sociale achtergrond; pedagogische en psychologische vraagstukken komen naar voren. Door middel van enquête en case-work benadert men deze leerlinggroepen. Het spreekt vanzelf dat de groepen A en B van elkanders werk leren, en dat er integratie moet plaats vinden van vak en vakopleiding.

<sup>1</sup> A. 7. houdt zich bezig met het bestuderen van het vak „maatschappelijk inzicht” t.b.v van l.n.o; u.l.n.o en m.n.o.

Zij bestudeert de volgende punten:

1. „Wie zijn onze leerlingen?”
2. „Wat zullen wij de leerlingen leren?”
3. „Hoe zullen wij het de leerlingen leren?”
4. „Hoe zullen wij haar algemene vorming bevorderen?”

In de veranderende maatschappij zoekt de commissie naar dié waarden, welke onveranderlijk zijn n.l.

het leren waarnemen,	het leren lezen
het leren doen,	het leren leren
het leren denken.	het leren samenwerken

Iedere leerkracht kan medewerken aan de proeven. Door deze werkwijze wordt de belangstelling „al doende” gewekt. Het opmaken van een nauwkeurige foutenanalyse opent perspectieven om zich verder te wagen op experimenteel gebied. Het leidt tot zelfkennis en tot kennis van de pupil. Ieder gaat individueel én in team aan de gang, en wordt meer en meer gegrepen door dit geïntegreerd werken in een pedagogische situatie. Men wordt anders. Zo wordt een hechte basis voor de vernieuwing gelegd. De verhouding tot de leerling, tot de klas wijzigt zich.

De verhouding lerares-leerling is er een geworden: van mens tot mens. Dit kan nooit aan iemand worden opgelegd, maar in vrijheid worden verworven.

Het woord van Prof. Kohnstamm: „Wij kunnen helpen en mogen en moeten daarom helpen, maar wij mogen ons nooit verbeelden het eigenlijke werk aan het kind uit handen te kunnen nemen”, blijft een richtsnoer in de werkwijze van de commissie.

De lerares zal zich afvragen: of zijzelf een situatie weet te scheppen, waarin de leerling de vrijmoedigheid vindt, haar mogelijkheden te tonen.

Meer nog: zij zal een situatie moeten scheppen, waarin de leerling zelf die mogelijkheden zal ontdekken, waarvan zij en wij het bestaan niet eerder wisten. Menig ontmoedigd meisje heeft haar weg aldus gevonden, nu zij de kans kreeg tot ontplooiing. Zij wordt niet gevormd, maar zij krijgt de gelegenheid eigen vorm te vinden.

#### 6. *De Padiap, trait d'union tussen de Commissie en de Leerkrachten*

In 1948 zijn in het leven geroepen, de *Pedagogisch-Didactische Applicatiecursussen*.

Deze hebben tot taak in regionale cursussen de leerkrachten van het

gehele land in kennis te brengen met de nieuwe onderwijsmethoden, door middel van syllabi, publicaties van het werk v. d. commissie Kohnstamm-v. Houte, welke in discussiegroepen worden besproken. Aanvankelijk had dit werk een zuiver didactische taak.

Meer en meer zijn de cursussen zich gaan bezighouden met de sociaal-pedagogische en esthetische vorming. De cursussen worden meestal 1 × per maand gegeven. Het principe is gericht op individu en gemeenschap. Duizenden cursisten hebben de cursussen gevolgd.

Zo bereikt het werk van commissie en Pediap het gehele land, en voltrekt zich de vernieuwing a.h.w. ongezien. Essentieel bij al dit werk blijft dat er: geen voorschriften worden gegeven; slechts voorbeelden gesteld, verkregen door experiment, die van ieder, eigen inzicht, initiatief en toepassing vragen; het geven van persoonlijk gestelde opdrachten; het bevorderen van kritiek op eigen werk; het geven van taken waarbij het élan en het creatief werken, alsook „l'amour du risque" een positieve rol kan spelen, niet alleen bij de zg. esthetische vakken, maar ook bij de huishoudelijke vakken.

Wordt niet juist daar de arbeidsvreugde gewekt, waar de huisvrouw iets eigens, iets van haar zelf in haar werk legt?

Hoe men dit moet bereiken?

De commissie stimuleert alle lerare(sse)n tot medewerken, en mededenken.

Het werk van de commissie is tweeledig: leerlingen en lerare(sse)n te activeren, als voorwaarde voor levend onderwijs.

### 7. De „brede menigte" der primaire leerlingen

Zo worden dan de primaire leerlingen in onze scholen ontvangen, in september 1960 waren het er ± 49.000, in de eerste klas.

Vol verwachting staan ze voor ons „de brede menigte van meisjes" (zie Doelstelling Studierapport), vol levenslust en handelingsdrift (C. Bühler).

Het is 't grote voorrecht van het n.o. dat het I.Q. voor ons indifferent is, mits er gewoekerd wordt niet alleen met het I.Q., maar met alle gaven en talenten van deze „mensen in wording".

Een hoog of laag I.Q. – geen nood – zij hebben allen evenveel recht op huishoudelijke vorming en algemene vorming – zij kunnen immers allen huisvrouw worden! – en zeker ook op een beroepsvorming.

Een tweede voorrecht is, dat 't n.o. grote vrijheid geeft in de verdeling en behandeling van de leerstof. De A.V.O.-leerkracht mag zijn 8 les-

tijden naar eigen inzicht gebruiken, hetgeen de gelegenheid schept te werken met projecten.

In de verzorgende beroepen krijgen de beste krachten gelegenheid naar voren te treden. Niet alleen dat deze meisjes nodig zijn in deze beroepen – er is immers een groot tekort – maar ook kan het beroep de meisjes wekken tot wijsheid, die geboren wordt in de totaliteitsbeleving van de verantwoordelijkheid van haar taak.

„Zij die met de dagelijkse vorming dezer meisjes zijn belast zullen zich nader in de kinderpsychologische literatuur moeten verdiepen. Zij zullen moeten nagaan, welke kennis en bekwaamheden deze kinderen hebben verworven op de lagere school.”

Hiertoe werd een onderzoek ingesteld, onder auspiciën van het Nutsseminarium v. pedagogiek te Amsterdam. (Studierapport hoofdstuk I 3, en Mededelingen no.42 van het Nutsseminarium: Het meisje van 12 tot 14 jaar.)

Enige jaren daarna is de proefneming herhaald. De resultaten waren niet afwijkend van het eerste onderzoek. Zij geven een duidelijk beeld van de prestaties in een eerste klas primaire opleiding; een niet zeer bemoedigend beeld, gekenmerkt door denktraagheid, denkmoetheid en onnauwkeurigheid, maar stimulerend om tot nieuwe werkwijzen over te gaan en de belangstelling van de meisjes van uit een belangstellingscentrum te wekken.

De aandachtsspanningsboog is gering.

Korte opdrachten, afwisselende taken waaraan naar eigen keuze gewerkt kan worden zijn ontworpen, om hieraan tegemoet te komen.

De afkeer van het vak „voortgezet lager onderwijs” is voor een groot deel verdwenen. In heel veel scholen worden de A.V.O. lessen met plezier gevolgd. Declamatie en rollenspel, en het gebruik van audiovisuele leermiddelen verlevendigen het onderwijs. Het voornaamste punt, wat nu te doen staat is de differentiëring van de leerstof, ten behoeve van A, B en C groepen, welke ook in het wetsontwerp van het voortgezet onderwijs wordt bedoeld. Reeds geeft sedert een 10-tal jaren de commissie van Houte door middel van een experiment op 10 scholen in het land, gelegenheid aan meisjes met voldoende intelligentie en behoorlijk manuele aanleg om binnen het kader van het n.o. een vorming te ontvangen van een 3 jarige vooropleiding voor lerares n.o.

Reeds vele leerlingen uit de primaire opleiding hebben een N.O.-akte behaald.

### 8. De „3 jarige vooropleiding”

Deze 3 jarige U.L.N.O. vooropleiding omvat de U.L.O. vakken en het onderwijs van de vormingsklas. Wanneer zij de 2 jarige primaire opleiding volgt + 3-jarige U.L.N.O. komt zij tegelijk met het meisje van de U.L.O. in de opleiding.

Deze moet na 4 jaar U.L.O., een jaar vormingsklas volgen.

Bij deze 3-jarige U.L.N.O. vooropleiding wordt de zelfwerkzaamheid bevorderd door het werken met taken en werkboekjes, volgens bepaalde spelregels, waarbij het zelfstandig lezen van opdracht en tekst en het zelfstandig gebruik van oriënteringsmateriaal voorwaarde is.

Het diploma 3-jarige U.L.N.O. vooropleiding geeft tevens toegang tot de opleiding van kleuteronderwijzeres en van apothekersassistent.

Voor de B groepen staat beroepsvorming open voor de zg. verzorgende beroepen: huishoudassistente, Inas (inrichtingsassistente), kinderverzorgster (in koloniehuisen), bejaardenverzorgster, alle beroepen die weer kunnen voeren tot het behalen van een diploma voor kraamverzorging of verpleegster, directrice in kindertehuisen.

Opleiding tot leerling-verkoopster, tot naaister, costumnaaister en coupeuse zijn mogelijk voor de A en de B groepen.

De C groep is voor de minst begaafden. Een experiment met klassen waarin uitsluitend meisjes zijn opgenomen met 5 jaar g.l.o. is lopende.

In rapport 1954/1955 is een uitvoerige beschouwing te vinden over het begaafdheidsvraagstuk op de n.o. school voor meisjes. Het behandelt aansluiting en selectie in l.n.o., u.l.n.o. en m.n.o.

### 9. De lichamelijke conditie van de primaire leerlingen

In de eerste plaats heeft een uitvoerig experiment plaatsgevonden, waarover in 1954 een rapport is gepubliceerd van het proefonderzoek. In 1959 verscheen terzake het rapport: Onderzoek naar de lichamelijke conditie van de primaire opleiding aan nijverheidsscholen voor meisjes. Dit onderzoek heeft plaatsgevonden onder leiding van mejuffrouw J. Schieven, inspectrice van het landbouwhuishoudonderwijs. Van de subcommissie maakten deel uit Prof. Dr. J. Jongbloed, hoogleraar in de medische fysiologie, W. Hordijk, schoolarts, Dr. C. Banning, toenmalig geneeskundig hoofdinspecteur van de volksgezondheid, de hoofdconsulenten voor de lichamelijke opvoeding, J. M. Berrevoets en C. Ras, de hr. Chr. Freeve, jeugdhygiënist, alsmede enige leraressen voor lichamelijke opvoeding. Op 82 scholen over het gehele land zorgvuldig geselecteerd, werden experimenten genomen.



Naast de bekende psychische ontwikkelingsfasen van het jonge meisje, is men door deze experimenten gekomen tot een indeling naar fysiologische leeftijd. Deze indeling draagt typische consequenties voor de pedagogisch-didactische aanpak.

Men komt tot een indeling van 5 verschillende ontwikkelingsfasen, die worden onderscheiden t.o.v. de fysiologische leeftijd:

1. prepuberteit: P 1,
2. beginnende puberteit: P 2,
3. gevorderde puberteit: P 3,
4. beginnende adolescentie: P 4,
5. gevorderde adolescentie: P 5.

Deze fasen openbaren zich bij dit onderzoek in de leeftijd van 12 t/m 15½ jaar.

De vraag rijst in de subcommissie of het nemen van een proef naar de fysiologische leeftijd, gegevens zou opleveren die van belang zouden kunnen zijn, met het oog op de aanpassingsmoeilijkheden waarmede alle leerlingen, niet in het minst tijdens de beginperiode van de primaire opleiding te maken krijgen.

Dit punt is zeer reëel, waar het orde vraagstuk in vele scholen een probleem vormt.

De onderzoekingen wijzen uit hoezeer de fysiologische leeftijd afwijkt van de chronologische leeftijd; slechts één voorbeeld uit dit omvangrijke rapport:

- 26 % - P 1
- 42 % - P 2
- 11 % - P 3    meisjes van 12 jaar in de 1ste primaire klas.
- 19 % - P 4
- 2 % - P 5

Men stelle zich dit in werkelijkheid voor en men kan zich een beeld vormen van de samenstelling van een eerste klas, waar dan óók nog meisjes zitten van 12½, 13, 13½, 14, 14½, 15 tot 15½ jaar toe, met evenzoveel verschillen in fysiologische rijping!

Interessant zijn ook de uitkomsten van de beïnvloeding van de psychische gesteldheid op de prestatieproeven en uithoudingsproeven. Hoofdstukken over linkshandigheid, maten en gewichten, voedings-toestand, gebit, etc. maken het rapport tot een waardevolle bijdrage tot de studie van goede onderwijsmethoden.

## 10. *Subcommissies*

### a. *Kinderverzorging en Opvoeding*

In de subcommissie K. en O. is gedurende 2 jaar op 11 proefscholen materiaal verzameld over de resultaten van de gegeven lessen.

In 1946 (zie studierapport) is de mening uitgesproken dat de primairen niet rijp zouden zijn voor dit onderwijs. De subcommissie heeft zich ten doel gesteld systematisch te onderzoeken in hoeverre o.m. er belangstelling voor K. en O. en handenarbeid bestaat en gewekt kan worden bij eerste en tweede jaars leerlingen van de primaire opleidingen.

Deze proefneming, beschreven in het zeer uitvoerige rapport K. en O., met een rijkdom aan gegevens betreffende leervormen en werkwijzen, stilleesproef, rollenspel, expressiemogelijkheden betreffende kinderverzorging, opvoeding en handenarbeid, heeft positief aangetoond dat dit onderwijs in de eerste klas, én in de tweede klas met minimum 2 les-tijden per week kan worden gegeven. Momenteel houdt de subcommissie zich bezig met de betekenis van de film voor het gevoelsleven van de primaire leerlingen.

### b. *Land- en tuinbouw*

Het onderwijs in land- en tuinbouw (zie Informatiebladen no. 1) geeft een uitwerking van projecten op 12 landbouwhuishoudscholen. Op het platteland kunnen de projecten opgebouwd worden rond tal van onderwerpen: het boeren erf, de kruidentuin, de groententuin, de pluimvee-verzorging. Teamwork van V.A.V.O. en N.A.V.O. treden hier in zuivere vorm naar voren.

### c. *Natuur- en scheikunde*

Ook de subcommissie voor natuur- en scheikunde werkt uitsluitend t.b.v. de primaire opleiding.

Scheikunde in de huishouding wordt aanschouwelijk gemaakt, waarbij door het waarnemen en het doen de leerling tot zelfstandig denken wordt geactiveerd. Het werken met symbolen wordt door middel van proefnemingen bestudeerd.

### d. *Maatschappelijk inzicht*

### e. De naaldvakken

De subcommissie voor de naaldvakken bestudeert het aanleren van vaardigheden en technieken, om betere werkwijzen te bevorderen en legt zich toe op het ontwerpen van basisleerstof en het werken met visueel materiaal.

### f. Het milieu-onderzoek

De subcommissie voor milieu-onderzoek heeft een studie ondernomen betreffende het milieu in stad en op het platteland, in het bijzonder van de primaire leerlingen. Dit onderzoek heeft plaats door middel van enquête en van een sociologisch onderzoek van het milieu in enige plaatsen in het land, van verschillende constellatie.

Speciale aandacht dient gegeven te worden aan een groep meisjes, die door de commissie „de teleurgestelde meisjes” worden genoemd. Zij zijn gestrand op de u.l.o. of lyceum. Zij komen ontmoedigd, met weinig uitzicht: „want wát zou een huishoudschool te bieden hebben?” Het is een nederlaag in alle opzichten; voor de ouders, voor haarzelf, en tegenover haar vroegere klasgenoten. Zij durft het hen vaak niet te vertellen. Zich niet willende laten kennen, bewust of onbewust – (hoe sportief blijft de geest!) – uit zij zich in agressieve toon, in agressief optreden, in onverschilligheid en vaak ook in apathie, a.h.w. verlamd, lastig en onmogelijk voor zichzelf en anderen. Het is helaas een grote groep. Volgens de mededelingen van het C.B.S. 1959/1960;

van de u.l.o.: 3269 leerlingen

van het v.h.m.o.: 1009 „

Een goede vier duizend per jaar. Wanneer de wet op het voortgezet onderwijs door het invoeren van een goed functionerende brugklas betere mogelijkheden zal scheppen voor deze meisjes dan is daar véél mee gewonnen, omdat er veel onnodig leed kan worden voorkomen. Het is een behoud dat de geest zich verzet tegen een teveel opnemen van kennis. Het is een natuurlijke bescherming. Wanneer de leerling op de u.l.o. of het lyceum het onderwijs niet kan volgen, dan wordt het voor haar een „klakkeloos pompen”.

Het n.o. voor meisjes biedt haar goede kansen (zie rapporten 1954 t/m 1959).

Er is gedurende 3 jaar geëxperimenteerd, om te komen tot een project t.b.v. Beroepenoriëntatie, waarvoor 3 uur per week in de opleiding is uitgetrokken.

### g. De verzorgende beroepen

De opleiding tot huishoudassistente (naar een betere benaming wordt gezocht) geeft een algemeen vormende vooropleiding voor veel beroepen op allerlei gebied, in het bijzonder voor de verzorgende beroepen. Door het stimuleren van de zelfwerkzaamheid, door haar geestelijk te activeren, uitgaande van die onderwerpen die haar op het niveau brengen, waar zij haar zelfvertrouwen kan herwinnen, trachten wij in deze opleiding deze meisjes te benaderen.

Het geven van praktische zinvolle opdrachten, waar zij zich geheel zelfstandig voor moet inzetten, geeft haar de mogelijkheid om zich te ontwikkelen tot een volwaardige kracht. Hiervoor is noodzakelijk dat haar opdrachtgeefster haar alles durft overlaten en *volledig vertrouwen* stelt in haar leerling. Slechts dan zal deze proef slagen. Deze opgave is voor een lerares niet gemakkelijk, zolang zij bang is dat er fouten worden gemaakt. Zij moet óók in de praktische vakken foutenanalyse leren toepassen.

De plaats, die de huishoudelijke vakken in deze opleiding innemen, is niet zo groot meer; 14 uren worden hieraan besteed, en de vakken Nederlandse taal, Engels, (soms Frans of Duits), biologie, geschiedenis van woning en kleding in de vorm van kunstgeschiedenis, maatschappelijk inzicht (maatschappijleer), beroepenoriëntatie waarbij excursies naar bedrijven en instellingen, het uitnodigen en ontvangen van sprekers en spreeksters uit verschillende beroepen, (waarbij het tot de persoonlijke opdracht van één der leerlingen behoort te zorgen voor uitnodiging, ontvangst, toespreken, bedanken en verzorgen, etc.) eenvoudige boekhouding, tekenen (expressie), kinderverzorging, opvoedkunde, handenarbeid, muziek en lichamelijke oefening.

Tijdens de opleiding is het voor sommige leerlingen mogelijk te werken voor het examen A.V.V. (algemeen vrouwelijke vorming) van de Stichting I.V.I.O. te Amsterdam. Groepswork en groepsdiscussies, dragen er toe bij haar te leren denken en zich te bezinnen op haar plaats en haar beroep in de maatschappij. Zo wordt zij voorbereid voor de verdere beroepsopleiding, hetzij binnen of buiten het kader van het n.o.

Dan is daar de groep meisjes met u.l.o. diploma (C.B.S.: 2392 l.l. in 1959/1960) of diploma eindexamen v.h. of m.o. (1642 l.l.).

Zij komen o.m. naar de zg. vormingsklas.

De vorming, waarvan de leerlingen sarcastisch opmerken: „nu worden we gevormd” is ook een klas, waarin de school de gelegenheid biedt aan de meisjes eigen vorm te vinden.

Het is inderdaad een schakelklasse.

In deze klas is eveneens het aantal uren voor praktijk verminderd. Dit heeft tengevolge dat een experiment genomen is, om het praktijk-onderwijs, dat nog veelal gegeven wordt volgens het oude principe, te vernieuwen, om in minder uren, meer te bereiken.

Het leren lezen van recepten, het zelfstandig werken, het samenwerken, het bereiden van zelfstandig gekozen maaltijden, worden haar opgedragen. Warenkennis en voedingsleer, biologie, natuur- en scheikunde en het vak maatschappelijk inzicht, (zie rapport van de subcommissie voor maatschappelijk inzicht) waarbij zij een onderwerp mag bestuderen ter keuze, sociale hygiëne, E.H.B.O., muziek, tekenen en lichamelijke oefening, kunnen haar een jaar geven van bezinning op de waarden van haar eigen plaats in gezin, maatschappij en wereld.

Veel aandacht wordt besteed aan de manuele didactiek.

De beroepsopleiding voor deze meisjes binnen het n.o. zijn huishoudkundige van inrichtingen, huishoudkundige ten plattelande, diëtiste, en lerares N.O., waarbij zij kan kiezen uit een 10-tal verschillende akten, die leiden tot een in alle opzichten sociale taak en haar een bevredigend bestaan kunnen verschaffen.

De lerares heeft een leidinggevende functie en een dienende functie. Het valt te betreuren dat de groep, afkomstig uit het v.h. en m.o. niet groter is, met de mogelijkheid om een opleiding te kiezen, van grote sociale waarde voor haar zelf, terwijl het nijverheidsonderwijs een groot tekort heeft aan leidinggevende krachten met middelbare-schoolopleiding.

#### *h. De Leraresopleiding*

Experimenteren in een leraresopleiding wordt sterk geremd, doordat voor een examen moet worden opgeleid.

Dit stimuleert, doch is tegelijkertijd gekenmerkt door een inperkende tendens. Zoals Ir. F. M. Buter schrijft in *Ped. Stud.* 1958: „Het fundament van een experiment moet zó zijn, dat de leerling zo groot mogelijke vrijheid krijgt om op de leerstof te reageren”.

In de hier voorgaande pagina's valt op te maken, dat het n.o. voor meisjes in de gunstige positie verkeert, van deze vrijheid gebruik te maken.

De leraresopleiding staat nog niet geheel open, om dit aan te durven. Toch zal het nodig zijn aandacht te geven aan het élan en het creatieve moment, dat zo belangrijk is bij een theoretische, doch zeker bij een praktische opleiding.

Het brengt licht in het vaak zo inspannende, en zo gauw in sleur gerakende leven van de vrouw. Het geeft haar moed om zichzelf te zijn en haar taak goed en met plezier te vervullen.

De subcommissie voor de leraresopleiding houdt zich bezig met het bestuderen van het „leren lesgeven” (zie verslagen) en met het opmaken van „basisleerstof” voor de vormingsklas.

Daar na het verkrijgen van de leraresakte, examen moet worden afgelegd ter verkrijging van het Pedagogisch getuigschrift, wordt zeer veel aandacht gegeven aan de pedagogisch-didactische en de sociaal-pedagogische vorming van de a.s. lerares.

### *i. Partieel onderwijs*

Een speciale groep geldt het partieel onderwijs.

Het zijn voornamelijk de meisjes uit de bedrijven die via het Mater Amabiliswerk, het Zonnebloem en de Nuvola (nu voor later) partieel onderwijs ontvangen, en waarvoor de werkgevers de tijd geheel of gedeeltelijk beschikbaar stellen. Deze groep groeit snel. Aantal leerl. in 1959: 23.414 op huishoudscholen, 5.589 op landbouwhuishoudscholen. Dit onderwijs dient een geheel eigen opzet te hebben.

De subcommissie voor partieel onderwijs heeft een uitvoerig oriënterend onderzoek ingesteld, in samenwerking met leden van het Nationaal Centrum v. d. Bedrijfsjeugd.

Op 4 plaatsen is gedurende 6 jaar geëxperimenteerd in de werkgroepen voor meisjes in clubgebouw, vormingscentrum en nijverheidsschool. Het zou te ver voeren hier nader op in te gaan. Een uitvoerig rapport zal in het voorjaar verschijnen.

Het leerlingstelsel, waar modinettes en huishoudhulpen een opleiding kunnen ontvangen, is bij onze commissie in studie geweest. Een verslag daarover is verschenen, als bijlage van het rapport 1958/1959.

### *11. Slot*

Het werk van de commissie kan beschouwd worden als een prélude van wat straks in het brugjaar zal worden geëist, met alle kansen die het



meisje geboden worden in het wetsontwerp op het voortgezet onderwijs. Al werkende scheen het werk fragmentarisch, door een veelheid van studie-objecten, schijnbaar onoverzichtelijk, maar de grote lijnen en principes die bij de doelstelling en de werkwijzen zijn aangegeven, zijn behouden gebleven.

Er is hier niet stilgestaan bij de beschrijving van de didactische experimenten, enquêtes en gevalstudies. Deze zijn te vinden in de publicaties.

De waardering van de ouders voor de algemeen vormende vakken neemt toe. Ook voor de meisjes wordt meer ontwikkeling gewenst.

Waar vroeger nooit huiswerk kon worden gegeven aan de primaire leerlingen, omdat de huiselijke omstandigheden dit niet toelieten, wordt huiswerk voor de meisjes thans door vele ouders op prijs gesteld.

Verheugend en verruimend is tevens dat het nijverheidsonderwijs voor meisjes a.h.w. verlost zal zijn uit haar isolement, nu de nieuwe wet opening biedt om samen te werken met andere instanties van voortgezet onderwijs, met het l.a.v.o., m.a.v.o. en h.a.v.o., en zelf moet zorgen voor goede doorstromingsmogelijkheden binnen het beroepsonderwijs.

Moge dit leiden tot goede contacten, ten behoeve van het welzijn van onze meisjes.

Mejuffrouw Cornelia Boele van Hensbroek is geboren te 's-Gravenhage op 11 oktober 1897.

In 1931 slaagde zij voor het examen middelbaar Pedagogiek-A aan het Nutsseminarium te Amsterdam.

Van 1920 t/m 1946 was zij lerares koken, voedingsleer, huishoudkunde en gezondheidsleer te Amersfoort.

Van 1932 t/m 1947 was zij tevens lerares pedagogiek aan de opleiding N XIX Nieuw-Rollocate te Deventer en te Amersfoort voor de opleiding N VII en N VIII, later te Arnhem voor Na.

Vanaf 1946 is zij rapportrice van de commissie-Kohnstamm en vanaf 1951 vice-voorzitster en rapportrice van de commissie-Van Houten.

Zij is tevens belast met de zorg voor verschillende experimenten en het bureau.

#### *Publicaties:*

„Onderwijsleer ten dienste van het Nijverheidsonderwijs voor Meisjes” door A.J. van Alkemade en C.Boele van Hensbroek.

Nijgh en Van Ditmar 1946.

Voorts publicaties in vakbladen.

*Publicaties:*

PH. KOHNSTAMM, *De betekenis van de psychologie voor de didactiek bij het nijverheidsonderwijs*. Mededeling no. 29 van het Nutsseminarium v. pedagogiek te Amsterdam, 1936.

*Studie-rapport* 1948 over doelstelling, organisatie, leerstof, methoden en hulpmiddelen, door de commissie van voorbereiding van goede onderwijsmethoden voor het primaire n.o. voor meisjes.

W. BROUWER, I. C. VANHOUTE en P. POST, *Het meisje van 12-14 jaar*. Mededeling no. 42 Nutsseminarium.

*Rapport* 1950/1951 van de commissie tot bestudering van goede onderwijsmethoden voor het algemeen vormend n.o. voor meisjes.

„ 1952 idem, staatsdrukkerij en uitgeverij, Den Haag.

„ 1953 „

„ 1954/'55 „

„ 1955/'56 „

„ 1956/'57 „

„ 1957/'58 „

„ 1958/'59 „

*Rapport*, proefonderzoek subcommissie lichamelijke opvoeding, 1954.

*Rapport*, Het partiële onderwijs voor meisjes, 1954.

*Rapport*, Experiment v. d. 3-jarige U.L.N.O. vooropleiding voor lerares N.O. 1956.

*Rapport* over het leerlingstelsel voor meisjes 1955 t/m 1958.

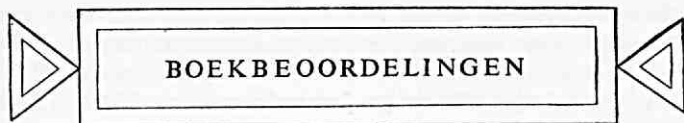
*Rapport*, Onderzoek naar de lichamelijke conditie van leerlingen van de primaire opleiding aan nijverheidsscholen voor meisjes 1955/1956.

*Rapport* van de subcommissie K. en O. 1955/1957.

*Informatiebladen van de Commissie*: no. I Verzamelde verslagen, van de subcommissie voor land- en tuinbouw 1950 t/m 1959.

*Rapport* van de subcommissie maatschappelijk inzicht 1960.

*Rapport* van de subcommissie voor partieel onderwijs, 1961 (moet nog verschijnen).



BOEKBEOORDELINGEN

PH. J. IDENBURG, *Schets van het Nederlandse Schoolwezen*. Uitgegeven door J. B. Wolters te Groningen, 1960. 594 blz. Prijs f 25,—.

Hier ligt het dan voor ons: het eerste grote, grondige, veelzijdige werk over Nederland's schoolwezen en – zover ik zien kan – tevens het enige werk van dit niveau en formaat over het schoolwezen van enig Europees land. Hoe vreemd het sommigen misschien klinken mag, het eerste wat ik dacht, toen ik het een eerste keer doorgekeken had, was: „Wat jammer, dat dit boek niet in het Engels geschreven is”. Toch zette ik mij al heel spoedig over deze gedachte heen, toen ik mij er rekenschap van gaf, dat men ons onderwijs niet zó voorbeeldig mag noemen, dat kennisneming van zijn organisatie, werkwijze, functies, wetgeving, statistiek, enz. de buitenlander per se tot verrijking zou strekken. Wij zijn dus als Nederlanders voorlopig maar binnen-Nederlands verheugd over het boek van Idenburg.

Het boek bestaat uit vier delen, benevens een Inleiding en een Besluit, in totaal uit 17 hoofdstukken. In de Inleiding wordt het onderwerp van het boek nader bepaald en worden de bronnen, waaruit het put, besproken. Deel I, p. 10 tot 238 behandelt de beginselen waarop ons schoolwezen berust; Deel II, p. 238–468 bespreekt de structuur van dit schoolwezen uit administratief en pedagogisch oogpunt. De analyse der administratieve en pedagogische structuur wordt zeer verhelderd door duidelijke schema's en statistische gegevens, waar nodig in de vorm van tabellen, maar dit alles staat of valt uiteraard met het volledig adequate inzicht in die beide structuren. Een inzicht, waarvan men het hele boek door ten volle de aanwezigheid ervaart. Deel III, p. 468 tot 534 laat zien, hoe het school-apparaat de jeugd bereikt en verwerkt (leerplicht, toe- en doorstroming, de resultaten) en welke de kosten zijn; Deel IV, p. 534 tot 564 houdt zich bezig met de leerkrachten, geneeskundige en sociale diensten benevens het schoolgebouw. Een Besluit belicht in 7 blz. de toekomst van het Nederlandse schoolwezen. Dit laatste stuk zou al zeer ontoereikend zijn, als de schr. niet aan het slot van een zevental hoofdstukken telkens een „Bezinning” geplaatst had. Deze paragrafen bieden in een omvang van ongeveer 65 blz., met het Besluit samen dus ± 72 blz., een interessante, alleszins actuele discussie, een verwijzing naar maatschappij en toekomst, een verdieping in enkele zeer kwellende problemen – als b.v. dat der zittenblijvers –, een uitzicht op schoolhervormingen, etc. Daar komt nu nog bij dat schr. in de hoofdstukken 3, 4, 5 en 6 o.a. een uitnemend stuk Nederlandse schoolgeschiedenis geeft, dat tot cultuur- en sociale geschiedenis uitgroeit en, als alle sociale geschiedenis, de ogen opent voor onze eigen taken in heden en toekomst.

Toch beoogt schr. niet primair dit te geven. Hij wil laten zien, hoe het schoolwezen in elkaar zit, hoe het functioneert, welke diensten het bewijst, wat het kost, wie het dienen, wie het dient en waartoe het dient. Bovendien merkt

de schr. in zijn voorwoord op blz XIV iets op, dat uitermate veelzeggend is. Hij beantwoordt daar degenen, die zouden kunnen uitroepen: „Waarom wacht ge toch de spectaculaire successen der wetwijzigingen niet af! Zal uw boek niet verouderd zijn, voor het goed en wel verschenen is?” Zijn antwoord daarop zegt niet alleen, dat het nog wel geruime tijd duren zal voor het ontwerp van wet, zelfs indien het aangenomen wordt, zijn feitelijke uitwerking zal tonen, zodat intussen zijn boek van waarde blijft. Nee, hij voegt nog iets wezenlijk anders toe: „ik geloof nauwelijks dat als gevolg van een eventuele nieuwe wetgeving revolutionaire ontwikkelingen in de structuur en functionering van een enorm en verspreid apparaat als ons schoolwezen te verwachten zijn”. En overigens heeft schr., waar daartoe aanleiding bestond, vermeld wat er in de maak is. Schr. is dus skeptisch in aangelegenheden van mammoetgrote omvang. Ik wil wel bekennen, dat mij dit uitermate aangenaam aandoet en wel *niet* als symptoom van behoudendheid – wat het bij sommigen is – maar als teken van de skepsis der werkelijk deskundigen. Zij weten dat de organisatie zeer belangrijk is, maar dat zij dit is als voorwaarde voor hetgeen, ondanks de prachtigste voorzieningen, toch afhankelijk is van een andere, beslissende factor: van de inhoud die er zich in voltrekt, van het onderwijs en de opvoeding zelf. *Die* kunnen, ondanks verregaande organisatorische wijzigingen, blijven wat ze waren, ten goede en ten kwade.

In menig opzicht is dit boek een bijdrage tot de vergelijkende opvoedkunde. Niet alleen als beschrijving van een nationaal systeem, maar door zijn vergelijkende bespreking op tal van plaatsen van wat elders aangetroffen wordt. De verwijzingen betreffen niet alleen de grote oude landen maar ook de Nieuwe Wereld en verschillende minder algemeen op de voorgrond tredende landen. Uiteraard besteedt schr. vrij veel aandacht aan de vergelijking met Engeland. Allereerst, omdat deze materie hem in verband met zijn vroegere publikatie het best bekend is, anderzijds omdat de vernieuwingen sedert de Butler Act tot belangwekkende vergelijkingen aanleiding geven, vervolgens omdat in Engeland als in Nederland een oud stelsel zich handhaaft en zelfs gedeeltelijk als stramien functioneert waarop bepaalde moderniseringën geborduurd zijn, ten slotte omdat juist in Engeland het onderwijsstelsel veelzijdig beschreven is. Afgezien van de „vergelijkende” vragen houden schr. ook de sociale aspecten van het onderwijsapparaat bezig en zo komen wij in totaal tot vier dimensies: de historische, de contemporain descriptieve, de vergelijkende, de sociale.

De kritiek gaat over kleinigheden. Opzet, vermelde feiten, interpretatie kan men immers niet op wezenlijke punten bekritisieren. Er blijven dus slechts bijkomstige kwesties over. B.v. op blz. 531 wordt van Arthur Bestor gezegd, dat hij zich een plaats heeft verschaft onder de leidende denkers van zijn land en wordt zijn *The Restoration of Learning* aangehaald. Ik heb twee bedenkingen: is Bestor's *Educational Wastelands* niet zijn grote strijdschrift waaraan hij bekendheid dankt en mag men een zo be- en omstreden figuur nu wel onder de *leidende* denkers van Amerika rekenen? Is hij ooit uit de polemische grondverf gekomen en heeft hij werkelijk formaat? Zal hier de feitelijke invloed wel niet van het Conant Report uitgaan? Men ziet het: we praten over de toestand in Amerika, niet over die in Holland. Of laten wij de aandacht vestigen op een andere kleinigheid: waar schr. zich bezint op de wijze waarop

de jeugd door onze scholen heenstroomt, komt uiteraard het formidabele zittenblijvers aantal van de scholen voor v.h.m.o. ter sprake. Hij behandelt er de bekende verklaringshypothese van Posthumus. Ik wil deze niet bestrijden maar wel de vraag stellen, waarom deze eigenlijk alleen voor het v.h.m.o. cijfermatig vrij goed werkt. Bij l.o., u.l.o. etc. liggen de cijfers anders en dit zou wel eens op specifieke grenzen der toepasselijkheid kunnen wijzen. Daarmee wordt overigens niets afgedaan aan de bruikbaarheid van de hypothese met betrekking tot het v.h.m.o., maar het zou kunnen zijn, dat er toch wel alleen voor die tak van onderwijs geldende elementen in verwerkt zijn. Terecht overigens spreekt schr. hier van een „kwaal” en zijn aandacht voor deze kwestie is alleszins gemotiveerd. Op tal van punten geeft schr. ernstige kritiek te horen, evenals hij t.a.v. het voortgezet onderwijs doet (p. 516 b.v.). Zo spreekt hij ook over ons h.o. Hij wijst op de nalatigheid, ooit het K.B. van 1827 – dat aan alle hogescholen het onderwijs in de pedagogiek en didactiek voorschreef ten behoeve van de a.s. leraren aan de gymnasia! – te effectueren, op de eenzijdige gerichtheid van ons hoger *onderwijs* op *wetenschaps*beoefening en noemt deze tak van onderwijs „behoudend”. „Reeds het voorschrift – zo gaat hij voort – om de colleges in het Latijn te geven, terwijl dit in de omringende landen reeds in onbruik was geraakt, wijst op een geesteshouding, welke de openheid voor wezenlijke vernieuwing miste”. Inderdaad: „het verwijt van behoudzucht kan men onze voorvaderen moeilijk besparen” (207). Kan men het onze eigen generatie besparen? „Ons land is veelal laat geweest in het volgen van de technische evolutie – zo lezen wij op blz. 221 –, maar het is op dit punt uiteindelijk niet achtergebleven”. Kijk-kijk: „*volgen*... en *uiteindelijk* niet achtergebleven”. Idenburg's stijl is gevormd door zijn juridische opleiding en zijn ambtelijke loopbaan, hij formuleert zich nergens polemisch, proclameert niet, maar blijkt toch overal op een echt Nederlandse wijze – men zou ze „bedachtzaam” kunnen noemen – ernstige bedenkingen tot uiting te brengen en dus datgene te signaleren wat men meer rechtstreeks „gebreken” mag noemen. Daarom zal blijken, dat dit boek in een weinig opvallende vorm menig onbehagelijk moment bevat en het zal menigmaal het uitgangspunt kunnen worden van kritische overwegingen en constructieve projecten. Hoe zorgvuldig vermijdt hij elke aanstoot, wanneer hij – blz. 365 vlg. – het gymnasium beschrijft, de positieve argumenten voor deze schoolsoort resumeert en, uiterst objectief, toch het gevoel wekt, dat het bestaan van het gymnasium bepaald niet helemaal vanzelfsprekend genoemd mag worden. Al even kritisch maar tevens diplomatiek in zijn bewoordingen is schr., wanneer hij b.v. op blz. 244 vlg. de werkwijze van het Ministerie van O. K. en W., de hervorming van de Onderwijsraad, de opleiding der functionarissen van genoemd ministerie, het bijzondere onderwijs en zovele andere onderwerpen aanroert of uitvoerig bespreekt.

Ik zei in de aanhef van deze bespreking, dat wij in Idenburg's boek het eerste grote, grondige, veelzijdige werk over Nederland's schoolwezen voor ons hebben. Nu mag ik er aan toevoegen, dat het tevens pedagogisch vol van (voorzichtig geformuleerde) stimulerende gedachten staat, die betrekking hebben op het onderwijs. En ik mag er aan toevoegen, dat eigenlijk iedereen die in enige functie het onderwijs in Nederland, of de administratie daarvan, dient, dit boek bestudeerd moet hebben.

Sommigen verlangen van een dgl. werk, dat het stoer vlagvertoon ten beste geeft. Er zijn er, die levenslang het verschil tussen politiek en pedagogiek kwajlijk weten te maken, zodra het om ons schoolwezen gaat. Ik acht het juist één der grote verdiensten van dit boek, dat zijn schrijver voor *Nederland* schrijft en zelfs dat niet als beperking van zijn blik maar slechts als centrum van zijn aandacht.

M. J. LANGEVELD

DR. C. FRANKENSTEIN, *Die Äusserlichkeit des Lebensstils*. Meulenhof, Amsterdam 1959.

Vormen van gedrag, zegt Frankenstein, zijn gekenmerkt door de polariteit van ik en niet ik en hun wisselwerking. Een normaal mens komt tot een synthese van ik en buitenwereld, waarbij ik en niet ik hun zelfstandigheid behouden en toch op elkaar betrokken zijn. Van abnormaal spreken we als er in deze relatie te veel ik optreedt (b.v. bij de projectie) of een teveel aan Umwelt aanwezig is. De schrijver gebruikt hier de termen Internalisering en Externalisering (dit is niet hetzelfde als introvert of extravert). Beide vormen hebben een eigen levensstijl. De mens met de uiterlijke levensstijl is gericht op het hebben, inplaats van op het zijn. Hij heeft een zwak innerlijk beleven en staat passief tegenover de buitenwereld. Gebonden aan het reeds bekende vervalt hij dikwijls in de illusie van het te kennen. Buiten het bekende oriënteert hij zich slecht. Dit beeld correleert met een slecht abstractievermogen, een neiging tot concreet denken, globaliserende waarneming, personifiëring van de dingen en een betrekkelijk zwakke fantasie. Een parallel met de mentaliteit der primitieven ligt voor de hand, al waarschuwt de schrijver terecht voor biogenetische conclusies. Aangezien de mens alleen in een goede sociale relatie tot ontwikkeling kan komen, betekent het hebben van een uiterlijke levensstijl, dat noch het eigen ik, noch de wereld *echt* worden gekend. De mens staat dan te weinig als subject in dialoog met de ander en de ander wordt teveel als object gezien. De gevaren dat een kind in deze vorm van primitiviteit blijft steken zijn groot, omdat het in de loop van zijn ontwikkeling uit de veilige collectiviteit moet treden. Het moet zich immers losmaken van de moeder, het gezin, de kleinere en grotere groepen. Ook vertoont onze cultuur veel collectieve trekken. In dit proces van individuatie is de vader uiteraard zeer belangrijk. Schrijver gaat op zijn persoon, de stijl van het gezin, de moeder, enz. uitvoerig in, maar ook op factoren als armoede en intelligentietekorten. In een tweede deel hoopt hij iets te vertellen over de therapie.

Het is een bijzonder genoegen dit boek te kunnen aankondigen. In de eerste plaats omdat het hier een werk betreft van een hoogleraar in de orthopedagogiek aan de universiteit te Jeruzalem. Elke Nederlander begrijpt, waarom juist dit ons genoegen doet. In de tweede plaats omdat we hier een grondige behandeling hebben van een ons maar al te bekend verschijnsel. Het enige bezwaar dat ik tegen dit boek heb, is dat het in een moeizaam Duits is geschreven; dat zal de grote bekendheid waarop dit degelijke werk recht heeft, ongetwijfeld in de weg staan. Laat men er zich echter niet door weerhouden er kennis van te nemen!

N. F. NOORDAM



## VAN PSYCHO-„TECHNIEK” TOT „-AGOGIE”

M.J.LANGEVELD

In elke maatschappij, waarin het sociale leven meer omvat dan de voorziening in de onmiddellijke levensbehoeften van de familie, treedt de vraag op naar de keuze van het beroep, kent men de waardering voor de goede jager, visser, krijgsman, medicijnman, vallenmaker, nettenknoper, enz., kent men de strop van de inefficiënte aanvoeder, de slechte schutter, het probleem van de slimme of sluwe profiteur, het domme stamhoofd, de wrede echtgenoot, enz. Bij voortschrijdende differentiatie en toenemende institutionalisering, bij een ontstaan van familieberoepen (als nu nog b.v. de berggids), van standen met hun specifieke sociale rol (adel-verdediger-krijgsman), blijft zeer veel behouden van de oude overzichtelijke samenleving. Overzichtelijk voor de jonge mens, die daar zeer veel gemakkelijker dan thans het geval is met allerlei beroepen in aanraking komt, die jong reeds een handreiking biedt omdat hij geen school heeft en, *als* hij die heeft, niet in de mate welke wij thans kennen, en die bovendien weet wat er binnen zijn stand past, voorkomt, mogelijk is.

Overzichtelijk ook voor de werkgever, die weet wie zijn arbeiders *kunnen* zijn, die hen uit de kleine maatschappij om hem heen kiezen kan uit bekenden, bekende verhoudingen en typen. Overzichtelijk ook in die andere zin, dat de vaste schema's van beroepsstand en sociale stand een geestelijke ondergrond doen ontstaan waarop de arbeidende mens zelf in geestelijke zin weet wat hij moreel te voelen heeft en waarmee hij verbonden is. De boer „hoort bij” zijn land, zijn vee en de levensstijl, het tijdschema, de verhouding tot andere mensen, enz. enz.; de geldcirculatie kan spaarzaam zijn, het ruilverkeer verbreed, en zo kan de tot gierigheid geworden zuinigheid en het tot schraapzucht geworden „op de penning zijn” bij hem nog onder de deugden, of althans onder de acceptabele karaktereigenschappen gerekend worden.

„Doorstromingsberoepen” heeft elke maatschappij gekend. Via de krijgsmacht of door het priesterschap kon men soms „van stand veranderen”; de burgerlijke steden gaven aanzijn aan het ontstaan van de rijke ambachtsman en koopman, enz. Daarnaast zijn er de reservoirs van paupers geweest, de zwervende kinderhorden, de vagabunderende dieven en soldaten, waarvan de dagboeken getuigen van een Thomas Platter of Johannes Butzbach en waarvan onze landgenoot *Enklaar* zo'n bijzonder goed kenner is.

Een kokende en borrelende chaos omspoelt die anderzijds zo over-

zichtelijke en stabiele maatschappij. Onvoorstelbare slachtingen richt de pest en richten andere epidemieën en ziekten onder burgers en orde-lozen aan en zo wordt toch telkens de schijnbaar zo gesloten ordelijkheid dooreengeschud.

Niettemin: een psychotechniek, een voorlichting bij het zoeken van de weg in het arbeidsleven, een steun bij het vinden van de juiste aanpassing aan hetgeen de menswaardige maatschappij terecht van de mens verlangt, heeft nog geen taak. De pastorale zorg van de kerken, de particuliere burgerdeugd („Och wat zijn de mensen in Deventer toch vrijgevig voor armen en vreemdelingen!” roept de arme vreemdeling en student Butzbach in zijn 16e eeuwse levensbericht uit) kunnen het nog af... wanneer men afziet van dat ongewisse diep der paupers en zwervers, die – non-existent als een schaduw – het beeld dier maatschappij toch pas reeël plaatsen op een ondergrond en tegen een achtergrond.

Hoewel wij reeds in het midden der achttiende eeuw de aanwijzingen zien van een zich wijzigende maatschappelijke orde, is het toch vooral de uitwerking der industrialisatie en de enorme bevolkingsuitbreiding geweest die niet alleen allerlei sociaal-politieke en sociaal-ethische bewegingen heeft doen ontstaan, maar die ook op hulpmiddelen bij efficiënter maatschappelijk, industrieel en commercieel beleid een beroep heeft gedaan.

Daarbij mag men niet uit het oog verliezen, dat de vanouds bestaande korrektieven op het maatschappelijk proces van persoonlijke en van institutionele aard geenszins buiten werk waren of werden gesteld. Nog altijd was er de mens die zich het lot van zijn medemens aantrok.... voorzover hij daartoe neiging en middelen bezat. Nog steeds waren er de oude raadslieden van mensen in nood: de geestelijke, de schoolmeester, de dokter, de burgemeester, de rechtsgeleerde, de koopman à la Abraham Blankaart, enz. enz. tot de „geachte afgevaardigde” in ons oude parlement toe. Zij zijn er ook thans, zij zullen er blijven en zij behoren er te blijven. En met hen zijn er de oude instituten; „voorzieningen” zou men ze uit het oogpunt van hun sociale functie kunnen noemen: de weeshuizen, de ziekenhuizen, de scholen.

En de oude functies van de man die personeel aanneemt, een bedrijf leidt, militairen in rang bevordert, afzetgebieden en -mogelijkheden, voorkeur en smaak van kopers beoordeelt, enz. Nog altijd ook hebben ouders kinderen en kinderen ouders; nog altijd willen de ouders voor hun kinderen het beste voor hen bereikbare, maar de beschikbare hulpmiddelen en de steun van stand en familie nemen in kracht af.

In dit geheel moet men de zogenaamde „psychotechniek” m.i. zien, wil men haar billijk beoordelen; d.w.z.: haar op de haar toekomende plaats zien met de haar gegunde mogelijkheden en dienstbaarheid, onderworpen aan de haar toekomende verantwoordelijkheden en plichten. En wanneer daarover onzekerheid ontstaan is, dan is dit stellig niet in de laatste plaats aan de psychotechnici zelf te wijten. Een uit bijoogmerken of wrok geboren provocerende poging tot diskwalificatie der psychotechnici en hun bureau's, zoals wij die soms in ons land in de periodieke pers gehad hebben, kan men daarom wel enigszins verklaren uit de weerzin tegen het gekend- worden dat zeer velen tegen elke vorm van psychologisch onderzoek koesteren – een weerzin waarvan het belanghebbend karakter even onmiskenbaar als menselijk genoemd mag worden –, maar anderzijds moet men niet uit het oog verliezen, dat de functie der psychotechnici niet doorzichtig is en aanleiding geeft tot twijfel... en bedenkingen.

Zo heeft de psychotechniek niet alleen medegewerkt tot de verschaffing van zekerheid en duidelijkheid, waar deze ontbraken, maar heeft zij ook haar eigen bijdrage geleverd tot de vergroting der onzekerheid. Wat immers meende zij zelf, dat men van haar kon verwachten? Anderzijds: welke onzekerheid schiep zij bij hen die het tot nog toe zonder de psychotechniek gesteld hadden bij het nemen van hun beslissingen omtrent personeelsbeleid, bedrijfsorganisatie, opvoeding, onderwijs e.dgl.?

Laat ons dit laatste punt eerst onder ogen zien: de feitelijke uitwerking van de – al dan niet gegronde – pretentie van de „psycholoog” was het optreden van een instantie, die de indruk maakte in de plaats van het „oude” oordeel, gegrond op niet-wetenschappelijke ervaring en echte of vermeende intuïtie, een „nieuw” oordeel te stellen dat op „wetenschappelijke” methoden berustte. Wat die wetenschap inhield en in hoeverre zij zelf kind of miskraam van haar tijd was, dat onttrok en onttrekt zich aan de advieszoekenden. Het zijn nu echter juist deze advieszoekenden, en niet hun incidentele raadslieden, die in feite de verantwoordelijke beslissingen te nemen hebben en die in feite het gegeven advies in levende werkelijkheid hebben om te zetten. En nu is het uiteraard steeds goed, dat een opvoeder, een personeelchef, een bedrijfsleider voorzichtig leert zijn met zijn positieve opinies over hetgeen met hun pupillen of personeel dient te geschieden, maar het is funest wanneer deze voorzichtigheid het zelfvertrouwen, onmisbaar tot verantwoordelijk handelen, heeft aangetaast. Het feit alleen reeds, dat men jarenlang psychotechnici van allerlei soort heeft afgeleverd in wier opleiding het verantwoordelijkheidloze experiment en de – vooral: – „natuurwetenschappelijke” theorie domi-

neerden, maakt verklaarbaar, waarom de psychotechnicus een „schijn-gestalte” worden kon en voor velen een onwaarschijnlijke gestalte werd. Men raadpleegde hem.... onzeker van hetgeen men nu eigenlijk van hem verwachten kon.

Hiermee komen wij nu tot de zojuist aangeroerde kwestie, wat de psychotechnicus zèlf meende in het vooruitzicht te mogen stellen; een kijk op zijn functie die ten nauwste verband hield met de wetenschappelijke belijdenis waarin hij was opgevoed aan de universiteit. Een belijdenis, die hij eventueel zonder een spoor van verontrusting verenigde met een geloofsbelijdenis van daarmee strijdige aard. De psychotechnicus kwam niet voort uit een bestaande sociale functie, zoals b.v. uit de schoolman een wetenschappelijk geschoold didakt of paedagogisch raadsman, uit de predikant een pastoraal zielzorger of psychotherapeut kan groeien. De psychotechnicus kwam uit het psychologisch laboratorium van zijn tijd, dat ook thans nog maar al te vaak niet los is van idealen waarin een uiterst schraal mensbeeld verwerkt is, schraal of eenvoudigweg: incompleet, eenzijdig, etc. Kategorieën aan fysica of fysiologie te ongeconditioneerd ontleend spelen daarin vaak een dominante rol. Ik laat daar, hoe deze beide wetenschappen zichzelf verstaan, maar in ieder geval hebben zij de psychologie belast met de erfenis van het ideaal der „voorspelling” en van het schijnbaar situatieloze experiment.

Het situatieloze experiment is het experiment van fysische herkomst, waarbij van de proefpersoon reacties en zelfinterpretaties („experimentele introspectie”) gevraagd worden zonder dat de situatie van het experiment enige garantie bevat, wezenlijk overeen te stemmen met die van het dagelijks leven.

Dgl. situatieloze experimenten houdt men juist voor bijzonder objectief; ze zijn vatbaar voor herhaling, men kan er bepaalde factoren onafhankelijk van het geheel in wijzigen, enz., maar ze zien principieel af van het individuele karakter der gedragingen van de proefpersoon en blijven gericht op de algemene wetmatigheden en eventuele varianten daarop, die louter als variant op een regel gelden. Bedacht men nu in een later stadium van de ontwikkeling der psychologie proefjes, waarbij op een bepaalde kant van het individuele gedrag met betrekking tot het in die proef vereiste *wel* gelet werd, dan was het toch nog steeds niet de bedoeling om die proefpersoon een plaats – één plaats – aan te wijzen in een rij van prestaties, die b.v. gewaardeerd werden met een cijfer van nul tot 1<sup>1</sup>. Daarmee was een belangrijke opgave der psychologie onver-

1 Vgl. in dit verband KOHNSTAMM: Over het probleem v. „psychische metingen” in 't alg. en van „intelligentie-metingen” in 't bijzonder. in: Tijdschr. voor Philosophie III, 2 (mei '42).

vuld gebleven: het indringen in de unieke structuren, welke deze bepaalde persoon hier-en-nu uitmaken. Ouders, die moeilijkheden onder vinden bij de opvoeding van hun kind, zijn echter weinig gebaat met een classificatie van dat kind als *aequivalent* van nummer-zoveel in een rij, die bij z'n ontstaan en bij z'n toepassing slechts zeer vluchtig het feit der concrete individuele verschillen in aanleg, levenslijn, omstandigheden en verworven totaal-beeld in rekening had gebracht.

Een aanpak die juist gericht is op de uniciteit van de persoon geeft evenwel pas de nodige concrete betekenis aan algemenere, kwantitatief uitgedrukte interpretaties.

Bij de beoordeling van de „intelligentie” en het zogenaamde „Intelligentie-Quotiënt” is dit veelvuldig betoogd en vergeten.

In Nederland zou een dgl. op de uniciteit der persoon gericht onderzoek, dat bovendien wil helpen de onderzochte persoon in staat te stellen op eigen verantwoordelijkheid zijn beslissingen te nemen, slechts één naam kunnen voeren, die aansluit bij het wetenschappelijk leven van ons land zelf. Het zou dan een „personalistisch” onderzoek moeten heten naar het werk van de man, die voor de aan een dgl. persoonsonderzoek beantwoordende leer der menselijke persoonlijkheid veruit het meest gedaan heeft, nl. *Kohnstamm* (sedert 1926) en naar *William Stern*, die – zij het met wezenlijke verschillen – in Duitsland zijn eveneens „personalistisch” genoemde persoonsleer ontwikkeld had (sedert 1924). Maar het lot heeft anders en op uiterlijker gronden beslist. Men spreekt nu van „psychodiagnostiek”, van „klinische” psychologie, en bedoelt er gelukkig vaak een personalistisch geworden psychotechniek mee. Dat de genoemde termen de gebruikelijke werden, had allerlei oorzaken. Het feit van het grote aandeel der psychiatrie aan het ontstaan er van is zeker een der voornaamste.

Toch was ook deze psychodiagnostiek aanvankelijk nog belast met fysische wetenschapsidealén. De voorspelling bleef ook hier tot de huidige dag het beroepsideaal, waarmee men de maatschappij de grootste diensten meende te bewijzen. De maatschappij meende dat zelf trouwens veelal ook.

Dààr immers ging het om de juiste man op de juiste plaats. „Zoek dus uit de aanwezige populatie (sollicitanten, schoolbevolking, arbeidersgroep, etc.) de man uit, die zal blijken het beste te voldoen op deze of gene plaats en wij zijn tevreden.” „Als ge dat niet kunt, wat heb ik er dan aan?” „Als ge per jaar één piloot-brokkenmaker-in-den-dop afkeurt, die ik anders – zonder Uw hulp – aangenomen zou hebben, zijn mijn onkosten er al vele malen uit.” Dieper en misschien niet onbewuster leeft nog een andere vorm van motivering. De moderne bedrijfsleider heeft

in het psychotechnisch advies een bedrijfsethische garantie, niet door de juistheid van het advies maar door de feitelijkheid zelf der bemoeienis met het individuele geval of althans met de arbeidsomstandigheden van de arbeider in zijn bedrijf. In die moeilijk penetrabele, massale situatie kijkt nu tenminste een instantie en alles wat zij daar doet is winst, ook wat zij er verkeerd doet. Daar komt bij, dat het lezen zelf van de uitgebrachte rapporten bedrijfsethisch iets bevredigends heeft, ook al worden ze in hun adviezen niet gevolgd. Die lektuur vormt immers een bemoeienis op zichzelf met het personeelslid in kwestie, die de aandacht scherpt, nieuwe zorg en verzorging mogelijk maakt.

De voorspellingswaarde van het rapport treedt daarbij echter op de achtergrond al wordt ze niet geheel versmaad. In feite trouwens zijn vaak voor ervaren en competente bedrijfsleiders en personeelchefs de conclusies en adviezen der rapporten veel minder belangrijk dan de gedachten die het lezen van het rapport bij hen doet ontstaan. Zij kennen hun bedrijf en wat er in talrijke functies van hun personeelsleden gevraagd wordt veel beter dan de psychotechnicus. En, werken zij met een bureau dat er geen systematische controle van de feitelijke gebleken (on-)juistheid van zijn adviezen op na houdt, dan worden de verstrekte adviezen eerst recht waardeloos. Dat de waarde der rapporten door een dgl. nalatigheid onaangetast zou blijven, zal niemand willen beweren. Ze worden dan academischer en(of) onvoorzichtiger. Mij is onbekend hoeveel bureau's een ernstig follow-up-systeem toepassen. Maar mij is wel bekend, dat er serieuze bureau's bestaan, waarvoor het rapport jarenlang een onderwerp van gecharneerde strijd betekende om er het beste van te maken, die thans verandering van waardering tonen en er meer en meer toe neigen, het rapport als een compromis te beschouwen dat zoveel mogelijk vermeden dient te worden. Wat zij er voor in de plaats willen geven, is de persoonlijke hulp aan de advieszoekende.

De advieszoekende moet geholpen worden, zijn eigen mogelijkheden zodanig te verruimen met hulp van de ... „psychodiagnosticus”, dat hij zelf zijn beslissingen kan gaan nemen. Alleen bij massaal en grof schiftingswerk zou dan het rapport nog zin hebben. Het is duidelijk, dat wat hier als „hulp” genoemd wordt, geen enkel verband meer houdt met de opleiding van de experimentele psychologen, geen enkel verband ook met de opleiding van die „psychodiagnostici”, welke menen of althans in de praktijk vaak doen alsof er een definitief mensbeeld bestaat dat wel individueel gevarieerd is maar voor het overige louter deskriptief gekend zou kunnen worden<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Zie ook hierover uitvoeriger mijn publicatie in de Acta Paedagogica Ultrajectina III (J. B. Wolters, Groningen).



Men zal integendeel steeds meer moeten bedenken en leren inzien, dat een mens *beschrijven* reeds het uitgaan-van een bepaald mensbeeld vooronderstelt en dat de rekenschap, welke wij ons omtrent de mogelijkheden van de mens afleggen, een normatieve werkzaamheid is.

Toch dringt het vaak niet tot de psychologen door, dat het hier niet alleen gaat om een verschil in opvatting van de psychologie en haar toepassingen, maar dat het hier om een fundamenteeler vraag gaat dan deze. En wel om de vraag, in hoeverre die toepassing, wel of niet fundamenteel geïntegreerd wordt door een opvatting over het wezen van de mens, die zowel zijn persoonlijk als zijn maatschappelijk leven op meer dan één manier zinvol of zinloos kan helpen worden.

Met zorg vraagt men zich af of men in een dgl. geestesgesteldheid bezwezen heeft, de verantwoording aan te kunnen voor een beroep, dat zich duidelijker en duidelijker gaat ontwikkelen tot een steeds evidenter intreden in het leven van de medemens. Intreden op een plaats en in omstandigheden, waar de dingen des levens op het spel staan, waar een mens zijn plaats in het arbeidsleven, in het huwelijksleven, in het maatschappelijk leven van zijn tijd en zijn volk zoekt; waar een mens vastgelopen is met zijn kind of voorziet, dat het kind zelf vast zal lopen in de weg die het thans volgt; waar een mens dreigt vast te lopen met zichzelf. Het idee van de „techniek” is hier nog in de verste verte niet overwonnen en het voorvoegsel „psycho-” wijst nog op onbeholpen en verouderde wijze het toepassingsgebied aan, zoals men ook „radiotechniek” en „electrotechniek” heeft. Hoewel het nu vanzelf spreekt, dat personen zich kunnen onttrekken aan wat hun milieu belichaamt, zodat men de leden niet steeds met de geest van de groep – waarin immers weer bepaalde typen domineren – mag identificeren, mag men toch niet uit het oog verliezen, dat niettemin deze mentaliteit ook maatschappelijk voelbaar wordt. Niet omdat de maatschappij zich voor een of andere vereniging interesseert, maar omdat de onklarheid, de gespannen ambitieusheid, de grote verscheidenheid van inzichten en kundigheid niet kunnen ontgaan aan de belanghebbenden.

Belanghebbenden *ook* in de minder gunstige zin van „personen die niet ongaarne iets in de lucht voelen dat zich laat uitleggen tegen die ont-hullers die het zo goed weten.” Maar belanghebbenden niet minder in de betekenis van personen, die ten slotte de verantwoordelijke beslissingen te nemen hebben en de opdrachtgevers der „technici” zijn: bedrijfs-leiders, ouders, hulpzoekenden in eigen moeilijkheden. Belanghebbenden m.a.w. bij wie de psychotechnici belang hebben.

Het gevoel van onbeholpen, en kwijnend vertrouwen dat m.i. de bodem

vormt van een campagne als de reeds gesignaleerde uit de periodieke pers, houdt een fundamenteel verband met de geestelijke achtergrond van waaruit het hele werk van de psychotechnicus blijkt – of schijnt – verricht te worden. En daarmee lijden de goeden met de kwaden, zoals de kwaden met de goeden geprofiteerd hebben. Onmiskenbaar geschiedt er onrecht aan de bonafide en waardige „psychotechnicus”, evenzeker geschiedt er in den grove enig recht aan een verbreide en zich in bepaalde organen compact manifesterende geestesgesteldheid... waarin ook weer goeden met kwaden lijden en kwaden met goeden profiteren.

Maar – wij spraken over zich aftekenende wijzigingen in de *goede* bureau's die een ontwikkelingstendens tonen in een richting, die meer en meer tot bemoeienis met de mens in zijn zelfrealisering gaat leiden. Steeds hoger wordt daarmee de eis aan het individuele staflid en onvermijdelijk nadert het ogenblik, dat de „assistent” een zo hoog mogelijke scholing en een zo grondig mogelijk gevormd waardeinzicht zal behoeven, waartoe cursussen voor een soort technische hulpkrachten geenszins reiken.

En daaraan zit het kostenvraagstuk weer vast. Is een slecht advies altijd te duur, een persoonlijke leiding bij de zelfrealisering van de zoekende mens wordt een kostbare zaak. Massale methodes verliezen hun betekenis, standaardinterpretaties met standaardmethodes evenzeer.

Het „gesprek” herneemt – en Van Lennep heeft deze ontwikkelingsgang uitstekend gezien en beschreven<sup>1</sup> – zijn centrale plaats in de kunst der ontmoeting-en-begeleiding-en-haar-ontcijfering, die de psychologie meer en meer wordt. Massale methodes verliezen ook hun zin in de zgn. analyses van bepaalde beroepen, waarvan de psychotechnicus gebruik pleegt te maken, wanneer hij iemand in een bepaald beroepsbeeld plaatst met positief of negatief resultaat.

De platonische erkenning, dat „natuurlijk iedere arts weer anders is” zal tot een systematisch inzicht verdiept moeten worden. De beste horlogemaker die men na lang zoeken vindt, blijkt niets te hebben van de man met „zit” in zich en met die opvallend fijne detailmotoriek – maar in feite blijkt hij bewegelijk en vol ongecontroleerde gebaren in zijn grote motoriek. *Maar*: als het horloge zich opent, opent zich voor hem de wereld die hem fascineert en tot die diepe rust, aandacht en nauwkeurigheid brengt, die deze wereld eist... welke anders gezinden met „zit” en graciele vingers dodelijk verveelt, verwart of irriteert. De subtiele chirurg

<sup>1</sup> Vgl. o.a. zijn: *Gewogen-bekeken-ontmoet* in het psychologisch onderzoek. Nijhoff, 's-Gravenhage 1949.

blijkt eventueel een lummelige slungelmotoriek te kunnen hebben,.... totdat hij met het levensontwerp geconfronteerd wordt, waarin hij zijn optimale realisering beleeft, en feilloos neemt hij het gezwel uit zijn on-eindig kwetsbaar milieu. Zo zou iedere beroepskeuze-vraag een specifieke beroepsanalyse behoeven; niet van *de* horlogemaker of *de* chirurg maar van *deze* horlogemaker of *deze* chirurg. Want wordt deze jongen ooit horlogemaker dan zal hij *deze* horlogemaker worden. Bovendien dient men te breken met de fictie, dat er zoiets zou bestaan als „de” aanleg voor „een” beroep. Men is minder ver van de waarheid wanneer men zegt: vrijwel iedereen kan vrijwel alles worden.

Ik zei: „Men is minder ver van de waarheid” en meen dus stellig dat hier nog allerlei distinkties op hun plaats zouden zijn, maar belangrijker dan deze veel tijd en plaats eisende precisering is het, er op te wijzen dat het vooral de te-verwachten samen met de onvoorstelbare „opwekking” is, die van levensomstandigheden, opvoeding, milieu, avontuur, incident, ontmoeting, ontdekking, uitgaat, welke variaties doet ontstaan. „Variaties”, d.w.z. mogelijkheden en beperkingen op een ondergrond, welke ook andere aangrijpingspunten bevat. Maar natuurlijk: er zijn de „hoger geschoolde” beroepen, de meer specifieke functies.

Inderdaad. Van die echter geldt, dat ze op de meest persoonlijke wijze uitgeoefend kunnen worden, waarmee ze weer veel van hun specificiteit verliezen.

Wij weten bij een onderzoek slechts wat de gevormde, de „resultatieve” aanleg *thans* oplevert. De verlangde voorspelling van wat deze mens zal kunnen en zal doen onder nieuwe omstandigheden, die nog nimmer hun appèl tot zijn zelfvorming deden uitgaan, is speculatief. De goede „leidsman bij de zelfrealisering” zal echter de persoon helpen zijn mogelijkheden te zien en volgens zijn beste mogelijkheden op eigen verantwoordelijkheid zich te realiseren. En hiermee wordt dan tevens duidelijk, waarom het quasi-natuurwetenschappelijke experiment en de dito voorspelling hier niet thuishoren: in de zelfrealisering speelt de zelfdeterminering een rol, d.w.z. *wil*, *keuze* en *initiatief* met betrekking tot een *nieuwe* situatie. Alleen achteraf kan men voorspellen, hoe de uit de Jappenkampen loskomende kinderen na repatriëring zouden handelen. Alleen achteraf kon men voorzien, wat „Indië” zou betekenen voor hen die er als militairen heengezonden werden, wat „de illegaliteit” zou betekenen voor hen die „er in” gingen, enz. Niet de voorspelling wordt voor overheid, bedrijfsleider, opvoeder de grote kwestie maar de waarde van het zelfgenomen besluit in het geheel der omstandigheden. En de vraag is het, welke besluiten en tot welke draagkracht iemand in staat mag worden geacht.

De mens meet de waarde van zijn leven met verschillende maten en de maatstaven, welke hij in feite aanlegt, zijn reeds een belangrijke indicatie voor de waarden van waaruit hij feitelijk leeft. De raadsman kan voor de raadzoekende niet waarden; hij moet hem helpen, zijn waarderingscriteria zelf onder ogen te zien. Daarbij zal hij onvermijdelijk met zijn pupil komen te staan voor de vraag, of een mens na deze of gene feitelijke keuzen het met zichzelf uit kan houden.

En daarmee komt de raadsman zelf in de verplichting te staan, zijn eigen waarderingscriteria te kennen. Voor wie de menselijke waardigheid een pathetische exclamatie betekent of een zaak, die men zonder dat het verschil maakt, ook buiten haakjes kan brengen in teller en noemer om ze vervolgens pijnloos te laten wegvallen, voor wie de menselijke waardigheid een zaak is voor uren van stichting en uitzonderlijkheid en niet de kern van eigen leven *en* beroep, is het ambt van „psycho-technicus” onbegrijpelijk geworden maar licht om uit te oefenen.

Voor de anderen wordt dit ambt met de dag moeilijker. Niet doordat er aldoor nieuwe „tests” worden uitgedacht en aldoor ingewikkelder mathematiseringen met aldoor onnaspeurlijker uitwerking optreden, maar doordat het vak zijn beoefenaar dieper en dieper drijft in de strijd om de aard der eigen medemenselijkheid voor de hulpzoekende, doordat het hem steeds radicaler dwingt afstand te doen van oude quasi-fysische wetenschapsidealen en -methoden, omdat hij niet langer vluchten kan in de illusie van de loutere „beschrijving” van de – let wel: – „Proefpersoon”. Praten met mensen blijkt, mensenlevens maken of breken te zijn.

Er is niet een koel „aanreiken” van „gegevens” ter beschikking van de advieszoekende. Er is alleen: een aktueel uitoefenen van invloed, een helpen bij een nieuwe zelf-interpretatie, een leiden dus van concreet leven. Uit „advies” groeit „leiding” en, met betrekking tot kinderen en jonge mensen betekent dit onherroepelijk een meedoen in hun opvoeding. „Psychologische” fouten hebben hier de ernstigste „pedagogische” gevolgen. In de plaats van een techniek is een „agogie” getreden als normatieve integratie van alle „feiten” die men maar constateren wil.

## IMPASSE IN DE PUBERTEITS-PEDAGOGIEK?

N. BEETS

Ernstige symptomen van onzekerheid in de aanpak van jeugdproblemen kan men overal signaleren. Het ernstigste feit van de laatste tijd vond plaats tijdens een gewapend optreden van politie-agenten tegen een grote menigte uitdagende teenagers in een grote stad, waarbij een jongen dodelijk werd gewond. Het in het openbaar optreden van teenagers schept gecompliceerde gezagsproblemen.<sup>1</sup>

In jeugdbewegingen en sportverenigingen merkt men op dat de oudere jeugd vaak veeleisend is, weinig bereid zich grotere inspanningen te getroosten, snel met zichzelf tevreden, en dat men graag voor een dubbeltje op de eerste rang wil zitten. Wanneer er niet voldaan wordt aan bepaalde verlangens, verdwijnt men uit de vereniging. Jeugdleiders verkeren in onzekerheid hoe men de jongeren aan moet pakken, hoe zij te boeien zijn.

De traditionele bolwerken der pedagogiek – kerk en school – vragen zich bezorgd af hoe vooral de oudere jeugd geanimeerd kan worden, ingeschakeld kan worden, bereid kan worden gemaakt zich in te zetten. Hoe kan men de aandacht richten op een zinvol leven, een zinvolle toekomst? Kerken en scholen zoeken experimenterend nieuwe wegen om de jeugd te kunnen benaderen.

In vele gezinnen gaan oudere jongens en meisjes vaak geheel hun eigen gang. Zijn er niet ouders, die daar in principe niets voor voelen, die toegeven aan een op hen uitgeoefende drang en geld verstrekken voor een bromfiets, opdat hun kinderen mee kunnen blijven doen met de anderen?

Opvoedingsonzekerheid is een begeleidingsverschijnsel van het sterk in beweging zijn van een samenleving, een on-rustige maatschappij. Het kan een troost zijn te weten dat ook in andere tijden pedagogen zich over verwordingsverschijnselen verontrust betoonden, in het bijzonder over verslappingsverschijnselen in de opvoeding. Het is meer voorgekomen dat ouderen een geëmancipeerde jeugd uit onzekerheid of onmacht maar naar de ogen ging kijken.<sup>2</sup>

Aan onze universiteiten is de Pedagogiek een nog jonge wetenschap. Een wetenschap die met vele moeilijkheden te kampen heeft en die dus bijzonder kwetsbaar is. Het heeft zin zich af te vragen in welke sector van

<sup>1</sup> Zie de rustige beschouwing van Tom Pauka, De kerstboomverbranding in Den Haag. Vrij Nederland, 14-1-1961.

<sup>2</sup> Zie Arnold Bork, Der Junge Grieche. Zürich 1959. Pag. 42.

het pedagogische denken de onzekerheid het grootst is. Welke schakel in de opvoeding is het zwakste? Zou dat niet de puberteits-opvoeding zijn? En waarom zou dan juist die schakel de zwakste zijn? Waarschijnlijk omdat in de puberteits-opvoeding de problemen het meest gecompliceerd zijn. Zijn hier niet de eisen die aan de persoon van de opvoeder worden gesteld bijzonder zwaar? Omdat de jonge mens reeds zo zelfstandig is geworden in deze levensperiode, dat hij gemakkelijk eigen wegen kan zoeken, zich kan onttrekken aan gezag, zijn lot in eigen handen zou kunnen nemen? Waarbij hij dan al of niet voldoende is toegerust om een zelfstandig leven in verantwoordelijkheid te kunnen leven.

Wanneer het juist zou zijn te spreken over onzekerheid in de opvoeding en de Pedagogiek te kenschetsen als een labiele en onzekere wetenschap, dan zou men voor de Puberteitspedagogiek toch nog liever andere termen willen gebruiken. Hierin heeft de onzekerheid vaak meer weg van een *impasse*. Men weet het echt niet meer. Vele werkers en denkers die zich rekenschap geven van wat zij denken en doen – ouders in hun gezinnen, docenten op scholen, werkers in jeugdbewegingen, verenigingen en organisaties voor de oudere jeugd – weten het niet meer zo goed of helemaal niet meer en hebben een *impasse-gevoel*. Allerlei activiteiten die men gelukkig desondanks zich ziet ontplooien, hebben het karakter van experimenten. Ze hebben telkens opnieuw het teken van het voorlopige, het zoekende en het tastende. Het experimentele speelt een bijzonder grote rol in het moderne leven. Is soms het experiment een der positieve antwoorden, die gegeven kunnen worden in een *impasse*-situatie? Als zodanig zou experimenteren alleen maar toe te juichen zijn. De vraag is echter of het *experiment* het enige antwoord zou mogen zijn in een *impasse*-situatie. Misschien is ook bezinning mogelijk en zeer noodzakelijk. Een *bezinning* die primair een analyse zou moeten zijn van de *impasse*-situatie.

Wanneer we de Puberteitspedagogiek een *Pedagogiek-in-een-impasse* willen noemen, heeft het zin zo scherp mogelijk te analyseren waaruit die *impasse* bestaat. Het eigen wetenschappelijke terrein van de Pedagogiek is te omschrijven als het zeer genuanceerde gebied der relaties tussen opvoeders en opvoedelingen, waarbij de beelden van volwassen-zijn en kindzijn een voorname rol spelen. Aan de ene kant is van groot belang voor de Pedagogiek het kennen van feitelijke opvoedingsverhoudingen, het analyseren van allerlei opvoedingssituaties, kortom: het kennen van de *opvoedingsrealiteit*. Aan de andere kant is de pedagogiek een *norma-*



tieve wetenschap. In de Pedagogiek worden normen aangegeven, o.a. normen van volwassenheid, waarop men zich in het opvoeden kan richten. De bijzondere zwakte der Puberteitspedagogiek kan manifest worden in de vorm van een gebrekkige realiteits-analyse en in de vorm van grote onzekerheid wat betreft het beeld van volwassenheid dat als norm kan gelden. Het pedagogisch denken en handelen kan verlamd worden door een inadaequaat of ontbrekend *psychologisch inzicht* enerzijds en een *normen-vervaging* anderzijds.

Juist in de Puberteitspedagogiek wordt de opvoeder meer dan in de opvoeding van jongere kinderen, geconfronteerd met het probleem van volwassen-moeten-worden. Hij heeft te maken met jonge mensen die al bijna volwassen zijn, met „Halb-starken”. De opvoeders van jongere kinderen hebben met het volwassen-zijn van die kinderen in veel mindere mate rekening te houden. Zij hebben een grotere „speelruimte”. Tot op zekere hoogte kunnen zij volstaan met een „beveiligen” van de aan hen toevertrouwde kinderen, een beschermen tegen al te kwade invloeden uit de samenleving. Deze beveiliging is voorwaarde voor initiatief, exploratie, het zich kunnen concentreren enz. van de jongere kinderen. De opvoeders van de oudere jeugd hebben te maken met jonge mensen, die zich bepaald niet meer laten „beveiligen” in de voor jongeren geëigende vormen. Beveiligingsnormen die kunnen gelden binnen de opvoeding der kinderjaren, en die in de laagste klassen van het voortgezette onderwijs na de lagere school nog van belang blijven, kunnen tegenover pubers en adolescenten niet langer worden verantwoord. In grote lijnen gezien: de lagere school mag in zijn beveiligingsnormen dicht bij „huis” blijven. De bejegening van pubers en adolescenten dient d.e.t. in toenemende mate „maatschappelijk” te worden bepaald en dat is niet huiselijk-beveiligend. Blijft de bejegening te lang huiselijk beveiligend, dan zal dit het volwassen worden – het maatschappelijk worden evenzeer – eerder belemmeren dan bevorderen. Niet voor niets wordt reeds gesproken over infantilisatie-tendenzen in het onderwijs<sup>1</sup>.

Uit het bovenstaande blijkt duidelijk dat de Pedagogiek zich bezig heeft te houden met normen. Als voorbeeld werden hier beveiligingsnormen genomen, maar deze normen, die de structuur van opvoedings-situaties betreffen, zijn natuurlijk niet de enige. De normen der volwassenheid spelen misschien een nog grotere rol in de puberteitsopvoeding. Waar het ons echter om gaat, bij het *analyseren van de impasse* die wij voor ogen hebben, is het volgende. Wanneer de Pedagogiek zich te uit-

<sup>1</sup> Zie Van den Berg, *Metabletica*, 1956. Pag. 105 e.v.

sluitend met normen bezig zou houden, zou het gevaar niet denkbeeldig zijn, dat zij een imponerend normenstelsel zou opbouwen, op grond waarvan zij praktisch tot steriliteit zou kunnen vervallen. Het is altijd denkbaar en mogelijk dat een opvoedingssysteem de relatie met een bestaande realiteit verliest, vooral wanneer die realiteit sterk aan het veranderen is. Het voortdurend in levend contact blijven met werkelijk *bestaande belevingswerelden* is voor de Pedagogiek een levensnoodzaak. Het opzoeken, beschrijven en analyseren van concrete opvoedings-situaties behoort tot de specifieke activiteit der Pedagogiek.

In opvoedingssituaties treft men altijd mensen aan, die op elkaar betrokken zijn als opvoeder(s) en opvoeding(en). In de Puberteitspedagogiek gaat het om relaties tussen volwassenen en bijna-volwassenen. Voor de Opvoedkunde zijn nu *inzichten in psychologische zin* van zeer grote betekenis. Zonder Psychologie van de volwassene als opvoeder van oudere kinderen en Psychologie der jeugdigen zou de Pedagogiek der adolescentie-periode een steriele aangelegenheid worden. Zonder kennis van de belevingswerelden van opvoeder zowel als van opvoedingen, komt men in de opvoeding niet ver. Waar het speciaal om gaat in de opvoeding is: inzicht in de *structuur der ontmoetingen* tussen opvoeder en jonge mens, om dialogische verhoudingen, om het samen doen, het samen zijn, zich samen ergens op richten en het samen over bepaalde dingen spreken. Puberteitspsychologie in engere zin is op zichzelf een steriele aangelegenheid voor wat de Pedagogiek betreft. Volwassenenpsychologie in algemene zin ook. Zin en betekenis voor de Pedagogiek heeft een pedagogische Ontmoetingspsychologie, waarin de volwassene en de jongere begrepen worden in hun betrekking tot elkaar.

Wie over een impasse in vooral de Puberteitspedagogiek wenst na te denken, stuit enerzijds op een grote onzekerheid onder zelfs vooraanstaande pedagogen over de normen: normen van volwassenheid en gedragsnormen. Normen die men jeugdigen bij voorbeeld op seksueel gebied heeft willen voorhouden, blijken niet meer te worden opgevolgd. Maar de hele kwestie van schuldgevoel, schuldbeleving, schuldbesef, de waardering van wat nu goed en kwaad, wat normaal en abnormaal is, wat gebiecht zou moeten worden of verzwegen, blijkt grote onzekerheid ook in de normensfeer op te roepen<sup>1</sup>. De vraag wordt meer en meer: zijn de normen die wij hanteren wel altijd juist?

Anderzijds blijken opvoeders in hun onzekerheid een toenemende behoefte te voelen om meer af te weten van bestaande opvoedings-

<sup>1</sup> Zie het oktobernummer van Dux, 1960. Daarin vooral het artikel van Perquin Schuldbeleving bij jeugdigen.

realiteiten. Hoe beleven de jongeren datgene wat wij als opvoeders voor hen klaar zetten? Hoe beleven ze onze onzekerheid, onze goedbedoelde pogingen en wat al niet meer? Geroutineerde opvoeders staan telkens weer verbaasd hoe anders jongeren de dingen ondervinden, dan zij hadden gedacht en dit maakt hen voorzichtig en wat sceptisch en stemt hen nadenkend.

De impasse in de huidige Puberteitspedagogiek is een *impasse met twee aangezichten*. Normen-impasse enerzijds, impasse van het psychologisch inzicht aan de andere kant. Er bestaan te weinig genuanceerde analyses van de verhoudingen tussen opvoeders en jongeren en jongeren onder elkaar, waarin zowel de jongeren alsmede de ouderen begrepen worden als mensen van deze tijd, die met elkaar moeten leven, van elkaar afhankelijk zijn en die zich aan elkaar als mens vormen. Het aantal vooral ook *psychologisch geschoolde pedagogen* die bereid zijn en in staat zijn met deze materie deskundig bezig te houden, is schrikbarend klein. En dat is misschien een van de meest verontrustende kanten van de impasse waarin de Puberteitspedagogiek steekt. Een wetenschappelijk zeer moeilijk te bewerken materie, een grote behoefte aan diepgaande bezinning en een zeer klein aantal mensen, dat zich pedagogisch creatief op het terrein van een verantwoorde en genuanceerde Puberteitspsychologie – zonder welke de Pedagogiek der adolescentiejaren gedoemd is inadecuaat te blijven – beweegt. Ziedaar de wat trieste situatie waarvoor we ons gesteld zien.

Er zijn vele analyses van uiteenlopende opvoedingsverhoudingen nodig. We moeten de opvoedingsrealiteiten in uiteenlopende milieu's, op van elkaar verschillende scholen, in verenigingen, in wijken, buurten, streken, steden en dorpen veel beter leren kennen. Het gaat daarbij om het kennen van *belevingswerelden*, om het pedagogisch-psychologische kennen, waarbij de sociologie een handreiking kan geven maar niet het laatste woord kan hebben. Want het gaat om opvoedingsrealiteiten. Het is volstrekt ondoenlijk van één onderzoeker te verwachten dat hij zich zal bezig houden met alle deelgebieden. Zodra men teveel milieu's ineens wil omvatten, komen te grote generalisaties tot stand en ontstaan bloedeloze algemeenheden, die overigens het voordeel hebben dat men ze voor kennisgeving aanneemt en het nadeel, dat ze niemand tot enige pedagogische creativiteit verplichten. De *analyses van omschreven deelgebieden* kunnen binnen het deelgebied gedifferentieerder worden uitgevoerd, de kern beter treffen, ze roepen daardoor meer emoties wakker. Zij die zich bij het deelgebied betrokken voelen kunnen er zelfs door van streek geraken, hetgeen voor de onderzoeker bepaald geen voordeel is,

want dan moet hij zich met die emoties weer gaan bezighouden. Die analyses hebben overigens waarschijnlijk het voordeel, dat opvoeders hun eigen werkterrein iets beter gaan begrijpen op grond waarvan hun pedagogische creativiteit misschien bevorderd wordt.

In *Volwassen Worden* heb ik getracht meer te doen dan mijn bezorgdheid uitdrukken over de impasse in de Puberteitspedagogiek. In dit boek gaat het niet primair om de normen-impasse. Dat er bij jongeren en ouderen een normen-impasse bestaat, heb ik echter duidelijk aangegeven. Kort gezegd: die impasse doet zich in de belevingswereld der jongeren vooral voor in de vorm van een normen-Teveel, op grond waarvan een relativeringstendens tegenover normen ontstaat<sup>1</sup>.

Het ging mij er voornamelijk om mij bezig te houden met het grote tekort waarmee men in de opvoeding der pubers worstelt: het *ontbreken van een pedagogisch verantwoorde Puberteitspsychologie*. Een Puberteitspsychologie die de jonge mens ziet in zijn verhoudingen tot zijn opvoeders en leeftijdgenoten en als een mens van deze tijd. Omdat hij niet slechts een kind is van zijn ouders, en in een gemeenschap van jongeren leeft, in relatie tot ook andere volwassenen, maar tevens een kind is van zijn tijd, lag het voor de hand de achtergrond te schilderen waartegen hij groot moet worden. Dat dit slechts schetsmatig gebeurde, aan de hand van enkele belangwekkende auteurs – vooral Schelsky en Riesman – heeft te maken met een beperkte doelstelling, die de auteur zichzelf stelde. Het was vooral de bedoeling duidelijk te maken dat een psychologische analyse een sociologische achtergrond moet hebben, die men niet ongestraft uit het oog kan verliezen. Over de vraag hoe ver men die sociologische analyse moet uitstrekken en welke auteurs men nog zou moeten raadplegen kunnen meningsverschillen blijven bestaan. Roessler's *Jugend im Erziehungsfeld* werd bij voorbeeld niet expliciet geraadpleegd, maar ik wil er op wijzen dat Schelsky dit werk in zijn omvangrijke studie heeft verwerkt, voor zover hem dat van belang leek.

Met *Volwassen Worden* werd dus een poging gedaan een nieuwe weg in te slaan in de Psychologie der Puberteit. Natuurlijk kan men het boek ook op andere merites beoordelen dan als een bijdrage tot de Puberteitspsychologie. De schrijver is er zich van bewust dat het vele Schönheitsfehler heeft. Op talrijke details kunnen gerechtvaardigde aanmerkingen worden gemaakt. De auteur zou het echter wel op prijs stellen wanneer beoordelaars het werk vooral zouden kunnen zien als een kritische analyse niet zozeer van onze cultuur maar van een *wetenschap* en wel de Pedagogiek. En dan niet een louter negatieve beoordeling van deze

<sup>1</sup> *Volwassen Worden*, pag. 180 e.v.

wetenschap, maar een aanwijzen van een zeer zwakke plek in het pedagogisch denken en vervolgens, constructief, een bijdrage tot de bezinning en een aanvulling van de bestaande vakliteratuur op pedagogisch-psychologisch terrein.

Helaas niet in de handel verkrijgbaar is een studie van de hand van R. W. Kruk: *Begeleiding der Volwassenwording*, Een pedagogische en didactische bijdrage. Ik hoop dat dit in Rotterdam tot stand gekomen werk alsnog in de handel mag komen. Het belang van deze studie lijkt mij niet gering. Kruk's onderzoeksgebied is het vormingswerk onder de bedrijfsjeugd. In meerdere opzichten gaan zijn studie en de mijne parallel. Kruk constateert bij voorbeeld dat de hypertrofie van de moederrol in de gezinnen die hij kent vaak even sterk of nog sterker is dan in het door mij beschreven milieu. Zijn opmerkingen over het inhoud geven aan de verworven vrijheid in de jeugdijaren der arbeidende jeugd, gaan evenwijdig met wat in mijn studie daarover werd gezegd.

Opvallend is in *Begeleiding der Volwassenwording*, waarin vele praktische suggesties gegeven worden, de grote plaats die Kruk inruimt voor de dialoog met de puber. Zich sprekend leren uit in een relatie tot de volwassene en onder elkaar, neemt een centrale plaats in. Het komt mij voor dat Kruk de spijker op de kop tikt, wanneer hij zoveel nadruk legt in zijn werk op het elkaar verstaan in gesprekken, die met jongeren gevoerd kunnen worden.

Het gaat er om een impasse te onderkennen en die te doorbreken. Deze impasse doet zich in de opvoeding der bedrijfsjeugd anders voor dan op middelbare scholen. Zij die de ene jeugd goed kennen zullen hun gedachte moeten laten gaan over de problemen waarvoor zij in de realiteit worden gesteld. De kenner van de andere jeugd heeft ook zijn duidelijke taak: zijn kennis door te geven. Maar in alle opvoedingskringen gaat het er, meen ik, om, met de jonge mens *in gesprek te komen*, hem aan te treffen waar hij staat, te leren met hem om te gaan, de bevrijdende kracht te ervaren van de open dialoog met de jonge mens. Tot het voeren van die dialoog kan de *jonge mens worden opgevoed*, maar moet de *opvoeder bekwaam worden gemaakt*. Het komt mij voor dat *Begeleiding der Volwassenwording en Volwassen Worden* elkaar vooral op dit punt de hand reiken.

(N.B. Een drietal bijna gelijktijdig verschenen reacties op *Volwassen Worden* verdient de aandacht van hen die zich kritisch nader willen oriënteren: Prof. Dr. Ph. J. Idenburg in *Wending*, jaargang 15 no. 9; J. H. N. Grandia in *Paedagogische Studiën* december 1960 en J. J. Dijkhuis in *Dux*, november 1960.)

# EEN ONDERZOEK NAAR VALIDITEIT EN NUTTIG EFFECT VAN HET PSYCHOLOGISCH ADVIESWERK

P. B. DEFARES, G. N. KEMA en J. J. VAN DER WERFF

In de laatste decennia hebben vele onderwijsdeskundigen, didactici en psychologen zich bezig gehouden met problemen, die betrekking hebben op de keuze van de juiste vervolgopleiding na het doorlopen van het Lager Onderwijs.

De waarde van een dergelijke juiste keuze zal niemand in twijfel trekken. Enerzijds is het voor het persoonlijk geluk van het individu van het hoogste belang dat een opleiding gekozen wordt, die in overeenstemming is met de capaciteiten van de leerling; anderzijds is ook het meer algemeen belang van een juiste schoolkeuze niet gemakkelijk te overschatten. Idenburg heeft dit in zijn inaugurele rede aldus geformuleerd: „Nederland verwaarloost op deze wijze een belangrijk deel van zijn kostbaarste grondstof. Wij moeten haar stelselmatig opsporen. De provincie Drenthe, waar ook de olie-exploratie is begonnen, geeft in dit opzicht een goed voorbeeld.”

Hiermede wordt dus het intelligentie-onderzoek, waarop deze uitspraak betrekking heeft, gezien als een inventarisering van krachten, die in de toekomst een geestelijk rendement zal kunnen opleveren. De betekenis van een land hangt immers in deze snel veranderende maatschappij ten nauwste samen met een maximale „exploratie” van de beschikbare intelligentie.

In dit opsporen van de intellectuele „grondstof” en het daarop aansluitende aanpassen van de aard van het individuele intellect aan de meest geschikte vervolgopleiding, heeft de praktizerende psycholoog gemeend een toepassingsgebied en een taak te moeten zien. De waarde die een psychologisch test-onderzoek kan hebben is inmiddels enerzijds door velen hoog geroemd en anderzijds sterk in twijfel getrokken, zowel in de onderwijswereld als binnen het vakgebied der psychologie. Deze omstrede waarde zal het hoofdthema van ons onderzoek zijn.

## I. DE SCHOOLKEUZE-PROCEDURE

Het ligt in onze bedoeling om in dit artikel te rapporteren over een door ons verricht onderzoek betreffende het psychologisch advieswerk op het gebied van de schoolkeuze, waarbij wij in het bijzonder willen trachten tot een evaluatie te komen van het aandeel dat de psychologie heeft aan het resultaat van de schoolkeuze-procedure. Hiertoe willen wij, als in-



leiding, beginnen met een analyse van de bijdragen van elk der componenten waaruit het uiteindelijk opleidingsadvies resulteert.

Dit opleidingsadvies baseert zich, vanzelfsprekend, op de geschiktheid van de kandidaat voor een in het geding zijnde opleiding, of laten wij liever, voorzichtigheidshalve, zeggen: op de vermeende geschiktheid daarvoor.

De wijze waarop de mening over deze geschiktheid tot stand komt is van meer of minder gecompliceerde aard voor ieder van degenen die zich, uit persoonlijk belang of beroepshalve, de keuze van de juiste vervolgopleiding van een kind als probleem heeft gesteld, dat zijn dus de ouders van het kind, het hoofd van de lagere school of de klasseonderwijzer, het hoofd van de betreffende vervolgopleiding, de psycholoog, voorzover er een psychologisch onderzoek plaats vindt, en natuurlijk ook het kind zelf.

De mening van het kind zelf zal geen punt van bespreking behoeven te zijn: paradoxaal genoeg, maar onvermijdelijkerwijze, is de mening van degene wie de hele zaak het meest aangaat, het minst doorslaggevend.

Ook over de mening die het hoofd der vervolgopleiding heeft omtrent de geschiktheid van de kandidaat-leerling kunnen wij kort zijn: hij oordeelt op grond van een toelatingsexamen. Wij willen een dergelijk examen zeker niet zonder meer dubieus stellen, hoewel het verleidelijk en gemakkelijk is om de kandidaten gelegenheid te verschaffen hierop getraind te geraken, maar wij willen het, omdat het ten aanzien van onze probleemstelling niet relevant is, buiten beschouwing laten.

Aangezien beide, zowel de mening van het hoofd der vervolgopleiding als die van de leerling zelf voor de tot standkoming van het advies geen gewicht in de schaal werpen, gaan wij hierop in dit artikel verder niet in. Alleen aan de bijdragen van de onderwijzers der lagere school, die van de psycholoog en tenslotte die van de ouders willen wij nog enige beschouwingen wijden. Wij bespreken daarin de wijze waarop het geschiktheidsoordeel van de genoemde beoordelers tot stand komt, waarbij wij een onderscheid maken tussen twee hoofdaspecten van dit geschiktheidsoordeel: het oordeel over de *intellectuele* en dat over de *karakterologische* geschiktheid.

#### *Het oordeel van het schoolhoofd, c.q. van de klasseonderwijzer*

Centraal staat in de analyse van de totstandkoming van het intelligentieoordeel van de leerkracht het probleem van de *criteria* welke deze hanteert. Weliswaar kan men in het algemeen wel zeggen dat voor de leerkracht het niveau der *prestaties* bepalend zal zijn voor zijn beoordeling,

maar een andere vraag is in hoeverre een dergelijke beoordeling objectief genoemd kan worden: vele onderzoekers hebben reeds gewezen op het belang van het referentie-schema ten opzichte waarvan de beoordeling plaats vindt. Uit diverse onderzoeken is gebleken dat de beoordelingsmaatstaf in sterke mate beïnvloed wordt door het gemiddelde prestatieniveau van de klas waarvan het kind deel uitmaakt.

Het feit dat het prestatieniveau van de klas het oordeel over ieder afzonderlijk kind mede bepaalt, doet op zichzelf niets af aan de aard van het oordeel als volgens intellectuele criteria tot stand gekomen intellectbeoordeling. Een andere zaak is de beïnvloeding van het oordeel vanuit de persoonlijke en sociale sfeer. Natuurlijk zijn goede en foute antwoorden voor de leerkracht een voorname bron van informatie ten aanzien van de intelligentie: daarnaast ondergaat het oordeel hierover echter onwillekeurig modificaties op grond van geconstateerde ijver, accuratesse e.d. en voorts waarschijnlijk ook niet onaanzienlijk door sympathiegevoelens en, blijkens een recent onderzoek, de sociale status van het kind.

Het zou belangrijk zijn als de onderwijzer meer objectieve normen ter beschikking zouden staan, op grond waarvan hij de schoolvorderingen zou kunnen beoordelen. Mede door het feit, dat op verschillende schooltypen uiteenlopende didactische methoden in zwang zijn, wordt een onduidelijke en voor het gehele Lager Onderwijs geldende beoordeling belemmerd. In dit verband zou een meer genormeerde en bij de diagnose van de uiteenlopende mogelijkheden der leerlingen aansluitende didactiek een belangrijke vooruitgang betekenen. Nieuwenhuis heeft uitdrukkelijk op deze wenselijkheid voor het onderwijs gewezen.

Ten aanzien van de mogelijkheid van het beoordelen van de eigenschappen van het karakter, staat de onderwijzer in een iets gunstiger positie dan de psycholoog. Beschikt deze laatste slechts over persoonlijkheidstests waarvan de predictieve waarde voor schoolsucces nog niet is aangetoond, of in gunstige gevallen over summere observatie-gegevens verkregen gedurende het klassikale intelligentie-onderzoek, de leerkracht heeft een op jarenlange omgang met het kind gebaseerd oordeel over zijn karakterstructuur, een oordeel dat weliswaar ook niet aan een objectieve norm gevalideerd is, maar dat toch door het intensieve contact met de leerling en door uitwisseling van meningen met andere leerkrachten aan voortdurende controle en correctie onderworpen is en aldus voortdurend aan waarde wint. Het door de leerkracht uitgesproken oordeel over een hoogbegaafde leerling, „dat hij veel te lui is” voor de

H.B.S., of over een matig begaafde „dat die het met zijn ijver wel haalt” is dan ook voor de totstandkoming van het uiteindelijke advies van grote betekenis.

#### *De bijdrage van de psycholoog*

Ook de psycholoog geeft in Drenthe een bijdrage om een goede schoolkeuze mogelijk te maken. Het provinciaal bestuur in Drenthe zag de wenselijkheid hiervan in en stelde in samenwerking met Prof. Dr. J. Th. Snijders, de toenmalige directeur van het Groninger Instituut voor Toegepaste Psychologie en Psychotechniek, in 1951 een klassikaal intelligentieonderzoek in van de leerlingen der lagere scholen. Het bleek, dat de praktische uitvoering niet op moeilijkheden zou stuiten en dat de voorlopige resultaten bevredigend konden worden genoemd; daar het project in het algemeen de instemming van de onderwijsdeskundigen had, besloot men tot een verdere uitbreiding van het onderzoek over te gaan. In de jaren 1951-1958 nam het aantal onderzochte leerlingen per jaar met enige honderdtallen toe.

Gebruik werd aanvankelijk gemaakt van de testserie L.O. III en de modificatie hiervan, de L.O. V; op deze laatste heeft het onderhavige onderzoek ook betrekking. Daar de latere modificatie, de G.A.L.O.-test, echter inhoudelijk weinig van de L.O. V verschilt en zij thans actueel in gebruik is, lijkt het instructief hier de totstandkoming van de G.A.L.O. uitvoeriger te beschrijven.

#### *De aard van de test*

a. Daar alleen een inzicht in de structuur van de intelligentie het mogelijk maakt het kind te vergelijken met de eisen die een bepaalde vorm van voortgezet onderwijs zal stellen, kan met een I.Q.-bepaling, die op zichzelf alleen een niveau-bepaling zonder differentiërende kenmerken geeft, zelden worden volstaan. Behalve het algemene I.Q. als globale maat voor de intelligentie, zijn ook de specifieke begaafdheden, zoals het ruimtelijk inzicht en de verbale aanleg van belang.

Hiermee rekening houdende werd voor de G.A.L.O., in afwijking van sommige reeds bestaande Nederlandse schooltests, door middel van een factoranalytisch onderzoek, door Prof. Dr. B. J. Kouwer uitgevoerd, een vorm gezocht en gevonden welke de onderling verschillende aspecten van de intelligentie naar voren doet komen, nl.: verbaal, rede (reken)-kundig en ruimtelijk inzicht.

b. Van de negen subtests van de G.A.L.O. bleken de volgende drietallen ieder een aparte factor te vormen:

**Een verbale factor:****Synoniemen**

Hierbij wordt gevraagd uit een reeks woorden het synoniem van een bepaald woord te kiezen.

**Invullen**

Hier moet een onvolledige zin met een grammaticaal correct woord worden aangevuld.

**Categorieën**

Hier moet van twee begrippen de onderlinge relatie aangegeven worden: oorzak, onderdeel, of derg.

**Een reasoning factor:****Getallen**

Een reeks getallen moet voortgezet worden volgens het daarin te ontdekken systeem.

**Verbale analogieën**

Twee woorden moeten bij elkaar gezocht worden volgens een uit een ander tweetal te ontdekken relatie.

**Tekens invullen**

De verhouding tussen een aantal getallen moet aangegeven worden door de juiste tekens in te vullen.

**Een ruimtelijke factor:****Figuur analogieën**

Twee figuren moeten bij elkaar gezocht worden volgens een uit een ander tweetal te ontdekken relatie.

**Uitslagen**

Van een driedimensionale figuur moet worden aangegeven hoe deze er, uitgekapt in het platte vlak, zal uitzien.

**Figuur intekenen**

Gegeven onderdelen van een figuur moeten in de totale figuur worden ingetekend.

Om een overzicht en inzicht in de structuur van de intelligentie van het kind te vergemakkelijken werd de mogelijkheid tot het samenstellen van een profiel ingevoerd (zie blz. 151).

c. Om een vergelijking van een homogene groep leerlingen mogelijk te maken en complicaties, welke kunnen ontstaan door een vergelijking van uiteenlopende leeftijdsgroepen, te vermijden, werd de ijking uitsluitend uitgevoerd met de zesde-klas-leerlingen.

In verband met de utilitaire doelstelling van het testonderzoek – het opstellen van een prognose voor het vervolgonderwijs was van meetaf als doel gesteld – was dit laatste zelfs een voordeel.

Subtest	Resultaat		Ve	Re	Ru	Rekenkundig													Ruimtelijk		
	G	F (PM)				Verbaal					Rekenkundig					Ruimtelijk					
						I Synon. Invull.	VI VIII Categ.	II Getall. Verb. An.	III Tek. Inv.	V Fig. An.	IV Fig. An.	VII Uitsl.	IX Fig. Int.	I Q	II Getall. Verb. An.	III Tek. Inv.	V Fig. An.	IV Fig. An.	VII Uitsl.	IX Fig. Int.	I Q
I. Synon.	15	6	8			8- 7+ 7- 6+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	145 140 135 130 125 120 115 110 105 100 95 90 85 80 75 70 65 60 55	145 140 135 130 125 120 115 110 105 100 95 90 85 80 75 70 65 60 55			
II. Getall.	19	1		8		7- 7- 7- 6+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	145 140 135 130 125 120 115 110 105 100 95 90 85 80 75 70 65 60 55	145 140 135 130 125 120 115 110 105 100 95 90 85 80 75 70 65 60 55			
III. Verb. An.	29	1	9+			7- 7- 7- 6+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	145 140 135 130 125 120 115 110 105 100 95 90 85 80 75 70 65 60 55	145 140 135 130 125 120 115 110 105 100 95 90 85 80 75 70 65 60 55			
IV. Fig. An.	11	9		8+	7	7- 7- 7- 6+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	145 140 135 130 125 120 115 110 105 100 95 90 85 80 75 70 65 60 55	145 140 135 130 125 120 115 110 105 100 95 90 85 80 75 70 65 60 55			
V. Tek. Inv.	17	3	8+			7- 7- 7- 6+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	145 140 135 130 125 120 115 110 105 100 95 90 85 80 75 70 65 60 55	145 140 135 130 125 120 115 110 105 100 95 90 85 80 75 70 65 60 55			
VI. Invull.	16	4	7			7- 7- 7- 6+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	145 140 135 130 125 120 115 110 105 100 95 90 85 80 75 70 65 60 55	145 140 135 130 125 120 115 110 105 100 95 90 85 80 75 70 65 60 55			
VII. Uitsl. (1-6)	8	6			6+	7- 7- 7- 6+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	145 140 135 130 125 120 115 110 105 100 95 90 85 80 75 70 65 60 55	145 140 135 130 125 120 115 110 105 100 95 90 85 80 75 70 65 60 55			
VIII. Categ.	26	3	8+			7- 7- 7- 6+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	145 140 135 130 125 120 115 110 105 100 95 90 85 80 75 70 65 60 55	145 140 135 130 125 120 115 110 105 100 95 90 85 80 75 70 65 60 55			
IX. Fig. Int.	6	3			6+	7- 7- 7- 6+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	10- 10- 9- 9+	145 140 135 130 125 120 115 110 105 100 95 90 85 80 75 70 65 60 55	145 140 135 130 125 120 115 110 105 100 95 90 85 80 75 70 65 60 55			
Totaal p. factor			23+	26-	20-																
Totaal I.P.				69-																	
Een + of - is 1/3 punt			+																		
Leefijdsverr.																					
Tabel II			-	I																	
Gecorr. I.P.				68-																	
Tabel III																					
				I.Q.: 118																	
Voorlopig advies				Bespr. Sch. hfd.																	

I.Q.: 118

Bespr. Sch. hfd.

VGLO Huish

MMS LYC

HBS GYMN SEM

LTS LA/TU

ULO

Het verrichten van dit ijkingsonderzoek werd mogelijk gemaakt door de actieve deelname der leden van de Research Werkgroep Schoolpsychologie, onder leiding van Prof. Dr. A. D. de Groot.

d. Om het onderzoek op één ochtend of middag te kunnen verrichten werd een duur van drie uren aangehouden.

Teneinde de hanteerbaarheid van de testserie te vergroten, werd op grond van statistische overwegingen de mogelijkheid tot verkorting van de tijdsduur opengesteld door het laten uitvallen van bepaalde subtests. Deze verkorting kan echter een vermindering van de interpretatiemogelijkheden met zich meebrengen.

e. De klassikale vorm werd gekozen, rekening houdende met het grote aantal zesde-klas-leerlingen, dat jaarlijks voor dit onderzoek in aanmerking komt.

De instructie werd volledig schriftelijk vastgelegd om een zo groot mogelijke uniformiteit bij het afnemen van de test te bereiken.

De bijdrage van de psycholoog tot de vorming van een opleidingsadvies is uit het vorenstaande duidelijk: hij levert gegevens over het niveau en de structuur van de intelligentie, in de vorm van scores op een bepaalde test. Ook hier dus zijn, evenals bij de totstandkoming van het oordeel van de leerkracht, bepaalde intellectuele *prestaties* bepalend. Het essentiële verschil met de schoolbeoordeling is echter dat hier de prestaties gezien worden in het licht van een objectieve norm en dat voorts een oordeel van subjectieve aard, of kennis van de sociale status van het kind, geen enkele beïnvloeding van het eindoordeel teweeg kan brengen.

Een andere vraag is, in hoeverre dit weliswaar niet beïnvloede oordeel echter validiteit bezit ten opzichte van de latere prestaties. Een poging deze vraag te beantwoorden behoort tot de doelstellingen van dit artikel en wordt in het laatste deel daarvan gedaan. De bedoeling van het psychologisch onderzoek is om uit het geconstateerde intelligentieniveau en de aard ervan binnen bepaalde marges een aanwijzing te putten voor het uit te brengen opleidingsadvies.

Wat de beoordeling van de geschiktheid van het *karakter* betreft, verkeert de psycholoog in een wat ongemakkelijke situatie. Zijn beroepseer vraagt van hem dat hij ook in dezen zal kunnen bijdragen, en dienovereenkomstig zijn ook de verwachtingen op hem gericht. In de gebruikelijke psychologische praktijk vindt dan ook een intelligentie-onderzoek



veelal individueel plaats, zodat een rechtstreeks contact tussen psycholoog en de onderzochte aanwezig is. Men kan de vraag stellen of dit laatste eigenlijk ook iets bijdraagt tot de validiteit van het geschiktheidsoordeel. Kouwer heeft in zijn studie: „De validiteit van een intelligentie-test als selectiemiddel voor een technische school” zelfs expliciet kunnen aantonen, dat de voorspellende waarde van de testuitkomsten, d.w.z. louter genomen als een in intelligentie-scores uitgedrukte niveaubepaling, zeker niet geringer is dan wanneer tevens de door de psycholoog aangedragen kwalitatieve gegevens bij het oordeel over een leerling in aanmerking worden genomen. Ook De Groot kwam tot een analoge conclusie bij zijn onderzoek van leerlingen, die tot het V.H.M.O. werden toegelaten.

Willems heeft er op gewezen, dat het individuele persoonlijkheidsonderzoek als predictor voor het H.O. veeleer een negatieve dan een positieve uitwerking heeft; hij zegt hierover het volgende:

„Zo eenstemmig als men zich in de literatuur voorstander toont van verschillende vormen van prestatietests, zo negatief is de instelling ten aanzien van toekomstige studieresultaten. Het is nuttig met deze middelen te experimenteren; de resultaten van het tot nu toe gedane onderzoek motiveren echter voldoende de afwijzing van het huidige temperaments- en karakterologisch onderzoek ter voorspelling van studieresultaten bij het hoger onderwijs. Ten aanzien van dit onderzoek is er de laatste 25 jaar weinig wezenlijke vooruitgang geboekt.”

Willems wijt deze geringe vooruitgang vooral ook aan het feit, dat er geen eenduidige persoonlijkheidstheorie aan deze vorm van diagnostiek ten grondslag ligt:

„Wat nog steeds ontbreekt, ondanks de vele literatuur over het onderwerp, is een persoonlijkheidstheorie in operationeel gedefinieerde gedragscategorieën. Ook nieuwere methoden, bijvoorbeeld van Eysenck, blijven, al lijken de door hem gebruikte criteria objectief, gevangen in de vicieuze cirkel.”

Het intellectueel niveau als zodanig kan dus een vruchtbare grondslag vormen voor een voorspelling van later schoolsucces. Niettemin zal een analyse van de wijze waarop het I.Q. tot stand is gekomen van belang kunnen zijn.

Zo hebben bijv. Ten Have, Guilford, Himmelweit en Wechsler erop gewezen, dat de *werkwijze*, zoals deze b.v. in tempo en accuratesse tot uiting komt, van groot belang is voor het interpreteren van de behaalde testprestatie.

De z.g. accuracy-index (Guilford) schijnt ook t.a.v. karakterologische

aspecten indices te kunnen geven. De werkelijke betekenis van dit laatste zal eerst door middel van nader onderzoek kunnen worden vastgesteld, doch het is buiten twijfel dat de psycholoog bij het interpreteren van de testuitslag voor het beoordelen van het intelligentieniveau ook rekening zou kunnen houden met tempo en accuratesse, waardoor een vollediger licht wordt geworpen op het prestatieniveau als geheel.

#### *De bijdrage van de ouders*

Ook de ouders werken in meerdere of mindere mate aan de totstandkoming van het uiteindelijk advies mee. Zij verstrekken een aantal inlichtingen over het kind, over bijzondere gezinsomstandigheden, gezondheid, samenstelling van het gezin, het gedrag in huis, liefhebberijen e.d. Tevens spreken zij daarbij een wens uit over de toekomstige schoolopleiding van hun kind.

Bij het *samenstellen* van het advies, wordt nadrukkelijk rekening gehouden met wensen der ouders: bij elk advies wordt overwogen, in welke mate deze wensen en het oordeel van psycholoog en leerkracht over het kind met elkaar in overeenstemming kunnen worden gebracht.

Bij het *uitbrengen* van het advies wordt echter steeds het vrijblijvend en voorlichtend karakter ervan beklemtoond.

#### *De samenwerking van leerkracht en psycholoog*

Het heeft er in de praktijk alle schijn van dat een samengaan van het oordeel van docent en psycholoog een verantwoord advies kan doen ontstaan. De bijdrage die de psycholoog levert, schuilt daarbij in het wijzen op de betekenis die bepaalde intellectuele functies bij het volgen van een hoger onderwijstype in de toekomst hebben. De psycholoog zou zich naar onze mening bij het advieswerk moeten beperken tot een statistisch verantwoorde intelligentie-bepaling. Voor zover bij de uiteindelijke toekenning van een onderwijsadvies behoefte bestaat aan kwalitatieve gegevens, zou hij zich kunnen oriënteren aan de ervaringen die de leerkrachten in de loop der jaren met een bepaald kind hebben opgedaan. De informatie waarover de leerkracht beschikt, is immers van geheel andere aard dan die welke een beknopt individueel onderzoek oplevert. De leerkracht gaat als het ware impliciet volgens de biografische methode te werk bij de beoordeling van het kind. Kan men het beschrijvende *psychologische* onderzoek als een systematische dwarsdoorsnede karakteriseren van de momentane toestand van de onderzochte, die indicaties kan geven voor dispositionele eigenschappen; de bena-

dering van de *leerkracht* kan men veeleer als een longitudinale beschouwen<sup>1</sup>.

De leerkracht begeleidt het kind van dag tot dag in zijn schoolontwikkeling en is voor het peilen van de achtergronden van het kind in principe veel minder afhankelijk van gegevens van derden. Daar bij het summiere psychologische onderzoek gegevens over de genese van het kind al te zeer ontbreken, zal de psycholoog een grote voorzichtigheid in acht nemen en zich zoveel mogelijk verlaten op de informatie van de leerkracht en de ouders over de ontwikkeling van het kind. Bij het constateren van duidelijke gedragsafwijkingen of specifieke moeilijkheden zal een uitgebreid psychologisch onderzoek moeten plaatsvinden, omdat het klassikale onderzoek in genen dele pretendeert hiervoor een oplossing te kunnen geven.

Een uiterste voorzichtigheid zal hierbij worden betracht; aan de leerkracht worden in dit opzicht hoge eisen gesteld. Wanneer de leerkracht bepaalde moeilijkheden meent te hebben geconstateerd en hij zijn visie op het kind adequaat weet door te geven, hangt het tenslotte van de psycholoog af, deze gevallen in hun specifieke gaardheid te onderkennen en indien nodig te verwijzen naar gespecialiseerde deskundigen.

We zijn dus van mening, dat bij het schooladvieswerk het *beknopte karakterologisch-psychologische* onderzoek in mindere mate een directe betekenis kan hebben voor het prognostisch evalueren van de *intellectuele* prestaties van het kind dan het statistisch verantwoorde klassikale onderzoek. Het schooloordeel van de *leerkracht* heeft voor het advies in karakterologisch opzicht echter zeker betekenis, daar hij over een rijke bron van informatie beschikt, die ertoe kan bijdragen de prognostische waarde van het uiteindelijk te geven advies te vergroten.

Terwijl de leerkracht een benadering heeft waarbij de actuele prestaties hoofdzakelijk in het oog worden gevat en hoogstens prestaties uit het verleden bij het oordeel worden betrokken, ligt het accent bij de psychologische benadering op de predictie met betrekking tot de functies, waarop bij een bepaald soort van vervolgonderwijs in toenemende mate een

<sup>1</sup> Alleen bij de klinische psychologie en bij de orthopedagogiek, waar het beschrijvende psychologische onderzoek een veel intensiever karakter draagt en observaties over langere tijdperioden mogelijk zijn, wordt een synthese tot stand gebracht tussen dwarsdoorsnede en longitudinale benadering en kunnen gegevens naar voren treden die voor de therapeutische behandeling van voorlopig vastgestelde intelligentiegebreken van belang kunnen zijn. Wij denken hierbij aan problemen van pseudo-debilititeit, overmatige geremdheid, vroegtijdige puberteitsontwikkeling (pubertus preacox) etc.

beroep zal worden gedaan. Voor het samenstellen van een verantwoord opleidingsadvies is alleen al daarom een uitwisseling van meningen zeer gewenst. In het algemeen zal het niet moeilijk zijn beide benaderingswijzen tot een bevredigend eindadvies te verenigen; het is echter zeer wel mogelijk dat grote discrepanties aan het licht komen. In deze gevallen zal, zo menen wij, een uitgebreid individueel psychologisch onderzoek moeten worden verricht, daar aan de discrepantie velerlei factoren ten grondslag kunnen liggen.

Samenvattend kunnen wij zeggen dat bij het regionale onderzoek het advies dat aan de ouders wordt uitgebracht het resultaat is van een overleg, waarbij met tweërlei informatie rekening wordt gehouden. Enerzijds is het de leerkracht die de achtergronden van het kind kent en die meer of minder goed kan beoordelen in welke mate de gezinssituatie, ijver, zelfstandigheid e.d. het toekomstig prestatieniveau zouden kunnen beïnvloeden; anderzijds beschikt de psycholoog over gegevens die verwijzen naar de toekomstige intellectuele mogelijkheden van het kind. Daar dit laatste wordt vastgelegd in een getal (I.Q.-score) of enkele getallen (scores voor elke der intelligentie-factoren) ten opzichte van één bepaalde norm, ontstaat de mogelijkheid de beoordeling van de onderwijzer, welke onwillekeurig werd beïnvloed door b.v. het gemiddelde prestatieniveau van de klas, zo nodig aan te vullen.

## II. HET ONDERZOEK

### *Doel van het onderzoek*

Dit voorlopige onderzoek beoogt, zoals in deel I reeds is aangeduid, een evaluatie van het psychologisch advieswerk zoals dit de laatste jaren in de provincie Drenthe plaatsvindt, het klassikaal psychologisch onderzoek dus dat gebruik maakt van de G.A.L.O.-test en resulteert in een opleidingsadvies.

Aan deze evaluatie willen wij twee hoofdaspecten onderscheiden.

In de eerste plaats zal het ons er om gaan de aan de ouders gegeven adviezen op hun merites te toetsen, waarbij wij dus zullen trachten de voorspellende waarde te bepalen ten opzichte van het latere schoolsucces.

Daarnaast echter willen wij trachten vast te stellen welke betekenis het psychologisch onderzoek heeft voor de vervulling van de door Idenburg uitgesproken wens, stelselmatig de beschikbare intellectuele „grondstof”

op te sporen. Een test en het daaruit voortvloeiend advies kan een hoge validiteit hebben, zonder dat het nuttig effect ervan noemenswaard behoeft te zijn. Nuttig effect, in die zin dat het juiste intellect-type wordt geplaatst bij de juiste voortgezette opleiding, uit zich in de grootte van het aantal successen op de diverse schooltypen. Is nu in een gebied waar de voortgezette opleidingen zonder meer door ouders en leerkrachten gekozen worden dit aantal successen relatief kleiner dan in plaatsen waar een psychologisch onderzoek een rol meespeelt, dan kan men, in afwachting van grondiger onderzoekingen, deze psychologische adviezen als een mogelijke mede-oorzaak beschouwen van een hoger studie-rendement.

### *Criterium en materiaal*

Het schoolsucces zal dus criterium zijn bij onze poging tot het vaststellen van zowel de voorspellingswaarde als het nuttig effect van het psychologisch gefundeerde opleidingsadvies. Nu kan men dit schoolsucces op een aantal manieren operationeel maken, b.v. als het gemiddelde van de rapportcijfers in een bepaald leerjaar, of ook als het gemiddelde van de rapportcijfers voor een beperkt aantal kernvakken. Ook kan men de rapportcijfers van elk kernvak afzonderlijk als criterium beschouwen, waardoor een meer gedifferentieerde validering van de predictor kan worden verkregen. Wij hebben ons in dit onderzoek beperkt tot een meer globale aanwijzing van het schoolsucces, namelijk het al of niet doubleren van een bepaald leerjaar. Er zijn enkele redenen voor deze beperking. De voornaamste is wel gelegen in het feit dat wij, zoals in het bovenstaande werd besproken, een vergelijking wensten met plaatsen waar geen opleidingsadvies wordt gegeven en daartoe aangegeven zijn op landelijke gegevens van het C.B.S., die op het ogenblik alleen beschikbaar zijn in de vorm van doublure-percentages.

Voorts bood ons een dergelijk eenvoudig criterium de mogelijkheid om ons snel een voorlopig beeld te vormen van de validiteit van de door ons verstrekte opleidingsadviezen. In aansluiting op deze meer globale benaderingswijze wordt op het ogenblik een uitvoeriger validatie-onderzoek voorbereid, waarover te zijner tijd een publicatie zal verschijnen. Overigens is het doublure-criterium zeker wel waardevol te achten: het is weliswaar een weinig genuanceerd, *alles-of-niets*-criterium, maar in de praktijk wordt het zonder doubleren doorlopen van een opleiding toch wel als het ware schoolsucces ervaren.

Het materiaal waarop ons onderzoek werd verricht bestond uit 180

leerlingen van het V.H.M.O. in Drenthe, die in 1954 aan de klassikale test deelnamen en die in de cursus 1955/56 voor het eerst het V.H.M.O. bezochten. Een groot deel van deze leerlingen had daartoe ook het advies ontvangen, een ander deel was aangeraden een minder eisen stellende opleiding te gaan volgen.

De redenen van de keuze van juist dit materiaal waren ook weer van tweeërlei aard.

Eenzijds hebben wij ons beperkt tot V.H.M.O.-leerlingen omdat de C.B.S.-gegevens die wij voor het onderzoek naar het „nuttig effect” met de onze moesten vergelijken, alleen betrekking hadden op leerlingen van het V.H.M.O.

Anderzijds is het ten aanzien van het voorlopige en globaal te houden validatie-onderzoek ook methodisch het meest effectief om de voor spellers te valideren aan het succes bij de opleiding die de hoogste eisen stelt. Dat wij de jaargang 1955 kozen ligt eenvoudig hieraan dat wij alleen van deze jaargang gegevens beschikbaar hebben over drie jaren voortgezette opleiding.

### *Het validatie-onderzoek*

Als wij de aan de ouders verstrekte opleidingsadviezen op hun merites willen toetsen zullen wij de schoolloopbaan van de verschillende categorieën van geadviseerden moeten vergelijken. Wij zullen moeten onderzoeken of zij die het advies voor een bepaalde opleiding ontvingen hier ook inderdaad meer succes hadden dan zij die deze bepaalde opleiding óón bezochten ondanks een aan hun gegeven advies om een andere, i.c. lagere opleiding te kiezen.

De verschillende advies-categorieën hebben wij op de volgende wijze gekozen. De hoogste omvat de adviezen om een V.H.M.O.-opleiding te volgen (advies-groep I), de tweede categorie bevat de U.L.O.-adviezen (advies-groep II) en de laatste bestaat uit de adviezen om de Ambachts-school, de Huishoudschool of het V.G.L.O. te gaan bezoeken (advies-groep III); deze drie laatste soorten adviezen zijn voor het onderzoek in één categorie samengetrokken omdat de intellectuele criteria voor een verwijzing naar één van die schooltypen nagenoeg gelijkkluidend zijn.

Zoals hierboven reeds werd vermeld hebben wij de genoemde opzet voorlopig alleen uitgevoerd ten aanzien van V.H.M.O.-leerlingen. Wij hebben van deze leerlingen nagegaan of zij al dan niet doubleerden tijdens de eerste drie leerjaren, en wel voor elk der drie advies-categorieën apart. Tabel I vermeldt de gegevens hierover, zowel na één als na twee en na drie leerjaren.



TABEL I

advies	na één leerjaar		na twee leerjaren		na drie leerjaren	
	niet	wel	niet	wel	niet	wel
categorie I	111	14	92	28	74	42
categorie II	31	11	20	22	10	32
categorie III	10	3	4	9	1	11

Om na te gaan of de verdeling van de frequenties over wel en niet doubleren voor de drie adviesgroepen significante verschillen vertonen zijn na elk leerjaar de  $\chi^2$  waarden \*) berekend.

Op de normale wijze berekend, zonder rekening te houden met te kleine theoretische frequenties, hebben wij uit de gegevens van tabel I de volgende drie  $\chi^2$  waarden gevonden:

$$\text{na één leerjaar: } \chi^2 = 6.85$$

$$\text{na twee leerjaren: } \chi^2 = 17.76$$

$$\text{na drie leerjaren: } \chi^2 = 24.86$$

Uit deze toenemende waarden van de index blijkt een duidelijk toenemende differentiatie tussen de drie adviesgroepen naarmate de geboden leerstof moeilijker wordt. Aangezien  $\chi^2_{.99} = 9.210$  (voor  $df = 2$ ) constateren wij met name na het tweede leerjaar een significant verschil in V.H.M.O.-schoolprestaties tussen de leerlingen uit de onderscheidene adviesgroepen.

Daar na één en na twee leerjaren theoretische frequenties beneden 5 voorkomen (in categorie III), waardoor bovenvermelde berekeningen niet alle zonder meer verantwoord zijn, hebben wij de  $\chi^2$ -waarden ook berekend na samentrekking van de categorieën II en III tot één klasse. Wij verkrijgen dan

$$\text{na één leerjaar: } \chi^2 = 5.81$$

$$\text{na twee leerjaren: } \chi^2 = 18.37$$

$$\text{na drie leerjaren: } \chi^2 = 27.78$$

Aangezien alle drie  $\chi^2$ -waarden de voor  $df = 1$  vereiste criteriumwaarde van 6.635 in steeds sterkere mate overschrijden, kunnen wij concluderen dat op het V.H.M.O. een duidelijk en in de loop der jaren sterk toenemende differentiatie optreedt tussen enerzijds die leerlingen, die inderdaad een V.H.M.O.-advies hadden ontvangen en anderzijds diegenen, die een advies uit de categorieën II of III hadden verkregen.

Op het onderscheid tussen deze laatste adviesgroepen, II en III, dat, zoals uit de tabel blijkt, ten aanzien van V.H.M.O.-onderwijs gering is, komen wij op blz. 164 e.v. nog terug.

### *Het onderzoek naar het „nuttig effect”*

Om het nuttig effect te toetsen van de sinds 1954 in Drenthe gangbare procedure, de procedure dus waarbij een psychologisch onderzoek een rol speelt bij de keuze van de voortgezette opleiding, moeten wij het succes van de Drentse schoolbevolking vergelijken met dat van de leerlingen van voortgezette opleidingen in andere delen van het land. Het zou daarbij zeer gewenst zijn te kunnen beschikken over gegevens omtrent dezelfde generatie als die welke wij in Drenthe in ons onderzoek hebben betrokken.

Helaas heeft dit niet het geval kunnen zijn. De generatie-statistieken van V.H.M.O.-leerlingen waarover wij vanwege het C.B.S. konden beschikken hebben betrekking op de jaargangen 1930, 1946 en 1949. Deze derde, tot op heden laatst verschenen generatie-statistiek, bleek voor ons doel minder geschikt, daar gegevens over de studieresultaten van opeenvolgende jaren ontbraken. Derhalve hebben wij de statistiek van 1946 als vergelijkingsmateriaal genomen voor ons onderzoek. Dit laatste behoeft o.i. geen ernstig bezwaar te zijn, aangezien een door het C.B.S. verrichte studie, waarbij de statistiek van 1949 werd vergeleken met overeenkomstige gegevens van de in 1946 verschenen statistiek, heeft uitgewezen dat de oorlogsomstandigheden geen ongunstige invloed hebben uitgeoefend op de representativiteit van de groep van 1946. Wij citeren hierbij uit een in 1951 verschenen publicatie van het C.B.S. het volgende: „Gezien de grote betekenis van het eerste leerjaar, waarin aan de selectie der leerlingen speciale aandacht besteed wordt, kan voorschijnlijk worden aangenomen, dat de generatie 1946 een getrouw beeld geeft van de huidige toestand.” Een ander bezwaar kan nog tegen de generatie van 1946 als vergelijkingsmaatstaf worden ingebracht. Weliswaar is het onderwijssysteem in zijn verschillende geledingen in de loop der jaren niet essentieel gewijzigd en droeg de algemene na-oorlogse toestand in 1949 reeds een normaal vredes karakter, doch wel is het waarschijnlijk dat in latere jaren een wijziging in de samenstelling van de schoolbevolking heeft plaatsgehad.

Sociale, maatschappelijke en economische factoren hebben hierop invloed uitgeoefend. Dit laatste zou een ongunstige uitwerking kunnen hebben op de representativiteit van de generatiestatistiek van 1946 t.o.v.

de door ons onderzochte generatie van 1955. Hoewel hierin een beperking ligt opgesloten menen wij, dat een dergelijke vergelijking voorlopig verantwoord is, daar het mogelijk zal zijn, achteraf de representativiteit der generaties alsnog te toetsen, wanneer het C.B.S. nieuwe gegevens over latere generaties publiceert; het is ons echter niet bekend of het C.B.S. ook over de jaargang 1955 een generatiestatistiek voorbereidt.

Zoals wij reeds opmerkten is voor een onderzoek naar het „nuttig effect” van de Drentse procedure een vergelijking nodig van de doublure-percentages op alle typen van voortgezette opleidingen tussen de Drentse en de niet-Drentse schoolbevolking, voorzover deze laatste groep geen psychologisch gefundeerd opleidingsadvies ontving.

Wij moesten ons, wegens het ontbreken van de daartoe benodigde C.B.S.-gegevens, echter noodgedwongen beperken tot de leerlingen van de V.H.M.O.-opleiding.

Voor deze groep zou dan, om tot „nuttig effect” te kunnen concluderen op de Drentse scholen, een geringer doublure-percentage dan het landelijke moeten worden gevonden. In tabel II nu zijn de in dit verband relevante gegevens vermeld: het aantal leerlingen in Drenthe dat zonder doubleren het eerste, resp. de eerste twee en de eerste drie leerjaren doorliep, alsook het aantal dat wèl een of meer malen doubleerde is in de eerste rij gegeven. De tweede rij vermeldt de frequenties van het niet resp. wel doubleren die proportioneel zijn aan de betreffende landelijke doublure-percentages. De laatste percentages bedragen:

na één jaar 33%      na twee jaar 52%      na drie jaar 65%<sup>1</sup>

TABEL II

Aantal leerlingen dat wel en niet doubleerde op het V.H.M.O. in Drenthe (180 leerlingen)<sup>2</sup> vergeleken met de aantallen proportioneel aan het landelijke percentage.

Advies	na één leerjaar		na twee leerjaren		na drie leerjaren	
	niet	wel	niet	wel	niet	wel
Drentse leerlingen	152	28	116	59	85	87
Vergelijking landelijke gegevens	120.6	59.4	84.0	91.0	60.2	111.8
	$\chi^2 = 24.6$		$\chi^2 = 23.3$		$\chi^2 = 15.4$	

<sup>1</sup> Deze percentages zijn vermeld in staat 25 van de C.B.S.-uitgave: „Statistiek van het V.H.M.O. 1949/50 en 1950/51”.

<sup>2</sup> Doordat een aantal kinderen wegens verhuizing e.d. de scholen verliet wijken de totale aantallen na twee of drie leerjaren af van 180.

Om na te gaan of de verdeling van de frequenties over wel en niet doubleren voor de Drentse schoolbevolking significant verschilt van de landelijke verdeling zijn na elk leerjaar  $\chi^2$ -waarden berekend; deze zijn eveneens in tabel II vermeld.

Het verschil blijkt in de 3 achtereenvolgende jaren duidelijk significant te zijn (voor  $df = 1$  is  $\chi^2_{.99} = 6,635$ ). Dit betekent derhalve dat voor de onderzochte groep als geheel geldt, dat het studieresultaat relatief gunstiger is dan de studieresultaten van de gemiddelde Nederlandse V.H.M.O.-leerlingen. Wij moeten echter de volgende restrictie maken. Uiteraard is het niet uitgesloten dat de beoordelingsprocedure in de provincie Drenthe tendele afwijkt van die welke in overige delen van het land wordt toegepast. Weliswaar zou deze factor incidenteel van invloed kunnen zijn, doch het lijkt niet waarschijnlijk dat de significanties als zodanig erdoor zouden worden aangetast, gezien de hoge gevonden waarden van  $\chi^2$ .

Wij mogen dus aannemen dat in de Drentse V.H.M.O.-bevolking in mindere mate ongeschikte leerlingen voorkomen dan in de landelijke groep. Nu zijn er drie belangrijke variabelen ten aanzien waarvan de Drentse en de landelijke bevolking, voorzover ze in ons onderzoek zijn betrokken, van elkaar verschillen.

Het eerste verschil is dat in jaar van aankomst. Wij noemden dit verschil reeds op blz. 160 en spraken daar de hoop uit t.z.t. de C.B.S.-gegevens van de jaargang 1955 te kunnen vergelijken met die van 1946. Vooralsnog achten wij het niet onverantwoord het verschil tussen beide jaargangen, voorzover het de doublure-percentages betreft, als niet doorslaggevend te beschouwen.

Het tweede verschil tussen de door ons onderzochte en de landelijke groep is een verschil in woonstreek. Onze groep bestaat uit Drentse leerlingen, terwijl de vergelijkingsgroep een algemeen landelijke is. Het gevonden significante verschil zou dus eventueel mede hieraan toe te schrijven kunnen zijn. Om dit te kunnen controleren zouden wij moeten beschikken over een Drentse groep V.H.M.O.-leerlingen aan wie geen psychologisch advies is verstrekt en wel van de jaargang 1955. Hierover hebben wij echter niet de beschikking en ook ten aanzien van de C.B.S.-gegevens van de jaargang 1946 hebben wij geen cijfermateriaal over de aparte provincies kunnen verkrijgen. Wij moeten de vraag of de Drentse schoolbevolking los van het psychologisch advies een groter schoolsucces behaalt voorlopig open laten; wij zien trouwens inmiddels geen bepaalde reden waarom de vraag positief zou moeten worden beantwoord.

Het derde, en voor ons onderzoek essentiële verschil tussen onze 180 V.H.M.O.-leerlingen en de landelijke groep is dat de eerstgenoemden een psychologisch gefundeerd opleidingsadvies hebben ontvangen. Zolang wij er niet van overtuigd zijn dat van de generatie van 1955 een groter V.H.M.O.-succes te verwachten is dan van die van 1946, en zolang wij evenmin kunnen aannemen dat Drentse leerlingen het V.H.M.O. beter kunnen volgen dan de totale landelijke bevolking, moeten wij, gezien vooral de hoge waarden van de  $\chi^2$ -indexen, het verstrekken van een advies toch als een belangrijke mede-oorzaak beschouwen van het verschil in schoolsucces.

Bij een nadere analyse valt op dat de statistische index na het derde jaar een aanmerkelijk lagere waarde heeft dan na het eerste en na het tweede leerjaar. Dit verschijnsel is niet verwonderlijk als men in aanmerking neemt dat in onze groep V.H.M.O.-leerlingen weliswaar het grootste deel ook inderdaad het advies „geschikt voor V.H.M.O.” had ontvangen, maar dat daarnaast ook in dezelfde groep een gedeelte, namelijk 55 van de 180 leerlingen, voorkwam dat een advies uit de categorie II of zelfs III had verkregen. En daar, zoals uit tabel I gebleken is, een differentiatie tussen deze adviescategorieën, veroorzaakt door de moeilijkheidsgraad van de leerstof, zich pas in de hogere klassen in sterke mate doet gelden, is te verwachten dat na het tweede leerjaar het verschil tussen onze *totale* (dus alle adviescategorieën omvattende) V.H.M.O.-groep en de landelijke groep zal gaan afnemen.

In overeenstemming met dit laatste is het feit dat voor een *deel* van onze V.H.M.O.-groep, n.l. dat deel dat ook inderdaad een V.H.M.O.-advies ontvangen had, het verschil in doublure-percentages met de landelijke groep na het *eerste* leerjaar relatief geringer is: de waarden van de  $\chi^2$ -index zijn na het eerste, tweede en derde leerjaar resp. 26,7, 39,4 en 39,6. Hoewel dit na tabel I en tabel II weinig nieuws meer brengt willen wij de gegevens hierover nog in een apart overzicht presenteren (tabel III).

Wij hebben daarin tevens, volledigheidshalve, de cijfers vermeld die wij vonden voor de V.H.M.O.-leerlingen die een *ander* advies, een advies uit de categorie II of III hadden verkregen.

Hierbij zijn voorts ter vergelijking gegeven de frequenties zoals die zouden zijn bij proportionaliteit aan de landelijke frequenties (tussen haakjes geplaatst).

TABEL III

Aantal leerlingen dat wel en niet doubleerde op het V.H.M.O. (gespecificeerd naar gegeven advies).

Advies	na één leerjaar		na twee leerjaren		na drie leerjaren	
	niet	wel	niet	wel	niet	wel
categorie I	111 (83.8)	14 (41.2)	92 (57.6)	28 (62.4)	74 (41.3)	44 (76.7)
categorie II	31 (28.1)	11 (13.9)	20 (20.2)	22 (21.8)	10 (14.7)	32 (27.3)
categorie III	10 (8.7)	3 (4.3)	4 (6.2)	9 (6.8)	1 (4.2)	11 (7.8)

Uit tabel III is nog af te lezen dat vooral de V.H.M.O.-leerlingen uit adviescategorie I een verschil vertonen t.o.v. de landelijke gegevens en dat voor de V.H.M.O.-leerlingen die een advies voor een minder eisende opleiding hadden ontvangen, de doublure-proporities weinig verschillen van de landelijke. Ook onderling verschillen deze proporities weinig, hetgeen ook reeds bleek uit tabel I. Behalve een niet noemenswaard verschil van deze beide groepen met de landelijke V.H.M.O.-bevolking blijkt dus dat er, althans gedurende de eerste drie leerjaren, geen differentiatie optreedt tussen de V.H.M.O.-leerlingen die een U.L.O. advies hadden ontvangen enerzijds en die een advies voor huishoudschool, ambachtsschool of V.G.L.O. verkregen anderzijds. Aangezien de groep van de laatste categorie klein was, en bovendien door het fungeren van de V.H.M.O.-groep als referentiegroep een adequate vergelijking werd bemoeilijkt, menen wij dat bovenstaande bevinding niet als een al te doorslaggevend criterium voor de waarde van de betreffende adviezen mag worden beschouwd, temeer daar beide adviesgroepen betrekking hebben op, t.o.v. de referentiegroep, relatief slechte leerlingen.

Ten einde een dieper inzicht te verkrijgen in de differentierende betekenis van de adviezen uit de categorieën II en III hebben wij een aanvullend analoog onderzoek verricht op een groep U.L.O.-leerlingen die voor een deel een U.L.O.-advies, voor een ander deel een advies voor een minder eisen stellende opleiding hadden ontvangen.

#### *Aanvullend onderzoek op U.L.O.-leerlingen*

In dit aanvullend onderzoek kunnen wij alleen een uitspraak doen over de voorspellende waarde van de gegeven adviezen. Een onderzoek naar het „nuttig effect” kunnen wij niet doen daar ons hiertoe, zoals reeds op



blz. 161 werd vermeld de benodigde vergelijkingsmaatstaf niet ter beschikking staat.

Het aanvullend valideringsonderzoek verloopt geheel analoog aan het op de V.H.M.O.-groep verrichte: van 467 U.L.O.-leerlingen ingedeeld in twee groepen die resp. een U.L.O.-advies of een advies uit categorie III hadden ontvangen werd nagegaan of zij niet dan wel zonder doubleren één, resp. twee en drie leerjaren hadden doorlopen; in tabel IV zijn de gegevens hierover vermeld.

TABEL IV

Aantal leerlingen dat wel en niet doubleerde op de U.L.O. school (467 leerlingen)<sup>1</sup>.

Advies	na één leerjaar		na twee leerjaren		na drie leerjaren	
	niet	wel	niet	wel	niet	wel
categorie II	251	42	194	73	154	105
categorie III	95	58	60	89	39	107
	$\chi^2 = 32,1$		$\chi^2 = 41,2$		$\chi^2 = 41,7$	

Uit tabel IV blijkt dat de critische waarden van de statistische index na elk der leerjaren ruimschoots wordt overschreden. Wij menen daarom te mogen concluderen dat voor de groep van U.L.O.-leerlingen het verstrekte opleidingsadvies een differentierende waarde bezit ten opzichte van de schoolprestaties.

Wij constateren voorts dat de critische waarden van de index niet alleen ruim overschreden zijn, maar dat daarnaast de waarde van deze index na méér dan één leerjaar groter is dan na verloop van slechts één leerjaar. Analoog aan wat dienovereenkomstig over de voorspellingswaarde van de adviezen voor de groep V.H.M.O.-leerlingen is gezegd (blz. 159) achten wij de conclusie gerechtvaardigd dat de differentiatie toeneemt naarmate de aangeboden leerstof in sterkere mate appelleert aan de verstandelijke begaafdheid van de leerling.

### Samenvatting

Het doel van ons onderzoek was een voorlopige evaluatie van de rol die het psychologisch selectieadvies speelt ten aanzien van de schoolcarrière van bepaalde categorieën leerlingen. Er stonden hiertoe twee

<sup>1</sup> De totale frequenties wijken weer, evenals in tabel II, af van 467 doordat een klein deel der leerlingen verhuisde.

wegen open. Enerzijds hebben wij een door ons onderzochte groep V.H.M.O. leerlingen, die uiteenlopende adviezen hadden ontvangen, vergeleken met een als criterium fungerende landelijke groep, waarbij de doublurepercentages uitgangspunt waren voor de vergelijking. Hierdoor was het mogelijk te toetsen of de door ons gegeven adviezen een verhoogde voorspelbaarheid van de schoolcarrière der leerlingen zouden aangeven t.o.v. de als normaal geldende schoolkeuze-procedures.

Anderzijds hebben wij zowel bij V.H.M.O.-leerlingen als bij U.L.O.-leerlingen binnen de respectievelijke onderzoeksgroepen, de verschillende adviezen onderling vergeleken naar de latere schoolprestatie; dit laatste werd eveneens uitgedrukt door middel van de doublurepercentage. Bij een vergelijking met de landelijke norm bleek uit de statistische gegevens een duidelijke differentiatie op te treden tussen de Drentse (d.i.: de geadviseerde) V.H.M.O.-leerlingen en de landelijke V.H.M.O.-bevolking. Bij nadere analyse bleken alleen de leerlingen met advies „geschikt voor V.H.M.O.” significant van de landelijke groep te verschillen. In overeenstemming hiermee bleek het resultaat van de vergelijking binnen de V.H.M.O.-groep tussen de drie advies-groepen doch tevens bleek bij gedetailleerde toetsing dat geen duidelijk verschil optrad tussen de adviezen „geschikt voor U.L.O.” en „geschikt voor L.T.S., huishoudschool en V.G.L.O.” Daar geen zekerheid bestond of hierbij de aard van de steekproef een rol had gespeeld, hebben wij een aanvullend onderzoek verricht met een groep U.L.O.-leerlingen. Uit dit onderzoek bleek van de adviezen – in tegenstelling tot het hierboven vermelde – een sterk differentiërende werking uit te gaan op de toekomstige schoolcarrière der leerlingen.

Het was niet mogelijk om voor de U.L.O.-leerlingen en eventueel voor de L.T.S.-, Huishoudschool- en V.G.L.O.-leerlingen een systematische vergelijking, waarbij de landelijke gemiddelde doublurepercentages als maatstaf gelden, tot stand te brengen, daar uitvoerige generatie- statistieken over deze groepen leerlingen tot nu toe ontbreken. Voor een inzicht in het differentiërende karakter van een advies met betrekking tot deze schooltypen moesten wij derhalve volstaan met de vergelijkingen binnen de onderzochte groep.

#### *Wenselijkheid van een uitvoeriger onderzoek*

In het onderzoek waarover wij in het bovenstaande rapporteerden blijft nog veel te wensen over. Enkele desiderata willen wij nog noemen, waarbij wij tevens aangeven op welke wijze wij deze in een voortgezet onderzoek denken te honoreren.

Ten eerste willen wij in een verder onderzoek gebruik maken van een meer genuanceerde maatstaf voor de schoolprestaties, n.l. zoals deze zijn weergegeven in rapportcijfers voor de verschillende kernvakken. Wij kunnen door middel daarvan trouwens alleen het validatie-onderzoek iets verfijnen: voor het onderzoek naar het „nuttig effect” zouden wij moeten kunnen beschikken over landelijke gegevens omtrent rapportcijfers; deze landelijke norm ontbreekt ons echter.

Een andere, belangrijker wens heeft betrekking op het „nuttig effect” van het psychologisch advieswerk. Weliswaar hebben wij voorlopig voorzichtig geconcludeerd tot een dergelijk effect, op grond van de grote verschillen in doublure-percentages tussen de Drentse en de landelijke groep, maar het is zeker niet uitgesloten dat dit verschil ook aan andere oorzaken is toe te schrijven. Beschikbaarheid van meer adequaat vergelijkingsmateriaal zou in dezen zeer te wensen zijn.

Daarnaast echter is de gedachte niet absurd te noemen dat ook zonder een psychologisch advies de Drentse doublure-percentages lager zouden zijn geweest dan de landelijke. Een mogelijke oorzaak daarvoor zou b.v. een grotere terughoudendheid van de Drentse Hoofden der Scholen kunnen zijn ten opzichte van de verwijzing naar het V.H.M.O., waardoor relatief minder ongeschikte leerlingen zich voor dit schooltype zouden aanmelden. In een voortgezet onderzoek op ons materiaal willen wij daarom het advies dat het Hoofd der School, onafhankelijk van het psychologisch advies, had gegeven, een advies dat ons via een ingevuld formulier bekend is, in onze onderzoeken betrekken. Wij zullen daardoor kunnen komen tot een vaststelling van de predictieve waarde van elk der componenten waaruit het uiteindelijke advies tot stand is gekomen. Eerst wanneer dat heeft plaats gehad zullen wij tot een nauwkeuriger evaluatie van het testonderzoek kunnen komen.

\*) Een toelichting op de statistische index  $\chi^2$  is misschien niet overbodig; deze toelichting zal uiteraard zeer summier moeten zijn.

Uit een hypothetische populatie waarin tussen bepaalde groepen in een bepaald opzicht géén verschil bestaat, kan men toevallige grepen doen (steekproeven) waarin wél meer of minder grote verschillen tussen de betreffende groepen werden aangetroffen; relatief *grote* verschillen zijn dan natuurlijk minder waarschijnlijk dan kleine verschillen; via mathematische technieken kan men de *kans* berekenen om bepaalde verschillen te vinden in steekproeven uit een populatie waarin in dit opzicht géén verschil bestaat. Dit geschiedt in het onderhavige geval door op een voorgeschreven wijze uit de steekproefgegevens een index,  $\chi^2$ , te berekenen.

Bij iedere  $\chi^2$ -waarde in dit artikel is aangegeven de kans om deze of een nog grotere waarde aan te treffen in een toevallige steekproef uit een hypothetische populatie waarin de betreffende bevinding (b.v. een bepaald verschil tussen bepaalde groepen) *niet* geldt. Is deze kans klein, b.v. 1%, d.i. 1 op de 100, dan kan men dus concluderen dat het zeer onwaarschijnlijk is dat de betreffende steekproef er een is uit die hypothetische populatie. Men noemt de bevinding in de steekproef dan „significant”.

De heer DEFARES legde in 1958 het doctoraal examen in de sociale psychologie af aan de Gemeentelijke Universiteit te Amsterdam en is thans werkzaam aan de Rijksuniversiteit Groningen bij de afdeling Toegepaste Psychologie.

Hoewel sociaalpsycholoog werd hij mede door het aanvatten van de studie der psychologie, steeds meer betrokken bij verschillende toepassingsgebieden van de psychologie, waarvan de validatie van de klassikale intelligentietest één der projecten uitmaakte.

In samenwerking met de heren G. N. Kema en J. J. van der Werff neemt hij thans deel aan de verdere voorbereiding van de research bij dit onderdeel van de Toegepaste Psychologie.

*Publicaties:*

„Sociale Perceptie” in het Ned. Tijdschrift voor de Psychologie 1959.

„De toekomst der psychologieën” (met J. J. van der Werff) in de bundel „De Toekomst der Psychologie” 1960.

De heer KEMA, die in 1954 het doctoraal examen in de psychologie aan de Rijksuniversiteit te Groningen aflegde, werd na een aantal jaren werkzaam te zijn geweest op een Medisch Opvoedkundig Bureau te Rotterdam in 1956 aangesteld bij het Groninger Instituut voor toegepaste Psychologie en Psycho-techniek.

Als psycholoog verbonden aan dit Instituut werkte hij mee aan het samenstellen van het Groninger Afsluitingsonderzoek Lager Onderwijs, de G.A.L.O.-test, en vond onder zijn leiding de uitvoering van het Afsluitingsonderzoek der zesdeklas-leerlingen van het Lager Onderwijs in de provincie Drenthe en later eveneens in de provincie Groningen gedurende 1956 tot 1961 plaats.

Tevens verzorgde hij de nacontrole en in samenwerking met de heren P. B. Defares en J. J. van der Werff de research ten aanzien van deze vorm van psychologisch onderzoek.

Hoewel de heer Kema in 1960 van functie veranderde en werd aangesteld bij het Psychologisch Instituut Heymans, afdeling Kinderpsychologie, van de Rijksuniversiteit te Groningen zal de research ten aanzien van bovengenoemde vorm van psychologisch onderzoek door hem met medewerking van de beide andere auteurs worden voortgezet.

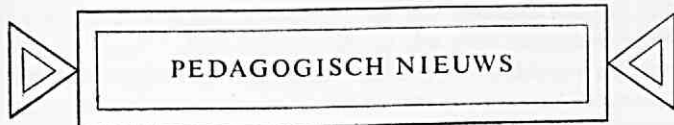
De heer J. J. VAN DER WERFF legde het doctoraal examen in de psychologie af in 1958 en is thans verbonden aan de Rijksuniversiteit te Groningen bij de afdeling Toegepaste Psychologie en aan de Gemeentelijke Universiteit te Amsterdam bij de Sectie C van de Zevende Faculteit.

De heer van der Werff houdt zich momenteel voornamelijk bezig met researchwerk op het gebied van de persoonlijkheidsleer.

*Publicaties:*

„Temperamentele beoordelingscategorieën” (met Prof. Dr. B. J. Kouwer) in het Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie 1957.

„De toekomst der Psychologieën” (met P. B. Defares) in de bundel „De Toekomst der Psychologieën” 1960 (Stenfert Kroese).



## PEDAGOGISCH NIEUWS

### INTERNATIONALE VERSTANDHOUDING IN OPVOEDING EN ONDERWIJS

In het kader van het streven van de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs (W.V.O.), de bezinning op het veranderende opvoedingsdoel te bevorderen, bereidt de Centrale Werkgroep als bestuur onder bovenstaande titel een conferentie voor, welke op 28/29 april a.s. in het „Evert Kupersoord” te Amersfoort zal worden gehouden.

Onze wereld wordt kleiner. Gebeurtenissen in de gehele wereld, gedachten en strevingen van andere volkeren dringen in ons dagelijks leven en vragen de aandacht van ons en onze kinderen.

In de beslotenheid van onze Nederlandse samenleving ligt een tendens deze veranderingen in de wereldconstellatie met enige gelatenheid te aanvaarden en na kennisname rustig verder te gaan op de door de traditie gebaande wegen.

Zeker, in ons onderwijs is deze traditie een kostelijk goed. Steeds sterker wordt de noodzaak de historische grondslagen van onze opvoedingsarbeid meer bewust te maken, opdat wij niet wegdrijven in een toevallig opportunisme.

Maar deze noodzaak mag niet leiden tot een tekort aan inzicht in hetgeen groeiende is in de wereld om ons heen.

Vernieuwing van opvoeding en onderwijs is de laatste jaren een zaak geworden ook van volkeren, die geen of een eeuwenlang traditioneel onderwijsstelsel volgden.

Op zichzelf reeds is het boeiend de ontwikkelingen en de spanningen in het krachtenveld van de opvoeding en het onderwijs in de nieuwe landen waar te nemen, maar van groter belang is het om onze positie in deze wereld opnieuw te bezien en te waarderen. Talloos zijn de vragen, die dan opdringen.

Is het tempo van onze ontwikkeling aangepast aan de veranderingen in de mondiale verhoudingen?

Kunnen de ervaringen met nieuwe onderwijsstelsels in de snel ontwikkelende landen een stimulans zijn bij de oplossing van onze eigen problemen?

Is de huidige welvaart een positieve kracht in het streven naar vernieuwing of brengt deze welvaart een geestesgesteldheid mede, die eerder tot verstarring leidt?

Liggen deze vragen meer in het grotere verband van de herziening van de onderwijsstelsels, ook in de dagelijkse klaspraktijk dringen de gevolgen van een nieuw aanzicht der wereld naar voren. In de school als geheel zal reeds de basis gelegd moeten worden voor begrip van het samenleven met andere volkeren.

Geschiedenis en aardrijkskunde zijn de vakken bij uitstek om de kinderen voor te bereiden op het leren begrijpen van het leven en denken van andere volkeren. Maar stelt dit dan niet de eis dat dit geschiedenis- en aardrijkskunde-onderwijs aangepast moet worden aan de grote veranderingen die in de wereld zijn opgetreden? Reeds in de lagere school zullen accenten moeten verschuiven

omdat het huidige tijdbeeld een andere voorbereiding vereist, meer gericht op het leren openstaan voor wat in onze wereld leeft.

Het dagelijks wereldnieuws eist een vaste basis van eigentijdse begrippen. En na deze eerste kennisname van de wereld wordt van onze oudere leerlingen in de middelbare schoolleeftijd op het v.h.m.o., kweekschool, u.l.o., n.o. etc. verlangd, dat zij begrip gaan krijgen voor de verhoudingen in Afrika, Azië, de Amerika's, opdat zij, volwassen geworden, in staat zullen zijn hun bijdrage tot de internationale verstandhouding te leveren.

In deze zin heeft de W.V.O. de conferentie over internationale verstandhouding in opvoeding en onderwijs gezien: Als informatie over de ontwikkelingen in de nieuwe landen, als bezinning op onze eigen problemen en als stimulans om onze leerlingen te leren leven in de wereld van morgen.

De W.V.O. nodigt onderwijzers en leraren van het lager onderwijs en het voortgezet onderwijs (v.h.m.o., u.l.o., n.o.) en de kweekscholen, maar ook de geïnteresseerde ouders uit, aan deze studie- en werkbijeenkomst deel te nemen.

Inlichtingen: wnd. secr. postbus 13, Purmerend.

De conferentie biedt het volgende programma:

Prof. Ph.J. Idenburg, Hoogleraar-Directeur van het Nutsseminarium voor Paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam.

Onderwerp: *Welvaart en armoede als krachten in het veld van de opvoeding.*

Werkbijeenkomst met groepsdiscussie over het onderwerp: *Welke consequenties heeft de veranderde wereldconstellatie voor de inhoud van het onderwijs?*

Inleidingen van:

Dr. E. Pelosi S.J., Een uitzicht op de wereld voor de oudere leerlingen (14-18 jaar);

Dr. L. van Gelder, Een eerste kennismaking met de wereld (de leerlingen van 10-14 jaar).

Prof. J.A. Lauwerys, D. Sc. F.R.I.C. University of London Institute of Education, Voorzitter van de N.E.F.

Onderwerp: *Education and the Development of New Countries.*

#### VAN DE INSTELLINGEN

Op 23 november 1960 slaagden aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam voor de Middelbare Akte Pedagogiek A: Mevrouw A. M. E. Verwer, Amsterdam (scriptie: Poging tot bezinning op en evaluatie van de opleiding tot leerling-verkoopster a.d. nijverheidsscholen voor meisjes).

H. Nijenhuis, Rheden (scriptie: Streven naar vormend onderwijs bij het A.V.O.).

Op 28 november 1960 slaagden aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam voor het diploma Kleuterpedagogiek:

Mevrouw H. A. Postma-Van Albada, Amersfoort (scriptie: Zelfcritiek van de kleuter).

Mej. Th. A. F. de Bois, Amsterdam (scriptie: Mozaiek in de kleuterschool).

Mej. F. A. Post, Hattem (scriptie: Welke veranderingen treden er op in het kinderleven, wanneer het naar de kleuterschool gaat).




 BOEKBEoordelingen

ILSE GAHLINGS und ELLE MOERING, *Die Volksschullehrerin. Sozialgeschichte und Gegenwartslage*, Heidelberg 1961, 299 S.

De afdeling Sociologie van de Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt a. Main heeft de verkenning ter hand genomen van de sociologie van het schoolwezen, een gebied, dat in Duitsland evenals ten onzent nog grotendeels braak ligt.

Het hierbij aangekondigde boekwerk is een van de eerste uitkomsten van deze verheugende activiteit. Het behandelt de onderwijzeres van de gewone lagere school. De keuze van dit studie-object is in zoverre door de Duitse situatie bepaald, dat de onderwijzeres in Duitsland kennelijk een zwaardere strijd om erkenning heeft moeten voeren dan in ons land en dat men daar nu reeds over de vrouwelijking van het onderwijzersberoep spreekt, terwijl de onderwijzeressen er nog slechts 42 % van het onderwijzend personeel uitmaken. In Nederland staan wij op 51 % zonder dat daarin bezwaar wordt gezien. De positie van de vrouw in het algemeen en zeker ook die van de vrouw in het beroep is ginds anders, minder geëmancipeerd, dan in ons land het geval is. Zo zullen allerlei trekken van het beeld van de onderwijzeres en haar maatschappelijke positie daar anders uitvallen dan bij een soortgelijk onderzoek ten onzent. Maar of er sprake zou zijn van *wezenlijke* verschillen in de situatie, zou zonder een gelijkwaardige studie voor ons land niet kunnen worden vastgesteld. Vooralsnog veronderstel ik dat er, zeker, minder gemarkeerde maar toch analoge omstandigheden voor de dag zouden komen. Er is daarom alle reden om van de studie van deze beide onderwijzeressen met aandacht kennis te nemen. Het boek bevat voorerst een schets van de sociale geschiedenis van de onderwijzeres, haar opkomst sinds het midden van de vorige eeuw (waarbij de oude schoolmatres slechts als voorloopster wordt gereleveerd) en haar strijd om erkenning. Dit was een strijd niet alleen tegen de openbare mening maar ook tegen de manlijke collega's, die in haar intrede een degradatie van het beroep zagen. En vaak nog zien. Een speciaal facet in de ontwikkeling, dat ook in Nederland bekend is, is dat van de erkenning van de *gehuwde* onderwijzeres. Na deze boeiende geschiedschrijving, volgt het verslag van 150 interviews met onderwijzeressen in Hessen. Geen grote steekproef. Maar een goed stuk enquête-werk, waarvan de uitkomsten nu eens niet in allerlei lossamenhangende cijfers en feiten uiteenvallen maar inderdaad een beeld geven van de situatie. Drie vragencomplexen zijn in de interviews behandeld. 1. De onderwijzeres in dienst. Haar verhouding tot ouders en collega's. Haar opvattingen over bepaalde pedagogische en schoolorganisatorische vragen. 2. De onderwijzeres in de maatschappij. Haar maatschappelijk prestige. De graad van *social control*, welke over haar wordt uitgeoefend. 3. Het particuliere leven van de onderwijzeres. Het uiteenvallen van de beroeps- en de particuliere sfeer. Contacten, belangstellingsgebieden, vrije-tijdsbezigheden.

Treffend is het probleem van de ongehuwde onderwijzeres op het platteland:

eenzaam, zonder veel aanraking met de plaatselijke bevolking, „tagsüber respektiert, abends isoliert“, met weinig gelegenheid tot aanraking met manlijke leeftijdsgenoten (of het moesten, op gemengde scholen, collega's zijn) en onder het bezwarend toezicht van de plattelandsbevolking, die voor de positie van de moderne werkende vrouw weinig begrip toont. De gehuwde vrouw heeft het als onderwijzeres veel gemakkelijker. Zij is van haar sociale status aanzienlijk zekerder dan haar ongehuwde vrouwelijke collega. Ik neem aan dat wij in menig Nederlands dorp analoge situaties kunnen vinden.

Al met al een werkstuk, dat ons ten voorbeeld kan strekken. Zijn er in Nederland ook onderwijzeressen, die zulke knappe onderzoeken kunnen doen in historie en heden en ze zo leesbaar kunnen presenteren? En die daarvoor dan kunnen worden vrijgesteld, zoals hier kennelijk het geval is geweest?

PH. J. I.

M. J. LANGEVELD, *Capita uit de algemene methodologie der paedologie. Acta Paedagogica Ultrajectina XVIII*. Groningen 1959.

Wie de gedachtengang van Langeveld in dit geschrift goed op zich wil laten indringen, doet er goed aan, na een eerste lezing, de gehele redenering in omgekeerde volgorde, dus van de laatste regel tot de eerste bladzijde, stap voor stap terug te denken. De lezer vindt dan niet alleen een rechtvaardiging voor de herontdekking van de paedologie, maar ook een gefundeerde verdediging van de z.g. intuïtie. Want tot de methoden, die nodig zijn om het kind, c.q. de mens, te leren kennen behoort vlg. Langeveld ook de intuïtie (p. 33). Deze intuïtie ziet hij als een fundamenteel instrument, dat echter een voortdurende controle vereist. Deze controle kan uitsluitend uitgeoefend worden door de z.g. fenomenologische methode, die door Langeveld hier de methode van de immanente reductie wordt genoemd.

Deze fenomenologische methode is echter slechts een voorbereidende empirische methode en wel een voorbereiding tot de empirisch-analytische verificatie, welke de schr. ook in de geesteswetenschappen nodig acht (p. 25). Waarom is evenwel in de geesteswetenschappen deze „omweg“ langs de fenomenologische methode noodzakelijk? Langeveld ontleent deze noodzaak aan het feit, dat de bestudering van het kind, c.q. de mens, moet uitgaan van het onmiddellijk verstaan en dat dit verstaan weer vooraf moet gaan aan de systematische interpretatie (p. 19). Pas daarna zal het mogelijk zijn de positief-empirische methoden (observatie, tests, experimenteel onderzoek) toe te passen (p. 14-15).

Hiermede is echter een volgorde in de wijze van benadering van het kind gegeven, die noodzakelijkerwijs verlopen moet van de antropologische analyse, naar de pedagogische, de experimenteel psychologische, de empirisch sociologische en de fysiologische analyse van het kinderlijk zijn (p. 12) en niet omgekeerd. Deze analytische benaderingswijze begint dus bij de zijnsvorm en bestudeert dan de daarbij betrokken componenten en verwerpt een opbouw van een fysiologisch substraat uit. Uit deze gegevens is vlg. Langeveld een wetenschap van het kind op te bouwen, waarbij wel verschillende methoden kunnen worden toegepast, doch het object bepalend is voor de wetenschapsgebied. Nu komt dus voor Langeveld de noodzaak om de ervaringswetenschap,

die het kinderlijk zijn als object heeft, nader te bepalen (p. 9). Hij kiest daarvoor de term „paedologie”. Deze paedologie bestudeert het kind om:

1. het kinderlijk zijn te leren kennen;
2. dit kinderlijk zijn te vergelijken met de latere zijnswijzen van de mens;
3. de verwezelijking van de volwassenheid als zijnswijze mogelijk te maken (p. 1 en 2).

Hiermede zijn wij dus op het uitgangspunt van Langeveld's betoog gekomen, nl.: het creëren van een „nieuwe” wetenschap van het kind, de paedologie.

Men kan, in een kritische beschouwing van dit uitgangspunt, vragen naar de noodzaak van deze creatie of wel naar de consequenties. Het laatste lijkt mij het meest interessant. In de paedologie, zoals Langeveld deze hier gesteld heeft, verdwijnen alle afzonderlijke „kinderspecialismen”; de kinderpsychologie, de kindersociologie en de kinderfysiologie worden alle opgenomen in een empirische kinder-antropologie. Is dit meer dan een theoretisch constructie?

Wordt hier de basis gelegd voor een te realiseren praktijk of wordt hier slechts een waarschuwing gegeven? Een waarschuwing naar twee kanten: naar de zijde van de paedoloog om de empirische basis van zijn studie in het oog te blijven houden en naar de zijde van de fysio-psycholoog om „het kind” in zijn onderzoek niet te vergeten. Het zou belangrijk zijn, indien Langeveld deze consequenties van zijn opvatting nog nader toelichtte, misschien nog meer om de bevordering van de studie van het afwijkende kind, dan reeds gewent is voor het normale kind. Daar toch is zeker behoefte aan enig doorzicht in de relatie der specialismen tot het centrale probleem van het „afwijkend” zijn.

Bijzonder verheugend is de verheldering ten aanzien van de methodiek, niet alleen door de z.g. intuïtie voor op te plaatsen, maar vooral door de nadruk op het voorbereidende karakter van deze intuïtie. Hierdoor heeft Langeveld duidelijk gesteld, dat de voorstanders van de z.g. fenomenologische methode de positief empirische methoden niet afwijzen, doch dat deze methoden pas adequaat bruikbaar zijn indien en voorzover het te bestuderen verschijnsel als constituerend moment in het kinderlijk zijn door de onderzoeker is ervaren en beleefd. Ook dit kan een waarschuwing inhouden, maar dan in 't bijzonder voor de beoefenaars van de z.g. fenomenologische methode om de empirisch analytische verificatie van de langs intuïtieve weg gevonden gegevens niet te verwaarlozen, omdat zij daarmee de z.g. fenomenologische methode in de „paedologie” in discrediet brengen.

Deze beknopte studie met vele aantekeningen en een uitstekend literatuur-overzicht (o.a. speciale methodologie) is een zeer belangrijke aanwinst bij het vele werk, dat Langeveld ons reeds gegeven heeft.

L. VAN GELDER

PROF. DR. S.J. GROENMAN: *Ons deel in de ruimte*. Van Gorcum en Comp., Assen 1959.

Zes van de tien hoofdstukken van dit boek zijn bewerkingen van eerder gehouden, merendeels niet gepubliceerde, voordrachten. Bundeling van vroegere beschouwingen onder toevoeging van een aantal nieuwe gedachtengangen leidde tot een boeiende compositie met als grondthema de bestaande wisselwerking tussen de instelling van de mens en de hem omringende leefruimte.

Essentieel is daarbij de vraagstelling in hoeverre de leefruimte ook leefbaar gemaakt kan worden. Groenman schuwt het waardeoordeel dus niet. In zijn beschouwingen over vraagstukken in het grensgebied van sociologie, sociale opbouw en planologie, die slechts voor een gering deel van kentheoretische aard zijn, onderneemt hij een boeiende speurtocht door de reële objectenwereld van de samenleving. Aan de soms tot een gemeenplaats afgezwakte uitspraak dat wij in een dynamische wereld leven wordt een gedegen inhoud gegeven.

Bij de scherpe scheiding die er in ons land nog altijd bestaat tussen de verschillende sociale wetenschappen wordt een grensgebied snel een niemandsland. Opererend op grensgebieden heeft Groenman een niemandsland in kaart gebracht. Naar wij hopen ten dienste van een beter onderling begrip van sociologen, economen, planologen en al diegenen die de opgroeiende mens behulpzaam moeten zijn bij het zoeken naar een plaats in de moderne samenleving met zijn snelle decorverschuivingen.

H. FEITSMA

K. R. S. COLERIDGE, *Problemen rondom onze volksschool in Paramaribo*. Paramaribo, 1960.

De schrijver, hoofdinspecteur van het onderwijs in Suriname, heeft een belangrijk rapport uitgebracht aan de Minister van Onderwijs en Volksonwikkeling, waarin hij paedagogische, didactisch-psychologische en organisatorische beschouwingen geeft n.a.v. de volksschool in Paramaribo. Het is een goede gedachte geweest dit rapport in druk te doen verschijnen, omdat de daarin samengevatte beschouwingen over de ontmoeting tussen leerkracht en leerling in de school en de voorgestelde verbeteringen van het onderwijs ons aller belangstelling verdienen. Wil men de volksschool hervormen dan zal men ervan uit moeten gaan, dat het een zelfstandig opvoedings- en onderwijs instituut is, aldus de heer Coleridge in zijn algemene beschouwingen. De aanstaande onderwijzer zal enige elementaire kennis bij gebracht moeten worden van algemeen voorkomende gedragsmoeilijkheden van afwijkende kinderen op de volksschool en de paedagogische behandeling dier leerlingen en hun moeilijkheden. Met welke moeilijkheden onze rijksgenoten-paedagogen te kampen hebben, blijkt o.a. uit het feit dat het volkskind ongeacht zijn raciale afstamming, gedurende zijn lagere schoolloopbaan in een voor de leerling vreemde taal, het Nederlands, onderwezen wordt. Een ongelofelijke taak wanneer men daarbij bedenkt dat men ook in Paramaribo klassen van 40 à 50 leerlingen kent en men er nauwelijks scholen voor buitengewoon onderwijs bezit. Interessant is het hierbij op te merken dat Drs. G. K. Lub, directeur van onderwijs van Suriname in zijn jaarverslag over 1959 o.a. opmerkt: „Nog steeds geldt als bezwaar, dat de algemeen vormende taak van dit onderwijs te lijden heeft, doordat in vele gevallen in de hoogste klasse te veel nadruk wordt gelegd op het africhten der leerlingen naar het toelatingsexamen tot de Muloschool.”

Bepleit wordt door de heer Coleridge de instelling van de paedagoog-adviseur, van geneeskundig schooltoezicht, van een paedagogisch onderwijs- en adviesbureau, van een schoolpsychologisch bureau, van schoolsociale werkers en van scholen voor buitengewoon onderwijs. In een slothoofdstuk vat de schrijver tenslotte een twintigtal suggesties samen, die de reconstructie van het

Surinaamse volksonderwijs beogen en waarbij rekening gehouden wordt met de geestelijke behoeften en met de belangstellingsfeer van het volkskind. Wie deze suggesties overdenkt, zal tot de conclusie komen dat deze voorgestelde nieuwe aanpak valt en staat met een nieuwe opleiding voor onderwijzers en met de mogelijkheden om reeds afgestudeerde onderwijzers na te scholen.

Een betere samenwerking op het gebied van de opleiding van leerkrachten in het algemeen en van paedagogisch geschoolde leerkrachten in het bijzonder tussen Suriname en Nederland zou van niet geringe betekenis zijn. Men moet respect hebben voor de grote offers die sommige Surinamers brengen om in Nederland te kunnen studeren. Maar er liggen op het gebied van de scholing van de Surinamer mogelijkheden, die tot nu toe nauwelijks de aandacht hebben getrokken, maar die in onderling overleg te verwezenlijken zouden zijn.

We halen hier met instemming nog een laatste zin aan uit het rapport: „Ons aller streven naar materiële welvaart, naar een toekomstig economisch welzijn, zal blijken een fictie te zijn, indien er ook niet gestreefd wordt naar verstandelijke, sociale en morele vorming van de zelfstandige „mens” als drager van ruim voldoende verantwoordelijkheids- en plichtsbefes bij zijn arbeid voor de geestelijke en materiële opbouw van ons land, nu en in de toekomst.”

De heer Coleridge heeft met dit uitmuntend rapport zijn land een grote dienst bewezen en het is te hopen dat de Surinaamse Overheid erin zal slagen vele van zijn aanbevelingen op korte termijn te verwezenlijken. Het rapport is uitgegeven bij N.V. Varekamp en Co. te Paramaribo. Lezing en overdenking wordt van harte aanbevolen.

F. W. P.

KONRAD WIDMER, *Erziehung heute - Erziehung für morgen*. 252 blz. geb. f 13,65. Rotapfel Verlag, Zürich, 1960.

Door alle tijden heen heeft de opvoeder zich er rekenschap van moeten geven dat hij het kind heeft voor te bereiden op zijn toekomstige taak, op het leven van morgen dus. In de schoolpraktijk van alle dag kwam van deze eis veelal weinig terecht. We behoeven om dit aan te tonen nog niet eens terug te gaan tot het afschrikwekkende voorbeeld van de „Doctrinale”, de grammatica van Alexander de Villa-Dei, die in 1199 verscheen en na de uitvinding van de boekdrukkunst - dus na 1450 - nog 267 drukken beleefde. Nog in de vorige eeuw konden de vermaarde zedekundige leesboekjes van Anslin en van Heijninngen Bosch zich bijna 100 jaar achter elkaar handhaven<sup>1</sup> en ook nu zijn er nog altijd scholen, waar boekjes en methoden gebruikt worden, zolang het papier en de band bestand blijken tegen de tand des tijds. En dat in een dynamische tijd, als de onze, waarin de mens, de menselijke verhoudingen en de menselijke waarden aan voortdurende, diep ingrijpende veranderingen onderhevig zijn.

Het boek van prof. Widmer is geheel gewijd aan het onderkennen en aanvaarden van de juist in deze tijd naar voren tredende, op de toekomst gerichte eisen van de opvoeding. Hij houdt daarbij in de eerste plaats rekening met het feit, dat het kind zelf in korte tijd in belangrijke mate veranderde, geestelijk

<sup>1</sup> Ontleend aan de intrede van prof. dr. F. W. Prins, „Wisselende aspecten in de didactiek.”



zowel als lichamelijk. Aanzienlijk sneller dan zijn ouders doorloopt het nu de verschillende ontwikkelingsperioden van wiegekind, kleuter, schoolkind enz. In deze versnelde ontwikkeling zijn het vooral een tweetal verschijnselen, die de acceleratie bijzondere betekenis geven: de niet alleen snellere, maar ook aanmerkelijk grotere lengtegroei en de vervroegde intrede van de puberteit. Dit laatste betekent, dat de jongens en meisjes van nu vaak twee jaar eerder dan hun ouders overvallen worden door de zorgen, noden en ongewissheden van de geslachtelijke rijpwording. In een tijd dus, dat zij daar nog minder dan vroeger op voorbereid zijn en geestelijk nog minder opgewassen tegen al de moeilijkheden, die daarmee gepaard gaan.

Door de versnelde ontwikkeling en de grotere lengtegroei – zo meent Widmer – wordt zoveel van de beschikbare lichamelijke en geestelijke energie opgeëist, dat er niet meer voldoende overblijft voor de geestelijke en karakterologische rijpwording. Zo ontstaat dan de voor deze tijd zo typische verschijning van de jongen, waarvan de moeder zegt: „Zo groot als hij is, is hij toch nog een echt kind.”

Dit geheel andere kind heeft zich te voegen naar een geheel andere Um- en Mitwelt, dan die van voor kort. Achtereenvolgens bespreekt Widmer de „Familienproblemen und erzieherischen Postulaten der Gegenwart, Jugendorganisationen, Halbstarkentum, Spiel und Sport, Technik, Reizüberflutung, Massenmedia, Automation, Erziehung durch und zur Freizeit, Stellung zur Berufsarbeit usw.”. Aan elk van deze onderwerpen verbindt hij zijn pedagogische postulaten en consequenties en vraagt zich af, wat de opvoeder te doen staat, enerzijds om de opvoeding te doen aanpassen aan de tegenwoordige levenssituatie, anderzijds om hem van binnen uit en van buiten af te beschermen tegen de negatieve aspecten daarvan.

Het is vooral de techniek, die opvoeding en levensstijl ingrijpend veranderde, deels ten goede, deels ten kwade. Bijzondere aandacht wijdt Widmer aan het verschijnsel van de automatie met alle problemen, die deze oproept, als de opvoeding door en tot vrije-tijdsbesteding en de 5-daagse arbeidsweek in school en leven. Om sterk te staan tegen al deze bedreigingen heeft de tegenwoordige jeugd niet in de eerste plaats behoefte aan opvoering van de intelligentie, maar wel aan versterking van het karakter. Daarop zal de opvoeder zich dan ook in de eerste plaats hebben te richten.

Het is, dunkt mij, aan geen twijfel onderhevig, dat de doorsneeonderwijzer zich weinig of niet bewust is van de geweldige maatschappelijke omwenteling, die zich op het ogenblik voltrekt, er althans niet toe komt daaruit de zo hoog nodige consequenties te trekken. Zijn opvoeding is als regel meer gebaseerd op het maatschappelijk leven van gisteren dan op dat van morgen. De opvoeder, die zijn taak begrijpt, kan en mag dit verschijnsel echter niet negeren en hij zal in het boek van Widmer een belangrijke steun kunnen vinden voor zijn heroriëntatie in deze.

VAN LIEFLAND



# NOGMAALS VAN „TOEGEPASTE” PSYCHOLOGIE TOT „-AGOGIE”

M. J. LANGEVELD

Afgezien van de psychopathologie en psychiatrie zijn er twee gebieden, waarop de psychologie als methode bijzondere betekenis heeft bewezen te hebben: dat van het kind op zijn weg naar de volwassenheid en dat van de volwassene in zijn wereld van menselijke en zakelijke betrekkingen. Wij willen ons tot het eerste van deze beide gebieden beperken, al beseffen wij ten volle dat het niet los staat van het tweede en al verliezen wij niet uit het oog, dat de mededeling dier beperking opgevat zou kunnen worden als de aankondiging van haar tegendeel. Immers, het gebied der psychologische bemoeienissen met het kind is zeer omvangrijk. Wij bedoelen dus: beperking óók binnen dat gebied, naar de lezer geleidelijk aan zal blijken.

Wij spraken zojuist van gebieden, waarop de psychologie „als methode” bijzondere betekenis heeft. Daarmee bedoelen wij niets minder dan een positie in te nemen tegenover een voorstelling der verhouding van wetenschappen, welke uitgaat van haar stofgebieden alleen. Zo kon men een „vak” – b.v. Geschiedenis – naast een ander „vak” – b.v. Sociologie – plaatsen. Weliswaar met de toevoeging, dat de onderscheidingen „vloeiend” waren, maar ondertussen werkte men ieder voor eigen rekening in zijn eigen tuintje. Zeker had men kennis genomen van hoogst omvangrijke vakgroep-tegenstellingen als b.v. die van geestes- en natuurwetenschappen, zuivere en toegepaste wetenschappen, etc. Ofwel van veel omvattende methodologische tegenstellingen zoals die tussen „individualiserende” en „generaliserende” wetenschappen. Maar met dat al bleven er „vakken” die als homogene kleurvlekken op geografische kaarten een soort topografische eenheden vormden.

Ik houd deze voorstelling van zaken niet voor waardeloos maar voor beperkt van betekenis en zou – inleidend en in het voorbijgaan – een lans willen breken voor een wezenlijk andere, toch in menig opzicht complementaire zienswijze.

Wat immers is het geval: er hebben zich ook op het terrein der geesteswetenschappen behoeften doen gevoelen en er hebben zich daarbijkomende bemoeienissen en deskundigheden ontwikkeld, die duidelijk situationeel bepaald waren. Een „behoefte” is moment ener situatie, en wie aan die behoefte tegemoet gaat komen, wordt daardoor eveneens deel dier situatie. En zijn denken en doen is daarmee al evenzeer – voor

zover het op die behoefte betrekking heeft of poogt te krijgen – een deel dier situatie. Aldus zijn o.a. ontstaan wat ik voorlopig „situationele wetenschappen” noemen wil. Er zijn – natuurlijk in allerlei situaties – ook conglomeraten van gewoonten, voorzieningen en zorgen ontstaan, die op zichzelf geen wetenschappen zijn. Men denke aan het gesprek van pastor en gelovige in een of andere nood. Zonder zekere wetenschappelijke opleiding kan hij dat gesprek niet verantwoord voeren, maar *in* de situatie treedt velerlei op dat in het algemeen eigen is aan de zorg voor een medemens. In de opvoeding, welke ouders hun kinderen geven, pleegt de wetenschappelijke voorbereiding helemaal te ontbreken en zeer veel wordt er uit een onmiddellijkheid geput, waarover directe verwetenschappelijking zelfs een gevaar zou kunnen betekenen.

Maar daarnaast *zijn* er „situationele wetenschappen”. Een oud voorbeeld, op het gebied.... *misschien* der natuurwetenschappen, is dat der geneeskunde. Geen geneeskundige zal het zich, bij alle erkenning b.v. der endocrinologie als gebied der organische chemie, laten welgefallen, dat men hem de toegang tot zelfstandige toepassing der endokrinologische bevindingen zou verbieden of dat men hem eigen onderzoek op dat terrein zou beletten. Voor hem immers gaat het hier om een therapeutisch-methodisch gebied, dat tot zijn verantwoordelijke, geneeskundige taak zelf behoort. Hij ziet dit alles enerzijds in een *geheel* van gezichtspunten en waarnemingsgebieden, anderzijds met betrekking tot deze bepaalde patiënt. En het zijn juist deze relaties, welke bepaaldelijk tot *zijn* taak en niet tot die van de chemicus behoren.

Het zou niet moeilijk zijn, talrijke andere voorbeelden te geven; dit ene echter volsta om te verduidelijken waarom het ons gaat: een situatie – „zorg voor de zieke mens” – doet van zich uit een *eenheid* ontstaan van wetenschappelijke, theoretische en praktische arbeid, welke wat elders om zichzelfswil als objekt van onderzoek eventueel een heel „vak” vormt, omzet in een *methodisch* gezichtspunt van diagnose en therapie. Veel van wat van dat vak – b.v. in de organische chemie – systematisch en inhoudelijk deel uitmaakt, staat buiten de zaken van de geneeskundige, zelfs van de medische specialist-endocrinoloog, die in ruil daarvoor weer vele andere zaken bestudeert, omdat ze in het geheel van zijn praktijk of bij de behandeling van de konkrete patiënt, de feitelijke en individuele situatie plegen mede te bepalen.

Analoog heeft zich voor pedoloog en adultoloog, voor socioloog en kulturele-anthropoloog een reeks van situationeel bepaalde noodgebieden geopend en analoog zijn voor hen „vakken” de betekenis van *gezichtspunt met methodische mogelijkheden* gaan krijgen. De strijd over

een sociale praxis die „eigenlijk” psychologie zou zijn, ofwel om een „psychologische zorg” die eigenlijk sociologie zou zijn, is derhalve n.m.m. zinledig. Bij een eerste benaderingsgraad hebben beide partijen evenwel gelijk en ongelijk. Bij tweede benadering hebben ze het gezamenlijke ongelijk van een misvatting omtrent de wetenschaps-theoretische positie van het bedoelde, situationeel bepaalde arbeidsgebied. Men kan een mensheid die om hulp vraagt evenmin als de wetenschap zelf dienen met dgl. imperialistische geschillen die – als alle imperialisme – uit louter behoudzucht geboren zijn. Geen enkele mens die – b.v. – om raad zoekt bij de keuze van zijn beroep, is op pad om psychologisch geportretteerd of sociologisch gelokaliseerd te worden: hij wil geholpen worden in een zeer konkrete situatie, welke er voor hem aldus uitziet: „Ik weet niet wat ik worden moet en Meneer X is er voor, om mij dat te helpen vinden.” Nu mag hij ten dele verkeerde verwachtingen koesteren van de hulp welke hij zocht, maar dat verandert niets aan de realiteit van zijn problemen. En daarmee is Meneer X tevens door de feitelijke eigenschappen ener menselijke situatie omschreven: wat gaat het de hulpzoekende en de hulpgevende aan of de nodige kennis uit drie of uit twaalf „vakken” geput is, wat gaat het hun zelfs aan of deze kennis uit enig erkend „vak” geput heeft. De hulpzoekende gaat het alleen aan of hij daadwerkelijke en doeltreffende hulp vindt. Voor wie de hulp bieden wil, ofwel: er zich door bonafide mensen op laat aanzien dat hij dat wil, blijve de zorg, zich zijn deskundigheid en bekwaamheid te verwerven, hoe dan ook, waar dan ook. Dienovereenkomstig is een beroepskeuze-advies *geen* psychologisch rapport, geen sociologische analyse, geen diagnose, geen beroepsbeeld, maar een *antwoord* waarin dit alles en nog veel meer verwerkt kan zijn, resp. verwerkt *moet* zijn, op een *vraag*. Een vraag die minder in de woorden van de vrager dan in zijn feitelijke situatie gelezen moet worden, waarvan ook zijn woorden slechts gedeeltelijke veruiterlijkingen waren. Waar de deskundigheid en bekwaamheid niet in één man gaan, scheidt men „teams” of raadpleegt men de centraal verantwoordelijke persoon – de „general practionner” – de nodige specialisten.

Bij het kind en zijn opvoeding is deze situatie duidelijk („opgevoed worden en zelf meedoen”), maar ze is gecompliceerd door de totale hulpeloosheid van het kind dat eventueel zelfs nog niet eens spreken kan en door het *wezenlijk* intuïtieve karakter der oorspronkelijke opvoedingssituatie: zijn ouders kregen dit kind omdat ze van elkaar hielden, als geweld of ongewild gevolg, en geen voorbedachte raad verhelpt het feit der volstreckte nieuwheid van het staan voor deze taak nu dit kind er

is. Elke benadering van dit kind als „exemplaar” van een klasse is daarom secundair t.o.v. de feitelijke situatie en niet zelden een denaturering daarvan. Voorzover wetenschap alleen een kennen van het algemene en voorzover „praktische wetenschap” alleen een kennen is van het individu als kruispunt van een *aantal* generalisaties, kan de opvoeder, door zulke kennis geholpen, zich voorgelicht achten omtrent *een* geval. „Een”: onbepaald lidwoord. Hij moet nu zelf nog de concrete gedragswijze bepalen. En alleen met die concrete gedragswijze is het kind gebaat of geschaad. Konkreet handelen t.a.v. een kind in de zaak van zijn opvoeding is altijd loco parentis, maar is nog meer en a fortiori: loco infantis. De raadsman der opvoeders reikt dus tot in de levensaktualiteit van het kind zelf. D.w.z. tot in de akt van het realiseren van wat menszijn betekent. Het is daarom alleszins begrijpelijk, dat men gereserveerd pleegt te staan tegenover het klassificeren van kinderen b.v. in zg. „intelligentie-groepen” door middel van „tests”. Daarbij dacht men zich een beoordeling van het kind als „nummer”, men vreesde een beoordeling die het kind te weinig kans gaf. Men vreesde dat niet de psycholoog maar „de test” het kind zou testen. Men vreesde een klassificatie op grond van testresultaten in plaats van een bejegening die de vruchtbaarste levensvorm zou helpen realiseren. Want men is au fond niet gebaat met „selectie” – die immers per se een negatief element bevatten zal of die overbodig is wanneer het kind in kwestie „eigenlijk alles wel kan.” Men is gebaat met een zorg, die in de beeldvorming van dit kind tot deze mens met dit wereldbeeld uitmondt. Men is zelfs niet gebaat met een goed gelijkend psychologisch portret dat men naast andere, zichtbare foto’s op de schoorsteenmantel zou kunnen plaatsen. Men *zoekt* „voorlichting bij de navigatie op de levenszee.” Men gelooft graag, dat daartoe allerlei in kaart gebracht moet worden. Daarvoor heeft men echter weinig belangstelling, te meer daarentegen voor het land van aankomst, de landingscondities en de koers daarheen. Men stelt ook veel belang in de geest die heerst aan boord, d.w.z. in hetgeen het leven van dit kind in feite bepalen zal, zolang het op weg is naar de haven van bestemming.

Want bij deze zorg der ouders en hunner raadsliden overweegt de vraag naar het beleid en de feitelijkheid van wat men „het leven” van het kind noemt. Dit is het „leven” in de betekenis van: levens*vervulling*, van bezieling, gaafheid. Of – meer primitief gezegd maar zeker niet minder goed: men bedoelt een „goed” leven. Zeker, in dat „goed” steekt vaak veel kwaad, veel egoïsme en domheid, maar niettemin is geen leven beter dan een *goed* leven. En over het leiden van *dat* leven hebben

de mensen het, die onze hulp vragen. En evenals zij, hebben b.v. de negers niets aan een kongres over „human relations” al is het nóg zo internationaal. Zij hebben alleen belang bij „good human relations” en komen niet onder de indruk van een kongres, dat over die kwestie niet durft of wil spreken omdat het niet wetenschappelijk zijn zou, terwijl de beschrijving van hier en daar aangetroffen verhoudingen, de veranderingen daarin enz. wel wetenschappelijk zijn zou. De mensen mogen eerbied hebben voor „de wetenschap”, hun hoogste goed noch hun naaste plicht kan er door bepaald of vervuld worden, want wat plicht is en goed, heeft de mens lange eeuwen moeten beslissen zonder veel wetenschap en zal hij, naar de omvang onzer kennis toeneemt, in toenemende ondeskundigheid opnieuw beslissen.

Zó komt deze vader of moeder, deze onderwijzer of gestichtsofvoeder, deze werkgever van jonge arbeiders of sportleider, deze kinderbeschermmer of predikant – zo komen al deze opvoeders en mede-opvoeders om raad. Meer dan enig diploma waarderen zij onze bekwaamheid. Meer dan welke titel onze konkrete ervaring in de situaties welke zij als de hunne herkennen. Meer dan welke wetenschap onze feitelijke hulp. En deze hulp is dit alleen, indien zij in de reële situatie intreedt, resp. reële andere situaties doet ontstaan.

Is men bij „de” psychologie niet aan het verkeerde adres, wanneer men weten wil wat men doen moet? Zonder twijfel is men dat steeds, waar deze psychologie slechts feiten weten wil. Uit de feiten als zodanig vloeit nl. pas voort wat ik doen moet, wanneer ze betrokken zijn op een doel en de grootste moeilijkheden beginnen pas, wanneer de middelen waarin „de” feiten en de doelen (waarvan men zich rekenschap gaf) verwerkt zijn tot een geheel van handelen.... dat bovendien nog door ettelijke andere factoren bepaald wordt, zoals b.v. wie handelt, onder welke onmiddellijke omstandigheden van al dan niet psychologische aard, over welke tijdsduur zijn handeling zich mag uitstrekken, enz.

Uit het voorafgaande moge duidelijk zijn, in welke zin wij hier de term „psychologie” gebruiken. Voor wij tot de bespreking der praktische psychologie van het kind overgaan, dienen wij ons eerst even met de meer theoretisch gerichte bezig te houden.

Heeft voor ons de *experimentele* kinderpsychologie enige waarde? Is zij niet te zeer bezig met problemen, die „niemand aangaan”? Het spreekt vanzelf, dat het karakter van „zuiver-wetenschappelijk” onderzoek leiden kan tot een bezigheid die niets oplevert. Dit is het lot van alle menselijke denken en handelen. Maar het onderzoek op grond van

algemeen-theoretische overwegingen schept een basis en tevens een integrerend kader voor elk ander onderzoek van theoretische of praktische aard. Het is daarom onmisbaar.

Bovendien echter zijn er tal van problemen die in algemeen-theoretische zin belangrijk kunnen zijn en die *tevens* onmiddellijke of middellijke praktische betekenis hebben. Wie weten wil, hoe nu eigenlijk precies zich het denken van het kind ontwikkelt, omdat hij aldus een algemeen vraagstuk ten dele beantwoordt, legt tevens belangrijke bouwstoffen klaar voor de beoordeling der kinderlijke intelligentie op bepaalde leeftijden of voor de opbouw ener algemene didaktiek. De vraag is maar of de psycholoog, die geheel onbekend is met de praktische konsekventies van op zijn onderzoeksresultaten geënte methodes – als dus b.v. het intelligentie-onderzoek, het ontwikkelen ener didaktiek –, de praktische voortzetting van zijn werk niet ongunstig of onjuist predisponeert. Een onjuiste denkpsychologie zal licht tot een onjuist gefundeerde aanpak van het intelligentie-onderzoek of van de didaktiek leiden. Daarom zal vrijwel steeds een wisselwerking tussen de experimentele kinderpsycholoog en de psychologisch goed geschoolde praktische werker een vereiste zijn. Daarom is een „kinderpsychologisch laboratorium” als op zichzelf staande instelling niet juist en dient het opgenomen te zijn in het arbeidsverband van een instituut dat diep in de praktijk wortelt en dat dus een *pedagogisch* instituut zal zijn. Een instituut dus waar men de praktijk van de school, van de gezins- en gestichtsofvoeding, van het leven der jeugd in het bedrijf en de vrije tijd niet slechts platonisch kent maar er in actieve vorm deel aan heeft.

Er zijn, op het *praktische* terrein, drie grote werkgevers te noemen voor de psychologen, die pedagogische arbeid verrichten: het gezin, de school en het bedrijfsleven. Het behoort zo te zijn, dat het kind niet bepsycholiseerd wordt buiten medeweten en zonder goedkeuring der ouders. Wij willen bij deze principiële kwestie niet te lang stilstaan en slechts wijzen op de primaire opvoedingsverantwoordelijkheid der ouders en op de aanspraken die het kind er op kan laten gelden, zijn „privacy”, zijn eigenheid beschermd te zien.

Het behoort ook zo te zijn, dat elk onderzoek, dat met de ontwikkeling der persoonlijkheid van het kind in verband staat – en eerst recht een dat daaromtrent uitspraken doen wil –, volle gelegenheid aan het kind geeft om persoonlijk ontmoet te worden. Kollektieve onderzoeken lopen gevaar kollektivistisch te zijn. Ook dit is een principiële kwestie. Een kind heeft niet om zijn leven gevraagd en heeft, mede daarom een uit-



zonderlijk recht, eenmaal in dat leven aangekomen, op persoonlijke bejegening. Bovendien leidt alle kollektieve techniek tot beslissingen die nooit *ten volle* met de ouders genomen en *uit* de ouders te voorschijn gebracht zijn. Wat *misschien* onvermijdelijk is bij nalatige en inkompetente ouders, wordt te licht tot regel voor allen. Wij landen aldus door eigen annexatie in een kollektivisme aan, waar wij op politiek terrein zeggen niet heen te willen. Wat binnen een persoonlijk korrigeerbaar, „demokratisch” levensverband betrekkelijk ongevaarlijk kan zijn, is daarom nog niet tevens essentieel goed.

Pas nadat men dgl. reserves gemaakt heeft, kan men het gebruik van kollektieve onderzoeken binnen zekere grenzen motiveren. Deze motieven liggen op administratief en organisatorisch, niet op primair pedagogisch terrein. Het gaat immers om de massa der te onderzoeken kinderen, terwijl geacht wordt, vast te staan, dat de met behulp van het kollektieve „test”-onderzoek bereikbare selectie opvallend betere resultaten oplevert dan met de tot dusver gevolgde methodes mogelijk is gebleken. Daarbij blijft even in het midden gelaten met betrekking tot welke criteria de selectie geacht wordt opvallend beter te zijn. Uiteraard echter dienen juist deze criteria de meest zorgvuldige analyse en beoordeling te ondergaan. Eveneens laten wij de vraag rusten of de „tot dusver gevolgde methodes” niet eerder zelf behoren verbeterd te worden, opdat een bestaand instituut – als b.v. de school – niet verzwakt wordt in zijn zelfherzieningstendenzen.

Een essentieel ander oordeel hebben wij over het persoonlijke psychologisch-onderzoek. Het gaat hier om een onderzoek van kinderen en jeugdige personen. Het vraagstuk der criteria waarvoor wij onderzoeken blijft naar de maatschappelijke kant gelijk. Maar in het persoonlijk onderzoek kan het kind zijn eigen criteria presenteren en is de psycholoog in staat deze als gegeven van de grootste waarde te leren kennen, in zijn onderzoek te verwerken en beslissend te laten bepalen, hoe hij zijn bevindingen zal meedelen. Het kan zijn, dat simpele schriftelijke rapportering voldoende rekenschap aflegt omtrent de wijze waarop men hun kind ziet. Het kan zijn, dat grondig en herhaaldelijk met de ouders of met de ouders en het kind gesproken moet worden. Reeds de mededeling der bevindingen overschrijdt technisch het „diagnostiserend” stadium van onze bemoeienis; we delen immers mee aan *ouders* en met het oog op de toenadering tot een toekomstbeeld. We delen niet mee aan mensen, die emotioneel buiten de zaak staan, maar aan personen, die ten eerste in de zaak geïnvolveerd zijn. Het meedelen is in opvoedingszaken steeds een intreden in een tweevoudig proces: dat van het opvoeden, dat van

de eigen zelfbepaling van het kind. Daarmee is de zaak nog eenvoudig voorgesteld, want dat opvoeden staat niet buiten de verhouding van man en vrouw, en mededelingen omtrent de toestand en de produktieve mogelijkheden van een kind worden zeer licht tot onderwerp van verwijt of zelfverwijt en raken daarmee zowel de onderlinge verhouding der ouders als hun beider individuele verhouding tot het beoordeelde kind. Men raadpleegt „de psycholoog”, omdat het kind in een bepaalde toetsings-situatie blijkt te falen (b.v. de school) of omdat het kind bezig is perifeer te worden in het algemeen, resp. zich specifiek aan de invloed van bepaalde opvoeders onttrekt. In het mededelen van de zienswijze van de psycholoog begint dus een in wezen geheel nieuw werk: de hulp aan het kind en de opvoeders om weer tot produktieve opvoedingsrelaties te komen. Er zijn tal van raadgevende kinderpsychologen, die – hoewel zij zich soms veel moeite voor het kind getroosten – hun zienswijze niet zwart-op-wit wensen vast te leggen. Soms beperkt zich hun schriftelijke mededeling tot een drie- of vijftal regels van min of meer vaste codes. Principieel is dit m.i. volstrekt te veroordelen. Zeker, de ouders leggen het geschrevene naar hun welbehagen uit. Dan moet men zich maar beter uitdrukken. Maar men miskent een grondrecht van de ouders, wanneer men *zich* niet grijpbaar maakt voor hen. Indien men de ouders te dom of te partijdig acht om een rapport te begrijpen, behoort men hun het rapport uit te leggen. Men moet zich niet blootstellen aan het risico, dat men aan een der fundamentele mensenrechten tornt. Ook psychologen zijn mensen en staan reeds als zodanig aan morele slijtage bloot. Het ressentiment dat psychologen (evenals onderwijzers en leraren) soms tegen ouders koesteren of eenvoudig een gebrek aan besef van de procedure dezer Schepping (nl. ouders hebben kinderen) en dat zich b.v. uit in de nonchalance, waarmee de rechten der ouders onder ogen gezien worden, spreekt i.c. duidelijk genoeg tegen de psycholoog in kwestie. Natuurlijk: „men heeft er geen tijd voor”, „de betaling staat in geen verhouding tot de arbeid”.... Dgl. opmerkingen bevatten in bepaalde gevallen een kern van waarheid.<sup>1</sup> Waar echter b.v. grote overheidssubsidies voor de huidige Medisch-Opvoedkundige Bureau's beschikbaar zijn, kan men dit geld ook voor primair pedagogisch verantwoord werk besteden. Daartoe zullen reorganisaties zowel als uitbreidingen nodig zijn, maar waar eenmaal een zo groot materieel

<sup>1</sup> Indien een „geval” in eerste instantie tien uur werk kost van een ten volle competente kracht, welke kans bestaat er dan dat een dgl. bureau of een dgl. privé-psycholoog een werkelijk billijke honorering ontvangt? Mijn antwoord, na 30 jaren privé-praktijk, is dat die kans slechts in een te verwaarlozen aantal gevallen bestaat.

begin gemaakt is, kan men toch ook iets opbouwen dat essentieel is wat dit werk zich noemt: pedagogisch. Dat daarenboven poliklinisch kinderpsychiatrisch werk nodig is, kan men wel als zeker beschouwen. Kortom: men kan aanwezige materiële middelen zeer wel gebruiken voor het doel, waarvoor ze bestemd zijn. De partikuliere, niet-gesubsidieerde bureau's en de partikuliere praktijken staan hier voor een veel moeilijker op te lossen vraagstuk.

Onze beschouwing der ontwikkeling van een hulpmethodiek voor het pedagogisch werk heeft ons opnieuw de gang van „techniek” naar „-agogie” doen doorlopen en heeft ons tevens duidelijk gemaakt, hoe de maatschappij dit proces op een bepaalde manier materieel en essentieel gefixeerd heeft, zodat de essentieel *juiste* ontwikkeling en daarmee de behartiging der belangen van de belanghebbenden praktisch geen kans krijgt. De pedagogen staan aan de kant en zien werkeloos toe, hoe anderen het werk doen op hun manier. Om met een vergelijking te eindigen: een fysioloog is geen medicus, maar wie wordt een goed medicus zonder een goede fysiologische opleiding?

# INTERNATIONALE SCHULAUSSSTELLUNG SCHULE GESTERN-HEUTE-MORGEN

J. C. VAN DER STEEN

## *Inleiding*

„Schulausstellung”, inderdaad een juiste naam voor deze van 18 tot 27 november 1960 te Dortmund gehouden tentoonstelling, die niet alleen een expositie was van leermiddelen en schoolmeubilair, zoals bij de Didacta (Darmstadt 1959, Bremen 1957) het geval was, maar een veel grootsere en uitgebreidere opzet had: Naast de mogelijkheden om kennis te nemen van de moderne schoolbouw in West-Duitsland na de oorlog – zowel op de tentoonstelling als door bezoek aan scholen in de stad – werd het accent vooral gelegd op het moderne onderwijs in alle schooltypen. Maar niet alleen het onderwijs zelf kwam goed tot zijn recht, ook werd veel aandacht besteed aan de opvoeding van het kind in de school, waarbij werd uitgegaan van het idee, dat de tegenwoordige ouders een zo druk bezet leven hebben, dat hen voor de opvoeding in het gezin de zo noodzakelijke tijd, kracht en geschiktheid ontbreken. Steeds meer laten zij deze taak over aan de school, waarvan zij eigenlijk zelf maar weinig afweten. Het contact met schoolleiders en docenten blijft in vele gevallen beperkt en is voor ouders eigenlijk alleen urgent, wanneer de schoolloopbaan van hun spruiten dreigt te derailleren. Vandaar dat deze tentoonstelling behalve voor hen, die direct bij de school betrokken zijn, ook voor de ouders was bestemd.

De steeds toenemende welvaart in West-Europa, hoe prettig en aangenaam aan de ene kant ook, brengt grote gevaren mede. Wij zullen aan de opleiding en de opvoeding van de jeugd die betekenis moeten toekennen, die de voorwaarde vormt voor de verdere ontwikkeling van onze levensstijl. De oudere generatie zal zich dienen in te zetten voor deze vorming, zodat de tegenwoordige jeugd niet later – en met recht – de ouderen zal veroordelen, indien zij hierin nalatig blijven. Vooraanstaande pedagogen in Duitsland hebben in de laatste jaren reeds herhaaldelijk gewezen op de noodtoestanden in de scholen en op het vaak zo ouderwetse onderwijs, dat soms nog doortrokken is van een ten hemel schreiend conservatisme.

## *„Schule, gestern-heute-morgen”*

De school van nu neemt een belangrijke plaats in tussen die van het verleden en die van de toekomst. Of zij echter wel in het midden staat,

blijft nog een grote vraag en de tentoonstelling had tot doel een juister inzicht in de huidige situatie te geven.

Daarom was het van belang allerlei aspecten naar voren te brengen, zoals: de moderne schoolbouw – maar daarnaast de pedagogische conceptie, die tot deze bouw geleid heeft – de inrichting van lokalen voor het onderwijs in groepen en van vaklokalen, nieuw meubilair, moderne leermiddelen, leerboeken, enz.

Bovendien lagen er ter bezichtiging een groot aantal werkstukken van leerlingen van allerlei soorten scholen, zodat kennis kon worden genomen van de moderne onderwijsmethoden. Dit werk wordt – evenals in Nederland – in belangrijke mate gestimuleerd door allerlei instituten, pedagogische centra en lerarenorganisaties.

Naast de eigenlijke tentoonstelling, die ingericht was in de grote tentoonstellingsgebouwen van de Westfalahalle, was er veel meer te beleven en te genieten. Pedagogen uit Duitsland en Nederland hielden voordrachten; er waren pedagogische discussies in verschillende „leslokalen” van de expositie; er werden lessen gegeven uit allerlei schooltypen en films – ook dia’s – vertoond in verband met het onderwijs. Moderne scholen in Dortmund konden tijdens de lesuren bezocht worden, evenals schooltuinen. Zo waren inderdaad alle mogelijkheden gerealiseerd voor een tentoonstelling, die in de eerst plaats gezien moet worden vanuit de pedagogische gezichtshoek. Daarom waren de bezoekers niet alle leraren en pedagogen, maar ook ouders en leerlingen.

Een aantal der hiervóór genoemde aspecten mogen nog nader worden bekeken.

### *Pedagogische voordrachten*

Elke dag was er een lezing over een belangrijk pedagogisch onderwerp, zowel door hoogleraren in de pedagogiek als door schoolleiders. Ook twee Nederlanders waren uitgenodigd, Prof. Dr. M. J. Langeveld hield een voordracht over „Welt-Mensch-Schule”, een onderwerp, dat uitstekend aansloot bij de opzet van de Schulausstellung, en Mejuffrouw Dra. W. J. Bladergroen over „Die Differenzierung des Hilfsschulunterrichts”. Daar deze voordrachten niet plaats vonden tijdens mijn aanwezigheid, is het mij helaas niet mogelijk hierover iets mede te delen. Wel woonde ik een voordracht bij van Prof. Dr. Ernst Meyer uit Berlijn over: „Moderne Lebensformen und die Schule unserer Zeit”. Hij ging daarbij uit van de volgende gegevens: het gezin, de automatisering in de bedrijven en de bureaucratie van het openbare leven. De school

heeft de opdracht de gevaren, die deze ontwikkeling met zich meebrengt, tegen te gaan. Hij wees speciaal op de „Entpersönlichung” van de mens door de machine. De school zal dus de leerling moeten opvoeden tot een persoonlijkheid, die zijn eigen stijl ontwikkelt en die kritisch tegenover zijn omgeving staat. Voor dit doel is de „Kathederautorität” niet meer te gebruiken, maar het zal noodzakelijk zijn nieuwe schooltypen te ontwikkelen, niet – en dit is ook voor Nederland belangrijk – door voorschriften van bovenaf, maar door juiste pedagogische maatregelen van de zijde van de leraren. Deze zullen de leerling ertoe brengen zich bewust te worden van zijn verantwoordelijkheid, daar zij hem vrijheid laten om zijn persoonlijkheid te ontwikkelen. Het gaat niet om de aanpassing van de leerling en het gaat er ook niet om het onderwijs als een soort „vormingsmachine” te laten werken, maar het gaat wel om de volgende kwesties: ten eerste, zoveel mogelijk problemen gemeenschappelijk te laten behandelen, ten tweede, de zelfwerkzaamheid te bevorderen, en ten derde, door juiste voorbeelden uit de werkelijkheid de „misvorming” tegen te gaan. Volgens Prof. Meyer is reeds door vele voorbeelden bewezen, dat de door hem genoemde voorstellen in de praktijk te realiseren zijn.

### *Pedagogische discussies*

Eveneens dagelijks werden verschillende onderwerpen ter discussie gesteld, waaraan organisaties en werkgroepen deelnamen. Hierbij kwamen zeer interessante problemen aan de orde, zoals: „Neuzeitliche Schularbeit in der Landschule”, „Einblick in die Arbeit der Volkshochschule”, „Neue Wege zur Lehrmittelordnung”, „Erziehung zu Europa”, enz.

### *Onderwijs in de scholen*

Het was mogelijk zowel in de stadscholen als in de tentoonstellingsgebouwen verschillende klassen „in bedrijf” te zien. Tijdens mijn verblijf in Dortmund werd in het Schillergymnasium door een Oberprima A onder leiding van Frau O.S.R. Dr. Moelsberger een uur besteed aan „sociale wetenschappen”, waarbij het thema „De Staat” aan de orde kwam. Het was een soort discussiegroep, waarbij de leerlingen – allemaal meisjes – in een kring zaten, waarvan een als groepsleidster fungeerde, en de lerares temidden der leerlingen zat. Namen eerst slechts enkelen aan de discussie deel, langzamerhand kwamen ook de overigen los. De gesprekleidster had de hele zaak op voortreffelijke wijze in de hand. Zij



was door de aanwezigheid van vele ouders, die eens kwamen kijken hoe hun kinderen onderwijs kregen – een voortreffelijk idee – en andere belangstellenden niet in het minst geïntimideerd.

In de tentoonstellingshallen zag ik nog twee demonstraties. In de moderne leerkeuken waren leerlingen van het achste schooljaar bezig met het bereiden van een middagmaal, dat „wetenschappelijk verantwoord” was. De verschillende opbouwstoffen, die in de spijzen verwerkt waren zoals koolhydraten, eiwitten en vetten, werden op een bord aangegeven met verschillende kleuren, zodat de leerlingen tevens inzicht kregen in de samenstelling der voedingsstoffen, die zij aan het bewerken waren. Een zeer goede methode, die praktijk en theorie verbindt.

Zeer interessant was het ook de leerlingen van de zevende klasse van de Pestalozzische uit Dortmund aan het werk te zien. De onderwijzer, de heer E. Dietrich, heeft zich tot taak gesteld zijn leerlingen zelfstandig bepaalde opdrachten te laten uitvoeren en hen te leren het werk van anderen kritisch waar te nemen. Door handenarbeid wil hij de kinderen tot geestelijke activiteit brengen. Daarom krijgen de leerlingen allerlei „speelgoed” in handen. Tijdens de demonstratie waren de jongens van zijn klas bezig met allerlei elektrische apparaten, terwijl de meisjes de kaart van Europa bestudeerden, niet alleen door deze na te tekenen, maar ook door modellen van verschillende landen als legpuzzles in elkaar te passen. Het geheel maakte enigszins de indruk van een Montessori-klas.

Het is natuurlijk onmogelijk een opsomming te geven van alle activiteiten, die tijdens de tentoonstellingsdagen ontwikkeld werden. Alle schooltypen en alle vakken waren vertegenwoordigd. Ook uit Berlijn waren klassen overgekomen om demonstraties te geven; zelfs uit het buitenland waren leerlingen in Dortmund aanwezig, waaronder naast een Engelse groep de Rijkskweekschool uit Leeuwarden present was.

Leerlingen van de derde leerkring van deze school ontmoette ik in de Westfalenhalle bij een stand met het opschrift: Holland. Eerst dacht ik dat hier Nederlandse bedrijven leermiddelen en boeken exposeerden, maar bij nadere informatie bleek, dat de leerlingen dit aantrekkelijk geheel hadden ingericht, waarvoor zij zich verzekerd hadden van de medewerking van verschillende uitgeverij- en leermiddelenindustrieën.

### *Toneel, poppenspel, muziek*

Onder de titel: „Musische Veranstaltungen”, kwamen allerlei activiteiten van leerlingen, zowel van lagere als middelbare scholen, aan bod.

Enkele voorbeelden mogen hier genoemd worden: een poppenspel „Turandot” van Schiller, door leerlingen van het Goethe-gymnasium; een zangspel: Der Pupp doktor (Mädchengymnasium, Hannover); een „musical”: Die Bremer Stadtmusikanten” (Realschule, Lütgen, Dortmund); The year around (in het Engels) door dezelfde school; een mandolineorkest, volksdansen, rhythmische gymnastiek, enz.

### *Films en dia's*

Vele uren van de dag werden er films gedraaid en dia's geprojecteerd (met teksten op bandrecorder). Van het laatstgenoemde zag ik interessante beelden over het werk van leerlingen in een schooltuin, waaruit wel heel duidelijk bleek, welk een belangrijke rol de tuin voor het biologie-onderwijs kan spelen. Er waren films en dia's op allerlei gebied: Naturlehre, Berufskunde, Religionsunterricht, Ostdeutsche Heimat, Statsbürgerliche Erziehung, Berlin (Schicksal einer Stadt), enz.

### *Tentoonstelling*

Een groot gedeelte van de expositie was gewijd aan de opbouw van het Duitse onderwijs na 1945. Vele plaketten uit verschillende steden gaven een duidelijk voorbeeld, wat er op dit gebied gepresenteerd is. Een juist verschenen, uitvoerig boek: Neue Schulbauten in Nordrhein - Westfalen, geeft hiervan een uitstekende indruk.

Vermeldenswaard is de inzending van de Landesstelle M.N.U. für den Mathematischen und Naturwissenschaftlichen Unterricht uit Recklinghausen, die nieuwe, zelf ontworpen laboratoriumkasten en microprojecties demonstreerde. Deze Landesstelle, onder de enthousiaste leiding van Dr. Ottmer, met wie ik een langdurig onderhoud had, is een didactische instituut, dat bovendien vele cursussen organiseert voor leraren in wiskunde en natuurwetenschappen in Rheinland-Westfalen. Iedere leraar in deze vakken heeft namelijk eens in de vijf jaar recht op een week verblijf in Recklinghausen om zich van de ontwikkeling van zijn vak op de hoogte te stellen. Reis- en verblijfkosten worden door de staat vergoed en de cursusweken vallen niet in de vakantie. Het ware te wensen, dat ook in Nederland deze mogelijkheid, die een dringende en dwingende eis is om het onderwijs in deze vakken op peil te houden, gerealiseerd zal worden.

Leermiddelen en leerboeken op allerlei gebied waren te bezichtigen, voornamelijk van Duitse firma's, maar het buitenland ontbrak niet.

Philips demonstreerde moderne verlichtingsapparaten voor schoollokalen. Vaklokalen waren ingericht en werden voor het onderwijs gebruikt. Werkstukken van leerlingen, zowel van lagere als van middelbare en nijverheidsscholen gaven, zoals reeds gezegd, een goed idee over de vooruitgang en de ontwikkeling van het onderwijs.

Zo was het geheel een manifestatie, die er zijn mocht en die een bezoek zeker waard was. Tot slot vraag ik mij af: Waarom niet in Nederland eens een dergelijke expositie? Het zou velen een betere kijk op het onderwijs bieden, terwijl het beslist geen kwaad kan, dat ook het Nederlandse onderwijs eens een week of langer in het middelpunt van de belangstelling staat.

# CLUBHUISWERK ALS SCHAKEL TUSSEN JEUGD EN SAMENLEVING<sup>1</sup>

H. FEITSMA

De titel van de voordracht, die ik thans in het kader van de festiviteiten ter gelegenheid van het tienjarig bestaan van de Stichting „Ankerclubwerk”, voor U mag houden, roept, naar ik hoop, bij U een belangrijke associatie op. Een schakel immers functioneert alleen in het ruimer verband van een ketting. De wijze waarop iedere schakel functioneert is in eerste en laatste instantie beslissend voor het verband in die ketting. De kracht van een ketting wordt daarbij bepaald door de kracht van de zwakste schakel.

Aangezien, nu ruim dertig jaar geleden, het clubhuiswerk doelbewust – of misschien doelvaag? – geplaatst werd als een schakel tussen een bepaalde groep jeugdigen en de samenleving, sluit de titel van mijn voordracht aan bij de sociale realiteit. Ik stel U voor om de kracht van deze schakel te toetsen; om na te gaan of het metaal van de schakel voldoende trek- en spankracht vertoont. In deze kritische beschouwing moet natuurlijk ook een speurtocht langs de beide andere schakels van de ketting, enerzijds de clubhuisjeugd en anderzijds de samenleving, een plaats krijgen.

Zonder de bedoeling, of bijbedoeling, om nodeloos ingewikkeld of gewichtig te gaan doen behoeft het boven geschetste beeld een wetenschappelijke vertaling. Uitgaande van de stelling dat het clubhuis een sociaal-pedagogische instelling is wil ik voor deze vertaling aanknopen bij een uitspraak van Karl Mannheim.

„Doordat wij sociaal bewust zijn geworden – zo stelt hij – formuleren wij de behoeften van de jeugd niet langer in abstracto, maar altijd in verband met de behoeften en doeleinden van een gegeven maatschappij”.<sup>2</sup> Deze opmerking is direct te betrekken op de problematiek van het clubhuiswerk als probleemeenheid; op het met deze probleemeenheid impliciet veronderstelde interdependent verband tussen opvoeding en samenleving.

Wanneer ik echter tevens uitga van de stelling, dat de wetenschap slechts bestaat in zoverre als haar iets bekend is en in zoverre als zij

<sup>1</sup> Bewerking van een rede, uitgesproken ter gelegenheid van het tienjarig bestaan van de Stichting Ankerclubwerk Rotterdam, op 26 oktober 1960.

<sup>2</sup> Karl Mannheim, Diagnose van onze tijd. Leiden 1947, pag. 49.

geldige kennis vertegenwoordigt, dan dwingt de eerlijkheid te constateren dat het interdependent verband tussen samenleving, opvoeding en jeugd wel erkend wordt, nauwelijks echter gekend.

Het voorafgaande houdt in, dat wanneer ik de pretentie heb het clubhuiswerk te toetsen als schakel, ik eerst een stap terug dien te doen en mijn toetsingsapparaat zelf aan een globaal onderzoek moet onderwerpen. Dit onderzoek heeft betrekking op de sociologie, de psychologie en de sociale pedagogiek. Het spreekt vanzelf dat slechts enkele saillante punten aan de orde komen, nl. die, waarbij de relatie tussen wetenschapsontwikkeling en het hier aan de orde zijnde object evident is. Meer dan een aanwijzen van enkele zwakke plaatsen in mijn toetsingsapparaat kan het nauwelijks zijn.

In de eerste plaats dan de sociologie. Het door de sociologie ontwikkelde begrip „cultural lag” – dat ik hier nogmaals als paradepaard laat voordraven – waarmede o.a. bedoeld wordt het achterblijven of achtergebleven zijn, van de culturele ontwikkeling bij de maatschappij ontwikkeling, laat zich vooral toepassen op de sociologie zelve; met name geldt dit voor de vraagstukken die verband houden met de jeugd. Deze zijn relatief gezien door de sociologie, althans in ons land, sterk verwaarloosd. In het bijzonder in de industriële sociologie en de bedrijfs-sociologie vindt men nauwelijks enige opheldering over deze vraagstukken. Er bestaat een groot tekort in de zuivere en de toegepaste wetenschap; de geldige kennis is gebrekkig<sup>1</sup>.

In de tweede plaats de psychologie. Hier komen de tekorten wel duidelijk tot uiting waar en wanneer het er omgaat om de clubhuisjeugd individueel en als groep te typeren en te begrijpen. Ik moet er straks uitvoeriger op ingaan. Voorlopig slechts het volgende. Veel psychologie is „burgerlijke” psychologie, hoofdzakelijk gebonden aan het burgerlijk cultuurpatroon. Niettegenstaande het feit dat vooral door de sociale psychologie, zo niet aangegeven, dan toch onderkend wordt dat de mens per milieu verschilt, is dit gezichtspunt nauwelijks in zijn immanente betekenis voor de psychologie nader uitgewerkt. Daarom kan de vraag gesteld worden of en in hoeverre het tot nog toe gevormde begrippenapparaat een verzameling nominalismen vormt, die moeilijk hanteerbaar zijn in andere dan de burgerlijke groeperingen. Tenslotte de sociale pedagogiek. Het komt mij voor dat vooral hier de stelling, dat het verband tussen jeugd en samenleving wel erkend doch nauwelijks gekend

<sup>1</sup> Voor uitvoeriger beschouwingen. H. Feitsma, *Jeugdige ongeschoolden*. Assen 1960, pag. 62 e.v.

wordt, in hoge mate klemt. Nog onlangs is door Beerling, bij de opening van het cursusjaar van het Nutsseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam, gesproken over het mensbeeld in de pedagogiek. De inhoud van zijn betoog werd echter meer gevormd door een attenderen op het *ontbreken* van een mensbeeld in de pedagogiek. Hiermede staat de pedagogiek – waarden-wetenschap sui generis – zwak. Ik voeg hier nog aan toe dat een scherpe omschrijving van het, met het mensbeeld verband houdende begrip volwassenheid, veelal ontbreekt.

Met enige opzet heb ik gewezen op de zwak bezette plaatsen in de gereedschapskist van de beoefenaar der sociale wetenschap. Met opzet, omdat men in de praktijk van het vormingswerk wel eens té veel verwacht van de wetenschap en zich te weinig realiseert dat vele uitspraken niet meer kunnen zijn dan (tot nog toe niet getoetste) hypothesen. Ik zal mij dan ook in dit betoog veelal in modaliteiten (moeten) uitdrukken.

Na dit overzicht van de toetsingsapparatuur is nu aan de orde een korte speurtocht langs de eerste schakel van de ketting: de samenleving. Ik wil deze verkenning richten op een zoeken naar de plaats van het clubhuis in de samenleving. In termen van het in de inleiding geschetste beeld ga ik op zoek naar de las waar clubhuiswerk en samenleving als schakels aan elkaar geklonken zijn. Deze speurtocht impliceert geen cultuur-sociologische beschouwing van de samenleving met zwaar geladen waarde-oordelen. Het is eerder een analytische typering. Daartoe vervang ik het woord samenleving door sociale structuur, in navolging van Bouman te definiëren als: „een duidelijk begrensde, min of meer geïntegreerd geheel van groepen en groeperingen, die in onderling evenwicht deel vormen van een groter cultureel verband<sup>1</sup>.”

Deze definitie is, kentheoretisch gezien, een ideaal-typische constructie.

Daarom kan de vraag gesteld worden of en in hoeverre, gegeven de sociale realiteit, de sociale structuur ook werkelijk structuur is. Het antwoord op deze vraag moet luiden dat er geen perfecte integratie is. De scheidslijnen tussen vele sociale groeperingen zijn vaak scherp; de sociale afstand tussen vele groepen is dikwijls groot. Wanneer nu de sociale structuur niet wezenlijk structuur is, kan er ook geen sprake zijn van cultuur als eenheid van levensstijl. Ik gebruik hier het woord cultuur in zijn sociologische betekenis, als cultuurpatroon, door Linton gedefinieerd als: „The sum total of ideas, conditioned emotional responses and patterns of habitual behaviour, which members of a society have acquired through instruction or imitation and which they share to

1 P. J. Bouman, *Sociologie, begrippen en problemen*. Nijmegen 1958, pag. 56.



a greater or less degree<sup>1</sup>." Structuur en cultuur zijn twee kanten van één medaille. Imperfecte structurele integratie impliceert derhalve imperfecte culturele integratie. Elke substructuur heeft zijn eigen subcultuur. Het clubhuiswerk nu, haakt aan bij een bepaalde substructuur met een eigen subcultuur. Bepaald in dien zin dat zij te plaatsen zijn in de onderste regionen van een verticaal maatschappijbeeld. Wat dit inhoudt wil ik trachten expliciet te maken bij mijn hierna volgende speurtocht langs de tweede schakel: de clubhuisjeugd.

In de clubhuisjeugd krijgt een subcultuur gestalte; zij is de exponent van een eigen belevingswereld. In theorie moet aangenomen worden dat voor deze belevingswereld een aantal objectieve componenten relevant is.

Hoewel ik mij in dit gezelschap ontheven mag achten van de taak om uitvoerig een beeld te schetsen van de wereld van de clubhuisjeugd wil ik toch – voor de goede gang van het betoog – zeer in het kort een aantal punten opsommen<sup>2</sup>.

1. De clubhuisjeugd groeit op in het ruimere décor van stadswijken die met een discriminerend waarde-oordeel bestempeld worden als achterbuurten. Deze buurten zijn sociaal, veelal ook geografisch, geïsoleerd.
2. De clubhuisjeugd groeit op in het engere décor van zeer kleine en zeer slechte woningen. Eén en ander leidt tot een eigen-aardige objectieve gezins- en opvoedingssituatie.
3. De clubhuisjeugd wordt opgevoed (of juister gezegd: groeit op) in een situatie en volgens een pedagogisch normenstelsel dat mede en vooral door de sociale positie van de ouders elke aansluiting aan een ruimer samenlevingsverband mist. De opvoeding blijft stringent beperkt tot de socio-psychische configuratie van de eigen, dus beperkte, subcultuur.
4. De clubhuisjeugd profiteert weinig van het onderwijs. Het onderwijs is – er is reeds zo vaak op gewezen – in de belevingswereld van de clubhuisjeugd niet geïntegreerd.
5. De clubhuisjeugd doet zeer vroeg haar intrede in het arbeidsproces en komt zodoende snel in de rationeel doelmatige bedrijfswereeld waarin met het jeugdige zijn weinig rekening gehouden wordt (of kan worden).

<sup>1</sup> R. Linton, *The study of man*. New York 1936, pag. 288; zie ook: P. J. Bouman. In *de laagvlakten der cultuur*. Groningen 1960.

<sup>2</sup> Voor meer uitgewerkte beschouwingen: H. Feitsma, *Jeugdige ongeschoolden*. Assen 1960. Tevens de belangrijke studie van J. Haveman, *De ongeschoolde arbeider*. Assen 1952.

Hoe verschijnt nu, op grond van bovengenoemde factoren, de clubhuisjeugd aan de sociaal onderzoeker? Hoe is zij te typeren? Het gaat hier niet om het zoeken naar een term of etiket. Veel belangrijker, echter veel moeizamer, is een poging om door te dringen tot het wezen van het clubhuiskind. En hier doet zich dan het bovengenoemde gebrekkig inzicht gelden. Er zijn evenwel een aantal opvattingen te signaleren.

Zo wijst Ten Have op een drietal essentiële aanlegfactoren die de gedragsstructuur van de clubhuisjongeren zouden bepalen<sup>1</sup>. Er is een zwakke intellectuele begaafdheid; een geringe potentie tot bewustheid d.w.z. er is weinig bewustheid bereikbaar; onmiskenbaar tenslotte is de overwegende invloed van de primaire functie. Deze drie factoren samen leiden dan tot onmachtgevoelens tegenover de omringende wereld. Een nagenoeg gelijke constructie is te vinden bij Perquin<sup>2</sup>. Volgens hem is het meest kenmerkende element in de persoon van de clubhuisbezoeker de weerloosheid. Er is een weerloos zijn tegenover zichzelf en (daarmede) een grote mate van sociale weerloosheid. Het gevolg hiervan is dan een in hoge mate passieve aanpassing aan een laag niveau. De clubhuisjeugd volgt de weg van de minste weerstand.

Ik heb enige bezwaren tegen de gedachtengang zowel van Ten Have als van Perquin. Men zou meer de invloed van de sociale factoren in het geding moeten brengen. Immers, de onmacht en de weerloosheid worden manifest op het wrijvingsvlak met andere cultuurpatronen. Men zou zich b.v. eens af kunnen vragen in hoeverre een clubhuisleider een zekere onmacht en weerloosheid gevoelt in de subcultuur van de clubhuisjeugd. Ook de stelling dat het achterbuurtkind zich aanpast aan het laagste niveau gaat niet geheel op. Men vergete niet dat op jeugdige leeftijd zware, soms zeer zware eisen gesteld worden aan zijn persoon. Vele jeugdigen slagen inderdaad bij een integratiepoging. Zij wensen echter te integreren op hun niveau binnen hun cultuurpatroon.

In een boek, dat veel meer geeft dan de titel doet vermoeden, schrijft Fokke Sierksma: „dat het onderzoek naar de verhouding van „personality and culture”, dat in Amerika vele beoefenaars vindt, duidelijk gemaakt heeft dat de mens niet toevalligerwijze een jeugd heeft. Geen enkel kind komt door zijn jeugd heen zonder kleerscheuren. En het is zijn cultuur, die de opgroeiende mens het patroon voorhoudt en voorleeft, waarin hij zijn conflicten kan uitleven en verzoenen. Zolang als hij

1 T. T. ten Have, De betekenis van het clubhuiswerk voor de jeugd. Rede ter gelegenheid van het tienjarig bestaan van het Anker Clubwerk te Amsterdam, 1958.

2 N. Perquin, Een levensschool voor de jeugd in de bedrijven. Groningen 1958, pag. 19 e.v.

nu de voor dit patroon noodzakelijke bewustzijnsafstand kan handhaven, is hij binnen zijn cultuur *gezond* en *normaal*. (cursief van mij). Gelukt het hem echter niet om deze distantie te bewaren, dan maakt de objectiviteit van zijn cultuur plaats voor zijn subjectiviteit<sup>1</sup>." Ik meen dat hier door Sierksma een gezichtspunt gegeven wordt dat leiden kan tot een scherper inzicht in de gedragsstructuur van de clubhuisjeugd, zoals die zich in onze samenleving manifesteert. Want de clubhuisjeugd wordt gedwongen om op jeugdige (té jeugdige leeftijd), midden in een ontwikkelingsfase, het eigen cultuurpatroon voor een deel te verlaten. Bijvoorbeeld omdat zij de intrede doet in de bedrijfswereld en... in het clubhuis! Want ook deze instelling is representatief voor een ander, hen vreemd cultuurpatroon. Hier ligt naar mijn mening een kritisch moment. Juist aan diegenen in onze samenleving die daartoe het minst zijn toegepast worden zware (té zware) eisen gesteld. Bij de confrontatie met een ander en vreemd cultuurpatroon wordt voor het clubhuiskind inbreuk gedaan op de objectiviteit van zijn cultuur. Bij deze confrontatie die met botsingen gepaard gaat begint noodgedwongen de subjectiviteit te overheersen. Er wordt een té zwaar beroep gedaan op de potentieel aanwezige subjectiviteit en de zo noodzakelijke bewustzijnsafstand wordt te gering. Hier ontstaan de conflictsituaties en dringt het integratieprobleem zich op. Het is nu de taak van het clubhuis om de jeugd bij de oplossing van deze problemen te helpen. Het clubhuis verkeert daarbij echter in de vreemde positie dat het zelf, voor een belangrijk deel, deze problemen manifest maakt.

Ik ben aangekomen bij de derde en belangrijkste schakel van de ketting: het clubhuiswerk. Er zijn nu een drietal mogelijkheden om het betoog te vervolgen.

1. Een poging tot kritisch met elkaar vergelijken van de prestaties en de prestaties van het clubhuis. Ik laat dit punt hier rusten. Over het grote belang en de betekenis van het clubhuiswerk kunnen wij het in dit gezelschap wel eens zijn.
2. Een poging om een beschouwing te geven over de in het clubhuiswerk toegepaste methoden en technieken. Ik acht mij daartoe niet competent.
3. Een korte beschouwing – en hier raak ik dan toch even aan de prestaties van het clubhuiswerk – over een aantal tegenwerkende en remmende factoren.

<sup>1</sup> F. Sierksma, De religieuze projectie. Delft 1956, pag. 48.

Ik kies voor de derde mogelijkheid. Het gaat hier immers om de kracht van het clubhuiswerk en deze kracht kan slechts onderzocht worden in relatie met divergerende krachten. Zij zijn te vinden in het milieu van het clubhuiskind; in de maatschappij; in de arbeidssituatie en mogelijk ook in het clubhuiswerk zelf. Zij passeren hier in het kort de revue.

De confrontatie van de clubhuiswereld met de subcultuur is een confrontatie van twee *verschillende* werelden. Daarmede is een ingewikkelde en gespannen sociaal-pedagogische situatie gecreëerd. Aan de ene kant staat de opvoeding van het eigen milieu met de eigen cultuuroverdracht, aan de andere kant de opvoeding van het vreemde milieu met een tegengestelde cultuuroverdracht. De tegengestelde cultuuroverdracht ontmoet weerstanden. Immers, de clubhuisjeugd is door het gemis van een op de ruimere samenleving gericht opvoedingssysteem sociaal en cultureel niet geïntegreerd. Reeds de ouders zijn te beschouwen als de vertegenwoordigers van een in de samenleving sterk geïsoleerde groep, die slechts de cultuur van deze groep *kunnen* doorgeven.

De belangrijkste tegenwerkende en remmende factor is, dat een zeer kenmerkend element van het subcultuurpatroon gevormd wordt door een star afwijzen en terugwijzen van de cultuur van andere groepen.

Een tweede remmende factor is te vinden in de maatschappij; in een bepaalde sector daarvan. Ik doel hier op de concurrerende invloed van de amusements-industrie. Let wel: het gaat hier niet om zwaarwichtige cultuur-sociologische beschouwingen over de vrijetijdsbesteding, noch om psychologische theorieën over de mogelijke invloed van films op de persoonlijkheidsontwikkeling. Ik plaats alleen de nuchtere constatering dat op vele punten de door de vermaaks-industrie en het clubhuis gepresenteerde en voorgestane waarden en normen verschillen. Hierbij doet zich dan de vreemde situatie voor dat, aangezien de vermaaks-industrie massaproductie<sup>1</sup> levert, de sociale en culturele integratie een zekere volmaaktheid gaat bereiken, juist op dat terrein waar de opvoeders het minder gewent achten!

In de derde plaats de contrasterende factoren in de arbeids- en bedrijfs-situatie. Het is een bekend feit dat de meeste clubhuisjongeren zeer eenvoudige of ongeschoolde arbeid verrichten in een organisatieschema waarin met hun jeugdige leeftijd weinig rekening gehouden wordt. Wanneer het nu inderdaad waar is dat deze arbeid weinig beroep doet op de geestelijke capaciteiten, sterker nog, een geestdodende en vervlakkende

<sup>1</sup> Zelf gebruik ik hier de term massaproductie in economische zin: Productie gericht op een zeer groot aantal afnemers. Geen waarde-oordeel dus.

invloed uitoefent op de persoon van de arbeider, dan is met elk geïntroduceerd opvoedingssysteem wederom een conflictsituatie in het leven geroepen. Het blijft dus een vraag in hoeverre in de arbeidssituatie, die zo zeer bepaald wordt door een aantal moeilijk te variëren objectieve factoren, een gunstige pedagogische situatie ingebouwd kan worden.

Het gevaar dat in het clubhuiswerk zelf een aantal belemmerende factoren te ontdekken zijn is niet denkbeeldig. Gaan de pretenties van sommige clubhuisleiders niet te ver en grijpt men voor deze jeugdigen vaak niet te hoog? Ik heb zelf meermalen meegemaakt hoe men, vanuit een al dan niet juiste cultuurpessimistische visie, probeerde de cultuur als geheel op hoger niveau te brengen met de clubhuisjeugd als aangrijpingspunt.

Dit kan natuurlijk nooit; dan zoekt men een archimedisch steunpunt op een totaal verkeerde plaats. Het clubhuiswerk past bescheidenheid. Linton schrijft in één van zijn boeiendste studies: „The acculturated individual can learn to act and even to think in terms of his new society's culture, but he cannot learn to feel in these terms. At each point where decision is required he finds himself adrift with no fixed points of reference.”<sup>1</sup> Het clubhuiswerk past derhalve ook een grote mate van voorzichtigheid.

Daarnaast is – het moet eens gezegd worden – een zekere wereldvreemdheid aan vele clubhuisleiders eigen. Men zou het in deze harde en vaak rauwe arbeidssfeer niet verwachten, doch het is te begrijpen. In een bijzonder druk bezette en tevens niet al te rijk gesalarieerde werkring verliest de vormingsleider aan de randzone van de maatschappij snel het contact met alles wat van die andere, zijn eigen wereld, is. Men hoede zich voor het ontstaan van een subcultuur in de subcultuur!

Ik keer nu terug naar mijn uitgangspunt en tracht balans op te maken. De belangrijkste conclusie moet dan luiden dat in de trits jeugd – clubhuis – samenleving de middelste schakel vooralsnog te zwak is. Dit is geen verwijt aan degenen die zich met het vormingswerk bezighouden! Het aantal tegenwerkende krachten is nu eenmaal groot en de spankracht van het clubhuiswerk wordt, vooral door outsiders, snel overschat. Het clubhuiswerk als schakel alleen is niet sterk genoeg en zou, veel meer dan tot nog toe het geval is, naast zich moeten hebben het onderwijs en het bedrijfsleven, die zo veel meer en zo directer bij de ontwikkelingsmogelijkheden van de jeugd betrokken zijn. Hier kunnen, ook zuiver

<sup>1</sup> R. Linton, *The cultural background of personality*. London 1958, pag. 94.

formeel en sociaal-organisatorisch gezien, de kansen veel gunstiger liggen. Op het bovenstaande zou juist vanuit het clubhuiswerk gewezen kunnen worden. Daar immers zit men het dichtst bij het vuur, daar kent men de problemen en daar vooral weet men aan te geven wat de zwakke punten in de schakel zijn. Wanneer de sociaal-pedagogische pretentie, dat het mogelijk moet zijn om deze jeugd tot een redelijke mate van sociale en culturele integratie op te voeden waar gemaakt moet worden, dan staat het clubhuis alleen voor een te zware, nagenoeg onmogelijke taak.

Tenslotte: Wij vieren vandaag het 10-jarig bestaan van een organisatie van clubhuizen. Moeten zij die na ons komen straks een 100-jarig bestaan vieren? Het zou wel een bijzonder trieste zaak zijn, waarbij geen feestvreugde past.

Wij hebben toch nog altijd als ideaal voor ogen een samenleving waarin clubhuizen overbodig zijn! We blijven daar onwrikbaar in geloven.

Ik hield voor U een feestrede. Een enkeling vraagt zich misschien af, of ik wel voldoende de loftrompet gestoken heb. Het was in ieder geval de bedoeling. In het clubhuis is tot nu toe veel werk verricht onder moeilijke, vaak té moeilijke omstandigheden. Misschien dat daarom in mijn betoog nog al wat mineurtonen doorklonken. Vooral uit een loftrompet kunnen mineurtonen echter harmonisch klinken.

Dr. H. Feitsma is geboren te Rotterdam op 27 mei 1926.

Na zijn gymnasiale opleiding studeerde hij aan de Nederlandse Economische Hoogeschool te Rotterdam. Daarna was hij geruime tijd assistent bij Prof. Bouman te Groningen bij wie hij in 1960 promoveerde op het proefschrift „Jeugdige Ongeschoolden”.

Sedert 1960 is hij als stafmedewerker verbonden aan het Nutsseminarium te Amsterdam.

Dr. Feitsma publiceerde in de Spectrumreeks een artikel, getiteld: „Remmingen bij de aanpassing in de industrie”.





#### MAATSCHAPPIJLEER, NOG LANG GEEN UITGEMAAKTE ZAAK

Enkele kanttekeningen bij het rapport „De eindexamens van het V.H.M.O.”<sup>1</sup>

De commissie die het rapport „De eindexamens van het V.H.M.O.” heeft samengesteld maakt daarin ook enkele opmerkingen over het vak maatschappijleer. Het vak komt aan de orde op de pagina's 28 en 29, waar wordt gesproken over de eindexamens van het atheneum-A/H.B.S.-A. Daarmee wordt min of meer gesuggereerd of volgens het „wetsontwerp tot regeling van het voortgezet onderwijs” maatschappijleer alleen voor dit type school geschikt zou zijn; maar het vak wordt in dit ontwerp enige malen genoemd (o.a. in artikel 7, 3de lid) en het wordt daar ook vermeld voor atheneum-B/H.B.S.-B, maar eveneens in het tweede lid van dit artikel, dat handelt over de beide typen gymnasium. Daarover wordt echter in dit rapport met geen woord gerept en men moet dus wel concluderen, dat de commissie maatschappijleer voor deze takken van onderwijs minder geschikt en niet noodzakelijk acht.

Wonderlijk is, dat de commissie tot deze „verbanning” komt, ofschoon zij zelf „de indruk krijgt, dat de juiste vorm voor dit vak nog niet gevonden is”. Daar de commissie zelf nog geen duidelijk beeld heeft van de inhoud van het vak, lijkt het ons enigszins voorbarig, dat zij reeds enkele uitspraken doet over plaats en doelstelling etc. Zo geeft zij haar oordeel over de naam van het vak, waarbij haar voorkeur naar „maatschappijleer” uitgaat. Zij poogt dan te komen tot een omschrijving van het vak: „Tracht men het woord (maatschappijleer) enige inhoud te geven, dan kan men het onderwijs richten op sociale processen, begripsomschrijving van maatschappelijke instellingen en structuren, en facetten van het groepsleven”.

De commissie wil hiermede kennelijk een richting wijzen, maar op grondslag waarvan? Het is zeer goed mogelijk, dat de commissie de inhoud van het vak juist heeft aangegeven, maar dient daar niet een gedegen onderzoek aan vooraf te gaan? Hoofdzaak is toch bij de invoering van een nieuw vak – en zeker bij maatschappijleer, waarvoor andere vakken maar in geringe mate als voorbeeld kunnen dienen – dat men een zeer nauwkeurige voorstelling van zijn doel heeft. Ook over dit aspect spreekt de commissie zich uit: „Het (vak) kan een belangrijke bijdrage leveren tot de opinievorming; een mening over een bepaald vraagstuk kan men zien als een populaire, beknopte vorm van theorie.”

In het eerste deel van deze zin menen wij een doelstelling aan te treffen. Daarbij behoort dan volgens het rapport ook het verkrijgen van een synthetisch inzicht in de verschillende facetten van het groepsleven, want daarover zal mondeling, gedurende twintig minuten, worden geëxamineerd.

<sup>1</sup> De eindexamens van het V.H.M.O. Rapport van de commissie ingesteld door de Raad van Leraren ter bestudering van de eindexamens. 's-Hertogenbosch 1960 (L. C. G. Malmberg).

Zij stelt daarbij, dat „het vak maatschappijleer, doordat het zoveel van verschillende andere op de school onderwezen vakken tot basis heeft, wel een verdieping van de kennis, geen essentiële verzwaring betekent, doordat er weinig feitenkennis voor wordt vereist.” Het komt ons voor, dat voor een dergelijk inzicht in actuele maatschappelijke problemen feitenkennis onmisbaar is en deze feiten worden nu juist in de regel niét in de andere vakken behandeld. Men zal daarom dikwijls niet kunnen vermijden de feiten in maatschappijleer-uren zelf te gaan doceren.

Nu al vaststellen, dat er in het vak geëxamineerd moet worden, lijkt ons prematuur.

De commissie spreekt zich ook uit over de vooropleiding van de docenten. Nadat ze eerst heeft geconstateerd, dat „de eisen die aan de docent aan wie het onderwijs in maatschappijleer is opgedragen, gesteld moeten worden, niet gering zijn”, volgt plotseling en direct hierna: „Doctorandi in de politieke en sociale wetenschappen, sectie B, kan men bevoegd achten tot het geven van dit onderwijs.” Dat is zeer goed mogelijk, maar ook sociologen, sociaalpsychologen, juristen en economen met als bijvak sociologie, zijn wellicht geschikt en zeker ook afgestudeerden van sectie A van de genoemde faculteit. Maar men kan, onzes inziens, eerst dan tot een goede uitspraak komen, wanneer men precies heeft overwogen, hoe het vak er dient uit te zien.

Ergo: Het in de meeste takken van onderwijs volkomen nieuwe vak maatschappijleer biedt een unieke kans tot een wetenschappelijk verantwoorde voorbereiding voor wat betreft doel, inhoud en vorm. Men kan en moet vermijden, dat het vak eenvoudig verplicht op de lesroosters wordt geplaatst en dat de docent-met-een-paar-uur-over er mee opgeknapt wordt, om er à l'improviste het zijne mee te doen . . . . Juist maatschappijleer mag men niet aan de, aan deze methode inherente risico's, bloot stellen, omdat velen toch al wantrouwend tegenover het nieuwe vak staan. En toch zou dit wel eens de kiem in zich kunnen dragen tot een gehele herziening van het doel dat ons onderwijs zich thans stelt: zo goed mogelijke voorbereiding op de maatschappij, op het stuk van die preparatie.

Wanneer wij, in aansluiting op de door de commissie gegeven omschrijving, maatschappijleer voorlopig definiëren als een vak waarin men zich bezig houdt met de behandeling van sociale, politieke en ethische vraagstukken die zich thans in onze maatschappij voor doen, dan zal het duidelijk zijn, dat er raakvlakken worden gevonden met bijna alle andere vakken, waarin bij het V.H.M.O. wordt onderwezen. Vooral de a-vakken zijn van belang en hun inhoud en die van maatschappijleer zouden op elkaar afgestemd moeten worden. Het vak leent er zich immers bij uitstek toe de verbanden tussen het in de a-vakken behandelde (en soms ook die tussen a- en b-vakken) te leggen. Voor de middelbare scholieren is dit meestal buitengewoon moeilijk, zonder hulp gelukt het in de regel niet. Maar juist in de moderne gecompliceerde wereld is het in staat zijn tot het onderkennen van de relaties tussen de sociale fenomenen, hetzij van politieke, economische, sociologische of andere aard, van het grootste belang. De nadruk komt daarop nog des te sterker te liggen, nu de specialisatie – op zichzelf onvermijdelijk – steeds algemener als een kwaad, ja als een verontmenselijking wordt gezien.

Daar maatschappijleer in zijn doel op de vraagstukken van de actualiteit

afgestemd zou kunnen worden, problemen die belicht worden tegen hun historische achtergrond, is het naar onze overtuiging voor de hand liggend, dat de andere vakken (met name geschiedenis, staatsinrichting, economie, aardrijkskunde, kunstgeschiedenis en in bepaalde opzichten ook het talenonderwijs) zich op den duur, waar dit mogelijk is, in hun inhoud en misschien ook in hun methode, richten naar de eisen die bij het onderwijs in maatschappijleer worden gesteld.

Dit is geen vakimperialistisch streven. Alle onderwijs bereidt voor op de maatschappij, getracht wordt immers de leerlingen te vormen en te ontwikkelen tot bruikbare leden van de gemeenschap. Het is een algemeen bekend feit, dat in het Nederlandse onderwijs het accent sterk op de kennisoverdracht en de functie-ontwikkeling is komen te liggen. Er is dan ook eerder van sociale vorming dan van sociale opvoeding sprake. Men kan het nu zo zien, dat de behoefte aan maatschappijleer is ontstaan, enerzijds uit de voortschrijdende intellectualisering, specialisatie en differentiatie van ons onderwijs, anderzijds uit de samengesteldheid van onze maatschappij waarin ook de ontwikkelde mens het spoor bijster dreigt te raken.

Juist door het leggen van *trait-d'unions* zou maatschappijleer een zeker tegenwicht kunnen geven ten opzichte van de eerste groep factoren. Nopens de tweede oorzaak zou men kunnen zeggen, dat maatschappijleer een zekere oriëntatie zou kunnen geven over tal van sociale vraagstukken, waarbij veel aandacht zou moeten worden besteed aan de waarde der democratie en de spelregels van onze maatschappij. Het gaat om het verwerven van inzicht in sociale, politieke en economische problemen, zowel als de overdracht van normen en waarden die richtsnoer en doel kunnen zijn voor het handelen van het individu in deze turbulente tijd. Het ligt naar onze mening geheel in de lijn van de maatschappijleer, dat daar, bij de behandeling van de sociale problematiek in haar geheel, op de betekenis van normen en waarden wordt gewezen. Dat daaraan dan ook het overige onderwijs en de schoolorganisatie dienen te worden aangepast, lijkt noodzakelijk. Juist de bezinning op deze waarden – typisch aspect van de sociale opvoeding – heeft bij ons onderwijs niet altijd de plaats gekregen die haar toekwam.

Zo zal maatschappijleer, aanvankelijk als apart vak, centraal staan binnen het onderwijs, juist omdat het misschien wel het dichtst bij de maatschappelijke werkelijkheid staat; er wordt voornamelijk gesproken over actuele problemen. Op den duur zou het vak zich zelf overbodig moeten maken. Sociale opvoeding wordt dan een principe voor het gehele onderwijs. De scheiding tussen vorming en opvoeding, zoals wij die in ons onderwijs aantreffen, waarbij het vooral gaat om de verwerving van kennis, zal dan zijn weggefallen en de oude eenheid zal zijn hersteld.

Aldus beschouwd kan er van maatschappijleer een grote stimulans tot vernieuwing uitgaan. De ruimte staat ons niet toe in te gaan op de wijze, waarop deze ideeën verwezenlijkt zouden moeten worden, en het is naar onze mening ook beter wanneer het gehele onderwerp eens zou worden bestudeerd door een groep geïnteresseerde leraren van het V.H.M.O. Een dergelijke studiegroep zou richtlijnen op kunnen stellen; experimentele leerstof maken en tenslotte tot een definitief, op wetenschap en praktische toepassing gefundeerd oordeel kunnen komen. De conclusies zullen voor iedere tak van onderwijs

waarschijnlijk anders uitvallen, maar het is wel goed mogelijk dat een gemeenschappelijke basis zal worden gevonden. Daarom is er geen enkel bezwaar tegen als docenten van verschillende schooltypen in een dergelijke studiegroep plaats nemen. De opmerkingen van de commissie eindexamens kunnen als een bijdrage tot die studie worden beschouwd en als zodanig dienen ook onze kanttekeningen te worden opgevat.

W. LANGEVELD

#### DE KLASSEGROOTTE

In mijn artikel: De klassegrootte bij het lager onderwijs (Paedagogische Studiën, jrg. 1959, pag. 498) is vermeld, dat in Amerika het onderzoek zich voor 1925 richtte op de verhouding tussen de klassegrootte en de meetbare prestaties van de leerlingen. De resultaten van deze onderzoeken gaven geen duidelijk beeld van de nadelige invloeden van grote klassen.

In Schule und Psychologie, 1960-7-no. 7, publiceert F. Süllwoll onder de titel: „Eine empirische Untersuchung über die Beziehung zwischen Klassenfrequenz und Schülerleistungen“, de resultaten van een onderzoek, dat een overeenkomstige methode volgt. Süllwoll gaat van de praktijkervaring uit, dat er een verband zou zijn tussen de klassegrootte en de prestaties van de leerlingen. Zelfs dat er lineaire relatie zou bestaan, zodat, bij overigens gelijke omstandigheden, de schoolprestaties beter zijn, naar mate de klasse kleiner is. Deze hypothese wil hij in zijn onderzoek toetsen, verwijzend evenwel naar de vele factoren, die mede van invloed kunnen zijn op het tot standkomen van de prestaties van de leerlingen.

De statistisch nauwkeurig doorwerkte onderzoeken betreffen hier de rekenprestaties van 4000 jongens en meisjes uit de 8e klassen van de volksschool, gemeten met een schoolvorderingstest. De verdeling van de leerlingen over de klassen en de resultaten op de tests zijn:

Klassegrootte		tot 20	21-25	26-30	31-35	36-40	41 en meer
Aantal onderzochte II.		571	596	807	852	808	366
Score Jongens	Gem.	33,15	33,03	31,32	32,01	30,26	33,08
	S.D.	9,98	9,73	9,25	10,04	10,17	9,37
Score Meisjes	Gem.	28,72	28,64	27,30	29,05	27,76	27,97
	S.D.	10,87	10,16	10,89	10,13	10,18	10,40

Uit deze cijfers blijkt o.a. dat de gemiddelde prestaties van de jongens enigermate afnemen bij een stijging van de klassegrootte, evenwel met een verrassende uitzondering in de zeer grote klassen (41 en meer).

De resultaten van de meisjes, die gemiddeld steeds lager liggen dan bij de jongens, geven weinig houvast.

Bij een verdere bewerking van de cijfers maakt de onderzoeker groepen van klassegrootten, groep A: tot 30 en meer dan 31, en groep B tot 25 en meer dan 26. Deze verwerking laat zien, dat de gemiddelde rekenprestaties van de jongens in twee na elkaar verrichte onderzoeken een significant verschil vertonen ten gunste van de kleinere klassen.

De gegevens voor de jongens zijn:

Klassegrootte	A		B	
	tot 30	31 en meer	tot 25	26 en meer
Aantal jongens	1118	1060	630	1548
Score M	32,31	31,52	33,08	31,46
Diff.		0,79		1,62
S.D.	9,63	10,02	9,84	9,79
p		5%-10%		< 1%

De schr. concludeert dat de verschillen niet veroorzaakt worden door oncontroleerbare nevenfactoren, doch later vermoeden, „dasz die festgestellten Differenzen im wesentlichen auf Unterschiede in der Klassenfrequenz zurückzuführen sind“. Daarbij geeft hij toe dat, deze verschillen wel statistisch significant zijn, maar praktisch-didactisch van weinig betekenis zijn. Inderdaad is een verschil van 1 tot 3 goed opgeloste sommen op 50 opgaven niet overtuigend.

Stüllwoll bevestigt hiermee dat voor de praktische oplossing van het probleem de gekozen weg geen nieuwe perspectieven biedt, hoewel zijn onderzoek in theoretisch opzicht zeer waardevol is.

L. VAN GELDER

#### TWEDE JAARKONGRES VAN DIE SUID-AFRIKAANSE VERENIGING VIR DIE BEVORDERING VAN DIE OPVOEDKUNDE (S.A.V.B.O.)

Die stigting van die vereniging in 1958 sowel as die eerste jaarkongres in 1959 is reeds in Paedagogische Studiën aangekondig. Op 30 September en 1 Oktober van die jaar het S.A.V.B.O. sy tweede jaarkongres te Bloemfontein onder voorsitterskap van prof. dr. B. F. Nel van Pretoria gehou. Die onderwerp van bespreking was: „Die Opleiding van Laer- en Middelbare Skoolonderwysers“. Dit was eintlik 'n voortsetting van die onderwerp van bespreking by die vorige jaarkongres, nl.: „Aspekte van die Opleiding van Onderwysers“, toe daar nege referate hieroor gelewer is. Hierdie referate is sindsdien deur S.A.V.B.O. as eerste publikasie onder dieselfde titel gepubliseer.

Slegs twee referate is by die jongste kongres gelewer nl. een oor die opleiding van middelbare (of hoërskool-) onderwysers en een oor die opleiding van laerskoolonderwysers. Prof. J. F. A. Swartz, professor in die didaktiek aan die Universiteit van Stellenbosch was verantwoordelik vir die eerste, terwyl prof. J. J. Mulder, hoof van die Onderwyskollege te Potchefstroom, die referaat oor die opleiding van laerskoolonderwysers gehou het. Hoewel hier nie oor die stelsel van opleiding van onderwysers in Suid-Afrika uitgewei kan word nie, is dit tog van belang om die volgende te noem:

Die opleiding van onderwysers vir die hoërskole is die taak van die Fakultete van Opvoedkunde van die onderskeie universiteite. Die Provinsie Transvaal het egter ook nog 'n stelsel waardeur daar 'n gekombineerde 4-jarige Baccalaureusgraad-cum-onderwysersdiploma uitgereik word. Die professionele opleiding geskied aan die onderwyskollege, terwyl die Baccalaureusgraadkursus aan die Universiteit (Pretoria en Potchefstroom) gevolg word. Verder het elke provinsie sy eie onderwyskolleges waar laerskoolonderwysers opgelei word. Laer en hoër primêre onderwysdiplomas word hier uitgereik. Dis egter



nie net die provinsiale onderwyskolleges, wat onderwysers vir die laerskool oplei nie, maar ook die universiteite waar voorsiening vir die opleiding van die *hoër primêre onderwysdiploma* gemaak word. Verder word aan enkele Tegniese Kolleges onderwysersopleiding verskaf vir die Tegniese en Handels-onderwyserssertifikate.

Die duur van die opleiding van onderwysers vir die hoërskole is vier jaar na behaling van die matrikulasiesertifikaat van die hoërskole: drie jaar vir behaling van die Baccalaureusgraad aan die Universiteit en een volle jaar pedagogiese opleiding aan die Fakulteit van Opvoedkunde van die betrokke Universiteit. Die duur van die opleiding van onderwysers vir die primêre skool is drie jaar na behaling van die matrikulasië- of skoleindsertifikaat van die hoërskool. Daar bestaan ook nog 'n tweejarige sertifikaat wat hopelik afgeskaf sal word as die tekort aan onderwysers ingehaal is.

Die onderwerp oor die opleiding van laer en middelbare onderwysers was eintlik 'n voortsetting van die onderwerp van die eerste kongres. Vir elke referent was daar een of twee ondersteunende sprekers, terwyl daar genoeg tyd gegee is vir vrye bespreking. Die algemene strekking van die bespreking ten opsigte van middelbare onderwysers, was die volgende:

Verhoging van die gehalte van die vakkennis van middelbare skoolonderwysers en moontlike verlenging van die tydsduur van die opleiding van hierdie onderwysers. Prof. Swartz het in die verband 'n pleidooi gelewer vir 'n vijfjarige universitêre opleiding met dien verstande dat die akademiese opleiding en die professionele opleiding geïntegreer moet word. Soos reeds hierbo genoem bestaan die huidige opleiding uit 'n driejarige opleiding vir die Baccalaureusgraad wat streng geskei is van die eenjarige professionele opleiding in die Fakulteit Opvoedkunde vir die Hoër Onderwysdiploma wat op die Baccalaureusgraadkursus volg. Prof. Swartz is van mening dat studente reeds gedurende die studiejare vir die Baccalaureusgraad met pedagogiese vakke moet kennis maak. 'n Belangrike voorstel in verband met die vijfjarige opleiding van middelbare onderwysers is dat gedurende die vijfde jaar studente 'n internatskap gedurende die laaste 6 maande op skool moet deurlóóp, dit wil sê hulle moet deur die onderskeie departemente van onderwys as leerling-onderwysers in skole benoem word teen 'n salaris. Dit sou beteken 'n tydperk van praktiese onderwys in plaats van die tot dusver gevolgde praktyk van proefonderwys, wat nie veel meer as 'n besoek aan skole gedurende twee of drie geleenthede in die professionele jaar vir enkele weke per keer, ingesluit het nie. Die bedoeling is dat studente gedurende hierdie ses maande nie totaal los van die opleidingsinrigting sal staan nie maar dat daar gedurig op een of ander wyse kontak gehou moet word. Skematies voorgestel het prof. Swartz se voorstel vir die integrasie van akademiese en professionele opleiding vir middelbare-onderwysers min of meer soos volg daar uitgesien:

Ie jaar	Ile jaar	IIIe jaar	IVe jaar	Ve jaar
Skoolvak I	Skoolvak II	Skoolvak III	Skoolvak IV	Opvoedkunde III
Skoolvak I	Skoolvak II	Keusevak III	Opvoedkunde II	Laaste 6 maande
Keusevak I	Keusevak II	Opvoedkunde I		praktiese ervaring.
Keusevak I	Keusevak I of II			
Keusevak I				




Met die skoolvak IV in die vierde jaar, wat as 'n ingrypende verandering op bestaande reëlings moet geld, word bedoel of die neem van 'n honores-kursus in die betrokke vak ('n eenjarige na-Baccalaureus-kursus wat eintlik nie 'n parallel aan Nederlandse Universiteite het nie en so tussen 'n kandidaats- en 'n doktorsale eksamen in lê) of 'n ander spesiale, nog nie nader omskrewe voorsiening vir aanvullende vakkennis. Op dié manier sou, behalwe vir 'n doeltreffender en meer statusvolle pedagogiese skoling, ook die peil van die akademiese vakkennis so opgeskuif word dat meesters van hul vak, beter as wat dit tans die geval is, daartoe toegerus sal word om die denkvermoë, inisiatief en verbeeldingskrag van hul leerlinge in verband met hul vak te prikkel. Tydens die besprekings het dit onder meer duidelik geword dat die voorstel aangaande internatskap algemene byval vind, behalwe dat sommige deelnemers van mening is dat vir die periode van 6 maande nie aan die einde van die kursus nie, maar op 'n ander tydstip (miskien gedurende die eerste 6 maande van die vyfde jaar) voorsiening gemaak moet word. Dit sou studente en dosente tesame weer aan die einde genoeg geleentheid bied om sekere pedagogiese begrippe en insigte finaal te hersien en te bestendig.

Wat die opleiding van laerskoolonderwysers betref het prof. Mulder 'n oorsig gegee van die verskillende vereistes soos deur die Provinsie van Transvaal verlang. Ook hier is gevoel dat die studente 'n stewige kulturele agtergrond gegee moet word met verdiepte insig in die professionele aspekte van opleiding. Die behoefte aan 'n vierjarige professionele opleiding in plaas van 'n driejarige opleiding is ook sterk beklemtoon. Die aspirant onderwyser moet ook opgelei word, nie net as iemand wat gaan onderwys gee nie, maar as iemand wat as 'n goed gevormde opvoeder sy plek in 'n gemeenskap kan volstaan.

Aan die einde van die uiters prikkelende en suksesvolle verrigtinge het prof. Nel die vernaamste konklusies waartoe daar geraak is saamgevat en veral daarop gewys dat daar soveel gemeenskaplike probleme bestaan waarmee opvoedkundiges oor die hele land en van albei die taalgroepe (Afrikaans en Engels) worstel, dat eventuele kleinere verskille met gemak tersyde gelê kan word in die lig van kardinale probleme wat ons volksoopvoeding en -bestaan ten nouste raak.

Hierdie jaarkongres van S.A.V.B.O. met sy bevrugterende gedagtewisseling het weereens bewys dat die behoefte aan 'n nasionale opvoedkundige organisasie op die hoogste vlak beslis bestaan het, en dat dit in die toekoms in steeds groter mate die geval sal wees.

P. A. DUMINY (*Universiteit van Pretoria, Suid-Afrika*)



BOEKBEOORDELINGEN

M. J. LANGEVELD, *Bijdragen tot het gesprek over systeem en historie in de opvoedkunde*. Acta Paedagogica Ultrajectina XIX, Groningen 1959.

De beoefening van de historische pedagogiek bevindt zich in ons land in een weinig florissante situatie. Op de kweekscholen maakt men gebruik van leerboeken, die voortborduren op het patroon van stelsels en personen, soms aangevuld door individuele pogingen om de ontwikkeling van het pedagogisch denken te doceren tegen een achtergrond van de cultuurhistorische ontwikkelingen. Over de zin van de historische pedagogiek is bedroevend weinig gepubliceerd, waardoor ook de doelstelling van het onderwijs in de historische pedagogiek slechts een vage gestalte heeft verkregen. Meestal volstaat men er mee zijn geweten te sussen met de vage hoop, dat het doceren van historische pedagogiek de studerende enige algemene inzichten geeft op maatschappelijk en filosofisch terrein, in de verwachting dat zij daardoor ook de huidige ontwikkeling van het pedagogisch denken beter zullen kunnen begrijpen. Na Casimir, Rombouts en Waterink leverde de studie van de historische pedagogiek een reeks van verdienstelijke detailstudies op (Kuypers, Noordam, v. d. Velde, Post e.a.) maar het is de vraag of daarmee het probleem van de zin van de historische pedagogiek scherper gesteld wordt. Meer inventariserend dan probleemstellend gaat W. A. 't Hart te werk in zijn brochure: „Inleiding tot de problematiek van een geschiedschrijving der pedagogiek” (Groningen 1950). Hij ziet tenslotte de zin van een historische beoefening der pedagogiek in de centrale functie der opvoeding in het geheel van het culturele handelen. Daarnaast wijst hij op de structurele samenhang tussen de historische en de systematische pedagogiek.

Langeveld, wiens geschrift aanleiding is tot deze korte overpeinzing, neemt deze samenhang als het centrale thema van zijn beschouwing over de historie van de opvoedkunde. Langeveld verwerpt voor zichzelf de historie van de pedagogiek als tak van de cultuurgeschiedenis, ook als leer der historische fouten. Zijn uitgangspunt vindt hij in de vragen, die in de theoretische systematische pedagogiek zijn ontwikkeld en die hij nu als leidraad neemt voor zijn historisch onderzoek. Want, zo is zijn gedachtengang, alleen „wie zeer goed en nauwkeurig doordacht weet wat de vragen der opvoeding zijn, die kan van een reeks concrete vragen aan de historie uitgaan” (p. 10). In dit gesprek van systeem en historie geeft Langeveld een exemplarische behandeling van een viertal vragen: de ontdekking van het kind in zijn opvoedbaarheid, de erkenning van deze opvoeding in het licht der verhouding van opvoeding en gemeenschap, het opvoedingswerk en de opvoedingsgelegenheid, en het kind als zedelijk wezen.

Wanneer wij de betekenis van deze geschiedschrijving der pedagogiek willen benaderen, moeten wij aanvaarden dat Langeveld niet meer dan een schets wil geven; men zou kunnen zeggen een essayistische behandeling van een probleem, waarover een historische monografie geschreven kon worden. Daar-

door ontstaat een flitsende betoogtrant, waarbij de lezer van conclusie naar conclusie moet springen, zoals bijv. in het hoofdstuk: Het opvoedingswerk, waarvan enkele koppen zijn: cultuuroverdracht is overdracht van een visie; de strijd om de school als wereldbeschouwingmilieu heeft de politieke fijngevoeligheid voor bepaalde aspecten van de opvoeding zeer verscherpt; zo vraagt dus de historische ontwikkeling naar een maatschappij-vorm, waarin enerzijds menswaardig leven mogelijk is en waarin dus zeker vrijheid van godsdienst en geweten moeten bestaan, maar waarin toch voor de burgers weer meer overzichtelijkheid en bepaaldheid en rust komen kan; om te sluiten met een verwijzing naar ons zuilenstelsel („inplaats van de oude standen treden de „drie zuilen”) en een waarschuwing „dat wij Nederlanders onze tijdelijke oplossingen niet moeten zien als scheppingsordonnanties.”

En dan moet na ernstig overwegen de conclusie zijn, dat Langeveld's geschiedschrijving der pedagogiek met recht een worsteling van de geest, een worsteling om voortgang, om oplossing, om verklaring, om zich uitbreidend begrip (pag. 7) is en dat op deze wijze alleen de zin van de historische pedagogiek zichtbaar gemaakt kan worden. Het vereist op zichzelf weer een geheel anders gearde arbeid om deze vorm van geschiedschrijving in een systematische ontwikkeling neer te leggen, maar het werk van Langeveld is een aansporing om te trachten de onbevredigende „geschiedenis van theorieën en beweersels over opvoeding en onderwijs” (pag. 16) op voorzichtige wijze te herzien naar concrete, pedagogische gezichtspunten.

L. VAN GELDER

DR. A. DE BLOCK, *Algemene Didactiek der theoretische Intelligentie*. Uitgegeven door Uitgeverij N.V. Standaard Boekhandel, Antwerpen, Amsterdam, 1960.

In het woord vooraf van de schrijver, lezen we o.a. dat het zijn overtuiging is, dat de tijd rijp was voor de opbouw van een vormingstheorie der theoretische intelligentie. Het gaat Dr. De Block dus om een vormingstheorie, en het begrip didactiek heeft bij hem dan ook de betekenis van vormingstheorie, vormingsleer en het wordt door hem gebruikt in de zin die Willmann er aan toekende in zijn *Didaktik als Bildungslehre*. Uitgangspunt van de beschouwingen in bovenvermeld werk is de bekende opvatting dat geen enkele leerling nog pasklaar kan worden gemaakt voor de toekomst en dat het onderwijs aan iedereen in de eerste plaats moet meegeven de middelen om zelfstandig, kritisch en onder eigen verantwoordelijkheid te kunnen denken. Meer dan in het aanbieden der cultuurgoederen, aldus Prof. De Block, zal de cultuuroverdracht derhalve nu moeten staan in het teken van een actieve integratie er van in de eigen persoonlijkheid, een herscheppen van de fundamenteelste waarden van het cultuurgoed, een opbouw van persoonlijke ordeningsmiddelen en oplossingsmethoden waarmee de problematiek en de verscheidenheid van onze moderne maatschappij met succes kan worden tegemoet gezien.

Hij verdeelt zijn studie in vier delen: 1. Leren, 2. Denken, 3. Leren denken, 4. Formele Vorming. Over elk deel volgt hier thans een korte samenvatting. De schrijver begint met een overzicht van de verschillende vormen van leren, waarna hij de verschillende leertheorieën de revue laat passeren. Op duidelijke wijze wordt één en ander uiteengezet, waarbij de auteur verwijst naar vele door hem geraadpleegde bronnen.

In het nu volgende hoofdstuk over het denken wordt vooral de bekende theorie van Selz uitvoerig uiteengezet.

Onderwerpen als de onaanschouwelijkheid van het denken, de samenhang in het denken de doelgerichtheid van het denken, de grondoperaties van het denken en de algemeenste oplossingsmethoden doet de schrijver de revue passeren.

In het hoofdstuk over het leren denken worden de bekende experimenten uit de school van Selz aangehaald, waarna de Nederlandse en Zuidafrikaanse onderzoeken besproken worden. Dr. De Block meent, dat er geen twijfel over kan bestaan dat het geheel van de aangehaalde experimenten een reële ondersteuning en bevestiging brengen van de denktheorieën van Selz en dat zij het vertrouwen in de opvoedbaarheid van het geestelijk prestatie-vermogen van de mens in hoge mate stimuleren. Na de discussie Kohnstamm-Waterink spreken wij bij voorkeur niet meer over opvoedbaarheid in dit verband, maar over vorming.

In een slothoofdstuk stelt de auteur tenslotte het probleem van de formele vorming aan de orde; critiek wordt uitgeoefend op de Amerikaanse onderzoeken in dit verband.

Samenvattend wordt opgemerkt dat automatische transfer niet bestaat, dat niets meer schaadt dan het mechanische, dat inzicht in de denkmiddelen noodzakelijk is, dat transfermogelijkheden bewust moeten zijn en dat toepassing en praktijk onmisbaar zijn.

Dr. De Block is er in geslaagd, uitgaande van de opvatting van Selz, dat leren denken in wezen bestaat in de geleidelijke opbouw van een systeem van ordeningsmiddelen en oplossingsmethoden, de hoofdlijnen aan te geven van een didactiek die een optimale beïnvloeding der theoretische intelligentie wil nastreven. Bijzonder sympathiek is de wijze waarop de schrijver zijn werk afsluit: „Het is trouwens maar bij het neerschrijven van zijn opvattingen dat men zich bewust wordt van de vele onvolkomenheden en de vele problemen die onopgelost blijven: op welke wijze is er voldoende rijpheid voor bepaalde vormen van inzicht? Welke zijn de fundamentele ordeningsmiddelen en oplossingsmethoden van ieder vak? Hoe moeten de gebieden van intellectuele arbeid waarbinnen transfermogelijkheden te verwachten zijn ten opzichte van elkaar worden afgegrensd? enz. Ongetwijfeld zijn vele punten nog vatbaar voor verdere verbeteringen en aanvullingen”. Wanneer wij dan ook enkele van die nog onopgeloste problemen in dit verband noemen, dan doet dit niets af aan onze waardering voor deze dissertatie, die onder leiding van Prof. Verbist tot stand gekomen is. Wij zijn er van overtuigd dat het werk van Dr. De Block een belangrijke poging is om de leerlingen degelijker te vormen.

Heeft, vraagt men zich af, Dr. De Block zich zelf niet in een ietwat te naukurslijf gestoken door zich in hoofdzaak te beroepen op de denkpsychologie, van hoeveel betekenis deze overigens ook voor de didactiek zijn mag? Wanneer de schrijver, o.i. terecht, zo de nadruk legt op het kunnen van de leerlingen, had dan het wilspychologische aspect niet meer de aandacht moeten hebben? Wanneer de schrijver komt tot de o.i. nogal aanvechtbare opvatting dat „inzichtelijk leren betekent: integratie van hulpmiddelen voor het denken”, dan

blijft de vraag onbeantwoord welke rol de affecten bij dit integratieproces spelen. Maar ook aan de sociaalpsychologische aspecten, aan de didactische betekenis van de groepsarbeid en van het leergesprek gaat de auteur voorbij. Heeft de auteur zich wel voldoende gerealiseerd, wanneer men zich ten doel stelt een kritisch-synthetische studie der experimentele psycho-pedagogiek te schrijven, dat men, door zich te baseren vooral op de gegevens van de moderne denkpsychologie, dan de mogelijkheid om tot een synthese te komen bij voorbaat uitsluit?

Zonder nadere toelichting stelt de auteur dat de definities die men van leren geeft allemaal betrekkelijk eenvoudig zijn. Hij komt dan zelf met de volgende definitie: inzichtelijk leren betekent: integratie van hulpmiddelen voor het denken. Gaat de schrijver in deze definitie nu niet voorbij aan de specifieke, didactische situatie? Immers het beschikken over begrippen, ordeningsmiddelen en oplossingsmethoden alleen is niet voldoende; pas dan zal er van leren sprake zijn als deze oplossingsmethoden in verband met een bepaalde didactische situatie tot een nieuw inzicht leiden.

Het is van belang kennis te nemen van dit werk: het verdiept ons inzicht, het leidt tot vragen, het stimuleert tot nieuwe onderzoekingen. De gegevens die we aan de didactische psychologie kunnen ontleen zijn nog schaars, we kunnen Dr. De Block dankbaar zijn dat hij enige concrete leerprocessen, welke in de praktijk van het onderwijs een belangrijke rol spelen, aan een nadere analyse onderworpen heeft. Bestudering van harte aanbevolen. F. W. P.

DR. J. L. H. VAN DE GRIEK, *Onderwijzers in onbetaalde buitenschoolse functies*.  
Wolters, Groningen 1960; prijs f 6,50

In 1952 heeft Dr. van de Griek een enquête gehouden onder de onderwijzers van L.O. en V.G.L.O. Van de formulieren bleken er slechts ruim 2200 ingevuld, waarvan 1736 bruikbaar. Ze werden aangevuld met 60 interviews. Van de resultaten noem ik, dat de Rooms-katholieken op muzikaal gebied meer doen dan de openbare of protestants-christelijke onderwijzers. Protestanten en Rooms-Katholieken zijn nogal actief bij de jeugdvorming. De openbare onderwijzers zijn meer werkzaam in het algemeen belang, V.V.V. b.v. Bij de lichamelijke ontwikkeling blijven de Protestantse onderwijzers achter. De betekenis van de onbetaalde functies is op het platteland groter dan in de stad. Dr. van de Griek deelt ook de klachten mee die velen tegen dit werk hebben: het eist te veel van de tijd, staat de promotie soms in de weg, voldoet ook niet altijd. De schrijver meent, dat deze functies in de toekomst in het algemeen zullen afnemen en daarom vindt hij bezinning nodig. Zijn conclusies noch zijn prognose zijn opzienbarend, maar het is wel goed, dat wat men vermoedde, hier systematisch is bijeengebracht en met cijfers gestaafd. Ook verdient Van de Griek lof voor de objectieve wijze waarop hij aan elke „zuil” eerlijke en voldoende belangstelling heeft geschonken. Een paar foutjes zijn hem gaarne vergeven: Van den Ende b.v. was geen agent van de nationale opvoeding, maar „amanuensis”. Godsdienst en opvoeding zijn altijd nauw verbonden: is dat niet te sterk uitgedrukt?

N. F. NOORDAM



DR. E. P. FOURNIER, *Een bijdrage tot de psychologische benadering van het zittenblijversprobleem op de lagere school*. Wolters, Groningen 1960; prijs f12,50.

Tussen de 30 en 40 % van de kinderen blijft op de L.S. zitten. Dit kan naar de mening van de schrijfster liggen aan een tekort aan mogelijkheden om de school te doorlopen of aan het niet voldoende profiteren van de geboden mogelijkheden. Het laatste geval wordt hier onderzocht aan een groep van 35 zittenblijvers en een controlegroep van 35 „overganers”, allen jongens. Een kind profiteert niet van de mogelijkheden als het geen goede werkinstelling (= bereidheid tot het aanvaarden van een taak) heeft. De oorzaken hiervan liggen in de jaren voordat het kind naar school gaat: het is dan al ontmoedigd, infantiel, het heeft een minderwaardigheidscomplex, het identificeert slecht, enz. Zo „gedetermineerd” treedt het dan de school binnen.

We hebben hier een typisch psychologische dissertatie, die volkomen buiten de onderwijspraktijk staat. De schrijfster praat over alles, behalve over de functie van de school in dezen en de eventuele therapie die men hier bij al die gevallen zou kunnen toepassen. Als Van Krevelen na zijn vrij sombere tekening van het enige kind in de voorschoolse jaren constateert, dat het beeld na het doorlopen van de L.S. helderder is geworden, dan concluderen we, dat de school dus pedagogisch nog iets betekent. Dit blijkt uit deze dissertatie niet: de schrijfster doet of de school niet bestaat, terwijl deze n.b. een kind verhoogt of laat zitten. Dit lijkt me methodisch ongeoorloofd. Dat Fournier bij zo'n verkeerde opzet ook verder telkens ontspoot, is niet te verwonderen. Zo treffen we de opzienbarende conclusie aan, dat van alle proefpersonen er slechts 4 normaal zijn! Geen wonder, want ze komen „*allen*” uit een sociaal-economisch milieu met frustraties, enz. Men zou dan ook de vraag kunnen stellen: waarom dan juist zo'n milieu gekozen? Dit lijkt me de tweede methodische fout. Ik geloof overigens niet aan een dergelijk milieu met zulke abnormale kinderen, ik geloof, dat het onderzoek van de schrijfster niet deugt . . . Er blijft ons één troost: dit onderzoek geldt alleen de jongens; de meisjes heeft ze buiten beschouwing gelaten, n.b. omdat het aantal zittenblijvers op haar scholen te gering was en intelligente zittenblijvers onder de meisjes haast niet voorkomen! Dit lijkt me dan haar derde methodische fout.

Zo zouden we door kunnen gaan en ook de kinderpsychologisch merkwaardige, althans voor een schoolmeester merkwaardige, conclusies uit de anamnese onder de loep nemen, of aanmerking maken op de slechte beschrijving van b.v. de minderwaardigheidsgevoelens (de schrijfster schijnt n.b. de werken van Rümke en Baan niet te kennen!) maar het kan zo wel. N.F. NOORDAM

DR. A. DEGROOT, *Leven en arbeid van J. H. van der Palm*. Veenman, Wageningen 1960.

De dissertatie van De Groot berust in de eerste plaats op een nauwkeurige analyse van de bronnen en is gelijk elk werk gegrond op archiefstudie, van blijvende waarde. De schrijver tekent ons de bekende hoogleraar als een intelligent, beminnelijk en vriendelijk mens. Een weinig krachtige persoonlijkheid, die eigen voordeel nooit uit het oog verloor en nogal hoog over zichzelf dacht. Deze tekening lijkt ons in haar objectiviteit over het algemeen juist. Van der Palm is een typisch vertegenwoordiger van het Nederland op zijn



smalst in de eerste helft van de 19e eeuw. Een vergelijking met Tollens dringt zich op, ook al wijst De Groot deze van de hand. De zoon van de bekende Rotterdamse kostschoolhouder ging na de latijnse school theologie studeren. Waarom, vraagt De Groot, van roeping tot het ambt van predikant blijkt immers niet veel. Het antwoord is, dat men toen, als nu nog met de rechtenstudie, alle kanten uitkon. De theologie was toen een goede grondslag voor studie van andere vakken, al begon de waarde van het alleen zaligmakend latijn, waartoe vooral theologen en juristen toegang hadden, zijn invloed te verliezen. Veel tijdgenoten waren van huis uit theoloog, we noemen slechts de namen van Van den Ende, Weiland en Martinet op het gebied van het onderwijs. In de patriotentijd speelde Van der Palm een rol en dus werd hij agent van de nationale opvoeding en heeft hij onze eerste onderwijswet op zijn naam staan. Waarom juist hij, dat wordt ons niet geheel duidelijk. Dit kan aan de bronnen liggen, maar het lijkt me toch ook, dat de schrijver niet erg thuis is in de denkbbeelden der patriotten. Noch de opvattingen der unitarissen en federalisten, noch de problemen rond de onderwijsvernieuwing komen uit de verf. Zelfs de naam Swildens wordt niet genoemd en over de verhouding Van den Ende en Van der Palm vernemen we weinig.

Een staatsman was Van der Palm niet en evenmin – hier verschil ik in oordeel van De Groot – een vernieuwer van ons proza. Veel blijft van deze begaafde man dus niet over. Het had zo anders kunnen zijn, als hij zich niet had bedronken aan eigen eer. Te veel luisterde hij naar de echo van de holle retoriek van zijn lofredes. Zo is hij tegelijk slachtoffer en stimulans van het slappe chauvinisme zijner dagen.

Deze kritische opmerkingen mogen niet het feit verhullen, dat we hier een grondig, degelijk boek voor ons hebben. De schrijver heeft er veel werk aan gehad en het is een uitstekende biografie geworden. N. F. NOORDAM

J. W. KLEIN, *Het wil op school niet vlotten....* Het abc der opvoeding, dl. 5. (Callenbach, Nijkerk, serieprijs f 1,90 per deeltje van  $\pm$  40 p.).

Dit aardige deeltje met een prettige omslag geeft een helder overzicht van schoolrijpheid, partiële defecten, zwakbegaafdheid en gewone schoolmoeilijkheden. Een ding is me niet duidelijk: de schrijver spreekt telkens over het zesde, zevende en achtste jaar en bedoelt dan, dunkt me, kinderen die 6, 7 of 8 jaar oud zijn, m.a.w. hij heeft het dan over het zevende, achtste en negende jaar. Juist in verband met de schoolrijpheid liggen verkeerde conclusies dan ook voor de hand. De eerste klas, zegt Klein, kan als de school begint, kinderen tellen van 5, 6 of 7 jaar, „een spreiding dus van drie jaren”. Dit is niet juist: een spreiding hoogstens van 25 maanden. N. F. NOORDAM

DR. M. S. M. SIMONS, *Tussen turf en televisie*. (Van Gorcum, Assen 1960. Bouwstenen voor de kennis der maatschappij Nr 33).

Het is misschien moeilijk een verschijnsel aan te wijzen dat meer illustratief is voor de invloed van sociale veranderingen op de mens dan de migratie. Men behoeft zich er dan ook niet over te verwonderen dat problemen die verband houden met dit verschijnsel altijd sterk de aandacht van de sociologen getrokken hebben. Men denke b.v. aan de studie van Bouman: De groei

van de grote werkstad; van Groenman: Kolonisatie op nieuw land; van In 't Veld-Langeveld: De trek naar het Westen. Ook de buitenlandse literatuur kent vele voorbeelden.

Het boek van Simons handelt over de acculturatie-problemen van een binnenlandse migrantengroep gedurende een aantal generaties. Deze groep wordt gevormd door Drentse migranten die in de periode van omstreeks 1925 tot 1930 naar Eindhoven vertrokken, waar de arbeidsmarkt door de snel groeiende Philipsbedrijven wel zeer gunstig was.

Bijzonder boeiend is „Tussen turf en televisie” omdat in deze studie zowel de invloed van de geografische dimensie als die van de tijdsdimensie tot zijn recht komt; wetenschappelijk interessant omdat het gedrag van de Drentenaren steeds getoetst werd aan een autochtone controle groep d.m.v. het *ex-post-facto-experiment*. (een methode, waarbij vanuit het heden de invloed van een bepaalde in het verleden afwijkende factor wordt nagegaan).

De periode liggend, tussen het verdwijnen van de turf en het verschijnen van de televisie is betrekkelijk kort. In 35 jaar is er echter veel in onze maatschappij veranderd. Op indringende wijze worden deze veranderingen in de studie van Simons direct betrokken op de tevens veranderende mensen. Daarom laat deze analyse van een acculturatieproces zich eigenlijk lezen als een boeiend stukje cultuurgeschiedenis.

H. FEITSMa

DR. A. J. M. VAN TIENEN, *De Andersmaatschappelijken*. Van Gorcum, Assen 1960. Dit boek, verschenen als Nr. 38 in de serie *Bouwstenen* voor de kennis der Maatschappij, heeft als ondertitel: een sociologische benadering van het verschijnsel onmaatschappelijkheid ten dienste van het maatschappelijk werk. Na een analyse van termen en begrippen en een beschouwing over de waarde van het waardeoordeel in de sociologie (waarbij Van Tienen in hoofdzaak steunt op de bekende beschouwingen van zijn promotor Fred. L. Polak) en een critische visie op de tot nog toe gangbare maatschappijbeelden komt de auteur tot de conclusie dat men beter kan spreken van andersmaatschappelijken dan van onmaatschappelijken. Met het begrip andersmaatschappelijken bedoelt hij echter niet het waardeoordeel uit te sluiten.

Het boek van Van T. is zeer lezenswaard doch moeilijk leesbaar omdat zijn critieken op de wetenschappelijke begripsvorming en op de voorwetenschappelijke intuïtieve begripsvorming nogal dooreenlopen.

De schrijver tracht aan te tonen dat de term onmaatschappelijken slechts zin heeft in het verticale maatschappijbeeld. Zelf wil hij, als basis voor de theorievorming een horizontaal maatschappijbeeld, waarin het begrip onmaatschappelijken niet (meer) past, doch plaats moet maken voor andersmaatschappelijken. Op dit punt overtuigt hij echter niet. Als belangrijkste bezwaar tegen de theoretische constructie van het verticale maatschappijbeeld (de sociale stratificatie; de maatschappelijke ladder enz.) voert Van T. aan dat het essentiële criterium voor deze constructie n.l. het beroep, ondoelmatig is. Van het belangrijkste criterium voor zijn horizontale maatschappijbeeld n.l. het verschijnsel van de roldiscrepantie zegt hij echter zelf dat dit een zeer onduidelijk gegeven is! (pag. 130). Het is opmerkelijk dat Van T. niet diep op het rolbegrip ingaat dat, zoals bekend is, toch ten nauwste samenhangt met het begrip status en . . . sociale stratificatie. (Een gezaghebbend auteur als R. Dahrendorf wordt hier zelfs niet genoemd). Op vele, zeer vele, punten zou ik

met de schrijver van gedachten willen wisselen met als uitgangspunt de stelling: U heeft het verticale maatschappijbeeld vastgehouden doch U heeft het alleen maar vlak gelegd!

Al met al een belangrijk boek. Van Tienen heeft de moed gehad een kernvraag nog eens aan te snijden: wat is normaal of abnormaal? Dat hij bij het moeizaam zoeken naar een antwoord op deze té weinig gestelde vraag in de sociale wetenschap een groot aantal vooroordelen opruimt is een grote verdienste.

H. FEITSMA

HEINRICH HEISE, *Die entscholastisierte Schule*. Stuttgart 1960.

In samenhang met de bekende tegenstelling van Tönnies „Gemeinschaft” versus „Gesellschaft” meent deze schrijver een tegenstelling te constateren tussen een beroepsvorming in de standenstaat en een „Allgemeinbildung” in de burgerlijke staat. Deze algemene vorming diende om de opvoeding, „van alle markten thuis” te doen zijn, meent Heise, zeer beslist voor een belangrijk deel ten onrechte. Ieder moest (en moet) „einen Wissensvorrat ansammeln, den er jederzeit für jede nur im Frage kommende Verrichtung aktivieren kann.” De oude school krijgt, daar zij een nek-aan-nek-race onder haar pupil-elen organiseert er een invectief bij door de benaming „leerarena”.

Er is echter een samenleving, die de schrijver „Personsgemeinschaft” noemt op komst en deze komst wordt bevorderd door een „entscholastisierte Schule”. „Die Intellektualität und Körperferne jener Schule (de nog „scholastisierte Schule” B.) wird zwar oft beklagt, .... doch geduldig hingenommen als ein Stück der „innerweltlichen Askese”....

De nieuwe school wekt het kunnen, voert oriënterende gesprekken, onderneemt „arbeitsteilige Projekte”, kent slechts immanent oefenen en doet geordend weten uit de eerste hand verwerven. Deze school leidt organisch naar de hoofdvormen der beroepen en helpt ieder de hem of haar toekomstige plaats in het gemeenschappelijk bestel vinden.

Het liefst zag Heise Duitsland tussen Oost en West in marcheren, zelf gezegend met een functionele democratie, die geen ondermijners van haar instellingen tolereert.

De „Personsgemeinschaft” moet ook gezond gaan leven, dat wil zeggen de „stad” en de eeuwige concurrentie mijden. „Wir werden krank, wenn die Verleiblichung des Körpers nicht gelingt.” De school moet gezondmakend op het gezin inwerken o.a. door zelf de gezinssfeer op te roepen. De school wordt zo'n zegenrijk instituut als de partijpolitici de „berufene Autoritäten” de schoolhervorming tot stand laten brengen.

De schrijver deelt ons dit alles in zeer goed Duits mee, waarbij vooral Pestalozzi, maar ook Nietzsche, Dewey en vele anderen als getuigen worden opgeroepen.

Wie F.W.Oetinger, (= Theodor Wilhelm) „Partnerschaft” kent zal vele bekende klanken vernemen. De vele goede bedoelingen van de schrijver zouden meer gediend zijn als hij minder schematisch dacht, meer analyseerde en op kritieke punten sterker argumenteerde. Zijn bezonken stijl en grote eruditie brachten essai's tot stand, geen voortbouwende pedagogisch-wetenschappelijke arbeid.

Voor hen, die na willen gaan hoe een democratisch gezinde Duitser van ons, Nederlandse democraten verschilt, is dit boek interessante lectuur. J. BIJL

DR. U. J. BOERSMA, *De syntaxis in het moedertaalonderwijs op de lagere school*. Een historische en experimentele terreinverkenning. Met bijlage. Uitgave J. B. Wolters te Groningen. Ing. f 13,90.

De dissertatie van Mej. Boersma bestaat, zoals uit het opschrift blijkt, uit twee delen. Fundamenteel is het eigenlijke proefschrift, waaraan dan ook deze bespreking gewijd is. In de Bijlage zijn opgenomen de lessen die zij bij haar experimentele terreinverkenning heeft gebruikt en die zij thans vooraf laat gaan door een Toelichting voor de onderwijzer en een Instructie bij de taallessen. Met deze beide aanwijzingen geeft zij haar bedoeling met de Bijlage duidelijk aan. Na de gebruikelijke inleiding volgen in het hoofdwerk een tweetal hoofdstukken van historische en psychologische aard. Het eerste van dit tweetal is getiteld: „Uit de geschiedenis van de spraakkunst”. We menen goed te doen de bespreking hiervan aan linguïsten van professie over te laten. In het dan volgende geeft Dr. Boersma: „Een inleidende beschouwing over het kind en zijn taal,” berustend op een uitgebreide lectuur, lezenswaard, instructief en inderdaad „inleidend”. Deze beschouwing geeft reeds duidelijk te kennen, in welke richting zij denkt te experimenteren en wat de leidende intentie zal worden. Daarna volgt de zeer uitvoerige beschrijving van het eigenlijke experiment en als slot een slotbeschouwing met conclusies, onder de ons niet vreemde titel: *Grammatica op de lagere school?* Met deze titel grijpt Mej. Boersma terug naar de discussie die zij en wij in *Pedagogische Studiën* hebben gevoerd<sup>1</sup>.

### *Intentie*

Haar bedoeling met dit omvangrijke geschrift heeft Mej. Boersma herhaaldelijk geformuleerd. Het is voor haar een poging „om te komen tot een nieuwe aanpak van het spraakkunstonderwijs, dat te lang in de knellende banden van sleur en traditie bevangen is geweest” (blz. 9). Principiëler uit zij zich op blz. 82. Allereerst verwerpt zij de stelling, dat onderwijs in de grammatica bestaansgrond en rechtvaardiging zou kunnen vinden „terwille van de spelling”, evenzeer de stelling dat het op de lagere school gehandhaafd moet blijven „terwille van het onderwijs in andere talen, met name in het voortgezet onderwijs”. Zij zoekt antwoord op de vraag: „Heeft grammaticaal onderwijs dan geen enkele intrinsieke waarde voor het lager onderwijs zelf?” Dat „dan geen enkele” openbaart misschien haar intentie duidelijker dan de vraag zelf: het is een stukje geëmotioneerde retoriek, waarachter een diepe overtuiging schuil gaat. Die overtuiging spreekt zij in haar slotbeschouwing uit: haar argument tot handhaving van een vorm van spraakkunst in het lager onderwijs berust „op de intrinsieke waarde van de categorie-vorming voor de ontplooiing van de denkfunctie” (blz. 279).

### *Karakteristiek*

Met deze laatste woorden karakteriseert Dr. Boersma de eigenlijke achtergrond van haar arbeid. Zij streeft na: „ontplooiing van de denkfunctie”. Zij

<sup>1</sup> Zie Dr. I. van der Velde, Dr. U. J. Boersma, A. Vermeulen: *Grammatica op de lagere school?* Losse Paedagogische Studiën. Uitg. J. B. Wolters, Groningen, 1959.

keert daarmee, zij het op moderne basis, terug tot het begin van de spraak-kunsttraditie in het lager onderwijs, tot Weiland (1805), die zij citeert (blz. 281) en voor wie de officiële grammatica en de redekundige ontleding het grote middel waren „tot oefening van het denkvermogen en tot opscherping des verstands”. Dit samenvallen van doelstelling is geen toeval. Wie gehoord heeft, hoe Dr. Boersma tijdens haar promotie een figuur als Nicolaas Anslijn in bescherming nam „tegen de bedenkingen van de faculteit”, begrijpt dat zij ten principale een van wezen is met deze beide promotoren van spraak-kunstonderwijs op de lagere school. Alleen de meest recente ontwikkeling van de structurele taalwetenschap opent, meent zij, perspectieven voor een nieuwe aanpak voor deze tak van het taalonderwijs, „waarbij de grammatica als middel in de vorming van de denkfuncties weer een belangrijke plaats kan gaan innemen” (blz. 282).

Ik ben, tot dit punt gekomen, gaarne bereid te erkennen, dat de wijze waar-op blijkens het experiment Mej. Boersma zelve of enkele door haar geïnstrueerde onderwijzers „syntaxisonderwijs” hebben gegeven – zij heeft ten deze ook mislukkingen gekend (zie blz. 133, 141, 145) – denkfuncties stimuleert. Als een der vele middelen, die de lagere school zowel bij het moedertaal-onderwijs in volle omvang, dus inclusief het lezen, als bij andere leervakken, rekenen, de realia, ten dienste staan. Sinds Kohnstamm's arbeid kent de lagere school een streven naar ontplooiing van de denkfuncties op een basis, die vrijwel het geheel van de lagere-school-leerstof omvat. Met uitzondering dan van de „oude” grammatica, voor welke Mej. Boersma even weinig waar-dering heeft als wij. Maar daarnaast bekruipt mij de vrees dat zij met haar duidelijk rationalistische instelling bij het moedertaalonderwijs in de lagere school reeds vanaf het achtste levensjaar een soort neo-rationalisme wil introduceren.

Men zie p. 130/131, waar zij een schema ontwerpt voor een „taal” leerplan op de lagere school in drie fasen. Met *a*: inleiding in de visuele taalwereld via het auditief taalbelevens, gaat men gaarne accoord. Uitnemend geformuleerd. Maar dan *b*, de tweede fase, reikende van 8 tot 10 jaar: taalvorming door uitbreiding van woordenschat en door steeds zuiverder en scherper omlijnder woord- en begripsbepaling door veelzijdig taalcontact, actief en passief (expressie en luisteren). Duidelijk blijkt, dat Dr. Boersma de midden-klassen der lagere school en de intellectuele mogelijkheden daar niet kent. Maar deze fase is aanloop voor de derde, die van 10–12 jaar, die van de beide hoogste klassen; *c*: taalonderwijs meer in dienst van de vorming der denkfunctie; het laten ontdekken van categorieën en structuren, ook in de taal, waardoor een meer objectieve instelling ten opzichte van de inhoud wordt verkregen. Dit is, wat Dr. Boersma „een vorm van taalbeschouwing” noemt, „een inleiding in de immanente structuur van de moedertaal, waar mogelijk gegrond in de betekenis van de belangrijkste onderdelen”.

Misschien heeft zij – dit zij zonder enige bijbedoeling gezegd – teveel van haar eigen onmiskenbare intelligentie, het gehele experiment getuigt hiervan naar opzet en uitwerking, in het lagere schoolkind geprojecteerd, misleid door gebrek aan ervaring en te zeer gestimuleerd door eigen, wat irreële visie. Wij voor ons achten dit streven niet zonder gevaar. Zelf hebben wij, en wij zouden ons gelukkig achten als onze doelstelling bereikbaar zou blijken te



zijn, gestreefd naar „vertrouwdheid met taal” (De tragedie der werkwoordsvormen, p. 381 e.v.). Maar talloze individuele leerlingen, misschien zelfs groepen leerlingen, met name onder die welke later het V.G.L.O. en het N.O. gaan volgen, zullen hun zelfvertrouwen bij taalgebruik verliezen, als zij blijken te falen reeds bij de „inleiding in de immanente structuur van de moedertaal”, welke inleiding immers „het uitgangspunt voor taalbeschouwend en taalopbouwend onderwijs in deze derde schoolfase moet zijn.” Mej. Boersma heeft o.i. te weinig lering getrokken uit hetgeen zij zelf vermeldt op blz. 135. Bij de oudere meisjes van de huishoudschool was „de belangstelling voor de technische kant van de taal te zwak om eventuele moeilijkheden het hoofd te bieden.” Hoe groot, denkt zij, zal haar belangstelling en kunnen geweest zijn, toen zij nog leerling der lagere school waren? Ongetwijfeld niet groter dan die van de groep oudere meisjes, die bij de voortgezette proefnemingen op een der volksscholen door haar „bepaalde intelligentie” het eerst afvielen.

Wat Mej. Boersma nastreeft is, zelfs als wij rekening houden met de resultaten die in de derde proeffase bereikt werden op een school voor zwak- en a-sociale gezinnen, wat overigens de aanwezigheid van ongevormde en weinig geschoolde intelligentie niet behoeft uit te sluiten, toch wel voornamelijk bereikbaar onder kinderen met duidelijk aantoonbare leercapaciteiten. Maar bij de beoordeling der resultaten moet worden gememoreerd, dat in deze derde fase het experiment is gehanteerd door Prof. Nieuwenhuis en Mej. Boersma zelf, althans in het VIe leerjaar, d.w.z. van september '58 tot zomer '59 (blz. 250). Wat een geïnstrueerd onderwijzer en vooral: wat een niet-geïnstrueerd onderwijzer bij deze leerlingen zou hebben bereikt, laat zich moeilijk schatten.

### *Het experiment*

Het experiment verliep in drie fasen, een voor-, een hoofd- en een na-onderzoek, resp. bestaande uit 13, 27, 23 lessen. Er is dus een omvangrijk materiaal verkregen. Het is niet mogelijk keuze der scholen, instructie van de medewerkende personeelleden, aard en omvang van het lesmateriaal, werkwijze, resultaten, conclusies alle in dit bestek te bespreken. De resultaten komen hieronder aan de orde.

Er hebben zich, vooral bij het vooronderzoek, „tal van onvoorziene moeilijkheden” voorgedaan. Op twee ervan vestigen we de aandacht, omdat ze de tendentie in zich dragen het experiment van Dr. Boersma te reduceren tot een experiment van uitsluitend academische waarde. De betrokken docenten bezaten niet steeds voldoende openheid noch de vereiste „mee-zoekende houding”; niet „alle beschikbare tijd voor het vak taal” (p. 134) kon ten behoeve van het experiment worden aangewend”. Natuurlijk niet! Toegestaan werd twee uur per week. We komen aan het slot op deze beide „moeilijkheden” terug. Niet duidelijk is geworden hoeveel tijd wekelijks besteed is aan grammatica tijdens het hoofd- en het na-onderzoek.

Overigens hebben we veel lof voor de wijze waarop geëxperimenteerd is. De opzet is goed doordacht, soepel en met groot aanpassingsvermogen gehanteerd; de protocollen zijn blijkens de weergegeven klasseggesprekken consciëntieus opgenomen en scherpzinnig geanalyseerd (zie b.v. p. 186). De klasseggesprekken vormen een zeer interessante en instructieve lectuur.



*Resultaten*

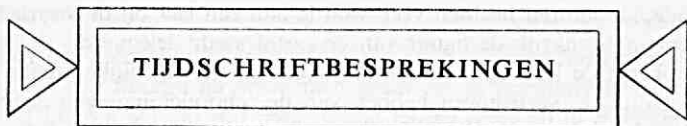
Dr. Boersma heeft getracht door een experimenteel onderzoek een voorlopig antwoord te formuleren op de vraag naar vorm en inhoud van het spraak-kunstonderwijs in de reeds eerder omschreven functie. De inhoud groepeerd zij overeenkomstig het principe waarvan zij is uitgegaan, structuur-analyse, rond de volgende syntactische groepen:

- a. subject-verbium finitum;
- b. verbium finitum – adverbiale bepaling;
- c. verbium finitum – object;
- d. copulum – praedicaatsnomen (blz. 286).

Ieder van deze groepen wordt samenvattend besproken. Zij speurt naar de mogelijkheid van de opbouw van een minimum-programma. Zij heeft daartoe het recht; meer dan iemand anders heeft zij de mogelijkheden voor een grammaticaal basisprogramma voor de lagere school afgetast. Alleen: zij had het de lezer gemakkelijk gemaakt, als zij zelf op p. 295 dit basisprogramma had geformuleerd, nu blijven er onzekerheden. Misschien liggen er mogelijkheden voor een compromis tussen voor- en tegenstanders van grammatica-onderwijs op de lagere school, nu zij werkt op verantwoorde basis en streeft naar een verantwoord doel. Al houden wij persoonlijk bezwaren tegen een integrale invoering. Maar wanneer de lagere school als onderwijsorganisatorisch principe de natuurlijke differentiatie aanvaardt zoals wij die hebben omschreven in *Pedagogische Studiën* 1958, p. 375 e.v., dus meer op individualiserende grondslag gaat werken, is een compromis niet uitgesloten. Al dient partiële invoering, bedoeld dus voor intelligente leerlingen, nog met voorzorgsmaatregelen te worden omkleed, gezien het streven naar terreinverovering, dat de grammatica historisch karakteriseert.

*Enkele bedenkingen*

Door de mogelijkheid te openen voor een compromis is, gezien de situatie in de taalwereld vooral van het v.h.m.o., voor de toekomst misschien verdienstelijk werk verricht. Maar Dr. Boersma heeft niet aangegeven, welke plaats een grammatica-onderwijs naar haar opvatting dient in te nemen in de totaliteit van het moedertaalonderwijs op de lagere school, d.w.z. hoe de voor het moedertaalonderwijs beschikbare wekelijkse leertijd (normaliter  $\pm$  5 uur in de hoogste klassen) over de verschillende onderdelen van het taalgeheel moet worden verdeeld. Zij heeft er geen rekening mee gehouden dat de ontwikkeling van de denkfuncties bij het oudere lagere schoolkind niet afhankelijk is van grammatica-onderwijs alleen, doch dat de lagere school, als haar dienaren dit wensen, over tal van andere eventualiteiten beschikt, waarop wij reeds wezen. De lagere school kan dit doel ook zonder grammatica bereiken. Evenmin is de vraag beantwoord of haar methode een gemakkelijk overdraagbare methode is, d.w.z. of de huidige onderwijzer, bij wie „de” grammatica een weinig gunstige reputatie geniet en wiens grammaticale scholing vrij beperkt is, zich haar veel-eisende didactiek eigen zal wensen te maken, noch is aangetoond dat de grammaticakennis die zij wenst aan te brengen, bevruchtend werkt op verstaan en expressie. Wij houden voorlopig nog maar vast aan de doelstelling zoals wij die omschreven op blz. 36 van P. St. 1959, om het lagere schoolkind en om het v.h.m.o. VAN DER VELDE



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

CAHIERS PÉDAGOGIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ (no. 24, nov. '60).

Dit nummer is gewijd aan de kwestie van de beroepskeuze bij de middelbare schoolleerling. Het blad heeft een enquête ingesteld op verschillende scholen om een inzicht te krijgen in de toekomstverwachting van de leerlingen en in de motieven die daarbij een rol spelen.

Er bleek dat 62 % van de scholieren reeds een keuze had gedaan; 25 % daarvan gaf op, roeping te hebben voor een bepaald beroep; 20 % koos op utilitisch-materialistische gronden (veel geld verdienen, lange vacaties enz.) en 5 % koos het ouderlijk beroep.

Vele leraren en directeuren bleken zich daadwerkelijk met de beroepskeuze te bemoeien en persoonlijk met hun pupillen te spreken. De meeste moeilijkheden bij het adviseren geven:

- jongelui die geen uitgesproken belangstelling hebben, noch een sterke persoonlijkheid en van het advies een kant en klaar-recept verwachten.
- jongelui die zich door de overstelpende veelheid van richtingen laten ontmoedigen.
- jongelui met (door de ouders gekweekte) hoge aspiraties, die in geen verhouding staan tot hun leerprestaties.

Men constateert een gemis aan toekomstverwachting in de middenklassen van de middelbare school; de kinderlijke plannen heeft de puber laten varen, maar aan een „volwassen” keuze is hij nog niet toe. De instandhouding van dit niemandsland schijnt door het schoolklimaat te worden bevorderd.

Komen ze tot een keuze, dan zien vele leerlingen hun toekomst meer vanuit het gezichtspunt van de studie die ze kiezen, dan van het beroep dat ze zullen gaan uitoefenen.

De redactie is het er over eens, dat de middelbare school een zwaardere taak heeft gekregen en een groter verantwoordelijkheid tegenover de maatschappij, nu haar bevolking meer sociaal heterogeen is geworden.

Wat de voorlichting betreft, dit moet zo mogelijk geen theoretisch betoog zijn over een bepaald beroep, maar een ontmoeting met een *mens* in zijn beroep. Voorzover de scholen de hulp inroepen van een speciale beroepskeuzeadviseur, dan moet dat iemand zijn, die het onderwijs uit eigen ervaring kent, maar ook praktisch psychologisch geschoold is.

Naast de reeds genoemde factoren zijn er ook allerlei toevallige omstandigheden, die de beroepskeuze beïnvloeden: kennisname van beroepen en facetten ervan door middel van lectuur, film, t.v., of door persoonlijke kennisgeving. Deze omstandigheden acht men niet bepalend, maar in geval van twijfel en aarzeling soms wel doorslaggevend. Vandaar ook de voorlichting door drukwerk, films, bezoeken aan bedrijven, gesprekken met vakmensen.

Verschillende leraren hechten veel waarde aan een test bij de voorlichting. Men kent in Frankrijk de figuur van de „professeur délégué du BUS”, die op school met de leerlingen in contact treedt en het eigenlijke advies geeft. Hij moet dus het vertrouwen hebben van de schoolleiding, van de ouders en van de kinderen zelf. De invloed van de ouders op de beroepskeuze is overal zeer groot, zowel in positieve als negatieve zin. Er worden enkele opvallende milieu-verschillen geconstateerd, die mutatis mutandis ook ten onzent gelden.

In de hogere milieu's („bourgeois”) geven de ouders dwingende adviezen, zo ze al niet geheel beslissen naar eigen verlangens. Gedurende de studietijd kunnen zij echter hun kind financieel en moreel steunen, ook bij langere studieduur.

In de lagere milieu's is minder sprake van een vooropgezette keuze; de eigenlijke beroepskeuze komt pas na de middelbare schoolopleiding. De ouders willen het kind laten leren om hem een betere positie te verzekeren dan ze zelf hebben. Daar voortgezette studie grote financiële problemen oproept, ziet men deze kinderen na de middelbare schooltijd iets aanpakken, wat zich dan toevallig voordoet, als ze maar kunnen gaan verdienen.

Behalve op de kosten stuit de studie in deze milieu's ook vaak af op de bezwaren der ouders tegen het „van huis zijn” over grote afstanden en voor lange tijd. In dat geval wordt veel de weg van de onderwijzersopleiding gekozen, waarbij de jongere als leerkracht bij het l.o. in de eigen omgeving terugkeert.

Een aparte paragraaf wordt nog gewijd aan het technisch onderwijs, dat heel direct met vak en beroep te maken heeft. Het belangrijke punt is voor dit onderwijs dat het afgestemd blijft op de industriële cultuur die nog steeds in ontwikkeling is.

Tenslotte wordt dit nummer afgesloten met een serie persoonlijke ontboezemingen van leraren over hun wijze van lesgeven en de weg waarlangs ze tot een bepaalde didactiek zijn gekomen. Een zeer boeiende toegift.

L'EDUCATION NATIONALE (oct./nov. '60).

No. 29 opent met een artikel van Jean Chateau over de moderne jeugd. Deze schr. is zeer verontrust over de zich aftekenende tendenzen en maant tot strenge maatregelen, eventueel gedwongen tewerkstelling van de „losgeslagenen”, opdat niet de slechtste elementen de overhand krijgen in een opgroeiende generatie.

Olga Wormser geeft in vogelvlucht een beeld van de ontwikkeling van het onderwijs aan meisjes in Frankrijk.

De medische rubriek in deze aflevering bevat een pleidooi van dokter Vermeil voor de inenting op grote schaal.

Insp. Ferré beschouwt het verband tussen de lichamelijke opvoeding en de zedelijke vorming op school.

De nos. 30 en 31 bevatten een uiterst belangrijke artikelenserie, naar aanleiding van een officieel rondschrijven, waarin voor het lager en uitgebreid

onderwijs richtlijnen worden gegeven om de vakken rekenen en moedertaal weer meer centraal te stellen. Het blad heeft een enquête ingesteld onder allerlei onderwijs-deskundigen naar hun mening hierover. In het algemeen blijkt men de opzet: terug te grijpen op vroegere, strengere normen, toe te juichen, vooral als tegenwicht tegen verslappende en taalbedervende invloeden.

No. 30 biedt verder een beschouwing van Bertrand Schwartz, directeur van de mijnschool te Nancy, over de hervormingen in de opleiding tot mijn-ingenieur, in verband met de veranderde eisen die maatschappij en bedrijf aan het onderwijs stellen. Volgens de schr. moeten de I.I. vooral geestelijk soepel blijven om nieuwe situaties en ontwikkelingen het hoofd te kunnen bieden.

In no. 31 bespreekt Alain Girard de sociale gevolgen van de huidige tendens om steeds meer en langer onderwijs te volgen.

De kweekschooleraar Gaston Villard geeft tenslotte enkele gedachten over de zedelijke opvoeding. („morale en action, et pas de morale dogmatique”)

No. 32: J. Debiesse wijdt een uitgebreid artikel aan het boek van de Amerikaanse prof. Schulz over onderwijs en economische ontwikkeling. Hoe meer ontwikkeld een land is, hoe meer het welvaart kan vergroten; hoe meer mogelijkheden er ook juist daardoor weer zijn voor onderwijs en wetenschap. Schulz heeft de ontwikkeling in de V.S. in de laatste halve eeuw nagegaan en komt tot merkwaardige, maar interessante berekeningen over de „waarde” van de geschoolde mens in louter economische zin.

J. Guilhem geeft een karakteristiek van de student en het studentenleven in Frankrijk in deze tijd. Er blijken schrijnende tekorten aan werk- en woonruimte en aan geldmiddelen.

No. 33: A. Rouede brengt een belangwekkend verslag uit over een proef, genomen aan het internaat „lycée de Briancon”. De jongens kregen daar een zekere vorm van democratisch zelfbestuur voor het internaatleven, terwijl er een systeem van patronisatie van oudere over jongere I.I. werd ingevoerd. De resultaten van dit experiment zijn volgens schr. zeer moedgevend.

In dit no. vindt men ook een art. over effectief landbouwhuishoud-onderwijs in verband met de voedingsgewoonten ten plattelande.

Van Pierre Gaspar is een art. opgenomen over het toenemen van neuroses, vooral onder intellectuelen. Volg. de schr. lijdt de intellectueel onder aanpassingsmoeilijkheden, die ten dele hun oorzaak vinden in zijn meestal burgerlijke afkomst en opvoeding, ten dele in de samenleving, die wel een beroep doet op zijn geweten, maar door haar structuur hem tevens in een zeker isolement plaatst.

A. Godier, reg. insp. I.o., wijdt een beschouwing aan de maatschappelijke en staatsburgerlijke vorming van jonge mensen in deze tijd. Hij wijst vooral op noodzaak de jongeren de ogen te openen voor de problemen van onze generatie: de honger in de wereld, het onafhankelijkheidsstreven van onderontwikkelde gebieden en de consequenties van de technische vindingen.

Tenslotte geeft Pierre Benneson enkele bevindingen weer met de invoering van facultatief latijn op enkele kweekscholen. Niet alleen dat men het ontbreken van een klassieke vorming als gemis voelde, maar insp. Benneson

verwacht ook dat de toekomstige onderwijskrachten door een bredere taalkundige vorming beter moedertaalonderricht zullen geven.

No. 34: M. Reuchlin bespreekt de taak van de beroepskeuze-adviseur in de verhouding van school en maatschappij; de moderne franse samenleving en het bedrijfsleven wordt getekend in een artikel van Jean Fourastié.

R. Picard wijdt een korte beschouwing aan het vreemdetalenonderricht in de V.S. Het is sterk algemeen cultureel gericht; zo worden er voor de franse les ook franse films vertoond en besproken. De schr. is getroffen door de resultaten van een methode die de nadruk legt op mondeling taalgebruik. In vrij korte tijd kon het merendeel der leerlingen zich niet alleen behoorlijk in het frans uitdrukken, maar ook een fransman, in zijn eigen tempo sprekend, verstaan.

Didactisch interessant is een bijdrage van Charles Besnier over het aanvankelijk meetkunde-onderwijs. De schr. pleit voor een zo concreet mogelijk experimenteren met de eerste gegevens (punten, lijnen, hoeken). Pas na het constateren volgt een theoretisch bewijs van de eerste stellingen.

No. 35: Rogel Gal bespreekt enkele problemen rond de selectieve beoordeling van het kind in de klas. De eerste moeilijkheid is, dat men weinig houvast heeft aan datgene waarop in de klas vaak het meest wordt gelet: de mate waarin het kind in staat is om na te doen of te herhalen wat voor de klas gezegd of gedaan is. En de tweede: alle schoolvakken doen een beroep op steeds dezelfde vermogens van de leerling. Voor een selectieve beoordeling moet men juist zoeken op welk gebied en op welke wijze de vermogens van elk kind het best tot hun recht komen.

Stéphanie Hessel schrijft over internationale samenwerking op onderwijsgebied.

Het belangrijkste artikel in dit no. is ongetwijfeld de beschouwing van Luc Decaunes over het Instituut voor toegepaste wetenschap (INSA) te Lyon. Sinds 3 jaar is daar een opleiding gevestigd voor technisch en industrieel kader volgens moderne methoden. Devaunes vraagt zich af, of een zo korte (3 en 4 jaar) uitsluitend vaktechnische opleiding voldoende waarborg biedt voor een evenwichtige geestelijk-culturele ontwikkeling. Bovendien is er een kleine minderheid aan vrouwelijke leerlingen, die door de mannelijke collega's nauwelijks geaccepteerd wordt, wat het gehele pedagogische klimaat niet ten goede komt. Op grond van deze bezwaren is schr. sceptisch gestemd over de vormende waarde dezer opleiding.

Tenslotte wijdt Suzanne Borel-Maisonny een beschouwing aan taal-gestoorde kinderen en hun schoolproblemen. Zij onderscheidt de volgende groepen stoornissen: uitspraak moeilijkheden, gevolgen van vertraagde spraakontwikkeling, slechthorendheid, algehele geestelijke achterstand, stotteren.

L'EDUCATION NATIONALE (winter 1960/'61).

No. 36: De laatste aflevering van 1960 bevat een belangwekkende studie van L. MALTERRE over de grote regionale verschillen in deelname aan het hoger onderwijs in Frankrijk. Terwijl het aantal universiteiten geografisch vrij evenwichtig gespreid is, vindt men statistisch een groot verschil in toeloop van

studenten, gerekend naar bevolkingspercentage van bepaalde streken. Het Zuiden en Oosten leveren nl. in verhouding een groter aantal studenten dan het Noorden en Westen. Deze gegevens zijn niet congruent met de spreiding van intelligentie of welvaart, zodat de oorzaak van de verschillen niet op deze factoren in de bevolkingsstructuur kan berusten. Wel is er congruentie in die zin, dat in het Noorden en Westen het geboorteoverschot groter is, maar ook dat kan volg. schr. bij nader inzien geen verklaring geven, omdat dit verschil relatief is ontstaan door het verouderen van de bevolking in het midden en Zuiden, waar veel jonge gezinnen wegtrekken.

Schr. zoekt nu de verklaring in een heel andere richting, nl. in de geestelijke habitus van de verschillende bevolkingsgroepen: in streken met traditionele, conservatieve inslag en sterke invloed van de clerus is de drang naar hogere ontwikkeling gering. Omgekeerd geldt ook, dat in het midden, Zuiden en Oosten, waar men wel grote waarde hecht aan ontwikkeling en onderwijs, de bevolking ook politiek meer vooruitstrevend is. Om in het Noorden en Westen meer jongeren tot hoger onderwijs te brengen, gaat het dus niet in de eerste plaats om economische bescherming en financiële tegemoetkoming, maar is het zaak de mentaliteit van de bevolking te beïnvloeden.

Schr. eindigt met een oproep aan de sociologen om zijn hypothese nader te toetsen. Het zou wellicht interessant zijn ook de deelname aan het hoger onderwijs in Nederland eens vanuit deze gezichtshoek te benaderen.

Een ander lezenswaard artikel in dit no. is de beschouwing van JEAN-RÉNÉ HUGUENIN over stijl, techniek en achtergrond van de moderne roman.

No. 1: De nieuwe jaargang opent met een artikel over de zedelijke vorming op de lagere school (*l'enseignement de la morale*) van M.-A. BLOCH.

Schr. wijst erop, dat deze taak voor het L.O. in 1887 wettelijk is vastgelegd; toen heerste er bezorgdheid over de *vorming* op school, maar ook een groot optimisme over de mogelijkheden van de school in dezen. Nu heeft men te kampen met een tanend gezag van de onderwijzer en on-zedelijke beïnvloeding van het kind door de massa-media. De vraag is nu: hoe het kind eerbied voor de menselijke persoonlijkheid bij te brengen, die nog wel in woorden beleden, maar in de praktijk verloochend wordt?

Om tot een objectieve probleemstelling te komen, wil schr. een van de inspectie uitgaande enquête instellen bij de leerkrachten, hoe zij het verband zien tussen de opvoedende en de onderwijzende taak van de school en op welke wijze zij zedelijke vorming en zedelijk onderwijs trachten te geven.

Verder bevat dit no. een foto-reportage over het „Academisch Ziekenhuis” van Parijs en een populair-wetenschappelijke bijdrage over de ontwikkeling van de snelheid, waarmee de mens zich kan verplaatsen, zowel in opvoering van de lichamelijke prestaties, als door de beheersing van de techniek.

JEAN GUILHEM geeft tenslotte een kort verslag van een onderwijs conferentie in Montpellier, waar men zich bezonnen heeft op het werken in de nieuwe observatieklassen.



## BIJ HET 125-JARIG JUBILEUM VAN DE FIRMA WOLTERS

't Is een hele ruk, zo van 1836 tot 1961. Een tijdsduur die enig verval van krachten zou rechtvaardigen. Maar in verband gebracht tot de jubilaresse, kan zij alleen maar wekken tot een variant op de Engelse spreuk: Still going strong schijnt voor de firma Wolters te betekenen: Still going stronger. Wie jarenlang in nauw contact met de firma Wolters hebben geleefd, kunnen alleen maar bewondering hebben voor de vitaliteit van dit bedrijf, waardoor het zich niet alleen weet te handhaven, maar naar het schijnt, zijn positie in de laatste decennia zelfs heeft weten te versterken.

In de afgelopen 125 jaar heeft zij de grote lijnen van de Nederlandse onderwijswetgeving weten te volgen. Iedere toevoeging van nieuwe takken van onderwijs, iedere differentiatie binnen bestaande takken van onderwijs heeft zij weten op te vangen in hun neerslag op de dagelijkse praktijk. Zij heeft de kunst verstaan op de hoogte van de tijd te blijven niet alleen, maar zij heeft ook de moeilijker kunst verstaan, in samenwerking met haar auteurs, richting te geven aan mogelijk komende ontwikkelingen, al zullen uit mercantiel oogpunt wel eens concessies aan meer behoudende inzichten zijn gedaan. Zij heeft steeds weten te voldoen aan de uiteenlopende eisen, die de critische en veeleisende personen hebben gesteld, wat enerzijds een groot aanpassingsvermogen heeft vereist, anderzijds niet minder een vooruitziende blik op wat school en maatschappij in de naaste toekomst zouden vragen. Zij heeft steeds, menen wij te kunnen constateren, een zekere – overigens waakzame – voorkeur gehad voor auteurs die iets te zeggen hadden en die aan zich weten te binden, door een liberale bedrijfsvoering, door haar spreekwoordelijke accuratesse, door de perfecte, uitermate vakkundige verzorging härer uitgaven, hùn geestelijke producten.

Men drijft, naar het ons voorkomt, niet 125 jaar lang een uitgeverijbedrijf, als men niet ook gedragen wordt door een ideaal, in dit geval: dienst aan de cultuur. Juist door dit laatste heeft het fonds van de firma Wolters die wijdsheid verkregen, die het zo interessant maakt voor de meest uiteenlopende groepen van gebruikers, maar die ook voorkomt, dat uitsluitend financiële motieven de omvang bepalen. Voor een tijdschrift als *Paedagogische Studiën* is, dat evenmin bestaan kan zonder ideaal en zonder dienst aan de cultuur, ligt in deze geestverwantschap de sterkste binding. Vandaar de zo oprechte gelukwensen van de redactie

bij dit zeldzame jubileum. De firma Wolters heeft deze gelukwensen dubbel en dwars verdiend.

Paedagogische Studiën viert dit jaar haar veertigjarig jubileum. De redactie verheugt zich in de uitnemende verzorging van het blad, dat zij met animo en liefde redigeert. Zij is de firma Wolters daarvoor zeer erkentelijk en nodigt als bewijs van haar dank haar uitgever al vast uit, over tien jaar met haar samen, moge het zijn als bloeiend bedrijf en als bloeiend tijdschrift, het vijftigjarig bestaan te vieren. Harerzijds is zij gaarne bereid, over 25 jaar, deel te nemen aan de festiviteiten ter gelegenheid van het 150-jarig jubileum der firma Wolters, moge het zijn als redactie van een bloeiend tijdschrift en als leiding van een bloeiend bedrijf.

DE REDACTIE

## PLAN OP KORTE ZICHT

M. J. LANGEVELD

De veronderstelling, dat onder kinderen van geschoolde en ongeschoolde arbeiders een groter percentage te vinden zou zijn, dat als leerling van een middelbare school zou kunnen slagen, resp. een universitaire of daarmee gelijk te stellen opleiding zou kunnen voltooien, dan thans uit die kringen het m.o. of h.o. bezoekt of voltooit, is dermate gegrond, dat onmiddellijk werkende maatregelen ter vergroting van dit percentage geboden schijnen.

In dit verband geef ik het volgende in overweging. Men denke zich als begin der uitvoering van mijn suggesties een stad van het type Rotterdam (resp. Amsterdam, Utrecht, Enschede, Eindhoven, Tilburg). Op de basis van de bestaande organisatie van ons onderwijs nu denke men aan een school, die kinderen ontvangt, die 4 jaren l.o. voltooid hebben (en die dus 10 + zullen zijn). Deze kinderen brengt men voor een 5e of 6e leerjaar bijeen in een *vijfjarig* schooltype, dat na de beide genoemde jaren de leerstof van de eerste *drie* jaren van de h.b.s. behandelt. Aan het einde hebben de leerlingen dus òf een eindexamen 3-jarige h.b.s. – en kunnen, daarop voortbouwend, naar h.t.s., handelsscholen, land- en tuinbouwonderwijs, kweekschool etc. gaan – òf zij gaan voort naar de 5-jarige h.b.s., worden er in de 4e klas geplaatst en zoeken verder hun weg omhoog. Deze 5-jarige school noem ik gemakshalve Brugschool. Deze Brugschool zal onder de inspectie van l.o. en v.h.m.o. vallen. De leerlingen worden gerekruteerd volgens de volgende gedragslijn: van de kinderen uit gezinnen van ongeschoolde arbeiders – en op den duur: uit alle gezinnen, die uit sociologisch oogpunt daarmee gelijk te stellen zijn – wordt op de lagere scholen, die zij bezoeken, door het daar onderwijzende personeel telkenmale aan het einde van een leerjaar te beginnen met het *tweede* leerjaar bij de bevordering per klas *ten hoogste*  $\frac{1}{3}$  deel der leerlingen aangewezen als „beste leerlingen”. Aan het einde van 4 leerjaren geschiedt nu het volgende:

1. wordt nagegaan welke leerlingen 3, 2, 1 maal als „beste leerling” zijn geplaatst geweest, of wellicht vroeger optimisme gelogenstraft is geworden en waarom de goede verwachtingen niet zijn bevestigd (daaruit valt immers voor te nemen maatregelen veel te leren),
2. wordt opgegeven aan de Brugschool, wie men aan het einde van het 4e leerjaar om welke reden dan ook – doch steeds met vermelding van redenen – wenst aan te bevelen voor die school,

3. de Brugschool kiest nu uit de aanbevolen leerlingen een beginklasse van 24 leerlingen (de wijze waarop de keuze plaats dient te vinden, kan afzonderlijk bekeken worden),

4. na een jaar – dus als 5e l.o. = 1e Brugschool tot 6e = 2e B.Sch. wordt – neemt de Brugschool nog éénmaal de afleverende scholen in de arm en wel om te vernemen, of zich in de 5e klas van *die* scholen wellicht nog een kind voordoet, dat men héél beslist wenst toe te voegen en dat men bij de vorige selectie over het hoofd heeft gezien. Er kunnen ten hoogste 4 leerlingen bijgeplaatst worden (totaal maximale klassebezetting 6e klas is dus 28 leerlingen),

5. bij diezelfde gelegenheid mag de Brugschool *maximaal* 4 leerlingen terugplaatsen op de gewone lagere school als niet voldoende geschikt bevonden. Géén leerling mag daarenboven blijven zitten anders dan door ziekte of ernstige huiselijke omstandigheden,

6. nu gaan de leerlingen „binnenshuis” naar de 1e klas h.b.s. over (= 3e kl. B.Sch.). Er is *geen* toelatingsexamen.

Aan het einde van de eerste klas mag, anders dan door ziekte of ernstige huiselijke omstandigheden, niemand blijven zitten. Verwijdering van de school op grond van ernstig wangedrag of grove verwaarlozing van de schooltaak is mogelijk,

7. aan het einde van de 4e klasse mag maximaal  $\frac{1}{6}$  van het aantal leerlingen blijven zitten of een consilium *abeundi* krijgen (met positief advies omtrent gewenste bestemming!),

8. aan het einde van de 5e klas doen de overgebleven leerlingen „overgangsexamen” (= voor sommigen Eindexamen) naar de 4e klasse ener 5-jarige h.b.s..

Het risico voor de leerlingen van een Brugschool is zeer gering. Zeker wanneer men het ziet tegen de achtergrond van hun *huidige* kansen. Tot een ambachtsschool (l.t.s.) of ulo-school kunnen zij, indien ze onderweg mochten uitvallen – en dat is dus: aan het einde van de 4e kl. Brugschool alleen te verwachten – zonder bezwaar toegelaten worden. Zij hebben dan 1 jaar verloren. Hun aantal *kan* niet groot zijn ( $\frac{1}{6}$  is immers hoogstens  $\frac{1}{6} \times 28 = 5$  ll.) en de ulo kan hen in de 2e klas plaatsen, zodat géén tijd verloren gaat, als men denkt aan overgang naar ulo en l.t.s. na 7 j. l.o..

Het risico voor de Overheid is gering: een gebouw, zelfs als men het nieuw zou oprichten, is nooit weg, de behoefte aan schoolgebouwen is groot genoeg; de leerkrachten zal men zorgvuldig moeten kiezen (*deze* keuze kan afzonderlijke bekeken worden), men kan ze tijdelijk deta-

cheren vanuit hun huidige scholen ofwel nieuw aantrekken; als de proef mocht „mislukken” brengt men hen makkelijk weer onder. De Overheid zal er wellicht naar streven de *klassegrootte* niet anders te doen zijn dan op andere scholen. Daarmee echter maakt men het plan onuitvoerbaar. De scholen zullen niet graag hun „beste leerlingen” zien gaan en met „de rest” blijven zitten. Begint men echter te Rotterdam met één zo'n school dan kan niemand zich bekocht voelen – en: men doet ervaring op – en: men begint aan een geheel nieuwe opzet, die nergens „revolutionair” is, behalve, dat men bepaldeijk de bevolkingsgroep helpt, die het moeilijkst zijn weg naar de *intellectuele* beroepen vindt.

Doordat men 24 leerlingen kiest uit de aanbevolene (+ 4 *eventuele* nakomers), krijgt men kijk enerzijds op hetgeen met *die* leerlingen bereikt kan worden, anderzijds op de onbevredigde behoefte die nog in de maatschappij aanwezig is . . . gezien uiteraard door de meetinstrumenten van de bestaande 4e klasse h.b.s.

Het moet principieel vaststaan, dat de Brugschool één school is en niet 2 klassen l.o. + 3 klassen m.o.; het moet principieel vaststaan, dat de verdeling der leerstof binnen die 5 jaren en met het oog op het doel der school geheel voor *deze* school geregeld en geordend kan worden. Didactisch liggen hier geen bijzonder moeilijke problemen.

Bij de keuze van leerkrachten kieze men voor de drie hogere klassen bij voorkeur leraren die ervaring hebben met l.o. (dus, waarschijnlijk, bezitters van middelbare-akten) en leraren met meer dan één bevoegdheid.

Ten slotte: de Brugschool moet de beschikking hebben over een soort „maatschappelijke werkster” met het oog op de behartiging der belangen van de leerling in zijn gezin.

In eerste instantie heeft een volgroeide Brugschool dus betrekking op ten hoogste 136 leerlingen, die als één formatie opgevat moeten worden.

Een groot probleem zal het zgn. „huiswerk” worden, omdat huisvesting, gezinsleven en belangstellingsniveau het kind in dit opzicht vaak niet zullen steunen. Het valt dus zeker te overwegen urenal en lesrooster zo in te richten – en honoreerbaar urenal der leraren zo uit te breiden – dat op school huiswerk gemaakt kan worden. Arbeidersgezinnen zijn vroeg op, de school kan dus vroeg beginnen. Met het oog op de 5-dagenwerkweek, zal b.v. de woensdagmiddag school dienen te zijn en de zaterdagmorgen vrij.

Suppleert men van één dergelijke proefschool de kosten, die boven rijks- en gemeente-subsidies vallen, gedurende 5 jaren, dan gaat het om een klein bedrag en is m.i. het gediende belang zeer aanzienlijk.

Natuurlijk rijst de vraag-naar de rekrutering der nodige leerkrachten. Men heeft er immers reeds te weinig. Nu gaat het in de eerste twee leerjaren om twee docenten, in de drie volgende om het minimum-aantal van de eerste drie h.b.s.-jaren, dat ontstaat wanneer men leraren verkiest met zoveel mogelijk bevoegdheden. Voorzover deze leraren niet volledig bezet zijn met lesuren (+ huiswerkuren, z. bov.), vinden zij normaal aanvullend emplooi op andere scholen. Ook in dit opzicht lijkt mij dit experiment verantwoord.

Wanneer men slechts let op de grootscheepse activiteit die juist op het gebied van de rekrutering der „begaafden” heerst, kan men slechts met grote bezorgdheid denken aan de steden van enige omvang in Nederland die zich gedwongen zouden zien, van een zo eenvoudig plan af te zien door gebrek aan leerkrachten. Waar is het onderzoek dan gaande, dat leiden moet tot het verhelpen van dit gebrek en wat wordt wel allemaal *voor fundamenteels* gedaan, om het leven van de leerkracht en dit leven in *zijn* arbeidssfeer tot een aantrekkelijk leven te maken? Vechten wij, als volk, werkelijk reeds *bewust* voor de belangen die hier op het spel staan? Is dan misschien – met een kleine variant op een woord van Bismarck – het westen bezig „zichzelf te annexeren”, d.i.: te liquideren?



## GROTERE VRIJHEID VAN INRICHTING VAN HET ONDERWIJS GEWENST

F. A. DIEPENHORST

Met enige schroom voldoe ik aan de uitnodiging van de redactie om de mogelijkheid van uitvoering van het „plan op korte zicht” van prof. Langeveld te bezien in het kader van de wettelijke voorschriften op het terrein van het onderwijs.

Het plan heeft een bijzondere bekooring door zijn eenvoud van opzet, het geringe risico voor de daarin te betrekken leerlingen, de zeer beperkte financiële consequenties en de welhaast vitale – wetenschappelijke en maatschappelijke – belangen, die het beoogt te dienen. Uit dezen hoofde zou ik gaarne in de doolhof van wettelijke voorschriften de weg willen wijzen, die tot een legale realisatie van het plan kan leiden. Maar helaas, die weg is er niet, tenzij . . . . De historie heeft ons gezegd met een onderwijswetgeving, die de zaken bijzonder minutieus tot in kleine details zeer nauwkeurig regelt. Louter uit politiek oogpunt bezien is dit een waardevol bezit; het heeft echter de zeer betreurenswaardige consequentie, dat het onderwijs de snelle en nog steeds sneller wordende ontwikkeling van de maatschappij niet in voldoende mate of in een veel te langzaam tempo volgt. Deze consequentie is niet aan de aandacht ontsnapt. Vanuit de Tweede Kamer is bij herhaling aangedrongen op meer vrijheid voor het onderwijs. Die aandrang kwam voort uit het verlangen te voorkomen, dat nieuwe inzichten in de kringen van het onderwijs of in andere groeperingen van de maatschappij niet zouden kunnen worden verwezenlijkt of ook maar op hun innerlijke waarde beproefd tengevolge van het keurslijf van wettelijke bepalingen, waarin de verschillende takken van onderwijs zijn ingesnoerd. Mede op grond van deze aandrang, maar stellig ook gedreven door eigen inzichten diende minister Cals in oktober 1957 zijn ontwerp van wet tot het verlenen van grotere vrijheid van inrichting van het onderwijs bij de Tweede Kamer in. In dat ontwerp zijn drie grondgedachten te ontwaren:

- a. dat het experiment in het onderwijs wettelijk meer ruimte krijgt;
- b. dat een poging wordt gedaan om overlading tegen te gaan;
- c. dat de „schoolgemeenschappen” een wettelijke basis kunnen krijgen.

Tot goed begrip moet hierbij in het oog gehouden worden, dat de minister experimenten voor ogen stonden, die niet alleen zouden voldoen aan de eis, dat het onderwijs er mede gebaat is, en dat zij in wetenschappelijk, pedagogisch en didactisch opzicht verantwoord zijn, maar

die bovendien zouden bijdragen tot de verwezenlijking van het algemene plan, dat in het onderwijsplan-Rutten en de daarop voortbouwende Tweede Onderwijsnota is uiteengezet. Het komt mij voor, dat strikt genomen het plan van prof. Langeveld een ander dan het door de minister beoogde doel heeft. Niettemin zouden de door de minister voorgestelde wetswijzigingen de formele beletselen voor de uitvoering van het plan van prof. Langeveld hebben weggenomen en ik zie niet in, dat de mérites van dit plan het verlenen van de vereiste toestemming niet zouden hebben gerechtvaardigd.

Het idee van de schoolgemeenschappen was blijkens de memorie van toelichting kennelijk ontleend aan de engelse comprehensive schools, ofschoon Z.E. de verwezenlijking van het engelse voorbeeld in ons land praktisch niet mogelijk acht. Het ging er hem slechts om in sommige gevallen een combinatie van scholen, tot verschillende typen behorende, in beperkte omvang onder één leiding te kunnen brengen. De in verband hiermede voorgestelde wetswijziging zou voor zoveel nodig nog eens de weg voor uitvoering van het plan van prof. Langeveld hebben vrijgemaakt.

Temeer valt het te betreuren, dat de Tweede Kamer het onderhavige wetsontwerp eerst na twee en een half jaar in behandeling nam en toen bij het voorlopig verslag zoveel vragen stelde en zoveel opmerkingen maakte, dat de minister het blijkbaar maar beter heeft geoordeeld de verdere behandeling op te schorten tot de beslissing zal zijn gevallen over zijn ontwerp van wet tot regeling van het voortgezet onderwijs. De nu nog bestaande wetgeving legt de uitvoering van het plan van prof. Langeveld onoverkomenlijke moeilijkheden in de weg, omdat zijn Brugschool het terrein van het lager en dat van het middelbaar onderwijs bestrijkt, welke beide takken van onderwijs worden beheerst door twee verschillende wetten, die subsidiëring, bevoegdheden, programma's, materiele en personele voorzieningen enz. anders regelen.

Moet de Brugschool dan maar in de ijskast gezet worden tot de bestaande wettelijke beletselen zijn opgeheven? Na het vorenstaande zal niemand in twijfel verkeren over mijn antwoord op deze vraag. Dit afwijzend standpunt is hoogst onbevredigend, dat geef ik gaarne toe. Daarom meen ik het hierbij niet te moeten laten, doch mij de vraag te moeten veroorloven of het prof. Langeveld niet mogelijk is een concessie te doen. In zijn betoog lees ik, dat het *principeel* moet vaststaan, dat de Brugschool één school is en niet 2 klassen l.o. + 3 klassen m.o. Ik ben er van uitgegaan, dat dit principe in volle omvang en gewicht moet worden verstaan en dat derhalve naar het oordeel van prof. Langeveld

de school praktisch, organisatorisch, *administratief* en *formeel* één en ondeelbaar moet zijn. Zo ik me hierin vergis of indien prof. Langeveld zou kunnen afzien van de eis van administratieve en formele eenheid, dan zie ik de kans op verwezenlijking van het experiment iets minder somber. Dan zou immers de Brugschool gezien kunnen worden als een schoolgemeenschap(je) van een zuiver verticale opbouw van twee administratief en formeel gescheiden delen, die elk onder een eigen wettelijk regime vallen en een gescheiden administratie vereisen, doch niettemin praktisch en pedagogisch één geheel vormen, waarvan de hechtheid, naar het mij voorkomt, meer afhankelijk is van de instelling van het bestuur, de leiding en de leerkrachten t.o.v. het experiment dan van de formele basis en de daaruit voortvloeiende administratieve omslag. De afwijking van formele voorschriften zou dan tot het uiterste beperkt kunnen blijven en zeker geringer zijn dan die, welke in de praktijk al is geaccepteerd, bijv. t.a.v. de school voor kermiskinderen, d.i. de z.g. rijdende school voor gewoon lager onderwijs, welke uit formeel oogpunt al op heel kwalijke voet met de bepalingen van de l.o.-wet 1920 staat. Ik geloof niet, dat een beroep op het buitensporig precedent van de rijdende school kan worden gedaan. Het zal ook niet nodig zijn, als . . . prof. Langeveld bovenbedoelde concessie wil doen. Dan zou volstaan kunnen worden met het betrachten van enige soepelheid in de toepassing van de desbetreffende wettelijke bepalingen en dan zouden na enig studeren, met passen en meten, met confereren met allen, die het aangaat, met de vereiste goede wil en enig doorzettingsvermogen de formele, materiele en personele voorwaarden geschapen kunnen worden om het m.i. zo lumineuze initiatief van prof. Langeveld vrijwel geheel te verwezenlijken. In dit stadium meen ik me niet te moeten wagen aan een gedetailleerde omschrijving van de te volgen procedure, omdat het verloop van de voorbereidingen voor een belangrijk deel afhankelijk zal zijn van de feitelijke omstandigheden ter plaatse, waar men het experiment wenst te ondernemen. Ook beschouwingen over de vaststelling van leerplannen, lessentabellen, vakantieregelingen, lesroosters, over formatie, aanstelling, bezoldiging, rechtspositie van het personeel e.d. lijken mij nu nog prematuur. Ik moge thans volstaan met de suggestie:

- a. het principe, dat de Brugschool één school moet zijn, te mitigeren v.z.b. het formele en administratieve beheer;
- b. te streven achtereenvolgens naar de medewerking van het bestuur ener grote gemeente (waar lagere en middelbare scholen aanwezig zijn, zulks m.h.o. op de keuze van leerlingen, het aantrekken van personeel, de aanwezigheid van huisvestingsmogelijkheid, outillage

en deskundige pedagogische en administratieve staven), van de (rijks)inspecties van het l.o. en het m.o. waaronder die gemeente ressorteert, en van het ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen.

## NASCHRIFT

Ik wil ieder compromis aanvaarden, mits het de kern van de doelstelling niet aantast, nl. een doorstromingsschool te scheppen „van beneden naar boven” met zo gering mogelijke risico's voor de kinderen zelf en met zo groot mogelijke kansen voor de maatschappij en de kinderen.

Kan het niet anders: dan moet de Brugschool in 2 + 3 gehakt worden.

M. J. LANGEVELD

De heer F.A. Diepenhorst werd geboren te Ameide op 26 februari 1915. Na het H.B.S.-B-diploma behaalde hij de M.O.-akte Staatsinrichting. In 1935 werd hij benoemd aan de gemeentesecretarie te Nieuwpoort en van 1939 tot 1949 was hij werkzaam bij de provinciale griffie van Zuid-Holland te 's-Gravenhage.

Vanaf 1949 is de heer Diepenhorst werkzaam bij de gemeentesecretarie van Rotterdam, afdeling Onderwijs en Volksontwikkeling, de laatste jaren als administrateur, chef van het bureau Openbaar Onderwijs en Nijverheidsonderwijs.

Publicaties in diverse vakbladen op het gebied van de gemeenteadministratie.

## GRAFOLOGISCH ONDERZOEK NAAR HET KINDERHANDSCHRIFT

C. G. VAN DER HOUT

Wanneer een directeur van een bureau of bedrijf voor een belangrijke post een medewerker zoekt, is er grote kans dat in de advertentie, waarin hij gegadigden oproept, te lezen valt: „eigenhandig geschreven brieven.. enz.” Ieder weet, dat het hier gaat om de grafologische interpretatie van het handschrift. Door de kenmerken, die het persoonlijk schrift vertoont, kan het karakter, de manier van reageren, worden bekeken. De grafoloog geeft zijn conclusie, het advies: al of niet geschikt voor *deze* functie. Bij een afwijzend advies, b.v. op grond van opvallende agressiviteit, zal de grafoloog zich dikwijls de vraag stellen: vanwaar komt deze overdreven agressiviteit?.... of, in een ander geval: waarom vlucht deze man (of vrouw) in zo'n streng isolement? Zijn deze afweermechanismen te verklaren uit het verkeerd verwerken van de levenservaring? Zowel aanleg- als milieu-factoren kunnen hebben bijgedragen tot de persoonlijkheidsstructuur, zoals deze zich nu in het handschrift uitdrukt.

Wanneer uit het kinderschrift van de persoon in kwestie normale aanlegsfactoren zouden blijken, moet de stoornis, de afwijking in de normale aanpassing, als een ontwikkelingsstoornis gezien en onderzocht worden. Was het kinderschrift al heel vroeg, b.v. op tweejarige leeftijd, dus de eerste krabbels al afwijkend, dan moet men rekening houden met erfelijke tekorten of hersenbeschadigingen, b.v. bij de geboorte, of door kiembeschadiging. Een dergelijk „slecht begin” zal dikwijls, door de houding van de naaste omgeving, een moeilijke rijping met zich meebrengen.

Wat weten wij nu van het kinderschrift? Zijn de kenmerken, zoals de grafoloog die toepast op het handschrift van de volwassen man of vrouw, bruikbaar en van gelijke waarde voor het kinderschrift? In aanmerking genomen, dat het kind nog geen gevormde persoonlijkheid is, moet dit al bij voorbaat betwijfeld worden. Enige specialisatie op dit terrein heeft echter wel plaats gevonden. Hier willen wij in de eerste plaats noemen Minna Becker, die in 1924 haar „Kinderhandschrift” publiceerde. Hierin bestudeert zij echter het *duitse* kind, dat schrijven heeft geleerd volgens *duits schrijvoorbeeld*. Naast het andere volkskarakter ligt er ook een ander aestetisch begrip aan het schrift ten grond-

slag. Dit betekent, dat het resultaat van deze uitvoerige studie niet zonder voorbehoud kan worden gebruikt bij de bestudering van het nederlandse kinderhandschrift. Uitvoeriger en van recenter datum is het boek van Otto en Lotte Schelenz „Pädagogische Grafologie” maar ook dit gaat uit van het duitse kinderhandschrift.

Het nederlandse boek over dit onderwerp is van de hand van Dr. J. Schrijver. Deze studie is voornamelijk geschreven voor onderwijzers, in de hoop deze, zo belangrijke opvoeders van het kind in de schooljaren, attent te maken op de grote waarde van de kindergrafologie als diagnostisch hulpmiddel. Hierdoor moest hij zich beperken tot de beschrijving van enkele gevallen. Daarbij houdt hij te weinig rekening met het feit dat iedere leeftijdsphase haar eigen psychologie heeft: Wat voor een kind van 8 jaar normaal is, is dit soms niet meer voor een kind van 12 jaar.

Door de vele vragen die onbeantwoord bleven, zijn wij er toe gekomen zelf een onderzoek in te stellen.

De probleemstelling was als volgt:

Welke fundamentele vragen moeten wij ons stellen? En hoe moet het systematisch onderzoek ingericht worden, zodat de resultaten die vragen zo volledig mogelijk kunnen beantwoorden.

1. In hoeverre is het kind in staat tot het bewust en onbewust kiezen van een eigen lettervorm?
2. Wat kunnen we uit het kinderschrift bepalen omtrent de aard en kwaliteit van het denken.
3. Is het mogelijk te constateren of het gevoelsleven van het kind zich normaal ontwikkelt?
4. Op welke punten week de mening van de leerkracht af van de mening van de grafoloog?
5. Heeft het zin de interpretatie van een andere test, b.v. de boomtest, te vergelijken met de grafologische duiding?
6. Wat verstaan we onder de aanpassing van het schoolkind?

Dat de beantwoording van deze vragen uiteraard niet volledig kan zijn, door de breedte en diepte van de onderwerpen, zal ieder begrijpen. Onmogelijk is het echter niet, om door middel van uitgebreid onderzoek, ons een beeld te vormen van wat voor een bepaalde leeftijd *normaal handschrift* is – Pas wanneer wij weten over welke mogelijkheden het normale, hier: het gemiddelde – kind beschikt, mogen wij het afwijkende kind in ons onderzoek betrekken.



Het vaststellen van de normen, waaraan het te onderzoeken materiaal moet voldoen, werd het eerst aan de orde gesteld. Het aantal van de kinderen moet minstens 100, liefst 150 bedragen. De leeftijd moet ongeveer gelijk zijn. Er werd gestreefd naar een gelijk sociaal milieu. We kozen het zesde leerjaar, bestemd voor de opleiding M.O. en wel van verschillende scholen i.v.m. het verschil in schrijvoorbeeld (afgekort SVB).

Hieronder volgt het indelingsschema:

School	Aantal	Soc. mil.	Leeftijd	Intellig.	S.V.B.
A.	j. m.		j. m.	laagste I.Q.	
A.	20 13	uppercl.	12,1-12,2	100	I
B.	14 13	midd.cl.	12,2-12,2	90	II
C.	17 13	..	11,4-11,5	90	III
D.	24 11	..	12, -12,-	70	II
E.	17 15	..	8,6- 8,4	90	II

Bij onderlinge vergelijking zien we, dat: A wat leeftijd en sociaal milieu aan de top staat en tevens t.a.v. de, door de onderwijzer door middel van de Luning Prak test bepaalde, intelligentie. In klas D zaten 9 leerlingen, waarvan de intelligentie niet uitkwam boven een I.Q. van 70. Dit zesde leerjaar deed dus niet mee aan de opleiding voor het M.O. Klas E is een derde leerjaar, dat in ons onderzoek dienst doet als vergelijkingsfaktor.

Van alle kinderen werd genoteerd: de leeftijd, de plaats in het gezin, links- of rechtshandig, het gebruik van vulpen of kroontjespen. De ballpoint werd niet toegestaan. Dit houdt verband met het feit, dat de penstreek de zelfde uitdrukingswaarde heeft als de penseelstreek van de schilder. Ook deze is zo persoonlijk, dat de kunstkenner hieraan de echtheid van een schilderstuk kan beoordelen. De ballpoint met de kogelronde „punt” verbergt de persoonlijkheid, omdat hiermee geen Strichbild geproduceerd kan worden.

Eerst werd de opdracht gegeven een aantal regels vrij te stellen in de vorm van een opstel of brief. Bij gebrek aan fantasie mocht er ook een les worden overgeschreven. Hierdoor werd het kind de gelegenheid geboden zijn eigen schrijftempo te kiezen. Hierna werd door de leerkracht een aantal regels gedikteerd. Dit bracht iets gedwongens in de situatie, hetgeen in bepaalde gevallen een bijzonder licht wierp op de verhouding van het kind tot de autoriteit en het werk. Er werd geschreven op ongeliniëerd papier. Dit was voor veel kinderen volkomen nieuw. Toch was het resultaat beter dan men zou verwachten.

Na de schrijfproeve werd een boomtest afgenomen. Door het klassikaal werken, was de testsituatie ongedwongen. Er werd streng op gelet, dat er zelfstandig werd gewerkt. Geen twee bomen waren gelijk. Mochten de tekeningen in grote trekken overeen komen, dan was de uitwerking t.a.v. de lijnstructuur en de onderlinge grootte-verhoudingen, toch duidelijk individueel.

Beide tests werden in alle opzichten aanvaard door leerkrachten en leerlingen. Daar het hier ging om zuiver researchwerk en de resultaten geen enkel risico meebrachten voor het kind, was de testsituatie zo gunstig mogelijk. Er werd dan ook met inspanning en toewijding gewerkt.

### *Het onderzoek*

Na het verzamelen van het materiaal, moest met zorg het uitgangspunt voor de objectieve meting gekozen worden. Alle grafismen, zoals: wijdte, hoogte, druk, regelmaat enz. werden gescoord in gradaties van 1 tot 5, waarbij we 3 stelden voor: normale aanwezigheid van dit grafisme van een bepaald SVB; 1 voor afwezigheid van het grafisme en 5 voor extreme aanwezigheid ervan. Dat er moeilijkheden zouden ontstaan bij het scoren van blokschrift naast schuin schrift, werd voorzien. Daarom werd besloten aan 3 toe te voegen: bij dit SVB. Indien we er van waren uitgegaan, alleen klassen te kiezen, waar het zelfde SVB werd onderwezen, zouden we ook leerlingen hebben aangetroffen, die van een andere school een ander SVB hadden meegebracht. Door verschillende scholen te kiezen, zijn we in staat de invloeden, die van het SVB uitgaan, te onderkennen.

Ter verduidelijking hiervan stellen we onder elkaar:

S.V.B.	helling	lusverh.	lusvorm	lijnbreedte
I. Schali	steil	lusl. 2/ kl.l.	stokl.	pasteus
II. Tazelaar	steil	lusl. 3/ kl.l.	lusl.	pasteus
III. Hoogetboom	rechtsh.	lusl. 3/ kl.l.	lusl.	scherp
IV. Normal. Com.	rechtsh.	lusl. 2/ kl.l.	lusl.	pasteus

Het laatste, SVB IV, van de Normalisatiecommissie 1957, werd nog niet op de scholen aangetroffen, hoewel het meer mogelijkheden biedt dan de drie toegepaste.

De onderlinge vergelijking van de SVB's toont ons het volgende:

Het grafisme „vereenvoudiging”, dat uitdrukt de zin voor het essentiële, kan in SVB I niet tot uitdrukking komen. Dit uitgesproken

„magere” blokschrift is duidelijk de neerslag van een materialistisch georiënteerd, machine-verérend tijdperk: Het onderdeel is belangrijker dan het geheel: de letter belangrijker dan het woord, de regelmaat belangrijker dan het levend ritme en de fantasie, die alleen door ronde, volle vormen kan worden uitgedrukt. De regelmaat werkt de verstarring en de overwaardering van het verstand in de hand. Dat dit het jonge kind, dat nog gedeeltelijk leeft in een fantasie-wereld, niet aanspreekt, is duidelijk.

SVB II leert het kind eerst de letters afzonderlijk te tekenen, om pas in de tweede helft van het tweede leerjaar deze eenheden te gaan verbinden, zelfs wanneer de vorm van de letter hier geen aanleiding toe geeft: een stokletter laat zich moeilijker verbinden dan een lusletter. Verwonderlijk is, dat het *lees*onderwijs zich wel heeft aangepast aan het beter begrip van de kinderpsyche van de laatste decennia. Het kind leert lezen in woordbeelden. Het woordbeeld is symbool voor het klankbeeld, dat in zijn geheel wordt waargenomen. Zo zou het schrijfonderswijs ook moeten beginnen met het visueel beeld van de kleinste woordjes als „in”, „oor”, „kom” enz.

SBV III leert dit inderdaad zo. Aan het inoefenen van de schrijftechniek hoeft het niet te ontbreken, een kind is hier zeer wel toe in staat, temeer omdat deze methode zinvol is. Uit het RORSCHACH-onderzoek van het jonge kind door Louise Bates-Ames blijkt eveneens dat het jonge kind meer Wholes ziet dan Details. Bij het ontwikkelingsproces van 6 tot 12 jaar nemen de W-duidingen af en de D-duidingen toe: d.w.z. het globaal benaderen maakt plaats voor het analyserend waarnemen en denken.

Een tweede faktor die pleit voor het *verbonden leren schrijven*, is gelegen in de stimulans, die van het verbonden schrijven uitgaat op het logisch ontwikkelen van de gedachte. Het kind wordt door het schrijven van losse letters gedwongen bij ieder letterteken a.h.w. stil te staan. Dit remt zijn eigen vloeiende, logische, gedachtegang. Daarentegen zal het kind, dat een meer intuïtieve aanleg bezit, de voorkeur geven aan onverbonden schrift. Hij zal hierdoor de lijn onderbreken, om de „invalende” gedachte gelegenheid te geven in het bewustzijn te komen. Wanneer de gebroken lijn logisch, d.w.z. zonder richtingsverandering, vervolgd wordt, is de mogelijkheid tot het zien van logisch verband toch aanwezig. Deze zogenaamde immateriële verbindingen zijn zeer distinctief voor een vruchtbare intelligentie. Het schrijfonderricht moet beide

vormen van verbinden aan kunnen bieden, zo dat een kind hieruit volgens eigen aanleg een keus kan doen.

Naast het verschil in volheid en verbondenheid, onderscheiden de schrijfvoorbeelden zich ook van elkaar door de hellingshoek: We noemen het schrift steil, als de hellingshoek ligt tussen 85' en 95', en rechtsschuin als deze ligt tussen 70' en 85', gemeten vanaf de schrijfflijn rechts. Daar de schrifthelling direkt onder invloed van de wil staat, mogen we niet de fout maken, hieraan, wat het kinderschrift betreft, al te veel waarde te hechten. De volwassen mens heeft, na de puberteit, de keuze gemaakt: in oriëntering: òf op de buitenwereld (rechtshellend), òf op het ego (linkshellend). Voor het kind, dat zich op twaalfjarige leeftijd nog conformeert aan het schoolvoorbeeld, geldt deze keuze nog niet definitief. Steil schrift betekent alleen bij het kind, dat SVB III geleerd heeft: terughouding, remming of zelfbeheersing. Leerde het kind volgens SVB I of II schrijven, dan moeten we deze steile hellingshoek normaal noemen. Hieruit moge blijken van hoe groot belang het is, dat we weten van welk SVB werd uitgegaan. De ervaren grafoloog zal dit meestal aan bepaalde lettervormen kunnen onderkennen.

De totale grootte van het schrift is min of meer afhankelijk van de vaststaande regelafstand van het gelinieerde schrijfpapier. Bij groot schrift zullen de onder- en bovenlussen „gedrukt” worden, of de regels zullen in elkaar grijpen, hetgeen afbreuk doet aan de uitdrukkingswaarde van het schrift. Op ongelinieerd papier komt pas de ware grootte te zien en alleen hieruit kunnen we dan de kwaliteit van de verhouding tot de buitenwereld en tot het eigen-ik, de zelfbeleving, leren kennen. Ook bij klein schrift zal een vaststaande regelafstand een verkeerde indruk kunnen geven: het kleine schrift lijkt, door een overmaat van wit, kritisch vermogen uit te drukken, waar het kind in feite misschien niet over beschikt. Laten we dit kind op ongelinieerd papier schrijven, dan kan het een nauwere regelafstand kiezen en blijkt dan minder kritisch, en tevens minder geïsoleerd, in de wereld, in zijn wereld te staan. Onnodig te zeggen, dat het duiden van kinderschrift op gelinieerd papier alléén, de mogelijkheid in zich bergt van foutieve conclusies.

Enigszins op het zelfde vlak ligt de relatief grotere wit-werking van het SVB I. De boven- en onderlus is hier slechts 2 maal de kleine (norm) letter. Ook hier moeten we bedacht zijn op een, aan het SVB te wijten, wit-zwart verdeling, wanneer we deze schriften zonder meer zouden vergelijken met schriften volgens SVB II en III. De ruimten tussen de woorden en letters onderling moeten op de vraag naar de wit-zwart verdeling antwoord geven.

### De resultaten

De eerste indruk van de verkregen cijfers wettigt de conclusie, dat het kind van 12 jaar zich nog niet heeft vrij gemaakt van het schoolvoorbeeld, wat betreft de grafismen die onder invloed van de wil staan, te weten: de hellingshoek, de lettervorm (speciaal de bindingsvorm), de plaatsing van de i-punten en de totale lettergrootte. Niet onder invloed van de wil staan: de snelheid, de onderlinge grootte-verhouding in de letter, de vorm van de i-punten, de pasteuziteit en het zo belangrijke ritme. Deze grafismen toonden ook de grootste onderlinge verschillen bij het scoren van de handschriften. Hieronder volgen de cijfers van enkele kenmerken, grafismen, die we in dit kort verslag kunnen bespreken. Daar wij hier gemiddelde cijfers geven en geen spreidingsgetallen, zullen individuele cijfers hiervan af kunnen wijken.

Enige uitkomsten van de statistische bewerking:

School Geslacht	A		B		C		D		E	
	j.	m.	j.	m.	j.	m.	j.	m.	j.	m.
Snelheid	2,-	3,-	1,6	1,4	2,-	2,6	1,4	1,5	1,2	1,1
Verb.heid	3,4	2,6	2,1	1,8	2,9	2,8	1,4	1,5	1,7	2,1
Karakteristiek	3,6	3,1	3,4	3,8	2,5	2,4	2,8	2,1	2,2	2,7
Pasteuziteit	3,-	3,2	2,5	1,8	2,2	2,6	2,4	1,7	1,9	1,9
Regelmaat	3,-	3,2	3,-	3,6	2,6	3,8	2,-	2,5	3,-	3,1
Spanningsv.	3,2	3,6	3,6	2,7	3,5	2,3	3,4	3,2	4,2	3,5

### De snelheid

Daar de temperamentsaanleg o.a. bepaald wordt door de snelheid, moeten we beginnen met een definitie hiervan.

Schrijven is altijd *mededelen*, aan een ander of aan ons zelf. De mogelijkheid om de gedachte vrij en spontaan neer te schrijven, zo, dat de uiting als akt voorop staat, veronderstelt een van-zich-af schrijven, dus naar rechts. Het geremd schrijven door inkrullingen en halen naar links, is uitdrukking van kleven-aan-zich-zelf en belemmering van het juiste contact met de ander. De snelheid wordt niet berekend naar de aan tijd gebonden prestatie, maar is in grafologisch opzicht de kortste weg naar rechts, de meest economische weg. Deze kortste weg zal hierdoor ook de minste tijd vorderen voor het tot stand komen van de mededeling. Haastig neergeworpen schrift, linkshellend, met veel linkserichte halen, is volgens bovenstaande definitie „langzaam schrift”. De kortste weg nu wordt bereikt door het kiezen van handige verbindingen, van naar

rechts gaande onderlussen, door verwijding van het schrift, door afslijping en punten als streepjes, enz. Uitgaande van het SVB gaven wij 3 voor *normaal snel* (niet uitgesproken snel maar ook niet langzaam). We zien nu dat het kind van 12 jaar deze score gemiddeld nog niet haalt. De remming door de hoeken, de soms zware druk door de inspanning, de onnodige versiering en andere factoren, vertolken een nog niet vrij functioneren van de intelligentie. Alleen de bijzonder begaafde leerling brengt het tot 3,5. Bij de 8-jarigen bereikte het gemiddelde slechts 1,1. Hierop volgt onmiddellijk klas D met het laagste gemiddelde I.Q. Aan de top staat A, waarvan alle leerlingen op één na slaagden voor het toelatingsexamen. Het cijfer voor karakteristiek schrift geeft de zelfde verhouding te zien, wat betreft de intelligentie-verdeling: A het hoogst, D en E het laagst. Hieruit blijkt hoe belangrijk de persoonlijke karakteristiek van een schrift is, voor de beoordeling van de intelligentie.

### *De verbondenheid*

Het aantal van de letters, die in één ruk geschreven zijn, toont de mate van verbondenheid van een schrift. Goed verbonden schrift wijst op het kunnen overzien van samenhangen en logisch denken. Ook hierin bereikt A het hoogste cijfer, waarop C volgt. Opmerkelijk is, dat de 8-jarigen al meer verbonden schrijver dan de 12-jarigen van klas D, terwijl beide klassen SVB II als uitgangspunt hebben. Dat C hoger ligt dan B kan liggen aan de invloed van het verbonden SVB III, beter bekend onder de naam „De Loopende Hand”.

### *De pasteuziteit*

Het blokschrift wordt, in tegenstelling tot het rechtsschuin schrift, pasteus, d.w.z. met een overall brede lijn, geschreven. Hier wordt geen mogelijkheid geboden aan het ritmisch op en af gaan van de druk, het spannen en ontspannen van de spieren van arm en hand. Toch noteerden de blokschriftklassen niet alléén pasteus schrift. De lijndikte, het inktspoor, varieerde van 3,1 tot 1,7. Binnen deze score valt ook C met het *scherpe* SVB III. De cijfers voor pasteus schrift zijn hier: 2,2-, 2,4.

Ter verduidelijking dient het volgende:

Voor het afnemen van de schrijftest in de derde klas (SVB II: pasteus), kreeg ieder kind een nieuwe kroontjespen en hetzelfde ongelinieerde papier voor zich. 6 kinderen produceerden zwaar pasteus schrift en 9 kinderen uitgesproken scherp schrift. Zo zet ieder kind de pen op zijn



eigen wijze op het papier. De hoek, die de pen met het papier maakt, bepaalt de breedte van het inktspoor en produceert het zwart-wit beeld, dat de schrijver bevredigt. Eén van de kinderen kreeg onverwachts een haartje aan zijn pen, waardoor het totale schriftbeeld in de laatste regels te zwart werd naar zijn smaak. Hij sloeg nu plotseling meer wit over, voor hij aan een nieuwe regel begon, zodat het evenwicht hersteld werd. Dit wijst op een intelligente aanpassing aan nieuwe omstandigheden en getuigt van kritisch inzicht.

De pasteuziteit spreekt van de gevoeligheid voor het opnemen van prikkels van de buitenwereld en van het meer concreet denken en beleven, dan in abstracties. Hierdoor zal de pasteus-schrijver meer gevoel hebben voor de realiteit dan de scherp-schrijver. Wordt het schrift echter *te* donker, dan duidt dit op een afnemen van de kritiek en zelfkritiek. Een belangrijke faktor dus voor de beoordeling van de intelligentie.

### *De rechte regel*

Het rechte regelverloop en de regelmatigheid in letter- en woordafstanden vertellen ons iets over de concentratie en de zelfbeheersing, waarover een kind kan beschikken. De cijfers voor deze kenmerken variëren van 2,— tot 3,6. A noteert weer het hoogst: de intelligente leerling past zich aan de nieuwe opgave van het op ongelinieerd papier schrijven gemakkelijker aan, dan de minder begaafde leerling uit klas D. De mate van aanpassing is voor het vlot denken van groot belang: er moet a.h.w. contact bestaan tussen subject: ik denk, en object: de leerstof. A produceerde ook de minste hoeken, hetgeen in de zelfde richting van vrij contact wijst. De leeftijd blijkt hier niet van invloed te zijn: E noteert hoger, wat het concentratievermogen betreft, dan de drie jaar oudere klas D. De zelfbeheersing is misschien gevolg van een zeker integrerend vermogen.

### *De regelmatigheid in engere zin*

De regelmatigheid in grootte, wijdte en hellingshoek ligt bij de meisjes duidelijk hoger dan bij de jongens. Dit gevoel voor discipline is meisjes meer eigen dan jongens. Bij de vergelijking met de Rorschach statistiek van Louise Bates-Ames van het 12-jarige kind blijkt hier ook, maar langs een andere weg, het zelfde resultaat gevonden te zijn. Meisjes kiezen meer details met een hoger  $F + \%$ , hetgeen wijst op gevoel voor precisie. Het aantal populars (algemene duidingen) is eveneens groter bij meisjes

dan bij jongens. Er bestaat dus bij meisjes een groter verlangen en vermogen zich te conformeren aan de algemene opinie, en dus te doen wat verwacht wordt. De betere persoonlijker verhouding tot de leerkracht is voor de discipline niet alléén aansprakelijk.

### *De spanningskenmerken*

Hiertoe rekenen we onafgemaakte letters, uitschietende halen, verbeteringen, maar ook bevingen en verdikkingen op onverwachte plaatsen, dus alle kenmerken die wijzen op een gestoorde afloop van het bewegingsritme. Het hoogste cijfer werd genoteerd in de E klas, het derde leerjaar: Hier was de inspanning om aan het gewenste doel te beantwoorden, wel het grootst. Dat klas D vrij lage cijfers scoorde, moet te wijten zijn aan het feit dat de debiel of zwakbegaafde leerling minder onlust en problemen verdringt dan het intelligentere kind. Het laagst noteerde C, in welke klas minder probleem-kinderen zaten dan in A.

In het handschrift van volwassenen wijzen spanningskenmerken o.a. ook in de richting van: gestoorde vitaliteit, hormonaal of neurologisch. In het kinderschrift kunnen deze oorzaken ook meespreken, maar behoeven dit niet noodzakelijkerwijs te zijn. Innerlijke spanning kan zich ook uiten in *dwangmatig* recht regelverloop. Dit werd éénmaal in het zesde leerjaar en één maal in het derde leerjaar waargenomen. In beide gevallen bleek uit de boomtest eveneens een sterk neurotische afwijking.

### *De conclusie*

Hoewel hier maar een minimaal aantal kenmerken ter sprake is gekomen en wij ons ook slechts tot enkele aspecten van één kenmerk moesten beperken, mogen we uit het voorgaande wel de conclusie trekken, dat kinderschrift inderdaad grafologisch is te onderzoeken. We zullen nu de gestelde vragen, zij het beknopt, trachten te beantwoorden.

Ad 1. Het feit, dat ieder van de 157 onderzochte kinderhandschriften een volstrekt eigen karakter vertoonde, bewijst dat het kind ook op deze leeftijd al over voldoende uitdrukkingsvermogen beschikt om zich in zijn handschrift te onderscheiden van alle andere kinderen. Echter, welke eisen en beperkingen moeten wij aan het materiaal stellen? Daar is eerst: ongeliniëerd en glad papier. Ten tweede: schrift op school geproduceerd dient aangevuld te worden met thuis geschreven tekst, omdat dit dikwijls nog een ander licht werpt op bepaalde verhoudingen. Ten derde moeten wij het SVB kennen, waarvan werd uitgegaan. Meestal is dit aan

bepaalde lettervormen wel te herkennen. Het losraken van het SVB komt pas in en na de puberteit tot stand.

Slecht gevormd schrift kan, door gebrek aan druk en met gebroken lijnen, uitdrukking zijn van gebrek aan vitaliteit. Het moet dan vergeleken worden met schrift uit een vroegere periode. Als gevolg hiervan of samengaand hiermee, moet men rekening houden met een tekort aan psychische spankracht. Wanneer de gezondheid goed is, wijst slecht gevormd schrift op een storing in de aandachtsconcentratie, waarvoor vele redenen mogelijk zijn. Het tegenovergestelde: dat goed gevormd schrift altijd wijst op groot prestatievermogen, bleek niet altijd waar te zijn. Tweemaal trokken wij deze foutieve conclusie. Dit bleek bij de navraag, waar deze leerlingen als „lui, tot niets in staat” uit de bus kwamen. Het nader onderzoek wees in het ene geval op een mogelijk reactieve luiheid, hoogstwaarschijnlijk veroorzaakt door opvoedingsfouten. In het tweede geval had sprake kunnen zijn van een hysterisch masker, waar alle energie aan werd opgeofferd.

Ad 2. De vraag, of de kwaliteit van het denken uit het kinderschrift valt op te maken, kan bevestigend worden beantwoord. Het kind uit zich in: scherp of pasteus schrift, kiest al- of niet-verbonden schrift, het schrift is snel of omslachtig tot stand gekomen, enz. Hieruit volgen conclusies, respectievelijk betreffende het vermogen tot abstract of concreet denken, vlot of traag denken, primair of secundair reageren, enz. De verhouding van de lengte van lus- en norm-letter zegt ons iets over de instelling: gauw tevreden of meer-willen-dan-kunnen. Over het algemeen overheerst het laatste beeld. Enerzijds getuigt dit van een zekere rijping, anderzijds werpt het de vraag op, of het kind niet langer het leren als spelen, of in de vorm van spel, zou moeten ervaren.

Ad 3. Op verschillende punten week de mening van de leerkracht af van de mening van de grafoloog t.a.v. het resultaat van het onderzoek. Het kwam nl. voor, dat het schrift duidelijk wees op agressiviteit. Hier bleek op school niets van. Thuis werd deze agressiviteit echter wel uitgeleefd. In de boomtekening bleven de venijnig-scherpe takken binnen de arcadevormige, d.i. toesluitende, krooncontour. Het schrift toont dus meer de wezenswaard, dan het sociale masker. Die wezenswaard kan echter plotseling doorbreken.

Ad 4. In hoeverre de grafologische analyse correspondeert met de interpretatie van de boomtest, moet nog nauwkeurig worden onderzocht.

Dat beide elkaar aanvullen is duidelijk gebleken. Het geval deed zich voor, dat een meisje zeer slecht, op debiliteit wijzend schrift produceerde. De boomtekening was wel afwijkend, maar niet on-intelligent: De goede vorm was echter teruggebracht tot een twee-dimensionale tekening.

Een andere leerling, een jongen van 12 jaar, produceerde zeer intelligent schrift, waarvan enkele letters duidelijk gebroken waren. De boomtekening wees sterk op neurotisch gedrag: niet minder dan een schreeuw om hulp. Bij de navraag bleek zijn werk zeer goed te zijn, maar er bestond in het geheel geen contact tussen hem en zijn klasgenoten noch met de leerkracht. Beide gevallen zouden voor nader onderzoek in aanmerking moeten komen.

Ad 5. Wanneer we in het kinderschrift de gebrekkige ronding naar rechts zouden duiden, zoals bij de volwassenen, als: moeilijke of mislukte aanpassing, maken we een grote fout. Het kind is nl. in *zijn* situatie, in *zijn* wereld wel aangepast, is alleen onvolkomen, d.w.z. nog niet op alle vlakken, aangepast aan de grote-mensen wereld. Het leeft nog met veel irrealistische voorstellingen, waarin het onmogelijke mogelijk is. Het cowboy-verhaal, het circus en de wilde toekomstplannen worden als werkelijke mogelijkheden beleefd. Dit getuigt van een nog onvolkomen begrip van de werkelijkheid. Door de puberteit zal schoksgewijs de noodzakelijke ontwikkeling tot een zelf levend en denkend mens tot stand moeten komen.

In dit kort bestek hopen wij belangstelling gewekt te hebben voor de mogelijkheden van de kindergrafologie. Dat het beantwoorden van al deze vragen uiteraard niet volledig kan zijn, beseft een ieder die zich bezig houdt met de studie op dit bijzonder moeilijk terrein. Onmogelijk is het echter niet, om door middel van uitgebreid onderzoek, te komen tot de diagnose: *normaal* voor *deze leeftijd*, of... *afwijkend* voor *deze leeftijd*. En wanneer wij moeten besluiten tot de *indice*: niet normaal, zou het wenselijk zijn om onze bevindingen door te kunnen geven aan arts of psychiater. Een kruispeiling door een andersoortig onderzoek zou het grafologisch vermoeden kunnen bevestigen of weerleggen. Deze samenwerking is alleen mogelijk, als de grafologie haar bestaansrecht bewijst door zeer kritisch en uitgebreid researchwerk, dat wetenschappelijk verantwoord is. De samenwerking van allen, die hun levenstaak zien in de zorg voor het opgroeiende kind, zal zeker vrucht kunnen dragen.

*Litteratuur:*

- MINNA BECKER, *Kinderhandschrift*. Heidelberg, 3e druk, 1949.  
DR. J. SCHRIJVER, *Het kinderhandschrift*. Amsterdam 1938.  
L. DEEN, *Het handschrift van het moeilijke kind*. Kampen 1953.  
L. BATES-AMES, *Child Rorschach Responses*. New York 1959.  
W. ZELLER und H. HETZER, *Gestaltwandel des Kindes*.  
CHARLOTTE BÜHLER, *Praktische psychologie*. Utrecht 1959.  
KARL BÜHLER, *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena 1922.  
FLORENCE GOODENOUGH, *Developmental psychology*. New York 1925.  
ERICH und LOTTE SCHELENZ, *Pädagogische Grafologie*. München 1958.  
S. DELACHAUX, *Ecritures d'enfants*. Neuchatel 1955.  
F. EICHHORN, *Het kinderhandschrift*. Mededelingen O.P.G. 1957-I.

Mevr. C. G. van der Hout is in 1913 in Bergen op Zoom geboren, bezocht in Leiden de H.B.S. voor meisjes, en studeerde aldaar medicijnen. In 1949 is zij begonnen aan de opleiding tot bedrijfsgrafologe, maar bleef, ook na haar vestiging als zodanig, zich intensief bezighouden met researchwerk op het gebied van de grafologie. In 1959 verwierf zij met een publicatie over een statistisch onderzoek van het handschrift van de beeldende kunstenaar, het registerlidmaatschap van de Orde van Praktiserende Grafologen.

# NAAR DE „GROTE” OF NAAR DE „KLEINE” SCHOOL VOOR V.H.M.O.?

I. VAN DER VELDE

## 1. *Onderdeel van onderwijspolitiek*

Het probleem van de optimale schoolgrootte voor het v.h.m.o. houdt op het ogenblik velen bezig. Het heeft de schijn alsof het een der omstreden problemen zal worden rondom de organisatie van het toekomstig onderwijs. Het is dus begrijpelijk dat in het Voorlopig Verslag op de begroting 1961 voor O., K. en W. aan de Minister gevraagd wordt of hij bereid is in grote trekken zijn zienswijze te geven. De Minister is daartoe bereid gebleken en komt de vragende kamerleden in de Memorie van Antwoord tegemoet. Het probleem heeft zijn „bijzondere aandacht”. Hij heeft van de laatste publicaties kennis genomen. Hij wijst er voorts op dat een commissie, ingesteld door de Raad van Leraren ter bestudering van dit probleem binnenkort met haar werkzaamheden zal beginnen, terwijl ook de pedagogische centra het onderwerp op hun studieprogramma hebben geplaatst. Op deze studies wenst de Minister niet vooruit te lopen. „Overigens heeft hij stappen ondernomen om te komen tot een gecoördineerde studie van dit probleem.”

In de Tweede Kamer is de kwestie besproken bij de behandeling van de begroting door de leden Pater Stokman, Roosjen, Ds. van der Veen, Mevrouw van Someren-Downer (Handelingen resp. blz. 2531, 2536, 2541, 2556). Staatssecretaris Stubenrouch herhaalde in zijn antwoord (Handelingen blz. 2620) wat in de Memorie van Antwoord reeds als het standpunt der regering was te kennen gegeven: de wenselijkheid van coördinatie van de studie en van gecoördineerd overleg.

## 2. *De situatie op het moment*

Er zijn de laatste tijd verschillende geschriften verschenen, die voorlichting, soms duidelijk richting, wensen te geven aan de publieke opinie. We wijzen op het artikel van Deering in *Ped. St.* 1960, p.433: „Didactische, pedagogische en organisatorische problemen voor de grote scholen voor v.h.m.o.”, een artikel dat naar onze smaak te overtuigd is om ten volle overtuigend te zijn. Van 1959 dateert een brochure van het Christelijk Paedagogisch Studiecentrum: „De schoolgrootte bij het v.h.m.o.”. In 1960 verscheen een „Rapport over de verantwoorde school-



grootte”, uitgave van de Bond van Verenigingen voor Christelijk middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs, alsmede „De schoolgrootte bij het middelbaar onderwijs in enkele landen van West-Europa”, gezamenlijke uitgave van het R.K. Centraal Bureau voor Onderwijs en Opvoeding en de Bond van Besturen der R.K. scholen voor v.h.m.o. Om de veelheid der geschriften, maar vooral om de urgentie en de importantie van het vraagstuk, kan het zijn nut hebben op dit moment een artikel aan deze materie te wijden.

### 3. *De R.K. brochure*

„De schoolgrootte bij het middelbaar onderwijs in enkele landen van West-Europa.”

#### *De opdracht der studiecommissie*

De met de bestudering belaste commissie kreeg tot taak in West-Duitsland, België, Frankrijk en Engeland te onderzoeken:

- a. of de middelbare scholen er inderdaad veel groter zijn dan hier te lande;
- b. hoe de leiding dezer scholen is georganiseerd en welke andere speciale voorzieningen men er met het oog op het grote aantal leerlingen heeft getroffen;
- c. welke ervaringen men met deze scholen heeft opgedaan;
- d. in welke richting thans het beleid ten aanzien van de grote scholen gaat.

Op deze opdracht berust de zeer overzichtelijke bouw van het rapport. Men vindt bovengenoemde vier punten achtereenvolgens uitgewerkt voor ieder der vier bezochte landen.

#### a. *De schoolgrootte*

De commissie bezocht in de vier bovengenoemde landen 28 openbare en confessionele scholen met een leerlingenaantal variërend van 427 (een katholieke grammar school voor meisjes met voorbereidend lager onderwijs in Londen) tot 2400 (het Instituut van het H. Hart en de Onbevleete Ontvangenis te Heverlee, België, een conglomeraat van kleuter-, lager-, middelbaar-, handels-, huishoud- en kweekschool-onderwijs, alles voor meisjes). O.i. had de commissie beter gedaan zich te beperken tot scholen, uitsluitend bestemd voor het m.o. Speciaal

in een situatie als te Heverlee moet een zo groot aantal vertroebelende factoren optreden, dat een zuivere oordeelsvorming op het eigenlijke probleem in hoge mate bemoeilijkt wordt. 19 van de 28 scholen geven uitsluitend m.o., hun grenzen liggen voor West-Duitsland tussen 573 en 1000, voor België tussen 850 en 900, voor Frankrijk tussen 2000 en 2400, voor Engeland tussen 520 en 2150. In Engeland liggen de hoge aantallen op de comprehensive schools, die nog gering in aantal zijn. De normale school in Engeland en Wales telt in feite niet meer dan 500 à 600 leerlingen. Nog niet 1 % van de scholen komt boven de 1000 leerlingen uit.

De brochure verschaft ook enkele interessante gegevens omtrent de ontwikkeling in Nederland. De ontwikkeling gaat hier te lande onmiskenbaar in de richting van grotere scholen. Men zie de tabel.

Aantal leerlingen	Aantal scholen in de cursus				
	51/52	53/54	55/56	57/58	59/60
t/m 500	329	331	337	354	332
501 t/m 600	10	21	27	32	41
601 t/m 700	4	4	11	19	29
701 t/m 800		1	6	5	16
801 t/m 900			1	5	6
901 t/m 1000					3
meer dan 1000					1
totaal	343	357	382	415	428

Waar zal, voor Nederland, in de toekomst het scheidingsgetal liggen tussen de kleine en de grote school?

### *b en c. Schoolleiding en Ervaringen.*

Over het algemeen waren de ervaringen met de grote scholen weinig gunstig: „Een positieve beoordeling van de grote school hebben wij slechts enkele malen vernomen” (p. 54). Er zijn voordelen: de grotere diversiteit van leerprogramma's, de mogelijkheid om over de beste outillage te beschikken. Over de vraag of de grote scholen in bouw en beheer belangrijk goedkoper zijn dan de kleinere, liepen de meningen uiteen. Er zijn nadelen: de ongunstige pedagogische situatie, de noodzakelijkheid van zeer strenge discipline, de overbelasting en niettemin ontoereikendheid van de leiding, ondanks een drietal voor de hand liggende maatregelen, waardoor men de organisatie heeft trachten aan te passen aan het groeiend aantal leerlingen:

1. Ontlasting van de directeur van alle huishoudelijke, administratieve en materiële besommingen;
2. versterking van de algemene leiding door inschakeling van gedeeltelijk vrij gestelde leraren en aanstelling van functionarissen, belast met de onderwijskundige leiding en de zorg voor orde en discipline;
3. delegatie van bevoegdheden aan docenten met speciale verantwoordelijkheden.

#### d. Het huidige beleid

Welke consequenties trekken nu de betrokken regeringen uit de opgedane ervaringen? Het valt, na het citaat van p. 54, reeds te bevroeden: „In geen der bezochte landen is het beleid van de overheid thans nog op de bevordering van grote scholen gericht” (p. 55). De Duitse staten voeren een krachtig beleid om o.a. door splitsing van scholen de schoolgrootte te beperken tot een leerlingenaantal van 500 à 600. De Engelse regering acht voor de niet-comprehensive schools een leerlingenaantal van 500 à 600 normaal. Zij koestert „serious doubts about the wisdom of establishing very large comprehensive schools”. De Franse instanties achten 500–800 leerlingen het gunstigst. In België tracht de kerkelijke overheid – het rijksonderwijs kent weinig grote scholen – door afsplitsing van filialen de ongelimiteerde groei af te remmen.

Dit zijn belangwekkende mededelingen, omdat zij een spiegel kunnen zijn voor de Nederlandse wetgever. Un homme averti en vaut deux. De Nederlandse regering mag zich wel terdege bezinnen alvorens voort te gaan op de weg der grote scholen. „Dat de regeringen op de ingeslagen weg terugkeren en een positief beleid ter beperking van de schoolgrootte voeren, moge de Nederlandse overheden te denken geven” (pag. 57).

De nadruk valt op de pedagogische bezwaren. Er schijnen bepaalde maxima te zijn, die men ook bij de beste organisatievorm niet kan overschrijden zonder te kort te doen aan de eigenlijke taakvervulling der school. Hiertoe behoort – en het komt ons voor dat dit motief bij het verzwakkend gevoel voor de opvoedingsplicht binnen het gezin sterker gaat spreken – dat de school de individuele leerling tracht te helpen de moeilijkheden van uitbouw zijner persoonlijkheid en inbouw in de schoolgemeenschap te overwinnen. Persoonlijk contact zal daartoe in de meeste gevallen onontbeerlijk zijn, persoonlijk contact met een helpende, stimulerende, vertrouwde en vertrouwende volwassene, die zelf weer opgenomen is in de organisatorische, maar zeker niet

minder in de pedagogische eenheid, die de school behoort te zijn. „Naarmate de directeur meer opvoeder wil zijn dan bedrijfsleider gaan de bezwaren echter overheersen” (p.29).

#### 4. De beide Protestantse rapporten

##### a. Rapport: De schoolgrootte bij het v.h.m.o.

Deze brochure bevat het rapport van een studiec commissie bestaande uit drie rectoren (directeuren). De indeling bevat een opvallende passage. De commissie constateert dat „het aantal grote scholen onrustbarend groeit” en vervolgt dan: „en zulks niet alleen door de natuurlijke gevolgen die de tijd meebrengt, maar, naar het schijnt, mede tengevolge van bewuste pogingen van departementale zijde juist in die richting te koersen en af en toe te dwingen. Verschillende pogingen om tot school-splitsing te geraken, leden schipbreuk op gebrek aan medewerking van het departement” (p.5). Men krijgt uit deze passage de indruk dat althans „het departement” (hetgeen niet betekent de Minister) reeds zijn standpunt bepaald heeft.

De commissie behandelt achtereenvolgens:

1. de pedagogische factoren;
2. de planologische factoren;
3. de financieel-economische factoren.

T.a.v. de pedagogische factoren neemt de commissie hetzelfde standpunt in als haar R.K. collega. Pedagogiek, didactiek, psychologie komen, zegt zij, terecht steeds meer in het centrum der belangstelling. „Waar in deze takken van wetenschap ook verschillen, een ding hebben ze gemeen: de gemeenschappelijke aandacht is gericht op het individu, op de leerling, op het afzonderlijk exemplaar. Daarom doet het juist te merkwaardiger aan, dat uitgerekend in deze tijd gestreefd wordt naar grote scholen, naar massa-instituten, waarbij toch, op zijn minst genomen, de kans groot is de blik van het individu af te wenden en te richten op de massa”. Om een goede geest te kweken en te handhaven en het gevoel tot een gemeenschap te behoren op te wekken, moeten „alle deelnemers elkaar kennen, althans geen vreemden voor elkaar zijn.” Eén argumentatie in P.C. en R.K. brochure.

De pedagogische beschouwingen bevatten voorts een „fantasie over een waarschijnlijk verre toekomst” van Wielenga, overgenomen uit diens geschrift over de optimale schoolgrootte, uitgave no. 21 van de Bond van Ver. v. Chr. m. en v.h.o. 1956. Een uitermate vakkundige, maar bovenal

menskundige beschouwing, de beste die wij over deze materie hebben gelezen, waarvan men de geest kan peilen door een vraag die Wielenga zich zelf stelt: „Zou het onmogelijk zijn tussen broeders in Christus zulk een geest, de geest van Christus, te benaderen? Ik weiger het te geloven.” Wielenga heeft betoogd, dat een scholencomplex, zelfs bij een zeer groot aantal leerlingen, niet tot een massabedrijf *behoeft* te ontaarden! Mits . . .

In zijn slotopmerkingen somt Wielenga de voorwaarden op, waaraan „degenen die aan zulk een monsterschool in min of meer leidende functies zullen arbeiden” moeten voldoen (p. 11).

„De „superdirecteur” zal een soort supermens moeten zijn, groot in inspirerende en enthousiasmerende gaven. Een democratische leider die bevoegdheden en verantwoordelijkheden durft en wil delegeren aan anderen. Hij zal vooral een opvoeder moeten zijn – niet van kinderen want met de leerlingen zal hij waarschijnlijk niet eens zoveel te maken krijgen – doch van het meest moeilijk op te voeden slag lieden dat er bestaat: de beroepsopvoeders.

In de tweede plaats de directeuren (Wielenga stelt het maximum aantal leerlingen onder een directeur op  $\pm 300$ ). Zij zullen sterk op samenwerken ingestelde mensen dienen te zijn met een warm hart voor de noden en behoeften van hun leerlingen en van hun leraren en met een helder begrip van het algemeen belang.

In de derde plaats het corpus docentium. Het moeten mensen zijn, die met kinderen kunnen omgaan en (nog veel moeilijker) met collega's een team willen (kunnen) vormen, die zich primair opvoeder weten en eerst secundair docent. Hier horen mensen, die zò vervuld zijn van de liefde tot hun *ambt*, dat het enthousiasme voor hun *vak* daaraan ondergeschikt, daarin geïntegreerd is.

De voornaamste taak van de opperleiding zal zijn het gemeenschappelijk doel, de menswording van de kinderen elk naar hun eigen unieke aard, bij allen bewust te doen worden, zodat het gemeenschappelijk ideaal van dienend lijden hen allen beziele!”

En dan stelt Wielenga de vraag waarmee wij zijn betoog openden. Men begrijpt dat hij voor de verdediging van wat hij in de aanvang van het citaat „een monsterschool” noemde, een beroep moet doen op wat hem het diepst bezielt: zijn geloof in menselijke mogelijkheden op grond van zijn geloof. „Wordt dit niet een massaal bedrijf, waarin elk gemeenschapsleven onmogelijk is, dat zo dood is als een cartotheek? *Dat behoeft niet!*” Mits . . .

Planologisch wenst de commissie grotere spreiding op het platteland,

alsmede splitsing van de te grote scholen in dichtbevolkte centra (vgl. p. 250 voor België).

Financieel-economisch meent zij, dat „de economische voordelen bij een school van meer dan 500 leerlingen verloren gaan; zij worden althans niet groter, zoals eerst wel het geval is” (p. 17).

De belangrijkste van de slotconclusies luidt:

„Als uiterste grens kan (een leerlingenaantal van) 400 à 500 worden beschouwd, omdat (scholengemeenschappen zijn buiten beschouwing gelaten):

1. voldoende differentiatiemogelijkheden dan aanwezig kunnen zijn;
2. de opvoeding dan nog tot haar recht komt;
3. het ook uit financieel-economisch oogpunt beschouwd, verantwoord is.

#### *b. Rapport over de verantwoorde schoolgrootte*

Ook dit rapport is het werk van een speciaal benoemde studiecmissie. Aan het resultaat van haar „factorenonderzoek” voegt zij toe de resultaten van een enquête, gehouden onder rectoren en directeuren van bij de Bond aangesloten scholen. Het rapport bevat tevens vier bijlagen met vn. uitgebreid cijfermateriaal:

1. een samenvatting van de resultaten van de enquête;
2. een overzicht van de gemiddelde klassebezetting van een leerjaar bij een toeneming van het aantal parallelklassen van 1 tot 10;
3. een overzicht van de gemiddelde klassebezetting aan enige categorieën van scholen naar de toestand op 15 september 1959;
4. een overzicht van de gemiddelde bezetting per klas en per school bij de onderscheidene richtingen.

Het spreekt van zelf, dat wij bij de uitkomst van het factorenonderzoek veel zullen tegenkomen, dat wij bij de weergave van de vorige rapporten hebben ontmoet. Er bestaat in tal van opzichten een duidelijk parallellisme. Dit rapport onderzoekt vier factoren:

1. de economische,
2. de pedagogische,
3. de sociale,
4. de organisatorische.

Voor wat de economische factoren betreft, meent de commissie een zekere cyclische daling en stijging van kosten te kunnen constateren. Zij schrijft nl., dat de indruk bestaat, „dat bij een toeneming van het



aantal leerlingen tot 400 à 500 de exploitatie der school steeds relatief goedkoper wordt; dat dan een zekere stijging intreedt als gevolg van het feit, dat dubbele vaklokalen nodig zijn enz.; dat daarna weer de kosten dalen en dat bij een leerlingenaantal van  $\pm$  900 een nieuw optimum ligt. Een derde optimum zou dan bij 1200 à 1300 leerlingen intreden en vervolgen” (p. 2).

De pedagogische waardering vindt weer haar criterium in het al dan niet elkaar kennen van de categorieën schoolleiding, docenten, leerlingen, ouders. De enquête wijst uit dat het de vrees voor het verloren gaan van de schoolgemeenschap is, die de overgrote meerderheid van de schoolleiders zich deed uitspreken tegen de grote school. Het oordeel werd gevraagd over de „optimale schoolgrootte in het algemeen”. Van de 56 ingekomen antwoorden moesten 5 buiten beschouwing blijven. Van de overige 51 bleven 8 beneden een maximum van 350, 41 lagen tussen 400 en 600, 2 tussen 600 en 750. De commissie neemt het standpunt der grootste groep over: voor haar komt de grens te liggen tussen 400 en 600.

Sociaal gezien acht ook deze studiecmissie „spreiding der scholen” noodzakelijk. Zij wijst op bedenkelijke regionale consequenties, die een doorgroei tot scholen van bv. 1000 leerlingen zou hebben. In het noorden en oosten zouden zich scholen kunnen handhaven te Groningen, Stadskanaal; Leeuwarden, Sneek; Hoogeveen; Zwolle, Almelo; in het zuiden te Goes; Eindhoven; Heerlen (?). Duidelijk spreekt hier de vrees, dat aldus de pacificatie tot een fictie wordt: „Iets pregnanter geformuleerd: indien de totstandkoming van grote scholen wordt bevorderd, zullen in grote delen van het land alleen maar openbare scholen kunnen verrijzen” (p. 4).

De commissie is in dit rapport uitgegaan van de huidige schoolorganisatie. Voor de grote school acht zij maatregelen noodzakelijk, ongeveer overeenkomstig die welke in de R.K. brochure zijn aangegeven.

De conclusies behoeven we niet te citeren. Zij zijn duidelijk genoeg. Nadere bestudering van het vraagstuk, vooral wat betreft de schoolorganisatorische zijde ervan, acht zij „dringend noodzakelijk.”

### 5. Achtergronden?

Is het probleem der optimale schoolgrootte uitsluitend een probleem van kwantitatieve verhoudingen, van mogelijkheden tot interne organisatie, van financiën en planologie? Indien dit zo was, ware er weinig reden tot bezorgdheid; een compromis ware wel te vinden. De achtergrond

van deze controversie ligt, menen wij, dieper. Het zijn de pedagogische bezwaren, die telkens weer als de meest essentiële naar voren worden geschoven. Onwillekeurig denkt men aan de titel, die Banning aan zijn afscheidscollege gaf: „De bedreigde mens,” een oeroud thema, met het mens-zijn gegeven. Maar iedere dreiging roept beschermende tegenkrachten op: als velen in onze tijd menen dat de grote school de menswording onzer jongeren bedreigt, dan keert men zich ter afwending van deze bedreiging tot de antipode, de kleine school.

De besproken brochures geven de pedagogische bezwaren toch nog weinig expliciet aan. De R.K. brochure zegt (p. 37), dat voor Frankrijk het knelpunt is het „aspect éducatif”. Directeur en leraren „kennen niemand meer, laat staan dat zij elke leerling kunnen benaderen op de wijze die hij of zij nu juist nodig heeft.” „De schoolgrootte bij het v.h.m.o.” meent dat de bezwaren vooral liggen „in de sfeer van de human relations” (p. 11), dit op voetspoor van Wielenga. Keilhacker bespreekt in zijn „Pädagogische Orientierung im Zeitalter der Technik” dit verschijnsel van het elkaar niet kennen als typerend tijdsverschijnsel; hij spreekt van „die anonyme Begegnung in der Masse” (p. 101), in tegenstelling tot vroeger, toen gold: „Jeder kannte jeden.” Al deze verschijnselen van anonieme ontmoeting binnen de moderne massamaatschappij betekenen nieuwe pedagogische problemen, waarin moeilijk uitwegen te vinden zijn, omdat niet teruggegrepen kan worden op ervaringen van vroegere generaties. Deze redenering, en ook wat Keilhacker verder schrijft, geldt o.i. ook voor de „moderne massaschool”, ook hier stuiten we op het verschijnsel der anonieme ontmoeting, ook zij ontstaat zonder pedagogische basis-ervaring. De anonimiteit leidt gemakkelijk, misschien onvermijdelijk, tot het ontstaan van een vergroevende uniformiteit in de ontmoeting van schoolleiding, docenten en leerlingen in hun paarsgewijze contacten. Van wat Keilhacker noemt de „Intimsphäre” (p. 92) is weinig sprake meer; toch behoeft de mens, en a fortiori de jonge mens, zal hij zich veilig weten in de vele complicaties van het schoolleven, dat anderen bezorgd om hem zijn, hem trouw ter zijde staan, vriendschap voor hem gevoelen, hem opgenomen hebben in hun pedagogische eros. Er is weinig dat de jeugd meer verhardt dan het leven in een omgeving zonder persoonlijke bindingen. Leiding, docenten en leerlingen zullen tot een vruchtbare, en daardoor zegenrijke samenwerking moeten komen bij de opbouw van een waarde-wereld en een juiste waarde-ordening; in het groeiende jongerenleven een zedelijk-geestelijk existentiëminimum. Persoonlijkheidsvorming is in laatste instantie een eigen innerlijk proces, dat berusten moet op een beschüt

groeien en rijpen. Hoe kan men tegemoetkomen aan dit existentie-minimum, als men „elkaar niet kent”, als de „human relations” op de school onvoldoende zijn ontwikkeld? De „grote” school draagt nu eenmaal de tendentie, de menselijke contacten te abstraheren in plaats van ze concreteriserend te verlevendigen; het doel van de opvoeding kan echter nimmer zijn de oneindige veelvuldigheid der menselijke betrekkingen te reduceren tot enkele genormeerde typen. „Mens-zijn als feit betekent: een eigen individualiteit in ontplooiing; mens-zijn als norm, wil men als opdracht, een eigen innerlijke eenheid veroveren zowel op de biologisch-psychologische individualiteit als op de machten en invloeden, die uit de maatschappij en de natuur op ons afstormen” (Banning: Om mens en menselijkheid, Amsterdam 1960, p.9). Hoort momenteel tot de machten die uit de maatschappij op ons afstormen, de grote school? Dan zullen haar adepten moeten trachten, het is „opdracht”, „een eigen innerlijke eenheid” te veroveren – mits deze omgeving het vervullen van deze opdracht toelaat, wat voor velen niet het geval zal zijn.

Is het toeval, dat het regeringsbeleid in vrijwel gans West-Europa: West-Duitsland, België, Frankrijk, Engeland geporteerd is voor de kleine school, met een maximale grootte liggend tussen 500 en 800? Dit laatste in overeenstemming met Nederland, waar, zoals nu bleek, veel groepsverzet en veel individueel verzet bestaat tegen de grote school. Ducht men – onuitgesproken – een zekere veramerikanisering? Louis Kronenberger schildert in zijn „Company Manners” (Mentor Books, New York 1955) het portret van de Amerikaan. Een zijner karaktertrekken is: „He fears individuality and struggles for conform”. „One can lead any number of lives, dashing and even dazzling, but not one’s own” (p. 114). „Individuality in America is getting to be less and less sought after; hence it needn’t even be proscribed. It is disappearing through lack of demand” (p. 129). Er zijn meer schrijvers die zo oordelen.

Is het dit Amerikanisme, dat wij vrezen en dat de werkelijke achtergrond is van het sterke, naar het schijnt misschien vrijwel universele westeuropese verzet tegen de grote school?

Tegen dit dreigende verloren gaan van de eigen persoonlijkheid in een allen absorberend conformisme, tegen de vervreemding van de mens van zijn werkelijke zelf?

Er dreigt op de grote school nog een andere uiting van Amerikanisme, ditmaal niet op het pedagogische vlak, wel op dat der intellectuele rendabiliteit. Deering constateert een tweetal feiten die wijzen op een ontwikkeling, die de Amerikaanse highschool veel van haar aantrekkelijk-

heid heeft doen verliezen. „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.” (p.440). Hij doelt hier naar ik meen, op de bekoring van toneel- en muziekavonden, sport-, film- en amusementsavonden, excursies en werkweken, bazars, tentoonstellingen, lezingen en allerlei interscolaire ontmoetingen (p.439). „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” (p.440). Bij een krachtig schoolleider als Deering, die bovendien op zijn *qui-vive* is, zal dit gevaar wel denkbeeldig zijn, maar er is geen noodzaak, dit risico te nemen. Voor de kleine school is dit „gevaar” bij mijn weten nimmer gesignaleerd.

## 6. Conclusie

„Weten” wij het nu? vraagt Pater Pelosi S.J. in „Sint Bonaventura” van 16 dec. 1960 in zijn bespreking van de R.K. brochure. Ik zou willen antwoorden: We „weten” er nu, na al deze rapporten, vrij wat meer van. Wat in de R.K. brochure indruk op mij gemaakt heeft, is de unanieme, gelijk-gemotiveerde afwijzing van de grote school in het beleid van West-Duitsland, België, Frankrijk, Engeland. Op grond van ervaringen! Indruk heeft ook op mij gemaakt de waarschuwing tot „de Nederlandse overheden” (brochure p.57, P.St., p. 251). De in de aanhef genoemde Kamerleden verwerpen allen, hier en daar met een lichte variatie, de grote school. Tegen nadere, Nederlandse, onderzoekingen, zoals Pater Pelosi wil, waarin alle in de diverse geschriften besproken facetten, misschien ook andere, worden onderzocht, zal niemand bezwaar willen maken. Alleen: het gevolg van gecoördineerde studie, gecoördineerd overleg, gecoördineerd onderzoek moet niet zijn dat we voor vol-dongen feiten worden geplaatst, die gaan in de richting van de tabel op blz. 250, feiten, die klaarblijkelijk weinigen in de schoolwereld wensen. Momenteel is klaarblijkelijk voor velen de „kleine” school met een maximum van 500-600 leerlingen al groot genoeg.



PEDAGOGISCH NIEUWS

### CONTEXTUS 1

Moelijkheden bij het leren, aldus de ervaring, worden meestal aan de leerlingen verweten: ze zijn niet oplettend geweest; ze hebben niet voldoende aanleg; hun ijver laat te wensen over; ze zijn te slordig; te gauw klaar met hun taak; ze zijn te jong; ze hebben een eenzijdige aanleg. Niet in alle gevallen is dit onjuist; deze factoren kunnen inderdaad aanwezig zijn. Maar soms – misschien vaker dan men denkt – zijn deze verschijnselen niet oorzaak maar gevolg van moeilijkheden. Op de achtergrond ligt vaak het gevoel van onmacht om nieuwe leerstof, hoe sluitend ook geschreven of voorgedragen, zich eigen te maken. Een behoorlijke schering ontbreekt dan, waar de inslag zich aan hechten kan; er is iets met de context niet in orde. Dat ontbreken van een voedingsbodem maakt de leerlingen afkerig en onverschillig en ongeschikt om hun vermogens in dienst te stellen van de schooltaak. Wat dan aan voor de hand liggende oorzaken wordt toegeschreven. Bij het toenemen van de klasse-grootte wordt het ondoenlijk geval voor geval nauwkeurig na te gaan. Men zal als klasse-leider dus steeds moeten oppassen voor een voorbarig en onjuist oordeel. Hoe gevaarlijk dit kan zijn toont de volgende geschiedenis uit de leerschool van de ervaring:

Ceejee, zoals Vos van Kralingen naar zijn voorletters gewoonlijk genoemd werd, had bij een intelligentie-onderzoek een behoorlijke waardering verworven; had zonder strubbelingen een H.B.S.-B afgelopen, maar wenste – wie weet alles vooruit! – na de middelbare school rechten te gaan studeren. Hiervoor moest hij een aanvullend staatsexamen doen in de vakken: minder moeilijk latijn en episch grieks. Pa Vos vond op aanbeveling een opleidende leerkracht, die zijn leerling vlot door de moeilijkheden van het latijnse taal-eigen heen hielp. Met het gunstige gevolg dat deze al na enige maanden van dagelijkse studie overstapte naar het ontcijferen van latijnse teksten, zoals die op het staatsexamen bèta worden voorgelegd. Hier ontstond een wanverhouding tussen leerling en leermeester. De leerling voelde zich n.l. niet in staat enig begrip en samenhang te vinden in de latijnse zinnen, die hij te vertalen kreeg; de leraar voelde zich machteloos om in deze omstandigheden tot een dragelijk resultaat te komen en liet onvoorzichtig Ceejee horen, dat zijn aanleg en ijver te wensen overliet. Toen zoon niet meer recht op liep, zwijzaam werd, niet meer lachte, de indruk van neerslachtigheid maakte en alleen mokte, dat hij dit snertvak nooit zou leren, ging vader het geval bespreken met een andere deskundige. Deze nam de proefpersoon een maand in observatie, speurde naar de oorzaken van de mislukking en kwam tot de slotsom, dat C. J. een behoorlijke kans van slagen maakte bij het eerst-volgende examen.

<sup>1</sup> Van het latijnse contextere: tot een geheel samenweven. Over deze term: J. L. Mursell *Successful Teaching*, N. York 1954.

In dit geval is het volkomen duidelijk, waaraan de aanvankelijke frustratie te wijten was. Hier haperde de context. De vertaling bedolf de kandidaat onder een berg van moeilijkheden, die hij niet gewoon was geraakt in kleinere omvang aan te pakken. Het niveau-verschil tussen het leren van flexie en structuur enerzijds en de ingewikkelde stijlmoelijkheden van een latijnse schrijver anderzijds was voor hem te groot: deze gaping kon alleen verholpen worden door langzaam in moeilijkheid toenemende vertaal oefeningen, die zoveel mogelijk moesten aansluiten aan de bereikte vorderingen. C. J. overwon de moeilijkheden, slaagde voor het staatsexamen en volbracht zonder haperen zijn rechtenstudie.

's-Gravenhage.

C. J. VOOYS

PEDAGOGISCH SEMINARIUM VANWEGE DE NEDERLANDSE HERVORMDE KERK TE UTRECHT

Bij de op 22 november 1960 gehouden examens voor de akte M.O. Pedagogiek A slaagden de volgende kandidaten:

K. Heslinga, Utrechtseweg 84 te Zeist; (geb. 21-4-1932)

Ds. H. J. ter Maat, Hervormde Pastorie te Jutphaas; (geb. 11-7-1916)

J. H. Ouderdorp, Versterstraat 25 te Vught; (geb. 26-2-1930)

Mejuffrouw R. Siedenburg, Overtoom 504IV te Amsterdam; (geb. 29-4-1934)

P. C. Velthuisen, Vanenburgerallee 13 te Putten; (geb. 7-12-1910)

Mejuffrouw I. A. Vink, Antonie Duyckstraat 113 te Den Haag, (geb. 20-12-1925).

Bij de op 30 november 1960 gehouden examens voor de akte M.O. Pedagogiek-B slaagden:

Mejuffrouw W. A. Jansen Schoonhoven, Laan van Oud-Poelgeest 7a te Oegstgeest (hoofdvak: Pedagogiek; bijvakken: Sociale Psychologie, Wijsgerige Anthropologie);

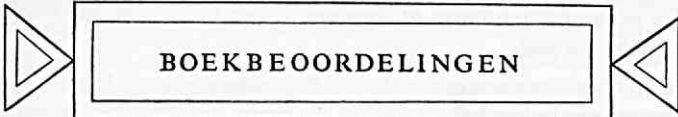
Joh. Vis, Westerstraat 34 te Zwolle (hoofdvak: Pedagogiek; bijvakken: Sociologie, Sociale Psychologie);

P. J. de Rooij, Billitonstraat 17 te Amersfoort (hoofdvak: Pedagogiek; bijvakken: Theologie, Sociale Psychologie).

ENQUETE IN VERBAND MET HET MOEDERTAALONDERWIJS

In de vorige jaargang deed Prof. Dr. J. E. Verheyen in zijn artikel „Het onderwijs in de moedertaal, Opiniepeiling” (bladz. 115 e.v.) mededeling van een onderzoek naar de opvattingen omtrent het moedertaalonderwijs bij onderwijzers in Vlaams België. Het volledige rapport van dit onderzoek is thans verschenen. Het wordt, zolang de voorraad strekt, op aanvraag *kosteloos* toegezonden door het Ministerie van Openbaar Onderwijs. Bestuur der Studiediensten. Publicaties. Wetstraat 171, Brussel.





BOEKBEOORDELINGEN

HELMUT SCHELSKY, *Einsamkeit und Freiheit zur sozialen Idee der deutschen Universität*. Münster (Westf.) 1960.

In juni van het vorig jaar heeft de schrijver, een van de weinige sociologen, die zich serieus met de problemen van onderwijs en opvoeding bezig houden, zijn intrede gedaan aan de Wilhelms-Universität te Münster. Dit is de titel van de rede, welke hij daarbij hield. „Eenzaamheid” en „vrijheid” staan hier voor de idealen, welke Wilhelm von Humboldt (1767-1835), die zoiets als een kerkvader van de duitse universiteit is geworden, zijn geesteskind heeft meegegeven. Een recht op vrijheid zou hier bestaan. Daarin stak een afwijzing van de dogmatische invloeden van de zijde van staat en kerk maar evenzeer het recht om vrij te zijn van de eisen van het praktische leven, van op het beroep gerichte studiën. Een plicht tot eenzaamheid zouden de beoefenaren der wetenschap hebben. Een monnikenleven was hun toegedacht. Hier werden de eisen en mogelijkheden, welke het klooster had bezeten, aan de maatschappelijke situatie van een opkomend burgerdom en een van staatswege georganiseerd onderwijssysteem aangepast.

Schelsky laat zien dat deze idealen weliswaar nog ijverig worden beleden, maar tevens dat ze in generlei betrekking meer staan tot de werkelijkheid van vandaag. Het algemene geleerdendom, dat Von Humboldt en de zijnen voor ogen had gestaan, is uiteengevallen tot een pluraliteit van academische beroepen. Het *studium generale*, dat ook in Nederland niet van de grond wil komen, is daarom een goed bedoelde, Humboldtiaanse gedachte, die thans van een gebrek aan werkelijkheidszin getuigt. Het onderzoek, eens een bezigheid voor de studeerkamer, heeft zich in zelfstandige, bedrijfsmatig georganiseerde instituten verzelfstandigd. Wetenschap is thans allermint meer de draagster van een *Bildung*, die boven het praktische leven en zijn doeleinden verheven is. Integendeel. Wij beleven het feit, dat alle praktijk van enige betekenis tot object van wetenschappelijke studie wordt. Ik heb meer dan eens gewezen op het uiteenvallen van „intelligentsia”, de geestelijk leidinggevende laag, ener- en de academisch gevormde „intellectuelen” anderzijds. Schelsky merkt in dezelfde geest op „dass Bildung die Angelegenheit einer Minderheit sein wird, die mit der funktionalen Führungsschicht der Gesellschaft nicht identiek ist.” Voor het onderhouden van deze *Bildung* in vrijheid en eenzaamheid moet buiten de universiteit plaats worden gevonden. Andermaal een denkbeeld, dat in de lucht zit: Nietzsche, Ortega Y. Gasset, Vestdijk, Hermann Hesse hebben in deze richting gewezen.

Al met al een betoog, dat, ontmaskerend als het is, in de duitse wetenschappelijke wereld waarschijnlijk niet aanstonds zal zijn gewaardeerd. Zulk een confrontatie van ideologie en realiteit is evenwel noodzakelijk. Ook in Nederland kunnen wij er van leren.

*Education in the United States of America*, Office of Education, Washington (D.C.) 1960, 134 pag.

Wie behoefte heeft aan een overzicht van het onderwijs in de Verenigde Staten kan hier voor een halve dollar terecht. Dit is een helder, overzichtelijk boek, dat alle informatie biedt, welke voor een eerste oriëntatie nodig is.

Een enkel citaat uit het hoofdstuk over *research* in het onderwijs wordt de lezer hierbij ter overdenking aangeboden:

„The promise of research in education is boundless. This is the point at which the problems of society can be attacked at their fountainhead. If, for example, the identification and development of talent among children is improved only slightly, so that one percent of the children who have been unsuccessful at the secondary school level but who have the potentiality of success in higher education are prepared for entrance to such institutions, the increased flow of human talent and ultimate productivity will be felt in every profession and industry.”

PH. J. I.

WILLIAM O. PENROSE, *Structure of Higher Education*. The Hague z.j. (1961), 208 bladz.

Deze uitgave verscheen als nummer 17 in de serie van het Institute of Social Studies in Den Haag: „Publications on Social Change”. De auteur is *dean* van de School of Education van de University of Delaware (V.S.). Het werk behandelt de administratieve structuur van de universiteiten in de Verenigde Staten en in Nederland. Voor Nederlandse lezers is in het bijzonder het Amerikaanse deel instructief. Bij de vergelijking der beide systemen komt onder meer het volgende punt naar voren. In de Verenigde Staten berust de leiding van de universiteit vrijwel steeds bij de president. Deze is zowel haar administratief als haar onderwijskundig hoofd. In Nederland kent men in het bestuur de splitsing tussen administratie enerzijds en onderwijs en wetenschapsbeoefening anderzijds.

Hoewel de auteur zeer voorzichtig is in zijn oordeel over de situatie in een land, dat niet het zijne is en hij bepaald geen Amerikaanse gewoonten op Nederlandse situaties wil overdragen, kan hij niet verzwijgen dat er zijns inziens vele en goede redenen zijn om ook ten onzent te streven naar een eenhoofdig gezag in plaats van de dualistische verantwoordelijkheid, die hij anachronistisch noemt. Het ontbreekt ten onzent, naar zijn inzicht, aan *educational leadership*, besef aan verantwoordelijkheid naar binnen en jegens de gemeenschap en tenslotte ook aan competent toezicht op het werk. Er wordt hier veel gepleit voor grotere autonomie van de universiteit maar de Nederlandse onderwijskundigen schijnen niet in te zien – zo zegt de schrijver – dat hetzelfde verschijnsel, dat naar buiten autonomie heet, naar binnen gezag zal moeten betekenen. Hier ligt bij hen een „academische of intellectuele blinde plek”. Wellicht heeft de schrijver bij zijn betoog iets te veel het hem bekende feit uit het oog verloren, dat de Nederlandse universiteit een onderwijsinstelling is maar tevens een centrum van wetenschapsbeoefening en dat men bij het bestrijden van het dualisme in de administratie dit andere dualisme niet kan aantasten zonder te raken aan het wezen van ons hoger onderwijs.

Terecht stelt hij dat wij onze eigen oplossingen zullen moeten vinden. Dat

deze zullen moeten gaan in de richting van krachtiger centrale leiding en toezicht op het onderwijs onzer hogeronderwijsinstellingen lijkt mij onbetwistbaar. Op het stuk van de wetenschapsbeoefening ligt de zaak bepaald anders, al zullen de schaarste aan geld en intellect ook hier tot een groter planmatigheid nopen. Er is alle reden om de opmerkingen van deze serieuze criticus ernstig te nemen.

PH. J. I.

ERNEST ZAHN, *Soziologie der Prosperität*. Kiepenheuer & Witsch, Köln 1960. D.M. 14.80.

De wieg van de moderne sociologie stond in een rommelig hoekje van de West Europese huishouding, waarin zo'n 100 jaar geleden armoede en gebrek kenmerkende verschijnselen waren. Armoede en gebrek zijn echter als massaal verschijnsel nagenoeg verdwenen. Het merendeel der W.E. volkshuishoudingen heeft een acceptabel economisch evenwicht op een redelijk niveau. Thans echter ziet de socioloog – volgens een wrang grapje iemand die voor elke oplossing een probleem weet – zich geconfronteerd met vraagstukken die samenhangen met de nog steeds toenemende welvaart. Volgens Zahn: „Die Soziale Frage liegt heute in der Sozialen Nachfrage” (pag. 33).

De hier geciteerde zinsnede bevat de kern van een uiterst boeiend boek, waarin Zahn het consumptieve aspect van de moderne samenleving analyseert. Hij gaat zelfs zover dat de consumptie (qualitatief en quantitatief) en het consumptief gedrag van de mens als verklaringssleutel gebruikt worden voor de culturele ontwikkeling van de geïndustrialiseerde maatschappij. Moderne Kulturpolitiek zal dan ook Konzumpolitiek moeten zijn. De consument die reeds lang door de reclame ontdekt is moet zichzelf nog ontdekken.

Zahn begeeft zich met zijn studie op een terrein dat tot nog toe hoofdzakelijk de economen toebehoorde. Dat hij bij zijn kritiek op de economische theorie niet altijd in de roos schiet willen wij hem gaarne vergeven. Want als diagnose van onze tijd is zijn boek scherpzinnig geschreven. Nergens journalistiek, goed gedocumenteerd en steunend op een brede literatuur. Aan ieder die op zoek is naar een beeld van de moderne mens in de moderne samenleving – en wij denken vooral aan pedagogen en sociaalpedagogen – van harte aanbevolen. Niet ter lezing, maar ter bestudering.

H. FEITSMA

H. C. J. DUYKER and N. H. FRIJDA. *National Character and National Stereotypes*. (Vol I of Confluence Ed. by the International Committee for Social Sciences Documentation) N.V. Noord Hollandsche Uitg. Mij. 1961.

Dit boek van Duyker en Frijda is een “trend report”; een balans van de wetenschappelijke stand van zaken op een bepaald gebied van problemen. Zowel de begripsvorming als de ontwikkeling van het moderne spoorwerk werd aan een nauwkeurig onderzoek onderworpen en het resultaat is een voortreffelijke systematisering van een bij uitstek moeilijk en verwarrend stuk wetenschapsbeoefening.

Op pag. 157 merken de auteurs op: “... in persuring the numerous studies one cannot help feeling somewhat disappointed. The total gain in dependable knowledge does not seem proportionate to the effort spent.” Even verder:

"... if there were a solid body of knowledge concerning personality instead of a host of competing theories, advances in the exploration of national character would be far easier". De aandachtige lezer zal deze teleurstelling met de schrijvers delen doch zal zich ook beloond zien indien hij bereid is hen bij hun moeizame speurtocht op de voet te volgen. Het eerste hoofdstuk reeds zou hem van zijn onderneming kunnen afhouden. Het bevat een groot aantal vragen en problemen. De kernvraag: "Is not the concept of national character, as applied to modern nations, based on a delusion?" (pag. 6) dwingt de schrijvers "to plunge head forward into the intricacies of personality theory" (pag. 9). Zo volgt in hoofdstuk II een analyse van definities en begrippen waarbij alle belangrijke auteurs de revue passeren. De tot dan toe gevonden concepties van volkskarakter worden verdeeld in twee typen: the personality - centered and the culture - centered conceptions (pag. 29). De analyse van deze begrippen vindt plaats in hoofdstuk III. Dit gedeelte van het boek heeft nog meer dan de rest een encyclopaedisch karakter. De persoonlijke mening van de schrijvers blijkt alleen uit de indeling van het materiaal. Het in hoofdstuk IV gegeven overzicht van de methoden van onderzoek wordt gevolgd door een uitvoerig, naar een viertal gezichtspunten ingedeeld register van publicaties. Het is de afsluiting van het eerste deel van het boek.

Uitgangspunt voor de schrijvers was het maken van een belangrijk onderscheid tussen national character en national stereotype. Want dit is een onderscheiden "between observation and prejudice, between science and superstition" (pag. 2).

Zo begint eigenlijk met hoofdstuk VI het tweede deel van het boek. Daarin worden de vooroordelen en de voorwetenschappelijke begripvorming onderzocht. In hoofdstuk VII komt dan het verband aan de orde dat mogelijk bestaat tussen national character en national stereotype. Als één van de belangrijkste punten moet genoemd worden dat "national stereotypes are valid assertions about national character" (pag. 128). De laatste twee hoofdstukken bevatten opmerkingen over de betekenis van de vergelijkende methode van onderzoek en enige waardevolle voorstellen voor de verdere ontwikkeling van de research. Met nadruk wordt gewezen op het belang van wetenschappelijke samenwerking (vooral van psychologen, sociologen en anthropologen) want "the study of national character is closely related to, and perhaps indispensable for, personality theory" (pag. 139).

Het boek wordt besloten met een, volgens acht criteria geordende, bibliografie van niet minder dan 988 titels. Ik heb mij bij deze bespreking met opzet beperkt tot het in enige punten aangeven van de zeer compacte inhoud van dit boek. Het werk dwingt daartoe. Het is, zoals reeds werd opgemerkt, sterk encyclopaedisch van aard. Geen boek dat men nu zo eens gaat lezen. Maar wel een stug studiewerk ter oriëntatie van ieder die zich uit hoofde van zijn werk of studie wil of moet verdiepen in vraagstukken van cultuur, volkskarakter, personality, subculturen enz. Tot slot een enkele critische aantekening. Is de nederlandse literatuur op dit gebied zo mager dat hij in de bibliografie nagevoeg verdwijnt? En, met alle respect voor de beheersing van de engelse taal, van de auteurs, zou het niet nuttig zijn om bij een eventuele herdruk, die wij dit boek gaarne wensen, de tekst nog eens voor te leggen aan een engels vakgenoot?

DR. A. J. E. M. SMEUR, *De zestiende-eeuwse Nederlandse Rekenboeken*. M. Nijhoff - Den Haag, 1960, 167 p., prijs f 20,—.

De schrijver heeft een grondig onderzoek ingesteld in de voornaamste Nederlandse en enkele buitenlandse bibliotheken naar de oudste gedrukte Nederlandse rekenboeken. Voor 1502 vond hij er geen gedrukt; hebben ze bestaan, dan zijn ze wel verloren gegaan. Zijn voorganger, de Amerikaan D. Smith wist van het bestaan van ruim 30 Nederlandse boeken af, Smeur vond meer dan het dubbele aantal. Hij heeft deze boeken beschreven met titel, plaats, jaar van uitgave en de bekende drukken en hij is hierbij zeer consciëntieus te werk gegaan. In het tweede deel van zijn boek heeft hij het rekenen systematisch behandeld. Zo maakt hij duidelijk, hoe men na 1450, maar vooral in de 16e eeuw, overging van de arithmetica, als de getallenleer en de getallenmystiek, naar het praktische rekenen, de ars computandi of algorismus. Uitvoering worden de verschillende hoofdbewerkingen besproken. Vele voorbeelden laten ons de dikwijls omslachtige werkwijze zien, maar geven ook de soms handige vondsten, bij Stevin b.v. Natuurlijk komt ook de regel van drieën ter sprake, evenals het penningrekenen. Een hoofdstuk over de algebra, waarin o.a. over de cossische notatie wordt gesproken (weet elk Wiskundeleraar wat dat is?) besluit dit heldere, duidelijke boek van, voor een dissertatie, hoog wetenschappelijk niveau.

Ik heb slechts één aanmerking, maar die is helaas ernstig. Waarom heeft de schrijver bij de transcriptie van de titels de regels van het Historisch Genootschap te Utrecht niet gevolgd, zoals bij tekstuitgaven gebruikelijk is? Nu zijn er niet alleen vele inconsequenties in de spelling en de titulatuur, maar zijn ook alle afkortingen met hun typische tekens blijven staan. Voor niet ingewijden is zo het lezen van de talrijke, dikwijls latijnse uitzettingen en citaten noodloos moeilijk geworden.

N. F. NOORDAM

DR. J. FREDERIKS, *Ontstaan en ontwikkeling van het Zwolse schoolwezen tot omstreeks 1700*. J. J. Tijl - Zwolle, 1960.

Als de schrijver van deze dissertatie zich beperkt had tot de geschiedenis van de Zwolse school, dan had het een goed boek kunnen worden, want hij weet over deze school allerlei aardige dingen mee te delen. Helaas heeft hij zich ook op algemeen historisch terrein begeven en daar heeft hij niet het minste verstand van. Het gevolg is natuurlijk, dat hij ongeoorloofde conclusies trekt of in zijn beschrijvingen (van het humanisme in de 16e eeuw b.v.) scheef gaat, tweede rangsauteurs citeert, maar standaardwerken niet noemt. Ook de literaturopgave is slordig en allerm minst volledig. Bovendien ontbreken dikwijls plaats en jaar van uitgave en worden latijnse citaten zonder enige merkbare reden soms vertaald en blijven ze dan weer staan. Dit is jammer, want er zijn toch goede dingen: de beschrijving van het trivium en quadrivium b.v. Ook drukt hij de - niet zo gemakkelijk te raadplegen - Zwolse schoolorden van 1650 en 1691 in zijn boek af.

N. F. NOORDAM



PROF. DR. A. M. J. CHORUS, *Psychologie van de menselijke levensloop*. Hoofdstukken ener ontwikkelingspsychologie. Stenfert Kroese, Leiden 1959.

Een boek waarmee de ontwikkelingspsychologie terdege rekening zal moeten houden. Bij Chorus omvat de ontwikkelingspsychologie veel meer dan de psychologie van de kinderlijke en jeugdige ontwikkeling. Het gaat in zijn studie dan ook om de bestudering van de menselijke levensloop in zijn geheel. Hij begeeft zich daarbij niet in details maar zoekt naar een klein aantal wezenlijke gezichtspunten. Feiten en gebeurtenissen in een mensenleven zijn geenszins doorslaggevend, de mens heeft altijd een eigen visie op die feiten, een visie die veranderen kan, waardoor bij voorbeeld iemands verleden voor hem van betekenis kan veranderen en de mens een ander leven gaat leiden. „Feit en visie bepalen tesamen de menselijke ontwikkeling evenzeer als de wetenschap omtrent die ontwikkeling”.

Schr. vraagt de aandacht voor een veelal slechts incidenteel gehanteerde methode van onderzoek in de psychologie, die z.i. systematischer zou moeten worden beoefend: de biografische methode. De mens kan zich in het psychologische experiment, zegt hij, omdat het daarin om ogenblikssituaties gaat, niet gemakkelijk geven in zijn „historiciteit, dat is in zijn betrokken-zijn op verleden en toekomst. Die historiciteit wordt uit de experimentele situatie, als storend, zoveel mogelijk geweerd” (p. 14). Hij ziet de biografische methode „vooral als een mogelijkheid tot meer concrete benadering van het individu en wel van het individu als totaliteit, als statische maar vooral als successieve totaliteit” (p. 13).

Chorus meent dat het mogelijk, wenselijk en nodig is, dat we in de ontwikkelingspsychologie gedifferentieerde typen van zich-ontwikkelen leren onderscheiden. Hij wijst erop dat in de geneeskunde en vooral de psychiatrie *verloopseenheden* kunnen worden geconstateerd waarop men zich oriënteert. Maar wanneer we van een bepaald puberteitsverloop spreken, wat doen we dan anders dan een verloopbeeld als maatstaf hanteren?

Nadat hij over de biologische begrenzing van de menselijke ontwikkeling heeft gesproken, fasenindelingen – o.a. die van Busemann, Bühler en Rümke – onder de loupe heeft genomen, de erfelijkheid als factor heeft beschouwd, komt hij te spreken over de vormen van het individuele positie-kiezen tegenover de eigen levensloop. Dit positie-kiezen vindt bij de een op grond van andere hoofdmotieven plaats dan bij de ander. Bestemmingsgevoel spelen bij de een, de betekenis van geluk en kans bij de ander de voornaamste rol. De houding wordt soms duidelijk temperamentsmatig bepaald en wel door de gevoelskleur waarmee feit en gebeurtenis worden beleefd. Bij kleinere kinderen kan men dit al opmerken, in hun relatie tot volwassenen: het ene kind „trok eenvoudig aan door zijn uitstralende opgewektheid, de ander werde af door een sombere geslotenheid” (p. 89). Een sterk prestatie-verlangen, maar ook een roepingsbesef of het vermogen om zowel tegenover overmatig geluk en ongeluk bestand te zijn, kunnen het positie-kiezen dominerend beïnvloeden. Vaak kunnen lichamelijke gaven en kwaliteiten van doorslaggevende betekenis zijn.

Bijzonder boeiend is het hoofdstuk over de vrijheid als faktor in de menselijke ontwikkeling. Kiest de mens zijn eigen leven en levensontwerp? – vraagt schr. zich af. Hij treedt in discussie met Sartre naar aanleiding van diens visie op



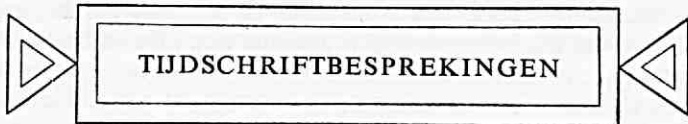
Charles Baudelaire. Chorus meent dat Sartre de betekenis van de „vrijheid” in het kiezen van een levensontwerp te absoluut ziet. „De vrijheid die Sartre veronderstelt . . . is niet menselijk” (p. 116-117). Chorus betoog over de vrijheid is psychologisch gedifferentieerd. Hij onderscheidt acht „modi van zich kiezen”, als typen van het beleven van vrijheid en komt tot de uitspraak omtrent de „normale vrijheid” als „de evenwichtige synthese tussen eerbied voor feiten of de werkelijkheid en moedige zelfbepaling” (p. 126). Er bestaat verband tussen temperamentskenmerken en vrijheidsbeleven.

Vrijheid is overigens „een toenemende grootte in het leven van de mens” en men moet haar zien in verband met de drijfkrachten, met de dynamiek in de ontwikkeling. Belicht worden de betekenis der continuïteit enerzijds en het ontstaan van crises anderzijds in de ontwikkeling, waarbij aan de puberteit „als scharnier der ontwikkeling” grote betekenis wordt toegekend. De persoonlijke waardering van levensfasen is overigens sociaal-cultureel gebonden en kan zelfs plaatselijk verschillen, eventueel van overwaardering in onderwaardering omslaan.

Schrijver's betoog mondt uit in het aangeven hoe uiteenlopende typen van ontwikkeling als verloopseenheden beschreven kunnen worden. Hij geeft zeer interessante voorbeelden in boeiende en bondige beschrijvingen en analyses. Hij geeft aan hoe men te werk zou kunnen gaan bij het hanteren van de biografische methode. Uitgangspunt voor een typologie van levenscurven, van ontwikkelings-verloopseenheden, zoekt hij in de temperamentenleer. De temperamentstypen verliezen onder zijn handen hun karakter van statische eenheden en dat is de grote verdienste van dit boek. Men kan temperamentstypen, zegt Chorus, „van statische eenheden, die ze steeds dreigen te worden . . . ook omzetten in kaders, die aan een gedifferentieerde ontwikkelingspsychologie vorm kunnen geven” (p. 248).

Het boek van Chorus is een pleidooi voor een typologische benadering van de normale ontwikkeling waarbij hij aansluiting zoekt bij een psychologische typenindeling (p. 186). En wel die van Heymans en Wiersma, die „nog steeds de beste psychologische typologie genoemd moet worden”. Chorus heeft fundamentele critiek op onze huidige ontwikkelingspsychologie die hij „door scheve beginselen beheerst en door willekeurige modegrillen bepaald” vindt (p. 243).

Schoolpedagogen zullen belangstellend uitzien naar verdere onderzoekingen en uitwerkingen van gedachten die door Chorus helder werden geformuleerd. Een gedifferentieerde didactiek, waarin meer rekening wordt gehouden met aard en aanleg van het individuele kind, zal immers houvast willen zoeken in een gedifferentieerde ontwikkelingspsychologie. Voor de directe praktijk van het onderwijs geeft zijn boek misschien nog weinig houvast. Maar het is van zeer veel belang dat hij duidelijk uit doet komen dat we er met een bestuderen van dé ontwikkelingspsychologie niet komen. Zijn pleidooi voor differentiatie onderschrijf ik ten volle. „Er zullen vele soorten ontwikkelingsverloop onderscheiden moeten worden: dat zal ons verder brengen dan eindeloos onderzoek van dé ontwikkeling, verkregen door middel van grote doorsneden” (p. 239). Zou de ontwikkelingspsychologie misschien pas in haar kinderschoenen staan? Het nuchtere betoog van Chorus heeft de grote verdienste deze vraag bij ons op te roepen.



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

L'EDUCATION NATIONALE (winter 1960/'61).

*No. 2:* Curiositeitshalve noemen wij de korte inleiding in deze aflevering over het thema „staatsburgerlijke vorming” in verband met het referendum van De Gaulle.

Op onderwijsgebied is de belangrijkste bijdrage een verslag van Jean Ader over de jaarlijkse studiedagen voor Kweekschooleraren, die ditmaal gewijd waren aan het vak maatschappijleer. De auteur licht zijn verslag met enkele voorbeelden van de behandelde stof toe.

Naar aanleiding van een Tolstoï-herdenking wijdt Roger Ikor (Prix Goncourt 1955!) een uitvoerige beschouwing aan „Tolstoï et le tolstoïsme”.

Georges Friedman schrijft over humanisme in een vertechniseerde wereld.

Rest ons nog te noemen een reportage over de opleiding bij de Franse spoorwegen, die in 3 wordt voortgezet.

*No. 3* opent met een beschouwing van insp. Jean Allard over: „Les séances de travaux dirigés” aan de middelbare school, waarvan het doel is de jonge l.l. te brengen tot de voor hem meest geschikte methode van studie, zodat hij zijn werk met meer plezier en zelfvertrouwen aan kan.

H. Canac schrijft over de film (filmstrook) als leermiddel. Voor gebruik tijdens een les moet de film kort zijn (3 à 5 min.) en stom, want de leerkracht blijft de dominerende figuur in de klas. Een andere methode is b.v. het gebruik van een film van 20 of 30 min., die later geanalyseerd wordt en waarvan verschillende onderwerpen in het schoolwerk vervlochten worden. Daarbij zal men de film enige malen geheel of gedeeltelijk opnieuw moeten vertonen.

De reportage in dit no. is gewijd aan elektronische apparatuur in verband met de wetenschappelijke informatie, verzorgd door G.-A. Boutry. Door de overstelpende hoeveelheid van publicaties op alle terreinen der wetenschap zijn de bestaande documentatiecentra haast niet meer te hanteren. Volg. de schrijver zijn de mogelijkheden van het elektronisch brein evenwel ook nog niet ver genoeg ontwikkeld om de taak van efficiënte documentatie over te nemen; de snelheid van informatieve verwerking zou nog te laag liggen.

Marc Bouloiseau ontvouwt tenslotte zijn plan om kwekelingen in het kader van de vaderlandse geschiedenis, zelfstandig onderzoek te laten doen in bibliotheken en archieven, om zich zo zelf het beeld van een tijdperk of van een bepaald facet ervan te veroveren. Hij zou daarbij tot een landelijke taakverdeling willen komen.

*No. 4:* Het hoofdartikel is een studie van Jean Capelle, directeur van het in deze tijdschriftschouw al eerder genoemde instituut voor toegepaste wetenschap te Lyon, over sociale vooruitgang en de technische opleiding. Er is gebrek aan hoger technisch kader, aan leraren en hoogleraren in de nieuwe richtingen der techniek.

Hierbij sluit zich aan een artikel van Roger Poullain, waarin hij een prognose geeft van de groei van de natuurwetenschappelijke studierichtingen in de eerstkomende jaren en de voorzieningen die getroffen zullen moeten worden.

De reportage in dit nummer betreft de vrouw in het arbeidsproces, een overzicht door Philippe Madinier. De grootste categorieën van werkende vrouwen liggen in de leeftijdsgroepen van  $\pm 20$  en  $\pm 50$  jaar; het totaal aantal bedraagt nu  $6\frac{1}{2}$  miljoen. Uit onderzoek (enquêtes) is gebleken, dat er meer vrouwelijk arbeidspotentieel is, maar dan voor „part-time” werk. Schr. ziet mogelijkheden hiervoor vooral in de sectoren: handel (winkelpersoneel), verpleging en onderwijs.

Didactisch interessant is een artikeltje van André Fouché, waarin hij enkele proeven met wiskunde-vraagstukjes bespreekt, die de l.l. tot zelfwerkzaamheid en zelfcontrole moeten brengen. Vooral zijn leer-psychologische kanttekeningen zijn verhelderend.

*No. 5:* Paul Fraisse schrijft over oriëntatie en aanpassing, in verband met de nieuwe oriëntatie-determinatie-cyclus. Schr. ziet de problematiek tweeledig: als oriëntatie geen verkapte selectie wil zijn, moet zij ten doel hebben het kind te richten op het hoogste hem bereikbare culturele niveau; anderzijds moet de adviseur rekening houden met de aanpassing van de leerstof aan het kind, met vragen van psychologisch-didactische aard. Men moet een open oog houden voor de ontwikkeling in het hele onderwijs.

Op onderwijsgebied is er verder een korte beschouwing van Charles Duchatel over de z.i. niet geheel toereikende opleiding voor hulp-onderwijzers.

Dokter B. Allain beschrijft de resultaten van een enquête naar de voedings-toestand van ruim 200000 lagere schoolkinderen. O.a. blijkt dat ook bij aanwezigheid van schoolcantines nog veel kinderen gaan eten in café's of in kosthuizen. Bovendien bleek de anti-alcohol-beweging niet in alle cantines doorgedrongen: er wordt daar veel bier geschonken (zij het dan met laag alcoholpercentage) en de vruchtensappen zijn doorgaans te hoog geprijsd.

Marcel Leherpeux roert het probleem van het onderwijs in onderontwikkelde gebieden aan. Hij schrijft het mislukken van UNESCO projecten vooral toe aan het foutieve uitgangspunt: de leefwijze van volwassenen te willen hervormen. Schr. ziet als enige reële kans een zo goed en zo uitgebreid mogelijke onderwijs voorziening voor de jongste generaties en dat in het land zelf.

De reportage is van Fernand Lot en gewijd aan het electronen-microscop.

L'EDUCATION NATIONALE (febr./maart '61).

*No. 6:* Het didactische hoofdartikel is van P. Malrieu, die het onderwijs in de natuurwetenschappen benadert naar de „vormende waarde”. In de eerste plaats moet de leraar in deze vakken de jonge mens de vreugde van het zelf ontdekken verschaffen. Verder geven grepen uit de ontwikkeling van het natuurwetenschappelijk denken een interessante bijdrage tot de cultuurgeschiedenis. Schr. wil een taakverdeling voor de hoogste klassen tussen de leraren in de exacte vakken, de geschiedenis en de filosofie. Juist in de puberteitsjaren, waarin het formele denken zich ontplooit en de jongere zich interesseert voor de mens, is het belangrijk het onderwijs te integreren als een ontdekkingsstocht in de geschiedenis van het menselijk denken.

De reportage is gewijd aan de meubelmakerschool Boule in Parijs.

Dokter Gilbert Robin geeft een medisch-psychologische beschouwing over het onevenwichtige kind, dat lijdt aan een sterke motorisch-psychische onrust. Het is opgewonden, beweeglijk, destructief en ongeconcentreerd. De medisch-pedagogische hulp kan in hoofdzaak slechts bestaan in kalmering en versterking van de concentratie door geleide oefening. Film en radio hebben een funeste invloed op deze kinderen, omdat ze het snel wisselende en springerige van de geest nog versterken. Volg.de schr. is vaste leiding en veel rust noodzakelijke voorwaarde bij hun opvoeding.

Paul Pittion beschrijft een merkwaardig experiment aangaande *de stem van de leraar*. Sinds 1952 is men bezig geweest met een onderzoek naar de techniek van het spreken voor de klas, waaraan 342 leraren hebben deelgenomen. Enkele van de conclusies worden hier besproken. Vermoeidheidsverschijnselen treden snel op bij een verkeerd gebruik van de *stem-sterkte*. Schreeuwen heeft evenwel geen positieve invloed op de orde; juist het inhouden van de stem op het goede moment boeit de aandacht. Nodeloze vermoeienis komt ook voor wanneer men aanhoudend te laag spreekt.

Het timbre van de stem speelt een grote rol in het contact tussen leraar en leerling. Op het terrein van de uitspraak bleken nogal wat afwijkingen van de beschaafde norm voor te komen. Jonge leraren hadden vaak moeite met het spreekritme: het tempo was te vlug of te langzaam. Over het algemeen spraken de talenleraren het meest verzorgd; de docenten in aardrijkskunde en geschiedenis hadden neiging tot monotonie, terwijl het spreken van de leraren in de exacte vakken te lijden had onder het feit dat deze vaak al docerend op het bord schrijven, dus spreken met de rug naar de klas. Op grond van de ervaringen met hulp bij kleine afwijkingen, doet schr. het voorstel om aan elk pedagogisch centrum een spraakkundige te verbinden die controleert, adviseert en eventueel therapeutische hulp verleent.

*No. 7:* Jean Chateau wijdt een populair-filosofische beschouwing aan de cultuur van de 20ste eeuwse mens als post-Christelijk in zijn verhouding tegenover de overgeleverde waarden en patronen. Hij geeft een nogal lyrische verdediging van deze vorm van humanisme, die genoemd wordt *l'esprit laïque*. (Op dit artikel is in enkele volgende afleveringen met ingezonden stukken gereageerd.)

Georges Amado geeft een verslag over de observatie van gedragsgestoorde, onaangepaste kinderen van 6-13 jaar in Le Coteau te Vitry-sur-Seine. Voor dat men met hen kan gaan werken, moet men eerst de basiskennis ontdekken, dan de negatieve rancuneuze afweer doorbreken en de innerlijke discipline herstellen.

*No. 8:* Henri Vilatte beschrijft een statistisch onderzoek naar het maatschappelijk milieu van middelbare scholieren die financieel door de staat gesteund worden. De meesten van hen komen uit de groepen: landarbeiders, renteniers, en zonder beroep. De schr. pleit voor een ruimere toekenning van beurzen vooral in de laagste groepen, omdat daar het verloop onder de scholieren nog groot is.

Het hoofdartikel is van Hélène Gratiot-Alphandéry over „het kind en het geweld”. Spelen waarin een of andere vorm van geweld voorkomt ziet schr.

niet als werkelijk creatief spel, maar als een nabootsen van de volwassenenwereld onder dit aspect. Zij is verontrust door de resultaten van een door haar genomen proef, waarbij kinderen van 10-13 jaar een verhaaltje moeten vertellen bij een serie plaatjes. Hoewel de plaatjes nergens een element van geweldadigheid bevatten, voerde toch meer dan de helft van de kinderen deze elementen in het verhaaltje binnen.

Insp.-gen. Roger Thabault bespreekt tenslotte nog eens enige problemen die zijn gerezen met de invoering van de verlengde leerplicht en de vernieuwde onderwijsorganisatie.

*No. 9:* Dit nummer opent met een artikel van Maurice Debesse over het observeren van leerlingen. Goede observatie is volg. de schr. nog altijd een onmisbare voorwaarde om een kind te leren kennen. Daartoe is een nauwgezette training in deze kunst bij studenten in de psychologie en pedagogiek noodzakelijk.

R. Dottrens bespreekt enkele ervaringen met de onderwijzersopleiding aan de universiteit van Genève.

De reportage is ditmaal gewijd aan het vernieuwde en uitgebreide vliegveld Orly, dat met enige gepaste trots als Europa's eerste luchthaven wordt voorgesteld.

Didactisch het meest belangrijk is een bijdrage van P.-Marquet over het leren lezen; niet het aanvankelijk lezen, maar het ontwikkelen van de smaak in de lectuur. Literatuur-onderwijs moet niet beginnen met brokjes bloemlezing of moeilijke teksten die verdrinken in de noodzakelijke verklaringen, maar met het gewennen van het oudere kind aan goede boeken. Die moet het dan ook helemaal lezen, in de frequentie van b.v. één per maand in de eerste klas van de middelbare school. Als men aansluit bij de belangstelling van kinderen in die leeftijd kan men langzamerhand hen inleiden in de literatuur.

*No. 10:* bevat een boeiend verslag over de inrichting en het werk van een pas geopend jeugdcentrum in Parijs. Oorspronkelijk bedoeld uitsluitend voor pubers en adolescenten, doet het gebouw in de dichtbevolkte wijk waar het is gevestigd, ook dienst als opvangcentrum voor schoolkinderen op vrije dagen.

Een grote foto-reportage van G. Friedemann en J. Dofny is gewijd aan het geautomatiseerde grootbedrijf en de positie van de werknemers daarin.

Tenslotte bevat deze aflevering dan nog een korte reportage over het onderwijs in Israël.

*No. 11:* opent met een beschouwing van M.-A. Bloch over oriëntatie of selectie. Het „determineren” na het basis-onderwijs betekent voor de adviserende leraren een psychologische omschakeling, in die zin dat ze werkelijk moeten oriënteren en niet slechts selecteren zoals ze gewend zijn. Schr. pleit ook voor decentralisatie en tegen de grote scholengemeenschappen, omdat die de jonge l.l. een gevoel van verlorenheid geven.

Het hoofdartikel is van dr. Serge Lebovici over het huiswerk als onderdeel van de gezinsopvoeding. Directe bemoeienis van de ouders is volgens hem niet wenselijk; hun taak is niet het werk te maken voor de kinderen, maar de meest gunstige werksfeer te scheppen. Pedagogisch waardevolle hulp van



de ouders kan bestaan in het daadwerkelijk tonen van stimulerende belangstelling en het mee-ontwerpen van een goede taakverdeling voor de jongste leerlingen.

Uit de didactische rubriek moet nog genoemd worden een artikel van de hand van Georges Jean, gewijd aan vernieuwd letterkunde onderricht met behulp van „fiches de lecture”. Deze bevatten enerzijds gegevens over plaats, milieu, tijd en thema van een boek plus aantekeningen over leven en werk van de auteur, anderzijds een serie fragmenten uit het boek, met verbindende tekst, die een goed beeld geven van stijl en inhoud. Schr. prijst dit hulpmiddel vooral aan voor die opleidingen, die geen uitvoerig letterkunde programma hebben (technische scholen e.d.).

Groningen.

U. J. BOERSMA

#### DIDACTIEK

De studie van de didactiek voor de leraren- en onderwijzersopleidingen neemt een veel grotere plaats in de didactische duitse literatuur, dan wij in ons land gewend zijn. Een duidelijk voorbeeld daarvan is het Beiheft 2, 1960, van het Zeitschrift für Pädagogik; Didaktik in der Lehrerbildung, waarin bijdragen verzameld zijn van Hammelsbeck, Derbolav, Stückrath, Weisgerber, Wagenstein, Koselleck, om slechts enkele in ons land bekende namen te noemen. Hammelsbeck noemt drie belangrijke grondproblemen in de gehele opleiding: de didactiek als deel van de opvoedingswetenschappen, de integratie van praktijk en theorie op wetenschappelijk niveau en de relatie tussen opleiding en universiteit.

Een „Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik” van Derbolav neemt het bestaan van een wetenschappelijke didactiek als uitgangspunt. Als didactische grondproblemen bespreekt hij: de autonomie tussen opvoeding en onderwijs, de vorming door het onderwijs, de pedagogische verantwoording, het vormingsprobleem en daarna de didactische principia: het elementaire, het fundamentele, het exemplarische, het existentiële, de ontmoeting en het vormende in de didactiek. Derbolav besluit met een verwijzing naar de opleiding: de vakdocent zal van zijn vak uit naar de didactische problematiek moeten groeien, de onderwijzer zal minstens op één gebied wetenschappelijke arbeid moeten leren verstaan om de didactische denkstructuren te verwerven.

Bijzonder aanmoedigend zijn de opvattingen van Weisgerber en Wagenstein over de samenhang tussen de didactieken op lager en middelbaar niveau. Stückrath bespreekt hoe de psychologie in de opleiding voor onderwijzer geplaatst kan worden. Hij wijst daarbij een geïsoleerde, systematische kennis van de psychologie af en zoekt naar een psychologische kennis, die in de persoonlijke ontmoeting van student en kind expliciet gemaakt wordt.

L. VAN GELDER



## VEERTIG JAAR PAEDAGOGISCHE STUDIËN

N. F. NOORDAM

Als driemaandelijks blad werd Paedagogische Studiën in 1920 opgericht onder redactie van Brugmans, Casimir, Gunning, Kohnstamm, Reinders en Roels. Het kwam op een gelukkig tijdstip, want mocht de redactie zich de vraag gesteld hebben of dit tijdschrift in een werkelijke behoefte voorzag, dan kon opgemerkt worden, dat er in 1920 geen wetenschappelijk tijdschrift bestond. Dat van de Vereniging voor Paedagogiek onder redactie van Janse, Lem en Stamperius was in 1919 opgeheven en ook de beroemde Nieuwe School van Thijssen en Bol, overigens meer strijdschrift dan tijdschrift, bestond niet meer. De enige uitzondering, het Paedagogisch tijdschrift voor Christelijke paedagogiek was weinig belangrijk. Zo bestond er nog wel wat, maar van betekenis was het niet, het speelde bij de redactionele overwegingen in elk geval geen rol. Het is ook merkwaardig te zien, hoe de redactie in haar academische hoogte toen nog zo ver van de gewone onderwijspraktijk op de L.S. af stond. Wel meende ze, dat op het gebied van het L.O. pedagogisch en methodisch sedert „verscheidene generaties” allerlei verdienstelijk werk was geleverd, maar dat was dan ook alles. Ook uit haar, naar de gewoonte van die tijd, breedvoerige, gedragen inleiding bleek, dat ze zich in de eerste plaats richtte tot het V.H.M.O.: „er is dan ook eigenlijk nog alles te doen, vooral op het gebied der vakken van het gymniaal en middelbaar onderwijs.” „Het meest urgent” was het probleem van de vakmethodiek, maar daarnaast zou men rekening houden met de historische, wijsgerige en maatschappelijke grondslagen van de pedagogiek. Men hoopte – in verband met de geestelijke stromingen van onze tijd – ernstig rekening te houden met de sociale pedagogiek, de pedagogische psychologie van het normale kind en de experimentele pedagogiek. Uit deze laatste uitdrukking proeven we de opvatting van de Groningers. Die hebben in het begin een belangrijke stem in het kapittel gehad. Wel waren alle universiteiten, behalve de Vrije in de redactie vertegenwoordigd (die te Nijmegen bestond nog niet) maar vooral de Groningers zaten in die tijd vast in het psychologische zadel. De anderen, ik denk hier vooral aan Kohnstamm, moesten feitelijk nog beginnen. Gelukkig hadden zij juist in 1919 een psychologisch-pedagogisch apparaat gekregen in het Nutsseminarium te Amsterdam en van stonde aan is Paedagogische Studiën ook het mededelingenblad van het Nutsseminarium geweest. In zekere zin loopt hun geschiedenis parallel: er zou gestudeerd worden en wel in „echt wetenschappelijke” zin, dit was de stelregel voor beiden.

De oorspronkelijke achterstand van de groep-Kohnstamm is, in pedagogisch-didactisch opzicht althans, in een voorsprong veranderd. Helaas kwam er geen verandering in de toestand, dat zoals de redactie in 1920 schreef, de Vrije universiteit „vooralnog” niet in de leiding van het tijdschrift was vertegenwoordigd en ditzelfde geldt ook voor de Keizer Karel universiteit. Dit heeft Paedagogische Studiën steeds meer gemaakt tot het tijdschrift voor de openbare school. Want bij alle levensbeschouwelijke ruimte en bij alle principiële uiteenzettingen bleef de tendens toch wel gaan naar de algemene overheidsschool, ook al maakten een tijd lang voorstanders van het bijzonder onderwijs als Oosterlee, Meimã en Kuypers deel uit van de redactie. Men kan dit een beperking vinden en als men uitgaat van Kohnstamms opvatting, dat de overheidsschool niet neutraal mocht zijn, maar gefundeerd op de bijdrage van *alle* Nederlandse geestesstromingen, wil ze waarlijk nationaal zijn, is het ook een beperking. Men kan het echter ook anders zien. Over het eveneens in 1920 opgerichte Tijdschrift voor Geschiedenis heeft Jan Romein wel eens geklaagd, dat het zo „kleurloos” was, zo weinig koos tussen de verschillende geschiedopvattingen. Terecht m.i. antwoordde de redactie hierop: „dat niet alleen in de eigenlijke geschiedvorsing, maar ook in de interpretatie der feiten dikwijls een vrij grote overeenstemming bereikbaar is.” Deze constatering vanuit een wetenschap die op hoger adeldom kan bogen dan de pedagogiek, kan de huidige redactie tot troost en bemoediging strekken voor de toekomst: zij bewandelt de enige juiste weg onder het reeds in 1920 gekozen bescheiden, maar toch trotse devies: „Een vrije speelruimte, een gemeenschappelijk studeerkamer voor vrij en wetenschappelijk onderzoek wil ons tijdschrift zijn, niet meer, maar ook niet minder.” Een groot aantal van de magistrale artikels, die in de 40 jaar van zijn bestaan zijn verschenen (ik denk hier o.a.(!) aan de bijdragen van Gunning, Kohnstamm en Langeveld) horen tot de geestelijk bagage van elk die zich met de wetenschappelijke bestudering van de pedagogiek bezig houdt niet alleen, maar zijn ook van invloed op de opvoeding van alle Nederlandse kinderen, ongeacht hun geestelijk achtergrond. De geschiedenis heeft de redactie gelijk gegeven: in de interpretatie der pedagogische feiten is dikwijls een vrij grote overeenstemming bereikbaar.

Het is een genoeglijk werk de oude jaargangen nog eens door te bladeren. Vooral de pessimisten in paedagogicis kan ik dit aanbevelen: ze zullen merken, dat er toch wel vooruitgang is geboekt. In de eerste jaren komen nogal eens opmerkingen uit de lespraktijk (populair gezegd: „foefjes”) met recensies van gewone schoolboeken en artikelen

over methodiek. Didactiek bestond blijkbaar toen nog niet, het woord komt althans nergens voor. Ook de echter didactische bezinning ontbreekt nog. Opvallend is ook, dat de experimentele benadering en de psychologie van Heymans (toen in ons land *de* psychologie) bij alle verdienste zo weinig voor de klas en de opvoeding op school heeft betekend: wat doen we nog met de secundaire-functiemeting in ons onderwijs, wat met de temperamentenleer in de opvoeding? Wie gebruikt nog de Bourdontest of de tachistoscoop als het gaat over concentratie in de les?

Het tijdschrift ging er goed in, met de 5e jaargang reeds kon het niet alleen een maandblad worden, maar zich ook uitbreiden naar de kant van het L.O. Het N.O. wordt nog niet genoemd, maar dat was nog pas in opkomst. Bij alle wetenschappelijkheid – ook de redactieleden voor het L.O. als Diels en Van Veen waren „op peil” – bleef in deze jaren de gemoedelijkheid overheersen. Er werden b.v. een aantal schoolopstellen gepubliceerd, met verzoek aan de lezers er een cijfer voor te geven. Ook het echte pedagogische denken moet nog groeien, wat blijkt uit een artikel uit 1924 over de puberteit: „die niet alleen eene physiologische, maar ook eene psychologische zijde toont”. Vooral die physiologische moeilijkheden wegen zwaar! Ze zijn er de oorzaak van dat 3 % van de jongens het einddiploma van het V.H.M.O. niet haalt, dat slechts 17 % van de meisjes het wel haalt en dat van de goede leerlingen in de 1e en 2e klas nog 27 % afvalt! Conclusies, zo overgenomen uit *Adolescence* van Stanley Hall!

In de 7e jaargang schrijft Hallema in een recensie van de uitgave van Valcooghs *Regel*: „Eindelijk dan is er een begin gemaakt met de historiographie van ons Lager Onderwijs”. Nu, na 35 jaar, moeten we helaas constateren, dat we in dit opzicht nog niet veel verder zijn gekomen. Ernstiger nog is de opmerking van Gunning uit datzelfde jaar, dat we nog steeds geen *Monumenta Neerlandicae paedagogica* hebben. Deze opmerking geldt ook nu nog, met, als ik me niet vergis, slechts een enkele uitzondering: Kuipers uitgave van de *Hollandse schoolorde* van 1625 en wat kleingoed als schoolreglementen en derg.

In 1939 kan de redactie bij het begin van de 20e jaargang met voldoening en trots terug zien op wat bereikt is en dit zonder af te wijken van het oorspronkelijke plan: het handhaven van het wetenschappelijk karakter. Toch meende ze, dat er meer praktisch-didactisch moest worden gewerkt en dat het L.O. een grotere plaats moest krijgen. Naar de reden hiervan kan men slechts gissen, maar we gaan wel niet ver bezijden de waarheid, als we menen, dat èn de groei van de genetische

psychologie en het werk van het Nutsseminarium die beide het belang van de vroege kindsheid in het licht stelden en daarmee een steeds vroegere didactische en pedagogische aanpak accentueerden, hierop van invloed waren. Trekken we deze lijn door, dan kunnen we in de toekomst ook de kleuterschool in de redactie vertegenwoordigd zien.

In zekere zin is het jaar 1939 een slot, want de komende politieke gebeurtenissen zouden een andere oriëntatie nodig maken. Paedagogische Studiën is altijd internationaal georiënteerd geweest, dat blijkt uit vele artikels en recensies van grote buitenlandse werken. En toch, als men leest hoe in 1938 zelfs iemand als G. Bolkestein in een bespreking van de encyclopedie van Casimir en Verheyen opmerkt: „Bolivia, Brazilië, Bulgarije, Chili, China (zou daar behoefte aan zijn)”, dan ziet men hoezeer zelfs het internationale denken van toen Europocentrisch was. Gelukkig gaat de redactie zich, als het tijdschrift na een onderbreking tussen 1942 en 1946 weer verschijnt, opnieuw beraden. Naast de continuïteit (belangrijk in de pedagogiek!) die b.v. uitkomt in een serie artikelen van Van Eck over oude pedagogische tijdschriften (het 7e is van 1941, het 8e van 1946) krijgen we een nieuwe oriëntering: Langeveld publiceert een lijst van tussen 1940 en 1946 verschenen boeken en iedereen begrijpt, dat de Nieuwe Wereld hierin een grote plaats krijgt. Zo is het tot nu toe gebleven, er verschijnen dan ook bijdragen over de Unesco en het Russische onderwijs, er komt ook een grote oogst los van didactisch materiaal. Het is al onderwijsvernieuwing wat de klok slaat. Voorzichtig mag hier wel de vraag worden gesteld: is er ook voldoende systematische bezinning?

Dat Paedagogische Studiën zijn 40-jarig jubileum heeft kunnen vieren, heeft het te danken aan zijn wetenschappelijke openheid, die bij alle veranderingen en heroriënteringen steeds is betracht. De tegenwoordige redactie beschikt, getuige haar plannen en veranderingen over grote voortvarendheid. Enkele jaren geleden had ik een aantal wensen (wat meer „echte” pedagogiek, wat meer principiële artikelen, wat meer antropologie) maar die zijn intussen vervuld. Op mijn verlanglijstje zijn blijven staan: een beschouwing over b.v. Whitehead, Dewey, Foerster, Litt, Makarenko, Buber om er zo slordig weg enkele te noemen. Over het algemeen verschijnen er ook maar weinig bijdragen over genetische en pedagogische psychologie. Gezien de vele misvattingen (men kan zelfs spreken van hardnekkige misverstanden als gewoontevorming) zou ook een artikel over de waarde en de grenzen van de fenomenologie nogmaals (!) gewenst zijn. Zo doorgaande zou ik nog een lange lijst krijgen misschien, maar de huidige redactie is voortvarend en diligent genoeg.

## DE ONTMOETING TUSSEN KIND EN LEERSTOF

Een bijdrage tot de orthodidactiek

L. VAN GELDER

Binnen het terrein van de orthopaedagogiek neemt de didactische hulp aan kinderen, die moeilijkheden ondervinden in het leerproces een bijzondere plaats in, zozeer zelfs dat bij velen de opvatting bestaat, dat deze orthodidactiek primair zou zijn. De onderzoekingen uit de Utrechtse school hebben evenwel aangetoond dat de orthodidactiek gebaseerd moet zijn op een inzicht in de paedagogische situatie van het kind, dat deze stagnaties in het leerproces ondervindt. In het hiervolgende willen we, na een kort overzicht van deze gezichtspunten, enkele didactische problemen bespreken vanuit een pedagogisch standpunt.

Als uitgangspunt noemen we de opbouw van een *theoretische pedagogiek* gebaseerd op de analyse van het opvoedingsverschijnsel. Dit opvoedingsverschijnsel wordt gevonden in de omgang tussen kinderen en volwassenen en wordt gekenmerkt door een tweezijdige activiteit: van de zijde van de opvoeder die het kind wil helpen in zijn groei naar volwassenheid en van de zijde van het kind, dat zich emancipeert tot zelfstandige zelfbepaling.

De methode die bij het onderzoek van de opvoedingssituatie gebruikt wordt, wordt de fenomenologische methode genoemd. Deze methode richt zich op de analyse van de wezenstrekken van de verschijnselen. Het aanknopingspunt ligt niet in de wijze waarop een bepaalde vader een bepaald kind opvoedt, maar in de voorwaarden die vervuld moeten worden opdat er opgevoed kan worden. Deze fenomenologische pedagogiek is beschreven in de boeken van Langeveld en Perquin.

Naast deze theoretische arbeid op pedagogisch gebied heeft deze Utrechtse school ook bijdragen geleverd op het gebied van de *kinderpsychologie*. Voortwerkend in de lijn van Stern, Kohnstamm en Hansen is vooral de tegenstelling tussen vorming en rijping het kernpunt van het kinderpsychologisch onderzoek geworden. De meer biologisch gerichte psychologieën zien de ontwikkeling van het kind voornamelijk als een natuurlijk rijpingsproces, waarbij deze ontwikkeling te beschrijven is in haast mechanische wetten. In het onderzoek blijkt evenwel dat voor het menskind deze rijping op zich zelf de uitgroei tot een volwaardig mens niet waarborgt. De groei tot volwassenheid is veeleer een vormingsproces, een opvoedingsverschijnsel. Het kind is, zo luidt de grondstelling, een wezen dat op opvoeding is aangelegd en op opvoeding is aangewezen.

Hiermee krijgt de kinderpsychologie een ander aanzicht. Niet de aanleg, de aanwezige mogelijkheden zijn in de eerste plaats bepalend voor het resultaat van de ontwikkeling maar de gelegenheid die het kind krijgt om deze mogelijkheden te ontwikkelen. Uit deze onderzoeken is een opbouw van de kinderpsychologie ontstaan, die direct aansluit bij de opvoedingspraktijk.

De opbouw van deze ontwikkelingspsychologie was uiteraard alleen mogelijk door uitgebreide praktische onderzoeken.

Deze *practische onderzoeken* bewegen zich op zeer verschillend terrein, b.v. de belevingswereld van de peuter (Beets), de spelwereld van het kind (Vermeer), het onderzoek naar verwaarlozing en psychopathisch gedrag (v. d. Zeyde), het onderzoek naar de leermoeilijkheden (Vliegert, van Hees, van Gelder). Een deel van deze onderzoeken heeft ook betrekking op het leren van het kind in de school en voornamelijk het leren van kinderen die moeilijkheden ondervinden hetzij door beperkingen in de intelligentie, hetzij ook door emotionele stoornissen. De gegevens, die uit deze onderzoeken zijn voortgekomen, hebben tot een verdieping van het inzicht in het gehele didactische proces in de school geleid. Het zijn juist de individuele variaties in het leerproces, de stagnaties door lichamelijke en psychische tekorten, die daarbij het sterkst onze aandacht hebben getrokken. Aan de ene kant blijkt dat intelligente en ook wel minder intelligente kinderen zeer gemakkelijk de leerstof van de school kunnen verwerken, aan de andere kant zien wij een duidelijk geheel of gedeeltelijk onvermogen bij sommige kinderen om de fundamentele hulpmiddelen voor het leren, het lezen, het schrijven en misschien ook het rekenen, te leren beheersen. Tegen deze achtergrond komt de vraag op: aan welke voorwaarden moet voldaan worden, opdat het kind ten eerste de fundamentele culturele vaardigheden leert beheersen, die nodig zijn voor een werkelijke toeëigening van de cultuur der volwassenen, ten tweede de stagnaties die het leren belemmeren, te overwinnen.

Deze wijze van volgen van het kind en zijn leerproces is naar verschillende zijden uitgewerkt. Het eerste aangrijpingspunt lag in het onderzoek van kinderen met lees-, spelling- en rekenmoeilijkheden. Nemen wij als voorbeeld de leesmoeilijkheden, dan zien wij dat deze verschijnselen het eerst door medici onderzocht zijn. Deze medici, psychiaters en neurologen, zagen de leesmoeilijkheden van kinderen op ongeveer gelijke wijze als de verschijnselen van leesstoornissen en ook spraakstoornissen bij volwassenen, die ernstige hersenletsels hadden. Ook dit leidt evenwel nog niet tot een voldoende inzicht in de moeilijkheden van



de kinderen. Bij de gestoorde volwassenen traden de verschijnselen op, nadat zij reeds de culturele vaardigheden verworven hadden. Hun verschijnselen duiden op een afbraak van hetgeen reeds verworven was, terwijl bij kinderen de moeilijkheden juist gekenmerkt worden door de beperkte mogelijkheden deze vaardigheden te verwerven. Daarover spraken later enkele psychologen voor ontwikkelingsleesstoornissen, om aan te geven dat deze leesmoeilijkheden ontstaan in de ontwikkelingsgang van het kind. Onze verdere onderzoekingen hebben ons de overtuiging gegeven, dat wij nog een stap verder moeten gaan en de moeilijkheden moeten onderzoeken in het schoolmilieu, waar deze leesmoeilijkheden ontstaan.

Deze vanzelfsprekende plaatsing van het ontstaan van leesmoeilijkheden, nl. in de didactische situatie van de school, bood een zo rijk uitgangspunt van onderzoek, dat daardoor het gehele terrein van de leesmoeilijkheden opnieuw in onderzoek kon genomen worden. Dit betekende natuurlijk niet, dat alle voorgaande onderzoekingen onbruikbaar voor een dieper inzicht en het ontstaan van leermoeilijkheden waren geworden. Niet alleen dat deze grotendeels zeer nuttig bleken, bovendien verkregen zij nieuwe betekenis omdat wij ze nu konden zien als „voorwaarden” die na een goed verlopend leerproces in die school nodig waren.

De analyse van het leerproces in de school toonde aan dat in het leerproces een samenspel van somatische (neurologische) psychologische en pedagogisch-didactische momenten aanwezig is, dat een bepalende invloed heeft op de aard van de leermoeilijkheden. Het onderzoek van deze leermoeilijkheden zal daarom niet volledig zijn, indien één of meer van deze momenten weggelaten wordt of onvoldoende begrepen wordt. Na de medisch-psychologische benadering van de leermoeilijkheden, vormen de pedagogisch-didactische aspecten soms een ernstig obstakel, omdat na de bestudering van dit aspect het leren in de school goed bekend moet zijn. Voor de didacticus kan de moeilijkheid optreden, dat hij wel de school en het didactische leerproces uit eigen ervaring en door studie goed kent, maar dat het medisch-psychologische terrein te ver van hem afstaat. Dit laatste zien wij vooral optreden indien de didacticus de moeilijkheden van het afwijkende kind uitsluitend als didactische moeilijkheden gaat beschouwen en dan in vergelijking met de didactiek van het normale kind een „verminderde” didactiek van het afwijkende kind gaat opbouwen.

Karl Heymann formuleert dit bezwaar tegen de uitsluitend didactische beoordeling van de leermoeilijkheden als volgt:<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Karl Heymann: Heilpädagogisches Lernen, pag. 3.

Van de buitenkant gezien, verschijnt het orthopaedagogisch onderwijs aan kinderen met een onvolkomen aanleg eenvoudig als een sterk gereduceerde vorm van het algemene schoolonderwijs. Zodra men echter zelf in deze schoolarbeid actief werkzaam is, wordt een geheel ander aspect naar de voorgrond gedrongen. Dan is het minder belangrijk, wat deze kinderen überhaupt leren kunnen, maar veel meer dat, waardoor zij het contact met de werkelijkheid en de maatschappij kunnen vinden. Bij het onderwijs aan deze kinderen komt het er zeer op aan, dat het hele leerproces ondergeschikt wordt gemaakt aan deze bijzondere opgaven.

Wanneer wij ons nu gaan bezighouden met de opbouw van een orthodidactiek, want daarop komt de bijzondere opgave die het afwijkende kind ons in de school stelt neer, dan moeten wij het uitgangspunt niet in een bestaande schooldidactiek vinden, maar in de bijzondere situatie waarin dit kind staat ten opzichte van de leerstof, die voor zijn contact met de werkelijkheid en de samenleving nodig is.

De consequentie van het inzicht is dat elke afwijking een specifieke verandering van het wereldbeeld van het kind inhoudt. Hier voor heeft Dr. Vliegthart reeds een basis gelegd. Zijn uitgangspunt is dat over „het” wereldbeeld van het afwijkende kind moeilijk te spreken is omdat juist door de afwijking b.v. het doofzijn, de intelligentietekorten, de emotionele onvolgroeidheid, het wereldbeeld enige trekken gaat vertonen, die niet meer onder een algemene noemer te brengen zijn. In de lijn van deze opvatting ligt dan de opbouw van een orthodidactiek voor het debiele, het leerswakke, het moeilijk opvoedbare, het zwakziende kind etc. Deze weg is wel aantrekkelijk en zal zeker als werkwijze benut moeten worden, maar is zeer gevaarlijk zolang de didactische uitgangspunten nog onvoldoende uitgewerkt zijn. Dan ontstaan afzonderlijke deeltheorieën, die toch het gevaar lopen „verminderde” didactieken van het gewone onderwijs te zijn.

De tweede weg begint aan de andere kant, nl. bij de uitwerking van de stoornissen en de stagnaties, die tengevolge van bepaalde tekorten in het leerproces kunnen optreden. Als achtergrond nemen wij dan de wijzen waarop het kind de leerstof in de school kan ontmoeten en daaruit trachten wij te bepalen hoe deze ontmoeting door deze tekorten wordt gestoord.

Ook deze weg biedt zijn gevaren. Allereerst moeten de momenten in de ontmoeting van kind en leerstof, zoals de leersituatie en de leeractiviteiten, onderzocht worden. Daarna moet nagegaan worden waar en wanneer in deze ontmoeting stoornissen en stagnaties optreden en dan kan pas bepaald worden, hoe de didactische situatie in het concrete geval opgebouwd moet worden.

Wanneer men de eerste weg de praktische en de tweede de theoretische zou noemen, ziet men over 't hoofd dat de tweede alleen de praktijk van het leren tot uitgangspunt neemt. In het algemeen zullen we echter trachten beide wegen te combineren door onze voorbeelden aan praktische didactische situaties te ontlelen.

Wanneer wij ons afvragen, waardoor het probleem van de orthodidactiek ons duidelijk kan worden, dan is dat niet in de psychologische of in de psychische, maar in de didactische situatie van het lerende kind. Laten wij voorop stellen dat met leren hier niet memoriseren of uit 't hoofd leren bedoeld wordt. Memoriseren is slechts een hulpmiddel bij het leren, één van de leeractiviteiten die het kind in die didactische situatie moet hanteren. Het leren wordt hier gezien als het verwerven van nieuwe gedragsvormen. Hierbij komen direct al twee zeer belangrijke vraagpunten naar voren: ten eerste: welke gedragsvormen heeft het kind reeds verworven en ten tweede: van welke aard zijn de nieuwe gedragsvormen, die wij het kind door het schoolse leren willen laten verwerven. Het eerste levert ons het didactische beginpunt, het tweede de wezenlijke doelstelling van de school. In deze vorm betekent het beginpunt niet de afwezigheid van kennis en het eindpunt van de aanwezigheid van een bepaald kennisniveau, dan zou de didactiek niet meer zijn dan een techniek om van het 0-niveau naar het x-de niveau te komen.

De wezenlijke betekenis is:

- a. het aanvaarden van:
  - de gedragsvormen van het kind op elk niveau van zijn ontwikkeling;
- b. het bepalen van zijn mogelijkheden om tot contact met de werkelijkheid en de samenleving te kunnen komen.

Wij willen dit punt even nader uitwerken voor het debiele kind. Bij het onderzoek van een debiele jongen van 8 jaar die  $2 \times$  gedoubleerd heeft in de 1e klas, blijkt dat zijn rekenkennis o.a. bestaat uit het maken van optellingen zoals  $3 + 2$ ,  $4 + 3$ ,  $6 + 1$ , maar dat het controleren van de uitkomsten met blokjes niet lukt. Ogenschijnlijk ligt nu het didactische uitgangspunt in een daaraan vooraf gaand stadium b.v. het tellend bepalen van de uitkomsten. Het geheugen heeft blijkbaar de functie van het begrip overgenomen. Onderzoeken wij de kwestie nader, dan blijken deze rekenmoeilijkheden ook samen te hangen met taalmoeilijkheden, met ruimtelijke stoornissen, met een gedragsvorm die gekenmerkt wordt door een tekort aan ordening van de werkelijkheid. Het didactisch aangrijpingspunt moet dan ook niet liggen in het aanbrengen van het „hoeveelheidsbegrip” maar in het leren ordenen van de ervaringen in het

gehele veld der werkelijkheid en wel omdat bij dit kind de noodzakelijke voorwaarden voor systematisch „onderwijs” nog niet vervuld zijn.

Een tweede voorbeeld dient ter verduidelijking van het bepalen van de doelen, van de gedragsvormen waartoe de school het kind wil leiden. Ook deze kunnen niet eenvoudig weg in stofomschrijvingen worden aangegeven. Dit heeft in de afgelopen jaren nogal critische opmerkingen gemaakt over het te optimistische vertrouwen in het helpen van kinderen met leesmoeilijkheden tot een niveau dat vergelijkbaar is met het eind niveau van de lagere school. Voorzover in L.O.M.-scholen het streven zou bestaan dezelfde traditionele leerdoelen te brengen als de lagere school stelt, kan dit niet anders dan op teleurstelling uitlopen. Natuurlijk kan in lichte gevallen bij tijdige hulp wel een resultaat bereikt worden dat daarmee overeenkomst vertoont, maar dan blijkt toch dat de moeilijkheden niet geheel overwonnen zijn, omdat de volgende school geen rekening houdt met de typische hiaten en tekorten. De doelstelling moet daarom niet in leerstof uitgedrukt worden (hoever is deze leerling en dan afgemeten aan de gewone school), maar aan de gedragsvormen, die hij in een volgende fase van zijn ontwikkeling nodig heeft. Dit kan betekenen dat de aansluiting aan de volgende school op een ander tijdstip moet plaats vinden dan traditioneel bepaald is, maar ook dat de aansluiting aan de maatschappij scherper gesteld moet worden.

Om nu een juist inzicht te verkrijgen in het didactisch beginpunt, willen wij in het kort enkele punten noemen die bepalend zijn voor de ontmoeting met de leerstof.

De leerstof vindt zijn basis in onze cultuur, in de cultuur der volwassenden. In het geheel van het cultuurbezit, kunnen wij enkele grote groepen van kennis en inzicht onderscheiden. Deze kennis is geordend in denk- of vormsystemen. Langeveld heeft het begrip vormsysteem geïntroduceerd toen hij de verhouding tussen kind en religie wilde beschrijven.

Behalve de religie als vormsysteem, kunnen wij ook de vormsystemen van de taal, van de wiskunde, van de wetenschappen als aardrijkskunde en geschiedenis gaan beschouwen. In de schoolvakken vinden wij de weerslag en de weerspiegeling van deze vormsystemen. In ons dagelijks leven is uiteraard niet elk van deze vormsystemen steeds werkzaam. Afgezien van het vormsysteem van de religie, van de godsdienst en de wereldbeschouwing dat ook onuitgesproken steeds werkzaam kan zijn, zijn er een drietal vormsystemen die steeds gehanteerd moeten worden: het tijd-ruimtelijk systeem, het vormsysteem van de taal en dat van de menselijke verhoudingen. De relatie tot deze vormsystemen is bepalend

voor ons gedrag. Hiermede hebben wij de principiële problemen van de didactiek gevonden, nl.:

1. Hoe zijn de vormsystemen reeds in de wereld van het kind opgenomen?
2. Hoe brengen wij het kind tot een verder doordringen in en tot betere beheersing van die systemen?

De eerste opgave vereist een analyse van de gedragvormen van het kind, voordat het op school komt. Reeds voordat het kind naar school gaat heeft het ontmoetingen met de vormsystemen, die in zijn wereld opgenomen zijn. Het kind ontmoet in zijn wereld de dingen, die mensen en de taal, het ziet de ruimte, beleeft de tijd en onderscheidt de dingen naar hoeveelheid en kwaliteit. De ontwikkelingsperiode, die aan de schoolperiode vooraf gaat, is als een leren in natuurlijke leersituaties te beschouwen. In deze onopzettelijke leersituaties: in het gesprek, het spel, de nabootsing, het proberen en experimenteren met dingen en mensen, leert het kind een aantal grondvoorwaarden voor het leren in de schoolse leersituaties. Dit verkenningsproces is van grote betekenis voor onze verdere didactiek, omdat daarin de voorwaarden tot leren in zo'n gunstige verhouding aanwezig zijn.

Het natuurlijke leren wordt gekenmerkt:

1. Door de geborgenheid en de veiligheid. Men denke aan de veilige situatie van het spelen in de box, in de eigen speelhoek. Verder aan de vrijheid van spreken in de verhouding tot de ouders. De moeder wil verstaan wat het kind zegt. Daardoor krijgt het kind de durf om door te gaan, om zich verder te wagen in de verkenning van de dingen.
2. In de natuurlijke leersituatie is het kind nooit beperkt tot één activiteit. Het leven is nog niet gesplitst in „vakjes" maar er zijn alleen levenssituaties, waarin gehandeld wordt. Het leren zelfstandig eten is tegelijkertijd leren spreken, leren handelen, leren zich gedragen, leren te voldoen aan eisen, leren zich aan te passen. Het is oefenen, experimenteren, luisteren, spreken, waarnemen etc. in één situatie.
3. Er is hier een directe relatie tussen het doel, het leerdoel en de wens van het kind om dit doel te bereiken. De motivatie tot leren is steeds aanwezig en deze drukt zich uit in de energie, de spanning tot leren. Het is deze wil tot leren die juist in de schoolse leersituaties vaak kunstmatig opgewekt moet worden.

Wanneer wij ons nu afvragen tot welke gedragvorm het afwijkende kind met behulp van de natuurlijke leersituaties is gekomen, dan blijkt hier duidelijk dat daarover niet in algemene termen te spreken is.

De gedragsvormen die het resultaat zijn van de ontmoeting met de vormsystemen in de wereld van het kind, zijn bepaald door de mogelijkheden van ontmoeting met de wereld.

Welke wereld staat voor het debiele kind open? In principe is dit een concrete wereld, een wereld waarin het symbool begrip slechts moeilijk en dan nog opzettelijk moet worden aangesterkt. Het niet kunnen abstraheren kan als kenmerk van het leren van debielen aangewezen worden. Doch dit heeft vergaande consequenties voor de gehele didactiek.

Bezien wij in dit licht de bekende tekorten in de ontwikkeling van het debiele kind zoals: de ontwikkeling van de waarneming, de taalontwikkeling, de motorische ontwikkeling, de zelfstandigheid en de gevoelsontwikkeling, dan blijken hier niet alleen beperkingen te constateren te zijn, maar tevens dat uit deze beperkingen een ander wereldbeeld is gegroeid.

Het geringe abstractievermogen leidt tot een tekort in taalbeheersing, tot waarnemingsvluchtigheid, tot onzelfstandigheid, en daardoor is het onmogelijk een „verminderd” normaal onderwijs te geven. Deze tekorten hebben uiteraard reeds in de gehele voorontwikkeling gewerkt, zodat ook de voorbereidende ervaringen die nodig zijn voor het begin van elk onderwijs gedeeltelijk ontbreken. Het kind leeft nog in een open communicatie met de wereld, die hij in zijn structuur moet leren kennen. Deze structuur wordt pas voor hem hanteerbaar en doorzichtig, wanneer de taal hem de ordeningsmiddelen gegeven heeft. Een late en onvolkomen taalontwikkeling en het vasthouden aan de concrete wereld, brengen een beperkt, weinig speels, zelfs al vroeg verstard wereldbeeld met zich mede.

Ook al heeft de debiel de talrijke ervaringen van hoog en laag, dichtbij en veraf, meer en minder, reeds vele malen meegemaakt, deze ervaringen zijn niet geabstraheerd en daardoor niet beschikbaar om buiten de direct ervaren situatie te hanteren. Dit abstraheren kan alleen met behulp van de taal. In feite is het gehele intellectuele leren een voortdurend proces van differentiatie in de taalbeheersing en het taalgebruik. De taal is fundamenteel voor het leerproces, ook voor een vak als rekenen, dat er geheel uit voorkomt en alleen op deze taalbasis kan functioneren.

Het ontdekken van de taal is een proces dat zich normaal in de periode van 1½ jaar tot 3 à 4 jaar voltrekt. Dan treedt de taal op in de plaats van de handeling. Het ontdekken van de structuur van het systeem kan beschouwd worden als een van de grote ontdekkingen. Maar ook hier dreigt voor het debiele kind de beperking, de verstarring, de taalarmoede,



waardoor de beheersing onvolledig wordt. Een tweede moment in de taalbeheersing is de overgang naar het lezen, het ontdekken van de zin van de schrifttaal. Het is duidelijk dat deze ontdekking pas zinvol kan zijn, indien de eigen taal voldoende vorm gekregen heeft.

Het is daarom de vraag of het juist is reeds spoedig met het leesonderwijs te beginnen. Moet hier niet eerst een grotere vaardigheid in de spreektaal aanwezig zijn voordat de behoefte aan het doorzien van de schrifttaal kan optreden?

Het kind moet de wereld ook leren kennen als opgave. Ook dit is een ontdekking die ten nauwste samenhangt met het eigen wereldbeeld. In de regel zien wij het tekort aan het aanvaarden van de opgave uitgedrukt in ongeconcentreerdheid, in vluchtigheid, in passiviteit, in het mechanisch herhalen van het reeds geleerde. Hier staan wij voor de grote opgave het kind niet tot een uiterlijke gehoorzaamheid aan de opgelegde taak gewennen, maar het de mogelijkheden te geven in de speelse sfeer zich tot de taken te richten, die voor zijn ontwikkeling nodig zijn.

Ook hier zal een voorbereiding nodig zijn om ontwikkelingsachterstanden te compenseren.

Het voorbeeld dat wij gekozen hebben: de gevolgen van het debiel-zijn en de ontwikkeling van het wereldbeeld, laat zien, dat het onderwijs zal moeten bestaan uit het bieden van een opzettelijk gevormd ervaringsveld, waarin de tekorten van de ervaring, in taakvorming, in taakbewustzijn, in waarneming, in motorische beheersing gecompenseerd kunnen worden. Dit zou kunnen inhouden dat het aanvangsonderwijs minder bepaald wordt door de leerstof in engere zin en meer door de ontwikkeling van de formele voorwaarden tot het leren van de taal, het rekenen en de algemene kennis.

Deze gedachte was ook de grondslag van een nu verouderde methode van werken, waarbij de nadruk gelegd werd op de afzonderlijke oefening van verschillende functies: het onderscheiden van vormen en kleuren. Deze opvatting is echter achterhaald, omdat niet de functie (zien, horen, tasten) maar het lerende kind als geheel in deze activiteit betrokken moet worden.

Afgezien van de vraag of leren rekenen belangrijk is of niet, biedt het rekenen een goed voorbeeld van de noodzaak over nieuwe voorbereidende ervaringen te moeten beschikken.

Het rekenen van het jonge kind vindt zijn oorsprong in de omgang met de dingen in zijn omgeving, dus lang voordat het in aanraking komt met het systematische rekensysteem. Aanvankelijk hanteert het kind deze dingen zonder taalgebruik, maar in de loop van de ontwikkeling gaat

dit hanteren gepaard met en wordt het geleid door de hoeveelheidswoorden, waarop de telwoorden gebouwd zijn.

Voordat het kind nu in staat is met de getsymbolen te gaan werken, moet het beschikken over woordaanduidingen, die de relaties tussen hoeveelheden uitdrukken. Het taalgebruik is daarom een bepalende voorwaarde voor het voorbereidend rekenen. Daarnaast heeft dit voorbereidend rekenen nog talrijke andere verbindingen. Alle dingen in de omgeving zijn in tijd en ruimte geplaatst. Rekenen vereist daarom beheersing van de tijd-ruimtelijke relaties. Deze relaties: lang, kort, dik, dun, vroeg, laat, vandaag etc. moeten veelal opzettelijk worden aangebracht. Deze omgang met de dingen moet beleefd worden en in de taal worden uitgedrukt. Dat is de waarde van het geven van compenserende ervaringen. Dit kan in de spelvorm, in de ritmiek, aan de hand van de zandtafel, al experimenterend en spelend, maar steeds gericht op het appelleren aan het denken, dat in taal wordt uitgedrukt.

Het is hier niet de plaats de techniek van het rekenonderwijs te bespreken. Uit het voorgaande blijkt dat niet het vlug maken van sommen doel is, maar het aanbrengen van voorbereidende ordeningsbegrippen. Deze ordeningsbegrippen moeten ontdekt worden aan de vele dingen, die in de werkelijkheid van het kind aanwezig zijn. De aanduidingen vindt het kind in de taal, zodat dit voorbereidend rekenen vooral een gericht taalonderwijs is. Pas als het kind in de taal over deze ordeningsbegrippen beschikt, zal het mogelijk zijn het in te leiden in het rekenstelsel.

De didactische houding bij deze leerprocessen is sterk individualiserend. Bij elk kind zullen de gevolgen van de tekorten in de opbouw van het wereldbeeld een andere accentuering hebben. Het zal daarom nooit mogelijk zijn een uniforme methode toe te passen. Elke leerling zal afgemeten moeten worden naar een individuele vorm. Dit kan slechts betekenen, dat het niveau van kennis en vaardigheden op een bepaald tijdstip in de voortgang van het leerproces wordt bepaald. Door deze didactische analyse zal het mogelijk zijn de tekorten in bepaalde onderdelen vast te stellen en tevens welke doelen direct gesteld kunnen worden. Het indelen van de leerstof in kleine leerstofeenheden geeft een gradatie waaruit een soort schaal kan ontstaan, waarop het niveau van kennen en kunnen is af te lezen.

Twee belangrijke voordelen zijn bij deze individuele gradering aan te wijzen:

1. Het is voor de leerling van zeer groot belang een beperkt concreet

doel te hebben, waar hij naar toe kan werken. Vooral bij werk dat veel oefening en herhaling vraagt, is het bereiken van een eigen niveau, van een algemene norm, een krachtige stimulans.

2. Voor de didactiek zijn deze graderingen een uitstekend middel om tegemoet te komen aan de individuele mogelijkheden van de leerlingen. Men kan zo nagaan in welk tempo een leerling werkt, welke hiaten nog opgevuld moeten worden, en welke doelen bereikbaar blijken. Ook worden kennis-elementen, die weggezonden zijn weer ontdekt, zodat niet voortgewerkt wordt op een wankele basis. Het is daarbij in het geheel niet nodig om van de traditionele leerstofindelingen uit te gaan. Het zwaarste punt van de didactiek, zoals die hier is aangegeven, ligt niet in de materiele stofbeheersing uitgedrukt in boekjes, maar in de formele doeleinden: het stimuleren van het taalgebruik, het leren hanteren van symbolen, het wekken van het abstraherend denken.

Tot zover hebben wij veel aandacht besteed aan de taalvorming, niet in de zin van de taal als schoolvak, maar als hulpmiddel in de communicatie en bij het denken.

In dezelfde zin moeten wij een ander „vak” bespreken: De omgang met mensen en dingen, zoals wij die reeds aantreffen in de eerste verkenning van de wereld, heeft in de school weer een intellectualistisch karakter gekregen.

Het kind moet deze omgang leren door kennis te nemen van het gedrag van andere mensen in de tijd en in de ruimte. Wij moeten ons echter afvragen of kennis van het gedrag van anderen een afdoende weg is om tot gedragsverandering te komen. Als intellectuele vorming, zijn vakken als aardrijkskunde en geschiedenis nog te verdedigen, als sociale vorming kunnen zij moeilijk aan hun doel beantwoorden. De oorzaak ligt in het feit dat sociaal gedrag niet langs intellectuele weg, doch alleen langs emotionele weg te leren is. Sociaal gedrag wordt niet geleerd door het aanleren van regels, maar door zich te gedragen in sociale situaties en daarin een zekere aanspreekbaarheid te ontwikkelen voor de reacties van anderen op ons eigen gedrag.

In die zin zou de geschiedenis ons wel kunnen leren, hoe mensen zich ten opzichte van elkaar gedragen hebben. Maar hoe moeilijk is het niet om kinderen met dit gedrag het authentieke gedrag af te leren en zich niet vast te klampen aan simpele cliché's als held en verrader. Nog moeilijker wordt het deze afgelezen regels in het eigen gedrag, die in totaal andere situaties toe te passen. Willen wij dus b.v. debiele kinderen leren om te

gaan met mensen, met dieren en met dingen, willen wij ze leren zich aangepast te gedragen aan eenvoudige levenssituaties, dan zal dit niet in de eerste plaats moeten gebeuren door hen met de kennis van deze dagelijkse situaties in aanraking te brengen. Feiten vragen om interpretatie en pas na deze interpretatie is een oordeel mogelijk. Het primaire intelligentie tekort van debielen maakt de interpretatie en daarmee ook het oordeel onmogelijk. Het zich leren gedragen wordt daarmee niet een intellectueel leerstofprobleem, maar een ervaren in de situatie.

Dit blijkt zeer wel uit de mogelijkheden bij het verkeersonderwijs. De concreetheid van het materiaal, de overzichtelijkheid van de nageemaakte situaties, het geringe aantal mogelijkheden van keuze bij een beperkt aantal regels, zijn kenmerken die bv. lijnrecht tegenover een abstract spel als schaken staan.

Het terugbrengen tot deze concrete vormen van de ingewikkelde dagelijkse en maatschappelijke verhoudingen is evenwel voorwaarde tot dit sociale leren. Het leerplan, waarin de situaties alleen aangeduid kunnen worden, zal niet uitgewerkt moeten worden tot kennis-vormen, maar tot doe-vormen.

Wanneer wij bij onze didactiek uitgaan van de ontmoeting tussen kind en leerstof, dan trachten wij de leerstof af te stemmen op de aard van de leerling.

Een van de grote moeilijkheden is daarbij dat de leerstof een eigen structuur heeft, die vaak door de traditie ons niet meer duidelijk voor ogen staat.

Juist wanneer wij het onderwijs meer individualiseren willen of wanneer een verdeling van de leerstof in kleine, meer overzichtelijke eenheden nodig is, staat dit traditionele onderwijs ons in de weg. In het bijzonder geldt dit voor de beide basisvakken: de taal en het rekenen. Het traditionele taalonderwijs is voor een belangrijk deel gericht op twee doeleinden: de kennis van de spelling en de schriftelijke oefening.

Om deze doeleinden te bereiken wordt in de school zo spoedig mogelijk overgegaan tot het schriftelijk taalgebruik in de vorm van oefeningen.

Hiermee wordt het doel van de taalvorming, dat gericht moet zijn op een veelzijdige taalbeheersing, schriftelijk en mondeling, actief en passief, gemist.

Het taalonderwijs moet als doel hebben de afstand tussen de gesproken omgangstaal, die het kind van zijn milieu uit mee brengt, tot de algemene verzorgde taal, te overbruggen.

Het traditionele taalonderwijs heeft daarbij de verzorgde, soms wel

gemanierde, een te beschaafde taal als norm agesteld en daarop zijn didactiek afgestemd.

Als voorbeeld geldt zowel het spellingsonderwijs als het opzettelijk gebruik van vreemde woorden. Dit alles heeft geleid tot een te sterke vereenzelving van taalonderwijs en schriftelijke oefeningen maken.

De bevordering van de taalbeheersing zal in de eerste plaats moeten geschieden langs de weg van de gesproken taal. De moedertaal is vooral communicatie en expressiemiddel.

Als expressiemiddel zien wij de taal vooral gebruikt als emotionele uiting van eigen belevingen. Op dit punt heeft de school vaak een remmende werking gehad. In plaats van de kinderen te stimuleren tot een levendig taalgebruik, als directe uiting van de eigen beleving, heeft de school het taalgebruik door critiek en door het onthouden van gelegenheid tot vrij spreken, de taalstroom afgeremd en het kind de kans niet gegeven zich in het taalgebruik te oefenen. Ook door het vele schriftelijke taalwerk. wordt de vaardigheid in het uitdrukken van gedachten belemmerd. Wie de taal gebruikt denkt niet aan grammatische of andere taalkundige verschijnselen. Door de voortdurende aandacht aan spelling, invuloefeningen, woordverklaringen e.d., ontstaat bij de kinderen de gedachte dat Nederlandse taal een soort vak is, een techniek, die juist de kinderen met moeilijkheden slecht kunnen beheersen. Hetzelfde treedt op wanneer de taal niet gezien wordt als communicatie-middel, d.i. als middel om in contact met anderen te treden. Men zou didactisch kunnen zeggen, dat elke correcte mededeling meer waarde heeft dan 10 correct keurig gemaakte oefeningen. Het kind moet door het taalgebruik leren begrijpen dat door de taal iets bedoeld wordt. Elke taaluiting kan een mededeling van hem aan anderen zijn of een antwoord op een mededeling die hij ontvangt.

Op deze wijze toch heeft het kind de taal in de voorschoolse periode ontmoet en ontmoet hij de taal in de school ook, maar dan buiten de „taalles”. Het jonge kind beheerst toch, zij het in beperkte mate, de moedertaal en juist wanneer in deze beheersing tekorten optreden, moeten wij trachten deze aan te vullen door levende taalsituaties te scheppen. De levende taaluiting vindt alleen plaats als het kind zich veilig voelt, weet dat hij begrepen wordt en in een zinvol verband zijn taal gebruiken kan. De weg naar een verzorgd taalgebruik is bijzonder lang en kan zeker niet bekort worden door het mechanisch oefenen van voor de taal in wezen onbelangrijke spellings regeltjes.

Denkt men deze opvatting van taalonderwijs door, dan kan men tot de consequentie komen dat de traditionele taallessen niet bruikbaar zijn,

ja zelfs dat „taalles” als vak zeer moeilijk te geven is. Wezenlijk taalonderwijs geeft men pas als een onderwerp aan de orde is, waarbij de kinderen geactiveerd worden tot taalverstaan en tot taaluiting, dus vooraf de taal gehanteerd wordt en niet technisch verwerkt wordt. Dan kan de taal ook drager en steun van het denken worden, in plaats dat het kind over de taal moet denken. De verhouding tussen dit taalgebruik en het denken over de taal zou men kunnen vergelijken met een voetbalwedstrijdspelen en de spelregels uit het hoofd leren. Gelukkig hebben wij allen leren voetballen, zonder dat wij art. 9 van het KNVB-reglement kenden.

In didactisch opzicht houdt deze overweging in dat de taalvorming van het taalzwakke kind langs de weg van taalbeleving moet gaan. Dit kan door de verschillende vormen van dramatiseren, klasseggesprek, uitbeelden van situaties, poppenkastspel e.d. Maar ook dit zijn weer hulpmiddelen, technieken die niet op zich zelf beoefend moeten worden. Goed taalonderwijs moet de verwerking zijn van belevingssituaties. In dit verband hebben wij gesproken over totaliteitsonderwijs en dan niet in de eerste plaats omdat daardoor een andere wijze van kennisverwerving kan plaats vinden, maar vooral omdat de centrale onderwerpen de belangrijke bronnen zijn in de taalvorming. In sommige taalboekjes wordt deze opvatting op een zeer beperkte wijze nagestreefd. Elke lesgroep bestaat dan uit een verhaal, waarna een aantal oefeningen volgen met zinnen en woorden uit die les. Deze werkwijze is althans beter dan de losse, onsamenvangende oefeningen, maar toch raakt men hiermee de kern van het taalonderwijs niet. Nog erger wordt het wanneer men, onder de vlag van individualiseren, bestaande taalboekjes in taken verdeelt, of wanneer de schrijver zijn oefeningen gaat nummeren met taak 1, 2, 3 enz. Deze vorm van individualiseren van het taalonderwijs is de meest ernstige vermindering van de taalvorming.

Taal is een sociaal communicatiesysteem en komt pas tot zijn recht in sociale situaties: als er anderen zijn naar wie ik moet luisteren, als er antwoord gevraagd wordt, als ik uitgenodigd wordt tot een uiting. Daarom is het groepsgesprek zo belangrijk, omdat dit het meest de natuurlijke taalsituatie benadert.

Ik bedoel hier niet mede: het vragend klasseggesprek, dat vaak niet verschilt van beurten geven in een klas.

Kort geleden hebben wij enige weergaven van groepsgesprekken gehoord van een school, met voornamelijk zwak-sociale kinderen, in Keulen, die volgens het Jenaplan werkt. Natuurlijk namen niet alle



kinderen degelijk deel aan het gesprek. Het uitstekende resultaat werd pas bereikt na enige jaren oefenen, maar toch niet meer dan  $2 \times$  per week ongeveer 1 uur. Het hanteren van zo'n groepsgebesprek is een prachtige oefening in onopzettelijk leiding geven, in afstand doen van een te corrigerende houding, in vertrouwen hebben in elke poging van de kinderen om zelf iets bij te dragen.

Alleen wanneer men zich eenzijdig blind staart op het individuele hanteren van leermiddelen kan men aan de betekenis van dit sociale gesprek voorbij gaan.

Het is misschien goed hieraan enkele opmerkingen voer het gebruik van leermiddelen te verbinden. Een vrij algemene verbreide opvatting is dat het individuele onderwijs pas kan slagen indien het kind kan beschikken over een aaneengesloten rij van hulpmiddelen, die in de spelvorm gehanteerd kunnen worden. In een van de vele vernieuwingsrapporten lezen wij: het rekenonderwijs zal het meeste resultaat afwerpen als het, zo niet uitsluitend, dan toch zeker grotendeels wordt beoefend in de vorm van rekenspelen.

Daartegenover staat een andere uitspraak uit de school van de Franse vernieuwer Frénet: „Geen educatieve spelen, geen speciaal materiaal, dat zijn slechts lapmiddeltjes.”

Het grote bezwaar tegen vele rekenhulpmiddelen en taalspelen is, dat zij het kind afhouden van het wezenlijke ontdekken van hoeveelheidsrelaties en van de levende taal.

Een enkel voorbeeld hiervan:

Op een school worden zogenaamde toverdozen gebruikt, waarbij door het juiste plaatsen van een stekker bij een plaatje en bij een woord een lampje gaat branden. Natuurlijk vindt het kind dit een leuk spel. Maar hoe is dit te corrigeren? Het corrigeert zichzelf, zegt men; maar het kind kan heel systematisch proberen tot een lampje brandt. Overigens, welke betekenis heeft de bijeenplaatsing van woord en plaatje. Het is geen denkoefening; geen taaluiting, geen zinvol geheel, geen stukje leestehnik: het is hoogstens een m.i. foutieve wijze van associeren. Foutief, omdat een goede associatie niet tussen een reeks verkeerde associaties geplaatst mag worden, want dat geeft slechts verwarring.

En hoe staat het met de rekenspelen? Wij vermoeden, schrijft Jonges, dat sommige spelletjes volkomen naast het leren rekenen staan. Dat komt omdat men vanuit de rekenkunde de spelen geconstrueerd heeft, d.w.z. men heeft er het rekenen ingelegd, opdat het kind het er weer uit kan halen. Vandaar dat het kind al enigszins moet kunnen rekenen om het er uit te kunnen halen.

Een van de slechtste middelen om de kinderen rekenen te leren zijn de leermiddelen die de kinderen gegeven worden om de verbinding tussen hoeveelheid en getal symbolisch aan te leren. Het aantal variaties met legkaartjes is enorm groot, maar alle berusten op de simpele associatie van aantal en cijfersymbool. Natuurlijk moeten de kinderen deze associatie leren, maar in de moderne rekendidactiek is deze het resultaat van een langdurig ordenen en groeperen van hoeveelheden, die met telwoorden worden aangeduid en staat deze zeker niet aan het begin van het voorbereidend rekenen. Beter voorbereid is het gebruik van deze hulpmiddelen zeker beperkt.

Het overdadig gebruik van hulpmiddelen verhindert een goede didactiek. Maar de kinderen met leermoeilijkheden dan?, heeft de didactische hulp aan deze kinderen geen onbeperkte hoeveelheid leermiddelen nodig? Ook dit berust op een miskenning van de plaats van het leermiddel in het in het didactische proces.

Zeker, de school moet over vele hulpmiddelen beschikken, omdat elk kind op elk punt in het leerproces net een specifiek ander hulpmiddel nodig heeft dan een ander kind.

De remedial-teacher moet inderdaad de beschikking hebben over veel hulpmiddelen, zoals een arts over een onbeperkt magazijn van geneesmiddelen moet beschikken. Maar ongelukkig is de patiënt, wanneer de arts hem de hele voorraad laat gebruiken of elke patiënt met vier of vijf vaste middeljes wil genezen. De remedial-teaching berust op een individuele behandeling, omdat het speciale defect bepaalde wegen tot deelname aan het leerproces heeft afgesloten. Deze wegen opent men niet door het kind te laten spelen met een foutief didactisch middel. Het gebruik van leer- en hulpmiddelen bij de remedial-teaching moet volgen uit een nauwkeurige diagnostiek van de leerstoornissen. Dan pas kan een keuze gedaan worden uit de voorraad hulpmiddelen die beschikbaar zijn.

Wij hebben zo juist gewezen op hulpmiddelen die uit een foutieve didactische opbouw zijn voortgekomen. Dit treft men weer in het bijzonder in de rekendidactiek aan.

Heeft men het taalonderwijs beperkt tot spellingsonderwijs, de rekendidactiek heeft men gereduceerd tot het aanleren van mechanismen, die zo weinig op inzicht steunen, dat een korte periode zonder oefening een bijna volledig wegvallen van de techniek ten gevolge heeft. Duidelijker dan enig ander vak heeft hier het wetenschappelijk onderzoek aangetoond dat het traditionele rekenonderwijs op een verkeerd moment in de ontwikkeling van het kind wordt begonnen en daarna in een te snel tempo tot een te hoge mate van abstractie wordt opgevoerd.

Het verkeerde begin van het rekenonderwijs berust op twee foutieve vooronderstellingen. De eerste is dat het normale kind in de voorschoolse periode geen of weinig ervaringen van quantitative aard zou hebben.

De tweede is dat met het schoolbegin het kind in staat zou zijn na het leren tellen op eenvoudige wijze het systematische rekenen te beheersen, indien het maar voldoende oefening krijgt.

Wanneer men zich verdiept in de voorwaarden die nodig zijn om tot het leren rekenen te komen, dan wordt men getroffen door de lange voorbereiding, die nodig is om aan deze voorwaarden te voldoen. Het leren handelen met dingen, het ordenen en groeperen, het onderscheiden van veelheden en eenheden maakt een even lange ontwikkelingstijd door als de taalontwikkeling, maar vindt vaak 2 à 3 jaar later plaats dan de eerste taalontwikkeling en heeft ook een lange periode nodig voor het niveau van de abstractie bereikt wordt.

Daarnaast moet dit handelen gepaard gaan met een taalontwikkeling in de gecentraliseerde sfeer, die niet ontijdig door het maken van sommetjes mag afgesloten worden.

In de derde plaats vereist het rekenen een houding tegenover de werkelijkheid, die in de vroegere psychologie reeds als de analytisch-realistische houding, maar in de moderne psychologie als een meer kennende-objectiverende houding wordt afgeschilderd. De term realistisch is minder juist, omdat het kind steeds op de realiteit gericht is, maar in de voorschoolse periode deze realiteit sterk subjectief en emotioneel beleeft. Pas wanneer de werkelijkheid meer als object, als iets dat ergens regels en normen kent wordt ervaren, is het mogelijk ook de werkelijkheid van de getallen en hun relaties te aanvaarden.

Voor het normale kind reeds zijn deze voorwaarden tot het systematische rekenen pas voldoende ontwikkeld, wanneer in het 6 à 7de jaar een vrij lange periode van opzettelijke vorming van het hanteren van de objecten, van het aanduiden van hoeveelheden in de taal, van het zich losmaken van de concrete dingen is doorgebracht. Bij verschillende rekenzwakke kinderen in de leeftijd van 8 à 10 jaar is duidelijk te constateren, dat de moeilijkheden hun oorzaak mede vinden in een ontbreken van een voorbereidende periode. Het is geheel in overeenstemming met de grondbeginselen van de hier geschetste didactiek, dat wij bij het rekenen niet moeten uitgaan van het gewenste resultaat, maar van de gegevens die de kinderen ons zelf verstrekken. Deze wijzen er op dat het nodig is aan te sluiten bij de hoeveelheidservaringen, de hoeveelheidsbelevingen en de taalsschat verkregen in de voorschoolse periode.

Het rekenzwakke kind zal van deze ervaringen slechts in geringe mate geprofiteerd hebben. Het heeft geleefd tussen de dingen, maar het quantitative aspect sprak hem niet aan. Wanneer dit kind op school komt bezit het reeds een achterstand, die alleen door een opzettelijke behandeling in te halen is. In het bijzonder blijkt dit bij het debiele kind, maar evenzeer bij het rekenzwakke kind met een normale intelligentie.

Het is algemeen bekend dat de waarde van het rekenen zeer overdreven wordt. Rekenen als denkvak heeft sedert de denkpsychologische onderzoekingen het veld moeten ruimen voor de denkvormende waarde van de taal. Ook de maatschappelijke waarde van rekenen is geringer dan meestal gedacht wordt. Een onderzoek wees uit dat zelfs een geschoold vakman weinig meer nodig heeft dan de hoofdbewerkingen met kleine getallen. Daarbij is de beklijvingswaarde zo gering, dat men zich afvraagt waarom de kinderen zovele uren gewerkt hebben.

Het grootste gevaar in dit opzicht lopen de debiele kinderen, waarbij de tegenstelling tussen mechanische bewerkingen en beperking van het inzicht het sterkst blijkt. Het zou inderdaad de moeite lonen ook voor deze kinderen een beklijvingsonderzoek te doen en een onderzoek naar het actuele rekengebruik in hun maatschappelijk bestaan. De ervaring wijst in dit geval reeds aan dat de uitkomsten zeer gering zouden zijn. Betekent dit nu dat het rekenonderwijs verloren moeite is? Toch niet, wanneer wij uitgaan van de achterstand in quantitative ervaringen en ons rekenonderwijs inrichten om deze ervaringen aan te vullen. Het rekenonderwijs aan debielen zal zeker voor het grootste deel moeten bestaan uit het scheppen van mogelijkheden om deze ervaringen in de quantitative sfeer op te doen. In onze rekendidactiek hebben wij dit aangeduid met de term voorbereidend rekenen.

Hiermee wordt niet bedoeld een vrij korte inleiding in het tellen, maar een veelzijdige, langdurige periode voor het verkrijgen van ervaringen, door handelingen, door ordenen en groeperen, door beweging, door taalgebruik aan de hand van concrete objecten tot een niveau bereikt is, waarop het systematische rekenen verwerkt kan worden. Gaan wij uit van de opvatting, o.a. door Piaget verdedigd, dat het debiele denken van het debiele kind gekenmerkt wordt door een concreet-operationeel denken, dan zal het niet mogelijk zijn dat het debiele kind met inzicht aan het systematische rekenen toekomt. Alle mechanisatie in het systematische rekenen is dan nutteloze kennis omdat deze in praktische situaties niet kan functioneren. Men kan beter geen rekenonderwijs geven, dan rekenonderwijs dat zelfs de mogelijkheid van een begrijpen van de handelingen verhindert. In deze gedachtegang is het rekenen van debielen in

hoofdzaak voorbereidend rekenen, gebonden aan concrete objecten, die langzamerhand de half concrete vormen vervangen, b.v. door het geld-rekenen. Indien er één vak is waarvoor binnen het onderwijs aan debielen een eigen didactiek moet worden opgebouwd, is het 't vak rekenen. Al was het alleen maar om geen onnodige tijd te verspillen.

Onze didactische beschouwing heeft meer het karakter van een essay gekregen. Het is daarom nodig met enkele woorden de principiële punten samen te vatten. Zoals elke theorie heeft ook deze didactische theorieën naam. Wij hebben deze theorie een situationele beschouwing genoemd, omdat uitgegaan wordt van de leersituatie, d.i. de didactische situatie waarin de ontmoeting tussen kind en leerstof plaats vindt.

Deze leersituatie is een ervaringsveld, waarin het kind leeractiviteiten van zeer verscheiden aard kan verrichten. Hoe meer leeractiviteiten de situatie biedt, des te meer ervaringen kan het kind opdoen. Het leren kan dan gekenmerkt worden als een exploratieproces met behulp van leeractiviteiten, overeenkomend met de exploratie van de wereld in de voorschoolse periode. In de leersituatie vormt de leerstof de concreetisering van de vormsystemen uit onze cultuur. Deze vormsystemen heeft het kind reeds in zijn wereld leren kennen en het is de taak van de school deze verkenning op systematische wijze verder mogelijk te maken opdat het kind in het latere leven deze vormsystemen in de cultuur zal kunnen beheersen.

Het leerproces hebben wij gezien als een complex proces, waarin niet alleen de leerstof maar ook het gehele kind, intellectueel en affectief betrokken is. Juist in dit individuele leerproces hebben wij de gelegenheid de stagnaties, die door tekorten in de exploratiemogelijkheden optreden, te onderscheiden. De didactische hulp moet daarom gericht zijn op het aanvullen van de ervaringen, het overwinnen van remmingen, het compenseren van tekorten, het verhelpen van stagnaties. Wij hebben daarbij aangegeven dat elke beperking in de intellectuele, emotionele, sociale en lichamelijke sfeer een specifieke invloed kan hebben op het wereldbeeld van het kind en daardoor elk leerproces een eigen karakter bezit.

Het is de taak van de orthodidacticus dit eigen karakter van het individuele leerproces van het kind te ontdekken en daar zijn hulp bij aan te passen. Uit onze beschouwing is gebleken, dat wij daarbij niet de leerling losgemaakt hebben van zijn levenssituatie. De orthodidactiek ziet de leerling als een zich ontwikkelend kind dat bezig is zijn wereldbeeld op te bouwen, opdat het op zijn wijze zelfstandig zijn leven kan leiden.

De didactiek wil het kind helpen zichzelf te zijn en daarmee wordt de didacticus tot pedagoog.

## VRIJWERKEN OP DE MIDDELBARE SCHOOL

H. C. VERNOUT

Enige jaren geleden brak collega Bergstra in Paedagogische Studiën (het juli/aug.-nummer van 1956) een lans voor het vrijwerksysteem op de middelbare school. Daar Bergstra wiskundedocent is, zal hem wel voornamelijk de toepassing bij het wiskundeonderwijs voor de geest gestaan hebben.

Schrijver dezes is ook wiskundedocent en ook hij past de vrijwerkmethode toe in alle klassen van een zesjarig lyceum.

Bij de toepassing van zo'n systeem maakt het uiteraard veel verschil, aan welke soort van lyceum men werkt. Is dat een klassikale school, dan komt men in moeilijkheden. Om te beginnen wordt verwacht, dat iedere leerling aan het eind van het jaar evenver is met de stof. Natuurlijk kan men hier wel onderuit komen, door b.v. een gemiddelde jaartaak vast te stellen en de leerlingen, die achter zijn, met een onvoldoende te belonen. Maar wanneer andere collega's niet zo'n methode volgen, geeft dit moeilijkheden, als een leerling de volgende cursus bij een collega terecht komt. Om hieraan te ontkomen zal men toch genoodzaakt zijn, aan het eind van het jaar klassikale proefwerken te geven.

Een tweede moeilijkheid is gelegen in de instelling van de leerling. Wanneer de leerlingen in de meeste lessen klassikaal onderwijs krijgen, dan is het voor hen heel moeilijk, zich plotseling in te stellen op zelfwerkzaamheid. Wanneer zo'n lyceum daarbij beschikt over werkuren, gedurende welke de leerlingen, bij een docent naar eigen keus kunnen werken of wel, indien nodig, door een docent tot zo'n werkuur verplicht kunnen worden, dan constateer ik uit eigen ervaring, dat de meeste leerlingen zich liever laten verplichten. De goede leerlingen en enkele zwakken met genoeg verantwoordelijkheidsgevoel of – niet te vergeten – met genoeg controle door de ouders, komen wel vrijwillig, maar juist de middelmatigen laten verstek gaan. Bovendien hebben dan al zoveel docenten beslag gelegd op deze laatste groep, dat er voor vrije keus geen gelegenheid meer overblijft.

Daarnaast zullen de ouders, die deze verschijnselen ook opmerken, zich gaan afvragen, of dan maar niet beter alle docenten klassikaal les kunnen geven.

Mijn *conclusie* is dus, dat het aan een school, waar overwegend klassikaal les wordt gegeven, niet mogelijk is een systeem, waarbij de individuele zelfwerkzaamheid op de voorgrond staat, tot ontwikkeling te laten komen.



Dit laatste zal dus alleen mogelijk zijn aan scholen met een grotere vrijheid, dus voornamelijk Montessorilycea en Daltonscholen.

Ik merkte al op, dat de individuele zelfwerkzaamheid op de voorgrond moet staan. Natuurlijk kan men deze zelfwerkzaamheid beperken tot een gedeelte van de tijd en vele – juist de goede – klassikaal lesgevende docenten, maken daar gebruik van. Stelt men deze zelfwerkzaamheid echter als doel, dan zal de klassikale les daaraan geheel ondergeschikt gemaakt moeten worden. Het zal dan vaak niet eens meer mogelijk zijn, een gehele klas of groep tegelijk les te geven. Maar men zal zich moeten beperken tot een gedeelte ervan. Om storing te voorkomen, zal men dan niet voor het bord kunnen gaan staan, maar zich temidden van de groep moeten begeven, of wel zich met die groep moeten afzonderen.

Bergstra (p. 248) merkt op: „Daarom is m.i. de vrijwerkmethode niet als een totale vervanging van de klassikale te propageren”. Dat „daarom” slaat niet op bovengenoemde groepsles, maar op het nadeel van de „atomisering van de klas”, zoals hij dat noemt. Hij ziet geen klasse-sfeer meer en bovendien meent hij, dat de spontaneïteit van de leerlingen afneemt, omdat ze nu niet meer een gemeenschappelijke belevenis hebben, terwijl deze toch genoemde spontaneïteit zou bevorderen.

Hiertegenover vraag ik mij echter af, wordt een dergelijke spontaneïteit opwekkende, gemeenschappelijke belevenis bij klassikaal onderwijs bereikt? Is het werkelijk zo, dat een bepaald probleem – en ik denk nu vooral aan de exacte vakken – tot zelf denken, laat staan tot zelf verder onderzoeken bij de klas uitnodigt? En zo ja, hoeveel tijd heeft men aan dit probleem besteed, voor men zover is? En degenen, die het snel begrijpen, wat deden zij?

Natuurlijk kan men bij dit systeem nog velerlei vormen onderscheiden. Het is zeker niet zo, dat iedere leerling maar voor zichzelf moet werken, onafhankelijk van de ander. Het is stellig aan te bevelen, dat 3 à 5 leerlingen gezamenlijk optrekken. Zoals van Hiele in zijn dissertatie (p. 43) opmerkt: „In scholen, waar men de leerlingen een iets grotere vrijheid toestaat, kan men de leerlingen in kleine groepjes laten werken. Het individuele werken en de daarbij behorende bezinning is dan behouden, terwijl zij niet zo lang behoeven te zoeken, omdat zij daarbij door de partners gesteund worden.”

Er is nog een ander voordeel aan deze werkwijze verbonden. Wanneer een groepje leerlingen een probleem niet duidelijk is, dan verdient het aanbeveling, hen zo nu en dan, eens naar een andere leerling te sturen, die dit probleem korte tijd geleden onder handen heeft gehad. Hiermee bereikt men, dat laatstgenoemde leerling de zaak moet uitleggen, waar-

door hij merkt, of hij het inderdaad begrepen heeft. Als hij het probleem mechanisch heeft opgelost, zal hij nu meer inzicht verkrijgen.

Bovendien wordt hiermee weer de classesfeer hersteld, zo die al verdwenen was. Het is inderdaad mijn ervaring, dat een klas aan het eind van een jaar vaak juist een goede eenheid is geworden. Men kent elkaar, men weet elkaars zwakke en sterke punten, men waardeert elkaars hulp. En juist deze hulp wekt de spontaneïteit weer op: men wil weer verder.

Dan is er zeker nog het voordeel van de efficiency. Waar wij een probleem zien, is het er niet voor iedereen. Ik wil hiervan een voorbeeld geven dat betrekking heeft op de goniometrie.

Een leerling breekt zich het hoofd over de opgave: Als in een driehoek met zijden  $a$ ,  $b$  en  $c$  geldt:  $a^2 = b^2 + c^2 + bc$ , bereken dan hoek  $A$ . Hij komt bij mij met de vraag: hoe moet dat? Ik stel hem de wedervraag: heb je naar de vorige som gekeken? Ja, dat heeft hij, dat was de cosinusregel, maar hij ziet niet, wat hij daaraan heeft. Ik vraag hem, of hij geen gelijkenis ziet. Ja, een beetje wel. Ik adviseer hem, die regel er eens onder te zetten en er dan nog eens over na te denken.

Na enige tijd komt hij terug met:

$$\begin{array}{r} a^2 = b^2 + c^2 + bc \\ a^2 = b^2 + c^2 - 2bc \cos \alpha \\ \hline 0 = bc + 2bc \cos \alpha = 3bc \cos \alpha \end{array}$$

Ik adviseer hem, nog eens na te denken, in het midden latend, of het zo goed is. Tenslotte bedenkt hij zelf:  $0 = bc(1 + 2 \cos \alpha)$  en ziet dan zijn fout. Tenslotte dan vindt hij nog zelf:  $b \neq 0$  en  $c \neq 0$ , dus  $2 \cos \alpha + 1 = 0$  enz. Hij is eruit.

De volgende vraag luidt: Bereken nu hoek  $A$ , als geldt:  $a^2 = b^2 + c^2 + 3bc$ . Ik wacht nu in spanning op het wederoptreden van de leerling, maar hij komt niet meer opdagen. Het was voor hem geen probleem, dat er nu komt:  $3 + 2 \cos \alpha = 0$ , dus  $\alpha$  niet is op te lossen.

Even later merk ik een andere leerling op, die ook hieraan bezig is en er niet uit komt. Ik verwijst hem dus naar de eerste. Deze wil hem het bovenbeschreven geval eens haarfijn uitleggen. De tweede leerling antwoordt: ja, dat weet ik wel, daar is niets aan, maar hoe moet dat bij de tweede vraag met die  $3bc$ ? De eerste leerling schudt z'n hoofd over zoveel onkunde.

Een duidelijk voorbeeld van het feit, dat verschillende leerlingen in een probleem geheel verschillende moeilijkheden kunnen zien.

Als *conclusie* zou ik willen stellen, dat een methode van individuele zelf-

werkzaamheid het best en meest efficiënt beoefend kan worden in kleine, gelijk op werkende groepjes.

Een ander, door Bergstra genoemd bezwaar is m.i. ook maar slechts ten dele geldig. Ik bedoel de spreiding van de vorderingen. Ik wees er al op, dat dit op een klassikale school moeilijkheden kan geven, maar dat geval willen wij uitschakelen. Op scholen, die geheel op de methode der zelfwerkzaamheid zijn ingesteld, blijft dit bezwaar ook wel gelden, maar niet meer in die mate. Men zal zich op zo'n school dan ook terdege moeten bezinnen op de vraag, wat eigenlijk een „overgang” aan het eind van de cursus inhoudt. Het is al direct duidelijk, dat deze niet op cijfers gebaseerd kan zijn. Iemand met een „achterstand” zou men een onvoldoende moeten geven. Maar een onvoldoende wekt de indruk van onvoldoende kennis en dat hoeft zeker niet het geval te zijn. Een achterstand in een vak kan ontstaan door te weinig inzicht, maar ook door b.v. een verkeerde aanpak van dat vak, een aversie tegen een docent, een tekort aan tijd door de vele andere vakken enz. Men zal een beredeneerd verslag moeten geven van de vorderingen van de leerling en het totaalbeeld daarvan zal moeten beslissen, wat er met die leerling gebeuren moet. Is er in een gedeelte van de vakken achterstand, dan kan hij best in een volgende groep geplaatst worden. Of wel, men vormt een speciale groep van meer zulke leerlingen, die dan „3 jaar over 2 jaar” doen. Op de scholen met moderne werkmethode past men trouwens zulke methoden al lang toe.

Ik wil een voorbeeld geven van spreiding bij wiskunde in de eerste klassen van een lyceum, waar ik het systeem van volledige individuele zelfwerkzaamheid heb toegepast.

TABEL

Datum	Taak																				Extra			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	1	2		
eind sept.	22	15	8	3																				
okt.		7	7	20	5	5	2	2	1															
nov.			1	3	8	12	13	6	4	2														
dec.					2	6	7	12	9	5	7													
jan.						1	4	10	5	9	6	4	5	2	2									
febr.								4	1	8	2	10	2	8	7	3	3	1						
mrt.										4	4	3	6	7	4	9	4	6	2					
april										1	4	4	5	5	7	6	8	5	3	1				
mei											2	1	4	4	6	6	8	6	7	5				
juni											2	1	1	1	2	4	5	10	5	10	3	4		

Aantal leerlingen uit twee eerste klassen, dat op een bepaalde datum een bepaald aantal taken af had (totaal 49 leerlingen, behalve dec. en jan. 48 leerl.).

In de hogere klassen doet genoemd bezwaar zich sterker gevoelen. Tenslotte immers moeten de leerlingen (nog) hetzelfde eindexamen afleggen. Men kan echter hier dit recht trekken bevorderen, door de leerlingen meer gelegenheid te geven tot vrijwerken bij de leraren van hun keuze. Wanneer zij dit vanaf de eerste klas gewend zijn, zullen zij hiervan een verantwoord gebruik kunnen maken.

Het is dus onjuist, de leerlingen, naarmate ze in hogere groepen komen, minder vrijwerkuren te geven. Het moeten er juist meer zijn. Op het vroegere Jac. P. Thijsse-Montessorilyceum kwam deze onjuiste toestand voor. In de eerste klassen werd 34 % van het aantal wekelijkse lesuren als vrijwerkuren aangegeven; dit percentage daalde in de tweede t/m de zesde klassen resp. tot 32, 28, 27, 23, 18.

Men ziet hieruit duidelijk, dat de leerlingen in de lagere klassen teveel vrijheid hadden, waardoor zij niet efficiënt werkten. Dit *wreekte* zich in de hogere groepen. Misschien was dit mede een oorzaak van de ondergang van dit lyceum in 1955.

Bovendien kan men in de hogere klassen facultatieve taken invoeren, die niet direct voor het examen nodig zijn en dus eventueel overgeslagen kunnen worden.

Als conclusie zou ik willen stellen:

De spreiding van de vorderingen is een logisch gevolg van de methode. Deze spreiding moet daarom positief verwerkt worden in de schoolorganisatie en de beoordeling van de leerlingen.

Wanneer wij een vrijer schoolsysteem voorstaan, dan doen wij dit tevens, omdat wij daar nog andere doelen mee nastreven, welke op een klassikale school op de achtergrond geschoven worden. Ik bedoel o.a. de persoonlijkheidsvorming.

Deze vorming toch zal hoe langer hoe meer aan het onderwijs toevallen gezien de steeds groter wordende zgn. „polyvalentie” van de volwassenheid, een woord door prof. v. d. Berg in zijn „Metablica” gebruikt, dat m.i. een sleutel tot modernisering van het onderwijs geeft.

Deze persoonlijkheidsvorming meen ik inderdaad te bevorderen door de leerlingen zelf een bepaalde denkwijze te laten beoefenen en niet door deze te doceren, waardoor de leerlingen toch eigenlijk voor een groot deel passief aan het denkproces deelnemen. De resultaten van deze vorming zijn moeilijk te constateren; toch meen ik aan de uitlatingen van verschillende deskundigen bij de eindexamens, die opmerkten, dat de leerlingen zich gemakkelijk uitdrukten en zich niet te snel uit het veld lieten slaan, enig houvast te hebben.

Een ander resultaat constateer ik bij de verhouding docent-leerling. Deze verhouding komt bij deze methode duidelijk tot uiting. Wij willen daarbij aansluiten bij prof. Langeveld; deze wijst erop dat in de eerste en tweede klas de docent altijd nog de autoriteit moet blijven die het gezag uitoefent. Wel kunnen de leerlingen bij het werken hun eigen tempo bepalen en kunnen zij binnen zekere grenzen bepalen aan welke taak zij willen gaan werken, maar verder zijn zij onderworpen aan de regels van het spel. Zij zullen trouwens niet anders willen. Hun puberteit is nog niet of nauwelijks begonnen; de eigen persoon staat nog op de voorgrond; sociale rechten en plichten kunnen zij nog moeilijk onderkennen. Zichzelf beoordelen is ook nog niet mogelijk. Men merkt dit b.v. bij het bespreken van de resultaten; hun eigenlijke prestaties stellen zij niet in de juiste verhouding, successen herinneren zij zich nog en hun eigen werk zien zij al gauw in een beter licht dan die van hun medeleerlingen. In de derde en vierde klas treedt de puberteit in. De leerlingen gaan de eigen levenshouding maar ook die van anderen en dus van de docenten analyseren. Dit kan dan al dan niet aanleiding tot psychologische conflicten geven. Zo kan een leerling gaan inzien, of althans zichzelf gaan suggereren, dat hij de wiskunde toch niet kan begrijpen; dan is de autoriteit van de docent niet meer voldoende. Hij verlangt dan, dat de docent hem zal doen inzien, dat deze gedachte niet juist is. Hier krijgt de docent er een taak bij; een belangrijke taak, die niet verder te omschrijven is, omdat elke leerling op een andere wijze tegemoet zal moeten worden getreden. Op ons Montessori Lyceum wordt deze taak voor een groot deel opgevangen door de groepsleiders. Hier nu ligt een belangrijk voordeel van de methode. Negatieve resultaten worden niet direct negatief beloond, maar kunnen door analyse geschift worden in werkelijke en pseudo negatieve resultaten. Hierdoor zullen de leerlingen tevens meer inzicht gaan krijgen in hun eigen kunnen en kennen, waardoor zij leren zichzelf te beoordelen en daardoor tevens anderen te beoordelen, een sociaal niet te onderschatten voordeel. In de hoogste klassen tenslotte wordt de ontwikkeling van de eigen persoonlijkheid goed merkbaar. Allereerst is de docent niet meer de autoriteit, maar hij wordt de bevriende, leiding gevende, persoon, met wie zij gezamenlijk het einddoel willen bereiken. De leerlingen zijn over het algemeen in staat, de hun opgedragen taak af te krijgen zonder de voortdurende aansporingen van de docent. Er heerst in deze klassen dan ook meestal een ordelijke en prettige werksfeer; conflicten met de docent komen practisch niet voor. Er ontstaat ook begrip voor de medeleerling en de leerlingen helpen elkaar op prettige wijze. Het bespreken van een bepaalde oplosmethode door

een groep van enige leerlingen vindt dan ook vaak plaats. Pas daarna leggen zij het probleem aan de docent voor.

*Conclusie:*

Onze methode bevordert de sociale ontwikkeling en de persoonlijkheidsvorming.

Tenslotte kan men de vraag stellen of de resultaten nu ook beter zijn. Wij moeten ons dan eerst afvragen, waarmee wij gaan vergelijken. Met overgangs- of eindexamencijfers? Maar het is toch wel duidelijk, dat hier geen vergelijking mogelijk is. Het cijfer immers wordt slechts voor een deel door de te meten factoren bepaald. Het is zeker ook subjectief „Cijfers zijn vaak een subjectief gemiddelde van vele subjectieve oordelen”, zegt Koenraads. „Sie stellen kein Mass für die Intelligenz und wirkliche Arbeitsfähigkeit, sie geben erst recht keinerlei Hinweise auf das Wesen des Schüler, auf sein Persönlichkeit oder sein Charakter”. En cijfers zijn toch eigenlijk de enige tot de buitenwereld doordringende gegevens. Men beoordeelt een school veelal naar het percentage geslaagde kandidaten. Wij willen hiermede maar zeggen, dat het moeilijk is, kwantitatief na te gaan of de individuele zelfwerkzaamheid tot betere resultaten leidt. Maar dit is ook eigenlijk onze bedoeling niet. Wij willen meer bereiken dan in cijfers is uit te drukken.

Ik zal eindigen met een citaat uit Jakiel, die opmerkte: „l'Education uniquement individuelle ou uniquement collective est incomplète, elle conduit à l'excessivisme et ne correspond pas à la réalité. Ces méthodes doivent être remplacées par l'éducation en commune individualisée, qui est une combinaison harmonieuse des deux.”

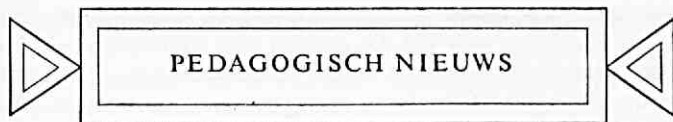
Drs. H. C. Vernout werd geboren te Haarlem op 18 juni 1923. Na zijn H.B.S.-opleiding studeerde hij Wiskunde aan de G.U. te Amsterdam en behaalde zijn doctoraal in 1951.

Drs. Vernout is sinds 1947 leraar, eerst tot 1951 aan een klassikale school, daarna tot 1960 aan het Jac. P. Thijsse-lyceum te Bloemendaal en vanaf 1960 leraar aan het Utrecht's Montessori-Lyceum te De Bilt, waarbij hij veel aandacht besteedt aan de individuele zelfwerkzaamheid, aansluitend aan de Montessorigedachte.

Drs. Vernout is secretaris-penningmeester van de Wiskunde Werkgroep van de W.V.O.

Publikaties: Enkele artikelen over de didactische aspecten van het wiskunde-onderwijs in „Euclides”.





PEDAGOGISCH NIEUWS

DE SCHOOL VOOR MIDDELBAAR ECONOMISCH EN ADMINISTRATIEF ONDERWIJS

1. Het U.L.O.-experiment, dat in 1958 door de drie landelijke Pedagogische Centra in overleg met de U.L.O.-organisaties is begonnen, is nu zover ontwikkeld, dat de plannen voor de aansluiting aan vormen van middelbaar beroepsonderwijs tot uitvoering gebracht moeten worden.

In het experimenteerplan is uitgegaan van de inrichting van het brugjaar, waarna een differentiatie mogelijk is in een vierjarige en een driejarige opleiding.

Daarbij is van de gedachte uitgegaan dat het mogelijk moet zijn voor daartoe geschikte leerlingen om na 3 jaar algemeen vormend onderwijs één van de vormen van middelbaar beroepsonderwijs te volgen. Hier kan gedacht worden aan de volgende richtingen:

- agrарische beroepen;
- technische beroepen;
- huishoudelijke beroepen;
- economische- en administratieve beroepen;
- sociaal-pedagogische beroepen.

Eén van de grote moeilijkheden, die bij de uitvoering van dit plan ondervonden werd, was het ontbreken van enkele vormen van middelbaar beroepsonderwijs en daarmee samenhangend de nog onduidelijke status van dit beroepsonderwijs. Voor de technische beroepen presenteert de U.T.S. de vorm van middelbaar beroepsonderwijs, die zowel gevoed zal moeten worden uit de L.T.S. als uit het U.L.O. Hier gaat het dus vooral om het vinden van de aansluiting op een niveau, dat voor de leerlingen na 3 jaar algemeen vormend onderwijs te bereiken is en voor de U.T.S. aanvaardbaar is. Voorlopig zal hier door overleg tussen de afleverende en de opnemende school deze aansluiting zo goed mogelijk verzorgd moeten worden. Pas wanneer het gehele systeem van aansluitings- en doorstromingsmogelijkheden is opgesteld kan van een directe aansluiting gesproken worden.

In de sociaal-pedagogische sector bleken de opleidingen nog zo nieuw en zo weinig gekristalliseerd te zijn, dat het nog niet mogelijk was de oorspronkelijke plannen uit te voeren. Ook voor de huishoudelijke beroepen zal nog nader bekeken moeten worden, hoe de bestaande huishoudelijke opleidingen op middelbaar niveau aansluiten bij de 3 jaar algemene vorming.

In de sector van het economisch- en administratief onderwijs was tot voor kort nog geen sprake van een duidelijke structuur. In de uitgave *Handelsonderwijs*<sup>1</sup> van 1960 wordt aangegeven dat het handelsonderwijs geen afzonderlijke, afgesloten sector vormt. Dit handelsonderwijs wordt op verschillend

<sup>1</sup> *Handelsonderwijs in Nederland*. Ministerie van O.K. & W., Onderafd. Documentatie. Den Haag, 1960.

niveau van onderwijs bij een aantal schoolsoorten aangetroffen. Genoemd worden dan: de scholen voor U.L.O., scholen voor winkelpersoneel, handelsdagscholen, handelsavondscholen, hogere burgerscholen A, voortgezette opleidingen op niet-universitair niveau en academische opleidingen. Wanneer deze toestand nu ook bevredigend was voor hen, die leiding geven in de sector van economisch-administratief onderwijs, zou er weinig aanleiding geweest zijn om naar een nieuwe vorm van dit onderwijs te streven. Maar reeds in het Onderwijsplan Rutten en in de Tweede Onderwijs nota Cals wordt de aandacht gevraagd voor een aanpassing van deze opleidingen aan de eisen van de maatschappij en voor een evenwichtige opbouw van deze sector van opleidingen.

De eerste royaal opgezette poging om het economisch en administratief onderwijs een duidelijke, aan de huidige maatschappelijke eisen aangepaste structuur te geven is gedaan door de Commissie Economisch-administratief onderwijs<sup>1</sup>.

De Commissie, bestaande uit vertegenwoordigers van het onderwijs en het bedrijfsleven heeft in 1957 haar rapport aan de Minister van O.K. & W. uitgebracht. Door het werk van deze Commissie is het mogelijk geworden meer inzicht te verkrijgen in de opbouw van wat vroeger aangeduid werd als „handels-onderwijs”.

Een reeks van problemen wordt in dit rapport aan de orde gesteld: de indeling in lager, middelbaar en hoger beroepsonderwijs, de functies waarop dit onderwijs gericht moet zijn, de aansluiting tussen de verschillende vormen, de inhoud van dit onderwijs. De heldere structuur, die deze Commissie heeft voorgesteld, overeenkomstig het latere ontwerp van wet tot tegeling van het voortgezet onderwijs, maakt dit rapport zeer waardevol en het heeft daarom steeds als uitgangspunt gediend voor onze verdere bestudering van het economisch en administratief onderwijs in ons U.L.O.-experiment.

2. Enkele van de hierboven genoemde problemen van het economisch-administratief onderwijs willen wij hier nader bespreken.

Indien de functies, waarvoor een opleiding aan een universiteit of hogeschool buiten beschouwing gelaten worden, kunnen de economische en administratieve functies in de maatschappij globaal onderscheiden worden in lagere, middelbare en hogere functies. Voor de beschrijving van deze functies citeren wij uit het genoemde rapport:

*Lagere functies of beroepen:*

betrekking hebbende op eenvoudige arbeid, waarbij enig overleg en initiatief, een aanmerkelijke praktische ervaring en eventueel enige theoretische kennis wordt vereist.

Voorbeelden: kleine neringdoende, filiaalhouder, winkelbediende, vertegenwoordiger van een klein bedrijf, bediende bij een couponafdeling van een bank, facturist, loonadministrateur, rekening-courant boekhouder, lagere administratieve ambtenaar (schrijver), typist(e), telefonist(e).

*Middelbare functies of beroepen:*

betrekking hebbende op vrij ingewikkelde arbeid, welke een bredere ontwikkeling, een bijzondere vaardigheid en een grote praktische ervaring vereisen en

<sup>1</sup> Rapport van de Commissie Economisch-Administratief Onderwijs, Den Haag 1957.

waarin, al dan niet onder supervisie van anderen, in beperkte mate leiding moet worden gegeven.

Voorbeelden: winkelier, eerste verkoper, inkoper, chef van een afdeling in grootwinkelbedrijf, vertegenwoordiger van een middelgroot bedrijf, boekhouder, beursbediende, effectenbediende, handelsagent, tussenpersoon in het assurantiewezen, notarisklerk, chef van een klein administratief bureau in overheidsdienst of bij een sociale organisatie, administratief ambtenaar (op het niveau van adjunct-commies en commies als eindrang), correspondent(e), corrector.

#### *Hogere functies of beroepen:*

betrekking hebbende op ingewikkelde arbeid, waarvoor in het algemeen op basis van een middelbaar-theoretische scholing een uitgebreide en/of meer gespecialiseerde vak- en bedrijfskennis worden vereist, waarin zelfstandig moet worden gehandeld en in vele gevallen aan grotere groepen van personen leiding moet worden gegeven.

Voorbeelden: chef-inkoop, bedrijfsleider in een groot winkelbedrijf, leider van zelfstandige grote detailhandel of groothandel, niet-academisch gevormd bedrijfsorganisator, hoofd van een administratie, eerste assistent-accountant, verzekeringsinspecteur, ambtenaar middelbare rang (hoofdcmmies).

De opleidingen voor elk van deze groepen van functies zullen in overeenstemming moeten zijn met de eisen, die de onderscheidene niveau's stellen. Daardoor zal het mogelijk zijn het economisch-administratief onderwijs aan de hand van deze niveau's in te delen in lager, middelbaar en hoger onderwijs. In de doelstelling van deze vormen van economisch en administratief onderwijs wordt naast de beroepsvorming ook de aandacht gevraagd voor de algemene vorming. Men ziet deze beroepsvorming steeds op een basis van algemeen voortgezet onderwijs en onder voortzetting van dit algemeen vormend onderwijs. Het komt ons voor dat deze onderscheiding juist is. Het beroepsonderwijs mag niet op een te jeugdige leeftijd beginnen, omdat dan de leerling nog geen keuze van beroepsrichting kan doen, maar ook omdat hij eerst een algemene theoretische basis moet hebben, voordat hij aan een meer gespecialiseerd onderwijs toe is.

Hierbij doet zich de vraag voor of de huidige situatie in de U.L.O.-scholen voor de leerlingen, die de handelsvakken kiezen, wel aanbevelenswaardig is. Deze situatie brengt met zich mede dat na 1 of 2 jaar reeds de keuze tussen wiskunde of handelsvakken gemaakt moet worden. Ook in de 3-jarige opleiding wordt na 2 jaar een differentiatie naar de wiskunde en de handelsvakken aangebracht, zij het hier met de bedoeling de leerlingen op een beperkter gebied tot een hogere prestatie te laten komen. Toch is het de vraag of het in het algemeen niet beter zou zijn de algemene vorming gedurende 3 jaar te laten verlopen en pas daarna de beroepsvorming ter hand te nemen. Bij de bespreking van de didactische opbouw komen wij daarop nog terug.

De onderscheiding in lager en middelbaar beroepsonderwijs in de economisch-administratieve sector vraagt naar een nadere bepaling van de inhoud van dit lagere en middelbare niveau.

In het rapport wordt het lager economisch-administratief onderwijs gezien

na 2 jaar algemeen vormend onderwijs. Aansluitend echter bij de gedachte dat op het lagere niveau een schoolduur van 4 jaren waarschijnlijk te veel voor de leerlingen zal zijn, is door de Pedagogische Centra een opzet voor het lagere economisch-administratieve onderwijs gemaakt dat na 1 jaar algemeen voortgezet onderwijs een cursusduur van 2 jaar heeft.

De school voor lager economisch-administratief onderwijs zien wij dus als een vorm van lager beroepsonderwijs, dat op de basis van één jaar algemene vorming, de leerlingen in 2 jaar voorbereid op het vervullen van eenvoudige functies in de administratie, het winkelbedrijf en de handel.

De overeenkomstige formulering voor het middelbaar beroepsonderwijs zou dan zijn: de school voor middelbaar economisch-administratief onderwijs; d.i. een vorm van middelbaar beroepsonderwijs, dat op de basis van 3 jaar algemene vorming, de leerlingen in 2 jaar voorbereid op de vrij ingewikkelde arbeid in de administratie en het commerciële bedrijf.

Het verschil in doelstelling en niveau zal ook tot uiting moeten komen in de leerplannen en de urentabellen. Een enkel verschil willen wij noemen: het lager economisch-administratief onderwijs geeft 1 vreemde taal, het middelbaar economisch-administratief onderwijs minstens 2 vreemde talen. De handelsvakken in het lager economisch-administratief onderwijs blijven beperkt tot de praktische kern, het middelbaar economisch-administratief onderwijs geeft een praktisch-theoretische basis, mede als grondslag voor de verdere studie. In het lager economisch-administratief onderwijs zullen door stages en praktijklessen de leerlingen een directe aansluiting vinden aan het bedrijf, reeds tijdens de opleiding; in het middelbaar economisch-administratief onderwijs zullen deze praktische oefeningen meer het karakter van het verkrijgen van inzicht, naast enige vaardigheid, in de moderne administratieve technieken dragen.

Op deze wijze is reeds enigermate het middelbaar economisch-administratief onderwijs gekenschetst. In het volgende willen wij dit een meer praktische vorm geven.

3. Als beginniveau voor het middelbaar economisch-administratief onderwijs is dus gedacht aan 3 jaar algemeen voortgezet onderwijs. Deze 3 jaar kunnen op twee wijzen door de leerling verkregen worden: langs de weg van de 4-jarige opleiding, voorzover zij de handelsvakken gekozen hebben, en langs de weg van de 3-jarige opleiding, met de specialisatie in het 3e leerjaar naar de handelsrichting. In die zin wordt mede voldaan aan de wens van de Rapportcommissie, die aangeeft om in het derde jaar van deze algemene vorming reeds enigermate te anticiperen op het verder te volgen beroepsonderwijs.

In het rapport wordt vervolgens gewezen op de mogelijkheid om het economisch onderwijs te differentiëren naar de talen en naar de comptabele vakken.

In de taalkundige richting zal de nadruk moeten liggen op de briefwisseling in de Nederlandse, Franse, Duitse en Engelse taal; in de comptabele richting meer op de z.g. handelsvakken: boekhouden, handelsrekenen, bedrijfshuishoudkunde, organisatie en techniek van de handel, recht.

Deze zeer aanvaardbare indeling biedt echter op dit ogenblik bij de inrichting van het nieuwe schooltype bijzonder grote moeilijkheden. In de eerste plaats is de U.L.O.-school sterk gericht op het verzorgen van de vreemde talen, zo-

dat het minder juist zou zijn, dit talenonderwijs een te beperkte plaats te geven in het middelbaar economisch-administratief onderwijs. Daarnaast zullen de beste leerlingen uit de 3-jarige opleiding meer profijt hebben van een voortzetting in de taalkundige en de comptabele richting, dan in één van deze richtingen. Tenslotte zal voor deze differentiatie de school over een groter aantal leerlingen moeten beschikken dan wij op dit moment nog kunnen verwachten. De keuze tot een meer gemengd programma is dus niet van principiële, doch van praktische aard en dient alleen om een verdere uitbouw van dit middelbaar beroepsonderwijs mogelijk te maken.

De lessentabel voor de twee jaren zou de volgende omvang kunnen hebben:

Nederlands	12	lesuren <sup>1</sup>	in 2 jaar	
Engels en Duits	19	..	.. 2 ..	
Frans of Spaans	10	..	.. 2 ..	(facultatief)
Handelsvakken	18	..	.. 2 ..	
Maatschappijleer etc.	6	..	.. 2 ..	
Praktische vakken	5	..	.. 2 ..	

Tevens geven wij hier een suggestie voor een lessentabel, waarbij in de eerste kolommen het voorstel van de Commissie Westerveld is vermeld en in de twee laatste kolommen het voorstel van de Werkgroep U.L.O.-experiment.

vakken	Voorstel Commissie Westerveld				Voorstel u.l.o.-experiment	
	Comptabele afd.		Taalk. afd.		1e leerj.	2e leerj.
	lessen van 50 min.				lessen van 45 min.	
Nederlands	4	4	4	4	6	6
Engels	2	2	3	3	5	4
Duits	2	2	4	4	6	4
Frans	-	-	4	4	-3	-3
Spaans	-	-	-	2	-3	-3
Handelsvakken <sup>2</sup>	12	12	3	3	6	12
Rechts- en wetskennis	2	2	1	1	0	2
Aardrijkskunde	2	2	2	1	4	2
Geschiedenis						
Maatschappijleer	2	-	2	-		
Stenografie	-	-	2	2	0	1
Mach. schrijven	1	1	2	2	0	2
Kantoormachinearbeid	-	2	-	1	0	2
Lich. Opvoeding	3	3	3	3	3	3
Wiskunde	-	-	-	-	-	-3
Expressievakken	-	-	-	-	2	-
Keuze-lessen	-	-	-	-	5 <sup>3</sup>	-
Godsdienst	-	-	-	-	1	1

<sup>1</sup> lessen van 45 minuten.

<sup>2</sup> onder handelsvakken worden gerekend: boekhouden, bedrijfsrekenen, organisatie en techniek van de handel, statistiek en bedrijfshuishoudkunde.

<sup>3</sup> facultatieve vakken.

Voor de inrichting van deze school zal een uitvoerige beschrijving van de leerstof noodzakelijk zijn. Daarvoor is door de 3 Pedagogische Centra een Commissie M.B.O. ingesteld, waarin deskundigen op de verschillende gebieden bezig zijn deze leerstofomschrijvingen samen te stellen. Daar dit intensieve werk uiteraard niet in een groot opgezette commissie voortgang kan vinden zijn kleine vakcommissies uit de verschillende groepsringen gevormd. Daarnaast evenwel ligt het in de bedoeling de inhoud van dit middelbaar economisch-administratief onderwijs in een veel bredere kring aan de orde te stellen. Wij achten het nl. van het grootste belang dat de vertegenwoordigers van het bedrijfsleven en de deskundigen in het handelsonderwijs in de ruimste zin mede hun inzichten over de inhoud van deze leerplannen formuleren, zodat dit middelbaar economisch-administratief onderwijs door de gehele kring van deskundigen en belanghebbenden gedragen zal worden. Elke gedachte aan een binnen een te enge kring opgezet plan met het daaraan verbonden gevaar van particularisme, willen wij vermijden, omdat daarmee de bevordering van het handelsonderwijs niet gediend wordt. Het is daarom hier niet de plaats in enkele beknopte zinnen een voorlopige aanduiding te geven van deze leerstof.

Ten aanzien van het nieuwe vak: „kantoorpraktijk” menen wij een uitzondering te moeten maken. Bij de opzet van deze school is ook gedacht aan de veel uitgesproken wens om de leerlingen naast de praktisch-theoretische scholing ook enige vaardigheid in technische administratieve zin te geven.

Het genoemde rapport wijst ook op deze noodzakelijkheid om de leerlingen: „een zo groot mogelijke bekendheid in het bedienen der meest voorkomende eenvoudige kantoormachines” te geven. Deze inleiding tot de technische administratie zal ongeveer 80 uren in beslag nemen, zodat de leerlingen enige praktische vaardigheid kunnen verwerven, die een snel inwerken in de te vervullen functies kan bevorderen. Voor deze lessen is een aantal basis-machines nodig, waarover van deskundige zijde reeds de nodige informatie is verstrekt. Na de bepaling van de leerstof zal ook de voorziening van de docenten onze aandacht vragen. Gezien de traditie van het handelsonderwijs op de u.l.o.-scholen lijkt het ons niet onmogelijk uit deze scholen de geschikte docenten voor het middelbaar beroepsonderwijs te recrutereren. Evenwel nemen wij dat in overeenstemming met de aard van dit onderwijs de bevoegdheden van de docenten op middelbaar niveau moeten liggen, zowel voor de talen als voor de handelsvakken. In de overgangssituatie tot de wettelijke regeling van dit middelbaar beroepsonderwijs zal het nodig zijn in beperkte mate van deze eis af te wijken, evenwel met het voornemen deze toestand zo snel mogelijk in de juiste vorm te brengen. De inhoud van het onderwijs toch is zowel afhankelijk van de leerstof als van het niveau van de docenten.

Als een belangrijke voorwaarde voor het maatschappelijk effect van deze school zien wij de waardering van het bedrijfsleven. Het zal daarom nodig zijn dat een goed contact onderhouden wordt met de vertegenwoordigers van het bedrijfsleven in de plaatsen, waar deze scholen gevestigd worden. Eén van de vormen van dit contact zou kunnen bestaan in het vormen van een Commissie van Advies van vertegenwoordigers van het bedrijfsleven, aan wie tevens het toezicht op het examen wordt opgedragen. Deze Commissie van Advies zal vooral van belang zijn om de gegevens te verzamelen over de leerlingen, die de school verlaten hebben en in het bedrijfsleven ter plaatse zijn opgenomen.



Het bestaansrecht van de school zal tenslotte moeten blijken uit de betere bruikbaarheid van de leerlingen in de praktijk en het niveau van de functies die zij na enige jaren kunnen bereiken. Wel mag hier gewaarschuwd worden voor een te groot optimisme bij het stellen van de doeleinden van de leerlingen na het verlaten van de school. Juist in deze sector is het verwerven van hogere functies een langdurig proces, waarbij naast opleiding, de verdere studie en de verdere ontwikkeling van de persoon zeer belangrijke plaatsen innemen. Deze betere bruikbaarheid van de leerlingen in het bedrijfsleven is niet alleen een kwestie van meerdere vakkennis. Wanneer deze school wil beantwoorden aan de gestelde doelen, zal ook aan de vorming tot zelfstandigheid bijzondere aandacht besteed moeten worden. In het algemeen wordt de u.l.o.-leerling meer gekenmerkt door het met ijver volgen van de opgaven, het maken van de opdrachten dan door het tonen van zelfstandigheid in het bestuderen van de leerstof. Voor een deel geven deze eigenschappen van ijver, trouw aan de opdracht en een zekere volgzzaamheid hem een grote entree tot de administratieve functies, evenwel slechts tot een bepaald niveau. Daarboven wordt meer eigen initiatief, meer overzicht, meer zelfstandigheid vereist. De school kan daartoe slechts in een beperkte mate opleiden, temeer daar deze meer verantwoordelijke functies pas 10 à 15 jaar na het schoolverlaten bereikt worden. Maar wel kan de school gelegenheid geven tot zelfstandig werken, tot het leren werken in teamverband, tot het uitvoeren van opdrachten met meer eigen initiatief, zodat ook deze aspecten van de jonge leerlingen meer tot uiting kunnen komen.

Ook ten aanzien van de didactiek zullen wij in de nieuwe school nog veel studie moeten verrichten. Hierbij is in de eerste plaats te denken aan de didactiek van de handelsvakken.

Mede op grond van uitspraken van deskundigen op dit vakgebied kunnen wij constateren dat aan de didactiek van de handelsvakken nog alles ontbreekt. Er is onzekerheid over de plaats van deze vakken in de algemene vorming; er is onvoldoende inzicht omtrent het tijdstip en de methode van introductie bij jonge leerlingen; er zijn wel leerstofomschrijvingen maar geen aanwijzingen voor de aanbidding van die leerstof; er is vaak te veel mechanisatie en te weinig ontwikkeling van het inzicht; de aanpassing aan de werkmethode in het bedrijfsleven is problematisch; al deze vragen vormen voldoende aanleiding om de didactiek van de handelsvakken in studie te nemen, ook al weten wij dat wij voorlopig langs de bekende wegen moeten verdergaan.

4. De wettelijke basis voor de inrichting van het middelbaar economisch en administratief onderwijs is nog niet aanwezig. In het wetsontwerp tot regeling van het voortgezet onderwijs wordt daarvoor wel een plaats ingeruimd en zijn er voldoende aanwijzingen om deze plaats nader te bepalen, maar zolang dit ontwerp geen wet is kan daarop geen school worden ingericht. Toch menen wij dat het noodzakelijk is zo spoedig mogelijk de eerste proeven op dit terrein te nemen. Daarbij worden wij mede gesteund door het bestaan van een tweetal proefnemingen aan de Handelsschool St. Denis te Tilburg en de R.K. Handelsmule St. Laurentius te Breda. Deze scholen geven een verdere opleiding in middelbaar economisch en administratief onderwijs, aansluitend op een u.l.o.-diploma met een duur van één jaar.

De te nemen proef zal dus binnen de bestaande wetgeving uitgevoerd moeten worden. Indien wij goed ingelicht zijn, biedt dat geen principiële bezwaren, hoewel er uiteraard wel verschillende praktische moeilijkheden te overwinnen zijn. In de overgangperiode zal natuurlijk niet aan alle wensen voldaan kunnen worden, maar in elk geval zal gezorgd moeten worden voor een redelijk aantal leerlingen, voldoende bevoegde docenten, terwijl tevens voldaan moet worden aan de in de l.o.-wet genoemde eisen omtrent de te geven vakken. Wij hebben goede hoop dat in het overleg tussen Gemeentebesturen, Departement en Inspectie bevredigende oplossingen verkregen zullen worden.

Zoals reeds eerder vermeld, heeft de school voor middelbaar economisch en administratief onderwijs een cursusduur van 2 jaar, aansluitend op 3 jaar algemeen vormend onderwijs.

Deze vorm wordt door ons voorgestaan en de realisering van deze vorm zien wij als eerste doel. Daarnaast echter zullen wij als noodmaatregel op een enkele school beginnen met de inrichting van het 2e leerjaar M.B.O., aansluitend op 4 jaar u.l.o., voor leerlingen, die reeds de handelsvakken gekozen hebben. Zo spoedig mogelijk zal ook dat 2e jaar aangevuld moeten worden met een eerste leerjaar. Dit zal mede afhangen van de ontwikkeling van het M.B.O. als streekschool.

De inrichting van de school voor middelbaar economisch-administratief onderwijs zien wij als een experiment, niet in de zin van een proef, die na één keer beoordeeld zal worden naar het criterium gelukt of mislukt.

Het experiment is een scholenexperiment, d.w.z. dat wij nagaan, welke voorwaarden moeten worden vervuld om deze school in te richten met de ons ten dienste staande middelen, met de beschikbare docenten en de gewone leerlingen die in staat geacht kunnen worden deze school te bezoeken. Door dit scholenexperiment zullen wij kunnen aangeven, welke leerplannen hanteerbaar zijn, welke lessentabellen nuttig blijken, welke eisen aan de docenten te stellen zijn en tot welk niveau de leerlingen te brengen zijn.

Stellen wij dit als doel van het scholenexperiment, dan is de verantwoordelijkheid eerder groter dan kleiner geworden. Het gaat er niet om deze school te laten draaien, maar om nauwkeurig het verloop van het onderwijs in de school te volgen, tijdens het werk steeds overleg te plegen over de werkwijzen en de leerstofinhouden, en de leerlingen en hun prestaties te bestuderen. Daarom vereist dit scholenexperiment een voortdurend overleg tussen docenten, schoolleiding en leiding van het experiment, daarom is er begeleiding nodig en moet dit resulteren in een uitvoerige rapportering. De praktische uitwerking van deze taken is een zaak van de leiding van het u.l.o.-experiment, maar wij mogen hier wel waarschuwen tegen individuele plannen om op grond van voorlopige en onvolledige publicaties zelf maar zoiets als een school voor middelbaar beroepsonderwijs te gaan maken. Niet alleen achten wij dit onverantwoord tegenover de leerlingen en hun ouders, deze onvoldragen plannen brengen het mocizame werk van een doordacht scholenexperiment in discredit.

Het scholenexperiment zal ook in deze sector een belangrijk stuk arbeid kunnen zijn:

1e als vormgeving aan een nieuwe school;

2e door het bepalen van de voorwaarden, waaronder deze school ontwikkeld kan worden;

- 3e door inhoud te geven aan lessentabellen, leerplan, examens en de didactische vormgeving;
- 4e door het bestuderen van de aansluiting tussen algemeen vormend en beroepsonderwijs.

Nu de mogelijkheden tot het inrichten van de school voor middelbaar economisch en administratief onderwijs aanwezig zijn, mogen wij ons wel bewust zijn van onze verantwoordelijkheid tegenover de leerlingen, de ouders en het bedrijfsleven. Met name moet hier de verantwoordelijkheid tegenover de overheid genoemd worden, omdat dit experiment door de overheid mogelijk gemaakt wordt en van ons verwacht mag worden dat wij dit werk met ernst en nauwgezetheid ter hand nemen.

L. VAN GELDER

#### INTERNATIONALE KUNSTWEKEN

Onder de Hoge Bescherming van het Ministerie van Openbaar Onderwijs, van het Commissariaat-Generaal voor Toerisme, en van de voornaamste Belgische Overheden richtte de „*Internationale Federatie voor Kunstweken*” reeds negentien „Kunstweken” in België in. Zodanig hebben talrijke deelnemers de gelegenheid gehad de Kunststeden en typische plaatsen van dit land te bezoeken. Dat belangrijk initiatief wordt hernomen tijdens de „*20e KUNSTWEEK IN BELGIE*” die gehouden wordt van 1 tot 8 augustus a.s.

't Is een comfortable Kunstreis, die de merkwaardige vlucht van de oude en moderne Kunst in België aantoont. Bezoeken per kleine groepen, onder leiding van museumconservatoren en leraars kunstgeschiedenis. Het programma omvat een bezoek aan de belangrijke, monumenten en musea van Brussel, Antwerpen, Doornik, Brugge, Namen, Gent, Mechelen, Dinant, Bouvignes, Halle.

Andere landen richten geregeld gelijkwaardige manifestaties in, in samenwerking met het Belgisch Comité. Dit jaar worden belangwekkende „*Kunstweken*” gehouden in bepaalde streken van DUITSLAND, FRANKRIJK, GRIEKENLAND, ITALIE (Pouilles), PORTUGAL.

Deze culturele en artistieke beweging, aangemoedigd door de UNESCO, beoogt het scheppen van een vruchtbare internationale sfeer, langs de Kunst en de internationale vriendschap om.

Wend u vanaf heden tot dhr. Professor Paul MONTFORT, Voorzitter IFKW, Tervurenlaan 310, Brussel 15.

#### GESLAAGDEN VAN HET HOOGVELDINSTITUUT

Op 8 mei 1961 hebben de volgende kandidaten het Hoogveld-Getuigschrift en het diploma M.O.-A Pedagogiek behaald:

1. A. M. Buys, Nijmegen. Scriptie: Het sexueel aspect van de opvoeding in de Levensschool.

2. Mej. G. H. M. Bardoul, Gemert. Scriptie: De problematiek en de pedagogische taak van de wijkverpleegster in de ontmoeting met de mens, vanuit de sociale en geestelijke gezondheidszorg.
3. Mej. M. J. Reichgelt, Nijmegen. Scriptie: De schoolprestaties en de houding van niet-schoolrijpe kinderen in vergelijking met schoolrijpe kinderen, na een half jaar onderwijs in de eerste klas.
4. Mej. C. C. Verhagen, Haalderen. Scriptie: Angst en kinderangst.
5. Mej. G. P. Th. M. Burgers, Mook (L.). Scriptie: Het godsdienstonderwijs op het U.L.O.
6. Mej. A. C. H. Beekmans, Kaatsheuvel. Scriptie: Enkele gedachten over de verhouding maatschappelijk werk - sociaal pedagogiek.
7. Mej. D. M. J. H. Crolla, Maastricht. Scriptie: Heeft de kleuter uit het zogenaamde onmaatschappelijke gezin extra aandacht nodig voor zijn groei naar volwassenheid?
8. W. G. Verhoeven, Ottersom (L.). Scriptie: Onderzoek naar de mogelijkheden van een heilpedagogische beïnvloeding bij een groep Brain Injured Children en een groep mongolen op een Imbecillenschool.
9. W. F. Nijman (BR Leander), Voorhout. Scriptie: Vrije tijdsbesteding in een Internaat.
10. Mej. L. M. A. Paulussen, Sittard. Scriptie: Enkele beschouwingen over ontstaan en ontwikkeling van het coëducatievraagstuk.
11. A. G. A. Krijnen (BR Augustinus), St. Michielsgestel. Scriptie: Het begrip Sexuele Voorlichting in de opvoeding.
12. Mej. G. J. Lauscher, Den Haag. Scriptie: „Kunst zien en genieten” in een pedagogische situatie.
13. Mej. H. P. Duynstee, Heer (L.). Scriptie: Enkele aspecten van de situatie der gehuwde debiele vrouw en haar gezin.
14. J. A. K. Swinkels, Helmond. Scriptie: Enige aspecten van het alcoholisme en de behandeling van alcoholisten.

#### VAN DE INSTELLINGEN

Op 26 april 1961 slaagden aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam:

*voor de Middelbare Akte Pedagogiek A:*

de heer J. P. Suverein, Haarlem (scriptie: „Studie i.v.m. de introductie van de maatschappelijk werker in een bijzondere buurt”).

*voor de Middelbare Akte Pedagogiek B:*

H. F. Mulder, Velsen (scriptie: „Opleiding en vorming ten behoeve van de industrie”).

G. Schaap, Koog a.d. Zaan (scriptie: „De Zaanse arbeider”).

D. G. A. Meerman, Amsterdam (scriptie „Over het normatief handelen en meer in het bijzonder over het intelligente handelen als een van de naaste doelstellingen van de lich. opvoeding en als leidend principe voor een moderne methodiek en didactiek bij het onderwijs in de lichaamsoefeningen).

Op 28 april 1961 slaagden voor het diploma *Kunstpedagogiek*:

de dames E. Brinkman, Amsterdam; J. P. v. d. Maarel, Amsterdam;  
R. Serphos, Amsterdam.

GESLAAGDEN VAN DE NUTSACADEMIE VOOR PEDAGOGISCHE EN MAATSCHAPPELIJKE  
VORMING TE ROTTERDAM

Op 20 december 1960 hebben de volgende kandidaten het diploma M.O.  
Pedagogiek A en B behaald:

*Pedagogiek A:*

1. Mevr. J. Kruger-Siljée, Delft. Scriptie: Het museum en de esthetische opvoeding van het kind.
2. Mej. A. Koek, Winschoten. Scriptie: Bieden de nieuwe inzichten omtrent het geven van onderwijs – in het bijzonder het „taakonderwijs” – mogelijkheden voor het onderwijs aan leerling-verpleegsters.
3. Mej. A. G. J. Velthuis Kroeze, Enschede. Scriptie: Over de betekenis van zelfwerkzaamheid van de leerlingen tijdens de basis-opleiding tot verpleegster.

*Pedagogiek B:*

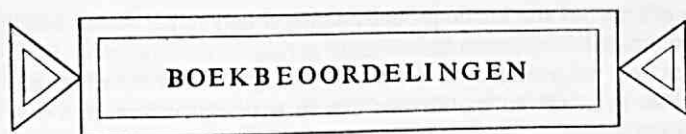
1. R. W. Kruk, Rotterdam. Scriptie: Begeleiding der Volwassenwording. Een pedagogische en didactische bijdrage op het terrein van de manlijke bedrijfsjeugd.
2. A. A. Sterman, Rotterdam. Scriptie: Vrij werken als methode bij het v.h.m.o.
3. N. Verboon, Middelburg. Scriptie: Over de vorming van onderwijzers.

Op 25 mei 1961 en 26 mei 1961 hebben de volgende kandidaten het diploma M.O. Pedagogiek A behaald:

1. E. G. Couperus, Den Haag. Scriptie: Enige gedachten aangaande creativiteit en expressie.
2. H. G. Langerhorst, Schiedam. Scriptie: Een beschouwing over het strafprobleem in de praktijk van een inrichting voor kinderen met opvoedingsmoeilijkheden.
3. Mej. D. A. E. de Riemer, Rotterdam. Scriptie: Enkele gegevens van een klas van een v.g.l.o. school in Vlaardingen betreffende schoolvakken, leerlingmilieu en beroepskeuze.
4. N. van Schouwen, Den Haag. Scriptie: Een voorlopig onderzoek naar de mogelijkheid om met gebruikmaking van enkele op de openbare lagere school gangbare geschiedenismethoden theoretische inzichten te doen verwerven.
5. P. Wiersma, Eelde. Scriptie: Een voorlopig onderzoek naar de vorming van zelfcritiek en zelfcorrectie bij schoolkinderen van 10 t/m 13 jaar, aan de hand van door hen gemaakt cijferwerk.
6. J. van Zijverden, Schiedam. Scriptie: Over de „benadering” van „verwaarloosde” jeugd en religie.
7. F. A. de Leeuw, Zwijndrecht. Scriptie: Het lagere schoolkind leest boeken.

8. J.v.d.Ende, Delft. Scriptie: Analyse van enige rekenleerspelen in verband met autonome tendenties.
9. H.A. Leffring, Rotterdam. Scriptie: Van eigen expressie naar beleving van beeldende kunst? Een onderzoek in de 5e klas van een lagere school te Rotterdam.
10. P. Rijswijk, Haarlem. Scriptie: Een onderzoek betreffende de leesgewoonten en leesteknik bij een groep jeugdige lezers van beeldverhalen in Benthuizen.
11. A. Ubels, Den Haag. Scriptie: Het creatieve spel op de lagere school.
12. H.F.v.d. Meer, Den Haag. Scriptie: Suriname met zijn jeugd-, onderwijs- en opvoedingsproblemen.
13. A. van der Mooren, Rotterdam. Scriptie: De binding aan het bedrijf in een industriële onderneming.
14. D. Verbrugge, Vlaardingen. Scriptie: De Wartegg Tekentest. Een onderzoek naar de validiteit van de Wartegg Tekentest bij de selectie van bedrijfs-schoolleerlingen voor de metaalbewerking.
15. Mej.D.E.Beckter, Groningen. Scriptie: Het Godsdienstonderwijs aan leerling-verpleegsters in de Protestants-Christelijke ziekeninrichtingen.
16. Mej.M.W.de Beer, Den Haag. Scriptie: Naar aanleiding van de selectie van leerling-verpleegsters.
17. Mej.M.J.Y.W.Roosjen, Utrecht. Scriptie: De vrijetijdsbesteding van de aspirant-leerlingverpleegster in de „vooropleiding” als sociaal-pedagogisch probleem.





BOEKBEORDELINGEN

DR. L. VAN GELDER, *Grondslagen van de rekendidactiek*. 181 blz. Uitg. J. B. Wolters, Groningen '59. Prijs f 4,90.

De laatste jaren is duidelijk een toenemende aandacht op te merken voor de didactiek van het rekenen en de moeilijkheden die zich daarbij kunnen voordoen. „Het vak rekenen is in de branding” zegt d'Espallier. Onder de zeer velen die zich met de rekenproblematiek hebben bezig gehouden, Wittmann, Karaschewski, Kühnel, Piaget, Burt, Schonell, enz. en – om enige Nederlanders te noemen – Van Hiele, Bunt, Boermecster, Jonges, Van Iersel, enz. neemt Van Gelder een belangrijke plaats in.

Het onderhavige geschrift behelst een „theoretische en praktisch-didactische beschouwing over het rekenen in het basisonderwijs”, zoals de ondertitel luidt.

Het is een wetenschappelijke bezinning op het praktische werk dat het Pedagogisch Centrum onder leiding van F. Evers in een 15-tal z.g. „contact-scholen” heeft verricht. De theoretische uiteenzettingen van de schrijver blijken dan ook nauw geliëerd aan de praktische realiteit in de klas, hetgeen de bruikbaarheid in hoge mate ten goede komt. Het boek is uit drie gedeelten opgebouwd; het leerproces van het rekenen, de didactiek van het rekenen en kinderen met rekenmoeilijkheden. In het eerste hoofdstuk komen vooral twee gezichtspunten aan de orde, nl. een beschouwing van de structuur van het rekensysteem en een analyse van de ontwikkeling van het kind dat in dat rekensysteem moet worden ingeleid. De auteur tracht hierbij de vraag te beantwoorden hoe het rekensysteem, in zijn logische opbouw, kan aansluiten bij de psychische ontwikkeling van het kind. In het tweede deel wordt o.a. uitvoerig ingegaan op de didactiek van het voorbereidend rekenen, een zeer belangrijk onderdeel dat echter in de literatuur vaak stiefmoederlijk behandeld wordt. Ten slotte vinden we in het derde hoofdstuk behartenswaardige opmerkingen over de oorzaken van rekenmoeilijkheden, de foutenanalyse en de behandeling van kinderen met rekenmoeilijkheden. Hoewel we hiermee de drempel van de l.o.m.-school (leer- en opvoedingsmoeilijkheden) hebben overschreden, zijn ook deze bladzijden voor iedere onderwijzer de moeite van het lezen en overwegen ruimschoots waard.

A. W. H.

*Honderd jaar Christelijk Nationaal Schoolonderwijs 1860-1960*. Veenman – Wageningen, 1960, 119 p., prijs geb. f 6,—.

Vele gedenkboeken zijn van toon hooggestemd en dikwijls weinig objectief. Dit is hier niet het geval, over het algemeen zijn de artikelen in een rustige, evenwichtige toon geschreven, waarbij men dankbaar is voor het bereikte, maar niet blind voor de problematiek. Een van de aardigste bijdragen is die van Dr. Roelink, die uit het notulenboek de geschiedenis van C.N.S. opbouwt. Hij maakt ons duidelijk, hoe de vereniging vooral steunde op het initiatief en de

samenwerking van een kleine groep; financieel had ze het steeds moeilijk: de jaarlijkse contributies waren betrekkelijk gering en de vereniging dreef vooral op giften van welgestelden als Groen en leningen onder diezelfde groep van welgestelde geestverwanten. Ze was dus in het begin zeker geen vereniging van „kleine luiden”.

Origineel was de gedachte van C.N.S. enkele „buitenstaanders” om een bijdrage te verzoeken. Die van Idenburg munt uit door een scherpe en principiële vraagstelling: naast grote waardering heeft hij ernstige bezwaren tegen het strak omlinjende karakter en het antithetische denken van C.N.S. Van Hulst schrijft namens C.V.O. nogal retorisch, waarbij hij de moeilijkheden verdoezelt en Verhoeven als Katholiek wat weinig zeggend.

Alles bij een kunnen we onze gelukwensen uitspreken voor dit gedenkboek niet alleen, maar ook voor de vereniging die, op haar terrein, zo veel zegenrijk werk heeft verricht.

N. F. N.

„*Het kind en zijn ontspanning*”, onder redactie van Geert van Oorschoot en W. J. Simons. Uitg.: J. H. de Bussy, Amsterdam 1959. Prijs f 12,50.

Met de uitgave van dit „Handboek voor het kinderamusement” – zo betitelen namelijk de redacteuren zelf deze reeks opstellen in hun Voorwoord – wordt aan de huidige opvoeders ongetwijfeld een grote dienst bewezen. Naast de bevordering der zelfwerkzaamheid van het jonge kind is het een goede gedachte geweest om in dit boek de verschillende mogelijkheden voor geleide ontspanning aan een nader onderzoek te onderwerpen. De waarde van hetgeen hier geboden wordt, neemt nog toe doordat de behandelde onderwerpen zo duidelijk op de praktijk zijn ingesteld. De schrijvers hebben zich – begrijpelijkerwijze – beperkt tot de vragen en problemen, waarvoor het kind tot 12 jaar ons kan stellen met betrekking tot de vele vormen van amusement. Afwisselend kiest immers het kind tussen actief bezig zijn en passief bezig gehouden worden. Daarom is in verband met het laatste verantwoorde voorlichting aan de ouders uitermate belangrijk. De ontwikkeling van het kritisch vermogen bij het kind hangt met dit alles ten nauwste samen. In dit boek kan men hiervoor te kust en te keur terecht. Een greep uit de gevarieerde inhoud bewijst dit onmiddellijk. Het kinderboek, radio- en televisieprogramma's, film, muziek en toneel, maar ook de speeltuin, de goochelkunst en de poppenkast (compleet met historisch overzicht en handleiding om er zelf één te maken!) passeren achtereenvolgens de revue. Wilhelmina J. Bladergroen opent de rij met enkele algemene beschouwingen, terwijl drs. M. van Loggem een interessant artikel tot besluit heeft geschreven over „Het amusement voor het geestelijk gestoorde kind.” Wij wensen dit boek in veler handen, met name in die van ouders en opvoeders.

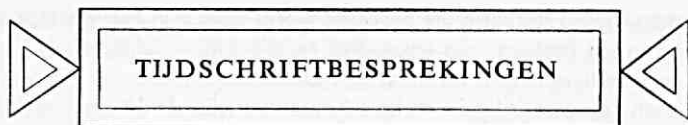
W. M. K.

JOACHIM BODAMER, *Psychologie van de hedendaagsche man*. 1958, Uitg. Het Spectrum, Utrecht/Antwerpen, Nederlands van Rob Limburg.

Als men meent dat:

1e. de man krachtens zijn aanleg en bestemming de drager en verwerkelijker is van het geestelijke;

- 2e. de man in veel sterker mate gevormd wordt door zijn beroep, zijn opvatting van het bestaan, zijn levensdoel en zijn kijk op zichzelf;
- 3e. de man individueler is en de vrouw algemener;
- 4e. de man tegenwoordig in technische categorieën denkt en voortdurend experimenterend te werk gaat en mens en wereld nog slechts met technische voorstellings categorieën benadert en begrijpt en zich onttrekt aan iedere taak, die zich niet in technische categorieën laat onderbrengen of vervullen;
- 5e. dat hij terugdeinst voor persoonlijke verantwoordelijkheid;
- 6e. dat hij vlucht voor de vervulling van zijn taak als vader en opvoeder;
- 7e. dat hij zich innerlijk niet meer verantwoordelijk voelt voor het zieleleven van de vrouw, die zich aan hem heeft gegeven;
- 8e. dat hij, of hij het wil weten of niet, a-religieus, zonder enig besef, laat staan dan eigen persoonlijke ervaring van het transcendente – omdat hij er diep van overtuigd is dat men het goddelijke ingrijpen in de historie en in ons persoonlijke leven veel beter en juister natuurkundig, psychologisch of statistisch kan interpreteren;
- 9e. dat de mannelijke idealen als eer, ridderlijkheid, voornaamheid van geest, welwillendheid en goedheid thans niet verlangd worden van de gewone man;
- 10e. dat kortzichtigheid en besluiteloosheid, gebrek aan horizon en perspectief hem kenmerken;
- 11e. dat de tegenwoordige massamens overwegend massa „man” is;
- 12e. dat de massa-man als historische figuur, de ontwikkeling van de techniek op zijn geweten heeft,  
dan is niet alleen het dozijn vol – volgens het eerste hoofdstuk – maar staan wij „hedendaagse mannen” er ook „gekleurd op”.  
Men kan zich voorstellen, dat, als een dergelijke figuur in een (erotische) relatie treedt met de (niet zijn) vrouw; (Hst. V en VI) of de vader en opvoedersrol (Hst. VII) (van zijn kinderen ditmaal) moet vervullen, dat hij zich dan gedraagt als „de aap in de garenwinkel”.  
Al met al toch wel een interessant boek met tal van flitsende opmerkingen. Maar als men iets aan de weet wil komen van de psychologie van de man, kan men beter „De vrouw” van Buytendijk lezen. J. JONGES



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

L'EDUCATION NATIONALE (april '61).

No. 12: Het woord van de redactie is een afspiegeling van de onrust die er in de kringen van het openbaar onderwijs in Frankrijk heerst. Het Paascongres heeft vele grieven en teleurstellingen aan het licht gebracht en er wordt zelfs bedreigd met een staking tot in de hoogste regionen, die in heel het land weerklank zou vinden. „De school is een algemeen belang, dat iedereen aangaat,” zo eindigt dit geëmotioneerde voorwoord: „de noodzakelijke nieuwe scholen moeten er komen. Er is nog meer behoefte aan de zeldzame gaven van verstand en hart dan aan geld, om het onderwijs aan de eisen van een nieuwe wereld aan te passen.”

*Maurice Debesse* vervolgt zijn beschouwing over de observatie van leerlingen. De observatie door de eigen leerkracht is onontbeerlijk, omdat het kind gezien moet worden in het dagelijkse schoolmilieu. Vermeldenswaard is zijn opmerking dat de psychologie van het schoolkind nog slechts fragmentarisch bekend mag heten.: „Als de observatiecyclus ons daadwerkelijk helpt om de ll. beter te leren kennen, dan maken de onderwijs-vernieuwers niet slechts aanspraak op de dankbaarheid van ouders en onderwijzers, maar vooral ook op de dank van de psychologen.”

Het didactische hoofdartikel is van *Lucienne Félix* over 'moderne wiskunde en het onderwijs'. Vernieuwing in deze sector betekent niet het aantal formules of stellingen nog uit te breiden, maar de opgroeiende jonge mens vertrouwd te maken met gedachten en werkwijzen, die hem in staat stellen deel te nemen aan de moderne industrie en nieuwe methodes en theorieën te begrijpen en toe te passen. De verworvenheden van de wetenschap moeten steeds opnieuw in eenvoudige vormen worden samengevat ten dienste van het onderwijs.

Tenslotte bevat dit nr. nog een fotoreportage van de hotelvakschool in Thonon-les-Bains, door *Jean Guilhem* en een artikel over de Melkweg door *Fernand Lot*.

No. 13 biedt een grote verscheidenheid van stof. Interessant is een openhartige discussie over het samenspel en de controversen tussen inspectie en leerkrachten binnen de speelruimte van de Franse onderwijswetgeving.

Het didactische artikel is van de hand van *M.-A. Bera* over experimenten met het gebruik van een bandrecorder tijdens lessen in Engels in de laagste en in de hoogste klassen van het middelbaar onderwijs. Er bleek o.a. uit, dat het begrijpen van een tekst veel vlugger tot stand kwam door te luisteren dan door te lezen.

De fotoreportage is gewijd aan een revalidatiecentrum voor invalide kinderen. *Françoise Fourastié* verzorgde een historisch artikel over de ontwikkeling van de techniek in de landbouw, in verband met de kostprijs van het dagelijks brood.

CAHIERS PÉDAGOGIQUES POUR LES ENSEIGNEMENTS DU SECOND DEGRÉ (16e Ann., no. 5).

Het zeer omvangrijke aprilno. van de Cahiers is geheel gewijd aan het onderwerp „Filmcultuur en Onderwijs”. Door de zorgvuldige rangschikking van de vele bijdragen is een interessant, systematisch overzicht van de terreinen filmkunde en filmvorming ontstaan. Het is vrijwel ondoenlijk, dit hele nummer in extenso te bespreken in het kader van deze rubriek. Daarom zou ik willen volstaan met een inhoudsopgave en een (uiteraard subjectieve) keuze uit de behandelde stof.

Er zijn twee hoofdafdelingen:

I. *De filmcultuur* en II. *Filmonderwijs, problemen en gevaren.*

I. is als volgt onderverdeeld:

1. de zevende muze.
2. de genres.
3. de film als venster op de wereld (geografie, sociologie, geschiedenis).
4. film en literatuur.

II. heeft de volg. rubrieken:

1. het doel van filmonderwijs.
2. een nieuw leervak?
3. een omstreden punt.
4. in het geheel van het leerplan.
5. schoolwerk.
6. de leraar.
7. materiële vraagstukken.
8. in het buitenland.

Bij vergelijking van film en literatuur valt op, dat de ontwikkeling in zekere zin gelijk op gaat, in die zin nl., dat de eenvoudigste film-taal overeenkomt met b.v. de middeleeuwse literatuur. Er is in beide media een ontwikkeling van concreet – episch naar abstract – psychologisch.

Ook de verhouding film-toneel komt hier natuurlijk ter sprake en het verschil in functie van de regisseur bij beide. Op het toneel suggereert de regisseur een wereld rondom de dialoog, in de film roept de regisseur een wereld van levende, handelende mensen op in en door zijn beelden. Film is geen fotografie van pratende mensen! In verschillende artikelen wordt de beeld-taal geanalyseerd en vergeleken met de structuur van de woord-taal, waarbij dan ook de aandacht wordt gevestigd op het on-middellijke en brede bereik van de beeldtaal, die niet aan landsgrenzen is gebonden. Film in het wiskunde onderwijs, waarbij men vorming en omvorming van meetkundige lichamen kan laten zien, is een nog veel te weinig geëxploreerd hulpmiddel.

In medewerking met de taal- en letterkundeleraars kan de leider van een goede filmclub hun onderwijs steunen en uitbreiden, door de leerlingen te helpen onderscheidingen in de film terug te vinden, die ze in de literatuur hebben leren kennen (komische effecten in de dialoog of in de situatie, psychologische observatie, critiek op de samenleving, politieke satire enz.).

Wat betreft de invloed van de film op het kind, is het psychologisch belangrijk, te weten dat het kind reageert al naar gelang de dominerende neiging(en) in de eigen persoonlijkheid.

Men moet niet bang zijn voor overlading van het programma door het opnemen van filmvorming als leervak. De belangstelling wordt gewekt en dat komt het hele leerproces en de verwerking van de stof in verschillende andere vakken ten goede, zegt één leraar. Maar een ander vindt, dat film nooit een schoolvak mag worden, wil men de belangstelling levend houden. Alles wat 'vak' wordt, verdort.

De beschouwingen over filmvorming als schoolvak lopen van het kleuteronderwijs tot en met de universiteit!

In het middelbaar onderwijs zal filmkunde didactisch nauw verbonden moeten zijn aan het letterkunde onderricht. In een van de artikels wordt een uitgewerkt lesschema gegeven van analyse van de film-taal met verschillende voorbeelden.

De laagste klassen krijgen geen systematische filmkunde, maar inleidende oefeningen in opmerken en oordelen aan de hand van films en filmfragmenten. In de middenklassen leert men de films onderscheiden naar de genres realisme-surrealisme, naar de landen van herkomst, naar de historische ontwikkeling. Met de hoogste klassen bespreekt men de techniek van de film en het oeuvre van enkele grote regisseurs.

Over het algemeen is men het er wel over eens, dat het omzetten van beeld-impressie in woord-expressie een verrijkende oefening is voor de kinderlijke geest. Daarbij merkt een docent in de filmkunde uit Gent op, dat men ook de leerling vaak van een heel andere kant leert kennen wanneer men zijn geschreven werkstukken over films gaat interpreteren. Ze zijn daarin meer betrokken dan in het routine-taalwerk.

Een heel ander probleem dat zich voordoet, is de keus van de zgn. klassieke voorbeelden. Nog veel sterker dan in de literatuur is de film aan mode in de smaak onderhevig. Vanzelfsprekend zijn er enige beschouwingen opgenomen over experimenten van jongeren met eigengemaakte films.

Opmerkelijk is voorts een bijdrage van prof. Cellier uit Grenoble die film-colleges geeft naar aanleiding van de bioscoopprogramma's en hier zijn sinds 1957 behandelde stof weergeeft met een korte beschrijving.

Het nummer wordt afgesloten met een overzicht van wat er in andere landen aan filmvorming wordt gedaan: Engeland, Duitsland, België, Nederland, Noorwegen en Japan. Vooral in dit laatste land heeft de filmindustrie en de filmkunde een hoge vlucht genomen.

Groningen.

U. J. BOERSMA



# OPMERKINGEN OVER HET VRAAGSTUK VAN DE GROTE SCHOOL

A. J. S. VAN DAM

## *Inleiding*

Het feit, dat vele scholen voor voortgezet hoger en middelbaar onderwijs in Nederland snel gegroeid zijn, zo, dat terwijl vroeger een getal van 400 leerlingen een school tot een grote stempelde, er nu zijn, die door 1000 en meer worden bezocht, heeft tot een discussie over de gewenstheid van deze ontwikkeling aanleiding gegeven.

In het koor van de stemmen, die, vaak fel, opklonken zou de schrijver van dit stukje gaarne een bescheiden geluid willen doen horen. Dit geluid *kàn* bescheiden zijn, omdat zijn positie hem t.a.v. dit vraagstuk niet in een geëmotioneerde toestand brengt en het *moet* bescheiden zijn, omdat hij niet over bijzondere gegevens of inzichten beschikt, die hem nu juist als voorlichter op dit terrein meer dan anderen aangewezen zouden doen zijn.

## *Van klein naar groot*

Het is wel duidelijk, dat velen, die op zekere dag bespeuren, dat zij nu aan een zeer grote school werken, hierdoor diep worden beroerd. In plaats van óók een aantal kleinere groepen moeten zij nu vrijwel uitsluitend overvolle klassen lesgeven. Het getal leerlingen, dat zij geacht worden goed te kennen is daardoor zeer toegenomen. Een wiskunde-leraar aan een hogere burgerschool b.v., die 25 uren geeft per week en aan elke klasse daarvan 5 lessen, zal nu al gauw  $5 \times 26 = 130$  leerlingen hebben, vroeger zou hij  $5 \times 22 = 110$  hebben gehad (aan kleinere scholen slechts  $5 \times 18 = 90$ ), dus nu heeft hij 18% meer. En een wiskunde-leraar is dan nog in de gunstige omstandigheid, dat hij elke klas een groot aantal uren heeft. Geeft een docent maar 2 uren per week aan elke klas, dan moet hij bij 26 uren  $13 \times 26 = 338$  leerlingen kennen, terwijl dit vroeger  $13 \times 22 = 286$  was. Aan grote scholen, in welke steeds een hoog klassegemiddelde wordt gevonden, is de taak van de leraar dus bepaald zwaarder, omdat hij:

- a. meer leerlingen moet kennen,
- b. zijn aandacht sterk moet verdelen en daardoor de vermoeienis heeft van veel weinig diepgaande contacten,
- c. meer moet corrigeren en in 't algemeen administratief zwaarder belast is,

d. niet de ontspannende afwisseling meer kent van grote en kleine klassen.

Met deze omstandigheden gaat gepaard een vergroting van het aantal collega's, waardoor de leraarskamer in de koffiepauze vol is als bij een drukbezochte receptie en er een onoverzichtelijk gedrang in de gangen ontstaat, telkens als er van klasse gewisseld moet worden.

Is het een wonder, dat zulk een leraar verzucht: wat een fabriek! en terug verlangt naar de kleine school van vroeger, waar het gezellig was, doordat alle schoolbewoners elkaar goed kenden en ieder tot zijn recht kwam, omdat hij aandacht kreeg, belangstelling, vriendschap?

De rector van een kleine school heeft een overzichtelijke taak. Hij maakt roosters en regelingen, geeft heel wat lessen en loopt rond. Als hij stuit op iets, dat niet goed is, kan hij er direct werk van maken. Hij kent alle leerlingen bij naam en weet het een en ander van hen. Hij kan dus altijd wel *iets* zeggen, dat een bredere basis heeft dan enige vriendelijkheid tonen. Om het zakelijke heen kan een verstandhouding bestaan, die zin heeft door het deel hebben aan een gemeenschappelijke belevingswereld. De rector *is* er dus voor de kinderen; hij is er en elke leerling kent hem. Bovendien ervaart het kind, dat de rector het kent. Hij heeft dan ook invloed op hen, meer of minder. De leerling aanvaardt hem of onttrekt zich aan hem; in elk geval is hij een realiteit, waar het kind rekening mee moet houden; een realiteit in de vorm van een persoon, groot of klein, edel of onedel, begrijpelijk of onbegrijpelijk: in elk geval duidelijk een mens. Ook de leraren kent zulk een rector goed; hij ontmoet deze veelvuldig, bespreekt moeilijkheden, die zich voordoen met hen en kan zo invloed op hen uitoefenen. Natuurlijk zijn er ook scholen, waar men naast elkaar leeft, maar deze gebruiken de mogelijkheden, die er zijn, niet.

Hoe is het nu met de rector van een grote school? In veel gevallen zal deze trachten de vormen van het rector-zijn aan een klein instituut te behouden. Hij heeft zich idealen gesteld: de kinderen kennen; een prettige sfeer verbreiden; doeltreffend te werken, als er moeilijkheden opdoemen, ten einde deze snel op te lossen; te stimuleren tot zinvolle arbeid; hoogtepunten van het schoolleven inhoud-rijk te doen beleven; de leraren te verbinden tot een groep, waarvan de leden op een eensgezinde wijze op de kinderen inwerken. Hun natuurlijke verschillen acht hij daarbij alleen maar verrijkend en niet destructief werkzaam. Als de school groter wordt, gaat dat allemaal niet meer zo vanzelf; de dingen moeten georganiseerd worden. Met portretten op de leerlingen-kaarten

en herhaalde repetities op de gangen gelukt het hem misschien nog wel om bij elk gezicht, dat voorbij glijdt, een naam te doen opkomen. Als verder de secretaresse verjaardagen op elk blad van de kalender invult en een korte preparatie met de klaargelegde kaarten de juiste gezichten weer voor de geest brengt, zal een spontane gelukwens in de gang ook wel zonder ongelukken verlopen. Eveneens is op deze wijze een bemoedigend woord naar aanleiding van een slechte repetitie, of misschien een vermaning, wel voor elkaar te brengen. Maar wat betekent dit, afgezien van bewonderende woorden van de ouders over het geweldige geheugen van de rector?! Welk een spanning, om alleen dit al telkens weer goed te doen verlopen. Misschien kost dit zoveel energie, dat de wezenlijke dingen niet voldoende meer behartigd kunnen worden. Als de gebeurtenissen van een dag tot drie, vier gesprekken met leraren aanleiding moeten geven en deze daartoe dienen uitgenodigd te worden, liefst op een uur waarop ze geen les behoeven te geven, wat vergt dan ook dit al niet weer een organisatie, alleen maar om, waar het op aan komt, voor te bereiden! Misschien verricht de secretaresse die voorbereiding, maar de rector zelf dient toch vóór het gesprek goed geïnformeerd zijn; hij moet zich instellen op degene, met wie hij gaat spreken, op de juiste wijze hem gaan aanspreken, zal het onderhoud tot iets leiden. Hoe staat het dan verder met de studie van het verband tussen proefwerk- en rapportcijfers, met het gebruiken van mededelingen van de ouders, met de voorbereiding van de rapportvergaderingen en al die vele dingen die een rector bezig houden?!

Het is geen wonder, dat zulk een rector van een groot lyceum aldoor voor zijn school in de weer is, zijn persoonlijke en openbare leven buiten de school ziet inschrompelen tot bijna niets, en toch nog het gevoel heeft, dat hij zijn werk niet doet, zoals hij meent, dat het zou moeten.

Uit deze bezinning kan men afleiden, dat vele rectoren en leraren de grote school als een kwaad gaan zien, dat vermeden moet worden.

### *Pleidooi van Deering vóór de grote school. Kritiek daarop*

Daartegenover wordt gesteld (J.C. Deering, Didactische, pedagogische en organisatorische problemen, zie literatuurlijst (2)), dat het feit er ligt, dat wij groeien naar de grote scholen en dat onze tijd een nieuwe aanpak vraagt. Het komt mij voor, dat de kwestie zo niet juist gesteld wordt. Wij groeien niet naar de grote scholen buiten ons willen om. Als het Nederlandse volk kleine scholen wil, dan kan het deze oprichten. In het verleden is dat steeds geschied: als b.v. in de gemeente 's-Graven-

hage scholen ver boven de 350 waren gegroeid, dan richtte men nieuwe op met de gedachte, dat een 350 leerlingen een redelijk aantal is en spreiding van de scholen over de stad een voordeel voor de bewoners. Het is immers prettig, een school niet te ver van huis te hebben; de leerlingen kunnen dan tussen de middag thuis gaan koffiedrinken en daarvoor in de sfeer van het gezin blijven. Velen voelen dit als een groot voordeel; ook de school heeft in deze uren dan geen zorg voor de kinderen, behalve voor de weinige, die overblijven.

Voorstanders van grote scholen zullen hier tegenover opmerken, dat de gemeenschappelijk op de school doorgebrachte lunchpauze zo goed kan zijn voor de sociale vorming van de leerlingen. Hoe dit zij: grote of kleine scholen zijn een resultaat van ons eigen willen. Wij moeten ons dus afvragen welke we het beste kunnen kiezen.

Als Deering nu onder het hoofd „didactische problemen” als voordeel van een grote school de mogelijkheid van meer richtingen noemt, dan kan ik deze stelling wel als juist erkennen, maar moet tegelijkertijd zeggen, dat door dit hoofd grote misverstanden dreigen. In het spraakgebruik immers betekent didactiek de kunst van het onderwijzen en ook: onderwijsleer.

De mogelijkheid van meer richtingen valt dus m.i. onder de organisatorische voordelen van een grote school. Evenzeer geldt dit voor het gestelde, dat de overgang van de ene naar de andere afdeling gemakkelijker is dan de overgang van een bepaalde school naar een andere. Een stelling overigens, die alleen maar volledig geldig is, als aan enige voorwaarden is voldaan, zoals ook de Heer Deering zegt, voorwaarden, die in feite vaak niet vervuld zijn. Men vergelijkte b.v. de lijst van gebruikte boeken aan de gymnasiumafdeling met die van de h.b.s.-afdeling bij sommige lycea! Wat het werkelijk didactische betreft: dit hangt vnl. van de persoon van de leraar af en verder van de klassegrootte. Als het dus zó zou zijn, dat goede leraren kleine scholen prefereren, dan zou dit betekenen dat de grote, didactisch gesproken, in het nadeel zijn. Maar als de genoemde praemisse tegengesteld luidt, dan ook de conclusie. Men kan hier dus niet a priori iets geldigs over zeggen. Wat de factor van de klassegrootte aangaat: hier is de kleine school bepaald in het voordeel, omdat kleinere scholen meer kleine klassen plegen te hebben. Een school b.v. met 2 eerste klassen zal, bij de huidige splitsingsnorm van 32, voor deze klassen een grootte vertonen, die ligt tussen 16 en 32 en die dus gemiddeld 24 bedraagt. Bij een school met 10 eerste klassen echter zal deze liggen tussen 28 en 32 en dus gemiddeld 30 zijn. In beide gevallen is verondersteld, dat men voor de berekening van het ge-

middelste aan een groot aantal scholen denkt. In dit verband behoort vervolgens de opmerking, dat bij een grote school ook de bovenbouw vrijwel geheel gevulde klassen zal bevatten. Dit moet echter, meen ik, anders dan Deering, weer als een didactisch nadeel worden gezien. Heeft de grote school evenwel een sterk vertakte bovenbouw, dan kunnen wellicht juist klassen worden verkregen van een grootte, die gunstig is voor het onderwijs.

Deze opmerkingen hebben vooral ten doel, aan te tonen, dat de gehele problematiek van de schoolgrootte nogal ingewikkeld is en een zorgvuldige en veelzijdige doordenking vereist. In verband met de grote betekenis van het vraagstuk is het nodig, daarbij zo zuiver mogelijk te onderscheiden, ten einde verwarringen in de gedachtenwisseling te vermijden. Zulk een verwarring dreigt m.i. weer, als Deering onder het hoofd „pedagogische problemen” een grote school warm aanbeveelt, omdat medisch toezicht, schoolpsychologische diensten, beroepskeuzevoorlichting, arbeidsbemiddeling en wat wij meestal „buitenschoolse activiteiten” noemen dáár gemakkelijker zouden kunnen worden georganiseerd dan aan een kleine. Ik vermoed, dat de meeste lezers de genoemde zaken niet onder het pedagogische zouden willen rangschikken, met uitzondering, misschien, van de „buitenschoolse activiteiten”. Naar mijn mening moet men zeggen, dat hier wel steeds een opvoedkundige kant aanwezig kan zijn, maar dat het eigenlijke pedagogische in de school toch ligt in de omgang van de leraren en de rector met de leerlingen, binnen of buiten de klasse. In deze gevallen wordt telkens invloed in pedagogische zin in feite uitgeoefend. De intensiteit van deze omgang bepaalt of er van de beïnvloeding en dus van de opvoeding iets terecht kan komen. Vanuit dit gezichtspunt dus dient men, meen ik, de omstandigheden in een grote en in een kleine school met elkaar te vergelijken. En dan zullen velen, zoals hierboven is aangeduid, oordelen, dat in een grote school de kontakten van leraren en rector met de leerlingen zoveel oppervlakkiger worden dan in een kleine, dat de opvoeding daar wel te kort moet komen. Schoolpsychologische diensten e.d. zullen dat niet kunnen opheffen. Maar ondertussen is het ook weer zo, dat de toestand aan een kleine school op zich zelf niet garandeert, dat daar een goede opvoeding wordt gegeven. Dit immers hangt af van de personen, die er bij betrokken zijn en ook van hun onderlinge samenspel. Aan een belangrijke voorwaarde daarvoor echter voldoet de kleine school beter dan de grote. Voor de laatste ontstaat dus eventueel de opgave, na te gaan, of men ook daar de nodige gunstige omstandigheden kan scheppen.

Met twee opmerkingen van Deering kan ik vrijwel instemmen. Allereerst met die over het voordeel van de grote school, dat gelegen is in de mogelijkheid, om alle kinderen van een gezin in één school onder te brengen. Inderdaad kan dat de band tussen gezin en school en ook tussen broers en zusters onderling versterken. Vervolgens, dat aan een grote school, doordat er veel kinderen zijn met zeer verschillende aanleg, voor allerlei activiteiten buiten de lessen gemakkelijker voldoende deelnemers worden gevonden. Deze kunnen dus veelzijdiger zijn dan aan een kleine en daardoor bij tijd en wijle alle leerlingen met verschillende cultuuruitingen in aanraking brengen.

*Christelijke schoolleiders verwerpen de grote school, maar . . .*

Als ik kennis neem van de besliste afwijzing van de grote school door drie vergaderingen van rectoren en directeuren, belegd door het Christelijk Paedagogisch Studiecentrum, dan overvalt mij een gevoel van grote verwondering (zie literatuurlijst (1)). Men oordele zelf.

Als de kwestie van de schoolgrootte in een kring van directeuren ter sprake komt, blijkt men daar eigenlijk geen probleem in te zien. De voorzitter zegt: we zullen het er spoedig over eens zijn; een school moet niet meer dan 350 tot 400 leerlingen hebben. In (1), blz. 6 wordt deze spontane reactie een belangwekkend feit genoemd en als overtuigingsgrond aangevoerd. Is dat terecht? Neen, zulk een opmerking is slechts typerend voor een rector, die zijn school groot heeft zien worden zonder dat hij heeft getracht, of kans gezien, zijn voorstelling van de rol, die hij in de school heeft, te wijzigen. Men denke aan wat hier boven is gezegd over de groei van klein naar groot.

Zou de overdenking van een mogelijke aanpassing aan nieuwe omstandigheden in dit verband niet nodig zijn? Deze ontbreekt in het rapport niet. Drie van de elf bladzijden van het stuk, dat door drie rectoren is opgesteld ter voorbereiding van de besprekingen, (in welke men zich er unaniem mee verenigde!) geven een citaat van Prof. Wielenga. Hierin spreekt deze zich uit over de grote school. Van de opperste leider verlangt hij daarin, dat deze een democratische leider zal zijn, die bevoegdheden en verantwoordelijkheden durft en wil delegeren aan anderen. De directeuren der afdelingen moeten sterk op samenwerken ingestelde mensen zijn zonder prestigekramp of schoolchauvinisme, maar met een warm hart voor de noden en behoeften van hun leerlingen en hun leraren, en met een helder begrip van het algemeen belang. En bij de docenten komt het aan op de sociale houding;



zij moeten een team willen vormen en zich primair opvoeder weten en eerst secundair docent, zij dienen mensen te zijn, zó vervuld van de liefde tot hun ambt, dat het enthousiasme voor hun vak daaraan ondergeschikt, daarin geïntegreerd is.

Wat zeggen de nu de rapporteurs? Dat Wielenga zeer behartenswaardige en sympathieke opmerkingen heeft gemaakt, die hun instemming volledig hebben. En vooral zijn zij dankbaar voor deze fantasie, omdat het noemen van de bovengestelde eisen al voldoende is om de onmogelijkheid daarvan te erkennen! Lezer, ik begrijp Uw verbazing. Ook ik heb het drie maal moeten lezen, voor ik geloofde dat het er stond. „Wij moeten niet naar de monsterscholen (objectief woord voor de grote school!) in *onze* situatie”, zo concluderen ze. O, wij arme Nederlanders! Wij hebben blijkbaar geen democratische leiders, die bevoegdheden en verantwoordelijkheden durven en willen delegeren. Noch sterk op samenwerken ingestelde mensen zonder prestigekramp of schoolchauvinisme met een warm hart voor de noden en behoeften van leerlingen en leraren. Noch docenten met een sociale houding, die met kinderen kunnen omgaan en met collega's een team willen vormen. Enzovoort.

Wat moeten wij hiervan denken? Vermoedelijk, dat denken en spreken in een sfeer van emotie is geschied. En ook, dat velen, begrijpelijkerwijze van uit hun situatie (zie boven), alleen de conclusies hebben gelezen en beaamd. Voor deze hadden ze geen redenering nodig, hun wegwijzer was hier wel de „overtuiging”, nl. van hen die dagelijks bij de school betrokken zijn en welke op blz. 8 als kenbron wordt ingevoerd. Het is zeker jammer, dat de commissie niet tot een meer zorgvuldige analyse gekomen is; haar geschrift mist daardoor overtuigingskracht.

De bewering, dat als uiterste grens van een school 450 tot 500 moet worden beschouwd, is niet ieders overtuiging. Dr. J. Karsemeyer, in *Ad Fontes* 8 (1961) blz. 185 e.v. acht op grond van *zijn* ervaring 750 hanteerbaar. Vermoedelijk heeft hij niet deelgenomen aan de besprekingen, in welke het zoëven besproken rapport unaniem aanvaard werd. Men moet wel, als men zijn ondervinding en die van de anderen naast elkaar stelt, opnieuw tot de conclusie komen, dat het steeds gevaarlijk is, om op grond van ervaring te bewijzen, dat iets niet kan. Wetenschapsmensen, die groot aanzien genoten, zijn, nadat zij zo iets meenden te hebben gepresteerd, vaak door latere belevenissen gelogenstraft.

*R.K. Schoolbesturen vragen, wat de ervaring leert*

Dit neemt niet weg, dat het van de grootste betekenis is, om ervaring op te doen, zij het niet zonder analyse van het gebeuren, waar de ervaring betrekking op heeft. Wij moeten dus dankbaar zijn, dat het R.K. Centraal bureau voor onderwijs en opvoeding en de Bond van besturen der R.K. scholen voor v.h.m.o. een commissie heeft uitgezonden naar België, Engeland, Frankrijk en West-Duitsland om te vernemen, welke de bevindingen zijn van hen, die zeer grote scholen besturen of beheren (zie (4)). De commissie heeft daarbij gestreefd naar objectiviteit. Zij heeft scholen bezocht met leiders, van wie zij van te voren niet wist, of deze vóór de grote school geporteerd waren of juist niet. Ook heeft zij met regeringspersonen en inspecteurs gesproken.

De overgrote meerderheid van deze personen wijst de grote school af op grond van haar ervaring. Slechts enkelen hebben een positief waarderend oordeel, ook al zien zij wel bezwaren. ((4), blz. 54 e.v.).

Opvallend is, dat de commissie niet heeft kunnen constateren, dat ergens een afgeronde wetenschappelijke studie van de schoolgrootte in haar verschillende aspecten heeft plaatsgevonden. De ervaring is dus niet rustig geanalyseerd. De commissie heeft echter zelf getracht dit te doen.

Wat moeten wij van de ervaring, met welke zij in aanraking kwam, zeggen? Bestaat de mogelijkheid, dat die ervaring gekleurd is door de gevoelens van hen, die hun school buiten mate zagen groeien, zoals ik in het begin van dit artikel heb trachten aan te geven? Ondanks de koele beschrijving krijg ik soms die indruk, b.v. als gesteld wordt, dat de jeugd meer dan ooit behoefte heeft aan de persoonlijke leiding van ervaren, karaktervolle opvoeders. Ik vraag mij dan af, waarom zulke opvoeders niet aan een grote school werkzaam kunnen zijn. Moet een grote school per se tot massificatie leiden? ((4), 17 en 29). In een grote school zijn velen bijeen, maar toch niet als massa. Zulke woorden duiden, vrees ik, meer op emotie dan op verstandelijke analyse. Dit is eveneens het geval bij de volgende uitspraak. Een rector van een Frans groot lyceum met 2000 leerlingen roept uit: „Kan men voorbereiden op het leven op een school als deze? De vraag stellen is haar beantwoorden. Het is hier een soort fabriek.” ((4), blz. 38).

Ik geloof dat wij met de commissie moeten oordelen, dat de beschreven ervaringen een waarschuwing inhouden, waaraan wij niet zonder meer voorbij mogen gaan. Evenmin echter kunnen wij haar zonder meer als richtinggevend voor ons handelen aanvaarden. Een bezonnen studie van de gehele problematiek van de grote school is noodzakelijk. Deze kan echter nauwelijks het werk van enkelingen zijn; velen zullen daarvoor moeten samenwerken.

### *Welke vragen moeten worden beantwoord?*

Daar onderwijs en opvoeding op een *doel* gericht zijn, dient er klaarheid over de doelstelling te bestaan, omdat men anders niet in staat is, te beoordelen of een bepaalde *organisatie* van het onderwijs en de opvoeding, die daarmee gepaard gaat, het bereiken van dat doel al of niet dient.

Men kan daarna vragen, wat de *voor- en nadelen van grote scholen* zijn en deze analyseren en tegen elkaar afwegen.

Ten slotte kan men, *als* men voordelen van grote scholen ziet, zich afvragen hoe deze gerealiseerd kunnen worden. Dan komt dus de vraag naar de *inrichting van een grote school* aan de orde. Men denke aan de beschouwing van Wielenga (in (6)). Ook de *situatie*, in welke een grote school zin heeft, moet worden overwogen. Op het platteland b.v. zullen grote scholen in verband met de dagelijks door de leerlingen af te leggen afstand naar school vaak niet mogelijk zijn.

Ik hoop, dat velen over deze verschillende onderdelen zullen willen nadenken en hun resultaten publiceren.

Misschien kan het beschreven schema als uitgangspunt voor een gezamenlijke studie dienen.

### *Het doel van de school*

In (1), blz. 7 wordt gesteld, dat het moeilijk zal zijn in de onderwijswereld tot een eenstemmig oordeel te komen over de eigenlijke functie van de school. Men denkt daarbij aan de verhouding van onderwijs en opvoeding. Dit is misschien toch minder moeilijk, dan men denkt. Ieder is het er wel over eens, dat de school het kind moet helpen zich voor te bereiden voor zijn leven als volwassene. Dit betekent in ons land toch wel steeds opvoeding tot een zelfstandige persoon, die tot het dragen van verantwoordelijkheid in staat is, omdat hij zedelijk kan oordelen en voldoende kennis van de wereld bezit, om de draagwijdte van zijn handelingen te kunnen overzien. Het gezin heeft hier de allereerste taak en de school helpt daarbij zowel voor de persoonsontwikkeling als voor het verwerven allereerst van kennis van de wereld en vervolgens van vaardigheden, die mede nodig zijn om als werker en burger te kunnen optreden. Men is het er vrijwel over eens, dat morele opvoeding niet verbaal kan worden gegeven, maar in hoofdzaak plaats vindt door wezen en gedrag van de opvoeders, waarbij toelichting en motivering niet behoeven te ontbreken. Vaak zijn zij zelfs onontbeerlijk. Het zedelijke oordeel echter treedt vrijwel alleen in werking als een situatie reëel of als reëel beleefd

wordt en het aantal situaties in de school, waarbij zedelijk geoordeeld kan worden is veel kleiner dan in het gewone leven. De gebeurtenissen dáár kunnen echter terecht onderwerpen van discussie worden op school en dat zal opvoedkundig van grote betekenis zijn, laten wij hopen in positieve, stellig soms ook wel in negatieve zin.

Maar of men het wil of niet, opvoeding speelt een rol op school en moet er een rol spelen; de omgang van leraren en leerlingen leidt er vanzelf toe. Een bewustzijn van zijn verantwoordelijkheid in dezen past de leraar, maar het zou verkeerd zijn, als hij aldoor opzettelijk zou opvoeden. Telkens als de noodzaak zich voordoet, mag hij zich er echter niet aan onttrekken. Maar zijn dagelijkse arbeid is in hoofdzaak gericht op onderwijs; dat is scholing van het intellect, in aanraking brengen met onze cultuur, het doen verwerven van een aantal vaardigheden en gewoonten en van een zekere kennis. Als het goed is, vindt dit onderwijs plaats in een sfeer, die gunstig is voor de opvoeding en het bovengenoemde doel dáárvan steeds dient. Men kan en moet zich dus bij het onderwijs de vraag voorleggen: werkt, wat het kind nu doet en ondergaat, mee aan het zelfstandig maken, aan het meer en meer kunnen dragen van een eigen verantwoordelijkheid? Zijn er voldoende situaties, waarin het zedelijk oordelen kan functioneren? Worden deze goed benut?

### *De organisatie van het onderwijs in de school*

Deze moet zo zijn, dat het onderwijsdoel wordt nagestreefd als dienst aan het algemene opvoedingsdoel, dat primordiaal en doorslaggevend is. Er is een neiging bij ouders en leraren om deze verhouding in het vage te laten in de hoop, dat het bereiken van de doelstelling wel vanzelf gaat en in de overtuiging, dat, als dit niet gelukt, men er toch niet veel aan had *kunnen* doen. Ook de ingewikkeldheid van de schoolsituatie, in welke vele mensen op de leerlingen inwerken, maakt, dat ouders en leraren vaak door een gevoel van machteloosheid worden bevangen. Slechts in conflictsituaties wordt men zich enigszins bewust van de dingen, waar het om gaat, maar door gebrek aan contacten is een bevredigende oplossing dan vaak niet te vinden. Als een school een heilzaam opvoedingsmilieu zal zijn moet het docentencorps leven vanuit een gemeenschappelijk waardenstelsel, dat misschien niet expliciet bewust behoeft te zijn, maar dat dan toch duidelijk in handelen en oordelen zichtbaar moet worden.

Eerlijkheid, rechtvaardigheid, eerbied voor de medemensen e.d. moeten

als waarden aanvaard zijn en het oordelen over handelingen bepalen, ook als deze niet aan de normen voldoen. De normen moeten algemeen erkend zijn. Is dit niet het geval, dan is de kans gering, dat de leerlingen het waardenstelsel zich eigen zullen maken en als normgevend voor hen zelf gaan beschouwen. Verschillen tussen de leraren, die de vele levensmogelijkheden voor mensen tonen, zullen de schoolwereld verrijken, maar deze verschillen mogen niet in het zedelijke liggen. Slechte mensen zijn als leraar onaanvaardbaar.

Velen denken, dat de eenheid van de school, die zij, veelal als een vanzelfsprekendheid, nodig achten, door de rector tot stand moet worden gebracht en dat deze, vermoedelijk in verband daarmee, bij uitstek een opvoedkundige taak heeft. In (4) blz. 59 wordt voor elke leerling, die zulks nodig heeft, persoonlijk contact met een helpende, stimulerende volwassene verlangd en aan de school de eis gesteld, dat zij een pedagogische eenheid vormt, die zich toont in een bepaalde sfeer en eenheid van opvoedingsbeleid. De taak van de schoolleiding is te zorgen, dat aan deze eis wordt voldaan. „Wanneer de directeur deze taak geheel zelf wil vervullen, wordt de maximale omvang van de school bepaald door het aantal leerlingen, waarbij nog een persoonlijke pedagogische begeleiding c.q. beïnvloeding door de directeur mogelijk is. Dit aantal is uiteraard beperkter dan voor het economisch beheer van een school met verschillende studierichtingen wenselijk is.” Ik meen, dat het nodig is, wat uitvoeriger te omschrijven, wat met pedagogische begeleiding, een pedagogische eenheid en eenheid van opvoedingsbeleid wordt bedoeld. Hierboven heb ik gezegd, wat de school als opvoedingsmilieu m.i. verlangt. Daaruit kan men afleiden, dat elke leerling, niet slechts, „die zulks nodig heeft”, want elke leerling heeft het nodig, persoonlijk contact moet hebben niet met één, maar met een aantal helpende, stimulerende volwassenen, nl. zijn leraren, die door samenwerking een eenheid van opvoedingsbeleid tot stand moeten brengen. Ik vermag niet in te zien, dat een directeur deze taak geheel zelf zou kunnen vervullen. Hiermee wil ik niet ontkennen, dat de rector leerlingen door een persoonlijk gesprek veel steun kan geven, maar daarbij gaat het toch vrijwel steeds om incidentele moeilijkheden, vooral in verband met het schoolleven. Een conflict met een leraar, niet mee kunnen, onenigheid met de ouders, gebrek aan zelfvertrouwen zullen vaak aanleiding geven tot een onderhoud, waarin een warmvoelend schoolleider een bevrijdende kijk op de moeilijkheden kan geven, een gevoel van niet alleen te staan op school, een vernieuwde lust om de strijd aan te gaan, de overtuiging, dat je meer waard bent dan je vreesde, en dat alles heeft

grote waarde. Maar dit is maar een klein stukje van de opvoeding, die voortdurend, onopzettelijk in de omgang van leraren en leerlingen plaats vindt. Ik betwijfel of de meeste schoolleiders een voldoende basis van vertrouwen met hun leerlingen hebben, om een werkelijk gesprek mogelijk te maken, een gesprek, waarbij niet vooral de rector spreekt, maar ook het kind durft te zeggen, wat het op het hart heeft. De autoriteit, die de rector heeft, pleegt dit al vaak moeilijk te maken, zelfs als deze er zijn uiterste best voor doet. Ik vrees dus, dat de rector als helpende, stimulerende volwassene voor elke leerling, die dat nodig heeft, een wensdroom, maar geen realiteit is.

A fortiori is dus de gedachte, dat de opvoedende taak van de school vooral de rector zou toevallen, verwerpelijk. De goede pedagogische situatie op de school moet dus op een andere wijze tot stand worden gebracht. Naar mijn overtuiging is alleen een groep samenwerkende leraren in staat dit te doen.

Elke school moet dus zorgen voor onderwijs, voor een goede pedagogische situatie, voor een omgeving, die aan de sociale behoeften der leerlingen tegemoet komt en waarin deze zich sociaal kunnen ontwikkelen en voor „counseling”, waardoor zij hun weg in het leven leren vinden. Bij grote en kleine scholen moet dus gevraagd worden, of en hoe zij daaraan kunnen voldoen.

In het bestek van dit artikel, dat vooral als een uitdaging aan anderen is bedoeld, om op de verschillende facetten dieper in te gaan, zullen alle aspecten niet worden besproken. Het is wel belangrijk, nog samen te vatten, wat tot dusverre in de discussie, voor zover mij bekend is, te berde is gebracht en daarop enig commentaar te leveren.

### *Nadelen van grote scholen*

1. De school moet een opvoedingsgemeenschap zijn, die ook karakter vormt. Dit vereist persoonlijke contacten en eenheid in beleid. De directeur en de staf moeten persoonlijke aandacht kunnen geven aan elke leerling, die dit nodig heeft ((4), blz. 17, 37); aan een school, groter dan 500 à 600 is dit onmogelijk.

De persoonlijke aandacht van een directeur voor 500 à 600 leerlingen kan niet anders dan zeer gering zijn. De opvoedingsgemeenschap, die als nodig wordt erkend en die een eenheid moet vormen, heeft niet juist de gehele school te zijn. Men kan denken aan een geleiding in kleinere eenheden.



2. Delegatie van bevoegdheden bedreigt de eenheid in het beleid, want opvoeden vereist duidelijkheid, rechtlijnigheid en consequentie. De leerling mag niet telkens in handen vallen van andere opvoeders met andere idealen en methodieken. ((4), 17).

Deze uitspraak uit West-Duitsland is niet erg duidelijk. Moet de directeur alle opvoedingsgezag aan zich houden? Hoe oefent hij dit dan uit? Valt een leerling aan onze middelbare scholen toch al niet telkens in handen van andere opvoeders met andere idealen en methodieken? De consequentie schijnt te liggen in de eis: één leraar voor alle vakken in een klas. Als men dit verwerpt en erkent, dat een leraar nolens volens ook opvoeder is, dan zal de eenheid in het opvoedingsbeleid in de teamvorming van de leraren voor een bepaalde klasse moeten worden gevonden. Kan dit alleen door een rector? Of zou een klassemotor daar ook voor kunnen zorgen? Hoe wordt het, als een school behoorlijk geleed is? Het argument is niet zonder meer overtuigend, want het past niet in een heldere redenering.

3. De maatschappij is niet gebaat bij opvoeding tot massa-mensen. De leerlingen hebben behoefte aan de persoonlijke leiding van ervaren, karaktervolle opvoeders. Zij moeten zelfstandig denkende mensen, geen massamensen worden. ((4), blz. 17).

Ook deze beschouwing, die meer een exclamatie lijkt, is niet overtuigend. Voedt een grote school per se op tot massamensen? Hoe berede-neert men dat? Kunnen ervaren, karaktervolle opvoeders de leerlingen in een grote school niet persoonlijk leiden? Waardoor komt dat dan? Komt dit door grote klassen? Bij bepaalde splitsingsnormen worden deze meer in grote dan in kleine scholen aangetroffen, maar deze norm, niet de grootte van de school is hier de beslissende factor.

4. De grote school voert tot overbelasting van de schoolleiding; deze kan niet worden ondervangen door delegatie zonder aantasting van de school als opvoedingsgemeenschap.

Men zal uit het bovenstaande hebben begrepen, dat dit argument door mij niet aanvaard wordt. De schoolleider ziet ook al bij een school van 500 leerlingen zijn taak verkeerd, als hij meent de gehele opvoeding te moeten verzorgen. De opvoedingsgemeenschap moet gedragen worden door een groep van leraren, die gezamenlijk de verantwoordelijkheid hebben. En als men delegeert met de nodige bevoegdheid om te handelen

ziet men alom leiderschap ontspringen. Men vergelijkte ook Dr. J. Karsemeijer (3), blz. 189 e.v.

5. Er zijn niet voldoende goede klasse-leraren te vinden, die voor een klas in een grote school zouden moeten doen, wat de rector in een kleine school voor alle klassen doet. ((4), 19).

Van dit argument is de juistheid alleen te beoordelen, als men zeker weet, dat zulke mensen er niet zijn. Het ligt voor de hand, dat een leraar, die erg bezet is met zijn lessen en op eens belast wordt met het mentorschap van een klasse, niet direct die rol goed weet te spelen. Dat geldt ook voor de beginnende leraar en zelfs voor de beginnende rector. Hoe begint men aan zulk een taak? Na een inleiding, na zich op de hoogte te hebben gesteld van wat deze verlangt, of zo maar? Vrijwel ieder is in staat zich in een nieuwe taak in te leven, maar hij vindt de vereisten daarvoor niet zo gemakkelijk zelf. Enig overleg, enige informatie is nodig. En er zijn gunstige berichten over de werkzaamheid van klasseleraren in scholen. Men moet dus met de mogelijkheid rekening houden, dat men, evenals men er in slaagt de school met leraren te bezetten, dit ook met klasmentoren wel zal gelukken; in beide gevallen zelden volledig bevredigend, maar wel zo, dat er gewerkt kan worden.

6. Weinige grote scholen maken, dat de meeste leerlingen dagelijks grote afstanden moeten afleggen „Der Schulweg sei kurz und verkehrssicher.” ((4), 20).

Dit argument is stellig geldig; op het platteland zal daarom de zeer grote school niet gemakkelijk ontstaan. Overigens is ook de waarde hiervan betrekkelijk. Veel ouders aanvaarden nu een lange weg, om hun kinderen een school van een bepaalde richting te doen bezoeken. Als de grote school belangrijke voordelen heeft, zullen deze in elk concreet geval moeten worden afgewogen tegen de nadelen van een grotere afstand.

7. Leiders van grote scholen klagen er over, dat zij de psychologische ontwikkeling van grote aantallen leerlingen niet kunnen volgen; daarom moet de opvoeding worden overgelaten aan klasse-leiders, onder wie goede, maar ook slechte. ((4), blz. 28). Bovendien komt de directeur dan buiten het eigenlijke schoolleven te staan. ((4), 38).

Het eerste deel is reeds onder 5 aan de orde gekomen. Voor het tweede deel kan verwezen worden naar Karsemeijer (3), die de taak van de

rector acht: het bekijken van het schoolleven, om te zien, hoe het functioneert en passende maatregelen te nemen, als het nodig is. Inderdaad, de rector, die zich zelf weet te ontlasten van routinewerkzaamheden, die anderen ook wel kunnen doen, krijgt meer dan zelfs de rector van de kleine school tegenwoordig, de gelegenheid om in het schoolleven te duiken, het gade te slaan, mee te beleven en na te gaan, of de doeleinden van de school wel worden bereikt. Zonder twijfel is dit een opgave, die menige rector nog niet „ligt”, maar hij is ook nog niet in de gelegenheid geweest, om alle implicaties te doordenken en het werk te beproeven. Een inspecteur zou dit eigenlijk moeten doen, maar deze moet zijn aandacht over een zo groot terrein verdelen, dat hem gewoonlijk de tijd ontbreekt, om diepgaand van een stuk schoolleven kennis te nemen.

8. De grote school heeft niets menselijks meer; er zijn geen goede menselijke verhoudingen ((4), 37, 48).

Aan deze ervaring hoeft niet getwijfeld te worden, ook met de fabrieken was dit het geval, maar men is er in zeer vele gevallen in geslaagd de goede menselijke verhoudingen ondanks de grootte te herstellen. Principieel is dit dus een oplosbaar vraagstuk.

9. Er is geen contact met de ouders meer mogelijk ((4), 28, 29, 30).

Zeker niet van één rector met ouders van duizend kinderen, maar wel van klasmentoren met de ouders van de leerlingen van één klas.

10. Er zijn niet voldoende gronden voor de geschikte bouw van grote scholen met sportterreinen e.d. beschikbaar ((4), 30).

Dit is geen principiële argument tegen de grote school, het kan in een bepaald geval een praktisch argument zijn. In een theoretische beschouwing over de grote school behoort het dus niet thuis.

11. Hoe groter de school, hoe meer tijd nodig voor de coördinatie van de werkzaamheden. Het gevolg is, dat de leiding overbelast blijft.

Zonder nadere toelichting en analyse van de situatie zegt dit niets. Grote bedrijven hebben, toen zij groeiden, moeilijkheden ondervonden, die door de organisatie-wetenschap zeer bevredigend zijn opgelost. Het feit van het bestaan van de grote organisatie bewijst hun mogelijkheid. Mensen kunnen, ook in grote groepen, samenwerken. Dan dreigen echter

moeilijkheden en gevaren. Velen hebben die als principieel onoplosbaar beschouwd, maar anderen hebben ze opgelost. Men behoeft de grote school hierom dus niet a priori te verwerpen.

12. Er zijn geen mensen, die grote scholen kunnen leiden (6).

Ook hiervan moet worden gezegd, dat grote scholen niet a priori op deze grond principieel kunnen worden afgewezen. Grote bedrijven bestaan toch ook, blijven bestaan en nemen zelfs in aantal toe.

13. De leraren van een grote school kennen elkaar nauwelijks; zij gaan geen werkgemeenschap vormen ten nadele van hun opvoedkundige en didactische werkzaamheid.

Dit argument is geldig, als men de grote school evenals de kleine als één eenheid georganiseerd denkt. Stelt men zich deze echter opgebouwd uit delen voor, delen die voor bepaalde doeleinden samenwerken, dan zijn teams zeer wel denkbaar. Zonder twijfel moet men zich wel, dóórdenkend, afvragen, of het nodig is, zulke delen toch in één verband bij elkaar te houden. Deze kwestie kan pas later aan de orde komen.

#### *Voordelen van grote scholen*

1. Voor een grote school is het economisch verantwoord om een gebouw met afzonderlijke ruimten voor allerlei doeleinden met passende outillage te maken (4), (4), 27. De bouwkosten zijn dan verhoudingsgewijs lager (4), 37.

Men kan zich voorstellen, dat alle vertrekken intensiever gebruikt worden. Bij kleine scholen b.v. wordt het practicumlokaal voor scheikunde vaak maar éénmaal per week gedurende 2 lessen gebruikt.

2. Aan een grote school zijn veel studierichtingen mogelijk. De hoogste klassen zijn dan toch nog voldoende gevuld, om de lessen economisch verantwoord te maken (2), 434, 435, (4), 18). Bovendien is er niet slechts een negatieve, maar ook een positieve selectie mogelijk. (2), 436.

Men kan bovendien denken aan lessen in andere vakken dan de voorgeschrevene, b.v. Spaans of Russisch; men kan dan groepen vormen, die het verantwoord maken een leraar daarvoor aan te trekken.

3. De kans is groter, dat onder het lerarencorps bijzonder goede docenten voorkomen ((4), 27, 37). Deze kunnen dan stimulerend werken op hun collega's.

Dit laatste is alleen geldig, als het klimaat op de school geschikt is voor onderlinge contacten.

4. In een grote school, die daartoe passend is georganiseerd, kunnen speciale begaafdheden van docenten beter tot ontplooiing komen, omdat er meer mogelijkheden tot differentiatie zijn. Dit kan er toe leiden, dat de arbeid voor de docenten persoonlijk meer bevredigend is en naar het resultaat efficiënter. (5), 394.

Ook hierbij moet worden aangetekend, dat dit een voordeel schetst, dat ons niet vanzelf in de schoot valt. De grote school zal welbewust zo moeten worden georganiseerd, dat de aanwezige mogelijkheden ook werkelijk worden gerealiseerd. Dit zal stellig nog veel studie en experimenten vorderen.

5. In een grote school, waar veel leerlingen een bepaalde richting kiezen, is de kans groter, dat in alle klassen voldoende intellect overblijft, waardoor het onderwijs gunstig wordt gestimuleerd ((2), 436).

Deering meent, dat „afroming”, zoals in kleinere lycea vaak ten behoeve van de gymnasiumafdeling plaats vindt, ten nadele van de h.b.s.-afdelingen, op grote scholen niet zal voorkomen. Van de zijde van de leraren zal op een grote school stellig minder aandrang worden uitgeoefend op goede leerlingen om de moeilijkste afdelingen maar vol te krijgen, maar de drang van de ouders om hun kinderen „het hoogste” te laten bereiken zal wel blijven. De waarde van dit argument acht ik dus dubieus; zonder ervaring is de betekenis ervan slechts te gissen.

6. Doordat aan een grote school er voor elk vak veel leraren zijn, moeten en kunnen deze onderling overleg plegen, waardoor de didactiek onderwerp van bespreking wordt en de leraren zich bewust worden van de betekenis van verschillen in aanpak voor verschillend aangelegde leerlingen. Dit heeft weer ten gevolge, dat de mogelijkheid wordt geschapen een doeltreffende aanpassing van leerling en leraar te gaan nastreven.

Ook dit is een voordeel, dat pas geleidelijk aan, als men zich er doelbewust op richt, zal kunnen worden gerealiseerd.

7. De grootte van het aantal leerlingen maakt het mogelijk groepen te vormen voor allerlei activiteiten (muziek, toneel, jeugdbedrijven, enz.), welke mogelijkheden voor sociale ontplooiing bieden, die aan kleine scholen soms wel, maar vaak niet aanwezig zijn.

Ook het grotere aantal leraren biedt meer kans, dat voor elke activiteit geschikte personen gevonden worden ((5), 394, (4), 27, (2), 440). Dit leidt tot ruimere sociale kontakten ((4), 27).

Men kan hieraan toevoegen, dat hierdoor alle leerlingen meer gelegenheid hebben met allerlei cultuuruitingen in aanraking te komen.

8. Een grote school maakt het verantwoord, afzonderlijke diensten in schoolverband in het leven te roepen, die voor kleine scholen te kostbaar zijn of verdeling van een functionaris over veel scholen vraagt, waardoor hij minder geïnteresseerd dreigt te worden. In dit verband kan gedacht worden aan schoolartsen, schoolpaedagogen, schoolpsychologen, schooldekanen, counsellors, administratieve ambtenaren met verschillende taken, zoals zorg voor gebouwen, exploitatie van zalen e.d. ((2), 437, 438).

De opsomming van deze mogelijkheden sluit niet in, dat ik meen, dat elk daarvan gewenst moet worden geacht. Dit staat hier echter niet ter discussie.

9. Alle kinderen uit één gezin kunnen op dezelfde school worden ondergebracht; dit leidt tot intensiever contact van gezin en school en ook van broers en zusters onderling. ((2), 439).

Het hier genoemde kan een voordeel zijn, maar er zijn ook omstandigheden, die het wenselijk maken, dat kinderen op verschillende scholen terecht komen.

10. Het detacheren van leraren kan worden vermeden.

Het is van grote betekenis, dat leraren een school als hun school gaan voelen. Is één betrekking niet volledig, dan kan men aan een grote school door de aantallen uren van andere leraren iets te verminderen voor elk van hen tijd vrijmaken voor andere taken dan lesgeven en daardoor elke leraar voor de school behouden en bovendien tijd vinden voor de oplossing van kwesties, die hierboven onder 6 zijn aangevoerd en die, welke onder II worden genoemd, afgezien nog van andere, die nu niet aan de orde komen.

11. Jonge leraren vinden op de school een team van vakgenoten, die hen kunnen inlichten en helpen de eerste moeilijkheden te overwinnen. Bovendien is er de mogelijkheid van voortgezette bezinning in deze kring, in welke zij in aanraking komen met vele, verschillende, gerijpte personen.



Het coachen van jonge leraren wordt door veel schoolleiders als een nu onoplosbaar probleem gevoeld. Doordat dit niet bevredigend kan worden gedaan, moet veel aan het toeval worden overgelaten en wordt de eenheid van de school geschaad.

12. Aan een grote school kan de leider vrij zijn om de belangrijke taak van het bewaken van de doelstellingen van de school te verrichten. De meeste schoolleiders van nu worden door de talloze kleinigheden van de dagelijkse organisatie zodanig in beslag genomen, dat er voor de grote lijnen en inspectie geen tijd overblijft.

Dit komt er op neer, dat de grote school de inspecteur steeds bij zich heeft. Daarbij moet men niet in de eerste plaats aan contrôle denken, maar aan het aan de orde stellen van de problemen van de school met het doel bevredigende oplossingen te vinden. Het gaat hier niet om autoritair, maar om democratisch leiderschap.

13. De meeste mensen moeten hun latere leven in grote gehelen doorbrengen in verband met de steeds voortschrijdende urbanisatie. Daar het kind in de kleine kring van het gezin begint, dan zich leert te voegen in de grotere gehelen van kleuter- en lagere school, lijkt het voor de hand te liggen hem in de gevoelige puberteitsjaren de gewoonten en goede omgangsvormen bij te brengen, die hij in zijn toekomstige leven in grote bedrijven e.d. nodig zal hebben.

A priori toch moet men aannemen, dat er een levensstijl *kan* worden opgebouwd, die het leven in de grote verbanden mogelijk maakt en bevredigend. De school kan hier baanbrekend werk verrichten. Maar ook dit is weer een zaak van studie en proberen. Vanzelf komt zulk een stijl zeker niet tot stand. Zullen de democratieën langs de weg van de vrijheid de massa's tot ordening kunnen opvoeden of gaat dit alleen langs de weg van de dictatuur door dwang? Het is een probleem, meen ik, dat wij niet uit de weg mogen gaan. Het zal niet op te lossen zijn zonder een doelbewuste sociale opvoeding langs andere weg dan alleen die van het verstand.

### *Conclusie*

Het boven besprokene leidt naar mijn gevoelen tot de conclusie, dat grote scholen voordelen kunnen bieden, welke het de moeite waard maken de problematiek ervan nader te doordenken. Men moet dus vragen naar de inrichting van de grote school en zoeken naar wegen, om deze te realiseren. Pas als men een helder denkbeeld heeft over de vereisten voor een doeltreffende organisatie ervan kan men definitief

zeggen, of het wenselijk is om in Nederland naar kleinere of grotere scholen te streven. Hier moge tot slot nog een poging worden gedaan, om de te beantwoorden vragen bijeen te zetten.

### *De problemen van de grote school*

1. Er moet een algemene leiding zijn voor de bewaking van de doelstellingen en voor de coördinatie van alle takken. Wat is de instructie voor deze algemene leiding? Wat houdt de coördinatie in? Wat is de gezagsverhouding t.a.v. de delen? Wat voor een persoon wordt voor deze functie vereist? Hoe stellen wij ons zijn dagindeling voor?

2. De school moet zodanig geleed worden, dat elke afdeling goed beheerd kan worden en voldoende mogelijkheid biedt aan de werkers erin om een gemeenschap te vormen. Welke afdelingen moeten worden gevormd? Hoe groot kunnen deze zijn? Wat is de taak van de afdelingsleiders? Wat voor personen zijn er voor nodig? Hoe werken de afdelingen samen?

3. Hoe moeten de algemene diensten worden ingericht? Welke moeten er zijn? Welke eisen moeten worden gesteld aan de personen, die ze gaan vervullen?

4. Hoe moeten de gebouwen-complexen worden ingericht? Hoe kan de geleiding bij de bouw tot uitdrukking worden gebracht?

5. Hoe wordt bewerkt, dat de leraren van de verschillende afdelingen in groter verband weer samenwerken? In dit verband moet, meen ik, aan groepsvorming worden gedacht. Hoe wordt bereikt, dat van verschillende afdelingen leerlingen voor bepaalde doeleinden samenwerken, samen les ontvangen e.d.?

Er is een groot aantal zaken uit te denken. Ik nodig iedere lezer uit, zijn fantasie op wat hem boeit te richten en daardoor een bijdrage te leveren tot onze doordenking van het imponerende probleem van de grote school.

### *Literatuur:*

1. *De schoolgrootte bij het v.h.m.o.* C.P.S. Scheveningen, 1959.
2. DEERING, J.C., *Didactische, pedagogische en organisatorische problemen van de grote scholen voor v.h.m.o.* Paed. Studiën 37 (1960), 433 e.v.
3. KARSEMEIJER, DR.J., *De grootte van de scholen voor v.h.m.o.* Ad Fontes 8 (1961), 185 e.v.
4. *De schoolgrootte bij het middelbaar onderwijs in enkele landen van West-Europa.* R.K. Centraal bureau voor onderwijs en opvoeding. Bond van besturen der R.K. scholen voor v.h.m.o., 's-Gravenhage, sept. 1960.
5. VELDE, DR.I. VAN DER, *Naar de grote school of naar de kleine?* (Paraat, Onderwijsnummer 1394, 31 december 1960).
6. *De optimale schoolgrootte.* Bond van Verenigingen voor Christelijk middelbaar en v.h.o. 1956.

## HET PROBLEEM VAN DE GROTE SCHOOL: EEN DERDE MOGELIJKHEID?

J. H. RINGROSE

'Every boy and girl must be thought of as an individual with unique problems, interests, and potentials, and not as another face in the crowd'.

Uit 'Educational Specifications Newton High School'.

Het laatste halfjaar zijn er in dit tijdschrift twee artikelen verschenen van de hand van de heren J. C. Deering en Dr. I. van der Velde<sup>1</sup>, die het probleem van de grote middelbare school behandelen.

Wanneer ik van der Veldes standpunt ten aanzien van de grote school tracht samen te vatten, dan komt dit, enigszins vereenvoudigd, neer op een afwijzing van de grote, en een pleidooi voor de kleine school. Aangezien hij inziet, dat de echte kleine school niet veel kans meer heeft in de naaste toekomst, pleit hij voor de halfgrote of de vergrote kleine school. De bezwaren, die hij te berde brengt tegen de grote en de voordelen, die hij implicite opsomt van de kleine school zijn m.i. overtuigend. Zijn betoog draait om de overheersende betekenis van de individualiteit en menselijkheid, die in een grote school niet meer tot hun recht kunnen komen. Hij vreest vervlakking van de intellectuele vorming en het verloren gaan van de schoolgemeenschap. Redelijkerwijs kan men niet verwachten, dat directeuren van „monsterscholen” allemaal zulke supermensen zijn, dat zij deze gevaren met succes het hoofd kunnen bieden. – Van der Velde vindt in de door hem geraadpleegde rapporten steun en bevestiging van zijn opinie. Deze rapporten zijn gebaseerd op ervaringen binnen en buiten de landsgrenzen, namelijk uit scholen in West-Europa.

Deering is ervan overtuigd, dat de toekomst aan de grote school is. Hij vermeldt een aantal m.i. onmiskenbare winstpunten, die aan de kleine en zelfs aan de halfgrote scholen (met 500 à 600 leerlingen) ontzegd zijn. Onderandere wijst hij op de mogelijkheid van een meer verzantwoorde positieve selectering. Ook is er meer gelegenheid tot leiding aan leraren door het systeem van mentores. Hij onderstreept voorts de veranderende positie van de school ten opzichte van gezin en maatschappij en stelt, dat de grote school beter aan de nieuwe eisen kan voldoen dan de andere typen. Tenslotte richt hij zijn aandacht op de zoveel talrijker mogelijkheden op het terrein van schoolclubleven. Voor de moeilijkheden en praktische problemen van de grote school heeft hij een open oog, maar hij deinst er, als een kennelijk krachtig en geïnspireerd leider, niet voor terug.

Bij vergelijking van de twee standpunten blijkt, dat ieder het probleem van één bepaalde zijde uit belicht. Het is opmerkelijk, dat Van der Velde in zijn beschouwingen weinig aandacht geeft aan de door Deering vermelde positieve punten van de grote school. Omgekeerd vindt men in Deerings artikel weinig over de problematiek, die Van der Velde bezighoudt. Hoe over het heersende dilemma te oordelen?

Het staat m.i. vast, zulks op sociologische en demografische gronden, dat de tendentie duidelijk wijst naar de grote school. Het is evenzeer duidelijk, meen ik, dat de kleine school in principe de beste voorwaarden biedt voor verantwoord onderwijs. Hoe nu te vermijden, dat „the students are not wandering without guidance in a large school, living out their days in anonymity, their names sometimes mispronounced at graduation”?? –

Tijdens mijn verblijf in de Verenigde Staten bezocht ik onlangs vele grote middelbare scholen en het scheen, dat al mijn angstige vermoedens omtrent sfeer en kwaliteit van het onderwijs bewaarheid werden. Wat ik er van de gemiddelde comprehensive school zag, was in intellectuele en pedagogische zin, slap. Van dit type valt te leren, al zijn er uitzonderingen, hoe we het beslist hier niet moeten doen. Het bleek, dat alleen door een sterk leiderschap met uiterste inspanning van het hele corps, afglijding bezworen kon worden.

Zou de halfgrote school dan de remedie zijn? Ter illustratie van de sfeer en problemen, verbonden aan dit type, haal ik een dagboekantekening aan met betrekking tot een bezoek, dat ik in de Verenigde Staten bracht aan de Jamesville-de Witt Highschool, gelegen vlakbij Syracuse (N.Y.):

*7 december 1960:* Bezoek aan Jamesville-de Witt Highschool, een school van ongeveer 800 leerlingen; mooi modern gebouw in landelijke omgeving, meeste leerlingen uit gegoed milieu van omliggende suburbs. Ordelijke sfeer, er wordt kennelijk behoorlijk gewerkt. Regelingen, roosters voortreffelijk tot in details uitgewerkt: alles loopt, zo voor het oog, uitstekend. Toch voel je iets van een gespannenheid in de atmosfeer, vooral de docenten maken de indruk gejaagd te zijn.

Prachtige faciliteiten en leermiddelen: modern geoutilleerde practica, een electronic laboratory (dat echter betrekkelijk weinig gebruikt wordt), zwembad, grote schoolbibliotheek, sportvelden.

Uit het gesprek met de circa 40 jarige directeur blijkt, dat veruit de meerderheid van zijn leerlingen „college-going” is, vandaar dat het onderwijs op deze school, veel sterker dan meestal het geval, op intellectuele vorming is geconcentreerd. De staf bestaat uit vakleraren, die minstens 25 lessen hebben plus nog drie verplichte „extra-curricular periods”. Er zijn enkele ervaren hoofd-

leraren, die een kleinere lestaak hebben en verder in het bijzonder didactische kwesties regelen. Zij verdienen ongeveer \$ 200 per jaar meer dan hun vakcollega's. Veel moderns kan ik overigens in het lesgeven niet ontdekken. De directeur wordt bijgestaan door één onderdirecteur en twee guidance-counselors. De schoolresultaten zijn goed, men is trots op deze highschool, terecht.

Mr. McGee, de directeur, heeft hart voor zijn school; hij onderhoudt zoveel mogelijk persoonlijke contacten, niet in de laatste plaats met zijn leerlingen. Ik probeer er door een gesprek achter te komen, hoe hij en zijn leraren werken en leven . . . en nu wordt me die gespannenheid langzamerhand duidelijk. Dit is een Herculestaak, om niet te zeggen Sisyphusarbeid. Altijd grote klassen (ook in de hoogste leerjaren: gemiddeld 30 leerlingen), veel doceren, veel correctie, grote lestakes en veel buiten-schoolse activiteiten. De directeur heeft zijn vele vergaderingen en representatieve plichten, de supervisie en de verantwoording voor het geheel; hij moet nogal wat keren naar onderwijsconferenties toe, organiseert geregeld bijeenkomsten binnen schoolverband (om met alle onderdelen contact te onderhouden) en heeft, als echte Amerikaan ook in zijn community aan heel wat verplichtingen te voldoen. Hij wil echter vóór alles een goede schoolleider zijn, vergt daarom veel van zijn corps en heel veel van zichzelf.

„Hebt U veel mutaties?” – „Ja, helaas wel.”

„Waar schrijft U dat aan toe?” – „Vermoedelijk vraag ik teveel van mijn leraren.”

„Hoeveel keren in een week bent U werkelijk thuis en hebt U met Uw gezin een maaltijd samen; hoe is het met Uw gezondheid?”

„Gemiddeld lukt het me eens per week thuis te zijn en samen te dineren; ik heb twee keer geelzucht gehad en moet blijven oppassen . . .”

Zeker, de hier beschreven school overschrijdt qua grootte de door Van der Velde aangegeven grens van 500-600 leerlingen. Aan de problematiek doet dat echter niets af; deze wordt hier in verscherpte vorm gedemonstreerd. De halfgrote school dreigt met andere woorden een „uitgerekte” kleine school te worden, waarin de leider alle zeilen dient bij te zetten om het karakter, de sfeer van die „kleinheid” in stand te houden. Hij zal stellig over enige „super-eigenschappen” moeten beschikken om van zijn school iets meer te maken dan een „goedlopende machine”. Het voorbeeld van Mr. McGee, bepaald niet iemand met een fragiele constitutie, toont aan, waartoe een en ander kan leiden. – Zal de gemiddelde docent nog over voldoende energie en lust beschikken om met zijn vele leerlingen persoonlijke contacten te leggen? Zal zijn ambitie om meer te geven dan kennisaanbrenging, op peil blijven als hij vele malen méér, en dat voor volle klassen, dezelfde les moet herhalen? – Ongetwijfeld zullen er voorbeelden zijn, die aantonen, dat hetgeen Van der Velde voor ogen staat, lukt. Toch valt te vrezen, dat men in feite bezig is te forceren. Wat voor een werkelijk kleine school op-

gaat (300-400 leerlingen), dreigt te verwateren als men gaat „uitrekken”. Er is al zoveel vervlakt op onze middelbare school, n'importe de grootte ervan<sup>3</sup> en het lijkt me daarom een illusie, te menen, dat de halfgrote scholen dit uitdunningsproces niet in de hand zouden werken. – En dat zal bepaald ook niet in de bedoeling van Van der Velde liggen.

Is er een oplossing? Lang heb ik gemeend, dat er geen oplossing was en dat men dan als tegenhanger van de niet tegen te houden grote school, tenminste enkele moderne kleine scholen moest stichten met een leerplan en een onderwijsmethode van bijzonder hoog gehalte. Ik vermeldde al, dat mijn aanvankelijke Amerikaanse ervaringen mij niet veel verder brachten, tot ik in aanraking kwam met een ontwikkeling, die m.i. van de grootste betekenis is, juist ook met betrekking tot de problematiek van ons eigen land. Ik voeg ter illustratie van een en ander opnieuw een beschrijving in van een school, waar men na circa zes jaar experimenteren tot opmerkelijke resultaten is gekomen.

24 januari 1961. Bezoek aan Newton South Highschool, enige kilometers ten westen van Harvard (Mass.). In veel opzichten doet me deze school aan die in Jamesville-de Witt denken: modern, maar groter (1400 leerlingen); dezelfde achtergrond, zij het met een wat groter percentage academisch gevormden onder de ouders. Maar welk een verschil in sfeer! Een rector (Mr. Davidson) met tijd, bovendien met veel gevoel voor humor. Tijd voor een gesprek met een leerling, een leraar, bezoekers, tijd voor zijn gezin, zoals me later bleek. Leraren met plezier in hun werk, dat zeker even goede, zo niet betere resultaten oplevert als te Jamesville-de Witt. Geen tekort aan docenten, het tegendeel is waar: men wil hier graag komen. Waar schuilt het geheim van dit opmerkelijke verschil in klimaat tussen twee scholen, die unaniem als „goed” bekend staan?

Bij nader toezien vallen enkele opmerkelijke dingen op. Niet alleen blijkt deze school „federatief” opgebouwd te zijn uit autarkische schooleenheden van elk circa 400 leerlingen met ieder hun eigen directeur en staf, maar ook is er iets bijzonders aan de hand met het onderwijs in eigenlijke zin. Moderne leermiddelen worden intensief gebruikt en zo is men intussen bezig nieuwe belangrijke mogelijkheden te openen voor didactiek en methodiek. Ik zag verschillende lessen voor meer dan 150 leerlingen tegelijk, waar één leraar met behulp van een overhead projector doceerde. Verder, lessen – discussiegroepen eigenlijk – voor niet meer dan 15 kinderen, en een opvallend druk gebruik van de centrale en van de „locale” schoolbibliotheken. Voor de groep van zeer intelligenten waren aparte mogelijkheden geschapen, o.a. op natuurwetenschappelijk gebied, door hen dank zij speciale accommodaties in de practica, meer eigen exploratiewerk te laten doen. Gesprekken met leerlingen en leraren maakten me duidelijk, dat men zich „thuis” voelt binnen de omheining van de eigen schooleenheid, en aan de andere kant een verruiming ervaart door het besef, deel uit te maken van een groot geheel. Via de „selfgovern-



ment"-organisaties van de schoolgemeenschap wordt regelmatig dat grote geheel beleefd. Bij de docenten viel me de teamgeest op; enkelen, die vroeger op „gewone" grote scholen hadden gewerkt, vertelden me, hoezeer zij, evenals de leerlingen, zich daar verloren voelden, nauwelijks elkaar kenden, laat staan hun directeur. – Algemeen roemden zij de nauwe contacten met de „Graduate School of Education" van Harvard University, waar sinds enige jaren de lerarenopleiding (en „recruiting"! ) op een aanzienlijk hoger niveau was geplaatst. Ik ontmoette enkele aspirant-docenten, nu nog student, bezig aan hun stage. Afgezien van de degelijke opleiding, leek het me juist gezien, dat deze jongelui tijdens hun praktijk-stages behoorlijk gehonoreerd worden. Zo'n stage duurt minstens een kwartaal (volledige lestaak), en moet tweemaal doorlopen worden, helemaal aan het begin van de leraarsopleiding, en aan het einde ervan.

Laat ik een samenvatting mogen geven. Enkele punten vallen op:

- a. binnen de totaliteit van één zeer grote school, vormen eenheden van  $\pm 400$  leerlingen zelfstandige kleine scholen;
- b. de grootte van de klas varieert naar gelang van de aard van het onder-richt in zeer grote tot zeer kleine groepen, terwijl ook individuele studie in ruime mate plaatsvindt;
- c. het lesrooster is niet meer gecentreerd om 50 minuten-eenheden, maar voegt zich soepeler naar de aard van de lessen;
- d. nieuwe audio-visuele leermiddelen zijn in het onderwijsproces functioneel opgenomen;
- e. er wordt aandacht besteed aan elke leerling apart (guidance-counseling) en aan de classesamenstelling, waardoor o.a. de begaafde groep veel meer aan haar trekken kan komen;
- f. de teamgeest en het teamwork tussen de leraren is zeer ontwikkeld; er wordt ook meer gebruik gemaakt van hun verschil in capaciteiten;
- g. de schoolinrichting is ingesteld zowel op „locale" als op interscolaire behoeften (bibliotheek, administratie, practica, gymnastieklokalen, sportvelden, aula, overblijflokaal);
- h. de leraren en leerlingen leren leven in klein en groot verband tegelijkertijd;
- i. er is een nauwe samenwerking, ook op didactisch gebied, met de paedagogische faculteit van de naburige universiteit.

Wat betekent dit alles? Niet meer of minder dan dat men in de Verenigde Staten, gealarmeerd door de resultaten van de doorsnee comprehensive school, streeft naar „quality in education", en naar een intensievere vorming van de capaciteiten zowel van leerlingen als van docenten. Via de zeer grote school en de toepassing van de „technological

teaching-aids" heeft men daarbij het individualiserend onderwijs resoluut in het centrum geplaatst!

Onder leiding van eminente figuren als Prof. Trump, Keppel, Woodring en Michael, gesteund door de actieve en belangrijke NASSP-organisatie (The National Association of Secondary-School Principals, de algemene directeurenorganisatie dus!) en voorzien van stevige subsidies o.a. van de Fordfoundation, zijn er gedurende enige jaren grondig door-dachte experimenten op dit gebied ondernomen op circa honderd Amerikaanse junior en senior highschools, verspreid over heel de Verenigde Staten, van San Diego in Californië tot Lexington en Newton in Massachusetts, en van Evanston in Illinois tot Snyder in Texas. De meeste experimenten zijn ondernomen in het oosten (Massachusetts, New-York State, Virginia, Washington D.C.), in het Illinois- en Michigangebied (met Chicago en Evanston als middelpunten) en in het middenwesten, met als glanspunt Jefferson County in Colorado. Ik heb een tiental van deze scholen bezocht, scholen die variëren in leerlingenaantal van 1200 tot 3800. De experimenten, centraal geleid door Trump, verkeerden in verschillende stadia van ontwikkeling. Steeds weer werd ik getroffen door de geestdrift en de deskundigheid, waarmee men werkte, zowel op de oude reusachtige Evanston Township High-school met zijn 3800 leerlingen, als in de gloednieuwe gebouwen in Newton, White Plains (N.Y.) en Jefferson City, gebouwen, die reeds geconcipieerd zijn in overeenstemming met de nieuwe desiderata. Uit de vele publicaties en in het bijzonder uit de voortreffelijke, eveneens centraal gedirigeerde rapporten van deze experimenten (tezamen 1134 pagina's!)<sup>4</sup> blijkt duidelijk, dat men het stadium van experimenteren in feite voorbij is. Het nieuwe concept werkt, en heeft tot evident betere resultaten geleid, zowel in intellectuële als in pedagogische zin.

Hoe is de situatie bij ons? Ieder op zijn terrein en op zijn wijze hebben pedagogen en sociologen als Langeveld, Idenburg, Perquin, Polak en van Hessen erop gewezen, hoezeer school en maatschappij, en school en gezin met elkaar verweven raken. En in die situatie is het niet voldoende, wanneer de middelbare school (die immers een groot deel van de toekomstige leidinggevende groep bergt), zich zou blijven bepalen tot kennisoverdracht. Meer dan ooit dient de school te vormen en zelfs indien we dit in hoofdzaak zouden opvatten als vorming van het intellect, dan nog is het zaak ons niet tevreden te stellen met het doorgeven van kennis. Ook in die zin is het onze taak een werkelijke propaedeuse te geven, hetgeen in concreto betekent, dat ons onderwijs veel meer „kwalitatief”

gericht moet zijn, gericht op begrip, op inzicht, op operationeel denken, op zèlf kunnen leren, denken en werken. De middelbare school moet m.i. nog veel meer doen, maar binnen het bestek van dit betoog wil ik me beperken tot dit ene aspect.

Iedere insider weet nu, dat al deze desiderata – hoe dikwijls al niet herhaald in woord en geschrift – alleen verwerkelijkt kunnen worden als aan enkele vitale voorwaarden is voldaan. Ik vermeld een drietal:

1. kleine klassen;
2. min of meer homogene groepen;
3. leraren, die competent zijn, om individualiserend onderwijs te geven.

Hoezeer onze middelbare scholen, dank zij de bekende selecties, reeds bezocht worden door een uitgezochte groep kinderen, toch is er, vooral in de lagere klassen, weinig sprake van vervulling van deze voorwaarden. Ons onderwijs is, ook in de hogere leerjaren, gestandaardiseerd. Onze eindexamens, onze leerboeken, onze onderwijsmethoden zijn dat ook. Op een werkelijk kleine school is dat allemaal nog niet zó erg; daar kan immers in het persoonlijke vlak nog veel opgevangen en rechtgezet worden. Bij de grote en halfgrote school echter leidt een en ander tot schier onoplosbare problemen.

Waarom zouden wij nu, vlak voor de niet te stuiten belangrijke groei van het middelbaar onderwijs in ons land, niet ons voordeel doen met het beste, wat men in de Verenigde Staten, met meer gelegenheid tot experimenteren, reeds als deugdelijk heeft bevonden? De oplossing voor onze problemen kan m.i. gevonden worden door te profiteren van het voorbeeld van de wijze, waarop men daar dit vraagstuk heeft aangepakt: de zeer grote school, die in aparte en volwaardige schooleenheden van ongeveer 400 leerlingen wordt onderverdeeld<sup>5</sup>. Zo blijft elke eenheid „klein”, terwijl niettemin de voordelen van een groot instituut voor allen beschikbaar zijn. Voordelen, die een autochthone kleine of een halfgrote school niet kunnen bieden. Hierbij denk ik nu niet alleen aan een betere outillage, maar ook aan de introductie van verschillende moderne vrij kostbare leer- en administratieve hulpmiddelen: electronic laboratories; closed-circuit T.V.; film; pick-up; wire-recorder; overheadprojector; teaching machines, etc. – Er zijn begrijpelijke redenen, waarom de gemiddelde leraar, zowel in Amerika als hier, er niet goed aan wil om dergelijke media te gebruiken. Niet alleen heeft hij de omgang er mee nooit geleerd (overigens vallen deze technieken mee), belangrijker is, dat hij er binnen het raam van zijn „gewone” lessen eigenlijk niet goed raad mee weet. Zij passen ook niet in het kader van

die lessen en lesuren, net zo min als het eigen gebruik van een schoolstudiebibliotheek door de leerlingen daarin past. Voorzover deze audiovisuele middelen worden gebruikt, gebeurt dit nog meestal in supplementaire zin. Indien men deze echter als complementair beschouwt – en dat is m.i. de enig juiste benadering – dan kan dit onvermoede uitzichten openen. Herhaaldelijk kon ik constateren, dat grote delen van het onderrecht beter tot hun recht kunnen komen via de toepassing van deze nieuwe media; bijvoorbeeld ten aanzien van al die aspecten, die in het teken staan van „lecture”, aanschouwelijkheid en van zelfcontrole. Een groot deel van datgene, wat we kunnen noemen „inleiding tot een nieuw hoofdstuk” bleek heel wel door één docent gelanceerd te kunnen worden en dan tegelijk voor een zeer grote groep van meer dan 100 leerlingen; met behulp van een overhead projector en microfoons kon hij gemakkelijk tot achter in de zaal gevolgd worden. Zeker, die inleidinggevende docent moet voor zijn taak een speciale begaafdheid hebben en het prepareren van zijn lessen en het bijhouden van de wetenschap vergt extra tijd, in verband waarmee hem ook een kleiner aantal „gewone” lesuren wordt opgedragen. Maar na enige „in-service-training” en ervaring blijkt de verwerkelijking van deze zaken bepaald niet tot de onmogelijkheden te behoren. Ik heb ettelijke prachtige voorbeelden gezien van zulke „large size” lessen in wiskunde, geschiedenis, natuurkunde, biologie.

Een juiste opvatting en toepassing van de genoemde media leidde tot lessen voor zeer grote groepen leerlingen, maar ook tot intensivering van de individuele zelfcontrole (o.a. via de „teaching machines”). In beide gevallen konden vele leraren uitgespaard worden. Bij de zo uiterst belangrijke verwerkingsfasen van het leerproces, gelegen tussen „inleiding” en controle van de verworven kennis, komen zij evenwel in versterkten getale aan bod. Kleine min of meer homogene groepen geven zonder twijfel de gunstigste situatie om werkelijk tot de kern van de gestelde problemen, en tot begrip en inzicht te kunnen komen. Elk van deze groepen van ten hoogste 15 leerlingen heeft een leraar nodig. Het spreekt vanzelf, dat het doceren hier een minder uitgesproken plaats in neemt dan tot nu toe. De unieke taak van de leraar is eigenlijk ook niet het doceren, maar wel het leerlingen brengen tot inzicht, op zichzelf een ingewikkelde zaak, indien men dit punt serieus neemt en dus elke leerling individueel benadert.

Een deel van de lessen in de kleine groepen bestond uit klasgesprekken, en had een „socratisch” karakter. Maar ook zetten zij aan tot eigen verder onderzoek, tot inoefenen en tot een zich eigen maken. – Voor

bepaalde onderwerpen en vooral bij de begaafde kinderen, werd voorts in ruime mate eigen studie ingeschakeld, waarbij ook weer minder docenten nodig waren, maar wel een goedgevulde bibliotheek of extra voorzieningen in de practica. In het algemeen liet men de leerlingen veel zelf lezen.

De leraren konden hun diverse taken alleen uitvoeren in nauwe samenwerking met elkaar. Teamwork met de „inleider-leraar” was er een eerste vereiste. Ook bij de keuze en verdeling van de leerstof en bij het vaststellen van de doeleinden van de leergang, werd onder leiding van een didacticus senior leraar nauw met elkaar samengewerkt. En ook dit leek me een winstpunt, waar men bij de halfgrote school nauwelijks aan toe zal kunnen komen.

De grootte van de school maakt ook een betere samenstelling mogelijk van de leerlingengroepen. Ik denk hierbij in het bijzonder aan de aandacht, die wordt gegeven aan de begaafde, de zwakke en de „bijzondere” leerlingen. De discussie over „heterogene of homogene” groepen is in de Verenigde Staten nog niet afgesloten; zonder rigoureuze de „homogenisering” door te voeren, bleek toch wel overduidelijk het belang van de vorming van gelijkwaardige groepen, wanneer voor bepaalde vakken (wiskunde, de natuurwetenschappen, geschiedenis) een programma van bijzonder gehalte werd samengesteld. Dank zij de omstandigheid, dat er op een grote school per jaargang altijd wel een volwaardige groep van zeer intelligenten te vormen is, gerecruteerd uit alle schooleenheden tezamen, dank zij dat feit kon men nu eindelijk ook deze categorie tot zijn recht laten komen. In principe kan men een dergelijke regeling ook treffen ten aanzien van de zwakke leerlingen.

Ik ga nu voorbij aan nog andere mogelijkheden van deze categorie grote scholen, die ik opmerkte (bv. meer facultatieve vakken), om thans vast te stellen, dat zij een sterk *flexibel* karakter draagt. Aan de schoolinrichting (grote en kleine lokalen bv.), aan het rooster (geen vaste lesuureenheden) en aan de leiding, moesten speciale eisen gesteld worden. Maar hier was geen sprake van een overspannen en geforceerde leiding; taken en bevoegdheden waren duidelijk omschreven. Elke schooleenheid heeft immers zijn eigen directeur, die zich volledig bezighoudt met „zijn” school, „zijn” lerarencorps en „zijn” leerlingen, en volledig kan hij zich op deze taak concentreren, aangezien hij ontlast wordt van vele bezigheden, die hem als „normale” directeur van een „gewone” school veelal juist belemmeren in een bevredigende uitoefening van zijn pedagogische en didactische leiding. De algemene directeur is er de algemene coördinator, die in nauw contact staat met zijn

lokale directeuren, met zijn guidance-counselors (minstens één per schooleenheid) en met de senior-didactici. Hij is ook de man voor de „bijzondere gevallen”, die hem in direct contact brengen met bepaalde ouders, leraren en leerlingen. Ook voor hem is er gelegenheid om, incidenteel, maar niettemin geregeld, „human” relations” te onderhouden, al ligt het zwaartepunt van zijn werk elders. Een algemene onder-directeur, belast met schooltechnische zaken (gebouwenonderhoud en -inrichting, roosters etc.) maakt van deze algemene coördinering deel uit.

In het voorgaande heb ik alleen grote lijnen en beginselen geschetst en bewust enkele andere belangrijke aspecten terzijde gelaten. Ik denk bv. aan de inrichting van de administratie, die - tendele gedecentraliseerd - eveneens profiteert van handige, arbeids- en tijdsbesparende methoden en machines. Ook op het gebied van intern schoolclubleven en het overdragen van een zekere mate van verantwoordelijkheid aan de leerlingen via hun organisaties, zou het nodige te zeggen zijn. Het voornaamste evenwel blijft het denkbeeld van de combinatie van grote en kleine school, een combinatie, die veel verder gaat dan een louter samenvoeging.

Tot welke slotsom voeren deze beschouwingen? Verder doordenkend op hetgeen Van der Velde en Deering hebben betoogd, meen ik dat we in tweeërlei opzicht van de Verenigde Staten kunnen leren. Lang heeft men daar gedacht en gewerkt in de richting van de progressive comprehensive school, die evenwel verslappend en vervlakkend bleek te werken. Wordt ons toekomstige onderwijs niet door dezelfde gevaren bedreigd? Kan het amerikaanse voorbeeld ons niet leren, dat we wellicht deze „vervlakkingsfase” kunnen overslaan door bij de stichting van de komende grote scholen aan te sluiten bij de nieuwere ontwikkelingen aldaar? Ontwikkelingen, die, het klinkt paradoxaal, via de zeer grote school de kleine school redden!

#### NOTEN

1 J.C. Deering, : Didactische, pedagogische en organisatorische problemen voor de grote scholen voor het V.H.M.O. Paed. Stud. 10, oktober 1960.

Dr. I. van der Velde: Naar de „Grote” of naar de „Kleine” school voor V.H.M.O.? Paed. Stud. 5, mei 1961.

2 Profiles of significant schools, Newton South High School; february 1960, blz. 4.

3 Zie het nog altijd actuele artikel van Prof. Dr. M. J. Langeveld: Het Voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs uit een oogpunt van geestelijke hygiëne, in: Maandblad voor de geestelijke volksgezondheid, april 1950.

4 Enkele publicaties:

a. de vier lijvige rapporten van de NASSP (verkrijgbaar 1201 Sixteenth Str., N.W., Washington 6, D.C.):



- New horizons in Staff Utilization (1958);  
Exploring improved teaching patterns (1959);  
Progressing toward better schools (1960);  
Seeking improved opportunities (1961).
- b. J. Lloyd Trump: Images of the future (uitg. NASSP), 1959;  
idem: Focus on change, Rand McNally Co, Chicago, Ill. 1961.
- c. Paul Woodring: A fourth of a nation. McGraw-Hill Book Co, Inc., N.Y. 1957.
- d. Francis Keppel: School and university: partners in progress, in: Phi Delta Kappan, January 1961; An address to the advanced administrative institute. July 1960.
- e. John O. Fritz: The effect on instruction of the complementary use of audio-visual media with modified patterns in the use of the teaching staff. Stencil Chicago Univ. 1959. Idem: Educational technology-boon or bane? The School review no. 3, 1960.
- f. er bestaat ook veel literatuur over al die overgangsmaatregelen over de planning en te verwachten moeilijkheden, wanneer men besluit tot invoering van het 'Schools within a school'-stelsel, o.a. met betrekking tot roosterkwesties.
- Verder is er een bijzonder instructieve film 'And no bells ring', verkrijgbaar bij de NASSP. Deze film duurt 57 minuten en geeft een helder beeld van 'Large-group instruction, small-group discussion, independent study, and the teacher team' in hun onderlinge samenhang.
- 5 Dit impliceert uiteraard niet een automatische toepassing.

## SOCIOGRAM VAN EEN SCHOOLKLAS

W. LANGEVELD

De voornamelijk in de Verenigde Staten ontwikkelde *sociometrie* geniet ook in Nederland bekendheid. Toch kan men niet zeggen, dat haar ontdekkingen hier te lande op ruime schaal worden toegepast. Dit valt te betreuren want haar toepassingsgebied is uitgestrekt – overal in feite waar mensen in min of meer langdurig groepsverband leven – en de feiten die men door gebruik van de sociometrische technieken op het spoor komt zijn in de regel zeer de moeite van een bestudering waard, tenminste dat is mijn ervaring. Op de Hogere Technische School te Haarlem heb ik enige keren een sociogram gemaakt en aan een daarvan wil ik thans een nadere bespreking wijden. Over de wijze waarop men een sociogram maakt en alle paraphernalia wordt hier niet uitgebreid ingegaan. Daarvoor wordt verwezen naar de artikelenreeks van A.J. Govers, Sociometrische verkenning in jeugdgroepen I, II, en III in de jaargang 1956 van dit tijdschrift, waarbij men ook een uitgebreide literatuuropgave aantreft. Volstaan wordt thans met de opmerking, dat wie een begin wil maken met de studie der sociometrie aan deze artikelen een voortreffelijke inleiding heeft.

De sociometrie – een methode om de structuur van groepen zo scherp mogelijk vast te stellen – is het eerst door J. L. Moreno in zijn beroemde werk „Who shall survive” (1934) tot ontwikkeling gebracht. Dit boek vormt nog altijd een bron van informatie voor allen die sociometrisch werk verrichten. Juist voor het onderwijs is de sociometrie een waardevol hulpmiddel, zoals ook uit de studies van Moreno c.s. blijkt, omdat men daar zeer goede omstandigheden aantreft zowel voor het onderzoek zelf, als voor het aanbrengen van wijzigingen in de groepsstructuur met het doel de sfeer te verbeteren.

Het was nu juist om deze laatste reden, dat ik de hier gepubliceerde sociogrammen maakte. Zij betreffen een vierde klas der H.T.S. met 30 leerlingen waarvan de leeftijd omstreeks de twintig jaar lag. De klas bestond uitsluitend uit jongens. Er werd over hen door verschillende docenten geklaagd, met name over bepaalde figuren. Men sprak van een „slechte” klas, ook wat de cijfers betref. Op het kerstrapport was het klassegemiddelde 6,53. Voor een eindexamenklas inderdaad niet bijzonder hoog. Op deze dertig leerlingen waren 66 onvoldoendes gegeven, maar zeven leerlingen hadden geen enkele onvoldoende. Het aantal geregistreerde absenties was hoog.

Om in deze bedenkelijke situatie verandering te brengen leek het mij

gewenst eens na te gaan of er met een sociogram iets te bereiken viel. Het vak dat ik deze klas gaf (mens en maatschappij) leende zich daartoe, naar mijn mening, uitstekend en daar ik het met de leerlingen redelijk goed kon vinden, geloofde ik dat een basis van vertrouwen aanwezig was om het onderzoek voor te stellen. Enig vertrouwen in de leiding moet er immers zijn – men bedenke dat ik niet met kinderen, doch met volwassen of bijna volwassen mensen te doen had – willen de leerlingen de confidentiële gegevens over hun anti- en sympathieën verstrekken en de zaak voldoende ernstig nemen.

### *Het voorstel*

Het onderzoek vond plaats nadat de cijfers voor het kerstrapport bij de leerlingen bekend waren. Zij waren dus ook op de hoogte van de twijfelachtige resultaten van de klas als geheel, terwijl enkele leraren hun mening over de slechte atmosfeer in de klas al genoegzaam hadden bekend gemaakt. Een docent was zelfs zo ver gegaan de leerlingen Karel, Dirk en Vic. (resp. de nummers 11, 4 en 22) – men zie de plattegrond van 8 dec. nr. I – die in een driehoek achterin de klas bij elkaar zaten, en beschouwd werden als het centrum van rumoer, verzet en ongenoegen te vormen, uit elkaar en op de voorste rij te plaatsen.

Toen ik dus de klas de klachten die in de leraarsvergadering over dit rapport naar voren waren gekomen, mededeelde, vertelde ik niet zo heel veel nieuws. Met name bleek mij dat de klas zeer goed begreep waarom het ging en vooral de zo juist aangeduide „driehoek” liet merken, hetzij dan met enige hilariteit, als 'zondebok' te worden beschouwd. De klas zag zich zelf als een groep die wel werkte en waarin een goede geest heerste. Naar de mening van sommigen lag de schuld voor de lage cijfers niet bij haar . . . .

Hoe dit ook zij mijn voorstel om van de klas een sociogram te maken werd met enthousiasme ontvangen, nadat ik eerst in het kort uiteen had gezet waar het precies om ging en wat men er mee beoogde. Ik waarschuwde de klas dat zeer vertrouwelijke gegevens zouden moeten worden verschaft en dat deze conscientieus zouden moeten worden verstrekt, wilde het experiment niet bij voorbaat tot mislukking gedoemd zijn. Ik wees de leerlingen er op, dat er voor sommigen zeer pijnlijke feiten aan het licht zouden kunnen komen. Tenslotte stelde ik als verplichting, wanneer tot het samenstellen van een sociogram zou worden overgegaan, dat indien ik dit nuttig oordeelde, de klas op grond van de mij verstrekte data, op een andere wijze zou moeten gaan zitten.

Ik ben het niet eens met Govers, dat de door Moreno gestelde eis tot 'herstructurering' van de groep na de samenstelling van het sociogram, niet noodzakelijk zou moeten plaats hebben. (Govers t.a.p. pag. 299, 300). Met Moreno en Jennings geloof ik dat het sociometrisch onderzoek juist een belangrijk deel van zijn zin ontleent – vooral bij volwassenen – als het wordt benut voor een poging tot verbetering van de verhoudingen binnen de groep. Daarvoor is het ook bij uitstek geschikt. Wil men alleen vast stellen hoe die verhoudingen liggen, dan kan men de groepsleden natuurlijk eveneens aan de sociometrische test onderwerpen, maar toch staat het voor mij niet geheel vast, dat men dan de juiste gegevens krijgt. Er zijn voor hen immers toch geen consequenties aan verbonden!

Wel zie ik de bezwaren van Govers als reëel. Vooral het pedagogische, dat men niet twee leerlingen die elkaar wederzijds kiezen, maar niet anders doen dan elkaar van het werk afhouden, naast elkaar moet zetten, lijkt mij zeer steekhoudend.

De klas discussieerde enige tijd over mijn voorstel, daarna ging men unaniem akkoord met het onderzoek en de daaraan door mij verbonden voorwaarden. Er was hier zeker ook sprake van nieuwsgierigheid. Bijna ieder mens wil graag weten hoe zijn status in de groep in werkelijkheid is, dat wil zeggen hoe anderen over hem denken. Ofschoon ik had gezegd, dat geen van de leerlingen inzage in de gegevens zou krijgen en dat ik alleen zou mededelen wat mij goeddunkte, meende ik toch te kunnen constateren, dat vele leerlingen verwachtten interessante details te horen te krijgen. Ook kan een rol gespeeld hebben, dat de klas in het centrum van de belangstelling zou komen te staan en dat de school de problemen van de klas kennelijk au serieux nam. Dat mede van leraarszijde moeite werd gedaan om de classesfeer te veranderen scheen men op prijs te stellen. In ieder geval werkte de klas goed mee en bleef dat ook doen.

### *De vragen*

In het algemeen maakt men een onderscheid tussen taak-gerichte en 'amusements'-gerichte vragen. „Met wie zou je willen spelen” is een voorbeeld van de laatste categorie; „met wie zou je willen werken” van de eerste. „Naast wie zou je willen zitten” kan tot beide categorieën behoren. Tussen deze typen uitspraken bestaat trouwens in de regel een vrij hoge correlatie, zoals ook door mijn onderzoek bevestigd wordt. De vragen worden in de voorwaardelijke wijs gesteld, omdat juist de wensen van de groepsleden van belang zijn. Veel eenvoudiger zou zijn direct te vragen, wie vind je het sympathiekst? maar ongetwijfeld zouden

er dan bezwaren zijn gekomen. Door mij werden de volgende vragen gesteld:

1. Met wie zou je op vakantie willen gaan?
2. Met wie zou je je huiswerk willen maken?
3. Met wie zou je je huiswerk niet willen maken?

De eerste vraag is typisch op 'vermaak' gericht. Er wordt op indirecte manier gevraagd wie men het aardigst vindt. De pendant van deze vraag was geweest: „Met wie zou je niet op vakantie willen?” Deze stelde ik niet, omdat ik haar in deze groep ongewenst achtte. De antipathiekeuze maakt bij sommigen bepaalde gevoelens bewust of bewuster, soms heeft zij een geforceerd karakter en men wijst dan de zondebokken aan. De meeste leerlingen waren het er ook mee eens dat hiernaar niet gevraagd werd. Vraag twee is een taakvraag, evenals vraag drie, waarbij echter factoren van sym- en antipathie al wel weer sterker zullen hebben meegesproken.

Toegepast werd de zogenaamde  $3 \times 3$  techniek, dat wil zeggen er werden drie vragen gegeven, waarbij op iedere vraag drie namen genoemd konden worden. Psychologisch is de eerste naam het meest interessant. Het is om deze reden, dat wij in de sociogrammen behorende bij de vragen 2 en 3 alleen de eerste keuzen en de reciproke keuzen van lagere orde hebben opgenomen. Voor vraag 1 zijn alle drie de keuzen getekend, hetgeen het sociogram minder overzichtelijk maakt. Ik acht echter juist het eerste sociogram van grote waarde voor de vaststelling van de groepsstructuur.

Op de in december gestelde vragen werd bijna door iedereen volledig geantwoord. Er ontbraken in totaal zes namen. Interessant daarbij is dat Bill (28) – op een na de populairste jongen van de klas – bij vraag drie niemand noemt. Eddy (30), een van de beste leerlingen van de klas, geeft bij deze vraag maar één naam.

In april daaraanvolgend werd het sociogram naar aanleiding van de zelfde vragen opnieuw gemaakt. In dit opzicht waren er toen duidelijk andere resultaten, zoals hieronder nog zal blijken.

### *De verwerking der gegevens*

Het verzamelen der gegevens is vlugger gebeurd dan de verwerking. Dit hoeft niet zo uitgebreid te geschieden als ik hier heb gedaan. Maar een sociomatrix dient men wel te maken. Voor inlichtingen daarover wordt weer verwezen naar de artikelen van Govers. Uit overwegingen

van plaatsruimte zijn ze door mij niet bijgevoegd. De sociogrammen laten de groepsstructuur duidelijker zien dan de matrix, maar in de laatste vindt men alle data.

Op basis van de scores werd door mij – met behulp van de Spearman rangcorrelatieformule – de correlatie berekend tussen de antwoorden op vraag 1 en 2. Er bleek een correlatie van  $+0,54$  te bestaan, een vrij hoge waarde en de 'gezelligheidsfactor' speelt een behoorlijke rol. (Zie kolommen 1 en 5). Tussen de scores voor vraag 2 en de rangorde gemaakt naar het gemiddeld cijfer op het kerstrapport bestaat een correlatie van  $+0,51$  (kolom 5 en 13). Door de leerlingen wordt dus bij hun keuze zeer zeker ook rekening gehouden met de schoolprestaties.

Uit deze correlaties mag men niet zonder meer opmaken, dat hoge scores bij vraag 1, ook tot hoge scores bij het tweede criterium zullen leiden en andersom. De nummers 1 en 10 (Arie en Jan) zijn bij beide criteria veel 'gevraagd', maar duidelijk anders ligt het met Simon (19) (de derde beste van de klas), Eric (5) (de vierde) en Piet (16). Udo (21) is alleen maar populair, qua prestaties is hij de 23ste van de klas. Hetzelfde geldt voor Bill (28) maar in mindere mate. Charles (29) is een gezellige vent en Eddy (30) is een harde werker. Tussen de lagere waarden bestaat meer overeenstemming. (Men zie hiervoor het klasse-overzicht op pag. 376).

Het is van belang te weten hoe de rangorde bij het tweede en derde criterium werd vastgesteld (Kolom 4 en 6). Ik ging hierbij uit van het aantal keuzen, resp. afwijzingen die men op zich verenigde. Maar bij vraag twee werd tevens rekening gehouden met het aantal afwijzingen dat men kreeg bij vraag drie. Zo staat iemand met drie keuzen en geen afwijzing hoger in de rangorde, dan iemand met drie keuzen en twee afwijzingen. Met het verschil in waarde tussen de eerste, tweede en derde keus is bij het samenstellen der rangorde geen rekening gehouden. Bij het derde criterium is overeenkomstig te werk gegaan.

De sociometrische scores zeggen niets over de intensiteit van de keuzen, maar het spreekt, dat er verschillen in preferentie bestaan tussen de eerste, tweede en derde keuzen. Zoals ik in een volgende paragraaf nog zal aangeven is de gehele set van drie keuzen van belang. In vele gevallen verschuift alleen de preferentie, maar blijven de gekozen personen de zelfden. Het optellen van de keuzen van verschillende waarden voor de vaststelling van de plaats in de rangorde is naar mijn mening dan ook zeer wel toegestaan.

De drie grafieken geven het bekende 'scheve beeld'. (pag. 374). Het is met de groepsvoorkeur als met de verdeling tussen rijk en arm, er zijn



maar weinig rijken en een zeer groot aantal minder goed bemiddelden. Zo ook in de meeste menselijke groepen. Er zijn zeer weinig populaire uitschieters, maar ook slechts een enkeling wordt door velen afgewezen (vraag 3).

### *De nabespreking*

Na de kerstvakantie verstrekke ik de klas enige gegevens over het sociogram. De leerlingen kregen niets te zien en ik zei hen, dat ik alleen die data kon verschaffen die ik niet al te pijnlijk achtte en die voor een andere opstelling van belang waren. Ten eerste gaf ik te kennen dat de driehoek 4, 11 en 22 (zie pag. 372) diende te worden opgebroken. Ten tweede dat Udo (21) en Bill (28) de populairste leerlingen waren. Ten derde dat mensen als Henk (8), Isaak (9) en Leo (12) in de klas moesten worden opgenomen en dat dit ook gold voor Aldo (27), die 10 afwijzingen bij vraag 3 had gekregen. Tenslotte gaf ik nog enkele minder belangrijke inlichtingen, voornamelijk over het sociogram van het eerste criterium.

De leerlingen waren zeer gespannen om nieuws over hun positie te vernemen; sommigen vroegen om wat meer gegevens. Daarop werd dan vanzelfsprekend niet ingegaan!

Er was slechts een leerling die expresselijk na afloop van de les om nadere persoonlijke details kwam vragen en dat was – hoogst ongelukkig – Aldo (27). Hij had zich de opmerking, dat 'hij in de klas moest worden opgenomen' erg aangetrokken en vertelde mij dat hij door een niet-technische interesse afweek van zijn klasgenoten. Ik wees hem er op dat hij zich wat beter bij de klas moest proberen aan te passen en dat zijn positie voor verbetering vatbaar was. Met dit antwoord was ik noch hij tevreden. Uit dit voorval blijkt duidelijk welke hoogst ongewenste gevolgen een – overigens uiterst oppervlakkige – nabespreking kan hebben.

Ik nodigde de klas uit zelf een commissie te kiezen die op grond van de door mij verstrekte gegevens een nieuwe plattegrond van de klas zou maken. Hiermede werd akkoord gegaan, hetzij dan dat sommigen eerst wilden, dat ik dat zou doen. Toen ik hen er echter op wees, dat de groep haar eigen moeilijkheden in dit geval best voor een belangrijk deel zelf kon oplossen, stemde men er mee in.

Het duurde bijna drie weken voor men met een nieuwe plattegrond voor den dag kwam. Men had die tijdens een klassikaal gesprek in een andere les vastgesteld. (zie plattegrond nr. 3 op pag. 375). De platte-

grond werd op het bord getekend. Niet iedereen bleek echter met de nieuwe opstelling akkoord te gaan en afgesproken werd, dat mensen die bezwaren koesterden deze schriftelijk aan mij zouden opgeven en daarbij zouden vermelden, waar zij dan wel geplaatst wensten te worden.

Van deze gelegenheid werd in zeven gevallen gebruik gemaakt en wel ten eerste door Chris (3), die bezwaren had tegen een plaats op de voorste rij (hij had daar op het gymnasium slechte ervaringen mee gehad en was zelfs om die reden blijven zitten!). Ook wenste hij niet in de omgeving van Mark, Simon en Karel te zitten (resp. 13, 19 en 11). Er was mij tijdens de besprekingen weinig van weerstand bij Chris gebleken, maar nu schreef hij: „Verder ben ik nog in principe tegen deze klassehutspot. Laat de leraar die bezwaren heeft tegen de plaats van sommige leerlingen dit zelf doen in de hem toebedeelde uren. Ik heb bezwaar gehad tegen deze gang van zaken, maar om het geheel niet in de war te schoppen, heb ik mijn mond gehouden.”

Eric (5) de zesde beste van de klas wilde graag vooraan blijven zitten om geen letter van het besprokene te missen. Jan (10) is bang dat 11 hem afleidt en vindt hem onsympathiek. Daar Simon (19) uit zijn omgeving verdwijnt, komt er naar zijn mening een einde aan een prettige samenwerking (van welke aard die is blijft onbekend). Ook betreurt hij het Ben (2) en Eric (5) kwijt te raken. Chris vindt hij erg onrustig en hij vreest door hem afgeleid te worden. Tenslotte schrijft hij: „I.p.v. Otto (15) komt Quirien (17).”

Otto (15) wil liever zijn plaats op plattegrond I niet verlaten. Op de nieuwe plattegrond was hij dicht bij de leraarslessenaar gezet, maar dat bevalt hem helemaal niet. Hij zit dan trouwens tussen leerlingen in, in wie hij geen belang stelt, zo schrijft hij.

Theo (20) – de klassevertegenwoordiger – wil een plaats naar voren, omdat hij al vijf jaar bevriend is met Piet (16) met wie hij in het geheim klasse-aangelegenheden bespreekt, wanneer daarover snel een beslissing moet worden genomen. Gerrit (7) gaat, volgens Otto, met deze plaatsruil akkoord.

Wim (23), een jongen die alle klassen doubleert, wil graag niet achterin zitten, daar hij te snel wordt afgeleid, maar ook liever niet op de voorste rijen.

Zeno (26) wil niet achteraan zitten, omdat het van het bord lezen veel inspanning kost. Een plaats op de derde of vierde rij rechts, van achter af gezien lijkt hem het meest geschikt.

Afgesproken wordt nu, dat ik deze wensen en de plattegrond zal ver-

gelijken met het sociogram en dat ik zoveel mogelijk met alle factoren rekening houdend een nieuwe plattegrond zal opstellen, die definitief zal zijn. De directeur zal van een en ander op de hoogte gebracht worden en hem zal gevraagd worden alle docenten mede te delen dat de klas voortaan zit zoals door mij is aangegeven. Mijn bedoeling was tevens om eventuele plaatsingen naast elkaar, die pedagogisch onverantwoord leken, te kunnen wijzigen. Overigens bleek daar maar zeer weinig aanleiding toe te zijn.

Wanneer men een sociogram met de werkelijke situatie vergelijkt, dient men wel te beseffen, dat de keuzen zowel de werkelijkheid als ook de gewenste situatie weergeven. Het gaat er mede om, zoveel mogelijk aan de desiderata tegemoet te komen.

### *Plattegrond en sociogram*

Het is nimmer geheel en al doenlijk om bij een herstructurering met alle wensen in gelijke mate rekening te houden. Maar toch dient men dit na te streven. Jennings heeft aangeraden het geheel niet gekozen kind naast zijn eerste keuze te plaatsen; wederkerige keuzen te respecteren, evenals de afwijzingen, en aan het slot na te gaan of ieder kind tenminste naast een van zijn keuzes zit. Ook ik heb met deze eisen zo goed mogelijk rekening gehouden, maar al te amusements-gerichte preferenties niet in de veranderde opstelling gebruikt, dit om zuiver pedagogische redenen. Daar samenwerken op de H.T.S. minder gewenst is, is met vraag 2 weinig rekening gehouden. Met vraag 3 echter wel, omdat voor een verbetering van het klimaat mij noodzakelijk leek geen leerlingen naast elkaar te plaatsen die daar bezwaren tegen hadden.

Gepoogd is de door de klas opgestelde plattegrond zoveel mogelijk intact te laten en aan zoveel mogelijk wensen te voldoen.

Uit een vergelijking van de definitieve plattegrond met sociogram Ia blijkt, dat ik aan de meeste behoeften heb kunnen voldoen en daarbij heb ik én met de wensen van de leerlingen én met pedagogische overwegingen rekening kunnen houden, zodat een zinvol compromis tussen beide is bereikt. Een uitzondering daarop vormt de geïsoleerde Quirien (17) aan wiens wensen ik niet tegemoet kon komen, zonder de gehele legpuzzel weer door elkaar te gooien.

Wim (23) zit toch op de voorste rij – ook al wilde hij dat niet – omdat hij een uitgesproken zwakke leerling is en vrij snel wordt afgeleid. De op het sociogram voorkomende kettingen – dat zijn series wederzijdse keuzen – zoals 25-26-20-16 en 27-29-5 hebben hun snoer in de opstelling verloren.

Als men de plattegronden II en III vergelijkt zal men ontdekken, dat ik alleen de hoogst noodzakelijke veranderingen in III heb aangebracht.

Werpen we nu nog even een blik op het sociogram gemaakt naar aanleiding van het tweede criterium (IIa) dan zien we tussen Nenno (14) en Otto (15) een reciproke keus bestaan en zij zitten ook achter elkaar, dit omdat Nenno in de klas geïsoleerd is.

Piet (16) zit voor Theo (20) die hij heeft gekozen. Verder zijn er geen leerlingen die elkaar kiezen of aanwijzen en die naast of achter elkaar zitten. In het sociogram zijn alleen de eerste keuzen getekend en de wederzijdse. Bij de opstelling van het schema is ook alleen met deze rekening gehouden.

Sociogram IIIa is volgens dezelfde regel getekend. Niemand zit naast, of voor of achter iemand die hij afwijst bij eerste keuze, of bij wederzijdse keuze van lagere orde, met uitzondering van Ben (2) die voor Chris (3) zit, maar hem afwijst en Frits (6) die Chris afwijst en achter hem zit. Deze ongelukkige toestand was niet zonder 'aardverschuivingen' te veranderen geweest en volgens zijn wens zit (3) thans niet langer op de voorste rij en ook niet in de buurt van 13, 19 en 11.

In de regel is iemand die bij vraag 1 veel wordt gekozen zo 'geliefd' dat hij bij vraag 3 weinig wordt afgewezen, ook al zijn de schoolprestaties niet zo bijzonder fraai. Omgekeerd lijkt het minder waarschijnlijk dat men bij het derde criterium veel afwijzingen krijgt, doch bij het eerste door velen wordt gekozen. Zoals ook de scheve grafieken tonen zal de 'gemiddelde' man weinig positieve keuzen, maar ook weinig negatieve ontvangen. Voorbeelden van de eerste stelling zijn de nummers (3), (7), (8), (11) en (27). Interessant om hun afwijkende positie zijn vooral Dirk (4), Piet (16) en Charles (29). (Men zie voor een en ander het klasoverzicht op pag. 376 de kolommen 1 en 9). Dit zijn de typisch omstreden figuren en het is natuurlijk mogelijk, dat men door een gedeelte van de klas om prestaties wordt gewaardeerd, om sociale redenen echter door een ander gedeelte wordt gemeden. Belangrijk is ook in dit verband de relatie tussen Arie (1) en Chris (3), die elkaar op Ia wederzijds kiezen, bij IIa elkaar in het geheel niet noemen en bij IIb elkaar reciprook afwijzen. Dit zijn kennelijk serieuze mensen, die elkaar wel sympathiek vinden, maar bang zijn elkaar in het werk te zullen afleiden.

Uit de december-sociogrammen valt te concluderen, dat de minst populaire figuur Aldo (27) is – een in de klas weinig opvallende jongen – met een gemiddeld cijfer van 6,23. Daarna volgen Karel (11), Chris (3) en Leo (12). Aldo blijkt op Ia alleen door een wederzijdse keuze verbonden te zijn met Charles (29). Voor het maken van huiswerk (IIa) is hij reci-

prook verbonden met Arie (1) – de beste van de klas – hetgeen wellicht voortvloeit uit de grotere culturele belangstelling van Aldo (muziek en schaken).

De meest populaire figuur van de gehele klas is duidelijk Bill (28) – die bij vraag drie als enige niemand afwijst – gevolgd door Udo (21). De laatste zit centraal in de klas op plattegrond I. Het lijkt mij niet waarschijnlijk dat de klas als geheel 'tegen de draad in' is, immers dan zouden de leden van de driehoek veel aandacht krijgen, maar deze richt zich juist op twee vrij rustige mensen als Bill en Udo. Trouwens ook de medewerking bij het maken van het sociogram wijst daarop. Arie (1), Ben (2) en Piet (16) zijn matig populair.

Tussen de zittenblijvers bestaat een geringe binding, anderzijds wijzen deze elkaar ook bijna niet af. Ook de vooropleiding speelt een geringe rol. Dit blijkt uit *Ila*. De in het overzicht met een R achter hun naam aangeduide leerlingen zijn recidivisten. Het sterretje achter de naam duidt op het bezit van het diploma 5-jarige H.B.S.-B. Dat Arie (1) en Eddy (30) de meest gekozen figuren zijn is niet aan hun vooropleiding toe te schrijven; Eddy staat trouwens als nummer 7 op de lijst van het gemiddeld cijfer, voorafgegaan door Isaak (9), Simon (19) en Eric (5). Er bestaat, zoals gezegd tussen het gemiddeld cijfer en de antwoorden bij vraag 2 een correlatie van betekenis, maar deze wordt toch niet bepaald door de top van de ranglijst.

Kettingen komen nauwelijks voor. Jan (10) en Simon (19) hebben een stevige vriendschap en kiezen elkaar wederzijds op *Ia* en *Ila*. Dit zijn, met Eric (5) voor vraag 2, jongens die in het brandpunt van de belangstelling staan.

Opvallend is het geringe aantal identieke reciproke keuzen bij vraag 1 en 2. Hieruit valt de vrij hoge correlatie dus niet te verklaren, men moet het eerder zoeken in de sterren, waarbij dan echter de meest populairen (21 en 28) juist weer niet de doorslag geven – zie het verschil tussen plattegrond I en sociogram *Ila*.

Uit *IIIa* zien we dat er betrekkelijk weinig wederzijdse afwijzingen zijn. Henk (8) en Isaak (9) zijn duidelijk geïsoleerden. Op *Ia* is ook Leo (12) geïsoleerd en blijft dat op *Ila*, terwijl hij op *IIIa* vijf afwijzingen krijgt. De geïsoleerden kunnen het moeilijker hebben dan Karel c.s., die steun aan elkaar hebben. Ook kunnen zij een bron van onrust vormen, maar dit bleek in deze klas niet het geval te zijn. Wel lijkt het waarschijnlijk dat zij onder een slechte classesfeer lijden.

Rekening houdend met de losse bindingen die er op dit schooltype tussen de leerlingen van dezelfde klas bestaan, kan er niet gesproken

worden van een structuur die een negatieve en vervelende houding op het eerste gezicht begrijpelijk maakt. Er is geen 'blokvorming'; zodanig dat de klas in twee vijandige kampen verdeeld is – zoals in een andere klas het geval was, waar het tot een zeer onplezierige, ook het leerproces beïnvloedende, sfeer leidde – noch is het zo, dat iedere structuur ontbreekt en er slechts sprake zou zijn van 'een hoop los zand'. Toch was het kennelijk ook de overtuiging van de leerlingen zelf, dat er wat veranderen moest (wat werd door niemand precies onder woorden gebracht en dat kan misschien ook niet) anders valt niet te verklaren, dat de leerlingen spontaan meewerkten en zich ook aan het nieuwe klasse-schema hielden.

Overigens stond daar ook enige dwang achter. Ik verstrekke de gegevens namelijk aan de directeur van de school, die de gewijzigde plattegrond aan alle collega's meedeelde als een verplichting voor de klas. De hergroepering verliep echter zonder enig protest.

Sommige leerlingen stonden nogal sceptisch tegenover het gehele onderzoek. Zo vertelden enkelen mij, een paar weken na de vraagstelling, al niet meer te weten wie zij gekozen hadden! Een opmerking die een bijzonder licht werpt op het hiernavolgende.

### *De Paassociogrammen*

In april werden de zelfde vragen opnieuw aan de klas voorgelegd. De houding van de leerlingen was echter duidelijk minder geïnteresseerd. Men begreep uiteraard, dat het beantwoorden van de vragen nu alleen nog theoretische betekenis voor de klas zou hebben; het eindexamen was immers al zeer dicht bij. Men wilde mij in deze echter wel ter wille zijn en ook de nieuwsgierigheid „of er wat veranderd was” speelde een woordje mee. Toch werd vrijwel door iedereen loyaal meegewerkt, met uitzondering van Piet (16) en Wim (23). Deze maakten er een scherts-vertoning van en leverden de volgende antwoorden in:

Wim (23)

criterium 1:	criterium 2:	criterium 3:
Piet (16)	Leo (12)	Arie (1)
Eric (5)	Xerxes (24)	Xerxes (24)
Ben (2)	Arie (1)	Leo (12)



Piet (16)

Criterion 1:	Criterion 2:	Criterion 3:
Wim (23)	Wim (23)	Xerxes (24)
Theo (20)	Theo (20)	Theo (20)
Xerxes (24)	Xerxes (24)	Wim (23)

Met deze antwoorden was niets aan te vangen. Vooral Wim moest ik enige malen vragen een reëel antwoord te geven, waartoe hij pas overging toen de klas hem onder druk zette. Piet had op mijn verzoek onmiddellijk zijn werkelijk standpunt bekend gemaakt. Wat Wim precies bewoog tot zijn recalcitrantie werd mij niet duidelijk, wel merkte hij een aantal malen op niet te weten wie hij „op moest schrijven”.

Er waren leerlingen die vroegen, waarom ook niet de mogelijkheid geopend werd om op te geven, met wie men *niet* op vakantie wilde. Naar hun mening was daar geen enkel bezwaar tegen, omdat de antwoorden toch volledig geheim bleven. Uiteraard ben ik op dit verzoek niet ingegaan, maar de vraag wijst er wel op, dat vele leerlingen vertrouwen in het onderzoek hadden.

Vergelijking van de sociogrammen *a* en *b* toont zonder meer de stabiliteit van de structuur. Deze blijkt ook uit de hoge correlaties tussen de kerst- en paaskeuzen. Die tussen *Ia* en *Ib* is  $+0,745$ , tussen *IIa* en *IIb*  $+0,746$  en tussen *IIIa* en *IIIb*  $+0,748$ . De correlatie van de rangorde gemaakt naar het gemiddeld cijfer met *IIb* is  $+0,394$ . Dit tussen *Ib* en *IIb* is  $+0,464$ , een achteruitgang ten opzichte van die tussen *Ia* en *IIa* van  $+0,54$ . Men beoordeelt dus ieder criterium meer op de eigen merites.

De stabiliteit van de keuzen is dus zeer groot. Nu heb ik voor de berekening van de correlaties alle keuzen (eerste, tweede en derde keuzen) bij elkaar geteld, zonder rekening te houden met het verschil in kwaliteit. Dit is geen grote zonde, daar de individuele rangorde der keuzen zeer vaak gelijk blijft, of slechts wisselt binnen de eerste drie keuzen van december. Bij vraag 1 bij voorbeeld bleek, dat 53 van de theoretisch mogelijke 90 keuzen gelijk of binnen de vorige waren gebleven. Daarvan waren er 30 gelijk, waarvan er weer 14 eerste keuzen waren, 10 tweede en 6 derde. In totaal 23 keuzen waren dus slechts verschuivingen in preferenties ten opzichte van december.

Bij vraag 2 waren 48 keuzen gelijk of binnen de eerste. Daarvan waren 29 gelijk (15 eerste, 8 tweede en 6 derde) en 19 verschoven.

Bij vraag 3 waren 29 keuzen gelijk of verschoven. Van de elf gelijke

waren 6 eerste, 2 tweede en 3 derde keuzen; 18 verschuivingen hadden plaats.

Uit een en ander valt te concluderen, dat ook hier de algemene ervaring bevestigd wordt, dat de eerste keuze de meest stabiele is. Ten tweede blijkt dat de eerste vraag de grootste continuïteit in de keuzen heeft. Het is de uitgesproken sympathie-vraag, de andere twee vragen hebben veel meer een efficiency-karakter en men bepaalt daar zijn keuze mede uit nuttigheidsoverwegingen, maar uiteraard niet in alle gevallen.

Dat het bovenstaand cijfer bij het derde criterium zoveel verschilt van dat bij de eerste twee vragen, volgt mede uit het veel geringer aantal antwoorden dat werd gegeven.

In totaal werd in april van veertig keuzemogelijkheden niet gebruik gemaakt (bij de  $3 \times 3$  techniek en 30 leerlingen zijn er 270). Ben noemt bij vraag 1 maar één naam. Zeven leerlingen hebben vraag 3 in het geheel niet beantwoord en vier noemen bij deze vraag maar één leerling. In december zei alleen Bill (28) niemand af te wijzen. Dat dit thans door zoveel meer leerlingen gebeurt zal wel mede toegeschreven moeten worden aan de door mij bij de bespreking van de eerste sociogrammen gemaakte opmerking, dat het opzichzelf minder gunstig is, dat niet meer leerlingen zich van afwijzingen hebben onthouden. Toch is dit niet essentieel, immers het doet er weinig toe om welke reden men niet afwijst. Het doel is immers te tonen, dat men tegen niemand in de klas bezwaar heeft, of dat men met iedereen eventueel wil samenwerken, als dat nodig mocht zijn. Weigering betekent niet, dat men met niemand wil samenwerken, immers dan zou men bij vraag 2 geen antwoord hebben moeten geven. Op de achtergrond van dit alles speelt het groepsbewustzijn ('klassebewustzijn') mee, dat in geval van antwoordloosheid bij vraag 3 iets op esprit de corps gaat lijken.

Opvallend is bij IIIb ook het geringe aantal reciproke afwijzingen, namelijk slechts twee (ook bij de keuzen van lagere orde dan die in het sociogram getekend zijn vindt men geen reciproke meer) die wij op het kerstsociogram zelfs helemaal niet aantreffen.

De wederzijdse antipathieën zijn dus niet stabiel, zij worden kennelijk ingegeven door ogenblikkelijke spanningen. Uit de afneming van het aantal reciproke negatieve keuzen meen ik te mogen afleiden, dat de verhoudingen enigszins verbeterd zijn. Ook blijkt, mijns inziens, dat hier niet van een 'slechte' of onaangename klas gesproken kan worden, dan zouden de wederzijdse antipathieën waarschijnlijk veel bestendiger tegen de tijd zijn. Wel krijgen bepaalde figuren op IIIb nog altijd veel afwijzingen, bij voorbeeld 7, Gerrit (7), Leo (12) en Aldo (27).

Tekenend was, dat sommige leerlingen mij vroegen waarom ik vraag 3 eigenlijk nog stelde, ze vonden het kennelijk niet nodig de namen van leerlingen die zij niet zo erg mochten weer op een papiertje te schrijven. Als ze het toch deden, dan wellicht uit loyaliteit tegenover het onderzoek.

### *Onderlinge vergelijking van de april- met de decembersociogrammen*

Vergelijken we de antwoorden op de vragen 1 en 2, die in april zijn gegeven, met die van december, dan zien we de volgende belangrijke verschillen of overeenkomsten:

Arie (1) gaat bij de eerste vraag achteruit t.o.v. december, bij vraag twee echter aanmerkelijk vooruit. Hij krijgt 14 keuzen tegen 9 in december. In verband met het naderend eindexamen is de klas duidelijk meer functioneel gericht. Ook Simon (19) is er een goed voorbeeld van. Hij krijgt nu tien keuzen tegen de vorige maal zes. Op de lijst van het gemiddeld cijfer is hij derde, na Isaak (9), die nu zeven keuzen krijgt, tegen twee met Kerstmis (alles bij vraag 2). De positie van Eddy (30) is niet veranderd, netzomin als die van Jan, Mark en Otto (resp. 10, 13 en 15). Simon krijgt ook bij vraag 1 een hogere score.

Opvallend is de achteruitgang van Udo (21), die aanmerkelijk aan populariteit verliest. Bij vraag 1 kreeg hij een score van elf, maar nu van zes, ook bij vraag 2 daalt zijn score, in het gemiddeld cijfer ging hij eveneens achteruit. Bill (28) blijft bij vraag 1 een zeer populaire figuur.

In het aantal keuzen, dat de driehoek 4, 11 en 22 op zich verenigt komt zeer weinig verandering.

De score van Eric (5) gaat bij vraag 2 drie achteruit. Ook Nenno (14) verliest hier drie keuzen.

Betrekken wij ook vraag 3 in de analyse dan zien we, dat Chris duidelijk minder afwijzingen krijgt, namelijk drie tegen acht. Dirk wordt een nog omstredener figuur met zes keuzen en vier afwijzingen. Eric (5) wordt nu twee maal bij vraag drie genoemd (0). Karel (11) is duidelijk in aanzien gestegen met nog slechts vijf (8) afwijzingen. Leo (12) blijft een onbeminde figuur, Piet (16) blijft omstreden. Aldo (27) wordt nu helemaal niet meer gekozen (1 ×) en toch nog zeven maal afgewezen.

Revolutionaire wijzingen hebben er niet plaats gehad. Verbazingwekkend is dat niet, gezien de leeftijd van de leerlingen, waarop het doen van keuzen bewust en 'met overleg' geschiedt. Sympathieën veranderen niet met de dag, zoals op zeer jeugdige leeftijd het geval is. De driehoek Dirk (4), Karel (11) en Vic (22) is in feite blijven bestaan, ook al kiest Vic (22) Karel niet meer.

Er is echter tevens een opvallende andere driehoek ontstaan, namelijk die van 30-9-28, die elkaar wederzijds kiezen. In december was Isaak (9) nog een geïsoleerde, hij is nu duidelijk in de klas opgenomen en dit is misschien toe te schrijven aan de nabijheid van Bill (28) die zeer sociabel is en in staat om 'verdoolden' in de kudde terug te voeren.

Een duidelijke ketting is bij *Ib* 5-29-30-9-28-13. Om de driehoek hebben zich dus nog wat anderen gegroepeerd. Verschillende dezer reciproke keuzen vonden we ook al in het kerstsociogram.

Ook aan de driehoek 19-15-10 moet betekenis gehecht worden. Simon (19) mag zich in een grote belangstelling verheugen. Ook op *Iib* vinden we deze driehoek, maar hij is dan veel minder hecht. Een werkgroep is dit dus niet.

Dan treffen we op *Ib* de driehoek 21-16-20 aan en de band tussen (16) en (20) vinden we ook bij *Iib*. De keuze is daar van de eerste orde. Aan deze driehoek is Xerxes (24) gekoppeld via Piet (16). Tevens is er een ketting 18-26-25-20, die we in embryonale toestand op *Ia* aantreffen. Wat betreft *Ib* zou ik concluderen dat er wat meer structuur is gekomen. De populaire figuren worden wat minder vaak gekozen en er is naar mijn mening een grotere spreiding opgetreden, hetgeen ook blijkt uit de grafiek van vraag 1.

Maar Henk (8) is op *Ib* nog steeds geïsoleerd en zoekt duidelijk contact, want hij kiest de twee 'sterren' (21) en (28). Ook de geïsoleerden Frits (6) en Quirien (17) kiezen een van deze twee steunpilaren.

### *De invloed van de nieuwe plattegrond op de structuur*

Het is niet zonder meer te zeggen welke invloed er van de nieuwe 'zetting' op de structuur is uitgegaan. Wel is er tussen (9) en (28) een reciproke band ontstaan, evenals tussen (30) en (29), (14) en (15), maar daarnaast doen zich tal van verschijnselen voor die niet uit de hergroepering te verklaren zijn.

Tussen (29) en (27) zijn alle banden verbroken, evenals tussen (24) en (18). Daarentegen kiezen (14) en (19) elkaar wederzijds, evenals (30) en (9) en (24) en (16), (18) en (26). Ook de relatie (21) en (20) wordt wederzijds, ondanks dat zij verder uit elkaar zitten. Hetzelfde geldt voor (21) en (16). Al deze relaties volgen allerm minst op het eerste gezicht uit het classeschema en dat is begrijpelijk. Men kan moeilijk verwachten, dat de leerlingen zich à la de wet van Pavlov zouden gedragen!

Gebleven zijn de relaties: 4-11; 22-11; 5-29; 3-1; 30-28; 28-13; 24-18; 16-20; 26-25; 25-20; 10-19; 10-15.

De twee 'sterren' (21) en (28) kiezen elkaar niet meer. De relatie 21-23 is niet meer wederzijds.

### *Conclusies*

Het zou te veel beweerd zijn de verbetering van het gemiddeld klassecijfer van Kerstmis (6,53) tot (7,13) met Pasen uitsluitend aan het hergroeperen toe te schrijven. Het totale aantal onvoldoenden daalde van 66 tot 32; er waren thans 12 leerlingen zonder onvoldoenden. Toch heeft het onderzoek tot het verkrijgen van betere prestaties bijgedragen. De herstructurering was zonder dit niet mogelijk geweest, tenminste niet op deze wijze. Deze veroorzaakte ontegenzeggelijk een verbetering van de sfeer en daarom ging het vooral. Uitgangspunt was immers het sociale klimaat te verbeteren en zo gunstig mogelijke omstandigheden voor een efficiënt verloop van de lessen te doen ontstaan. De tijd en de gelegenheid hebben mij ontbroken om naar de resultaten van de hergroepering, voor zover die niet in de tweede serie sociogrammen en de rapportcijfers tot uitdrukking komen, een nauwgezet onderzoek te doen. Wel is er bij diverse collega's geïnformeerd, die hadden geconstateerd, dat vooral gedurende de eerste zes weken na de hergroepering een aanmerkelijke verbetering in het sociaal klimaat was opgetreden. Opstandigheid, rumoerigheid etc. kwamen veel minder voor.

Uit pedagogisch gezichtspunt is een sociogram verhelderend, omdat verhoudingen bloot komen te liggen, die anders maar zeer ten dele voor de docenten kenbaar zijn en die dan verder intuïtief moeten worden gepeild. De ene leraar gaat dit beter af dan de andere, maar zekerheid heeft men zonder een onderzoek – dat uiteraard ook in de vorm van interviews kan worden gedaan – eigenlijk nooit.

Ook hier viel dit te constateren. De 'herrieschoppers' kent men vaak het best; hun onderlinge relaties zijn dikwijls evident. De beruchte driehoek hadden collega's er dan ook zelf al uitgehaald. Eén docent had hem al weggewerkt, door op iedere hoek van de klas een lid van deze driehoek te plaatsen. Dat een dergelijke oplossing pedagogisch verre van ideaal is, ligt voor de hand, omdat in het geheel geen rekening wordt gehouden met de voorkeur van de leerlingen en het ook volslagen onbekend is wat de 'kwaadwilligen' in hun nieuwe omgeving zullen kunnen gaan uitrichten. Na een sociometrisch onderzoek opent zich op dit punt de mogelijkheid tot het doen van voorspellingen, als men de feiten met het nodige gevoel voor menselijke verhoudingen analyseert en interpreteert. Daartoe moet men de leerlingen ook enigermate kennen.

De relaties van vriendschappelijke of functionele aard tussen de leerlingen die niet opvallen, of juist zeer goed hun best doen, kent men dikwijls niet of minder goed, dan die tussen de lastige of zwakke leerlingen. Ook op leraarsvergaderingen krijgen zij maar al te vaak geringere aandacht, want hun resultaten zijn immers bevredigend. Zo ontstaat de wonderlijke situatie, dat de 'slechte' leerlingen, zolang zij op school zijn de meeste attentie krijgen, zijn zij eventueel mislukt en van school af, dan heeft het onderwijs ook iedere belangstelling voor hun lot verloren. De 'goede' leerlingen komen er echter in feite veel slechter af, want voor hen geldt, dat zij zich zelf wel helpen. De krachten die er in hen sluimeren, die wellicht voor een beter verloop van de les en het leerproces kunnen worden aangewend, worden misschien nog in te geringe mate benut.

Het sociogram legt het skelet van menselijke betrekkingen dat zich achter de façade van lachjes, knipogen, schampere of aanmoedigende opmerkingen e.d.m. verbergt, voor de speurende docent bloot. Hij ontdekt verborgen relaties, antipathieën, hechte vriendschappen en uitgestotenen. Ieder sociogram is onthullend voor de soms keiharde, soms wonderlijk gevoelige sfeer in de groep ten opzichte van deze of gene figuur. De docent komt na een sociometrisch onderzoek, indien hij dat zelf uitvoert, dicht bij de klas te staan. Hij heeft inzicht in persoonlijke betrekkingen verkregen en is een vertrouwensman van de klas geworden, die serieus poogt – en niet door autoritair optreden en straffen – in het belang van de leerlingen een oplossing voor problemen te vinden, waaraan zij ook zelf actief kunnen meewerken. Dit is, mijns inziens, juist een van de winstpunten der herstructurering, die uiteraard zo min mogelijk moet worden opgelegd, maar uit de leerlingen zelf dient voort te komen. Zij worden betrokken in een therapie, die echter geen panacee voor alle kwalen is; men vermijde het wekken van een al te groot optimisme ten deze.

Heel belangrijk acht ik het, dat de leerlingen het gevoel kregen, niet aan hun lot te worden overgelaten. Uit het onderzoek bleek hun immers, dat de school zich interesseerde voor hun persoonlijke instelling, zonder daarover arbitrair een oordeel te vellen. Pedagogisch is dit een zeer gewichtig aspect.

De klas is voor de docent, die haar slechts gedurende één of enkele uren per week heeft, een amorf geheel, waarin hij geen structuur ontdekt, of waarin hij min of meer intuïtief enkele 'kopstukken' of haarden van onrust, al of niet terecht, heeft menen te kunnen vaststellen. Slechts zelden leert hij haar door en door kennen. Het sociogram brengt daar



enige verandering in. De klas leert men er door zien als een menselijke groep met een eigen aard en eigen verhoudingen, die specifiek zijn. De klas wordt een levend geheel, al of niet voorzien van een stevig stramien van interpersoonlijke relaties. Persoonlijke moeilijkheden van de leerlingen in de verhouding tot hun klassegenoten worden ons geopenbaard en naar een modus tot verbetering daarin kan, op basis van feiten, worden gezocht, eventueel na gesprekken, individueel of klassikaal, met de betrokken scholieren. Op voorzichtige wijze kan men uit het sociogram conclusies trekken over mogelijke haarden van verzet, of bronnen van onrust. Anderzijds ziet men de kanalen via welke men de klas kan benaderen om te pogen verbetering in de sfeer te brengen.

Om op het onderhavige onderzoek terug te komen, het bleek de collega's onbekend te zijn, dat Rinus (18) zo populair was. Van Udo (11) had men dit enigermate opgemerkt, evenals van Bill (28), maar zekerheid had men niet. Deze verkrijgt men juist in sterkere mate door het sociometrisch speurwerk, waardoor de leraar een basis krijgt voor zijn beslissingen en deze niet meer 'op de tast' moet nemen.

Het lijkt mij aanbevelenswaardig om een dergelijke studie nog verder uit te breiden met interviews, een onderzoek naar de waardering van de leerlingen voor de verschillende vakken en de docenten en naar leer-moeilijkheden. Op die wijze krijgt men een volledig beeld van de klasse-problematiek.

Zoals gezegd, het betere cijferresultaat dat de klas behaalde - de enige concrete maatstaf waarover ik beschik - is zeker niet alleen aan de invloed van het sociogram en de hergroepering toe te schrijven. Belangrijk lijken mij oorzaken als de nadering van het eindexamen; de waarschuwingen die de directeur en de leraren aan de klas hadden gegeven - en aan bepaalde leerlingen in het bijzonder - om de prestaties te verbeteren en de vele onvoldoenden die met Kerstmis waren gegeven.

Zoals reeds is opgemerkt, ging er van de nieuwe opstelling een positieve invloed op de sfeer uit. De collega's beschikten echter niet over de gegevens die ik voor het sociogram had verzameld, doch zij hadden alleen de nieuwe plattegrond te zien gekregen. Dit i.v.m. mijn belofte aan de klas, dat niemand anders inzage in de data zou krijgen. Achteraf betwijfel ik de juistheid van deze gang van zaken, wellicht ware het beter geweest ook andere docenten een volledig beeld van het hoe en waarom te geven, zodat zij wisten om welke redenen iemand was verplaatst. Wat mij ervan weerhield was de vrees, dat misschien op grond van de gegevens persoonlijke opmerkingen zouden worden gemaakt. Hoe meer mensen over de betreffende kennis beschikken, hoe groter

de kans daarop is. Wellicht was het aan dit gebrek aan voorlichting bij de docenten te wijten, dat de 'follow up' niet voldoende succes had, immers naar de mening van sommige collega's ging na ongeveer zes weken weer veel van de verbetering verloren.

De leerlingen zelf gaven te kennen zich in de klas beter thuis te gevoelen. Zij stelden weliswaar dat de klas nooit 'slecht' was geweest; de schuld voor de bedenkelijke resultaten lag, naar hun mening, bij de patriarchale schoolsfeer en de docenten... Maar toch erkenden zij beter te kunnen werken. Zij hadden sinds de hergroepering meer zelfdiscipline gekregen. Uit het onderzoek hadden zij terecht afgeleid, dat het ernst was en zij hadden daarvan ook de consequenties ingezien.

Tenslotte werkt in het gehele complex van factoren dan nog het sociogram en de hergroepering zelf mee. Dat het invloed heeft gehad is zeker, want op de leraarsvergadering voor het Paasrapport zeiden enige docenten een duidelijke verbetering in sfeer te hebben bemerkt, vooral in de eerste maand tot zes weken nadat men op andere plaatsen was gaan zitten. Volgens enkelen was er later weer een ongunstige verandering gekomen. Het is mij uiteraard niet mogelijk de verhouding tussen de klas en de verschillende docenten te analyseren. Bij een meer uitgebreid onderzoek naar oorzaken en gevolgen zou dat zeker dienen te gebeuren.

Een sociogram is een momentopname in het eindeloos wisselende spel van de menselijke betrekkingen. Die betrekkingen bezitten echter op deze leeftijd een zekere stabiliteit en dat men daarmee in positieve of negatieve zin, al naar gelang dit pedagogisch verantwoord is, rekening houdt, lijkt mij voor de hand liggend.

Uit de sociogrammen en uit de indruk die ik zelf en de andere docenten van de klas hadden gekregen, zou ik willen afleiden dat de groepseenheid groter en de stemming wat beter was geworden, hetgeen zeker heeft bijgedragen tot het behalen van de hogere prestaties.

De heer W. Langeveld werd geboren te Hilversum in 1928. Hij bezocht de H.B.S. te Haarlem en was daarna een jaar werkzaam in het bedrijfsleven. In 1947 begon hij zijn studie in politieke en sociale wetenschappen aan de Gemeente Universiteit van Amsterdam. Daarnaast bekleedde hij tevens diverse functies in het bedrijfsleven. Na het beëindigen van de militaire dienst in 1954 werd hij leraar in „Mens en Maatschappij” aan de H.T.S. te Haarlem. Sinds 1959 is hij tevens economisch redacteur bij het Haarlems Dagblad. Drs. Langeveld schreef diverse artikelen op het gebied van maatschappijleer en politieke opvoeding.

*Onderschriften:***Bij sociogram IIa**

Bij de reciproke keuzen zijn van de eerste orde: 1-2; 17-18; 30-19 en 4-11. Meer dan de helft van de overige reciproke keuzen waren in één richting eerste keuzen. Alle overige keuzen zijn van de eerste orde.

**Bij sociogram IIb**

Bij de reciproke keuzen zijn van de eerste orde: 1-2; 16-20 en 4-11. Van de overige wederzijdse keuzen zijn er drie met een eerste keus in één richting en vier zijn wederzijdse van lagere orde. Alle overige keuzen zijn van de eerste orde. Daar sommige reciproke keuzen thans helemaal niet meer aanwezig zijn krijgt men uit dit sociogram een niet geheel zuiver beeld. Vaak is er nu nog één die kiest, maar als zijn keuze niet van de eerste orde is, is deze hier niet getekend.

**Bij sociogram IIIa**

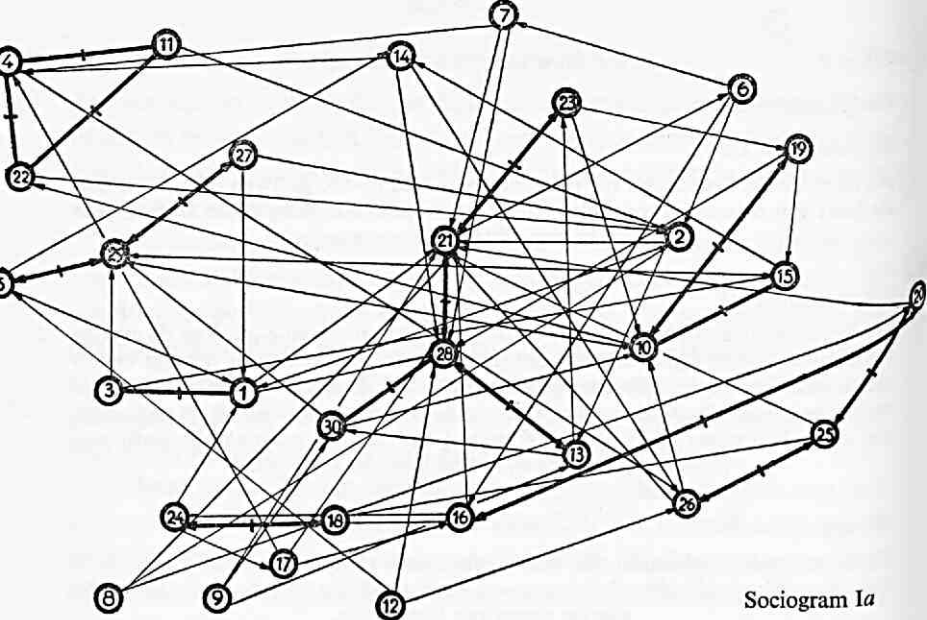
Bij de reciproke afwijzingen zijn van de eerste orde 16-13; 4-27 en 24-14. De helft van de overige reciproke afwijzingen was in één richting van de eerste orde, alle overige waren van lagere orde.

**Bij sociogram IIIb**

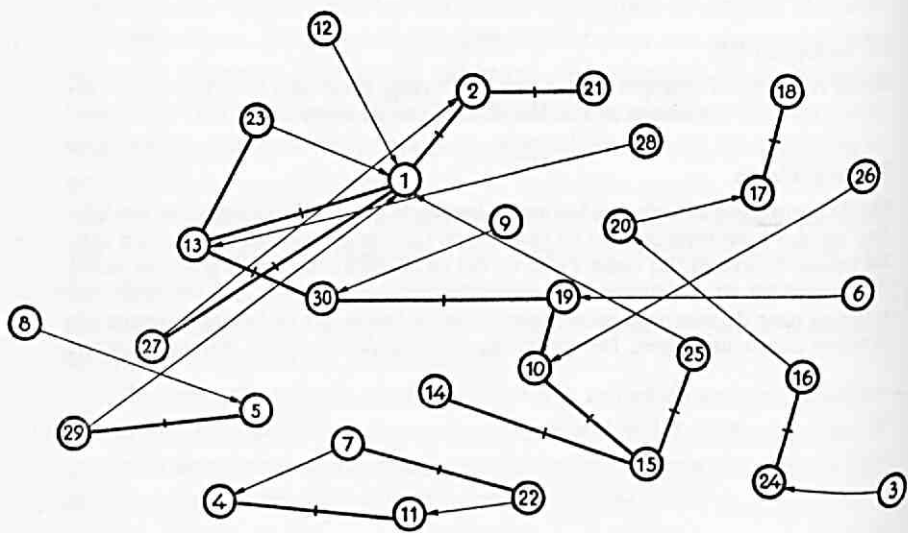
Bij de reciproke afwijzingen is 13-3 van lagere rang. De andere twee wederzijdse afwijzingen zijn in één richting van de eerste orde.

**Bij de grafieken**

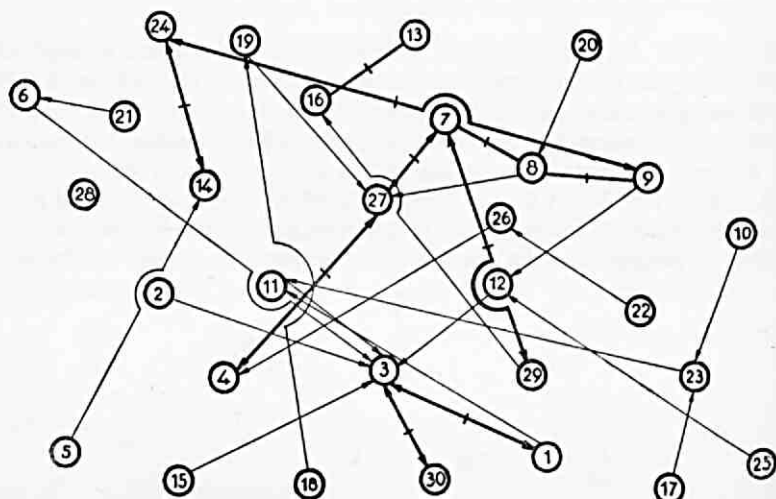
Op de horizontale as treft men het aantal keuzen (c.q. afwijzingen) aan, dat een leerling op zich heeft verenigd. Op de verticale de frequentie waarmee een bepaald aantal keuzen voorkomt. Bij vraag 1 zien we dat de middelmatige scores groter in aantal worden en dat de uitschieters verdwijnen. Bij de tweede grafiek zien we eerder een uitlopen naar de zeer hoge scores; een duidelijk bewijs dat de 'knappe koppen' de grootste aandacht krijgen. De aprilkromme bij de derde grafiek verloopt vlakker.

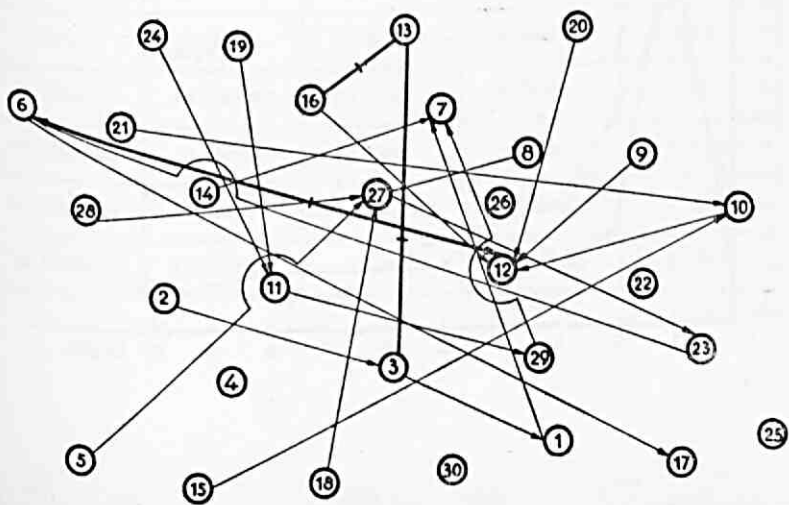
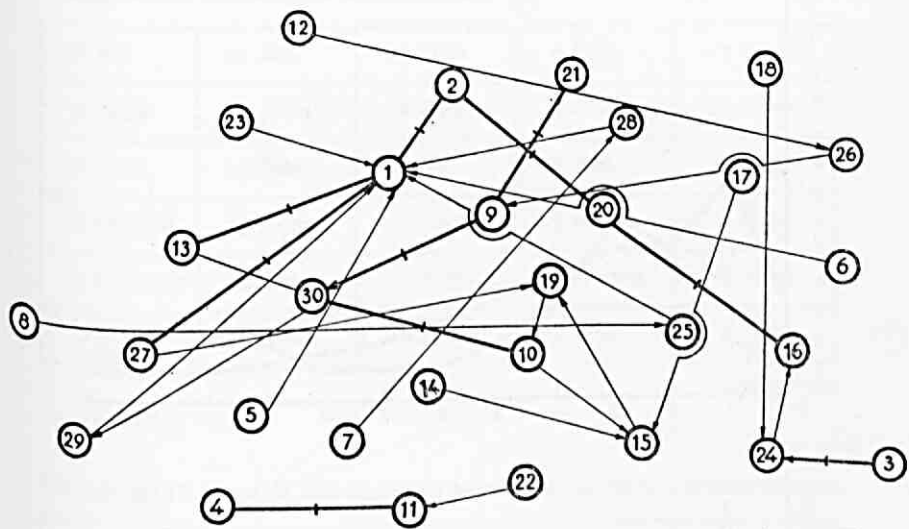
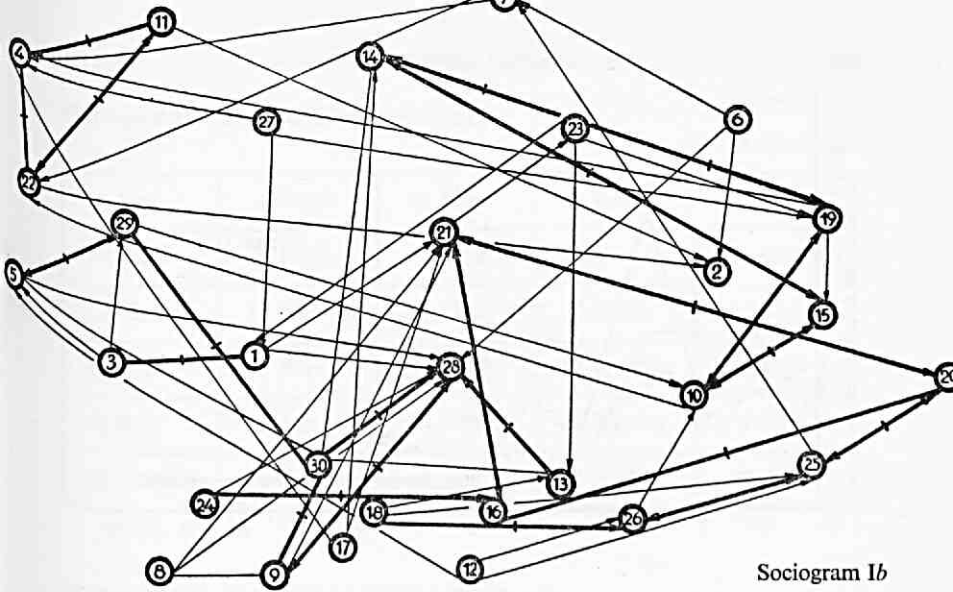


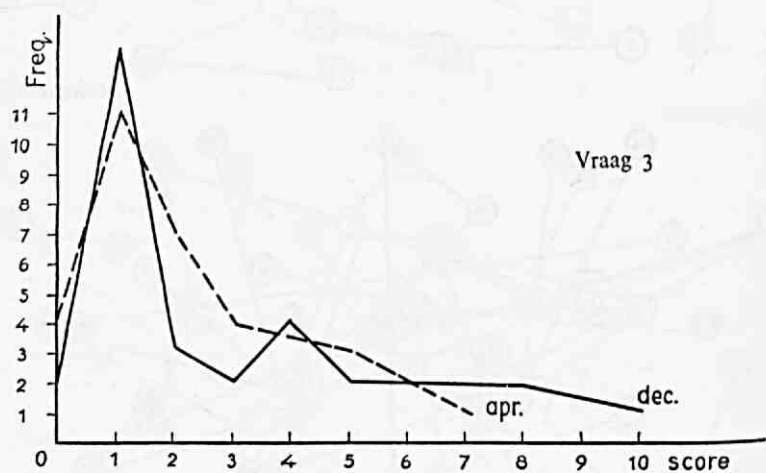
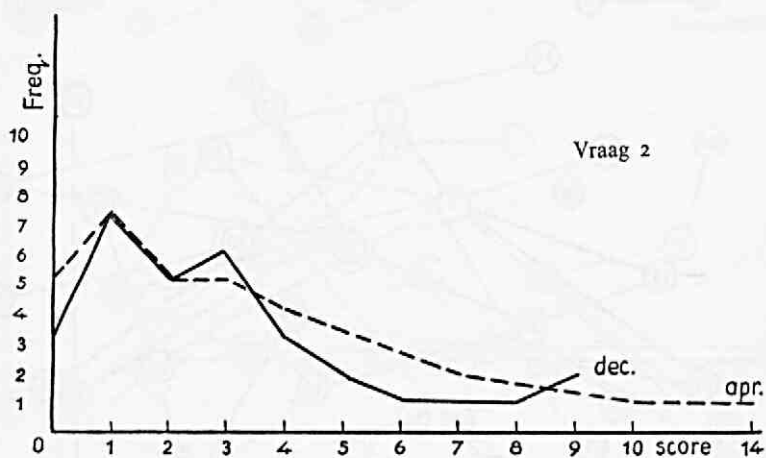
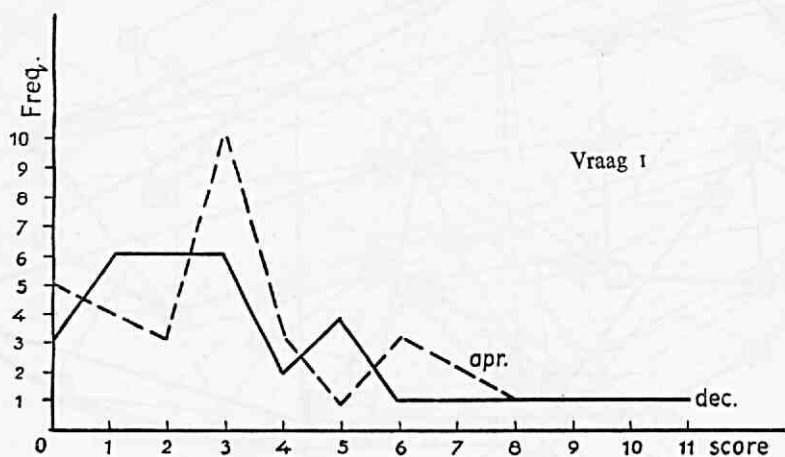
Sociogram Ia



Sociogram IIa









## Plattegrond I. Oorspronkelijke toestand.

Achterzijde

12 Leo	9 Isaak	25 IJdo	11 Karel	4 Dirk
26 Zeno	8 Henk	18 Rinus	22 Vic	7 Gerrit
3 Chris	14 Nenno	21 Udo	6 Frits	20 Theo
15 Otto	2 Ben	23 Wim	17 Quirien	16 Piet
5 Eric	10 Jan	13 Mark	24 Xerxes	1 Arie
29 Charles	19 Simon	28 Bill	30 Eddy	27 Aldo

## Plattegrond II. Toestand na hergroepering.

28 Bill	10 Jan	25 IJdo	6 Frits	7 Gerrit
9 Isaak	27 Aldo	18 Rinus	3 Chris	20 Theo
21 Udo	15 Otto	22 Vic	2 Ben	16 Piet
17 Quirien	14 Nenno	12 Leo	5 Eric	1 Arie
29 Charles	26 Zeno	13 Mark	24 Xerxes	8 Henk
30 Eddy	11 Karel	19 Simon	23 Wim	4 Dirk

Voorzijde

## Plattegrond III. Door de klas opgesteld na bespreking van de a-sociogrammen.

26 Zeno	23 Wim	25 IJdo	6 Frits	7 Gerrit
5 Eric	8 Henk	18 Rinus	28 Bill	20 Theo
21 Udo	14 Nenno	22 Vic	2 Ben	16 Piet
17 Quirien	9 Isaak	12 Leo	15 Otto	1 Arie
29 Charles	10 Jan	13 Mark	24 Xerxes	27 Aldo
30 Eddy	11 Karel	3 Chris	19 Simon	4 Dirk

Voorzijde

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
		vraag 1 dec. aantal malen gekozen	rangorde	vraag 1 april aantal malen gekozen	rangorde	vraag 2 dec. aantal malen gekozen	rangorde	vraag 2 april aantal malen gekozen	rangorde	vraag 3 dec. aantal malen afgewezen	rangorde	vraag 3 april aantal malen afgewezen	rangorde	rangorde gemiddeld cijfer Kerstrapport	rangorde gemiddeld cijfer Paasrapport
1	Arie	5	5	3	10	9	1	14	1	1	28	1	29	1	1
2	Ben R	5	6	3	11	4	7	3	8	1	22		28	16	24
3	Chris	1	23	1	22		30	1	23	8	2	3	6	26	20
4	Dirk*	5	4	6	3	3	14	3	12	4	6	3	7	20	19
5	Eric	2	19	3	12	6	4	3	10		30	2	13	4	6
6	Frits R	1	25		26	1	23		29	2	13	2	9	14	21
7	Gerrit	1	26	2	19	1	25	1	25	4	9	5	2	19	18
8	Henk*		28		27		28		28	4	7	1	16	13	4
9	Isaak*		29	3	13	2	19	7	3	3	12	1	25	2	2
10	Jan*	6	3	4	6	5	5	4	6	1	25	2	15	5	14
11	Karel	2	18	2	20	3	15	2	17	8	3	5	3	30	23
12	Leo*		30		28		29	1	24	5	4	5	4	25	5
13	Mark	3	13	3	14	4	8	4	7	1	23	3	8	9	10
14	Nenno	2	17	2	21	4	9	1	22	5	5	2	10	10	11
15	Otto	3	14	3	15	5	6	4	5	1	24	1	23	11	9
16	Piet R	4	8	3	16	1	26	2	15	4	8	2	11	15	22
17	Quirien	1	21		29	2	18		30	2	14	3	5	8	17
18	Rinus	1	27	1	23	2	16	1	20		29	1	20	6	7
19	Simon	2	16	5	5	8	3	10	2	1	26		30	3	3
20	Theo R	3	10	3	17	2	17	3	9	1	18		27	22	30
21	Udo R	11	1	6	4	3	12	1	19	1	21		26	23	28
22	Vic	3	15	4	7	1	21		26	1	17	1	17	27	29
23	Wim R	2	22	1	24	1	24		27	3	11	1	18	28	27
24	Xerxes	2	20	1	25	3	13	4	7	2	15	2	14	17	12
25	IJdo	3	11	4	8	3	11	2	14	1	19	1	22	18	13
26	Zeno*	4	9	3	9	1	22	1	21	1	16	1	19	12	14
27	Aldo	1	24		30	1	27	2	18	10	1	7	1	21	26
28	Bill*	8	2	8	1	3	10	2	13	1	20	1	21	29	16
29	Charles	5	7	3	18	2	20	3	11	4	10	2	12	24	25
30	Eddy*	3	12	6	2	9	2	7	4	1	27	1	24	7	8

R = zittenblijver

\* Vooropleiding 5 jaar h.b.s.-b

# PEDAGOGISCHE DIAGNOSE EN THERAPIE<sup>1</sup>

L. VAN GELDER

De beschouwing van Dr. F. Grewel over „de differentiatie van intellectuele tekorten en de didactische consequenties”<sup>2</sup> is aanleiding om het vraagstuk van de verhouding tussen diagnose en therapie en dan in het bijzonder op didactisch gebied nader te bespreken.

In zijn artikel geeft Grewel een aantal stellingen die zozeer de kern raken van de huidige botsing tussen wetenschap en praktijk, dat het voor de practici onverantwoord zou zijn, deze problemen uit de weg te gaan. Hoewel Grewel bij deze problemen uitgaat van de diagnostiek van de debielen, gelden zijn opmerkingen evenzeer voor andere kinderen met leermoeilijkheden en zijn de theoretische en praktische problemen even zwaarwegend bij de didactische behandeling van deze kinderen.

Zijn pleidooi voor scholing van de didacticus, en dan vooral in de richting van het psychologisch-didactisch onderzoek is mede de grondslag van de opleiding van orthopedagogen, waar met de zeer gewaardeerde hulp van Dr. Grewel een poging gedaan wordt de theoretische basis te leggen voor de orthopedagogische arbeid in de b.o.-scholen.

De centrale vraag bij de verbinding tussen diagnose en therapie is: *welke maatregelen moeten genomen worden om dit kind verder te helpen?* Hieruit komt direct de eis naar een gedifferentieerde didactische behandeling naar voren, omdat elk kind een eigen „doelmatig orthopedagogisch didactisch programma” nodig heeft. Tot zo ver kan ik met de gedachte van een gedifferentieerde didactiek geheel instemmen, mits deze ingepast is in het geheel van pedagogische maatregelen die voor het kind het klimaat moeten scheppen, waarin de didactische behandeling mogelijk wordt.

Toch meen ik dat in deze gedachtegang een gevaar schuilt. Is de directe verbinding tussen diagnose en therapie in het orthopedagogisch handelen mogelijk? Is er de mogelijkheid een diagnostiek te geven, die orthopedagogisch voldoende relevant is, om aansluiting te bieden bij de middelen, waarover de orthopedagoog beschikt? Zijn de behandelingsmethoden in de orthopedagogiek voldoende van elkaar te onderscheiden om aan te sluiten bij bepaalde diagnostische gegevens?

Deze vragen zouden nog te beantwoorden zijn, indien in elk van de

<sup>1</sup> Overdruk uit Tijdschrift voor Buitengewoon Onderwijs en Orthopedagogiek, 41e Jaargang - No. 3 - 1961. Uitg. Wolters.

<sup>2</sup> Tijdschrift voor B.O. en O. januari 1961.

vragen de begrippen diagnose en therapie een duidelijk omschreven betekenis zouden hebben. Maar ieder weet dat in de begrippen diagnose en therapie zeker drie zeer verschillende aspecten genoemd worden, elk weer met een niet geheel vaststaande interpretatie.

Beperken wij ons eerst tot het begrip diagnose, dan moeten onderscheiden worden de medische, de psychologische en de pedagogische diagnose.

Wanneer wij *de medische diagnose* omschrijven als het herkennen van de ziekte, doen we zeker onrecht aan de ontwikkeling van de diagnostiek.

Niet alleen het herkennen van de ziekte, ook het bepalen van de ziekteoorzaken, het bepalen van de invloeden van de lichamelijke stoornissen op het psychisch leven en omgekeerd worden in de moderne medische diagnostiek opgenomen. Wanneer wij daarbij ook letten op de noodzaak het sociale aspect in de medische diagnostiek te betrekken, dan is het zeker niet te veel gezegd, wanneer de medische diagnose de socio-psycho-somatische ziekteverwekkende factoren omvat. En onder invloed van moderne anthropologische denkwijzen richt de medische diagnose zich, vooral in de psychiatrie, op het doorzien van het afwijkend gedrag in het geheel van het bestaan van de patiënt.

Het is in deze ontwikkeling duidelijk dat de classificatie van ziektebeelden met name in de psychiatrie niet meer met hetzelfde vertrouwen gehanteerd kan worden als in de periode van de klassieke classificatie. Hieruit komt ook de schokkende uitspraak van Grewel voort: „de ‚diagnose‘ zwakzinnigheid is in het geheel geen diagnose”.

De onderscheiding tussen symptoom en oorzaak heeft in de medische wetenschap de mogelijkheid gegeven een verfijnde diagnostiek toe te passen, waardoor de grondgedachte van het medisch denken: overeenstemming tussen diagnose en therapie ook op dit gebied toegepast kan worden. Deze gedachte, het vinden van de ziekteverwekkende factor en het vinden van de daarbij eensluitende behandelingswijze is de kern van het medische denken.

Het is echter de vraag of deze denkwijze op een overeenkomstige wijze toepasbaar is in het orthopedagogische denken. Doch voordat wij daarover uitsluitel kunnen geven, moeten wij ons eerst bezighouden met de psychologische diagnostiek.

In de kring der psychologen bestaat slechts in geringe mate eenstemmigheid over de vraag, wat de psychologische diagnostiek moet opleveren. Over de middelen zouden de psychologen het nog wel eens kunnen worden. Interview, observatie en tests worden door elke psycholoog, evenwel ieder op zijn wijze, gebruikt. Maar wat de psycholoog met deze

hulpmiddelen wil leren kennen is niet steeds hetzelfde. De psychologische diagnostiek heeft steeds een beschrijvend karakter: zeer algemeen de beschrijving van de psychische gesteldheid van de onderzochte. Maar er is een zeer groot verschil tussen een beschrijving, die uitmondt in de opsomming van een reeks quantitative gegevens en een beschrijving, die gericht is op de verheldering van de mens-wereld relatie. Deze verschillen zouden als wetenschappelijke controversen alleen een probleem voor de psychologen kunnen zijn, ware het niet dat deze psychologische diagnostiek dienstbaar moet zijn aan het pedagogische handelen. Het is dus nodig, de psychologische gegevens ook te bezien in verband met hun waarde voor de orthopedagogische diagnostiek. Gezien van de orthopedagogiek uit is het niet mogelijk een eenvoudige onderscheiding te maken tussen de waarde van de quantitative en de kwalitatieve benadering. Soms toch blijken quantitative gegevens van weinig betekenis, zoals reeds meermalen gebleken is bij IQ-bepalingen, maar op andere gebieden b.v. de waarneming, zijn quantitative gegevens nodig. Van geval tot geval zal dus nagegaan moeten worden, van welke aard de gegevens moeten zijn, die door de psychologische diagnostiek achterhaald moeten worden.

In vergelijking met de medische diagnostiek richt de psychologische diagnostiek zich meer op de actuele toestand, daarbij rekening houdend met het ontwikkelingsverloop dat tot deze toestand bijgedragen heeft, dan op de therapie.

De psycho-therapie toch is meer gericht op het herstel van emotionele conflicten en niet op het herstel van instrumentele tekorten zoals b.v. intelligentietekorten, waarnemings- of bewegingsstoornissen e.d. Hier zien wij reeds, dat de kern van het medisch denken, de relatie tussen diagnose en therapie, in het psychologisch denken al veel minder sprekend is.

Wij komen nu tot de derde diagnostische vorm, de *pedagogische diagnostiek*. Het is niet zo vanzelfsprekend dat deze vorm als een zelfstandige vorm van onderzoek gesteld wordt. De bezinning op de pedagogische diagnostiek is nog maar van recente datum en lange tijd heeft ook in de orthopedagogiek de gedachte geheerst, dat de medicus de diagnose stelt en de pedagoog daarop de pedagogische behandeling laat aansluiten. Aan deze samenwerking tussen arts en onderwijzer-pedagoog is dan wel de psycholoog toegevoegd, maar ook daarmee is de noodzaak van een eigen pedagogische diagnostiek niet verminderd. Slechts in een zeer beperkte vorm en dan nog incidenteel is op dit gebied enige praktijkervaring opgedaan b.v. bij het vaststellen van de

schoolresultaten bij een toelatingsonderzoek voor het b.o. Dit zou aanleiding kunnen zijn de pedagogische diagnose te beperken tot de didactische diagnose. En vooral wanneer het gaat om leermoeilijkheden, waarbij de didactische diagnose zeker nodig is, zou het gevaar kunnen optreden, dat de pedagogische aspecten van de diagnostiek verwaarloosd worden. Maar dat zou toch geheel in tegenspraak zijn met de pedagogische benadering, waarbij het niet gaat om een „leerdefect” of een „debiel”, maar om een kind, dat voor zijn opvoeding bijzondere pedagogische maatregelen nodig heeft.

De pedagogische diagnostiek gaat uit van de vraag: „*hoe moet ik verder met dit, mij toevertrouwde, kind?*” Dit houdt in, dat de pedagogische diagnostiek zich moet richten op de totale situatie van het kind. De pedagogische diagnostiek staat dus niet naast de medische en psychologische diagnostiek als een derde gegeven, waaruit nog weer een hogere eenheid gevormd moet worden. Want welke nieuwe gegevens, behalve enkele didactische gegevens over de schoolresultaten, zou het pedagogisch onderzoek dan kunnen opleveren. Wij zagen reeds, dat door de medische en psychologische diagnostiek, sociale, psychische en somatische gegevens verzameld en verwerkt zijn. De pedagoog heeft geen middelen om daar belangrijke nieuwe gegevens aan toe te voegen. Daar heeft hij de middelen niet toe, omdat er geen pedagogisch onderzoek bestaat met behulp van de tests of EEG of audiogram. Ook wanneer de pedagoog – ten onrechte – dergelijke hulpmiddelen als tests gaat hanteren, verricht hij geen pedagogisch, maar psychologisch onderzoek. In sommige gevallen is hij daartoe wel gedwongen, hetzij door voorschriften, hetzij omdat de psycholoog in een bepaald geval niet de gegevens bijeen brengt die voor een verdere pedagogische diagnostiek van waarde zijn. Maar testende is de pedagoog geen pedagoog. De oorzaak hiervan ligt in het principiële onderscheid tussen medisch-psychologische diagnostiek en de pedagogische diagnostiek. De pedagogische diagnostiek verloopt in de omgang met het kind. Er is tijd nodig, er zijn pedagogische situaties nodig, er is distantiëring nodig, er is een basis van communicatieve binding nodig om tot een oordeel te komen over de vraag, hoe ik verder moet met dit kind.

De pedagogische diagnose is dus niet de som van de medisch-psychologische gegevens, ook niet een derde vorm om meer gegevens over het kind te verkrijgen, maar reeds een stukje opvoeding, een voorzichtig aftasten van de weg, die de opvoeder met het kind zal moeten begaan.

De pedagoog moet echter, om het kind in de pedagogische situatie te leren kennen, over gegevens beschikken die mede de aard en de mogelijkheden van de pedagogische situatie bepalen.



Hier zijn twee groepen van gegevens van belang:

- 1e. de presentatie.
- 2e. de begrenzingen.

De *presentatie* geeft aan onder welke categorie het kind aan de pedagoog gepresenteerd wordt. Hierbij kan uitgegaan worden van het medisch-psychologisch onderzoek, waarbij de categorieën op volkomen legitieme wijze in de medisch-psychologische terminologie gehanteerd kunnen worden. Aanduidingen als debiel, psychopatisch, neurotisch, moeten dan ook in hun eigen spraakgebruik begrepen worden en behoeven dan niet pedagogisch geïnterpreteerd te worden. De pogingen om de medisch-psychologische categorieën pedagogisch te vertalen, hebben weinig resultaat opgeleverd. Wanneer Moor de aanduiding: psychopathie in de orthopedagogiek wil gebruiken, mede omdat deze in de psychiatrie minder bruikbaar is geworden, maakt hij de spraak verwarring nog maar groter en bewijst hij de orthopedagoog daarbij geen dienst. Natuurlijk zal de pedagoog de medisch-psychologische betekenis van de gebruikte termen moeten kennen, maar dat is een kwestie van scholing, die natuurlijk nodig is als basis van het hanteren van elke diagnostiek.

De pedagoog zal ook de *begrenzingen* moeten kennen voordat hij zijn pedagogische diagnostiek kan beginnen. Deze begrenzingen kunnen van somatische, psychologische en sociale aard zijn. Het kennen van deze begrenzingen is noodzakelijk om te voorkomen dat de pedagogische mogelijkheden overschat worden of onvoldoende aansluiten bij de aard van het kind of praktisch belemmerd worden door invloeden uit het milieu.

De pedagoog moet zich dus vooraf goed bezinnen op de totale situatie van het kind; de lichamelijke conditie, de somatische oorzaken van het defect, de aard van de psychische stoornis, de belevingswijze van het kind, de beleving van het defect, de invloeden van het verleden, de aard van het milieu e.d.

In het teamverband met medicus en psycholoog zal de pedagoog moeten ontdekken welke vragen door hem aan de diagnostici gesteld moeten worden, opdat hij aan het begin van zijn diagnostisch onderzoek zo volledig mogelijk de totale situatie van het kind kan leren kennen. Pas daarna begint zijn bijdrage tot de diagnostiek.

De reeds vermelde kenmerken van de pedagogische diagnostiek kunnen wij nader omschrijven:

1. *De pedagogische diagnostiek verloopt in de pedagogische situatie d.i. in de pedagogische omgang met het kind.*

Deze stelling geeft zeer duidelijk aan, dat de pedagogische diagnostiek in een geheel andere sfeer verloopt dan de medische en de psychologische diagnostiek. In de moderne opvattingen ziet men de onderzoekssituatie van de medicus en de psycholoog ook als een ontmoeting. Daarmee wordt aangegeven, dat de patiënt niet slechts object is, maar ook subject, iemand die menselijk betrokken is in de ontmoeting met een medemens, in dit geval dus de arts of psycholoog. Doch deze omgangsvorm is nog geen pedagogische omgang. Daarvoor is tenminste nodig dat de volwassene als opvoeder erkend wordt m.a.w. wanneer de pedagogische gezagsituatie ontstaat. De pedagogisch georiënteerde arts of psycholoog kan wel zijn onderzoek in een „pedagogische sfeer” laten verlopen, maar zij kunnen niet de verantwoordelijkheid voor „later” op zich nemen, noch een relatie opbouwen, die op dit „later” gericht is.

2. *De pedagogische diagnostiek is niet aan tijd en plaats gebonden.*

Ook hier blijkt het verschil tussen de onderzoeksituatie van de medicus en de psycholoog en de omgangssituatie in het pedagogische veld. De medische en psychologische diagnostiek zijn gebonden aan de tijd en de plaats van het onderzoek, in de onderzoekkamer van de school, van het instituut, van het laboratorium e.d.

De pedagogische diagnostiek kan niet plaats vinden binnen een afgesloten periode van een uur of een dag en is niet beperkt tot de ontmoeting met het kind in een geïsoleerde situatie binnen de onderzoekruimte.

De pedagoog moet het kind zien in het verloop van zijn bezig zijn met het kind in de wisselende situaties, die de omgang biedt. Dit volgt rechtstreeks uit de doelstelling van de pedagogische diagnostiek. Deze is gericht op het ontdekken van nieuwe mogelijkheden in de opvoeding van het kind, omdat de gebruikelijke werkwijzen tekort schieten. Deze nieuwe mogelijkheden kan de pedagoog alleen ontdekken door het kind in steeds nieuwe situaties te observeren. door in steeds andere omstandigheden contact te krijgen, door, in didactische zin, het leerproces steeds te variëren. Deze diagnostische arbeid vereist natuurlijk een geheel andere instelling dan de routine-omgang met het kind. Dan is, als het ware, de diagnose overgeslagen en reeds de pedagogische beslissing genomen, zij het dan op onvoldoende gronden en met miskennis van de eigen problematiek van het kind.

Intuïtief is dit omgangskarakter van de diagnose in de opvoeding wel

herkend. Zegt men niet dat door een conflict tussen opvoeder en kind de opvoeder vaak pas gaat begrijpen, wat er allemaal achter zit? Dit is niets anders dan het constateren van het feit dat pas door het hanteren van de omgang de mogelijkheden van het kind ontdekt kunnen worden.

In een enkel geval kan de diagnose zeer snel verlopen en reeds bij de eerste ontmoeting worden afgesloten. Aichhorn geef daarvan enkele voorbeelden, maar dan bedenke men wel dat niet iedere pedagoog de kwaliteiten van Aichhorn bezit en dat hij zich speciaal richtte op bepaalde emotionele stoornissen. In het algemeen heeft de pedagogische diagnostiek tijd nodig, moet de pedagoog een relatie met het kind opbouwen, om tenslotte tot een voorlopig afgerond oordeel over de opvoedingsmogelijkheden van het kind te kunnen komen.

### 3. *De pedagogische diagnostiek vereist een distantiëring van de pedagogische omgang.*

De pedagogische omgang is een handelen met het kind en vereist dus een persoonlijk verweekeld-zijn in de omgang met het kind. Door dit persoonlijk betrokken-zijn in de pedagogische omgang wordt de eerder genoemde gezagssituatie gerealiseerd. Dit handelen is op zichzelf een ondoordacht handelen, waarbij de pedagoog zich zeer moeilijk rekenschap kan geven van alle overwegingen, die tot dit handelen geleid hebben. Ook is de reconstructie van dit handelen in een systematische vorm zeer bezwaarlijk. De pedagogische omgang is geen laboratorium-situatie waarvan te voren alle werkzame factoren bepaald zijn: deze omgang is een menselijke verhouding waarin opvoeder en kind beiden en in wisselwerking op elkaar handelen.

Toch vereist de diagnostiek een distantie van dit betrokken-zijn. Het is goed te overwegen dat deze distantie pas zin heeft, nadat de pedagogische situatie is opgebouwd. Een gedistantiëerde houding vooraf belemmert de totstandkoming van de pedagogische relatie.

In de medische en psychologische diagnostiek is deze distantie reeds door de onderzoeksituatie gegeven, zodat zich daar het probleem van de verhouding van handelen tot bezinning minder sterk voordoet.

De grote moeilijkheid ligt juist in deze verhouding van handelen tot bezinning. Moet de pedagoog zich in elke pedagogische situatie voortdurend „verdubbelen” en bij zijn pedagogisch handelen tegelijkertijd een registrerend bezinnen op zijn handelen uitvoeren? Of moet hij alleen „observeren” als hij niet in de handeling betrokken is?

In de pedagogische diagnostiek zal de pedagoog, ondanks deze moeilijkheden, een evenwicht moeten vinden tussen het doen en het nadenken

over het doen. Daar juist vindt hij steun in de presentatie en begrenzingsgegevens, omdat deze als objectief gegeven aanwezig zijn en hij de eigen ervaringen daarmee in relatie kan verwerken.

4. *De middelen van de pedagogische diagnostiek zijn de middelen van het pedagogisch handelen.*

Men kan zich afvragen of de pedagogische diagnostiek over eigen specifieke middelen beschikt. Indien hiermee andere middelen bedoeld zouden worden, dan waarover de pedagoog in zijn pedagogisch handelen in de regel beschikt, dan is het antwoord ontkennend.

Het pedagogisch handelen kent slechts een beperkt aantal mogelijkheden. Het is goed deze hier te noemen.

De handelingsvormen zijn:

1. het in de communicatie treden:
  - a. het zich plaatsen in de situatie (de omgang);
  - b. het openen van de communicatie (het gesprek);
  - c. het ontwikkelen van de communicatie (b.v. case-work);
2. het laten handelen (exploratie):
  - a. het systematisch handelen met didactisch materiaal;
  - b. het spelen in een specifiek milieu (spelbehandeling expressie-therapie);
  - c. het samendoen in groepsverband;
3. het niet-laten-doen;
  - a. het stellen van beperkingen;
  - b. het stellen van verboden;
  - c. het beschermen;
  - d. het isoleren.

De pedagogische situatie is een handelingssituatie, waarin opvoeder en kind zich in een wederkerige situatie plaatsen. In de pedagogische diagnostiek is deze wederkerigheid steeds aanwezig. Ook dit geeft aanleiding tot een moeilijkheid in de diagnostiek. Hier zijn n.l. twee polair tegengestelde houdingen mogelijk; het volledig uitschakelen van de eigen persoon en het volledig opgaan in de omgang.

Het eerste maakt de pedagogische omgang onmogelijk, het tweede sluit de distantie uit, zodat ook hier een objectivering plaats moet vinden. Deze objectivering moet berusten op de zelfkennis van de opvoeder, niet om de persoon van de opvoeder in het handelen uit te sluiten maar om de invloed van zijn persoon op de gevormde situatie te bepalen.

In het handelend omgaan met het kind moet de pedagoog zich reken-schap geven van de wijze waarop hij zijn persoon als middel in de peda-gogische diagnostiek hanteert.

Zijn er dan geen andere hulpmiddelen, zoals persoonslijsten, obser-vatie-schema's, waardoor hij „objectiever" zijn oordeel kan vormen? Natuurlijk kan hij daarvan gebruik maken, evenals van andere aantekeningen tijdens deze diagnostische periode, maar de objectivering ligt niet in de lijsten of de schema's. Deze bereikt hij door het betrekken van zijn inzichten op de medische en psychologische gegevens en door de zelfkennis. De hulpmiddelen zijn slechts middelen om de notaties gedurende de periode vast te leggen en hem te steunen bij het opstellen van een eventueel rapport.

*5. De pedagogische diagnostiek resulteert in het vaststellen van het niveau van het pedagogisch bereikte in relatie tot het niveau van het pedagogisch bereikbare.*

Alle pedagogisch handelen is een op-weg-zijn (P. Moor) d.w.z. dat wij, uitgaande van de actuele situatie, de pedagogische doelen trachten te vinden, die voor het kind bereikbaar zijn. In voorgaande artikelen hebben wij reeds gewezen op de noodzaak deze doelen te zien in het licht van de mogelijkheden der kinderen.<sup>1</sup> Juist in de orthopedagogiek zal de relativering van de doelstelling nodig zijn. De algemene doelstelling van het pedagogisch handelen, het leiden tot zelfstandigheid, tot zelfbe-paling, tot levensbekwaamheid, tot volwassenheid, zal voor het afwij-kende kind gezien moeten worden in relatie tot het bereikbare, waarbij sommige doelen als onbereikbaar of nog niet bereikbaar moeten worden gesteld.

De diagnostiek moet daarom resulteren in een gradering van de be-reikbare doelstellingen. Soms kan dat een instrumenteel doel zijn, dat gesteld wordt om een hoger, verder verwijderd doel te bereiken. Wij denken hier aan de uitbreiding van de communicatiemogelijkheden bij het gestoorde kind, aan de opheffing van neurotische blokkeringen, aan de didactische hulp bij leermoeilijke kinderen enz. Vaak moeten de instru-mentele doelen eerst gesteld worden om de verdere geestelijke groei mogelijk te maken. Toch moeten ook deze doelen gezien worden in het totale beeld van de opvoeding en niet als doel in zich zelf. Vooral de

<sup>1</sup> *Moeilijkheden bij de afgrenzing van de orthopedagogiek als wetenschapsgebied.* Tijdschrift voor B. O. en O.; 1960, 40, 5.

*De omschrijving der orthopedagogiek als deel van de pedagogiek,* idem, 1960, 40, 7/8.

*De opgaven van het pedagogisch denken,* idem, 1960, 40, 10.

verabsolutering van de instrumentele doelen op didactisch gebied kan tot een onvolledige en daardoor negatieve opvoeding leiden. Het kind wordt dan door de pedagoog weer als geval en niet als kind gezien.

Hiermede zijn wij tevens aan de verhouding tussen *pedagogische en didactische diagnostiek* gekomen. Mijn belangstelling voor de didactiek in het algemeen en voor het empirisch didactisch onderzoek in het bijzonder (foutenanalyse, schoolvorderingstests e.d.) is een waarborg, dat ik de didactische diagnostiek niet onbelangrijk acht. Ik zou het echter een verarming achten, indien de mening post zou vatten dat de didactische diagnostiek in de b.o.-scholen niet meer zou zijn dan een didactische diagnostiek. En daar kunnen wij in terecht komen, indien de diagnostiek uitsluitend gericht wordt op de overeenstemming tussen gediagnostiseerd defect en het daarbij passende didactische hulpmiddel. Vooral op het gebied van de leermoeilijkheden dreigen dan gevaren. Onze diagnostiek en onze behandelingsvormen zijn nog veel te weinig gedifferentieerd om aan te geven in welk geval van een bepaald didactisch hulpmiddel gebruik gemaakt moet worden. De keuze geschiedt meestal op grond van eigen ervaring en wordt dan bovendien sterk gekleurd door de persoonlijke voorkeur van de zelf ontworpen of ontleende methode.

Nog ernstiger wordt dit wanneer de methode overheerst en elk kind de reeds vooraf bepaalde weg moet volgen.

Wij zouden het daarom onjuist achten, indien de didactische diagnostiek los gemaakt werd van de pedagogische diagnostiek. Daar mee zou de pedagogische hulp, die de grondslag moet vormen van de didactische hulp, op de achtergrond raken en de didactische hulp tot een technisch maniertje vervallen.

Keren wij nu, nadat wij de verschillende vormen van diagnostiek hebben genoemd, terug tot de vraag of ook in de orthopedagogiek een duidelijke relatie *tussen diagnose en therapie* te vinden is, zoals voorop staat in het medisch denken.

Voor het bestaan van deze relatie moet aan drie voorwaarden voldaan worden:

1. nauwkeurig omschreven pedagogische categorieën;
2. nauwkeurig omschreven pedagogische therapeutische middelen;
3. overeenstemming tussen een bepaalde categorie en een bepaalde therapie.

Men zou zich er mee af kunnen maken door te constateren dat aan de beide eerste voorwaarden niet wordt voldaan, maar daarmee is de vraag naar de mogelijkheid nog niet gesteld.



In de orthopedagogiek worden verschillende indelingen gebruikt, soms van praktische aard b.v. de indeling voor het onderscheiden van de verschillende typen van b.o.-leerlingen, soms gebaseerd op medisch-psychologische gronden, b.v. lichamelijke stoornissen, emotionele stoornissen, gedragsstoornissen, psychopathieën, neurotische stoornissen e.d. In beide gevallen kan men niet van een pedagogische classificatie spreken. Deze classificatie zou op pedagogische categorieën moeten steunen. Als grondslag voor zo'n pedagogische indeling zou men kunnen nemen de opvoedbaarheid, waarbij dan verschillende graden van opvoedbaarheid te onderscheiden zijn. Een andere mogelijkheid is een nadere analyse van de pedagogische omgang en de stoornissen, die daarbij optreden b.v. communicatiestoornissen, bindingsstoornissen en bindingstekorten, exploratiestoornissen. Geen van beide systemen is volledig uitgewerkt of wordt in een meer beperkte vorm algemeen gebruikt. Hiermede is wel de mogelijkheid van een pedagogische indeling aangegeven, maar de praktische bruikbaarheid zou nog aangetoond moeten worden.

Eén aspect valt echter op: de pedagogische classificatie vertoont op het ogenblik een veel geringere differentiatie, dan wij aantreffen bij de zeer verfijnde medische en psychologisch diagnostiek. Dit kan een gevolg zijn van onvoldoende onderzoek op dit gebied, maar het zou ook kunnen zijn, dat deze verfijnde diagnostiek niet past in de pedagogische diagnostiek. De praktijk wijst m.i. in de laatste richting, maar verder onderzoek zou een grote differentiatie kunnen brengen.

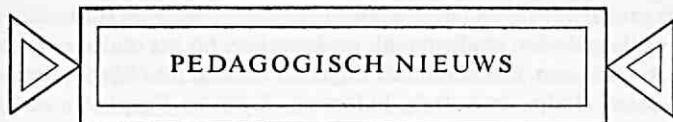
Met de *pedagogische therapie* staat het niet veel beter, afgezien van de vraag, of in het pedagogische veld van „behandelen” gesproken kan worden.

De therapeutische maatregelen binnen de orthopedagogiek zoals omgang, gesprek, spel, arbeid, correctieve methoden, individuele hulp, groepsvormen, expressietherapie, supportieve therapie zijn nog weinig gesystematiseerd, zodat het bijzonder moeilijk is te zeggen bij welke pedagogische moeilijkheid een bepaalde therapie geïndiceerd moet worden.

In het praktische handelen zijn wel enkele aanknopingspunten te vinden, maar deze waardevolle ervaringen zitten in de „vingertoppen” van de practici en kunnen door hen zo moeilijk op papier gezet worden, zodat de ervaringen niet gesystematiseerd kunnen worden. Het zou wel mogelijk zijn de therapeutische ervaringen te analyseren en deze in relatie te brengen met de pedagogische diagnosen; dat zou een minutieuze wetenschappelijke arbeid van ongekende omvang betekenen. Toch zal het nodig zijn, dit werk, eerst op kleinere schaal, aan te pakken.

Als eerste taak zie ik daarbij *het verbeteren van de pedagogische diagnostiek, waarbij de differentiatie naar pedagogische categorieën voorop moet staan*. Dan zal het mogelijk zijn de nu verloren gaande ervaringen in pedagogische termen vast te leggen en de resultaten van het pedagogisch handelen in relatie te brengen met de diagnoses.

De oogst op theoretisch gebied is misschien nog niet groot; ik ben het met Dr. Grewel eens, dat wij „in een periode van beginnende vooruitgang zijn aangeland.”



#### VERGELIJKENDE OPVOEDKUNDE AAN DE UNIVERSITEIT VAN CHICAGO

Het jaarverslag 1959-1960 van het Comparative Education Center aan de Universiteit van Chicago geeft een duidelijk beeld van de ontwikkeling, die deze jonge instelling onder de bekwame leiding van C. Arnold Anderson doormaakt. Ik schrijf er iets over om te laten zien hoe zeer ons land bij de wetenschappelijke werkzaamheid elders achterblijft. Ik besef zeer wel dat wij ons reeds om het verschil in financiën en mankracht moeilijk met de Verenigde Staten zullen kunnen meten. Ik heb evenwel tegelijkertijd de overtuiging dat wij ons onze tekorten veel te weinig bewust en met de enge begrenzing van onze aanpak al te gemakkelijk tevreden zijn.

De doeleinden van het Comparative Education Center zijn:

1. door middel van vergelijkend onderzoek bij te dragen tot een beter begrip van wat scholen doen, wat zij zouden kunnen doen en hoe zij in wisselwerking staan tot de maatschappij, waartoe zij behoren;
2. rijpe mannen en vrouwen op te leiden voor leidende plaatsen in lichamen (zowel publiek- als privaatrechtelijke), welke zich bezighouden met het onderwijsbeleid, en voor deelneming in internationale consultatieve en dienstverlenende activiteiten.

Het centrum gaat dus van twee veronderstellingen uit. Het meent dat men alleen door een vergelijkend perspectief kan komen tot een zodanig begrip van de werking van een gegeven onderwijsstelsel in een gegeven maatschappij en van de mogelijke alternatieven en modificaties ervan als in de samenleving van vandaag met haar zwaarwegende problemen vereist is. Het is er voorts van overtuigd dat er een dringende onvervulde behoefte is aan geschoolde onderwijzers, die hun bijdragen kunnen leveren tot de internationale uitwisseling van ervaringen op dit terrein en tot het dienstbetoon, dat de volken elkaar op dit stuk moeten bewijzen.

Het fascinerende in het werk van het centrum is de interdisciplinaire samenwerking. Onderwijs wordt ten onzent als een gebied-op-zichzelf beschouwd. Economen interesseerden er zich tot voor kort in het geheel niet voor en sociologen maar heel weinig. Hier heeft men hoogleraren in „education and sociology”, „economics and comparative education” en „education and human development”. Maar bovendien is er nauwe samenwerking met geleerden uit andere faculteiten. Het verslag vermeldt de belangstelling, welke het centrum bij hen ondervindt. De studies van Th. W. Schultz, voorzitter van de economische faculteit, over onderwijs en welvaart leggen van dit contact getuigenis af. In de Raad van Advies hebben, behalve hij, ook nog een demografisch georiënteerd socioloog, een anthropoloog en een geograaf zitting genomen.

Van het omvattend onderwijs- en onderzoeksprogram vermeld ik nog slechts

het werk aangaande de onderontwikkelde landen. Onder de studenten – maar het zijn vaak méér dan studenten nl. medewerkers bij het onderzoek – vind ik behalve Amerikanen, Canadezen en Engelsen mensen uit Nigeria, Syrië, Brits-Guiana, Israël, India, Iran, Irak, Indonesië, Japan en Egypte. In de lijst van publicaties komen tal van studies betreffende „nieuwe” landen voor. Zeker, zo kan dit in Nederland niet. Wij hebben er het geld en de mensen niet voor. Als wij maar eens konden zien dat onderwijsvragen verdienen met zo brede allure te worden aangevat: hier en in de ontwikkelingsgebieden! PH. J. I.

#### VAN DE INSTELLINGEN.

##### 1. Opleidingen *Nutsseminarium Amsterdam*

Het Nutsseminarium voor Pedagogiek vestigt er de aandacht op, dat vanaf heden de inschrijving weer openstaat voor de navolgende opleidingen:

##### I. Opleiding Middelbare Akte Pedagogiek A:

###### a. schoolpedagogische opleidingen voor:

1. het algemeen vormend onderwijs;
2. het kleuteronderwijs;
3. het technisch onderwijs voor jongens;
4. het nijverheidsonderwijs voor meisjes.

###### b. orthopedagogische opleiding.

###### c. sociaalpedagogische opleidingen voor:

1. het personeelsbeleid;
2. de kinderbescherming, vrije jeugdvorming en maatschappelijke zorg.

###### d. cultuurpedagogische vorming.

##### II. Opleiding Middelbare Akte Pedagogiek B.

##### III. Opleiding diploma kleuterpedagogiek.

IV. Opleidingen voor de middelbare akten Nederlands, Frans, Duits, Engels, wiskunde, natuur- en scheikunde, geschiedenis, biologie en aardrijkskunde.

Een programma met uitvoerige inlichtingen is vanaf 1 juli a.s. te verkrijgen bij het bureau van het Nutsseminarium voor Pedagogiek, Oranje Nassaulaan 51, Amsterdam, tel. 714199-714489.

##### 2. *Nutsacademie voor Pedagogische en Maatschappelijke Vorming te Rotterdam*

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 1145 in het afgelopen studiejaar. Het aantal docenten werd tot 79 uitgebreid. De examenresultaten waren zeer bevredigend.

Op zaterdag 16 september a.s. zal het nieuwe studiejaar wederom officieel worden geopend met een Academiedag, te houden in het gebouw van de Nederlandsche Economische Hoogeschool.

Naast de reeds bestaande opleidingen, t.w. Pedagogiek m.o. A en B, Neder-

lands 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., Spreekonderwijs, Elementair Latijn en Antieke Cultuur, Handenarbeid m.o. en een leergang Esthetische Vorming, zal bij voldoende belangstelling ook begonnen worden met de nieuwe cursussen Kleuterpedagogiek, Spaans en Portugees t.b.v. de handel en het Maatschappelijk Verkeer en Aardrijkskunde m.o.

Bij de opleiding Pedagogiek bestaan verschillende secties, waar de deelnemers in het bijzonder gespecialiseerd worden op:

1. schoolpedagogiek.
2. orthopedagogiek.
3. sociale pedagogiek.
4. onderwijs in de verpleegkunde.

De opleiding kleuterpedagogiek is voornamelijk bestemd voor hen, die een functie bij het kleuteronderwijs vervullen.

De docenten voor de opleiding Pedagogiek zijn:

K. de Bloois, Dr. W. Bordewijk, Dr. J. Bijl, Prof. Dr. J. A. A. van Doorn, Drs. J. H. N. Grandia, Drs. A. W. Haenen, Prof. Mr. B. H. Kazemier, Prof. Dr. L. de Klerk, Mr. A. Lührs, Zr. A. M. van der Meulen, Dr. N. F. Noordam, Mevr. Dra. A. M. Batenburg-Plenter, Drs. J. G. van der Ploeg, Dr. J. H. J. van der Pot, Prof. Dr. F. W. Prins, Mej. J. E. Schaap, Mej. A. J. Vreugdenhil en Drs. H. L. Zeelenberg.

Het collegegeld bedraagt voor de m.o. A-opleidingen f 150,— per jaar en voor de m.o. B-opleidingen 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 de Nutsacademie is gevestigd: Baden Powelllaan 12, Rotterdam-2, telefoon 010-111460.

### 3. Opleiding voor de Middelbare Akten pedagogiek A en B te Groningen

Onder auspiciën van de „Vereniging voor Paedagogisch Onderwijs aan de Rijks-Universiteit te Groningen” worden cursussen gegeven ter opleiding voor de Middelbare Akten Pedagogiek A en B.

Voor de A-akte wordt les gegeven in Pedagogiek, Wijsbegeerte, Algemene Psychologie en Ontwikkelingspsychologie en Sociologie, respectievelijk door Prof. Dr. H. Nieuwenhuis, Prof. Dr. 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 4 oktober.

Men dient de lessen gedurende twee jaar te volgen.

Verondersteld wordt, dat de cursisten studiewerken in ten minste twee moderne vreemde talen kunnen lezen. Aan het eind van het eerste jaar moet een scriptie gemaakt worden, waarnaar de studiec capaciteiten van de kandidaat voorlopig worden beoordeeld. De scriptie wordt gemaakt in overleg met en onder toezicht van de studieleider, Prof. Nieuwenhuis. Nadat de scriptie goed-

gekeurd is, kunnen in de bovengenoemde vakken tentamina worden afgelegd. Daarop volgt het examen.

Het lessgeld 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 1961-1962 wenden men zich tot het Pedagogisch Instituut der Rijksuniversiteit, Oude Boteringestraat 34, Groningen, Telefoon 34241.





BOEKBEoordelingen

HELMUT SCHELSKY, *Anpassung oder Widerstand, Soziologische Bedenken zur Schulreform*, Heidelberg 1961, 187 S.

Het is een betreuenswaardig feit, dat de gedachtenwisseling over de problemen der onderwijsorganisatie zich in ons land beweegt op een vlak, waaraan studie en onderzoek in het algemeen vreemd zijn. Dit blijkt o.a. overduidelijk uit de veelomvattende literatuur over de Mammoetwet, die door ons Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, volledig gecopieerd en gewetensvol geregistreerd is. Het zou toch bepaald wel de moeite waard geweest zijn en nog zijn eens serieus kennis te nemen van de projecten tot onderwijshervorming in onze nabuurlanden. Zeker, de structuur van het schoolwezen verschilt er van de onze. Men leeft er uit een andere traditie. Wie iets van vergelijkende opvoedkunde weet, is zich echter tevens bewust van het feit, dat de landen der Westerse cultuur zich wat de inrichting van het onderwijs aangaat voor velerlei verwante problemen zien gesteld.

Daarom is dit geschrift van de Duitse socioloog Schelsky ook voor de Nederlandse lezer interessant. Het bevat een ernstige kritiek op het Duitse Rahmenplan. De schrijver verwijt de samenstellers, dat de sociologische grondslagen, waarvan zij uitgingen, onvoldoende onderzocht zijn, dat hun project een voor onze samenleving passende vormingsidee mist, dat hun sociale doelstellingen eenzijdig zijn terwijl hun opzet onvruchtbaar moet blijven omdat zij aan de noodlottige situatie voorbijgaan, dat onderwijspolitiek in de Duitse Bondsrepubliek onmogelijk is zolang de staten op dit punt soeverein zijn. Dit lijken typische Duitse aangelegenheden te zijn maar deze kritiek berust op fundamentele inzichten in de maatschappelijke werkelijkheid en de functie van de school daarin. De beschouwingen, daaraan gewijd, maken het geschrift tot een veel belangrijker publikatie dan men wellicht van „eine Streitschrift zur Schulpolitik” zou verwachten. Ik vermeld opmerkingen over de structuur van het voortgezet onderwijs en zijn doelstellingen, het elitekarakter der hogere vorming, het ideaal der gelijkheid van kansen, de *Zweite Bildungsweg*, de horizontale en verticale aaneensluiting in het schoolsysteem, de rol der ouders, de sociologie van het docentencorps.

PH. J. I.

W. GEURSEN, *Horen, Zien en Zingen*. J. F. Duwaer - Amsterdam, 1960, 117 p., prijs f 9,90.

Bovenstaande handleiding voor de muzikale vorming in de school lijkt me een betrouwbare gids in muzikaal en pedagogisch opzicht. Geursen gaat, met critiek, uit van de nieuwe opvattingen, maar vermijdt de fout van te veel visualiteit in de methodiek. Van groot praktisch belang is, dat hij voor elke klas een aantal liederen opgeeft, deze bespreekt op hun moeilijkheden en wenken verschaft om ze in te studeren. De onderwijzers krijgen zo ook een juiste aanpak voor andere liederen. Deze liederen zijn gerangschikt in een

systematische leergang en voor het geval in de eerste klassen van de L.S. om een of andere reden slecht muziekonderwijs is gegeven, drukt de schrijver ook nog een „versnelde” leergang af. Psalmen en gezangen krijgen ook voldoende aandacht. Een paar opmerkingen. Bij het noemen van toonsoorten hadden de blues niet vergeten mogen worden. Ook geeft de schrijver twee van elkaar afwijkende staatjes van de stemomvang bij kinderen, waarbij een omvang van  $c'-c''$  voor de eerste klas te groot lijkt, althans bij een niet zeer vak-kundig onderwijzer: hoe gauw wordt de kinderstem dan niet verknoeid.

Alles bijeen is het een prettig geschreven, overzichtelijk werk, smakelijk uitgegeven en het zal zijn weg wel vinden.

N. F. NOORDAM

DR. H. P. M. LITJENS, *Onmaatschappelijkheid*. Van Gorcum en Comp. N.V., Assen 1961.

Met een zekere regelmaat blijven de publicaties over de onmaatschappelijkheid verschijnen. In de sociale wetenschap is de onmaatschappelijkheid en de bestrijding daarvan nog steeds een punt van discussie, waarbij, met een zekere voldoening, een verband tussen zuivere en toegepaste wetenschap te constateren valt. Het boek van Litjens is in zeker opzicht een vervolg op en een verdieping van zijn in 1953 verschenen dissertatie „Onmaatschappelijke Gezinnen”. Litjens verkeerde namelijk in de gelukkige omstandigheid dat zijn „therapeutische adviezen”, neergelegd in zijn proefschrift, in de praktijk werden toegepast. De theorie komt in het eerste deel aan de orde. Na een schets van de sociologie van het onmaatschappelijke gezin, die ongetwijfeld een bijdrage genoemd kan worden tot de nederlandse gezinssociologie, wordt in hoofdstuk II het onmaatschappelijk gezin gedefinieerd als „— een gezin, dat, ten gevolge van een vervaltoestand, waarin het verkeert, in ernstige mate leeft beneden het minimum-niveau dat in een bepaalde maatschappij voor ieder gezin als redelijk en noodzakelijk wordt beschouwd” (pag. 20). Het zal duidelijk zijn dat, aangezien de waarde-oordelen aan alle kanten uit deze definitie puilen, het laatste woord op dit punt vermoedelijk nog niet gesproken is. Het slothoofdstuk van het eerste deel, waarin de criteria der onmaatschappelijkheid behandeld worden, is de kern van het boek. Hier wordt a.h.w. de meet-apparatuur ontworpen voor het praktisch onderzoek. Deze „gedragingscriteria”, te onderscheiden naar materiële en morele criteria, sluiten direct aan op de bovengenoemde definitie, waarmede gezegd wil zijn dat „het scharnier van het boek” even sterk of zwak is als de critische lezer, vanuit zijn waarde-oordelen, genoemde criteria sterk of zwak (althans acceptabel) acht. Want Litjens' argument, dat de objectiviteit bij het aantonen van onmaatschappelijkheid volledig gewaarborgd is omdat deze criteria ontleend worden aan de samenleving zelf, lijkt mij moeilijk houdbaar. In het tweede deel van het boek wordt dan ook, bijna onmerkbaar, de term a-sociaal ingevoerd!

Afgezien van deze aantekeningen een bijzonder boeiend boek. Met name het tweede deel, waarin aangetoond wordt, dat en hoe, bij een juiste therapeutische aanpak én een voldoende sanering m.b.t. de objectieve factoren, opvoeding van de leden van probleemgezinnen, zeer beslist tot resultaten leiden kan. Dat de socioloog niet zo nauwkeurig weet te zeggen wat normaal is of abnormaal, maatschappelijk of onmaatschappelijk, wil men hem, gezien de hier gesignaleerde resultaten, wel gaarne vergeven.

H. FEITSMA

M. VAN VELDHUIZEN, *De leuning is gebroken*. Van Gorcum en Comp. N.V. Assen 1960. Prijs f 4,90.

In dit boekje wordt een beschrijving gegeven van een kleuterdagverblijf in een volkswijk, waar kinderen worden opgenomen op advies van de maatschappelijk werkster en/of op advies van huisarts, kinderarts of psychiater.

Het boek is journalistiek, in de goede zin van het woord, hoewel op verschillende punten een té sterke sentimentele geladenheid is aan te wijzen. Om begripsvorming of analyse van problemen bekommert de auteur zich niet. Typerend is b.v. een zinsnede als „Geen enkele achterbuurt is zonder meer en totaal achterbuurt” (pag. 15). Het boekje lijkt mij bijzonder geschikt voor onderwijsmensen die in volksbuurten werkzaam zijn.

H. FEITSMA

Als no. 1 in de rij „Groninger Pockets” van de N V Stabo verscheen *Dichterlijk Dagboek*, een poëtisch-didactisch experiment door DRS. W. DIEMER, leraar aan de R.H.B.S. te Groningen.

Het is moeilijk deze uitgave te rubriceren of te classificeren: het is geen schoolboek, hoewel ten dienste van het v.h.m.o. geschreven; geen puur wetenschappelijke verhandeling, al bevat het de zeer systematische uitwerking van een didactische enquête; ook geen bundel essays over school en poëzie en toch zijn er vele artikelen over dit onderwerp in gebundeld.

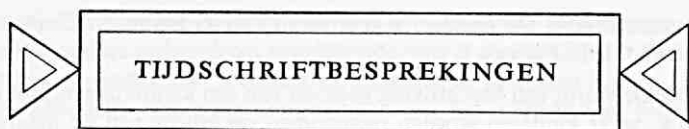
Om de inhoud enigszins te benaderen en ook de titel recht te doen, zou men kunnen spreken van het logboek van een ontdekkingsreis. Een ontdekkingsreis in de psyche van de v.h.m.o.-leerling via het medium van de poëzie voor de leraar, tegelijkertijd een terreinverkenning in de taaltuin voor de leerlingen zelf. Diemer, die al eerder bewees in de neerlandistiek nieuwe wegen te durven inslaan, probeert met zijn methode het gedicht een functie te geven in de vorming van de m.o. leerling. Te vaak immers wordt de poëzie vermoord in de literatuurgeschiedenis- of stijles. Hier is een leraar aan het woord die in de eerste minuten van een les nederlands de klas confronteert met een gedicht en dat zo direct mogelijk: de leerlingen hebben geen tekst voor zich, de leraar 'brengt' het gedicht in bezielde en verzorgde dictie. De keuze van de poëzie is aangepast aan het levensklimaat van het ogenblik. (jaargetijde, herdenking, actuele beleving e.d.).

De leerlingen kunnen een ex. van het gedicht krijgen bij een daartoe aangewezen klasgenoot, zonder dwang en zonder controle. Het is dus mogelijk dat verschillende I.I. in de loop der jaren een eigen, onderling zeer verschillende bloemlezing opbouwen uit het totaal der beluisterde teksten.

In „Dichterlijk Dagboek” wordt nu de achtergrond van deze werkwijze ontwikkeld: de opgroeiende jonge mens juist in deze tijd de macht van het woord te laten ervaren; verder wordt de methodiek tot in details gegeven, onder bijvoeging van enkele proefbladen ter oriëntatie van de collega's die het experiment ook ter hand willen nemen. Tenslotte is er dan de uitvoerige beschrijving van een enquête, door Drs. Diemer ingesteld naar de mening van de I.I. zelf. Men vindt er een scala van waarderingen en kritiek, met af en toe heel verrassende opmerkingen.

Al met al een belangwekkende verschijning, die de aandacht van de neerlandici zeker verdient, temeer, gezien tegen de achtergrond van waaruit de auteur spreekt: de strijd tegen geestelijke verschraling.

U. J. BOERSMA



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

ORTHOPAEDAGOGIEK

Het Zeitschrift für Heilpädagogik, het orgaan van het Verband Deutscher Sonderschulen geeft in Heft 7/8, 1960 een overzicht van de rekenhulpmiddelen voor de Sonderschulen. Lesemann noemt 4 factoren, waaraan de leermiddelen getoetst moeten worden: het doel van het rekenen, de structuur van het vak, de aard van de leerling en de mogelijkheden van de onderwijzer. In de doelstelling wijst hij inzicht in de getalrelaties, ontwikkeling van mathematische denkvormen, verzekerde vaardigheid af en legt het accent op de praktische dagelijkse rekenkennis, die het kind straks in zijn leventje nodig zal hebben.

Na een tiental ernstige vragen over de bruikbaarheid en toepasbaarheid van rekenhulpmiddelen, komt Hans Wulz op grond van de bekende cultuurhistorische gegevens met het goedkoopste hulpmiddel aan: de vingers. Nieuw en echt onjuist is zijn inleiding tot de breuken ( $\frac{1}{3}$  en  $\frac{1}{2}$ ) met behulp van de vingers.

Hofmann heeft de Rechenfix – het plankje met  $2 \times 10$  gaatjes en rekenstokjes – weer voor de dag gehaald. „Immer bereit” kan volgens Becher van een gewone griffeldoos gemaakt worden en dient voor het optellen en aftrekken.

W. Drews werkt met een in 12 vierkanten verdeeld plankje, waarop de aantallen met rode cirkels kunnen worden aangegeven. De uitwerking berust verder op de getalbeeldmethode. De rekenkaarten van Kade zijn een uitstekend hulpmiddel van individueel werk, zoals Rebmann laat zien. Een uitvoerige indeling van rekenspelen geeft E. Zaus: groepsspelen met contrôle twee-aantwee, individuele spelen met zelfcontrôle en contrôle door de onderwijzer. Ook het rekenen met geldstukken is niet vergeten: Remmert ziet hierin een steun voor het decimale systeem. Van de Phönix-hulpmiddelen is vooral het primitieve rekenmachientje een aardig voorbeeld van een hulpmiddel, waarbij je rekenen moet kunnen om het te gebruiken.

Ook Fröbels blokken blijken een bruikbaar hulpmiddel te zijn, waarbij de systematiek ontleend wordt aan Kühnel. De werkbladen van Kühnel zijn door Rose weer opgenomen en verder uitgewerkt. Het leren rekenen door kleuren, ontworpen door Cuisenaire – met succes door Catengo geïntroduceerd in Afrika en Azië – wordt door Bohny-Reiter vergeleken met de reken-doos van A. Kern. Haar voorkeur gaat uit naar het eenvoudiger materiaal van Cuisenaire. Het zou wenselijk zijn ook in ons land met dit materiaal te experimenteren, zoals trouwens ook wenselijk is, met veel van het hiervoor genoemd, veelal op grond van persoonlijke ervaring aangeprezen, materiaal.

Het moeilijk opvoedbare kind in de school vraagt zowel didactische als paedatherapeutische hulp. R. Müller doet in Schule und Psychologie (7 Jr. 1960, 7, 204–208) een poging de paedatherapeutische maatregelen te systema-

tiseren. Hij onderscheidt: spelvormen (w.o. expressie, muziek, dramatiseren), arbeidsvormen, werken in kleine groepen en speciale „orderingsmiddelen”. Een verdienstelijke inventarisatie, waaraan echter een verwijzing naar de toepasbaarheid ontbreekt.

M. Woolf tracht in: *Gemeinschaftserziehung und Gesellschaft*, *Acta Paedopsychiatrica* 27-1960-5, 170-174, de factoren te bepalen, die voor het duurzaam bestaan van een kindergemeenschap noodzakelijk zijn. Als hoofdfactoren wijst hij op de grote suggestibiliteit en de neiging tot identificatie. Naast de positieve gevoelsrelatie tot de opvoeder wijst hij ook op de contra-identificatie. Als belangrijkste factor ziet hij echter de opvoeder: de geest van de groep in cultureel en moreel opzicht is een weerspiegeling van de persoon van de opvoeder.

R. Müller: *Pädagogische Betreuung von erziehungsschweigen, nicht eingeordneten Schulkindern in der Sonderschule*. *Schule und Psychologie* 7 Jr. Juni 1960 No. 7, 204-208. Een belangwekkend overzicht van de vormen van paedagogische hulp.

Bij moeilijk opvoedbaren hebben wij met beperkte geremde of lijdende mensen te doen, die vooral in hun sociale ontwikkeling gestoord zijn. In antropologische zin gaat het hier ook om de spanning tussen de behoeften van het kind en de eisen van de gemeenschap. Twee aspecten: prestatievermeerdering en persoonlijkheidsbeïnvloeding.

Eerste doel is de opheffing van de spanning in het kind of tussen kind en omgeving. Hulp van de moderne diepte-psychologie; spel-, arbeid-, groeps-therapie.

Overzicht van de werkvormen:

A. Spel-paedagogiek.

1. Groeps en gezelschapsspelen: o.a. rollenspel, psychodrama, dramatisering.
2. Speels omgaan met materiaal (handenarbeid).
3. Scenotest (Staabs), Wereldspel (Bühler), poppenkastspel.
4. Ritmische spelen, bewegingsspelen.
5. Athletiek, zwemmen, baden.
6. Muziek.
7. Verzorging dieren, planten etc.

B. *Arbeids- of prestatie*paedagogiek.

1. Arbeidsschool.
2. Centrale stof.
3. Individuele arbeid.

C. Specifieke mogelijkheden in de sociale sfeer.

1. De kleine groep als werkgroep.
  - a. Groep van 2 of 4 als werkgroep.
  - b. Onderwijs in kleine groepen.
2. Opvoedingsgesprek.

## 3. Ouders.

- a. Overleg in de opvoeding.
- b. Invloeden op huiselijk milieu.
- c. Relatie tot de school, ressentiment t o.v. school.

## 4. Helpers- of klassevertegenwoordigers.

D. Hulp bij het *zich-ordenen*.

1. Schoolorde.
2. Verzorging van het werk.
3. Hygiëne etc.

L. VAN GELDER

## L'EDUCATION NATIONALE

No. 14 opent met een lezenswaarde beschouwing van G. Snyders over de leerlingen die in de klas met alles achteraan komen. Voorzover er geen sprake is van debiliteit en het dus kinderen met een normaal functionerende intelligentie zijn, blijkt meestal dat ze eenmaal bij de basisbegrippen achterop zijn geraakt en dan vervallen tot slordigheid en nonchalance, omdat ze de aansluiting met de klasse-lerstof missen. Om te helpen moet men beginnen met de stof stipt te ordenen vanaf de nog aanwezige basiskennis. De pedagogisch-didactische hulp is in eerste instantie belangrijker dan de klinisch-pedagogische, omdat voor deze kinderen hun plaats in de „wereld”, in school en gezin afhangt van hun schoolprestaties.

Voor eventueel belangstellenden zij hier gewezen op een discussie in dit no. over het voor en tegen van televisie-kijken door schoolkinderen.

De wetenschappelijke reportage van Fernand Lot is gewijd aan de vlucht in de ruimte van de Rus Gagarin. De ondertitel luidt: „Het grootste ondernemen in de menselijke geschiedenis.”

In de praktisch-didactische afdeling pleit Henri Dieuseide voor audio-visuele hulpmiddelen bij het lager onderwijs. Inhakend op de befaamde circulaire over het belang van de fundamentele vakken taal en rekenen, wil hij in deze tijd ook de moderne media benutten. „Het weer invoeren van de middelen van tijdschrift, bioscoop en televisie in het onderwijs, als in homeopathische dosering, daarmee is het kind van deze tijd het meest gebaat.”

No. 15: Interessant is ditmaal het redactionele voorwoord naar aanleiding van de grote beroering in Frankrijk bij de opstand in Algerije. De standvastigheid en vastberadenheid in kringen van het onderwijs wordt geprezen en de slotconclusie is, dat de pedagogen-volksopvoeders van hoog tot laag zich opnieuw hun taak bewust zijn geworden voor het verdedigen van de democratische waarden.

Jean Guilhem verzorgde in deze aflevering een reportage over een groot schoolcomplex met internaat voor theoretische en praktische technische vorming op middelbaar niveau: le lycée de Cluses.

Het belangrijkste artikel is ongetwijfeld een beschouwing van Dr. Serge Lebovici: „Te veel geld op zak?” Hij snijdt daarin problemen aan die ook in ons land hand over hand toenemen en wijst er b.v. op dat diefstallen van



jeugdigen altijd een emotionele achtergrond hebben. Gewenning aan gemakkelijk geld uitgeven geeft een vicieuze cirkel want men gewent aan een schijnbevrediging die nooit vervuld raakt. Bovendien is de verkwistende jeugdige een gevaarlijke verleider en een slecht voorbeeld voor anderen. Men moet het kind van jongsaf gewennen aan de eigen beschikking over kleine bedragen, waarvan ook bij verkeerde besteding een opvoedende kracht uitgaat.

No. 16: Dit no. opent met het eerste van een serie artikelen door R. Dottrens over de verhouding tussen opvoeding en onderwijs in de school van nu. Er is een tijd geweest dat het onderricht voorop stond, maar volgens schr. is nu de opvoeding de eerste taak van de school; deze taak omschrijft hij als het doen verwerven van innerlijke zekerheid en pas in tweede instantie komt het eigenlijke onderwijs. Het kind en de jonge mens doen in deze tijd ontzaglijk veel kennis op buiten de school om. Werkelijke vernieuwing van het onderwijs is pas mogelijk als de leerplannen aangepast worden aan deze nieuwe visie.

Jean-Pierre Dursac schrijft over de eenmansschool op het platteland. De schr. heeft 15 jaar in zo'n schoolje gestaan en wil nu in brede kring aandacht vragen voor de specifieke problemen van hen die daar moeten werken, maar ook wijzen op de grote kansen die daar liggen voor de echte pedagoog: 8 jaar onafgebroken beïnvloeding door één man! Bovendien is zo'n schoolje altijd een complete leef- en werkgemeenschap voor de kinderen.

Claudine Marengo wijdt een geïllustreerd artikel aan de vrouwen in administratieve beroepen. Uit een enquête over de integratie en bevrediging van vrouwelijke employé's in hun werk, bleek deze veelal positief aanwezig ondanks de meer ondergeschikte posities en de geringere kansen op promotie. Deze punten wegen voor mannen zwaarder dan voor vrouwen. Anderzijds interesseren de vrouwelijke werknemers zich nauwelijks voor het bedrijf als geheel, maar alleen voor de persoonlijke verhouding in het eigen kringetje. Het werk bleek veelal niet als levenstaak maar louter als broodwinning te worden gezien.

De kwestie van het leren lezen, d.w.z. het activeren van goede leesgewoonten wordt nogmaals aangesneden door René Brandicourt. Hij gebruikt zijn klasse bibliotheek als stimulans en beloning en laat deze door de leerlingen zelf uitbreiden met knipselverzamelingen en plakboeken.

De fotoreportage is gewijd aan de kunstzinnige vorming in het technisch onderwijs. Tenslotte mag niet onvermeld worden gelaten de aankondiging en bespreking van een nieuw werk van Dr. André Berge over moraal en psychologie: „Les maladies de la vertu.”

CAHIERS PÉDAGOGIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ (no. 27, april '61).

Deze aflevering is geheel gewijd aan het onderwijs in de natuurwetenschappen. Als belangrijkste conclusie voor de didactiek komt uit de vele beschouwingen naar voren, dat er in onze tijd een verschuiving in de benadering van natuurfenomenen optreedt. Naast de wiskundige en filosofische aanpak valt het accent nu scherper op het experimentele denken. Niet meer uitgaande dus van

vooropgezette stelsels en zekerheden, maar in directe dialoog met de materie worden de antwoorden geformuleerd.

Er wordt kritiek geleverd op de leerboeken: de nadruk moet meer liggen op de les in de klas en het experiment. Het boek zou daarentegen een bloemlezing kunnen bevatten van historische documenten en oude proefverslagen en veel fotomateriaal moeten geven. Ook wordt gepleit voor blinde tekeningen en foto's zonder onderschrift in de tekst, die dan in de klas besproken en ingevuld kunnen worden.

In een van de afdelingen komt de vakkencoördinatie ter sprake. Opmerkelijk is, dat hier van verschillende kanten geijverd wordt voor een verbinding van natuurkunde met de taalvakken, onder de noemer: indringende observatie - zuivere expressie. Verder kan er een vruchtbaar samengaan zijn van de exacte vakken met het tekenen en met de filosofie.

Belangstelling voor de natuurwetenschappen als biologie, geologie en zelfs techniek hoeft niet beperkt te blijven tot de schoolsfeer, maar kan onder deskundige leiding ook gekweekt en aangewakkerd worden in de vrije tijd. (vakanties, excursies).

Groningen.

U. J. BOERSMA

# HET „PREFORMISME” EN VERWANTE THEORIEËN OVER DE PSYCHISCHE ONTWIKKELING

M. J. LANGEVELD

## *De theorie der preformatie*

De theorie der „preformatie” heft in wezen alle ontwikkeling van het individu op als een gebeuren, waaraan in enigerlei vorm dit wezen deelneemt. Alles „ontplooit” zich uit reeds aanwezige kernstructuren: zijn persoonlijkheid, zijn waarnemingsleven, zijn ken-, gevoels-, wilsleven, enz. Geen enkele kwalitatieve verandering treedt daarin op door wisselwerking met het milieu: alles was er al voor de geboorte. Geen ontwikkeling van een ongedifferentieerd beginstadium, want er is alleen kwantitatieve wijziging met de jaren („groei”) of ontplooiing die onvermijdelijk volgens het tijdschema verloopt. Zo kan het kind ook niets anders zijn dan een miniatuur-volwassene en het verstaan van het kinderlijke is een opgelost probleem: de volwassene ziet immers de pseudo-volwassene als hij het kind voor zich heeft. Zoals wij in de dierpsychologie het anthromorphisme kennen als de neiging de mens in het dier „hineinzuinterpretieren”, zo hebben wij in deze preformatie-theorie op ontwikkelingspsychologisch terrein met een „adultomorphisme” te doen. Freud’s theorie van de infantiele sexualiteit, van het geboorte-trauma en over de gevoeligheid van het kind voor de fijnste schakeringen in de houding der ouders zijn voorbeelden van een dergelijk adultomorphisme<sup>1</sup>. Freud spreekt ook van een „phylogenetischen Erwerb, der archaischen Erbschaft des Einzelnen”, zoals Jung van een kollektief onbewuste, waaruit het Ik „archetypen” aangeboden krijgt. De gedachte, dat de mens over aangeboren ideeën beschikt, moge verouderd zijn, dat hij over aangeboren – d.i. van elke oefening onafhankelijke, vast verlopende – „instinkten” beschikt, is nog sterk vertegenwoordigd. Het milieu funktioneert er hoogstens als mechanische ontlader van de lading: het schot gaat dan af zonder dat „iemand” er bij betrokken is. Het individu blijkt aan zijn instinkten uitgeleverd. Op dezelfde wijze gepreformeerd liggen fundamentele drijfveren klaar om aktueel te worden. Als een leger met zijn onderdelen, die volgens een van te voren vaststaand plan, één voor één aktief worden. Aangeboren en onontkoombaar naar vorm, inhoud en tijd zouden de drijfveren aan de slag gaan. Zo had

<sup>1</sup> Ausubel: Theory and problems of child development. N.Y. 1958, p.24 heeft deze voorbeelden, terecht, aangevoerd als voorbeelden van preformisme. Vgl. mijn: Verkenning en Verdieping, Purmerend 1950. Daar is de onhoudbaarheid van de theorie van het geboorte-trauma op kinderpsychologische gronden aangetoond.

Maria Montessori haar theorie der gevoelige perioden: alles komt op z'n tijd als men het kind maar volgt in zijn natuurlijke ontplooiing. Wel moet men op het juiste ogenblik „prikkel” klaar zetten en beletselen der spontane rijping en natuurlijke zelfregulatie uit de weg ruimen, maar dan verloopt verder de ontwikkeling volgens een van te voren vastgelegd plan. Opvoeden is niet meer dan de ontwikkeling helpen van wat, te voren klaargelegd, op zijn ontplooiing wacht. Daarbij verliest men uit het oog, dat „de gevoelige periode” om – b.v. – te leren lezen, afhangt van de rol die de schriftsymbolen in een kultuur vervullen en hoe het geschrevene of gedrukte in een bepaalde leerstof – i.c. de leeskunst en de spelling – vereenvoudigd is ter bereiking van de beginnening in de kunst. Men probeer eens de hiërogliefen of de Chinese schrijfwijze aan zesjarigen bij te brengen. – Moge een dgl. theorie niet puur preformistisch zijn, ze komt er theoretisch dichtbij en is er praktisch amper van te onderscheiden.

Uit een beperkte, vooral voor het zeer jonge kind geldende waarheid, heeft men onhoudbare gevolgtrekkingen gemaakt.

#### *Psychische ontwikkeling als loutere groei*

Karakteristiek in dit opzicht is Tuiscon Ziller's theorie der kultuurniveau's, voor het eerst in 1865 gepubliceerd maar nog in 1930 serieus „vernieuwd”<sup>1</sup>. Ziller huldigt een soort biogenetische grondwet à la Haeckel<sup>2</sup>: de ontwikkeling van het individu doorloopt in 't kort die der mensheid. Het individu wordt slechts mens in de volle zin des woords door leerstoffen te kiezen en zo te ordenen, „dass sie teils der Entwicklung und Fortbildung des kindlichen Geistes und namentlich den Apperzeptionsstufen, die darin nach psychologischen Gesetzen aufeinander folgen müssen, entsprechen, teils den der Entwicklung des Einzelnen im grossen korrespondierenden Fortschritt in der Geschichte der Menschheit”. Er moet dus wel „ontwikkelingsstof” aangeboden worden, maar die komt uit een ontwikkelingsproces dat voltrokken is en dat door het individu beknopt herhaald wordt: de wetmatigheid in de ontogenese is dezelfde als die der phylogenese. Wel is er geen louter preformisme maar van predeterminisme mag men hier wel spreken. Een theorie welke b.v. G. Stanley Hall met overtuiging heeft aan-

1 T. Ziller: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Lpz. 1865. L. Weismantel: Über die geistesbiologischen Grundlagen des Lesegutes der Kinder und Jugendlichen. Augsburg 1930.

2. De ontogenese (ontwikkeling van het individu) herhaalt in het kort de phylogenese (ontwikkeling van de soort). Deze gedachte zat ± 1860 in de lucht en is door Haeckel alleen populair geworden.

gehangen en die in zijn puberteitspsychologie een dominante rol speelt<sup>1</sup>.

In de hedendaagse ontwikkelingspsychologie zijn verwante gedachten nog zeer verbreid. De herleiding van alle psychische ontwikkeling, ja zelfs van alle menselijke groei op een embryologisch model in de psychologie van Arnold Gesell heb ik reeds in 1953 gesignaleerd<sup>2</sup> en is geheel in overeenstemming daarmee bestreden door Ausubel<sup>3</sup>. De psychische ontwikkeling is volgens Gesell een kwestie van tevoren vastgelegde patronen: „environmental factors (merely) support, inflect and modify, but . . . do not generate the progressions of development”<sup>4</sup>. Men behoeft zich slechts voor de geest te stellen, hoezeer Gesell's boeken vertaald en geciteerd worden om te beseffen, dat men inderdaad zeggen mag, dat het predeterminisme, ook in de ontwikkelingspsychologie, nog geenszins is uitgestorven.

Natuurlijk is Gesell's theorie gedeeltelijk te verdedigen, nl. voorzover zij betrekking heeft op zuiver phylogenetische ontwikkelingsverschijnselen b.v. in de twee eerste kinderjaren op sensorimotorische gebied. Maar reeds zeer spoedig blijkt een veel grotere variabiliteit te bestaan in inhoud en volgorde, in betekenis van „hetzelfde” bij verschillende individuen, in de invloed van cultuurpatronen en opvoedingswijzen, dan Gesell ziet<sup>5</sup>. Een psychologie die, wegens de verre gaande phylogenetische overeenstemming tussen de mens van 250.000 jaar geleden en die van thans, over wisselwasjes zou menen te praten waar het om de psychologische verschillen tussen de mens van de voortijd en die van nu gaat, is fundamenteel onjuist. Van een ontwikkelingspsychologie in eigenlijke zin kan men in dit geval derhalve ook niet spreken. Dit is eerst recht niet het geval, wanneer men daarbij ook nog aan individuele verschillen in ontwikkelingsverloop zou denken, zoals m.n. in de pedagogische psychologie op grond van haar specifieke doelstelling – dienstbaar te zijn aan de opvoeding – vóórondersteld moet worden. In wezen ontwikkelt het kind in de psychologieën als die van Gesell niet „zich” maar „het”, terwijl dit „het” een volledig van te voren gegeven

<sup>1</sup> Vgl. mijn: De puberteitspsychologie van G. Stanley Hall tot de Tweede Wereldoorlog. in: Verkenning en Verdieping. Purmerend 1950.

<sup>2</sup> Ook in Verkenning en Verdieping (1950) p. 18 heb ik in die richting gewezen. Zie verder mijn: Ontwikkelingspsychologie, 4e druk 1960 (Wolters, Groningen), blz. 29.

<sup>3</sup> Vgl. zijn Theory and problems of adolescent development. N.Y. 1954 en o.c. 1958.

<sup>4</sup> A. Gesell: The ontogenesis of infant behavior. in: L. Carmichael: Manual of child psychology. N. Y. 1954, 2e dr., p. 335 vlg.

<sup>5</sup> Vgl. b.v. M. Mead en M. Wolfenstein: Childhood in contemporary cultures. Chicago 1955. Geheel anders van opzet: N.E. Miller en J. Dollard: Social learning and imitation. Londen 1945, of: J.W.M. Whiting: Becoming a Kwoma. New Haven 1941. En, weer heel anders, R.J. Havinghurst: Human development and education. N.Y. 1953.

determinanten-stelsel bevat. Aan deze ontwikkeling voegt het kind zelf niets van betekenis toe. In dit laatste opzicht stemt dit soort psychologie merkwaardig overeen met zijn tegendeel: de theorie van „er is alles van te maken”. Immers in dit laatste geval is het al evenmin het kind dat zelf iets tot zijn ontwikkeling bijdraagt. Om van het amorfe uitgangspunt tot een gevormd resultaat te komen, gaat de omgeving de ontwikkeling zoveel mogelijk geheel bepalen. Zou Gesell zijn eigen psychologie goed begrijpen dan zou hij dus geen basis voor een opvoeding zien, tenzij dan dat er enige oppervlakkige en dus onwezenlijke oefening en modificaties aangebracht kunnen worden. Wat zou het er eigenlijk toe doen, wanneer men deze maar geheel autoritair en van buitenaf oplegde, zodat opvoeding identiek zou worden met conditionering? Vervolgens: als alles toch een kwestie is van het manifest worden der van te voren vastgelegde patronen, waarom zou men zich pedagogisch inspannen? „The child comes by his mind as he comes by his body – through the organizing process of growth . . . . The culture inflects and channelizes, but it does not generate the progressions and trends of development”<sup>1</sup>. Alleen door gelukkige inkonsequenties kan een dgl. psychologie – die in wezen postnatale embryologie is – zich opmaken de opvoeding te gaan voorlichten. „The deepest aspects of individuality are biochemical, metabolic, and physiological”, zegt Gesell<sup>2</sup> en daarmee is de psychische ontwikkeling tot epifenomenon geworden. Wonderlijk, dat daaruit biochemische, basaal-metabolistische<sup>3</sup> en fysiologische denkers als Gesell en een oeuvre als dat van Gesell „ontwikkelen”.

Hoewel men Gesell en de zijnen nu wel „behavioristen” noemt, is de positie der behavioristen essentieel verschillend van de zijne. Er is overeenkomst in de geringe waarde die gehecht wordt aan eigen ervaring van het zich ontwikkelende individu, maar er bestaat een absoluut verschil met betrekking tot de predeterminatie der ontwikkeling. Bij de behavioristen blijven alleen een aantal reflex-mechanismen en enkele affekt-reakties over.

Om de relatieve vruchtbaarheid van het wezenlijke uitgangspunt van Gesell te betogen, zou men niet op zijn grote oeuvre moeten wijzen. Dat immers berust op de gelukkige inkonsequentie van toegevoegde, niet tot zijn essentiële zienswijze behorende gezichtspunten. Wij geven nu een stuk Gesell, plus royalist que le roi, maar o.i. ten volle positief te waarderen, mits men het niet overschat.

1 A. Gesell: *Youth. The years from ten to sixteen*. 1956, p. 17-19.

2 O.c. p. 26.

3. Basaal-metabolisme = stofwisseling van het endocriene systeem.



### *Pre-natale ontwikkeling*

Hoewel het pre-natale bewegen van de foetus geen zaak is, waarmee de psycholoog zich binnen zijn vakkundigheid bezig kan houden, bevat deze levensperiode reeds gegevens welke voor latere in het observatieveld van de psycholoog optredende verschijnselen van belang kunnen zijn. Dit is in het bijzonder duidelijk wanneer het gaat om beschadiging, vergiftiging of infectie van de foetus. Dan immers kunnen schaden toegebracht worden, welke b.v. tot het geheel of gedeeltelijk uitvallen van een zintuig leiden, welke verlammingen ten gevolge hebben, welke tot een – psychologisch gezien – fundamentele verlaging van het hele prestatie-niveau van het kind leiden.

Voorzover men uit pedagogische en psychologische overwegingen wil teruggrijpen op oorzaken-complexen van biologische en fysiologische aard – eventueel echter ook pathogene factoren in zijn onderzoek betreft –, begeeft men zich op terreinen van algemener aard, die ettelijke oorzaken en voorwaarden voor soms ook psychologisch verifieerbare, soms pedagogisch belangwekkende verschijnselen bevatten. Al deze gebieden echter tot de psychologie te rekenen is evenzeer misplaatst als, omgekeerd, de hele psychische ontwikkeling in al haar aspecten te zien als een uitbreiding van de embryonale ontwikkeling (Gesell e.d.). Er is geen twijfel aan, dat vele psychologische verschijnselen niet ten volle verklaard kunnen worden, indien men de betrokken organische grondslag, welke hun tot instrument dient, niet in zijn beschouwing betreft. Maar „verklaren” is een proces, dat onbeperkt door alle grenzen van wetenschappen heenbreekt. Het „biologische” wijst naar – b.v. – biochemische verklaringen, deze naar chemische, fysische, enz. tot men eindigt in de vragen, wat eigenlijk het „iets is” (τι το ον); een vraag waarvan men ook nog beweren kan, dat het een schijnprobleem is. Waarna de wal het schip keert en men teruggestuurd wordt binnen vraagstellingen, die berusten op *speciale* beperkingen. De exactheid van het onderzoek neemt niet toe bij een onvolledige ontwikkeling daarvan, die men aantreft waar de verklaringen, om „exact” te heten steeds elders liggen.

Bij de foetus kunnen reacties van reflectorische aard het vroegst opgewekt worden omstreeks 8 weken (na de laatste menstruatie van de moeder) in het gebied van bovenlip en neusvleugels, daarna treden soortgelijke verschijnselen op over de kin en het bovenste deel van de nek. Een laterale contractie van romp en nek, uitstrekken van wat later de armen zullen worden („elboog” en „hand” spelen geen eigen rol).

„Spontaan”, d.i. niet met mechanische middelen opgewekte reacties, komen met  $9\frac{1}{2}$  week voor en vinden hun oorsprong in het eigen organisme of in het lichaam van de moeder. Met 10 weken zijn er aanwijzingen voor urine-afscheiding, ook zijn de oogleden volledig ontwikkeld. Met 11 weken worden reflectorische reacties mogelijk van het bovenste ooglid en het voorhoofd. De huid van de handen, met name van de handpalm, wordt reflex-gevoelig; huid over armen en onderarmen volgt later. Het bovenste deel van het lichaam blijft het onderste deel voor in ontwikkeling.

Het uitstrekken van het lichaam gaat de plaats innemen van laterale contractie. De hand sluit zich onvolledig, reflectorisch bij stimulatie van de handpalm. De duim speelt geen eigen rol. Bij stimulatie van de voet-„palm”, buigen de tenen zich omlaag („plantair”), hoewel bij dezelfde foetus ook opwaarts buigen voorkomt. Ook arm en oogleden reageren.

Met  $11\frac{1}{2}$  week reageren het gehele gezicht, de hals (voorkant) en boven-deel van de borst, handen en voeten. De armen draaien – in globaal meebewegen met romp-stimulatie – de handen naar elkaar toe, met de armen gebogen voor de borst. Het uittrappen van dij en been, draaien van het hoofd, afduwen van de arm, draaien van de arm, buigen van elleboog of pols komen voor.

In de 12e week wordt het uitstrekken van romp en nek normaal bij prikkeling van het gebied van neus en mond. Allerlei andere reflexen der extremiteiten kunnen globaal meedoen. De oogbal draait achter het ooglid. – Met 13 weken treden reflexen op over het gehele huidoppervlak, behalve aan de zijkanten, achter- en bovenkant van het hoofd. De zijkanten van het hoofd volgen spoedig – achter- en bovenkant blijven buiten het spel tot de geboorte toe –. Het globale reactie-beeld van romp en nek wordt omstreeks  $13\frac{1}{2}$  week vervangen door gecompliceerde combinaties van specifieke reflexen. De vingers sluiten zich nu volledig bij sluiting van de hand. Prikkeling van de lippen geeft sluiting van de lippen (vaak met krampachtig samendrukken van de oogleden).

Het met  $13\frac{1}{2}$  week reeds zich aankondigende beeld is met 14 week definitief: reflexen verlopen minder globaal. B.v. prikkeling van de zone van neus en mond leidt nu tot reacties alleen in het gezicht en het hoofd wendt zich van de prikkel af. Slikreflexen, tong-beweging treden op. Met 15 week worden abdominale (buik-)reflexen evident, de hand sluit zich en blijft gesloten om een voorwerp. In de 16e week neemt de reactieve activiteit sterk af. In de 17e week blijkt de bovenlip in staat te zijn bij stimulatie naar voren te komen. Het gaat lijken op het begin van een zuigreflex. Met 18 weken treden ook borst-reflexen op, die later in

het ademhalingspatroon zullen voorkomen. In de 20e week komen bij prikkeling beide lippen naar voren. In de 21e week zijn de oogleden gescheiden (begonnen in 18e week), maar de foetus opent de ogen niet. Met 22 week zou een foetus korte tijd kunnen ademen. Ontwikkeling der lippen gaat voort; geen zuigen echter treedt op. De grijpreflex toont zekere kracht; de duim speelt geen rol. Met 24 weken kan een foetus reeds meer dan drie uur ademen, in de 25e week zelfs tot 24 uren toe. De levensvatbaarheid bij te vroege geboorte neemt toe en is omstreeks 27 weken bereikt. Met 25 weken kunnen ook de ogen spontaan geopend en gesloten worden. De Moro-reflex (vgl. beweging van iemand die in een paal springt om er in te klimmen) kan in deze tijd optreden. Met 32 weken „zoekt” de punt van de tong een prikkel op de onderlip. Tot de geboorte, na 40 weken – postmenstrueel gerekend – vervolledigt en vervolmaakt zich het beeld, wezenlijk nieuwe verschijnselen treden niet op.

#### *Functionele asymmetrie en zelfregulatie*

In dit type van ontwikkeling gelden algemene wetmatigheden der ontwikkeling zoals Gesell ze ontwikkeld heeft. B.v.: de ontwikkeling volgt in principe de richting hoofd-voeten (cephalo-caudaal) en –loodrecht daarop –: centraal-perifeer; er bestaat reciproke integratie, d.w.z. bepaalde functies worden „rijp” en worden nu latent en een tegengestelde functiewijze komt nu naar voren (b.v. eerst overwegende contractie van nek en romp, dan uitstrekken). Overeenkomstig een principe van functionele asymmetrie rijpen de functies beurtelings links- of rechtszijdig, resp. unilateraal en bilateraal. Volgens een principe van zelfregulatieve fluctuatie treden perioden van intensieve ontwikkeling op met intervallen waarin weinig schijnt te gebeuren.

Er wordt wel van een „principe der synchronie” (m.n. Olson) gesproken, volgens hetwelk tussen vele of alle aspecten der ontwikkeling gelijktijdigheid zou bestaan. Er pleiten echter teveel feiten tegen dan dat dit gezichtspunt houdbaar genoemd zou mogen worden. Met name in de puberteit zijn allerlei asynchronieën eer regel dan uitzondering. Bij een geestelijk goed voor zijn leeftijd ontwikkelde, harmonische jongen van normaal pubertaire habitus vinden wij b.v. een duidelijk te lage skelet-leeftijd.

Hiermee sluiten wij voorlopig onze beschouwing af. Ze moge dienen om eens de aandacht weer te vestigen op een aantal zowel pedagogisch als psychologisch belangrijke aspecten der ontwikkeling.

## DE FACTORSTRUCTUUR VAN DE G.A.L.O.

B. J. KOUWER

In *Paedagogische Studiën* 1961, 38, 146-168 is door Defares, Kema en Van der Werff reeds iets meegedeeld over de G.A.L.O., een intelligentietest voor de zesde klasse van de lagere school. Bij het ontwerpen van deze test werd welbewust gestreefd naar een meer gedifferentieerde scoringsmogelijkheid, waardoor het I.Q. zou zijn te splitsen in enkele specifieke beoordelingscategorieën.

Dikwijls wordt een I.Q. (of andere totaal-score) een wel wat erg magere opbrengst gevonden voor alle tijd en energie, besteed aan het afnemen van een intelligentietest. Men is dan geneigd hier compensatie voor te zoeken in zulke dubieuze technieken als de interpretatie van „profielen” van subtest-scores (die daar gewoonlijk te onbetrouwbaar voor zijn), of de „kwalitatieve verdieping” van de testresultaten (op een wijze die volstrekt niet meer controleerbaar is voor anderen). Zelden daarentegen wordt gebruik gemaakt van een meer verantwoorde tussen-oplossing: men kan nagaan welke subtests onderling sterk verwant zijn; deze tot een aparte groep, tot een zogenaamde *factor* combineren; en voor elke proefpersoon dan een score bepalen voor één of meer van dergelijke subtest-groeperingen. De mathematische techniek voor het opsporen van de in dit opzicht meest efficiënte verdeling van de subtests, wordt *factoranalyse* genoemd. Het is gewoonlijk de aangewezen weg voor het opstellen van een systeem van enkele kwalitatief duidelijk verschillende scoringscategorieën, die niet méér informatie uit de testresultaten forceren dan door de betrouwbaarheidsgrenzen wordt toegelaten.

Dat dit soort „factor-scores” van direct praktisch belang kunnen zijn, bleek onder anderen uit een vergelijking tussen de L.O. III, een vroegere vorm van de G.A.L.O., en de schoolresultaten van een groep Technische School leerlingen (zie *Nederl. T. voor de Psychologie* 1958, 13, 111-128): een eerste testfactor bleek in het bijzonder samen te hangen met de cijfers voor de *practijk*-vakken, terwijl twee andere factorscores juist een specifiek verband vertoonden met de meer „theoretische” vakken Nederlands en Rekenen.

Om het zoeken naar gelijksoortige differentiaties in het voorspellende gebruik van de G.A.L.O. te vereenvoudigen, is geprobeerd voor de factoren een scoringsstelsel te vinden dat zo ongecompliceerd en automatisch mogelijk zou werken. In de handleiding van de test (uitgegeven door het Groninger Instituut voor Toegepaste Psychologie) is aangegeven welke scoringsmethode als definitief werd aangenomen. Een

motivering van die methode werd tot nog toe echter niet gegeven; daarom volgt hier een verslag van de verrichte factoranalyse. Ten behoeve van eventuele andere onderzoekingen met de G.A.L.O. en de mogelijkheid deze met het oorspronkelijke materiaal te vergelijken, worden de betrokken getallen hier iets vollediger gereproduceerd dan gebruikelijk is. Voor de technische aspecten van de factoranalyse moet verwezen worden naar een handboek, zoals B. Fruchter, *Introduction to factor analysis* (1954) of H. H. Harman, *Modern factor analysis* (1960).

### *Correlatie-coëfficiënten*

Voor de normering van de G.A.L.O. werden 2218 kinderen onderzocht, verdeeld over 105 zesde-klassen L.O., in gemeenten van zeer verschillend inwonertal, verspreid over diverse gedeelten van het land. Daar de samenstelling van de proefpersonen-groep ten aanzien van enkele belangrijke sociologische variabelen niet correspondeerde met de landelijke verhoudingen, werden de resultaten hiervoor gecorrigeerd via een „wegings”-systeem. Elke zesde klasse werd bij het berekenen van de totaal-resultaten relatief zoveel meer of minder sterk meegeteld, dat de procentuele verdeling over de genoemde sociologische variabelen daardoor kunstmatig in overeenstemming werd gebracht met die in „de totale zesde klasse L.O. bevolking in Nederland”. Dezelfde relatieve gewichten werden vervolgens ook gebruikt bij het combineren van de in de diverse zesde klassen behaalde subtest-scores tot totalen voor de eind-normering.

De correlaties tussen de negen subtests werden berekend vanuit de *genormaliseerde* scores: scores namelijk die per subtest waren herleid op een normaalverdeling met een gemiddelde van  $6\frac{1}{2}$  punt en een standaarddeviatie van  $1\frac{1}{2}$  punt. Gewoonlijk wordt aangeraden, een factoranalyse uit te voeren op correlaties tussen de oorspronkelijke bruto-scores: in dat geval wordt echter gedacht aan een „wetenschappelijke” vraagstelling. Hier daarentegen is het ons te doen om een praktisch hanteerbaar scoringssysteem, zo dicht mogelijk aansluitend bij de verdere scoringsprocedure: dit veronderstelt nu correlaties tussen juist wél genormaliseerde scores.

Eerst werden voor elke onderzochte klasse apart  $N$ ,  $\Sigma X$ ,  $\Sigma X^2$  en  $\Sigma XY$  berekend, per subtest en per subtest-paar (deze berekeningen werden machinaal verricht door de Afdeling Bewerking Waarnemingsuitkomsten van T.N.O. te Den Haag). Deze waarden werden telkens vermenigvuldigd met het correctiegewicht van de betrokken zesde klasse; de ge-

corrigeerde bedragen werden opgeteld over alle 105 klassen en uit deze sommen werden volgens de gebruikelijke formule de correlaties tussen de subtests berekend. De coëfficiënten staan vermeld in het rechtsboven-gedeelte van Tabel I.

### Factoranalyse

Vanuit de correlatie-tabel werden de factoren berekend volgens de centroïde-techniek van Thurstone. Om over een enigszins adequate schatting van de diagonaalwaarden te beschikken, werd de analyse enkele keren herhaald: bij de laatste iteratie waren alle verschillen tussen geschatte en berekende waarden kleiner dan 0.015. De correlaties bleken behoorlijk weergegeven te worden door vier factoren: van de residuën was de standaard-deviatie 0.006. De ladingen zijn te vinden in Tabel II, als factor *a*. tot en met *d*.

Zoals was te verwachten, wordt door de negen subtests een duidelijk scheef-assige structuur vertoond. In meer theoretisch georiënteerde onderzoeken kan, ten behoeve van de overzichtelijkheid, bij het draaien van de factoren gewoonlijk beter orthogonaliteit worden aangehouden. Maar omdat wij ons hier vooral lieten leiden door de praktische bruikbaarheid en de formulering van de factoren zo direct mogelijk wilden baseren op de subtests zelf, werd in dit geval gedraaid volgens het klassieke criterium van een niet-orthogonale *simple structure* volgens Thurstone. Door de overzichtelijke structuur van de ladingen kon dit criterium zonder veel moeite redelijk worden benaderd. De correlaties met de referentie-assen zijn opgenomen in Tabel II, als factor A. tot en met D.

De transformatie-matrix voor het omzetten van de oorspronkelijke centroïde-ladingen in correlaties met de primaire assen, is te vinden in Tabel III, terwijl de correlaties tussen de primaire assen onderling als volgt zijn:

	A.	B.	C.	D.
A.	1.00	0.72	0.55	0.00
B.	0.72	1.00	0.67	0.00
C.	0.55	0.67	1.00	0.00
D.	0.00	0.00	0.00	1.00

Zoals hieruit blijkt, werd factor D. wèl orthogonaal ten opzichte van de andere drie gehouden. Deze factor wijst op een specifiek „extra”-verband tussen de beide *Analogieën*-tests. Daar zij waarschijnlijk dus



sterk afhankelijk is van een bepaalde item-structuur, daar het praktisch nut van deze factor gering lijkt, en daar de ladingen bovendien te gering zijn om tot een enigszins betrouwbare scoring te kunnen komen, werd factor D. uit alle verdere bewerkingen weggelaten. In het linksonder-

TABEL I

Correlaties tussen de G.A.L.O.-subtests (rechtsboven) en de residuën na eliminatie van factor A, B en C (linksonder).

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.
I. Synoniemen		.426	.632	.420	.447	.619	.364	.685	.354
II. Getallen	.01		.523	.514	.589	.418	.390	.454	.428
III. Verbale analogieën	.01	.01		.583	.512	.577	.449	.639	.422
IV. Figuur analogieën	.00	.01	.10		.464	.389	.513	.475	.494
V. Tekens invullen	.00	.00	-.01	-.01		.453	.389	.508	.388
VI. Invullen	-.01	-.01	.00	.00	.00		.289	.623	.310
VII. Uitslagen	.00	.00	.01	.01	.01	.00		.446	.596
VIII. Categorieën	.00	-.01	-.01	.00	.01	.00	.00		.442
IX. Figuur intekenen	-.01	.00	-.02	-.01	-.02	.01	-.01	.00	

TABEL II

Ladingen van de subtests in de centroïde-factoren a t/m d en in de geroteerde factoren A t/m D. Tevens de b-coëfficiënten van de subtests op factor A, B en C.

	a	b	c	d	A	B	C	D	b-coëfficiënten × 1000		
									A	B	C
I.	.732	-.384	-.062	.024	.595	-.061	.047	.029	83	5	4
II.	.688	.203	.294	.161	-.057	.518	-.001	.027	8	97	13
III.	.795	-.152	.105	-.191	.374	.114	.104	.295	46	25	9
IV.	.703	.203	.084	-.249	.033	.211	.283	.332	-3	30	38
V.	.681	.099	.224	.180	.052	.422	-.003	-.017	17	71	10
VI.	.675	-.351	.062	.088	.509	.064	-.068	.009	56	22	-10
VII.	.641	.319	-.317	-.109	.006	-.029	.600	.051	-4	6	103
VIII.	.785	-.266	-.105	.061	.513	-.022	.141	-.015	77	18	29
IX.	.638	.328	-.285	.007	-.020	.040	.546	-.045	-1	21	92

TABEL III

Transformatie-matrix van centroïde-factoren naar primaire assen.

	A	B	C	D
a.	.887	.894	.822	.101
b.	-.452	.195	.408	.000
c.	-.017	.332	-.392	.363
d.	.090	.227	-.064	-.926

gedeelte van Tabel I staan de residuën van de correlatie-matrix als *alleen* factor A, B en C worden geëlimineerd: afgezien van de rest-correlatie 0.10 tussen de beide analogieën-subtests, is géén der residuën nu groter dan 0.018.

TABEL IV

Correlaties van enkele eenvoudige subtest-combinaties met de primaire assen.

FACTOR A	$R_{\max}$	0.936
	I + $\frac{1}{2}$ × III + VI + VIII	0.933
	I + III + VI + VIII	0.932
	I + VI + VIII	0.922
	I + VIII	0.899
FACTOR B	$R_{\max}$	0.901
	II + $\frac{1}{2}$ × (III + IV) + V	0.895
	II + III + IV + V	0.883
	II + III + V	0.882
	II + III + V + VI	0.872
	II + V	0.860
FACTOR C	$R_{\max}$	0.908
	$\frac{1}{2}$ × IV + VII + IX	0.891
	IV + VII + IX	0.883
	VII + IX	0.872

TABEL V

Correlaties van de beide resterende subtests met de totale factorscore (Ve, Re of Ru) als een bepaalde subtest uitvalt; en de verhouding tussen de standaarddeviatie van de factorscore en de standaard-deviatie van de som der beide resterende subtests.

UITVALLENDE SUBTEST	$R_{\max}$	$R_{\text{som}}$	$\sigma_f/\sigma_s$
II	0.952	0.952	1.436
III	0.944	0.944	1.412
IV	0.941	0.941	1.408
V	0.953	0.952	1.422
VI	0.958	0.958	1.440
VII	0.953	0.953	1.433
VIII	0.966	0.965	1.453
IX	0.952	0.951	1.426

*Factor A.* In de eerste geroteerde factor bezitten alleen subtests een lading waarvan het item-materiaal uit *woorden* bestaat: zoeken van synoniemen (subtest I), invullen van de uit losse zinnen weggelaten woorden (VI), in categorie brengen van relaties tussen begrippen (VIII) en het vormen van analogieën tussen woord-paren (III). Er is hier dus sprake van wat men een *verbale* factor pleegt te noemen.

*Factor B.* Deze heeft voornamelijk betrekking op het voortzetten van getallenreeksen (II) en het in onderling verband brengen van getallen door tussenvoegen van de juiste algebraïsche tekens (V). Soms wordt in dit verband over een *numerieke* factor gesproken. Uit diverse onderzoeken is echter gebleken dat rekentests zoals de beide hier gebruikte ook een sterke samenhang vertonen met bepaalde niet-numerieke redeneertests, zodat men hen liever samenvat onder de algemenere term van „redeneringsfactor”. Maar in dergelijke onderzoeken is dikwijls sprake van een aantal aparte redeneringsfactoren: om verwarring te vermijden en door de betiteling geen al te ver gaande suggesties te wekken, beperkten wij ons liever tot de uitdrukking *rekenkundig*.

*Factor C.* De derde factor tenslotte betreft vooral subtest VII en IX, die beide appelleren aan een „ruimtelijke voorstelling”. Hoewel men het ook over het aantal en de definitie van de „ruimtelijke” factoren geenszins eens is, lijkt het moeilijk een geschikte andere term te vinden, zodat wij deze derde factor inderdaad als een *ruimtelijke* hebben gekenmerkt.

Nadrukkelijk moet trouwens worden gewaarschuwd tegen het verbinden van *consequenties* aan de factor-benamingen. Enige psychologische betekenis bezitten zij niet; over de voorspellende waarde van de factoren zeggen zij nog niets: het verband met bepaalde schoolvakken en andere praktijk-criteria zal moeten blijken uit *aparte* validiteitsonderzoeken. Voorlopig hebben de ingevoerde factortitels alleen maar de functie van „ezelsbruggetje”: om er eenvoudiger aan te kunnen onthouden welke groep van subtests door een factor wordt gerepresenteerd.

### *Factorscores*

Het is de bedoeling dat voor elke proefpersoon op grond van zijn subtest-scores een score voor de drie factoren te berekenen zal zijn. Om hiervoor een eenvoudig maar adequaat systeem te vinden, werd de volgende omweg gevolgd. Eerst werden op de gewone wijze de regressie-coëfficiënten berekend van de negen subtest-scores op de vier oorspronkelijke centroïdefactoren; de betrokken matrix van beta-coëfficiënten

werd gerooteerd met de in Tabel III gegeven transformatie-matrix en ten slotte werd elke coëfficiënt gedeeld door de standaard-deviatie van de bijbehorende subtest: de resulterende b-coëfficiënten staan vermeld in de drie laatste kolommen van Tabel II (de correctie voor verschillen in standaarddeviatie was nauwelijks nodig geweest, omdat door het gebruik van genormeerde scores alle standaard-deviaties vrijwel gelijk waren en in dit verband alleen de relatieve regressie-gewichten van belang zijn).

Via deze b-coëfficiënten wordt een zo gunstig mogelijke schatting bereikt van de factorscores: de multiple correlatie-coëfficiënten  $R_{\max}$  in Tabel IV geven een indruk over de mate van benadering. Maar aan de exacte waarde van de b-coëfficiënten hoeven wij niet al te streng vast te houden, omdat zij uitermate gevoelig zijn voor de toevalligheden van een bepaalde proefpersoneengroep. Daar zij bovendien allerlei berekeningen vereisen, te gecompliceerd voor massale toepassing in de praktijk, werd nagegaan of zij niet op redelijke wijze te vervangen waren door eenvoudiger gewichtsgedallen. Voorlopig werd alleen gebruik gemaakt van de relatieve gewichten I en  $\frac{1}{2}$ ; voor elke factor werden hiermee, in aansluiting op de gevonden b-coëfficiënten, allerlei proefcombinaties van de subtests gevormd en van elke combinatie werd de correlatie berekend met de betrokken primaire as. Van enkele gunstig liggende subtestgroeperingen geeft Tabel IV het resultaat.

De onderlinge variaties blijken gering te zijn. Het lijkt daarom gerechtvaardigd uit Tabel IV een subtest-verdeling te kiezen die nog op andere gronden voordelen biedt, nl.:

Factor A: Ve („verbaal”) = I + VI + VIII

Factor B: Re („rekenkundig”) = II + III + V

Factor C: Ru („ruimtelijk”) = IV + VII + IX

Ten eerste wordt in deze verdeling het relatieve gewicht  $\frac{1}{2}$  volledig vermeden: de genormeerde subtest-scores kunnen nu dus steeds zonder meer bij elkaar opgeteld worden. Bovendien wordt in de genoemde structuur *elke* subtest voor het berekenen van een factorscore gebruikt, maar nooit meer dan voor *één enkele* factorscore. Op deze wijze kan men nl. eerst de factorscores vaststellen door het optellen van telkens drie subtest-scores, om dan door het optellen van de drie factorscores *ommiddellijk* te beschikken over de totaalscore voor de test: het berekenen van de factorscores vereist hierdoor nauwelijks enig extra werk, daar het een automatisch tussen-stadium is geworden van de I.P.- of I.Q.-bepaling.

Het zal wellicht opvallen dat de subtests met het oog op de factor-scoring anders worden verdeeld dan door de structuur van hun factor-ladingen werd gesuggereerd. Dit is een gevolg van technisch-statistische omstandigheden, die bij het schatten van factorscores vaker voorkomen. Wel moet er nadrukkelijk op gewezen worden dat de zojuist gegeven indeling van  $3 \times 3$  subtests *alleen* een praktische bedoeling heeft, ten behoeve nl. van het *scoren* der factoren: voor de onderlinge verhoudingen tussen de subtests en de geaardheid van de drie factoren dient men zich steeds te refereren aan de *factorladingen-structuur* (kolom A, B en C in Tabel II).

### *Weglaten van subtests*

Wanneer niet alle subtests zijn afgenomen of een bepaalde subtestscore om een andere reden niet ter beschikking is, zal hiervoor een correctie aangebracht moeten worden vóórdát factorscores en totaalscore berekend kunnen worden. Het meest voor de hand ligt natuurlijk, de betrokken factorscores te schatten via de beide subtests van een factor waarvoor *wél* scores aanwezig zijn. Om een overzicht te geven over de „nauwkeurigheid” van een dergelijke schatting, staat in Tabel v per subtest aangegeven wat de correlatie met de bijbehorende factor (dus  $V_e$ ,  $R_e$  of  $R_u$ ) is van de beide *andere* subtests uit dezelfde groep. In kolom  $R_{\max}$  staan multiple correlaties, waarbij de gewichtsverhouding tussen de twee gebruikte subtests weer zo gunstig mogelijk ligt. Worden de beide scores zonder meer opgeteld, dan leidt dit tot correlaties met de factoren, vermeld in kolom  $R_{\text{som}}$ . De verschillen tussen de beide kolommen zijn te verwaarlozen klein; bovendien lijken alle coëfficiënten hoog genoeg om inderdaad op acceptabele wijze voor een uitgevallen subtest te kunnen corrigeren via de som van de beide andere scores uit dezelfde factor-groep.

In Tabel v is opzettelijk géén rekening gehouden met het weglaten van subtest I. Waarschijnlijk speelt deze nl. een bijzondere rol in verband met het „wennen” aan de testsituatie. Omdat dit op oncontroleerbare wijze zit meeverwerkt in de normeringsgegevens, zal het niet verantwoord zijn om zonder speciale onderzoeken, puur statistisch te gaan schatten wat het effect zou zijn van een direct beginnen met subtest II. Voorlopig is dus aan te raden nooit af te wijken van subtest I als het begin van de G.A.L.O.

In aansluiting op de gangbare gewoonte, zou men de som van twee wel beschikbare subtest-scores met  $3/2$  kunnen vermenigvuldigen om de

betrokken factorscore te verkrijgen; of, wat op hetzelfde neerkomt, de derde, ontbrekende score kunnen schatten op een  $\frac{1}{2}$  maal die som. De standaard-deviaties van een dergelijke schatting zullen echter meestentijds afwijken van de als norm aangenomen waarde. Bij het combineren van een groter aantal subtests zal de fout misschien binnen redelijke grenzen blijven; maar als het gaat om de berekening van een factorscore uit slechts twee subtest-scores, kan men er minder op vertrouwen dat de vervorming in de standaard-deviatie te verwaarlozen is. Voor alle zekerheid werd daarom een eenvoudige correctie ontworpen voor dit effect.

Voor elke subtest werd eerst de verhouding berekend tussen de standaard-deviatie van de bijbehorende factorscore ( $\sigma_f$ ) en de standaard-deviatie van de som der scores van de beide *andere* subtests ( $\sigma_s$ ); deze verhoudingsgetallen staan in de laatste kolom van Tabel v. Het leek enigszins overdreven, in het praktisch gebruik van de G.A.L.O. met de onderlinge variaties tussen deze getallen rekening te blijven houden; daarom werd hun gemiddelde 1.43 als correctie-waarde aangenomen, onverschillig om welke uitgevallen subtest het gaan zou. De betrokken subtest-score C is nu dus te schatten uit de beide andere scores A en B (en het gemiddelde  $M = 6\frac{1}{2}$ ) via de formule:

$$C = 0.43 (A + B - 2M) + M$$

Om rekenen overbodig te maken, werd een tabel geconstrueerd waaruit direct is af te lezen welke schatting correspondeert met twee gegeven subtest-scores (zie de G.A.L.O.-handleiding blz. 19, Tabel iv). Overigens is deze schatting *alleen* bedoeld voor het vaststellen van een factorscore (en I.P.); een adequate benadering van de onbekende subtest-score zelf is zij beslist niet (het zou bovendien weinig zin hebben conclusies te gaan verbinden aan de score voor een niet afgenomen subtest op zichzelf).

Uit de genoemde tabel blijkt trouwens, dat de verschillen van de gecorrigeerde schattingen ten opzichte van het zonder meer middelen van de beide gegeven subtest-scores niet buitensporig groot zijn: en het is de vraag of een dergelijke correctie, gezien de onbetrouwbaarheid van de aparte subtest-scores, wel noodzakelijk is. In dat geval mag men de betrokken tabel ook opvatten als een eenvoudiger methode voor het middelen van twee scores: een bezigheid die in verband met de plussen en minnen in de normeringsschaal gemakkelijk tot vergissingen aanleiding kan geven.



*Samenvatting*

De G.A.L.O., een intelligentietest voor de zesde klasse van het L.O., biedt de mogelijkheid om behalve een index voor het algemene „niveau” van de intelligentie, ook drie scores te bepalen voor meer specifieke aspecten. Een overzicht werd gegeven over het kwantitatieve materiaal en de uitgevoerde bewerkingen die de basis hebben gevormd voor deze gedifferentieerde scoring van de G.A.L.O.

Dr. B. J. Kouwer ontving zijn opleiding te Utrecht, waar hij tevens enkele jaren werkzaam was als wetenschappelijk ambtenaar. Sinds 1955 is hij hoogleraar in de Toegepaste Psychologie aan de Rijksuniversiteit te Groningen. Zijn belangstelling ligt voornamelijk op het gebied van de persoonlijkheidsleer en de psychologische research-methodiek.

Bewerking en normering van de G.A.L.O. werden uitgevoerd tijdens zijn directeurschap van het Groninger Instituut voor Toegepaste Psychologie.

# GEDACHTEN OVER DE TOELATING TOT HET I.T.O.

P. VAN DEN BROEK

## I

Nu het stadium van het experimenteren met de vraag of Individueel Technisch Onderwijs (I.T.O.) gewenst, respectievelijk noodzakelijk is, teneinde loopt en steeds meer I.T.O.-afdelingen aan L.T.-scholen verrijzen, is een volgende stap die naar de bezinning omtrent de groep jongens welke de I.T.S. herbergt resp. herbergen moet. Hierbij doet zich, zoals bij de meeste acute pedagogische vraagstukken, de complicatie voor dat reeds voordat men zich afdoend bezonnen heeft over de vraag voor wie het I.T.O. het meest geschikt is, welke jongens men naar het I.T.O. zenden moet, dit I.T.O. al gestart is, dus reeds jongens herbergt en les geeft. Het I.T.O. bevindt zich in dit opzicht in een zwevend stadium.

Eenzijds herbergt het momenteel een bepaalde populatie en dringt zich primair de vraag op: hoe moet deze populatie lesgegeven worden, welk leerplan en welke didactiek passen hier, met secundair de vraag: welke de psychologisch bepaalbare eigenaardigheden van deze jongens zijn. Deze laatste vraag dient men te beantwoorden, wil men de eerste op verantwoorde wijze tot oplossing kunnen brengen. De probleemstelling is hier die van: gegeven een bepaalde voorhanden populatie, welke didactiek past daar bij.

Anderzijds heeft het I.T.O. bepaalde ideeën over welk onderwijs het wil en ook meent te moeten geven en dringt zich dus de vraag op of dit (in vaag concept aanwezige) onderwijs wellicht voor de ene jongen wel en voor de andere niet geschikt is. In dit geval vraagt men zich af voor welke jongens deze opleiding dan wel bestemd is. De probleemstelling is hier: gegeven een bepaalde opleiding, welke selectie dient men hiervoor toe te passen.

Het feit dat voor het I.T.O. beide redeneringen van toepassing zijn, dat het dus met een reeds aanwezige, zij het veranderbare populatie zit en dat het met een voorhanden, zij het vaag opleidingsconcept werkt, dit feit maakt met recht het I.T.O. experimenteel, maar ook dynamisch. In een voortdurende bezinning op de geschikte opleiding en op de geschikte populatie, in een voortdurende en verdergaande aanpassing van beide aan elkaar, moet het I.T.O. streven naar een naar elkaar toegroeien van opleiding en leerlingen, een op elkaar afgestemd raken van didactiek en selectie.

In dit artikel willen wij ons bij de tweede redenering en vraagstelling

bepalen. Wij spreken hier dus niet over hoe de didactiek van de I.T.S. dient te zijn, resp. te worden, maar gaan uit van de huidige I.T.S. en de huidige I.T.O.-opzet en gaan van daar uit de vraag bezien hoe wij selectie-eisen moeten opstellen, welke voor deze onderwijsvorm het meest adequaat zijn.

## II

Het concept dat wij momenteel hebben van wat het I.T.O. dient te zijn, wat het beoogt te geven, bevat voornamelijk twee momenten:

- a. het I.T.O. is een vorm van technisch onderwijs,
- b. het I.T.O. dient in theoretisch opzicht (vaktheorie en algemene theorie) geringe lasten aan zijn leerlingen op te leggen. In dit laatste opzicht onderscheidt de I.T.S. zich juist van de L.T.S. Het I.T.O. dient een overwegend praktisch-technische opleiding te zijn. Toch dient het binnen deze bepaaldheid de algemene vorming ook te bevorderen.

Bij het selecteren van jongens voor het I.T.O. dient men van dit concept uit te gaan en de vraag is dus hier: hoe selecteren wij jongens die deze vorm van praktisch-technisch onderwijs volgen kunnen. Deze selectie heeft twee aspecten. Allereerst zit daaraan een psychodiagnostische kant: men stelt in psychologische termen te vatten eisen op en poogt bij de jongens, die zich voor het I.T.O. aanmelden, te bepalen of zij aan deze psychologische eisen voldoen. Daarnaast is er ook een formeel-organisatorische kant aan te onderkennen, welke wel op psychologische resp. pedagogisch-didactische gronden gebaseerd is, maar waarbij men toch formele eisen stelt bijv. betreffende de vooropleiding welke de aanmelder gehad moet hebben en betreffende een minimale of maximale leeftijd. Wanneer wij hier over het selectie-probleem bij het I.T.O. willen spreken, zullen wij beide aspecten naar voren moeten laten komen. Natuurlijk staat dit selectie-vraagstuk niet los van het andere in I genoemde probleem, dat van de huidige I.T.S.-populatie. Deze populatie is niet een toevallige en is ook niet zonder invloed gebleven voor wat de huidige situatie van het I.T.O. betreft. Het I.T.O. heeft zich op deze populatie gericht in zijn opzet, leerplannen en didactiek. De selectie-vraag bouwt hier ten dele op voort, gaat van deze huidige populatie-opleidingsconstellatie uit. Bovendien is de eerste stoot tot het opstellen van het I.T.O. geweest het feit dat voor een grote groep mannelijke L.S.-abiturienten geen adequate verdere opleiding, met name op technisch gebied bestond. De sociaal vereiste drang voor zo veel mogelijk van deze jongens iets te doen en de bedrijfservaring dat er in de practijk van deze jongens

veelal nog wel een bruikbare vakman (geheel of half-geschoold) te maken was, hebben tot het creëren van het I.T.O. geleid en het zijn ook deze jongens die de huidige I.T.S.-populatie vormen. Wil het I.T.O. zijn sociale taak blijven verstaan dan zal het in zijn ontwikkeling deze groep van L.S.-ers niet uit het oog mogen verliezen, ook al komt het wellicht tot de conclusie niet voor allen van hen een functie te kunnen hebben.

Het is vanwege deze redenering dat het ons noodzakelijk voorkomt èn bij de psychologische èn bij de formeel-organisatorische selectie steeds in gedachten te houden voor wie dit onderwijs bestemd is en welke de psychologische en opleidingshistorische karakteristiek van deze jongens is. Dit is ook de reden dat in de research op de G.B.T.S. te Leiden de nadruk allereerst gelegd is op de psychologische diagnostiek van de populatie van deze school, dat daarover de eerste 2 verslagen van deze research handelen en aan een derde hierover gewerkt wordt, terwijl de selectie later in het onderzoek betrokken werd, n.l. toen over de populatie-karakteristiek het één en ander reeds bekend was, zodat ook over deze selectie-problematiek nog geen verslag verschenen is. Bewust hebben wij eerst willen nagaan wie de school bevolken, welke de karakteristika zijn van de zich aanmeldende jongens, terwijl wij eerst daarna de selectie ter hand genomen hebben. (Natuurlijk gaan wij daarbij van de veronderstelling uit dat de huidige populatie als geheel inderdaad die is waarvoor de school bedoeld en geschikt is, een veronderstelling die door het aan de opzet van het I.T.O. beantwoordende leerplan en door het succes van de school in zijn opleiding gesteund wordt). In het volgende zullen wij dan ook eerst het populatie-probleem bespreken om daarna op de beide selectie-aspecten nader in te gaan.

### III

Het I.T.O. wordt ook wel genoemd: „Nijverheidsonderwijs voor minder begaafden”. In het licht van de voorafgaande schoolcarrière en van de verschillen in leerstof en leerplan tussen I.T.S. en L.T.S. is het ook zinvol om van de begaafdheid, naar niveau en naar aard, uit te gaan bij de vraag naar de populatie en de candidaatpopulatie van het I.T.O. Of nog beter is het niet van de begaafdheid als zodanig uit te gaan, maar van de op de L.S. gedemonstreerde begaafdheid.

Bijna zonder uitzondering zijn de I.T.S.-candidaten jongens met een zwakke L.S.-carrière, wat zich demonstreert in matige tot slechte rapporten en eventueel doublures. Voor deze zwakke L.S.-loopbaan bestaan diverse oorzaken (1, 2, 3).

Allereerst is een gedeelte van deze jongens inderdaad zwakbegaafd, wat hieruit blijkt dat zij bij een intelligentie-onderzoek middelmatig tot laag scoren. Debiel zijn zij niet, per definitie behoren zij op de L.S. thuis, maar hun intelligentieniveau, liggend in het gebied van 80-95 verraadt hun minimale reserves t.o.v. de L.S.-eisen. Er bestaat bij deze jongens dan ook een zekere overeenkomst tussen schoolprestaties en intelligentietest-score.

Daarnaast is er echter een groep van jongens die weliswaar een lage school-score vertonen maar die in hun testprestaties redelijk tot goed naar voren komen. Hier derhalve geen overeenkomst tussen school en test, maar hier een discrepantie. Dom zijn deze jongens niet, maar wel op de één of andere wijze inefficiënt: er komt niet uit wat er in hen zit. Bij een groot deel van deze jongens gaat deze inefficiëntie gepaard aan allerlei geremdheids-verschijnselen. In de karakterologische sfeer vindt men hier dus aanknopingspunten voor het ontstaan zijn van de inefficiëntie. Hiertoe behoren de onzekeren, de verlegenen, de jongens met minderwaardigheidsgevoelens (vooral t.o.v. het leren), de sociaalgefrustreerden, enz. Het zijn de jongens voor wie het vak van de vrije expressie, in de zin van bevrijdende expressie, zo belangrijk is.

Deze geremd-inefficiënten staan echter niet alleen. Hun tegenpool wordt gevormd door de ontremden, de stuurlozen. Tot dezen behoren de versatielen, de ongedurigen, de snel afgeleiden en concentratiezwakken, de wilsarme psychopathie-achtigen en vele asocialen. Dit is de groep voor wie de vrije expressie in de zin van leidende en aan leiding en vormen wennende expressie van belang is. Deze twee subgroepen moet men niet als elkaars absolute tegengestelden zien, maar meer als groepen met klemtoonverschillen. Vele geremden vertonen ook ontremmingsverschijnselen, in bepaalde gedragssectoren of periodisch, terwijl vele ontremden ook geremdheidskenmerken demonstreren. Tenslotte ziet men geremdheidssyndromen b.v. uit reactieformatie of door overcompensatie in ontremmingstoestanden overgaan. Het belangrijkste in het kader van ons onderwerp is niet hoe de differentiaal-diagnostiek ten aanzien hiervan gesteld moet worden, maar dat deze op karakterologische gronden berustende schijndommen, inefficiënten voorkomen, veel zelfs en dat zij tot de I.T.S.-candidaten behoren. Hun L.S. prestaties zijn zwak, zoals van groep I, de zwakbegaafden; hun intelligentie is echter normaal tot behoorlijk.

Behalve door het niveau van hun actuele verstandelijke prestaties, worden de I.T.S.-candidaten ook gekenmerkt door de kwalitatieve gesteldheid van hun intelligentiestructuur. Dit kwalitatieve bestaat in een

zwakte in de verbale en theoretisch-abstracte sectoren, in arbeid die met de schoolse veel overeenkomst vertoont, terwijl daarentegen in het niet-verbale en in het concrete de prestaties duidelijk beter zijn. Dit uit zich ten eerste in een voor Nederlandse verhoudingen sterk overwegen van de WISC-performance-prestaties over het verbale gedeelte van deze test, ten tweede in een achterblijven van de meer-schoolse sub IQ's van de Algemene Begaafdheids Test (A.B.T.), bij de minder-schoolse sub IQ's en ten derde in een lager uitvallen van de scores bij schoolse verbale tests zoals de Luning Prak-VLOT dan die van niet-schoolse en minder-verbale tests zoals Raven's Progressieve Matrijzen. Dat deze kinderen het op de L.S. niet goed deden, ligt niet alleen of niet allereerst aan hun lage algemene niveau, maar ook of veel meer aan, neutraal gesteld, het niet goed bij elkaar passen van de didactiek van de L.S. en de leer- en denksfeer van deze knapen. Deze jongens zaten gezien het verbale en vrij theoretisch-abstracte karakter van onze L.S. daar eigenlijk op een verkeerde school.

Een laatste algemene kenmerking van de I.T.S.-populatie wil ik nog naar voren brengen, nl. hun karakterologische, meer bepaald hun emotionele gedeuktheid. Er bevinden zich weinig gave karakters onder hen, duidelijk minder dan onder de L.S.-abituriënten in het algemeen. De jongens zijn vaak als persoonlijkheid kneusjes met een zwakke integratie, een gebrek aan harmonie en een gering regulatievermogen. Men kan zich afvragen hoe dit komt. Een factor kan zijn de invloed van thuis. Ongewijfeld behoren jongens tot de I.T.S.-candidaten, die uit pedagogisch en sociaal-zwakke gezinnen voortkomen en die van de diverse daar onderzochte traumata de nodige lidtekens overgehouden hebben. Echter niet alleen de sociaalzwakke gezinnen treden als leveranciers op en ook de jongens uit de betere gezinnen vertonen veel lidtekens. Wat deze jongens echter praktisch allen met elkaar gemeen hebben is een L.S. die hun weinig succes verschaftte, maar waarvan het bovendien de vraag is of het daargegeven onderwijs qua vorm wel voor hen adequaat is geweest. Ondanks allerhand meer of minder geslaagde onderwijsvernieuwing, bedient de L.S. zich zeer overheersend van een verbale en theoretiserende didactiek en voedt zij haar leerlingen ook op tot een houding van theoretisch en verbaal denken. Maar de I.T.S.-candidaat is juist een verbaal en theoretisch zwakke knaap. Hij kan moeilijk theoretiseren, het theoretische spreekt hem ook weinig aan: hij is in verbaal denken moeilijk en weinig opvoedbaar (of dit een zaak van aanleg of van opvoeding in de praescolaire jaren is, laten wij hier buiten beschouwing) en de verbale toegangspoort tot zijn leervermogen is nauw.



De ervaring op de I.T.S. geeft ook aan dat deze jongens veelal wel het één en ander leren kunnen, maar dan via zien en betasten, via doen en manipuleren en via het beleven. In zekere zin is de vele moeite welke de L.S. aan hen gespendeerd heeft, nutteloos geweest, verkeerd gegeven. Dit is jammer voor de ploeterende leerkracht, maar funest voor de leerling. Niet voor niets hebben deze jongens een grondig intellectueel insufficiëntiegevoel en een vrij sterke geremdheid. Zij hebben zich jaren lang onbegrepen gevoeld, begrepen zelf het leermedium van de L.S. niet goed, voelden het niet aan, maar leerden a.h.w. in een mist.

Deze situatie is voor hen nog ernstiger wanneer thuis hun problematiek ook niet begrepen werd, doch integendeel met misprijzing en extra druk beantwoord werd.

Wanneer wij stellen dat de doorlopen L.S.-carrière voor een belangrijk deel de oorzaak van de karakterdeformatie van de I.T.S.-candidaten is geweest, denken wij danook niet alleen aan de matige vorderingen op de L.S., maar ook aan de relatief grote inadequaatheden van de L.S.-didactiek.

#### IV

Bij de selectie-behandeling dienen wij uit te gaan, enerzijds van de I.T.S. met als zijn eisen:

- a. een zeker minimum aan algemene intelligentie, zich uitend in een algemeen leervermogen en
- b. een zekere technische aanspreekbaarheid en vormbaarheid en anderzijds van de kandidaten: jongens met als kenmerken
  1. een gering actueel intellectueel prestatievermogen,
  2. een achterblijven van het schoolse, verbale en theoretische bij het minder schoolse en het concrete, het toegepaste en
  3. een karaktervervorming, in de gedaante van insufficiëntiegevoelens en geremdheid.

A.  
Welke consequenties heeft deze constellatie van eisen en kenmerken voor de psychodiagnostische selectie.

De selectie zal moeten geschieden met middelen die zekere garanties t.a.v. de eisen a en b inhouden. De te gebruiken tests zullen de algemene intelligentie en de technische opvoedbaarheid moeten kunnen bepalen. Ten aanzien van a is hierbij een complicatie dat de meeste algemene intelligentie-tests in instructie, opgave en beantwoording sterk verbaal zijn en qua inhoud ook sterk op de school en het daar geleerde georiënteerd. De meeste gebruikelijke intelligentietests, zijn danook uitgespro-

ken schools en verbaal-theoretisch. Kenmerk 2 leert ons echter dat juist hierin de jongens zwak zijn, hetgeen niet altijd een algemene-intelligentiezwakke inhoudt. De verbale tests zijn dan ook op zijn best gedeeltelijk-adequate onderzoeksmiddelen. Zij zijn goed waar op de school op de algemene intelligentie in een verbaal-theoretische vorm een beroep wordt gedaan. De methodieken van de I.T.S. zijn echter zo weinig verbaal-theoretisch als maar mogelijk is. Als voorspellers van het succes bij het I.T.O. voldoen deze tests danook niet. Bovendien wordt de actuele prestatie bij de verbale intelligentietest beïnvloed door de specifieke (verbaal-theoretische) factor van de L.S. Dit bemerkt men niet zolang men met kinderen te maken heeft die alle deze L.S. doorlopen hebben en dus min of meer gelijkelijk deze invloed ondergaan hebben, maar wanneer men ook B.L.O.-ers, die een veel minder verbaal-theoretisch onderricht genoten hebben, een kans bij het I.T.O. geven wil, wordt de zaak anders. Met verbaal-theoretische tests benadeelt men deze kinderen. Willen wij derhalve de algemene intelligentie onderzoeken, niet losgedacht van zijn opgevoed zijn maar wel van specifieke invloeden van bepaalde school- en onderwijstypen, dan zullen wij althans in deze selectiesituatie onze toevlucht moeten nemen tot (zo veel mogelijk) non-verbale, niet van de school afhankelijke tests, terwijl ook voor de tests die op b gericht zijn, geldt dat zij zoveel mogelijk een niet verbale vorm moeten hebben: technische probleempjes bijv. zullen niet in woorden maar in plaatjes voorgesteld moeten zijn en de beantwoording daarvan zal bijv. door doorstrepen moeten geschieden. Ten aanzien van de tests sub b geldt bovendien dat zij niet zozeer vaardigheidstests als wel geschiktheidstests moeten zijn, tests die niet het technische kunnen, maar de technische „aanleg”, het technische leervermogen, de opleidbaarheid onderzoeken.

De karakterologische gesteldheid van de jongens stelt ook enige vnl. technische eisen aan testprocedure en testvorm.

Waar het I.T.O. op een heel andere en ook veel individuelere wijze de jongens aanpakt dan de L.S. en ook de overtuiging heeft (en de ervaring geeft haar hierin gelijk) dat zij aldus vele sluimerende, op de L.S. niet ontplooiende mogelijkheden alsnog activeren kan, gaat het er ook bij de selectie niet zozeer om wat de jongens actueel kunnen, maar waartoe zij te brengen zijn. Nu is ieder klassikaal onderzoek (en financiële én organisatorische factoren dwingen ons ons hiertoe te bepalen) per se verbaal en onpersoonlijk-klassikaal. Wil deze onderzoeksvorm deze jongens tot hun recht laten komen, dan dienen de groepen zo klein mogelijk te zijn en de uitleg langdurig en sterk geïllustreerd en in zo eenvoudig mogelijke termen gesteld.

De testinstructie dient ook individuele re-explicaties mogelijk te maken, reden waarom het aantal testhelpers en observatoren ook groot moet zijn. Kleine groepen jongens met relatief veel testleiders maakt het eveneens mogelijk de situatie minder schools te maken en toch ordelijk te houden. Zoals het I.T.O. individueel onderwijs genoemd wordt (terwijl het toch klassikaal is), zou men dit onderzoek geïndividualiseerd klassikaal onderzoek kunnen noemen.

Ten aanzien van de tests zelf gelden 2 eisen. Allereerst dienen zij elk zeer gemakkelijk te beginnen en langzaam in moeilijkheidsgraad op te klimmen. Juist deze jongens met hun gebrek aan succes moeten in het begin het gevoel hebben dat zij het wel kunnen. Een moeilijk begin ontmoedigt hen te snel. Bovendien zijn gecombineerde power-speedtests vrij gevaarlijk, althans dient men zeker ook zuivere powertests (met ruime tijdstoemeting) en zuivere speedtests (met geringe moeilijkheidsgraad) in zijn batterij aanwezig te hebben. Het is niet zo belangrijk te weten dat deze jongens niet snel + goed kunnen werken. Essentieel is te weten of zij goed kunnen werken zonder meer en ook of zij het snel kunnen zonder meer. Voorzover zij dit later moeten kunnen combineren (wat op hun opleidingsniveau betrekkelijk is), zal de school hen dit wel leren. De gecombineerde power-speedtest heeft bovendien weer het gevaar dat zij te snel ontmoedigt. De eenvoudige test stelt daarenboven meer in staat de jongens duidelijk te maken dat niet verwacht wordt dat zij alles weten of af zullen hebben. Het niet volledig gemaakt hebben van een test in één opzicht is acceptabeler dan de onafheid in twee opzichten. De frustratieniveau van de jongens is laag.

Wat tenslotte de testscoring betreft, voor de meeste tests geldt een leeftijdscorrectie, een soort IQ-berekening derhalve. Men dient echter te bedenken dat de intelligentie wel vordert met de leeftijd maar niet automatisch, niet zonder de invloed van het milieu, ook van de school. Nu is de schoolhistorie van de I.T.S.-candidaten zeer gevarieerd, van 6 klassen L.S. in 6 jaar tot 5 klassen L.S. in 7 jaar tot een B.L.O.-opleiding. Onze ervaring leert dat een preciese leeftijdscorrectie reëel is bij kinderen met een onderling gelijksoortige schoolloopbaan en dat ook doublerende kinderen, wanneer dit doubleren op een gebrekkig leervermogen berust, vrij juist met een IQ-score getypeerd worden. Kinderen echter, die door ziekte of anderszins doubleerden, die dus oud zijn voor een klas, worden een bepaald onderwijs, d.i. intelligentieontwikkelingsfactor, worden door een IQ veelal ondergewaardeerd en kinderen die een klas overgeslagen hebben, komen veelal geflatteerd hoog, althans bij de schoolse klassikale intelligentietest.

Juist vanwege het feit dat de score bij de verbaal-klassikale intelligentietest sterk onder invloed staat van het genoten onderwijs, terwijl anderzijds het I.T.O. weinig klassikaal en weinig verbaal is, is het de vraag of genoemde testtype een volledig juist beeld geeft ook van de capaciteiten van de B.L.O.-leerling en of deze test een voorspeller van het succes bij het I.T.O. genoemd kan worden. Bovendien komen de jongens ongeacht leeftijd en vooropleiding in hetzelfde I.T.S.-schuitje en dienen zij aan dezelfde absolute eisen te voldoen, ongecorrigeerd voor een leeftijd.

Het is dus de vraag of een fijne leeftijdscorrectie op zijn plaats is en of men niet juister met een absolute prestatiescore of met een lichte grove leeftijdscorrectie moet volstaan.

Het is op grond van deze overwegingen dat de afdeling Schoolpsychologie bij het selectie-onderzoek op de G.B.T.S. te Leiden zijn testbatterij heeft opgesteld. Hoe dat in finesses geschied is en hoe de uitkomsten zijn, zal elders gepubliceerd worden. Volstaan wij hier met op te merken dat de uitslagen van het eerste selectie-onderzoek een regelmatige gauss-curve vormden, terwijl de uitslagen van een begeleidende gebruikelijke schoolse test een ophoping van lage tot zeer lage scores te zien gaven en dat de B.L.O.-candidaten die aangemeld waren en die reeds tevoren streng door hun scholen geselecteerd waren, bij onze batterij behoorlijk voor de dag kwamen, bij de gebruikelijke test echter duidelijk uitvielen. Follow Up moet ons leren in hoeverre de schoolresultaten ons gelijk geven, ervaringen elders met B.L.O.-ers bij het I.T.O. en de voorlopige resultaten van de aan de gang zijnde follow up, geven ons het vertrouwen dat wij op de goede weg zijn.

Bepalen wij ons tenslotte tot IVb: de formele aspecten van de toelating tot de I.T.S. Ten tijde van de tweejarige L.T.S. gold dat de candidaatsleerling bij de aanvang van de cursus de leeftijd van 12 jaar en 8 maanden bereikt moest hebben. Dat betekende voor veel leerlingen dat zij aldus gedwongen werden 7 jaar L.O. te volgen. Deze bepaling had wel enige zin. Allereerst duurde dit L.T.O. slechts 2 jaar en zou een toelating na 6 jaar L.S. tot een zeer vroege beëindiging van de schoolloopbaan geleid hebben, hetgeen in strijd was met de tendens tot leerplichtverlenging. Tevens was men van mening dat 6 jaar algemeen vormend onderwijs wel wat kort was. Op de 2-jarige L.T.S. bestond nl. weinig gelegenheid voor een uitgebreid aantal A.V.O.-uren. Bovendien achtten velen een vakkeuze op twaalfjarige leeftijd een premature zaak. Bij de omzetting van de tweejarige L.T.S. in de driejarige, waarvan het eerste een oriëntatiejaar, een algemeen inleidend en voorbereidend jaar is, liet

men de leeftijdsgrens van 12 jaar en 8 maanden vallen. Daarentegen bleef de eis van het doorlopen hebben van 6 klassen L.S. van kracht. Deze wijziging in de toelating was vrij logisch: de redenen voor de hogere leeftijdseis waren min of meer weggevallen. Het driejarig zijn voorkomt een te jeugdige beëindiging van de opleiding, het stelt de L.T.S. in staat meer tijd aan de A.V.O.-vakken te besteden en waar het eerste jaar algemeen is, verschuift het zelf de specifieke vakkeuze met minstens 1 jaar. Het gevolg van dit weglaten van de leeftijdsgrens is dat verreweg de meeste jongens inderdaad na slechts 6 jaar L.O. naar de L.T.S. kunnen gaan, zoals ook voor bijna alle ULO- en M.O.-candidaatjes geldt.

Nu het I.T.O. opgekomen is, dient men zich ook hier te bezinnen op het probleem van de toelatingseisen. Welke formele eisen moeten hier gesteld worden. Dezelfde als voor de L.T.S., strengere of mildere of dient men wellicht het stellen van eisen geheel achterwege te laten?

Bezien wij allereerst een eventuele leeftijdsbepaling. Voor vele jongens zal een leeftijdsminimum niet van belang zijn; op de L.S. zijn zij 1 à 2 maal blijven zitten, zodat zij bij het betreden van de I.T.S. 13 jaar of ouder zijn. Voor andere is de leeftijdsgrens echter wel belangrijk. Evenals de L.T.S. heeft de zelfstandige I.T.S. een opbouw van drie jaar, waarvan het eerste een observatiejaar is, waarna in het tweede jaar eerst een vakkeuze gedaan moet worden. Neemt men deze gelijkheid in opbouw als uitgangspunt, dan zou het voor de hand liggen ook een gelijke leeftijdsgrens aan te nemen, n.l. geen enkele.

Een eis van 12; 8 of 13 zou voor vele jongens betekenen dat zij minimaal 7 jaar op de L.S. doorgebracht moeten hebben, alvorens tot de I.T.S. toegelaten te worden. Men hoort ook wel stemmen opgaan om op zichzelf in plaats van een bepaalde leeftijd 7 jaar L.S. als eis te stellen voor de kandidaten van het I.T.O. Wij vragen ons echter af wat de zin van een dergelijke eis is anders dan een verhoging van de leeftijd, welke zoals wij zagen onnodig is. Men kan als motief geven dat deze kinderen met hun matige L.S.-carrière een extra jaar L.S.-stof wel gebruiken kunnen. In dat geval is het formeel onjuist dat men 7 jaar L.S. verplicht stelt alleen voor I.T.S.-kandidaten, maar moet men dit doen voor alle kinderen die aan het eind van klas 6 L.S. onvoldoende zijn, ongeacht of zij naar het I.T.O. gaan. Verder zien wij aan de eis van 7 jaar L.S. wel enkele bedenkelijke zijden.

Ten eerste is het vreemd 7 jaar van een schoolsoort te verlangen die in eerste instantie 6 jaar duurt. Weliswaar kenden sommige scholen tot voor kort een 7e klas maar dit zijn er slechts enkele en het succes en het nut ervan zijn zeer dubieus. Daarnaast kennen wij het v.G.L.O., maar

tegen het doorbrengen van het zevende leerjaar aldaar hebben wij enkele bedenkingen. Allereerst hebben wij bezwaar tegen een carrière van 6 jaar L.O., 1 jaar v.G.L.O., daarna I.T.O., omdat het kind dan in een periode waarin hij bepaald behoefte aan een constantie in opvoedingsmilieu en -instanties heeft, in 2 jaar  $2 \times$  van school verandert. Ook didactisch lijkt ons dit bepaald niet gelukkig. Men zou kunnen voorstellen de jongens 2 jaar v.G.L.O. te laten volgen, met daarna het I.T.O., maar vele van hen zullen dan bij het einde van de leerplicht (veelal ervaren als leerdwang) de verlokking van het geld verdienen niet kunnen weerstaan (en vele ouders ook niet), zodat zij, zonder hun vakopleiding beëindigd te hebben, van school verdwijnen. Begint het I.T.O. na 6 jaar L.S., dus op 12 jaar, dan houdt de leerplicht hen precies de 3 jaar vakopleiding vast.

Tenslotte deze bedenking: Ongetwijfeld besteedt het v.G.L.O. zelf en via de L.T.S.-symbiose veel meer aandacht aan de handvaardigheid dan het L.O. Toch blijft de onderwijsvorm er in grote mate verbaal, terwijl ook de naam en de sfeer deze school voor de jongens teveel het verlengde van de gewone school doet zijn. Het I.T.O. is heel anders, heel nieuw en heeft in de subjectieve beleving van de jongens een schone lei. Voor vele kinderen komt het er op neer dat men met zijn 7-jaar-eis hen tot doubleren op de L.S. dwingt. Nu zullen diversen van hen dit toch wel doen, maar of men dit nu bevorderen moet is iets anders. Juist tegenwoordig begint men tot de opvatting te komen dat vele doublures op de L.S. onnodig zijn en meer kwaad dan goed doen. Indien wij dan bedenken welke jongens onze I.T.S.-candidaten zijn, dan moeten wij dit zeker concluderen. Niet-schools, niet-verbaal en niet-theoretisch zijn zij. Het verlaten van de L.S. betekent voor hen veelal een verlossing van een inadequate onderwijsvorm en het I.T.O. lokt hen veelal als een voorgestelde verfrissing. Stel dat zo'n jongen, ook al zijn zijn schoolvorderingen matig, op de L.S. (veelal gelukkig) zonder doubleren in klas 6 terecht gekomen is, dan zou men hem in het gezicht van de haven dwingen hier nog een jaar door te brengen. Men hoopt dan wellicht dat deze jongen uit dankbaarheid voor de geboden kans alsnog de L.S.-stof stevig doorneemt, doch op zijn best gaat hij een jaar duimen draaien, terwijl de kansen op een toenemende onverschilligheid en op baldadigheid groot zijn. Wij vragen ons danook af of het niet principieel onjuist is dat men deze jongens dwingt een jaar langer dan normaal op een voor hen inadequaat onderwijsinstituut door te brengen en zien er voor de L.S. en voor deze jongens meer nadelen dan voordelen in (denk aan hun geremdheid en minderwaardigheidsgevoelens!).

Wellicht stelt men dat de L.S. dan maar veranderen moet in leerstof en



didactiek, maar afgezien van de vraag of dit nu zo gemakkelijk zal gaan, moet men zich afvragen of bij een inderdaad veranderde L.S.-opzet veel van deze jongens de L.S.-stof niet beter in zich opgenomen zouden hebben zodat dat zevende jaar helemaal niet meer nodig geweest zou zijn en bovendien is de huidige realiteit zo dat de L.S. is zoals hij nu is en als zodanig momenteel voor deze jongens niet adequaat (waarmede wij niet willen stellen dat de L.S. helemaal niet deugt. Voor bepaalde categorieën kinderen is de huidige L.S. een zeer behoorlijk opvoedingsinstituut, maar voor de I.T.S.-candidaten niet).

Wij vragen ons af of de huidige situatie niet zo is, dat eventuele, op 12-jarige leeftijd nog bestaande lacunes in de L.S.-kennis, beter door de in zijn geheel anders arbeidende I.T.S. opgevuld kunnen worden dan door een verlengd verblijf op de L.S.

Wij menen dan ook vooralsnog voorstander noch van de 7-jaar-eis noch van de 12; 8 jaar-eis te kunnen zijn. Op de vraag of geen enkele leeftijds-eis ingesteld moet worden, komen wij nog terug.

Het stellen van de eis van 6 klassen L.S. doorlopen hebben, zal in eerste instantie weinig verzet ontmoeten. Deze 6 klassen vormen een afgerond geheel, dat als voorbereiding voor allerlei verdere opleiding en vooral als basis voor cultuur en samenleving, zijn waarde bewezen heeft. Deze minimumeis zal men te eer als in het algemeen juist accepteren, waar men weet dat de I.T.S.-er wel degelijk nog verder leren moet en daarbij op de L.S.-stof steunen moet. Wij zien dan ook in het stellen van deze eis een garantie voor het niveau van het I.T.O., als onderwijs voor zwakbegaafde maar niet-debiele jongens en wanneer de huidige praktijk niet enkele complicaties vertoonde, zouden wij uitzonderingen op deze eis ongewenst achten. Deze complicaties zijn er echter wel. Allereerst is daar het feit van het min of meer eenzijdig verbaal-intellectualisme van de L.S., waardoor deze voor vele van de I.T.O.-candidaten inadequaat is. Verschillende van deze jongens komen bij een loon naar werken op de L.S. niet verder dan klas 5. Dit dus niet op grond van een absoluut intelligentievermogen, maar omdat hun golflengte een andere is dan die van de L.S. Komen deze jongens later op de I.T.S. dan bloeien zij tot op zekere hoogte nog op, ook in het A.V.O. Met een absoluut volhouden van de 6-klasse eis veroordeelt men deze jongens tot een lange, zinloze lijdensweg of dwingt men de L.S. tot voor spek en bonen over laten gaan. Tot deze categorie behoren misschien slechts enkelen, de meesten zullen wellicht in klas 6 nog wel wat opsteken, maar voor deze enkelen, voor wie klas 6 door zijn onderwijsvorm weinig of niets te bieden heeft, zouden wij de mogelijkheid willen hebben tot dispensatie van deze eis.

Het blijve echter formeel een uitzondering, geldend voor de zeer eenzijdige, averbale knaap, die op andere wijze beslist wel leervermogen bezit en voor een verdere opleiding dus wel in aanmerking komt. Het is vanwege de noodzakelijkheid deze overgang van de 5e klas L.S. naar het I.T.O. een uitzondering te laten zijn, dat wij voor het stellen van een leeftijdsminimum van 12 jaar bij de toelating tot de I.T.S. veel voelen (zulks in tegenstelling tot de L.T.S., waar dit vanwege het ontbreken van dispensatiemogelijkheden onnodig is).

Het is psychologisch gezien minder juist dat jongens van 11 jaar naar de I.T.S. gaan, mede aangezien zij op 12 jaar dan een vak zouden moeten kiezen, hetgeen gezien de technische rijping immers als voortijdig beschouwd moet worden. Verder is de samenvoeging van 11, 12, 13, 14 en 15-jarigen in één schoolverband gezien de ontwikkelingspsychologische verschillen tussen deze jaargroepen minder aan te bevelen. Dit neemt niet weg dat wij graag zagen dat de hier bedoelde jongens reeds eerder dan na klas 5 adequaat opgevangen werden, maar dit dient o.i. te geschieden door voorzieningen binnen het L.O., eventueel bepaalvormen van L.O. Bovendien dwingt de 12-jaarseis tot 6 jaar L.O. en voorkomt het dat jongens die zonder doubleren in klas 5 gekomen zijn, zomaar de L.S. verlaten. Het dienen vooralsnog de noodgevallen van de 5e klas te zijn die men toelaten kan. Doet men dit niet met zeer grote mate, dan holt men de L.S. uit (zo slecht is die ook weer niet) en creëert men een I.T.S. met te veel te jeugdigen. De noodzaak van de 12-jaarseis, achten wij dus gelegen in het uit de dispensatiemogelijkheid voortspringende kans dat 11-jarigen een technische opleiding gaan volgen en in het gevaar dat men al te gemakkelijk 5e klassers naar de I.T.S. laat gaan.

Ten tweede zouden wij deze dispensatiemogelijkheid willen openstellen voor enkele B.L.O.-candidaten. Het B.L.O. bergt nu eenmaal kinderen, die niet debiel zijn maar die door omstandigheden op de L.S. wel als zodanig functioneerden. Deze omstandigheden kunnen in thuis gelegen zijn zoals niveau van de ouders, verwaarlozing en slechte huisvesting, maar ook in de L.S.: te volle klassen, gecombineerde klassen, frequente leerkrachtwisseling, verkeerde methodiek en didactiek enz. Deze kinderen komen veelal bij het B.L.O. terecht, of omdat zij voor debiel gehouden worden of doelbewust, om hen toch nog wat te laten leren.

Bij een goede aanpak op de B.L.S. fleuren zij veelal iets op, zodat zij daar de elite vormen. Zij zijn de bloem van het B.L.O. Het is voor deze keurklasse van het B.L.O., die dus psychologisch gezien daar niet thuis hoort, die niet debiel is, dat wij ook een uitzondering op de regel zouden willen maken.

Uiteraard bestaat het gevaar dat uitzonderingen ten onrechte regel worden. Om dit en daarmee de ondergang van de I.T.S. te voorkomen, zal allereerst zelfcritiek bij de leiding van de school aanwezig moeten zijn. De school die oncritisch gebruik maakt van deze dispensatiemogelijkheden, dient terdege te beseffen dat dit een politiek van kortzichtigheid is, waarmee zij haar eigen stand en naam en de opleiding van haar echte leerlingen ondergraaft. De 12-jaarseis zal t.a.v. de 5e klassers de critische zin van de schoolleiding ook steunen. Daarnaast zal vooral de psychodiagnostische selectie t.a.v. de dispensaties het beslissende woord moeten spreken. Het dienen uitzonderingen te blijven en bij een goede diagnostiek zal dit ook het geval zijn. Het stellen van percentages: maximaal of minimaal zoveel 5e klassers of B.L.O.-ers per jaar is zinloos. Met nadruk wijzen wij er nog eens op dat deze B.L.O.-ers wel op de B.L.O. zaten, doch eigenlijk niet debiel zijn. Uiteraard vormen zij daar een minderheid, zodat het ook zinloos is te stellen dat de I.T.S. minimaal (of ook maximaal) een zeker percentage (bijv. 25 of 33) B.L.O.-ers op dient te nemen. De I.T.S. dient voor de B.L.O.-ers gesloten te zijn, met uitzondering dan voor die B.L.O.-ers die geen echte B.L.O.-ers zijn doch dit geworden zijn vanwege de nood der L.S. Technisch onderwijs aan B.L.O.-ers kan zeer gewenst zijn, maar „de geestespotentie van de debiel is fundamenteel anders dan die van de zwakbegaafde en daarmee de didactiek in de school voor debielen (4)”, welke uitspraak volkomen in overeenstemming is met onze stelling dat in het I.T.O. geen zwakbegaafden en debielen saamgevoegd kunnen worden, evenmin als in het L.T.O. zwakbegaafden en normaal-begaafden.

Onze conclusie inzake de formele toelatingseisen is dat wij tegenstander zijn van de eisen 12 jaar en 8 maanden en 7 jaar L.S., maar dat wij de eisen 12 jaar en 6 klassen L.S. de meest juiste achten, waarbij wij ten aanzien van deze laatste eis de mogelijkheid van dispensatie willen stellen voor kritisch uitgezochte kinderen uit de 5e klas L.S. en uit de keurtroepen van het B.L.O. Wij achten het dan ook volkomen juist zoals de staatssecretaris van O.K. en W. het stelde bij de opening van de Lieven de Key-school te Haarlem (3), nl. dat het I.T.O. bestemd is allereerst voor theoretisch zwakbegaafden van de L.S., die normaal 6 klassen doorlopen hebben en voor wie de L.T.S. in theoretisch opzicht te zwaar is, vervolgens voor de gunstigste gevallen onder diegenen die niet verder komen dan klas 5 van de L.S. en die toch een zekere technische geoefendheid kunnen bereiken, en tenslotte voor de uitblinkers van het B.L.O.

Deze drie categorieën komen geheel met de onze overeen, terwijl in de termen „gunstigste gevallen” en „uitblinkers” de uitzonderingspositie van de tweede en derde groep naar voren komt.

*Literatuur:*

1. P. VAN DEN BROEK en F. PELGRIM, *Verslag naar aanleiding van het onderzoek op de Gemeentelijke Bedrijfs Technische School*, Leiden 1958.
2. P. VAN DEN BROEK en L. STREEP, *Het intellectuele aspect van de G.B.T.S.-er*. Leiden 1960.
3. G. C. STUBENROUCH, *Nijverheidsonderwijs voor Minderbegaafden*. O. K. en W. Mededelingen 23, 24-20-'59, blz. 471.
4. N. Y. VLIETSTRA, *Jeugdige geestelijk gestoorden*. In Gids voor Maatschappelijk Werk, deel I. Alphen 1954.

Dr. P. van den Broek werd geboren te Delft op 2-10-1924 en bezocht het Gymnasium B, te Rotterdam 1943. Doctoraal examen Geneeskunde Leiden 1948. Promotie tot dr. med. Leiden 1949 op dissertatie: "Critische en Statistische Onderzoekingen betreffende de Behn-Rorschachtest". Doctoraal examen Psychologie Leiden 1952.

Psychologisch ass. psychiatr. inrichting Endegeest te Oegstgeest 1950-'53. Sinds 1951 verbonden aan het psychol. instituut van de R.U. Leiden, hoogleraar-directeur Prof. Dr. A. Chorus, thans als wetenschappelijk hoofdamtenaar en hoofd van de afd. Schoolpsychologie van bovengenoemd instituut.


 BOEKBEOORDELINGEN

ANTHONY KERR, *Schools of Europe*. Bowes and Bowes, London 1960.

Anthony Kerr is leraar aan een Engelse middelbare school. Hij is een reiziger par outrage, die van zichzelf getuigt dat hij het continent van Europa beter kent dan de meeste Engelsen en Engeland veel beter dan de meeste „continentalen”. Hij heeft Europa bezocht van Scandinavië tot de Balkan, de landen achter het IJzeren Gordijn erin begrepen. Allereerst heeft hij scholen gezien en gesprekken gevoerd met onderwijsautoriteiten. Het resultaat vindt men in dit boek. Het wekt de indruk inderdaad een „holiday task” van de auteur te zijn geweest en de noodzaak „to move fairly fast” heeft zijn invloed op deze rapportage niet gemist. Als de heer Kerr nu eens eenvoudig beschreven had hetgeen hij tijdens zijn bezoeken met eigen ogen had waargenomen dan zou zo'n reisverslag – mits vanuit een zekere achtergrond van sociologisch begrip en culturele kennis geschreven – een levendige bijdrage tot de vergelijkende opvoedkunde hebben kunnen zijn. Maar nu hij van zijn eigen observaties niets weergeeft en daarentegen met voorbijgaan of slordig gebruik van de betrouwbare bronnen schoolstelsels tracht te beschrijven, is zijn werk een mislukking geworden. Het is, dunkt mij, niet nodig dit met detailkritiek aan te tonen. Ik mag de lezer echter niet onthouden dat de functies van het Nederlandse Ministerie van Onderwijs anders dan die van soortgelijke lichamen elders „essentially advisory” zijn doch dat het uiterst gevaarlijk is een, door de Onderwijsraad ongeschikt geachte, rector niet te ontslaan omdat daardoor de subsidie verloren gaat. Tragikomisch is het misverstand in de volgende, eveneens op ons land betrekking hebbende, zin: „Jews are fairly numerous in some towns; for their benefit, Hebrew is included as an optional subject on the curriculum of several gymnasia.”

PH. J. I.

WALTER HOFFMANN, *Abiturienten in nichtakademischen Berufen*. Quelle und Meyer, Heidelberg 1960, 242 S.

Een publicatie in het kader van de *Beiträge zur Soziologie des Bildungswesens*, verzorgd door de Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung te Frankfurt am Main.

Tussen de 20 en 25 % van de gediplomeerden van het Duitse gymnasium gaat niet tot een academische studie over maar aanvaardt een beroep. Het gymnasium beschouwt zichzelf echter bij uitstek als voorbereiding voor het wetenschappelijk onderwijs; met de andere mogelijkheid rekent het niet. Het onderzoek, waarvan hier verslag wordt gedaan, werd ingesteld door middel van een enquête onder en interviews met oud-gymnasiasten en interviews met docenten. Het droeg het karakter van een opinie-onderzoek. Aan het slot een pleidooi voor bezinning op de plaats van het gymnasium in de onderwijsstructuur.

PH. J. I.

DR. J. M. L. PETERS, *Visuele communicatie en visueel onderwijs*. De Technische Uitgeverij H. Stam N.V. Haarlem/Antwerpen/Keulen, in samenwerking met De Stichting Technisch Filmcentrum, 's-Gravenhage, 1961; 136 p., prijs f 15,90.

Juist op het tijdstip waarin men in ons land bij het onderwijs alom oprechte pogingen doet om tot een verantwoord gebruik van (audio-)visuele hulpmiddelen te geraken verschijnt „Visuele communicatie en visueel onderwijs”. Dit boek is de neerslag van ervaringen met en bezinning op de cursussen die schr. enige jaren lang gegeven heeft voor de Stichting Technisch Filmcentrum in den Haag. De inhoud van deze studie is dan ook een voorbeeld van een gelukkig samenspel tussen de theorie en de praktijk van de visuele kennisoverdracht.

De schrijver neemt in zijn inleiding „Het grote misverstand” nadrukkelijk stelling tegen de angst voor het beeld. Het beeld kan inderdaad banaal zijn, maar ook het woord toont zich lang niet altijd drager van geestelijke waarden . . . . Duidelijk wordt aangetoond dat de toeschouwer/kijker/„lezer” voor een goed begrijpen van de beeldinhoud veelal van een visueel denken en redeneren blijk moet geven. Helaas verleerden vele eeuwen boekcultuur ons het degelijke kijken. Het is bepaald een verdienste te noemen dat een onderscheid wordt gemaakt tussen visueel- en aanschouwingsonderwijs; het beeld kan belevings- en/of kenmiddel zijn, maar is nooit surrogaat van de werkelijkheid. In de, in ons land, nogal eens geraadpleegde Amerikaanse handboeken over audio-visual aids wordt genoemd onderscheid niet onderkend.

Op boeiende wijze behandelt schr. het wezen van het beeld en de positie van het beeld tussen de overige communicatiemiddelen. Er zijn vier categorieën van beelden te onderscheiden: de afbeelding, het diagram, het schema en het symbool; resp. zien wij in het beeld, het gepresenteerde object, de structuur van het object, een analogon van het object en een metafoor voor het object. Aan de hand van vele voorbeelden licht de schr. zijn beweringen toe. Naast genoemde classificatie wordt een indeling van de beeldsoorten gegeven die stoelt op de materiële verschillen tussen de verschillende beelden. Aldus brengt de schr. in de (ogenschijnlijke) chaos van beelden die ons omringen, bruikbare indelingen aan.

Zeer uitvoering gaat de schr. daarna in op de verschillende betekenis-elementen van het beeld en terecht, want een juist didactisch gebruik van het beeld zal slechts dan kunnen plaats vinden indien de docent deze elementen niet alleen kan benoemen maar ook doorgronden. Immers het is in deze betekenis-elementen dat de inhoud van het beeld, zoals deze ons als mededeling bereikt, vervat ligt.

Het tweede deel van deze studie spitst zich toe op de voornaamste vraagstukken die met het gebruik van het beeld in het onderwijs samenhangen. Ter wille van de systematische behandeling en de diepgang bij de bespreking van de media maakt schr. bewust een (kunstmatige) scheiding tussen het leer- en doceerproces. Maar tijdens zijn besprekingen wijst hij toch bij herhaling op de wisselwerking tussen beide delen van het communicatieproces. Uitvoerig wordt nu aandacht besteed aan de rol van het beeld in het leerproces in het algemeen en aan de specifieke mogelijkheden van de voornaamste beeldsoorten



daarbij. De betekenis van de onderscheiden beelden bij de voornaamste processen tijdens het leren zoals het ervaren, observeren, memoriseren, begrijpen van een gedachtengang of proces, het zich eigen maken van vaardigheden of het toepassen van oplossingsmethodes, licht schr. toe mede aan de hand van een groot aantal voorbeelden uit en voor de praktijk van het algemeen vormend, het middelbaar en technisch onderwijs.

Teneinde aan de bestaande spraakverwarring over de terminologie van de (audio-)visuele hulpmiddelen een einde te maken noemt schr. alle beelden „leermiddelen” en alle toestellen en materialen waarmee deze beelden worden voortgebracht „visuele (audio-visuele, visueel-motorische) doceer- of hulpmiddelen”. Na dit zeer wezenlijke onderscheid in communicatie- en transmissiemiddelen, waarmee wij ons gelukkig kunnen prijzen, volgt een bespreking van de visuele media als doceermiddelen. Ten slotte een hoofdstuk over de praktijk van het doceren met behulp van deze media. Niet alleen op de functie van het beeld bij de inhoud van de over-te-dragen leerstof gaat de schr. in, ook de gunstige leersituatie die door het juiste gebruik van visuele media ontstaat krijgt de volle aandacht.

Het wezen van het communicatieproces bij de kennisoverdracht maakt het onmogelijk aan te geven, wanneer een visueel leermiddel met kans op het hoogste didactische rendement ingeschakeld kan worden, welk middel dit zal zijn en allerm minst waaruit de te volgen methodiek bij de verwerking van de beeldinhoud zou dienen te bestaan. Algemene richtlijnen die natuurlijk wel te geven zijn, treft de lezer in dit boek overvloedig aan. Maar schr. stelt duidelijk: „Steeds weer zal de leraar zich moeten afvragen: Wat wil ik met dit visuele hulpmiddel bereiken en wat kan ik er mee bereiken.”

Deze unieke studie (binnenkort verschijnt een engelse vertaling) geeft iedereen die met het vraagstuk van de kennisoverdracht te maken heeft en zich eierlijk voor een goed en vruchtbaar verloop van dit ingewikkelde proces interesseert veel stof tot nadenken; het eigen specifieke werkterrein van het beeld wordt voor ons afgebakend en geanalyseerd; in de talrijke rake paedagogisch-didactische opmerkingen herkent men de ex-leraar. In dit boek liggen ook tal van aanknopingspunten voor het psychologisch-didactisch onderzoek naar het gebruik van verschillende media in bepaalde leersituaties.

Het is jammer en merkwaardig in een studie over visuele communicatie dat de codering van de opzichzelf goede illustraties hier en daar slordigheden vertoont. Aan een aantal illustraties wordt in de tekst niet gerefereerd (plaat III - t.o. pag. 20; fig. 9 t.o. pag. 29; fig. 54 en 55 t.o. pag. 81; bij deze illustraties wordt wel het doel van deze beelden aangegeven); fig. 10 t.o. pag. 32 geeft andere symbolen dan die waarnaar in de tekst pag. 37 en 38 verwezen wordt; in de samengestelde figuur 72  $a$  t/m  $f$  blijken - volgens de tekst van pag. 121 - enige beelden te zijn verwisseld. Zo doen zich nog enkele - voor de geengangeerde lezer echter weinig storende - onregelmatigheden bij de verwijzing naar de illustraties voor. Op een haast Hitchcock-achtige wijze verschijnt Peters als anoniem instructeur in twee van de 71 illustraties, maar daarvoor is hij dan ook privaats-docent in de filmkunde aan de Universiteit van Amsterdam.

H. S. VERDUIN-MULLER

W. VAN RIJCKEVORSEL EN CH. LAMBOTTE S.J., *La Latin en Cinquième*. Textes du De Viris et exercices adaptés. Illustrations de P. Defoux S.J. (Desclée de Brouwer, Bruges 1959).

Dit nieuwe schoolboek is blijkbaar het vervolg op: W. van Rijckevorsel, *Exercices Latins, Classe de Sixième* (1941<sup>1</sup>, 1958<sup>13</sup>). Eerst dus iets over de leer-gang van het eerste leerjaar: een boekdeel van ruim 300 bladzijden. De methode ervan is zuiver imperatief-praescriptief; op de eerste bladzijde vinden wij bijv. al dadelijk de volgende bevelen:

„On suppose connu: raison d'être des cas en latin  
 emploi général des cas  
 première déclinaison  
 genres”.

„Avant d'aborder un exercice, apprenez par coeur les mots nouveaux qui s'y rencontreront.”

Daarbij wordt verwezen naar de „Grammaire Latine” van Janssens, v. d. Vorst en Geerebaert (11de, Nederlandse uitgave, Luik 1959), en de eerste 28 woorden van de woordenlijst. Als de leerling dit alles kent, mag hij beginnen aan de eerste, halve bladzijde met oefeningen. Er zijn 550, beurtelings Latijnse en Franse thema's; een straf tempo moet worden volgehouden om dit alles in een jaar door te werken. Actieve en passieve taalbeheersing staan naast elkaar. Na deze Herculesarbeid komt dan de herhaling en uitbreiding met het hier te bespreken werk „Le Latin en Cinquième”.

Het is alsof we in eens van de oude dril-school overstappen in een moderne doe-school: een verblijdende nieuwe geest is in de auteurs gevaren! Dit kan worden aangetoond door de volgende zes punten.

1. De basis der methode wordt gevormd door 80, deels bewerkte, verhalen uit *De Viris Illustribus*; deze vormen een doorlopend geschiedverhaal van Romulus tot Augustus. Met grote instemming citeer ik de methodische aanwijzingen:

„Plutôt que des versions, les récits latins sont des lectures. Lis-les posément en entier, deux ou trois fois, et tu en auras compris le sens d'ensemble. – Parcours ensuite le vocabulaire qui suit le texte (n.b.: deze lijsten geven geen vertaling der woorden). La plupart des mots ont déjà été rencontrés en sixième. Quelques-uns sont vraiment transparents: infans, privare, unicus... D'autres livrent leur sens moyennant un peu de réflexion. En fin de compte, il n'y en aura plus qu'un petit nombre dont on te donnera ou dont tu devras chercher la traduction. – Chaque récit forme un tout. Il faut donc lire et relire le texte entier avant de commencer à le traduire.”

*Dat is de juiste methode om een tekst te bestuderen: het woordenboek wordt tot het laatst bewaard, en de vertaling volgt op het begrip!*

2. „Révision de la sixième” in het eerste trimester: elke narratio wordt gevolgd door 3 à 4 bladzijden analyse, synthese, oefeningen en thema's. De materie wordt op allerlei wijzen overzichtelijk gemaakt en grondig geoefend. De thema's zijn iets bijzonders: er worden veel zinnen gegeven (de leraar moet

een keuze maken), gebaseerd op de narratio, waarbij niet alleen beoogd wordt „une certaine aisance, une certaine spontanéité au maniement des déclinaisons et conjugaisons”, maar ook:

„une connaissance plus réfléchie du vocabulaire, en représentant tout un jeu d'expressions et de synonymes français. Aussi feras-tu bien parfois, de lire à deux ou trois reprises une phrase, pour en bien saisir l'IDÉE, par delà les mots”: *het taalgevoel wordt dus verrijkt door het „omdenken” van de ene taal in de andere.* De themazinnen zijn niet aangepast aan het idioom van de andere taal, dienen niet alleen maar om de „regels” te kunnen toepassen, maar om de twee divergente taalstructuren te confronteren. Alleen op deze wijze is het maken van thema's zinvol!

3. Tweede trimester: syntaxis. De narrationes moeten nu meer cursorisch worden gelezen. Om oppervlakkigheid echter te voorkomen, wordt hier sterk de nadruk gelegd op zinsanalyse, door middel van onderstrepingen en symbolen: „*analyse graphique*”. Grammaticale analyse nu beknopter, maar met veel meer „*exempla*”. Zelfs de thema's heten nu „*Lecture*”. Dan nog 55 bladzijden met systematische behandeling van de casusleer: veel exempla en overvloedige thema's.

Derde trimester: uitsluitend narrationes.

4. Het keurig uitgevoerde boek is opgeluisterd door merkwaardige tekeningetjes met een „*tourneure volontairement badine et anachronique . . . dont la verve aimable fait si bien sourire les énoncés les plus austères*”: een klein *humoristisch* tegenwicht tegenover de overigens serieuze en waarlijk klassieke inhoud der teksten, een zeker te prijzen paedagogisch detail.

5. Evenzeer prijzenswaardig is het „*rhythme*” in de *evolutie* van het groeiend inzicht: „*Point n'est besoin de s'évertuer à faire comprendre, dès la première rencontre, un phénomène grammatical: il se présentera encore, et le sens se précisera peu à peu.*”

6. Bijzondere aandacht wordt tenslotte besteed aan het *vocabularium* „*Nous avons cherché remède à un mal partout déploré: en dépit des listes de mots qu'ils apprennent, les élèves semblent avoir tout oublié lorsqu'ils arrivent dans les classes supérieures . . . N'y aurait-il pas lieu de demander à l'élève un effort plus intelligent et plus personnel – et de l'aider à le fournir?*”

Dus: *geen domme woordenlijsten leren, voordat de tekst is bestudeerd*; teksten uit het hoofd leren; woordfamilies vormen; woordaflleiding, prae- en suf-fixen bestuderen. Een belangrijk hulpmiddel wordt gezien in de „*Vocabulaire Raisoné Latin-Français*” van G. Cotton (1959<sup>2</sup>): hierin moet de leerling alle woorden opzoeken en onderstrepen; door het groeiend aantal strepen zal ook in het geheugen de woordfamilie gestadig aangroeien. Het lijkt me een goede methode, al blijft het onderbrengen van woorden in groepen vaak dubieus en al staan veel woorden geheel alleen op de wereld. Ook betwijfel ik, of de winst voor het memoriseren opweegt tegen het tijdrovende opzoeken en strepen zetten.

De tegenstelling tussen de methode voor Sixième en die voor Cinquième is

dus groot: is dit contrast gebaseerd op een principe, bijv. het leeftijdsverschil, de overgang van geheugen naar begrip, van concreet naar abstract, van grammatica naar lectuur? of zullen de auteurs ook de methode voor het eerste jaar alsnog gaan moderniseren?

In Nederland is het boek niet zonder meer te gebruiken: daarvoor is het te uitgebreid ingesteld op de actieve naast de passieve taalbeheersing. Maar veel van de toegepaste didactische grondslagen zijn nog lang niet in de bij ons gebruikte methodes doorgedrongen, zodat het nuttig kan zijn de aandacht te vestigen op wat hier door onze Belgische collega's is gepresteerd.

E. J. KUIPER



BIBLIOGRAFISCHE NOTITIES

Paedagogische Studiën tracht zo goed mogelijk, door het bespreken van de paedagogische en psychologische literatuur, voorlichting te geven. Bovendien verstrekt ons blad informatieve gegevens over wetenschappelijke literatuur met betrekking tot onderwijs en opvoeding. Hierbij weder een bibliografisch overzicht aan de hand van de hierbij gaande rubricering.

*Indeling voor bibliografische notities van Paedagogische Studiën.*

1. Filosofie en Theologie (met betrekking tot opvoeding en pedagogiek).
2. Biologie, erfelijkheidsleer, constitutie-leer, psychosomatiek, en dergelijke.
3. Geslachten en geslachtsverschillen.
4. Algemene Psychologie en Psychopathologie.
5. Heilpedagogiek, gehandicapte kind, enz.
6. Sociologie, politica, enz.
7. Maatschappelijke omstandigheden, jeugdzorg, maatsch. werk, verwaarlozing, criminaliteit.
8. Gezin.
9. Theoretische Pedagogiek.
10. Geschiedenis van opvoeding en onderwijs. Vergelijkende opvoedkunde. Schoolwetgeving. Universiteit.
11. Opleiding van onderwijzers, leraren, gestichtsofvoeders, etc.
12. Ontwikkelingspsychologie.
13. Pedagogische Psychologie.
14. Tests.
15. Algemene en bijzondere didaktiek.
16. Methoden: statistiek, psychodiagnostische methoden, enz.
17. Verslagen, Jaarboeken, Encyclopediën.

Achter de titel is vermeld de naam van de instelling waar de boeken aanwezig zijn. Daarbij zijn de volgende afkortingen toegepast:

- [P.I.-U.] = Pedagogisch Instituut, Trans 14, te Utrecht.  
 [K.B.] = Koninklijke Bibliotheek te 's-Gravenhage.  
 [U.B.-A.] = Universiteitsbibliotheek, Singel 421, Amsterdam.

1. FILOSOFIE UND THEOLOGIE  
(MET BETREKKING TOT OPVOEDING EN PEDAGOGIEK)

- BOLLNOW, O.F. *Wesen und Wandel der Tugenden*. Frankfurt a.M. 1958 [P.I.-U.]
- ERKENNTNIS UND VERANTWORTUNG. *Festschrift für Theodor Litt zur Vollendung d. 80 Lebensjahres*. Hrsg. v. J.Derbolav und F.Nicolin. Düsseldorf 1960. [U.B.-A.]
- FORTMANN, H.M.M. *Wat is er met de mens gebeurd? Over de taak van een vergelijkende cultuurpsychologie*. Utrecht 1959. [K.B.]
- LITT, THEOD. *Technisches Denken und menschliche Bildung*. 2., verb. Aufl. Heidelberg 1957. [U.B.-A.]
- SCHEPERS, H. *Andreas Rüdigers Methodologie und ihre Voraussetzungen*. Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Schulphilosophie im 18. Jahrhundert. Köln. 1959. [K.B.]
- TEILHARD DE CHARDIN, P. *Het verschijnsel mens*. Uit het frans vertaald door Daniël de Lange. Met een woord vooraf van N.M.Wildiers. Utrecht enz., 1958. [P.I.-U.]

2. BIOLOGIE, ERFELIJKHEIDSLEER, CONSTITUTIE-LEER,  
PSYCHOSOMATIEK, EN DERGELIJKE

- WRIGHT, B.A. *Physical disability*. A psychological approach. New York, 1960. [U.B.-A.]

3. GESLACHTEN EN GESLACHTSVERSCHILLEN

- MOSER, C.G. *Understanding girls*. New York, 1957. [P.I.-U.]
- MUCHOW, H.H. *Sexualreife u. Sozialstruktur d. Jugend*. Hamburg, 1960. [U.B.-A.]

4. ALGEMENE PSYCHOLOGIE EN PSYCHOPATHOLOGIE

- ALLPORT, G.W. *Personality and social encounter*. Selected essays. Boston 1960. [U.B.-A.]
- ANDRY, R.G. *Delinquency and parental pathology*. A study in forensic and clinical psychology. London, 1960. [U.B.-A.]
- BARBU, Z. *Problems of historical psychology*. London, 1960. [U.B.-A.]
- CHESS, S. *An introduction to child psychiatry*. With a forew. by L.B.Slobody. New York etc., 1959. 8e. x, 254 blz. [K.B.]
- GEISLER, E. *Das sexuell misbrauchte Kind*. Beitrag zur sexuellen Entwicklung, ihrer Gefährdung u. zu forensischen Fragen. Göttingen, 1959. [U.B.-A.]
- Gewissen*, das. Mit Beiträge von E.Blum, E.Böhler, C.G.Jung u.A. Zürich enz., 1958. [P.I.-U.]
- Handbook of abnormal psychology*. An experimental approach. Ed. with an introd. by H.J.Eysenck. London, 1960. [U.B.-A.]



WEAVER, A. *They steal for love*. An experiment in education and psychiatry with children and parents. New York, 1959. [U.B.-A.]

##### 5. HEILPEDAGOGIEK, GEHANDICAPTE KIND, ENZ.

BANG, Ruth. *Psychologische und methodische Grundlagen der Einzelfallhilfe*. Casework. Mit einem Vorw. von Margit Schlatter und von Curt Bondy. Wiesbaden, 1958. [P.I.-U.]

*Education of exceptional children and youth*. Edited by William M. Cruickshank and G. Orville Johnson. Englewood Cliffs. N.J., 1958. [P.I.-U.]

EGENBERGER, R. *Heilpädagogik*. Eine Einführung. Mit zahlreichen Schriftproben. Berlin enz., 1958. [P.I.-U.]

FERGUSON, TH. and A. W. KERR. *Handicapped Youth*. A report on the employment of handicapped young people in Glasgow. London etc., 1960. U.B.-A.]

GREGERSEN, M. B. *Eine Kindespsychose, ihr Verlauf und ihre Behandlung*. Nebst einem Anhang von Erik Strömgen. Vorw. von H. Helweg. Kopenhagen, 1944. 8. [P.I.-U.]

HAFFTER, C. *Kinder aus geschiedenen Ehen*. Eine Untersuchung über d. Einfluss d. Ehescheidung auf Schicksal und Entwicklung d. Kinder nach ärztlichen, juristischen und fürsorgerischen Fragestellungen. 2., erg. Aufl. Bern, 1960. [U.B.-A.]

HALLGREN, B. *Enuresis*. A clinical and genetic study. Stockholm, 1957 [P.I.-U.]

*Kontakgestörte Kinder*. Eine Diskussion d. Sektion Schulpsychology im Berufsverband Deutscher Psychologen. Basel usw., 1961. [U.B.-A.]

LENNHOFF, F. G. *Exceptional children*. Residential treatment of emotionally disturbed boys at Shotton Hall. Foreword by E. Glover. London, 1960. [U.B.-A.]

LEVINE, E. S. *The psychology of deafness*. Techniques of appraisal for rehabilitation. New York, 1960. [U.B.-A.]

LUTZ, J. *Schwachsinn im Lichte der neuern Forschung*. Biel, Schweiz, 1957. [P.I.-U.]

WEWETZER, K. H. *Das hirngeschädigte Kind*. Psychologie und Diagnostik. Eine experimentelle Untersuchung. Stuttgart, 1959. [U.B.-A.]

WIRZ, W. *Erziehung in d. Anstalt*. Beitrag zur Frage d. psychischen und sozialen Grundlagen d. Anstaltserziehung schwererziehbarer Knaben und Jugendlichen. Frauenfeld, 1958. [U.B.-A.]

##### 6. SOCIOLOGIE, POLITICA, ADULT EDUCATION

ACHTERBERG, L. J. *Achtergronden van prestigekwesities*. Een empirisch sociaal-psychologische studie over de statusverhoudingen in het industriële bedrijf. Eindhoven, 1958. [P.I.-U.]

*Citizens of to-morrow*. A study of the influences affecting the upbringing of young people. London, 1955. [P.I.-U.]

HOFFMANN, W. *Abiturienten in nicht-akademischen Berufen*. Eine Untersuchung d. Beziehungen zwischen Gymnasialbildung und Berufsproblematik. Heidelberg, 1960. [U.B.-A.]

*De L.T.S.'er op school, thuis en in zijn beroep*. Een sociologisch rapport. Groningen, 1960. [U.B.-A.]

*Zo zijn ze . . . !* Een onderzoek naar de belangstellingsfeer van Zwolse middelbare scholieren. Met een voorw. van W. Banning, 's-Gravenhage, 1960. Publicatie van het Sociologisch Instituut der Nederlandse Hervormde Kerk. [K.B.]

7. MAATSCHAPPELIJKE OMSTANDIGHEDEN, JEUGDZORG,  
MAATSCHAPPELIJK WERK, VERWAARLOZING, CRIMINALITEIT

ABRAHAMSEN, D. *Who are the guilty?* A study of education and crime. New York, 1952. [U.B.-A.]

ASCHENHEIM, E. B. *Wie kam es so weit*. Strukturgenetisch orientierte Untersuchung an kriminell gewordenen Jugendlichen. München, 1958. [U.B.-A.]

CLOECK, H. P. *Maatschappelijk werk in overgangstijd*. Sociale opstellen. Alphen aan de Rijn, 1957. [P.I.-U.]

GERBER, W. *Zur Entstehungsgeschichte der deutschen Wandervogelbewegung*. Ein kritischer Beitrag. Bielefeld, 1957. [P.I.-U.]

HEINRICH, K. *Bibliographie Film und Jugend*. Frankfurt a.M., 1959 [U.B.-A.]

JONES, H. *Reluctant rebels*. Re-education and group processes in a residential community. London, 1960. [U.B.-A.]

KEILHACKER, M. *Kino und Jugend*. 15- bis 18-jährige in ihren Verhältnis zu Kino und Film. München, 1960. [U.B.-A.]

KENTLER, H. *Jugendarbeit in d. Industriewelt*. Bericht von einem Experiment. München, 1959. [U.B.-A.]

MIRANDA, F. DE. *Het meisje bij pedagogische verwaarlozing of maatschappelijke verwildering*. Groningen, 1960. 8<sup>o</sup>. 61 blz. [K.B.]

NAUGHTON, B. *One small boy*. London 1957. [P.I.-U.]

RAEVEN, F. M. *Inleiding tot het social casework*. Voorhout, 1958 [P.I.-U.]

RIESSEN, H. VAN. *Jeugdwerk onder de loep*. Een onderzoek naar het gereformeerde jeugdwerk voor boven-zestienjarigen. Kampen, 1958. [P.I.-U.]

RYMAN, E. *Teddy boy*. London, 1958. [P.I.-U.]

THRASHER, F. M. *The gang*. A study of 1.313 gangs in Chicago. 2nd. rev. ed. new impr. Chicago. III 1960. [U.B.-A.]

VELDHUIZEN, M. VAN. *De leuning is gebroken*. Een kleuterdagverblijf in een volkswijk. Met een ten geleide van M. A. M. Klompé. Assen, 1960. [K.B.]

WITTENBORN, J. R. *The placement of adoptive children*. Assisted by Barbara Myers. Springfield, Illinois, 1957. [P.I.-U.]

## 8. GEZIN

*Familie, die gesunde, in ethischer, sexualwissenschaftlicher und psychologischer Sicht.* Vorträge, gehalten auf dem internationalen Kongress der I.P.P.F. in Berlin 1957. Hrsg. von Hans Harmsen. Stuttgart, 1958. [P.I.-U.]

## 9. THEORETISCHE PEDAGOGIEK

BARUCH, D. W. *New ways in sex education. A guide for parents and teachers.* New York, 1959. [U.B.-A.]

BLANKERTZ, H. *Der Begriff der Pädagogik im Neukantianismus.* Weinheim a.d.B. usw., 1959. 8<sup>o</sup>. 128 blz. [K.B.]

BRUNER, J. S. *The process of education.* Cambridge, 1960. 8e. xx. 97 blz. [K.B.]

BUSSMANN, B. *Sexualpädagogik in der Berufsschule.* Ein Beitrag zur geschlechtlichen Erziehung der männlichen werktätigen Grossstadtjugend. München, 1958. [P.I.-U.]

DAVID, H. *Education and manpower.* Ed. by -. New York, 1960. 8<sup>o</sup>. xvi. 326 blz. [K.B.]

*Forschung. Pädagogische, und Pädagogische Praxis.* Beiträge von Hans Heckel, Eugen Lemberg, Heinrich Roth, u.a. Heidelberg, 1958. [P.I.-U.]

LANGEVELD, M. J. *Die Schule als Weg des Kindes.* Versuch e. Anthropologie d. Schule. Braunschweig, 1960. [U.B.-A.]

*Language: An enquiry into its meaning and function.* Planned and edited by Ruth Nanda Anshen. New York, 1957. [P.I.-U.]

LEIF, J. et RUSTIN, G. *L'education morale et civique. L'enseignement du francais.* [K.B.]

LEIF, J. et DELAZY, R. *L'enseignement du calcul.* Leçons de choses et sciences appliquées. [K.B.]

LEIF, J. et RUSTIN, G. *L'histoire et la géographie.* [K.B.]

NETZER, H. *Der Wettstreit in d. Erziehung.* Ausgewählte Texte. Weinheim/Bergstrasse, 1961. [U.B.-A.]

*Pädagogik im XX. Jahrhundert.* Eine enzyklopädische Darstellung ihrer Grundfragen, geistigen Gehalte u. Einrichtungen. Hrsg. v. W. Scheibe. Stuttgart, 1960. [U.B.-A.]

PETERS, K. *Grundprobleme d. Kriminalpädagogik.* Berlin, 1960. [U.B.-A.]

PRAAG, H. VAN *Pedagogiek in theorie en praktijk.* Zeist, 1960. [K.B.]

*Schule und Erziehung.* Ihre Probleme und ihr Auftrag in d. industriellen Gesellschaft. Von W. Mühlmann u.a. Berlin, 1960. [U.B.-A.]

SPRANGER, E. *Pädagogische Wahrheiten und Halbwahrheiten kritisch beleuchtet.* Festgabe für Wilhelm Flitner zum 70. Geburtstag. Hrsg. von - mit Beiträgen von Fritz Blättner u.a.. Heidelberg, 1959. 8<sup>o</sup>. 177 blz. m. port. [K.B.]

WARNER, R. H. *The child and his elementary school world.* Englewood Cliffs. N.J., 1957. [P.I.-U.]

## 10. GESCHIEDENIS VAN OPVOEDING EN ONDERWIJS.

## VERGELIJKENDE OPVOEDKUNDE, SCHOOLWETGEVING. UNIVERSITEIT

- ANGER, H. *Probleme d. deutschen Universität*. Bericht über eine Erhebung unter Professoren und Dozenten. Tübingen, 1960. [U.B.-A.]
- BANKS, O. *Parity and prestige in English secondary education*. A study in educational sociology. London, 1955. [P.I.-U.]
- BEREDAY, G. Z. F. and PENNER, J. *The politics of Soviet education*. Ed. by - . New York, 1960. [K.B.]
- BERGER, W. *Schulbau von heute für morgen*. Göttingen u.s.w., 1960 [U.B.-A.]
- BERNERT, E. H. *America's children*. New York, 1958. [P.I.-U.]
- BLÄTTNER, F. *Das Gymnasium*. Aufgaben d. höheren Schule in Geschichte und Gegenwart. Heidelberg, 1960. [U.B.-A.]
- CAMPBELL, F. *Eleven-plus and all that*. The grammar school in a changing society. London, 1956. [P.I.-U.]
- CHIOUT, H. *Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland*. Neue Wege und Inhalte in der Volksschule. Hrsg. von der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt a.M.. Dortmund, 1955. [P.I.-U.]
- CILLIERS, D. H. *Onderwysbeleid en -beheer in Suid-Afrika, 1910-1960*. With summary in English: Educational policy and control in South-Africa, 1910-1960. Pretoria, 1960. 8<sup>o</sup>. 43 blz. [K.B.]
- COETSIER, L. *De actuele deelname van beide taalgroepen aan het Belgische opleidingswezen en de maatschappelijke gevolgen ervan*. Gent, 1959. 8<sup>o</sup>. 63 blz. [K.B.]
- COLERIDGE, K. R. S. *Problemen rondom onze volksschool in Paramaribo*. Paedagogische, didactisch-psychologische en organisatorische beschouwingen. Rapport uitgebracht aan de Minister van Onderwijs en Volksontwikkeling-Paramaribo, 1960. [K.B.]
- GRIFFITHS, V. L. *An experiment in education*. An account of the attempts to improve the lower stages of boys' education in the Moslem Anglo-Egyptian Sudan, 1930-1950. With ill. London etc., 1953. [P.I.-U.]
- HEINTZ, P. *Soziologie der Schule*. Hrsg. von - . Köln, 1959. [K.B.]
- HOSKE, H. *Die Schule im Sozialhaushalt des Staates*. Wiesbaden, 1957. [P.I.-U.]
- Honderd jaar Christelijk nationaal schoolonderwijs, 1860-1960*. Gedenkboek ter gelegenheid van het eeuwfeest der Vereniging van Christelijk Nationaal Schoolonderwijs. Wageningen, 1960. [K.B.]
- HOVE, O. *An outline of Norwegian education*. 2nd. rev. ed. Oslo, 1958. 8<sup>o</sup>. 189 blz. met afbn. [K.B.]
- HUUS, H. *The education of children and youth in Norway*. Pittsburgh, 1960 [U.B.-A.]
- IDENBURG, PH. J. *Schets van het Nederlandse schoolwezen*. Groningen, 1960. [U.B.-A.]

- KING, E. J. *Other schools and ours*. London, 1958. [U.B.-A.]
- Maatregelen en voorzieningen ten behoeve van het gewoon lager onderwijs in Noord-Brabant*. Rapport. Tilburg, 1959. [K.B.]
- MASON, R. G. *British education in Africa*. London, 1959. 8<sup>o</sup>. x, 141 blz. [K.B.]
- Public education in America*. A new interpretation of purpose and practise. Symposium. Ed. by G. Z. F. Bereday and L. Volpicelli. New York, 1958. [U.B.-A.]
- RENZ, W. *Newmans Idee einer Universität*. Probleme höherer Bildung, Freiburg Schw. 1958. 8<sup>o</sup>. XXII, 338 blz. [K.B.]
- SASSEN, H. W. VAN. *Vorming van de werkende jeugd in Engeland*. Het dag-vervolgonderwijs. Groningen, 1960. [U.B.-A.]
- SCHLETTE, H. R. *Sowjethumanismus*. Prämissen und Maximen kommunistischer Pädagogik. München, 1960. [U.B.-A.]
- SOUREN, C en PELOSI, E. *Hedendaagse vraagstukken van opvoeding en onderwijs*. 2e herz. en bijgew. druk. Tilburg, 1959. [K.B.]
- Soviet commitment to education*. Report of the first official U.S. education mission to the U.S.S.R. With an analysis of recent educational reforms. Washington D.C., 1959. [U.B.-A.]
- The humanities in soviet higher education*. Ed. by D. Grant. Toronto, 1960. [U.B.-A.]
- WICHERN. *Johann Hinrich, als Sozialpädagoge*. Zusammengest. und eingel. von Max Busch. Weinheim enz., 1957. [P.I.-U.]
- World survey in education. II. Primary education*. Paris. 1958. [U.B.-A.]

## 11. OPLEIDING VAN ONDERWIJZERS, LERAREN, GESTICHTSOPVOEDERS, ETC.

- GAHLINGS, I. und MOERING, E. *Die Volksschullehrerin*. Sozialgeschichte und Gegenwartslage. Heidelberg, 1961. [U.B.-A.]
- GRIEK, J. L. H. VAN DE. *Onderwijzers in onbetaalde buitenschoolse functies*. Een sociografisch onderzoek naar het vervullen van onbetaalde buitenschoolse functies door het personeel bij het gewoon en voortgezet gewoon lager onderwijs in Nederland. Groningen, 1960. Proefschrift Vrije Universiteit Amsterdam. [K.B.]
- Indeling*. Een - der sociaal pedagogische opleidingen. Rapport der Kerncommissie opleidingsvraagstukken van de Nationale Raad voor Maatschappelijk Werk. Tilburg, 1960. [K.B.]
- PETERSON, A. D. C. *Educating our rulers*. London, 1957. [P.I.-U.]

## 12. ONTWIKKELINGSPSYCHOLOGIE

- BOSSARD, J. H. S. and BOLL, E. S. *The sociology of child development*. 3rd. ed. New York, 1960. [U.B.-A.]

- Entwicklungspsychologie*. Hrsg. von H. Thomae. Göttingen, 1958. [P.I.-U.]
- KOCH, S. *Psychology. A study of a science*. New York, etc. 1959. vol. 8<sup>o</sup>. Bijdragen van A. A. Blank e.a.
- I-III Study. 1. Conceptual and systematic. I. Sensory, perceptual and physiological formulations. - II. General systematic formulations, learning and special processes. - III. Formulations of the person and the social context. [K.B.]
- LANGEVELD, M. J. *Ontwikkelingspsychologie*. Beknopte historische en systematische inleiding. 4<sup>o</sup>. opn. herz. druk. Groningen, 1960. [U.B.-A.]
- LOOMIS, M. J. *The preadolescent*. Three major concerns. New York, 1959. [U.B.-A.]
- RITHOLZ, S. *Children's behaviour*. Viewed by adults and children. New York, 1959. [U.B.-A.]
- SCHMIDT-KOLMER, E. *Verhalten und Entwicklung d. Kleinkindes*. D. Einfluss verschiedenartigen sozialen Milieus auf d. kindliche Verhalten und seine Bedeutung für d. Hygiene d. Kindesalters. Berlin-Ost, 1959. [U.B.-A.]
- Das Schulkind und seine Schwierigkeiten*. Vorträge gehalten auf der 4. Jahrestagung der „Vereinigung Deutscher Psychagogen e.V.“ Hrsg. von Karl Tornow. Göttingen, 1958. [P.I.-U.]
- THOMAE, H. *Entwicklungspsychologie*. Unter Mitarb. von R. Bergius u.a. hrsg. von - . Göttingen, 1959. 8<sup>o</sup>. XVI, 622 blz. [K.B.]
- WATSON, R. I. *Psychology of the child*. Personal, social, and disturbed child development. New York, 1959. [U.B.-A.]

### 13. PEDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE

- ABRAHAM, W. *Common sense about gifted children*. New York, 1958. [U.B.-A.]
- ALLPORT, G. W. *Werden der Persönlichkeit*. Gedanken zur Grundlegung einer Psychologie der Persönlichkeit. Übers. aus dem Amerikanischen. Mit einem Vorw. von Helmut von Bracken. Bern, 1958. [K.B.]
- BAAR, E. *Schulreife-Entwicklungshilfe*. Bericht über einen fünfjährigen Versuch mit 1670 Kindern in den Überganggruppen der Normalkindergärten sowie in den Sonderkindergärten der Stadt Wien. Mit einem Vorw. von E. Kothbauer. Wien, 1958. [P.I.-U.]
- BALLS, J. *Where love is*. The fostering of young children. With a pref. by John Bowlby. London, 1958. [P.I.-U.]
- BEEETS, N. *Volwassen worden*. Een probleemanalyse en een perspectief. Utrecht, 1960. [U.B.-A.]
- BÖHME, G. *Psychologie d. Erwachsenenbildung*. München u.s.w., 1960 [U.B.-A.]
- DÜHRSEN, A. *Heimkinder und Pflegekinder in ihrer Entwicklung*. Eine vergleichende Untersuchung an 150 Kindern in Elternhaus, Heim und Pflegefamilie. Göttingen, 1958. [P.I.-U.]



- DIJKHUIS, J. H. M. T. *Het beoordelen in de psychologie*. In het bijzonder het beoordelen van mensen en menselijk gedrag. Utrecht, 1960 [K.B.]
- GRASSEL, H. und KULKA, H. *Psychologische Untersuchungen. Über Berufswahl und Lehrausbildung*. Berlin, 1958. [P.I.-U.]
- HETZER, H. *Pädagogische Psychologie*. Unter Mitarb. von E. Bechthold u.a. Göttingen, 1959. 8<sup>o</sup>, XVI, 544 blz. [K.B.]
- HOGGART, R. *The uses of literacy*. Aspects of workingclass life, with special references to publications and entertainments. London, 1957. [P.I.-U.]
- KUBE, G. *Kind und Musik*. Psychologische Voraussetzungen des Musikunterrichts in der Volksschule. München, 1958. [P.I.-U.]
- METZGER, W. *Stimmung und Leistung*. Die affektiven Grundlagen des Lernerfolgs. Münster, Westfalen 1957. [P.I.-U.]
- OLÉRON, P. *Récherches sur le développement mental des sourds-muets*. Contribution à l'étude du problème „langage et pensée”. Paris, 1957. [P.I.-U.]
- TURNER, M. E. *The child within the group*. An experiment in self-government. With a forew. by Th. M. Newcomb. Stanford, California, 1957. [P.I.-U.]

## 14. TESTS

- COETSIER, L. en THIENPONT, A. *Handleiding bij de uitgebreide en beknopte persoonslijst en de medische schoolfiche*. 3e uitg. Deinze, 1942. [P.I.-U.]
- Creative variations in the projective techniques*. By M. Harrover a.o. With a foreword by B. Klopfer. Springfield III, 1960. [U.B.-A.]
- Handbook of research methods in child development*. Ed. by P. H. Mussen. New York, 1960. [U.B.-A.]
- HEMMER, E. F. *The clinical application of projective drawings*. Springfield, III, 1958. [P.I.-U.]
- Projective techniques with children*. Ed. by A. I. Rabin and M. R. Haworth. New York, 1960. [U.B.-A.]
- REVERS, W. J. *Der thematische Apperzeptionstest (T.A.T.)*. Handbuch zur Verwendung des T.A.T. in der psychologischen Persönlichkeitsdiagnostik. Bern, 1958. [K.B.]
- SHUEY, A. M. *The testing of negro intelligence*. London, 1958. [U.B.-A.]
- VERNON, PH. E. *Intelligence and attainment tests*. London, 1960 [U.B.-A.]

## 15. ALGEMENE EN BIJZONDERE DIDACTIEK

- ALT, R. *Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte*. Berlin, 1960. [K.B.]
- BAALEN, C. A. VAN. *Leren studeren*. 's-Gravenhage, 1960. 8<sup>o</sup>. 35 blz. [K.B.]
- BLOCK, A. DE. *Algemene didactiek der theoretische intelligentie*. Antwerpen, 1960. [U.B.-A.]

- BOERSMA, U. J. *De syntaxis in het moedertaalonderwijs op de lagere school*. Een historische en experimentele terreinverkenning. Groningen, 1960. Proefschrift Groningen. [K.B.]
- BYL, J. *Inleiding tot de algemene didactiek v. h. basisonderwijs*. Groningen, 1960. [U.B.-A.]
- EDFELDT, A. W. *Silent speech and silent reading*. Stockholm, 1959. [U.B.-A.]
- EHRENFEST-AFANASSJEW, T. *Wiskunde* Didactische opstellen Zutphen, 1961 [U.B.-A.]
- GELDER, L. VAN *Grondslagen van de rekendidactiek* Een theoretische en praktisch-didactische beschouwing over het rekenen in het basisonderwijs Groningen, 1959 8<sup>o</sup> VI, 181 blz. [K.B.]
- MÜLLER, H. A. *D. Psychologie d. Lesens*. Lörrach, 1958. [U.B.-A.]
- PETERS, J. M. L. *Visuele communicatie en visueel onderwijs*. Over de rol van beelden in het communicatieproces en over het gebruik van audiovisuele hulpmiddelen. Haarlem, 1961. [U.B.-A.]
- Examineerbare stof voor het toelatingsexamen der middelbare school*. 2e dr. 's-Gravenhage, 1960. 8<sup>o</sup>. 32 blz. [K.B.]

16. METHODEN: STATISTIEK, PSYCHODIAGNOSTISCHE METHODEN, ENZ.

- FORDHAM, M. *New developments in analytical psychology*. Foreword by C. G. Jung. London, 1957. [P.I.-U.]
- Enkele problemen van de Nederlandse onderwijsresearch*. Verslag van de conferentie te Amsterdam, 14 maart 1960. Groningen, 1960. [K.B.]

17. VERSLAGEN, JAARBOEKEN, ENCYCLOPEDIËN

- Enzyklopädie der Psychologie in Einzeldarstellungen*. Hrsg. von Robert Heiss. Bern usw., 1958. Bde. 8<sup>o</sup>. [K.B.]
- Jahrbuch d. Psychoanalyse*. Beiträge zur Theorie und Praxis. Band I. Köln, 1960. [U.B.-A.]
- WIEGERSMA, S. *De wereld der beroepen*. Beschrijvingen van beroepen in de hedendaagse samenleving. Haarlem, 1959. [U.B.-A.]

## IETS OVER AMERIKAANS ONDERWIJS ENKELE REISINDRUKKEN

H. W. F. STELLWAG

### *Inleiding*

In de herfst van 1960 had ik het voorrecht op uitnodiging van het Department of State, Washington, D.C. een studiereis te maken door de Verenigde Staten van Amerika. Het was een individueel programma, a specialists' program, zoals dat heet, waarbij de gast de vrijheid heeft alle instituten en personen te benaderen die hem kunnen inlichten over het onderwerp dat zijn belangstelling heeft. Men kan zèlf zijn eigen programma opstellen, maar men kan daarvoor ook gebruik maken van de hulp van Washington. Dit laatste heeft, om praktisch organisatorische redenen, zeer veel voordelen. Maar voor mijn doel was een tussenweg beter. Met behulp van vrienden-collega's in Amerika werd het programma opgesteld en Washington zorgde voor de organisatie. Dit geschiedde zo perfect dat op de gehele tocht van twee maanden van New York naar San Francisco, waarbij ik tal van Universiteiten en Colleges heb bezocht, slechts eenmaal, tengevolge van slecht weer van het vastgestelde tijdschema moest worden afgeweken. Overal waar ik aankwam was een collega of diens assistent aanwezig om mij te begroeten en lag het programma voor de volgende dagen gereed. Door deze bewonderenswaardige organisatie, maar ook door de vriendelijkheid en goede zorgen van ieder met wie ik in aanraking kwam, was deze reis uitermate verfrissend en inspirerend.

In het kader van mijn studieonderwerp: *Counseling and Guidance*, kwam ik vrijwel met alle aspecten van het Amerikaanse Onderwijs in aanraking, van lagere school tot en met universiteit. Wanneer ik naar Amerika gegaan was met een meer algemeen plan, laten we zeggen om het Amerikaanse onderwijs te bestuderen, zou ik niet zo veel geleerd hebben en zou de reis niet zo geslaagd zijn geweest. Nu werd ik in de gesprekken en de contacten, die zich om het bovengenoemde onderwerp concentreerden a.h.w. zijdelings, maar zeer uitgebreid met de algemene onderwijssituatie geconfronteerd, en ik leerde in steeds andere omgeving variërende opvattingen kennen. Zo was het mogelijk om in de zeer korte tijd de achtergrond van het Amerikaanse onderwijs aan te voelen, de gevoelens van nationale trots te begrijpen, maar ook de bezorgdheid die men er thans veelvuldig aantreft.

Dankzij de snelheid van het jet-vliegtuig, kan men in zeer korte tijd enorme afstanden afleggen. De twee maanden bleken voor een algemene

oriëntering voldoende. Men leert bij een langer verblijf naar verhouding niet zoveel meer. Voor méér dan een algemene indruk – zij het ook alzijdig en gevarieerd – heeft men minstens enkele jaren nodig, waarbij men heel lang op het in de eerste maanden bereikte niveau blijft staan.

### *Algemene indrukken*

Men is in ons land in het algemeen overtuigd, en ik zelf was dit zeer zeker, daarin nog versterkt door de omvang en intensiteit van het voor mij ontworpen programma – dat alles in Amerika door een grote haast en jachterigheid, misschien zelfs oppervlakkigheid wordt gekenmerkt.

Het tegendeel is waar. Om de waarde van gesprek en omgang weer te leren kennen moet men naar Amerika gaan. De Amerikaan neemt zich de tijd en hèeft de tijd om zich op personen in te stellen. Hij heeft nog de onbevangenheid en frisheid om belangstelling te hebben voor de bezoeker als persoon. In de kringen waarmee ik in aanraking kwam is men, naast het zakelijke, óók geïnteresseerd in iemands persoonlijke leven. Dit geeft de indruk van grote hartelijkheid, van een levensvorm die meer overeenkomt met die bij ons in de provincie dan in onze grote steden. Een buitenlands bezoek is in zekere zin een evenement, men geeft zich veel moeite om dit een succes te doen worden. Hoewel de inrichting van de Amerikaanse „residential” Universiteit, de besloten campus, die hier en daar wat van een dorpsgemeenschap heeft, dit in de hand werkt, was dit in New York – ook weer binnen het kader van de „Colleges” – ook het geval. Slechts California maakt een uitzondering, – daar is men meer Europees óók in dit opzicht, dat men het erg druk heeft met zijn eigen affaires.

Als land is Amerika oneindig gevarieerd en tegelijk voor de Europeaan opvallend monotoon; technisch zeer ontwikkeld – in de persoonlijke omgang minder gedifferentieerd. Het land is vol en leeg tegelijk, dicht en dun bevolkt. De wolkenkrabbers van Manhattan zijn typisch Amerikaans, maar het ideaal van de doorsnee Amerikaan is buiten wonen in een eigen huisje. En zo kan men door gaan. Het is het land der tegenstellingen. De Amerikaan is zakelijk, praktisch, efficiënt en tegelijk idealist.

De Amerikaan is een gemeenschapsmens – een van de merkwaardigste uitingen daarvan is dat in alle instituten en kantoren de deuren der kamers altijd openstaan! Als men door de gangen loopt ziet en hoort iedereen wat er overal gebeurt. Het feit dat het binnenshuis doorgaans onverdraaglijk heet is, is m.i. niet de reden van deze openheid. Ik be-

schouw deze gewoonte meer als een uiting van de behoefte om alles met elkaar te delen, een gemeenschap te vormen. Een andere uiting daarvan is ook het intense en intieme kerkelijk leven. Zo werden aan het eind van een kerkdienst alle personen die van elders gekomen waren door de dominee ieder persoonlijk aan de gemeente geïntroduceerd, met een resumé van hun levensloop en plaats van herkomst.

De Amerikaan is dus een gemeenschapsmens, soms zelfs een conformist, maar tegelijk is hij een vurig aanhanger van individuele vrijheid en persoonlijke overtuiging. Dit is bij hem inhoud van geloof en cultus. Maar dit geloof, the American „creed”: „*We believe in the individual*”<sup>1</sup>, kan ons en ook de Amerikaan zelf weer te veel cliché, te stereotyp voorkomen. Dr. Arnold Buchheimer (Board of Higher Education, New York City) vertelt dat hij eens door een van de gangen liep van een der New Yorkse Instituten, waar colleges in opvoedkunde werden gegeven. In zo ongeveer zes lokalen werd les gegeven: „The doors were open. (*Sic.*) I heard the expression *the individual* used more than half a dozen times in the course of this brisk and preoccupied walk”. „The individual has become an institution,” zegt de schrijver.<sup>2</sup>

Hoe zou het mogelijk zijn, waar zoveel tegenstellingen aanwezig zijn, één bepaalde overheersende indruk mee terug te nemen? Dit is toch mogelijk doordat één trek het beeld overheerst: die van opvallende hartelijkheid, openheid en belangstelling. Ondanks de steeds verder doordringende automatisering en mechanisering, op alle gebieden, ook in het huiselijk leven en het onderwijs – afwasmachines en het nieuwste snuffje: teaching machines – is, in de kringen waar ik mee in aanraking ben gekomen, de tussen-menselijke omgang natuurlijk, d.w.z. niet formeel, maar direct en persoonlijk. Dit geeft de indruk van frisheid en onbedorvenheid, wat ons die daaraan niet meer gewend zijn, dan als ongecompliceerdheid of primitiviteit voorkomt. Dat dit allesbehalve ongecompliceerd of primitief behoeft te zijn, wordt men zich bewust als men zelf in omslachtige bewoordingen getracht heeft zijn mening over een bepaald onderwerp te formuleren, en de gesprekspartner met bewonderenswaardige precisie je opvangt met: „What you mean to say is . . .”, en in één pakkende formulering aan de „vele woorden” zin geeft.

<sup>1</sup> In its political, social, religious and economic life this nation has been the refuge of those who have believed in the individual”. Arthur A. Hitchcock, *Milestones in the development of Personnel Services in Education*, 58th Yearbook N.S.S.E. Chicago, 1959.

<sup>2</sup> In een lezing: *Rogsonian theory and its effects on American Education*, gehouden voor de Counseling Workshops, 1960, Department of Education, State of Rhode Island.

*Indruk van het Amerikaanse Onderwijs*

Dat directe ervaring een betere basis voor kennis is dan boeken, is een grondstelling van de didactiek die op deze reis weer opnieuw bevestigd werd. Van te voren meende ik de Amerikaanse paedagogiek vrij goed te kennen. Niet alleen uit de boeken, waaraan men bij ons geen gebrek heeft, maar ook door de vele contracten die we hier met Amerikanen hebben. Deze zijn soms oppervlakkig – een bezoek van een rondreizende groep – maar ze kunnen ook, b.v. in gevallen van verblijf van een jaar in het kader van de Fulbright regeling, zeer veel dieper gaan en een wederzijds begrijpen uitermate bevorderen. Maar wanneer men dan de werkelijkheid ziet blijkt het vaak dat de denkbeelden die men had niet helemaal kloppen.

*Het onderwijs zaak der ouders*

Een van de eerste dingen die opvallen is dat het onderwijs veel meer een aangelegenheid is van iedereen, dus van de ouders, van de „taxpayers”, dan dit het geval is bij ons. Dit is een gevolg van het feit dat het Amerikaanse stelsel gedecentraliseerd is. Niet alleen dat iedere staat zijn eigen wetgeving heeft (in dit opzicht is iedere Amerikaanse Staat te vergelijken met de Staat der Nederlanden) maar ook moet ieder distrikt of iedere gemeente een onderwijspolitiek voeren die de instemming heeft der inwoners die de gelden in de vorm van belasting moeten fourneren. Nu betalen ook wij in Nederland belasting, dus wat is het verschil? Dat is dit, dat in Nederland de wijze van besteding na vaststelling van het algemene regeringsbeleid en de jaarlijkse debatten in Gemeenteraden en Kamers verder geen openbare aangelegenheid is, maar van het Ministerie of de Afdelingen. Nog minder is het iets waarvoor men zich als belastingbetaler persoonlijk verantwoordelijk kan voelen, want er zijn nu eenmaal de centrale bepalingen waaronder men ook als Gemeente niet uitkomt. Maar in Amerika is het onderwijs een locale aangelegenheid en heeft de burger plaatselijk, via de Boards of Education invloed op de wijze van besteding en dus op de gang ervan.<sup>1</sup> Hij wil goede waar voor zijn geld en als hij overtuigd is dat hij meer moet betalen om betere kwaliteit te ontvangen, dan is hij daartoe bereid.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> The schools are maintained by tax moneys drawn from the pockets of the community as a whole, wether or not those who are taxed have children who attend Public School. And the community will insist on value for money. The Schools, Martin Mayer p. 31, Harper N.Y. 1961.

<sup>2</sup> Een voorbeeld: In een officiële publicatie uit Columbus (Ohio) over de ontwikke-



Aangezien het verschil in materiële welstand in de verschillende staten zeer verschillend is, is dus ook het verschil in kwaliteit van het onderwijs zeer verschillend. Dit valt voor een Europeaan die uit een land komt met een gecentraliseerd onderwijs-systeem moeilijk te begrijpen. Want hier ligt een fundamentele tegenstelling tussen de Verenigde Staten, en een land als Nederland. Bij ons is: „het onderwijs voorwerp van aanhoudende zorg der regering” – die zoals duidelijk weer uit het jongste wetsontwerp blijkt (art. 11.2) zeer bindende voorschriften geeft voor verplichte en ook voor de toevoeging van niët verplichte vakken op het rooster. Wel wordt met nadruk in de toelichting op het ontwerp geponeerd dat de opvoeding der kinderen van nature in eerste instantie als een recht en een plicht op de ouders rust,<sup>3</sup> aan de andere kant klaagt de Minister over belangstelling en competentie der ouders. Hij zegt in de Memorie van Toelichting<sup>4</sup> dat bij vele ouders gebrek aan belangstelling voor het Onderwijs bestaat, soms uit onwil, maar veelal uit onmacht”. Wel doet de Minister, erkennende dat onderwijs primair een volkszaak is, een poging tot decentralisatie, om de taak der centrale Overheid, die thans overmatig is belast „te verlichten”. Hij ziet hier echter een „taak voor maatschappelijke onderwijsorganen”. Over de samenstelling, taak en werkwijze dezer organen is voorshands nog niets duidelijk. Zij zijn in art. 3 aangeduid als advies-commissies van „ouders, leraren en Gemeenten of schoolbesturen, die zich de behartiging van het voortgezet onderwijs ten doel stellen”. In art. 40 kan men lezen dat de oudercommissies die aan elke openbare school verbonden moeten zijn, de bloei van de school zullen bevorderen door bij „ouders en verzorgers belangstelling hiervoor aan te kweken”. Wat zij dan verder kunnen doen is „de belangen van de school bij het bevoegd gezag voorstaan en aan dit en de inspectie de gewenste inlichtingen geven”.

ling van de openbare scholen in deze stad gedurende het tijdvak 1950/60 lezen we: „The staunch support of the Council and individual P.T.A. units throughout the city contributed substantially to the succesful operation of the Columbus Public Schools during the 1950's... The Board of Education and the staff of the Columbus Public Schools take this opportunity to express deep appreciation to the Council and the P.T.A. Units.”

<sup>3</sup> Ontwerp van Wet tot regeling van het Voortgezet Onderwijs. Uittreksel uit de Memorie van toelichting op het Wetsontwerp, 9. Publicatie van het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, Staatsdrukkerij 1958.

<sup>4</sup> Overgenomen in Voorlopig Verslag en Memorie van Antwoord, 21 juni 1960, hoofdstuk II, paragraaf 2. Publicatie van het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, Staatsdrukkerij 1961.

Het bovenstaande dat zeker als een uiting van progressiviteit moet worden opgevat is zó radicaal verschillend van Amerikaanse opvattingen dat het bijna niet mogelijk is Nederland en Amerika op dit punt te vergelijken en beiden recht te doen. Het enige dat men zeggen kan is dat bij een gecentraliseerd systeem als het Nederlandse het onderwijs theoretisch of liever indirekt volkszaak is en bij een gedecentraliseerd systeem als het Amerikaanse praktisch en direkt. Het lijkt mij toe dat het de Amerikaan absurd in de oren zou klinken dat van overheidswege commissies en organen ingesteld worden om de ouders belangstelling voor de opvoeding van hun kinderen bij te brengen, en dat de oudercommissies zelf niets meer kunnen doen dan een initiatiefnemende en regulerende Overheid voor te lichten. Voor mij was het evenmin gemakkelijk om de invloed niet te onderschatten die de ouder individueel en collectief op de ontwikkeling van het schoolwezen heeft en de intense belangstelling die hij ervoor koestert. Belangstelling voor de school is niet een nationale deugd (die onze Minister bij ons wil aankweken) maar een direkt eigenbelang. De Amerikaanse ouder betaalt rechtstreeks aan het onderwijs; hij is a.h.w. aandeelhouder. In dien zin moet men het dan ook opvatten als in een gesprek over onderwijs-toestanden de „taxpayers” plotseling opduiken: „nemen de taxpayers daar dan genoegen mee?” „Daarvoor zouden bij ons de taxpayers niet te vinden zijn”.

Vandaar dat het voeren van onderwijs-politiek in Amerika – hetzij op het niveau van stad of distrikt, van staat of natie –, een kwestie is van de beste manier om het artikel te verkopen.

Het hoofd van een school ergens in de provincie of de inspectie, willen zij een zaak die zij paedagogisch van belang achten ingevoerd krijgen, moeten op dezelfde propagandistische wijze te werk gaan als zij de taxpayers mee willen krijgen, als de federale Regering te Washington, als zij het Congres der Afgevaardigden moeten bewegen om federale gelden voor een groots nationaal plan ter beschikking te stellen. Het is dus niet zo dat de Amerikaan wel belangstelling voor zijn kinderen heeft en hun opvoeding en de Nederlander niet – ook de Nederlander betaalt belasting en heeft belangstelling voor Onderwijs – maar hij heeft geen aandeel aan het beleid. Hij zou zeker niet minder actief zijn dan de Amerikaan, als hij, evenals deze, direkte invloed bezat.<sup>1</sup>

1 In dit opzicht – althans bij het Onderwijs – geldt dat de Amerikaan gelooft in wat Brubacher in aansluiting aan Dewey heeft geformuleerd als: „The good society, then, is the one that is growing in sharing. Just as the measure of growth is more growth, so the measure of democracy is more democracy, more sharing.” (*Modern Philosophies of Education*, Mc Graw-Hill Book Co 1939 p. 158).

*De rol van de school in het openbare leven*

Meer dan bij ons speelt de school een rol in het openbare leven, is zij Community Centre. Een voorbeeld: Onder het hoofd: *High School serves Community Needs* lezen we in *The Pioneer Guide*, Ann Arbor, Michigan, dat de Ann Arbor High School gedacht is niet alleen voor het gebruik der leerlingen, maar voor het gebruik en genot van al de „members of the community”. Al is de schoolbibliotheek thans nog niet voor publiek toegankelijk, men hoopt in de toekomst haar tot afdeling te maken van de openbare leeszaal. De „health clinic” is toegankelijk voor het publiek, hier zullen training-cursussen voor volwassenen gegeven worden. Van de cafetaria en de recreatiezaal kan voor feestelijkheden gebruik gemaakt worden. De gymnastiekzalen worden na schooltijd gebruikt als „Youth center”. Alle lokalen staan ter beschikking voor avondcursussen. „There is a possibility that in the future the high school will sponsor a lecture and concert series.”

„Thus the high school serves adults as well as the youth of the community.”

*Openbaar en Bijzonder Onderwijs*

Zeer sterk verschilt Amerika voorts van Nederland dat de scheiding tussen Kerk en Staat op het punt van onderwijs principieel en absoluut is. Bijzonder (Confessioneel) onderwijs is geen voorwerp van zorg der regering! Bijzondere scholen worden niet gesubsidieerd. Het valt de Amerikaan zeer moeilijk om hem ons standpunt in dit opzicht duidelijk te maken. Particuliere scholen zijn er veel. Zij bestaan van privé-fondsen en vragen schoolgelden. Het openbaar onderwijs is kosteloos. Het particulier initiatief is op dit punt belangrijk. Tal van de beroemdste Amerikaanse Universiteiten zijn geen Staats-Universiteiten.

*De geest van het Amerikaanse Openbaar Onderwijs*

De voornaamste taak van de school, naar de mening van de Amerikaan, is persoonlijkheidsvorming, en is inhoudelijk dus niet „neutraal” als daarmee bedoeld zou worden dat elke positieve inhoud zou ontbreken. De democratische deugden, verdraagzaamheid, medewerking, aanpassing en de liefde voor Amerika worden zeer intens aangekweekt. De Amerikaanse Openbare school, the common school, heeft hierin een enorme taak volbracht. Zij is er in geslaagd en slaagt er nog steeds in de kinderen en kleinkinderen van immigranten uit alle hoeken der aarde,

tot één natie samen te smelten en van een sterk nationaal besef te door-  
dringen. Men voelt zich niet staatsburger van Iowa of Michigan, maar  
Amerikaan. Het nationaal besef is – dit zij terloops gezegd – één der  
opvallendste kenmerken van het Amerikaans karakter. Men moet in de  
omgang daarmee terdege rekening houden, want de Amerikaan is op  
dat punt uiterst kwetsbaar. Dit houdt niet in dat hij zelf geen kritiek  
zou hebben op nationale toestanden of eigenaardigheden. Hij is steeds  
bezig zichzelf en zijn opvattingen te herzien. Voortdurend vergelijkt hij  
zich met anderen. Ook wat het onderwijs betreft.

De Amerikaan is – terecht – trots op zijn onderwijs. De vorige bladzij-  
den hebben de oorzaken van dit gevoel aangetoond. Zoals hij gelooft  
in het individu, in de vrijheid, – en thans ook in Amerika's verantwoor-  
delijkheid voor het lot der volkeren – zo gelooft hij in zijn school, die  
de mensen zal vormen die deze idealen zullen belichamen. Bij alle harte-  
lijke bewondering die de ontwikkelde Amerikaan koestert voor de Euro-  
pese cultuur, gelooft hij tóch dat het Amerikaans onderwijs principieel  
beter is. Een van Amerika's vooraanstaande paedagogen zegt na een  
verblijf van een jaar in Nederland – waarin hij ons land grondig be-  
studeerde, – dat van het Nederlandse onderwijs gezegd zou kunnen  
worden, een kritiek die sommigen onzer volgens hem zouden kunnen  
leveren: „dat onze scholen voor v.h.m.o. met leerstof overladen zijn,  
dat wij onvoldoende aandacht geven aan de individuele behoeften en  
interessen, dat er geen samenwerking is tussen de schooltypen en zelfs  
tussen leraren van dezelfde school.”<sup>1</sup>

Maar de Amerikaan is ook ongerust. Die ongerustheid is gedeeltelijk  
op rekening te schuiven van de Russische successen, die de Amerikaanse  
natie in alle gelederen hevig hebben geschokt, en hij begint te vrezen dat  
aan het Amerikaans onderwijs – ondanks zijn spectaculaire successen  
op het gebied van maatschappelijke aanpassing – iets ontbreekt.

De tekorten ziet hij op twee punten: Hij vreest dat de onderwijsstruc-  
tuur, die in principe volledig door elke Amerikaan wordt aanvaard,  
gevaarlijk is voor sommige leerlingen omdat ze niet genoeg prikkels  
ontvangen om zich in te spannen. Heeft en doet de school wel alles voor  
haar begaafde leerlingen? Ten tweede, wordt er wel genoeg gedaan om  
speciaal het onderwijs in de exacte vakken voldoende te stimuleren?  
De moderne maatschappij heeft een grote behoefte aan physici, chemici,  
technici. Doet de school genoeg om de belangstelling voor de exacte

<sup>1</sup> Robert H. Mathewson: *The Current Educational Situation: Europe and America*,  
Address at Schoolman's Week, University of Pennsylvania, 1958.

vakken bij de begaafde leerlingen te stimuleren? Deze laatste vragen schijnen mede geïnspireerd te zijn door de angst voor de technische competentie der Russen, maar het is denkbaar dat ze ook zonder deze als gevolg van de moderne technische ontwikkeling opgekomen zouden zijn.

### *Vershil tussen V.H.M.O. en High School*

Wie deze twee instituten op één lijn zou willen stellen of zelfs maar vergelijken, wordt naar beide kanten onbillijk. Ze hebben totaal andere functies. De High School is het instituut dat iedere Amerikaanse jongen en meisje onderwijs geeft tot zij het einde van de leerplicht hebben bereikt. Dat wil dus zeggen dat de *functie* van de High School slechts te vergelijken valt met ons v.g.l.o. De *inhoud* van het onderwijs is echter gedifferentieerd, naar gelang van begaafdheid, interesse der leerlingen en financiële mogelijkheden der individuele scholen en omvat dus de gehele skala van ons voortgezet onderwijs. De Universiteit neemt gegadigden op en past na enige maanden meestal een selectie toe.

### *Vershil tussen Amerikaanse en Nederlandse Universiteit*

Daar de High School principieel haar leerlingen niet selekteert maar zich instelt op hun individuele behoeften, – zoals in overeenstemming is met de persoonlijkheidsvormende functie van het onderwijs waarin de Amerikaan gelooft, – ligt het accent in de High School niet op intellectuele prestaties. Dit laatste aspekt dat ons v.h.m.o. wèl kenmerkt, valt dus de Amerikaanse bezoeker op. Maar men zou kunnen zeggen dat dit stadium ook in Amerika wordt bereikt, doch nà de High School, dus op het College.

Zou men het College vergelijken met onze Universiteit, dan slaat men de plank mis: het „Colege” is als het ware de voorbereidingsschool voor de Universiteit. Maar ook de Universiteit is in Amerika een school in de gewone zin des woords, een taalgebruik dat wij slechts overdrachtelijk kennen. De verschillende Instituten dragen de naam van School: „School of Medicine”, „School of Law”, „School of Education”. Hierin vindt men een strakke organisatie, een strenge discipline, die ons Nederlanders, die de theorie aanhangen van de academische vrijheid, op het eerste gezicht vreemd aandoet. Een college in een School of Education, waarvan ik vele heb bijgewoond, heeft veel van een les aan een middelbare schoolklas. De procedure is meestal zo, dat een deel van een boek besproken wordt, dat door de studenten al bestudeerd is of voor de

volgende keer bestudeerd zal worden. Er zijn herhaaldelijk proefwerken. De studiegang is omschreven in termen van college-uren die tot een zeker aantal verplicht gesteld worden (credit-hours). Men vindt dus dat de kwalifikatie voor een bepaalde graad zoveel credit-hours of semester-hours bedraagt, d.w.z. een vastgesteld aantal college-uren voor een bepaalde tijd. De studenten worden zeer strak gehouden. Zijn de voorde- ringen niet bevredigend, of laat het collegebezoek te wensen over, dan wordt de student van het College of de Universiteit verwijderd.

Merkwaardig deed mij aan de hiërarchie die men in zo'n „School” vindt: bovenaan staat de Dean, zoiets als bij ons de hoogleraar-direkteur, dan komt de gewone professor, en tenslotte de professoren van lagere rang (associate en assistant) wat in hun salaris tot uiting komt. De staf van een universitair instituut bestaat dus niet als bij ons, uit een hoog- leraar-direkteur met een aantal ambtenaren en assistenten, maar deze laatste dragen allen de titel van professor. De gehele staf is echter ambte- lijk gesurbordineerd aan de Dean, die, naar het mij lijkt, de positie heeft van rector of direktor en een aanzienlijke macht heeft. Mede daardoor krijgt men een indruk van strenge ambtelijkheid, om niet te zeggen van bureaucratisering.

Interessanter is dat iedere indruk dat de universiteit in Amerika niet dezelfde intellektueel-selektierende funktie zou hebben en het nage- streefde uiteindelijk wetenschappelijk peil beneden het onze ligt, onjuist is. Men volgt andere wegen. Terwijl de High School grotere vrijheid laat en zich meer op persoonlijkheidsvorming richt dan op intellek- tuele vorming wordt op het College en de Universiteit de student aan een strenge intellektuele tucht onderworpen. De verhouding professor- student, is als bij ons die van leraar-leerling.

Mijn indruk was dat de jongerejaars studenten evenwichtiger, rustiger zijn dan de onze, maar intellektueel minder rijp. Onze studenten schijnen intellektueel rijper, maar geven wat persoonlijkheid betreft een minder gave indruk.

### *Vershil in qualiteit aan de verschillende onderwijsinrichtingen*

Iedere Staat is, wat wetgeving betreft, autonoom en beheert zijn eigen financiën. Daarom is er nog al wat verschil in de qualiteit van de onder- wijsvoorzieningen in de verschillende Staten. Ook is het peil der leer- krachten en het niveau der Universiteiten niet hetzelfde. Het doet ons heel merkwaardig aan, dat b.v. de Staat California een hoog onderwijs- peil heeft, omdat het zoveel meer geld aan onderwijs kan besteden en



duis aan salarissen!, dan een arm land als b.v. Nebraska. Dit geeft aanleiding tot moeilijkheden, vooral door de sterke horizontale mobiliteit sinds de Tweede Wereldoorlog. Een van de redenen waarom een gezin van de ene Staat naar de andere verhuist is b.v. het betere onderwijs daar. Hoewel in ons land kwaliteitsverschillen kunnen bestaan tussen scholen op het afgelegen platteland en de steden speelt dit in ons kleine landje, waar de afstanden geen naam meer mogen hebben en de regering haar zorgen uitstrekt tot aan de verste uithoeken, een betrekkelijk geringe rol. Men moet echter, om de situatie te begrijpen, de regering te Washington niet vergelijken met de onze in Den Haag, maar de laatste met de regeringen der afzonderlijke Staten, terwijl de instanties te Washington slechts een parallel opleveren met de nog in de toekomst liggende overheid van de Verenigde Staten van Europa. Zou deze toekomstdroom verwezenlijkt zijn, dan zullen er tussen de Europese Staten niveau-verschillen blijven bestaan, en de wens om een zekere autonomie te behouden zal niet tot volledige gelijkschakeling leiden. En zo is het ook in de Verenigde Staten van Amerika.

Een neiging tot sterkere centralisering is in de U.S.A. merkbaar en ligt voor de hand. Tegelijk is men er bang voor. Dat is ook begrijpelijk. Toch kan ik me niet anders denken dan dat Amerika op de weg naar sterkere leiding van de Federale regering, goedschiks kwaadschiks, verder zal gaan. Want hoewel men in dit land geneigd was zelfs het publieke vervoer als een aangelegenheid der Staten afzonderlijk en niet als een nationale aangelegenheid te beschouwen, zodat een spoorlijn midden in het continent, aan de grens van één of andere Staat tot een abrupt eind kon komen, is toch een zekere coördinatie opgetreden. En zo ziet men dat de *Federale Regering*, al is het dan niet rechtstreeks regulerend, toch wel al helpend ingrijpt. Het onderwijs is nu eenmaal een nationaal belang, en als zodanig kan het als een onderdeel der Nationale Defensie worden gezien. In de National Defense Education Act van 1958 zijn op ruime schaal gelden voor verschillende universitaire opleidingen en wetenschappelijk universitair onderzoek ter beschikking gesteld. Wanneer de Federale Regering echter geld ter beschikking stelt, kan zij door middel van met haar hulp ingerichte instituten een homogenerende invloed uitoefenen op de te verwerven bevoegdheden. Op deze wijze is een uniformerende tendentie bespeurbaar. De democratische partij, die thans aan het bewind is, is in het algemeen iets meer naar centralisatie geneigd, dan de republikeinse.

### *De materiële voorzieningen*

De High Schools en de Universiteiten die ik bezocht heb zijn in materieel opzicht imponerend. Mijn ervaringen zijn vanzelfsprekend beperkt. Ook in Amerika zijn mooie en minder mooie scholen. Mijn algemene indruk is evenwel dat de moderne scholen in Amerika onvoorstelbaar groots zijn opgezet en fraai van architectuur. Juist aan dit laatste kan men zien dat de school veel meer in het centrum van het maatschappelijk leven staat, een community centre is. Men is trots op zijn school. Op dit punt blijkt opnieuw weer het voordeel van het niet-gecentraliseerde systeem. Het is mogelijk om met behulp van extra bijdragen van taxpayers of ouder-organisaties of geïnteresseerde instanties iets volkomen uitzonderlijks en unieks op te zetten – zo heeft b.v. Ann Arbor High School een astronomisch observatorium. „The planetarium is one of the most unique features of the school. Donated by the Argus Camera Company, it will be widely used for instructional purposes. Physical and senior classes will hold meetings in the planetarium during their units on astronomy . . . The high school plans to sponsor public lectures with a nominal charge for admittance”<sup>1</sup>. Of Lexington (Mass.) introduceert in het hypermoderne bouwplan als nieuwste snufje de teaching-machines met in de lokalen de daarvoor vereiste cubicles. Op een andere plaats kan men dan weer de modernste apparaten voor het onderwijs in de moderne talen bewonderen. Er is geen departement van O.K.W. dat zich om gelijkstelling hoeft te bekommeren. Werkelijk, als de Amerikaan denkt: „voor onze kinderen is niets goed genoeg”, kan hij dit principe in praktijk brengen.

Het technisch snelle tempo waarin men in Amerika leeft, maakt dat men al heel gauw een gebouw ouderwets gaat vinden. Voor het „oude” heeft de Amerikaan geen positieve waardering – oud is bij hem identiek met „shabby” en vuil en vervallen. In het nieuwste legt hij al zijn toekomstverwachtingen en idealisme. Maar de scholen zijn dan ook mooi en het meubilair is aantrekkelijk. In Amerikaanse beschrijvingen van Europese scholen komen uitdrukkingen als „shabby” en „dirty” voor klaslokalen en meubilair herhaaldelijk voor.

Ik zag zeer grote High Schools. De grote school is stellig een probleem, maar door de gang van de ontwikkeling is het moeilijk dit probleem geheel te omzeilen. Aangezien de High School comprehensive is, treffen we binnen haar muren alle soorten vervolgonderwijs aan. Speciaal de praktische vakken hebben veel ruimte voor outillage nodig. Er is even-

<sup>1</sup> Uit The Pioneer Guide, 1956, Ann Arbor High School.

wel een streven merkbaar om de grotere school in kleinere units te splitsen, ieder met eigen leiding en counseling service, zodat een meer intieme sfeer geschapen kan worden.<sup>1</sup> Ook is een afzonderlijke Junior en Senior High School niet ongewoon. Er wordt zeer veel gedaan om de kinderen in de organisatie van de school zo spoedig mogelijk wegwijst te maken. Soms worden speciale lessen gewijd aan vragen als, welke procedures gevolgd moeten worden bij te laat komen, ziekte, bij wie men zich dan heeft te vervoegen, waar hun localiteiten te vinden zijn, e.a.

### *De interne kant van het onderwijs*

Wanneer men nu door zo'n prachtige, modern ingerichte school loopt, door de eindeloze gangen, waar men in de verschillende leslokalen het gewone beeld te zien krijgt van een leraar of lerares voor de klas, in gesprek gewikkeld met zijn of haar leerlingen of simpelweg docerend, dan is de indruk die men krijgt dezelfde, die men overal ter wereld heeft als men door een school loopt en die typisch een school tot school maakt. Dit is in Amerika niet anders dan ergens ter wereld. Het treft ook dat in dit progressieve land – voor zover mijn indruk reikt – de „frontale” benadering zeer veelvuldig is, om niet te zeggen overweegt. Het treft ook dat de kinderen over het algemeen rustig zijn, minder lawaaiig dan bij ons. Ik heb eens ongemerkt een studiezaal bespied. In het hoekje in de gang waar ik stond viel ik niemand op, en zelf kon ik door de ramen en open deuren alles gadeslaan. Van eigenlijke surveillancce was er geen sprake. Toch zaten naar schatting meer dan 50 leerlingen, jongens en meisjes van ongeveer 15 à 16 jaar rustig en verdiept te werken. De gewone taferelen, die ik uit tal van scholen overal ter wereld ken, een jongen of meisje die eens even de aandacht van de anderen wil trekken, contact zoekt of wat malligheden uithaalt waren er niet bij.

Hetzelfde rustige, zeer goed gedisciplineerde vindt men op de Colleges. De Colleges zijn, zo zeiden we, het best te vergelijken met onze hoogste klassen van v.h.m.o. Het systeem van colleges die in feite lessen zijn maakt dat op gezette tijden na de bel enorme aantallen jongens en meisjes uit de verschillende gebouwen over de „campus” uitzwermen. Ook dan valt weer de bedaardheid op, en de ordelijkheid. Ditzelfde, en dat is nog verwonderlijker – vindt men in de gemeenschappelijke eetzaalen. Er is overal het cafetariasyteem, ook in de scholen. Ordelijk en be-

<sup>1</sup> „Some of the newer school plants are built in small grade-level or other units.. to secure for a large school the advantages of small-school atmosphere”. Margaret E. Bennet, Functions and Procedures in Personnel Services, in 58th Yearbook N.S.S.E. p.105, Chicago 1959.

daard wacht ieder in de rij zijn beurt af, zoekt zijn menu bij elkaar en wandelt met zijn blaadje naar een vrijstaand tafeltje. Er is geen gedrang en herrie. Dit op zichzelf is al een markant resultaat van een onderwijs dat zich ten doel stelt de sociale integratie van ieder kind – onverschillig uit welk milieu het komt – aan een democratische samenleving, waarin de Amerikaan gelooft, aan te passen.

### *De heterogeniteit der Amerikaanse schoolbevolking*

Het bovenstaande is geen gemakkelijke taak, althans niet op dit moment. De Amerikaanse school heeft in het verleden op het punt der sociale aanpassing enorm veel gepresteerd, maar een niet minder zware taak wacht haar, nu de integratie der negerkinderen enkele jaren geleden door het ingrijpen van de Federatieve regering in de scholen tot stand is gekomen. Dit is in de Noordelijke Staten niet een direkt probleem, maar het is een opvoedingsprobleem van de eerste orde in het Zuiden. Men moge het betreuren, maar het feit is er dat de Negers tot voor enkele jaren een geïsoleerde en maatschappelijk inferieure positie innamen. En dit is veelal nog het geval. De maatschappelijk hogere posities worden in de Zuidelijke Staten niet door negers ingenomen. Thans vindt men al wél negermeisjes werkzaam als typiste-secretaresse, – zo trof ik op het State Department talrijken aan, maar er zijn nog tal van bedrijven die geen negers in dienst nemen. De neger heeft zich dientengevolge in de Zuidelijke Staten sociaal niet kunnen ontplooien en is in ontwikkeling schromelijk achter gebleven. Hij heeft daarenboven ook geen cultuur of achtergrond van zichzelf zoals de Chinezen, Japannezen, Koreanen dat wél hebben. Het negerprobleem is in Amerika m.i. dus niet in de eerste plaats een rassen-probleem, maar een sociaal probleem.

Daar in de Zuidelijke Staten de negers in aantal de blanken verreweg overtreffen, is het niet ongewoon in een klas van ongeveer 25 leerlingen slechts twee of drie blanke kinderen aan te treffen. Dat scheidt het omgekeerde probleem, daar de blanke kinderen dan de minderheid vormen. (70 % van de schoolbevolking in Washington is negro.) Dat wordt dan nog bevorderd door het feit dat de particuliere scholen door tal van blanke ouders bevoorkeurd worden.

Zijn in de Zuidelijke Staten de problemen hoofdzakelijk tot de negerbevolking beperkt, elders vindt men niet minder merkwaardige toestanden. De bevolking van Amerika is zo heterogeen, ze is feitelijk een conglomeraat van alle rassen en naties ter wereld. China Town in San Francisco is daarvan een bekend, maar zeker niet het meest intrigerend voorbeeld. Een van de moeilijkste vraagstukken vormen de bevolkings-

groepen die zich niet assimuleren, zo de Puerto-Ricans die een stadswijk van New York bewonen en zelfs geen Engels kunnen of willen spreken. De jonge Puerto-Ricanen leren dus het Engels op school als een vreemde taal – of leren het niet. Ook deze groep is zeer asociaal.

In Amerika is men zich de paedagogische problemen hiervan zeer wel bewust. Zij staat evenwel niet zo sterk in de paedagogische belangstelling als wat momenteel als het overheersende belang wordt gezien: het stimuleren van de belangstelling voor „science” in de High Schools. Op alle mogelijke wijze wordt bij de jeugd propaganda gevoerd om de studie van de natuurwetenschappen en de technologie te kiezen. „Oh, science is fascinating”, zegt een m.s.-leerlinge, in een schoolfilm, die propaganda maakt voor deze studierichting.

Ik geloof zeer zeker dat dit een vraagstuk is waaraan met alle kracht moet worden gewerkt. Maar m.i. is de eigenlijke paedagogische taak, hoe het negerkind werkelijk te integreren en hem deepdown de stellige zekerheid te geven dat hij Amerikaans burger is, zo goed als ieder, („we believe in the individual”) en zijn actieve medewerking te krijgen, ook van de sociaal verwaarloosde neger, minstens even belangrijk. Maar ik ben bang dat dit de paedagogische capaciteiten van de school op dit moment te boven gaat. Zeker zo lang de volledige maatschappelijke integratie geen werkelijkheid is.

### *Nog een opvallend verschil*

Tenslotte nog dit: Het opvallend verschil tussen Amerika's onderwijs en dat van ons land is dat men in Amerika zeer veel gebruik maakt van tests. De mens wordt als het ware getest van de wieg tot het graf. De uitslagen der tests worden op kaart gebracht en vergezelden de leerling van de lagere school naar High School en van daar naar College. Hij kan nooit met een schone lei beginnen. Over dit testen zou een apart artikel te schrijven zijn. Ieder school-district heeft zijn speciaal test-programma. Niet alleen de industrie in intelligentietests, maar in alle soorten schoolvorderingentests (rekenen, lezen) is enorm ontwikkeld. Dit is eigenlijk een zeer goed ding, omdat men precies weet wat een score aangeeft. In Nederland hebben we daar te weinig van. Met behulp van deze tests worden thans óók de begaafde kinderen opgespoord. Een speciale klas voor gifted children heb ik met eigen oog kunnen aanschouwen. Deze wonderkinderen waren van alle plaatselijke scholen bij elkaar gezocht en aan hen werd speciale zorg besteed door middel van een „enrichment program”, wat o.a. inhield dat zij vreemde talen leerden. Er wordt inderdaad heel veel gedaan om begaafde kinderen te

ontdekken, en verschillende research-projecten die ten doel hebben te onderzoeken door welke eigenschappen begaafde kinderen zich onderscheiden, worden uit federatieve fondsen gesubsidieerd. Dat zijn dus alles heel interessante dingen en problemen die typisch Amerikaans zijn. Maakt men in Amerika de bescheiden opmerking dat in Europa de „begaafde” kinderen al sinds eeuwen een speciale opvoeding krijgen dan vindt deze opmerking deels instemming, deels skepsis en afwijzing. Men verdenkt ons ervan dat onze middelbare scholen niet volgens intellect maar volgens sociale klasse selekteren, maar ook gelooft men zo enthousiast in het democratische principe der common school dat men nooit tot een Europese vorm „terug” zou willen gaan.

### *Counseling and guidance*

Het eigenlijke doel van mijn reis was, als gezegd, de bestudering van Counseling and Guidance. Hieronder wordt verstaan de persoonlijke zorg en hulp die gegeven wordt aan leerlingen die moeilijkheden hebben of raad nodig hebben. De moeilijkheden kunnen liggen op het gebied der studie, of in de keuze van het programma, of in het emotionele en persoonlijke vlak, of ze kunnen voortgezette studie of beroepskeuze betreffen. In al deze gevallen is de counselor de persoon die de leerlingen helpt het probleem te zien en een oplossing helpt vinden. Men is ervan overtuigd dat voorlichting in studie-aangelegenheden, en advies inzake beroepskeuze wezenlijk één en hetzelfde is en beide geen funktionele betekenis hebben tenzij in een geheel van paedagogische leiding die de leerling in al zijn schooljaren begeleidt. Men meent ook dat een goed funktionerende guidance in de scholen de oplossing zal brengen voor het probleem dat ik hierboven heb aangestipt: Het opsporen van begaafde leerlingen waarvan de prestaties beneden de maat blijven. Dit heeft tot consequentie dat de counselors uit het lerarencorps gerecruteerd worden en dat de Counseling en Guidance Services deel uit maken van de interne organisatie van de school. Op basis van de N.D.E.A.<sup>1</sup> kunnen beurzen verleend worden aan leraren die een universitaire cursus ter verkrijging van de counselors bekwaamheid en bevoegdheid zouden willen volgen. Hun wordt gedurende die studietijd verlof verleend. Daarnaast blijven de niet-gesubsidieerde opleidingen bestaan. Hoe deze studie ingericht is, welke opleiding de toekomstige counselors ontvangen, wat de taak en de bevoegdheden zijn van de counselors en hoe dit instituut werkt, zal ik in een volgend artikel uiteenzetten.

<sup>1</sup> National Defense Education Act 1958.



DE ONTWIKKELING VAN HET PEDAGOGISCH DENKEN  
GEDURENDE DE LAATSTE DECENNIA  
EN DE WEERSLAG HIERVAN OP HET ONDERWIJS

N. PERQUIN

*Inleiding*

Dit artikel is ontstaan uit een voordracht, die ik bij gelegenheid van het twaalf en een half jarig bestaan van het Katholiek Pedagogisch Centrum heb gehouden. Het thema van deze voordracht werd mij door het feestvierend Centrum opgegeven. Het is, dunkt mij, niet van belang ontbloot dit in het oog te houden, want de origine van voordracht en artikel verklaart voor een deel, waarom ik bijzondere aandacht aan de pedagogische centra heb besteed.

Nog op een ander punt moge ik vooraf de aandacht vestigen. Het kan de schijn hebben, dat mijn uiteenzettingen te absoluut van aard zijn. Nu ben ik mij er echter zeer goed van bewust, dat talrijke digressies nodig waren geweest, wilde ik aan afwijkende leermeningen recht doen, maar dan zou de gehouden inleiding verloren raken in een oerwoud van voetnoten. Ik heb mij dus de nodige beperkingen opgelegd, om bepaalde *tendenties* in het pedagogisch denken en handelen scherp te kunnen stellen. Het lijkt mij een nuttig werk dit te doen, aangezien velen de behoefte gevoelen aan een overzicht over datgene, wat momenteel in de pedagogiek aan de orde is, of liever over datgene, wat wij *samen* bereikt hebben.

*Pedagogiek en wereldbeschouwing*

Het Katholiek Pedagogisch Centrum is vooreerst in deze zin een vrucht van het moderne pedagogisch denken, omdat uit zijn activiteiten de overtuiging blijkt, dat het overtuigd is van de mogelijkheid om in belangrijke mate tot overeenstemming te komen met mensen van verschillende levensbeschouwing. Er bestaat immers een vrij diepgaand contact met de twee andere centra. Naar alle waarschijnlijkheid is dit het gevolg van het feit, dat men het niet meer nodig acht, zich direct op de eigen levensbeschouwelijke stellingen terug te trekken, zodra het woord „opvoeding” valt, doch op grond van een waarlijk *pedagogisch* denken, doeleinden voor ogen ziet, die men gezamenlijk meent te kunnen bereiken. Daardoor werd en wordt er een grote winst in de wacht gesleept. Immers, men realiseert zich nu, dat de mensheid in haar geheel, ook buiten het Katholicisme en Christendom om, kinderen wilde

en moest opvoeden en dat daarbij niet eens zulke slechte resultaten bereikt werden. Om slechts één voorbeeld te noemen: de opvoeding tot eerbied, die bij de Chinezen zulk een grote rol speelde en dikwijls nog speelt, wekt de bewondering van iedereen, die met hen omgaat. Er bestaat dus niet slechts een Christelijke opvoeding, er bestaat ook een opvoeding, die practisch de gehele mensheid leidt. Nu zal men in de meeste kringen niet ontkennen, dat *de* grote wending in het pedagogisch denken zich heeft voltrokken, toen men ideologieën niet meer als het uitgangspunt wenste te nemen. Deze wending heeft zich niet overal voltrokken (men denke aan de Communistische pedagogiek), zij geschiedt met horten en stoten en dit spreekt – tenminste voor Nederland – vanzelf, maar dit neemt niet weg, dat het steeds voor velen een uiterst moeilijke zaak begint te worden de pedagogische verdiensten te ontkennen van mensen uit „een ander kamp”. Het begint erop te lijken, dat men het onbestaanbaar gaat achten, dat iets wat overal en altijd geschiedt en moet geschieden, alléén vervulling kan vinden in de eigen gemeente. Bij velen is wantrouwen ten aanzien van het werk van anderen niet meer het uitgangspunt, het is veeleer vertrouwen. Men koestert weliswaar niet de verwachting, dat er geen diepgaande meningsverschillen bestaan, maar verwacht deze niet aan het begin, ook niet overal. Met andere woorden: men zoekt niet bij voorkeur naar de „beruchte addertjes in het gras”<sup>1</sup>.

Deze vertrouwvolle houding omvat gelukkig niet een verdoezeling der overtuigingen. Integendeel, men stelt een heldere stellingname juist bijzonder op prijs, omdat men dan weet, wat men aan elkaar heeft. Hierbij komen wij in innig contact met een eminent waardige levenshouding, de *verdraagzaamheid* n.l. Verdraagzaamheid immers betekent een open en bereidwillig luisteren naar de inzichten van anderen, een begrip kunnen opbrengen voor de denk- en gevoelswijze van anderen, het volle tribuut dus van verstaan willen en het vermogen – ook wanneer men zelf een totaal andere overtuiging heeft – deze bestaansrecht te gunnen. Verdraagzaamheid wil zich ook op het standpunt van de ander verplaatsen. Zij wenst tot het uiterste toe te begrijpen, wat de ander beweegt. Zij

<sup>1</sup> Tot mijn spijt moet ik hier aantekenen, dat Prof. Dr. T. T. ten Have („Volwassenheid”) in *Rekenschap*, Jrg. 1959, blz. 129) enigszins op een zijspoor geraakt, wanneer hij – een passus uit een artikel van mij besprekend – schrijft: „Hier wordt gezinspeeld, als ik het goed begrijp, op het kennen en bedoelen van een instantie die alle levensgang beheert, en waaraan de mens in zijn groei onderworpen is.” Wanneer ik iets bedoel, zeg ik dit ook zo duidelijk mogelijk. Ten Have moge mijn „Pedagogiek” inzien (blz. 12 noot en blz. 39 noot).

vreest de ideeën van de ander te verdraaien. Vandaar dan ook dat een verdraagzaam mens zich voor een ongewilde verkeerde voorstelling van zaken schaamt. Welnu, deze verdraagzaamheid is niet mogelijk zonder geestelijke volwassenheid, zij is juist een eigenschap, waarin zich bijzonder duidelijk de volwassenheid openbaart, zoals ook de rechtvaardigheid dit doet, een houding, die overigens met de verdraagzaamheid een sterke overeenkomst heeft. Zo veronderstelt de verdraagzaamheid in haar adequate beoefening een buitengewoon objectieve en afstandelijke houding, een innerlijke vrijheid, maar tevens ook – en vooral – een diepe eerbied voor de mens en zijn recht. De waardigheid van de mens documenteert zich immers in zijn overtuiging, ook wanneer deze ons foutief lijkt. Daardoor is de echte verdraagzaamheid de uitdrukking van de begrijpende liefde voor de mens, die over alle verschillen van denken en voelen heen in de ander de mens respecteert en hem zijn recht gunt. Om in mijn eigen terminologie te spreken: redelijkheid en eerbied zijn de grondhoudingen waaruit de verdraagzaamheid voortkomt.

In dit licht beschouwd zijn de intensieve pogingen van de drie pedagogische centra om tot samenwerking te komen, van zulk een groot belang, dat een overschatting daarvan nauwelijks mogelijk geacht kan worden<sup>1</sup>. Achter de strevingen van samenwerking voel ik de expliciete of impliciete behoefte om ook de leraren en onderwijzers te helpen om een geestelijke houding te verwerven, die de manifestatie der volwassenheid is. Wanneer ik mij niet vergis, zijn begin- en eindpunt van hun werk niet betere technieken, meer kennis van zaken, ruimere georiënteerdheid. Men houdt zich vooral bezig met de mens. Men verwacht niet veel van de infantiele mens, de fanaticus, de geboorneerde stokpaardjesbereider. Anders gezegd, men is er zich van bewust, hoezeer de persoonlijkheid van leraar en onderwijzer het lot van de kinderen mede bepaalt.

Geenszins zou ik durven zeggen, dat er volkomen duidelijkheid heerst, want dat is zeker niet het geval, maar het lijdt geen twijfel, dat men zich ernstig gaat bezinnen op de persoonlijkheid van de opvoeder. Meer nog, men begint aan te nemen, dat men mensen van verschillende levensbeschouwing kan vinden, die hetzelfde nastreven en dat deze elkaar moeten kunnen vinden. Dit alles betekent vanzelfsprekend niet een onderwaardering van een diep-overtuigde wereldbeschouwing. Wanneer men Katholiek is en aan het Katholicisme gelooft, kan men toch aan-

<sup>1</sup> In dit verband acht ik het een plicht op te merken, hoezeer ik, toen ik nog directeur van het Hoogveld Instituut was, grote vreugde beleefd heb, o.a. van de samenwerking met het Nutsseminarium, dat voor mij een oord van vriendschap betekende.

nemen, dat anderen uit andere of anders genuanceerde overtuigingen levenskracht putten voor een verantwoord leven. Er bestaat geen enkele moeilijkheid, wanneer men enigszins kan aantonen, dat men is wat men zich noemt. Wanneer men dus voorstander of tegenstander is van confessionele scholen, dient het standpunt door *pedagogische* motieven geleid te worden, en niet om onverantwoorde tegenstellingen in het leven te houden. Het gezamenlijk pedagogisch denken moet ons brengen tot grotere eensgezindheid, ook waar wij het met elkaar niet eens kunnen zijn. Misschien bestaat er geen terrein van zoeken en streven, waarop wij gemakkelijker elkaar kunnen vinden en wel omdat wij geleid worden door de liefde voor het kind, voor *ieder* kind.

### *Een reflexie over de volwassenheid*

Nu de overtuiging steeds meer veld wint, dat de opvoeding naar *volwassenheid* tendeert, vormen de pedagogen steeds meer een gesloten front, al moeten zij het feit aanvaarden, dat het structuurbegrip volwassenheid in belangrijke opzichten niet met dezelfde inhoud gevuld wordt. Dit laatste werkt geen grotere scheiding der geesten in de hand, doch versterkt de poging om elkaar beter te begrijpen. Men heeft immers de gemeenschappelijke basis voor een gesprek gevonden<sup>1</sup>.

Nu moet ik aan deze vaststelling iets toevoegen, wat duidelijk zal maken, dat het gesprek toch niet zo soepel verloopt als wenselijk is. De verklaring hiervan is waarschijnlijk, dat verschillende pedagogen<sup>2</sup> de overtuiging zijn toegedaan, dat het begrip volwassenheid slechts bepaald kan worden vanuit een wereldbeschouwelijk a priori, dat geen wetenschappelijke doordringing toelaat. Volgens deze visie zou het idee volwassenheid reeds een „geloof” veronderstellen, laten wij het noemen een postulaat, dat buiten elke argumentatie staat. Anders geformuleerd:

<sup>1</sup> Schrijvers, die een andere terminologie gebruiken, behoeven daarom nog niet iets anders te bedoelen. In vele opzichten zie ik overeenkomst met b.v. de opvattingen van Wilhelm Flitner, Alfred Petzelt, A. Kriekemans. In Nederland vooral begint men (en ik meen dit met recht) voorkeur te koesteren voor het begrip volwassenheid. Men denke aan Langeveld, Wijngaarden, Idenburg, de Klerk, Oberholzer, Garbers, Beets, Gielen en Strasser (Grondbeginselen ener opvoedkunde). Verder vergelijk men – in samenhang met het onderwijs – Drs. W. de Hey en Drs. G. Pulles (Het Ulo in vernieuwing) en Dr. G. Bijl (Inleiding tot de algemene didactiek van het basisonderwijs). Ten Have houdt zich, zoals wij gezien hebben, met het begrip volwassenheid bezig zonder nochtans volwassenheid als doel der opvoeding te willen zien. Van andere bekende pedagogen durf ik niet te zeggen, of zij wensen te onderschrijven, dat de zin der opvoeding bestaat in de hulp aan onvolwassenen om volwassen te worden. Hoe bewuster men de „volwassenen” in de opvoedingstheorie betreft, des te minder zal men het begrip „volwassenheid” adopteren.

Men meent, dat het begrip zozeer met een bepaalde inhoud gevuld is, dat het slechts toepasbaar is op het individuele geval of op een nauwkeurig omschreven levensbeschouwing. Wanneer een onderzoeker zich niet nauwkeurig rekenschap geeft van datgene, wat men vaststelt, dan belooft hij inderdaad de kans onbewijsbare a priori's in te schakelen. Gaat hij echter voorzichtig te werk, dan kan hij aan dit gevaar ontkomen.

De belangrijkste eis, die aan de onderzoeker gesteld wordt, is dat zijn uitgangspunt de openlegging van de *structuur* der volwassenheid en der volwassenwording behoort te zijn. Toen wij indertijd in het *Hoogveld Instituut* het rapport „Moderne jeugd op haar weg naar volwassenheid” bewerkten, stond dit ons nog niet scherp voor de geest, al begrepen wij wel, dat wij op één of andere manier nog aan de buitenkant tastten. Later echter heb ik in mijn boek „Pedagogiek” een duidelijk onderscheid gemaakt tussen de structuur en de inhoud van het begrip. De structuur heb ik met mijn toenmalige medewerkers van het *Hoogveld Instituut* in empirische onderzoekingen gevonden, zonder een ander a priori dan dat, dat waarheid waarheid is<sup>1</sup>. Wanneer Dr. N. Beets op het einde van zijn boek „Volwassen worden” de kenmerken omschrijft van dit proces, drukt hij zich als volgt uit: „Het geheim van alle groot worden is: de weg gaan van vele vereenzelvingen. Om zich tenslotte uit die vereenzelvingen los te maken: Geen afspiegeling van de ander, geen imitatie, maar *eenvoudig* zich zelf worden en zichzelf aanvaarden. Als een mens met tekortkomingen. Maar ook een mens met het zeer persoonlijk verlangen om tot zich zelf te mogen komen en . . . tot de anderen”<sup>2</sup>.

Ook Beets tekent hier de structuur van het fenomeen volwassenwording (want volwassenwording is evengoed een fenomeen als volwassenheid),

<sup>1</sup> Vgl. *Pedagogiek*, 5e druk, blz. 45 V.V. en blz. 199. Nadrukkelijk wil ik opmerken, dat ik de omschrijving van de psychische ontwikkeling van Heinz Rempelin (*Die seelische Entwicklung des Menschen in Kinder- und Jugendalter*, München 1958), aanvaard. Ook hij tekent de structuur. Wederom betreur ik het, dat T. T. ten Have in zijn reeds geciteerd artikel (blz. 135) zo weinig begrip voor de denkwijze van een ander toont. Een vruchtbaarder discussie zou mogelijk geweest zijn, wanneer hij naast „Op zoek naar een pedagogisch denken” ook „Pedagogiek” bestudeerd had. Alhoewel ik met betrekking tot de volwassenheid de woorden structuur en inhoud preferer boven zijn „kenmerken van formele en van materiële aard”, kan ik de grondgedachte, die hij door die woorden uitdrukt voor een goed deel onderschrijven. Wanneer men echter over opvoeding handelt, zal men ook over de inhoud moeten spreken. Doet men dit, dan is een confrontatie met een wereldbeschouwing onvermijdelijk.

<sup>2</sup> I.c. blz. 256.

in deze samenvatting blijft de inhoudelijke vulling daarvan buiten beschouwing, al duidt hij op verschillende plaatsen in zijn boek voldoende aan, wat hij – laten wij het noemen – als een „ideaal” ziet. Toch laat hij in dit boek de vraag open, wat het tot zich zelf en tot de ander komen bevat. De realisering daarvan geschiedt echter op een concrete „ge vulde” manier.

Hoe de school daartoe hulp kan bieden zullen wij nu beschouwen. Wij nemen hierbij aan, dat wij te doen hebben met een school, die pretendeert opvoedend onderricht te geven. Eveneens, dat zij opvoeding beschouwt als hulp in de volwassenwording. Wat betekent dit nu in concreto? Naar mijn mening, dat de school de wereld, waarin de mensen leven en werken, openlegt in haar zinvolheid. Nooit zullen de leerlingen uit zichzelf durven en willen treden, wanneer zij het geloof niet bezitten of verwerven, dat de wereld verstaanbaar is.<sup>1</sup> Intrede in de cultuur betekent verklaren, begrijpen en waarderen. Dit is nu niet mogelijk zonder uittrede uit zich zelf, zonder losmaking en vrijwording.

Inadequate gedragswijzen kunnen interfereren en daardoor de zegenrijke uitwerking van het zich denkend en zoekend in de wereld begeven, verminderen of verhinderen, zoals jacht op cijfers, uit willen blinken met een infantiele zelfgenoegzaamheid, een zich vastbijten op vooroordelen. Dit kan en dit gebeurt, mede ten gevolge van ons onderwijs-systeem (voor zover wij over een systeem kunnen spreken). Wij kunnen ons echter ook voorstellen, dat onvervaarde vrijmoedigheid van vertrouwen vragen dicteert als: wat is dat? Waarom is dat zo? Wanneer zulke vragen beantwoording vinden, dan gaan het kind en de jeugdige steeds meer in een geordende, doorlichtbare wereld leven. Zij worden er steeds meer bezitters van. Hun visie breidt zich uit, zij begint te bewegen in de diepte en in de breedte, met het noodzakelijk gevolg, dat het kinderlijk egocentrisme doorbroken wordt. Anderen en andere dingen vragen een plaats in hun hoofd en hart. Nog twee voorwaarden moeten dan ook vervulling vinden. Vooreerst dat het denken en berekenen verbonden blijven met de oerbodem van alle kennen: het gemoed. Verwaarloost men in de school de voedende kracht van het gemoed, rationaliseert men het kind, dan trekt men de eenheid van de persoon uit elkaar. Altijd moet het hart erbij betrokken zijn, zelfs bij een reken-som. Tenminste wanneer men gemoed niet beperkt tot „een wenen om wat tot in de knop gebroken is”, en wanneer men het beschouwt als de

1 Dit is geen a priori, doch een gevolgtrekking uit onderzoekingen. Natuurlijk kan men wel op grond van andere motivaties tot leren komen, maar niet in de zin van een uittrede uit zich zelf en een komen tot de ander.



weerklink van de vreugde van het mogen weten, van bewondering en eerbied, van verrassing, van het zelf met heel zijn wezen erbij betrokken zijn.

De tweede voorwaarde, die met de voorafgaande nauw samenhangt, is dat de kennis niet het contact verliest met de concrete situatie, met de tastbare werkelijkheid, d.i. met het leven.

Wordt aan deze twee voorwaarden voldaan, dan betekent het leren waarlijk een voortdurende verlokking om een geestelijke ruimtevaart te beginnen. Dit is geen spel, het is hoge ernst, omdat er een belijdenis in schuil gaat, n.l. die van het geloof in de zinrijkheid van hetgeen is, zó dat men spreken mag van een Schepping. Met het geloof werkt de school, misschien zonder het te beseffen, vanaf de eenvoudigste optelsommetjes tot een verklaring van een tekst van Plato. Mens-zijn in volle zin betekent interpreet zijn. Dat wordt men echter niet vanzelf, men wordt het door zich moedig te begeven in een nog niet ontdekte wereld. Dit avontuur van geest en hart is een sterke stimulans voor de volwassenwording, en daarmee de rechtvaardiging van een school, die opvoedkundig wenst te heten.

De gevolgtrekking ligt voor de hand, dat het onderwijs op de volwassenwording gericht behoort te zijn. Datgene dient onderwezen te worden, wat de volwassenwording stimuleert, en afgewezen dient te worden, wat remmend werkt. Maar ook moet men verlangen, dat de wijze waarop de leerlingen met het cultuurgoed in aanraking gebracht worden, een zelfde tendentie vertoont. Dit maakt het noodzakelijk, dat men zich diepgaand bezint op de onderrichtsmethodiek, op het onderrichtsmilieu, op gunstige en ongunstige factoren. Met behulp van sociologische en psychologische beschouwingen kan het niet voldoende geschieden, men zal de situatie pedagogisch moeten doorlichten. Wanneer ik mij niet vergis, begint de pedagogiek c.q. didaktiek zich van deze opgave bewust te worden. De strijd om de emancipatie der pedagogiek zal waarschijnlijk in de volgende jaren gaan om de bezitname van de school door de pedagogiek. Al te lang heeft men, sinds de mensheid de irreflexieve houding heeft losgelaten, het terrein aan sociologie en psychologie ter beschikking gesteld. Ik zou dit aan een voorbeeld willen toelichten. Op grond van psychologische overwegingen hebben pedagogogen de actieve school voorgestaan, zonder dat zij zich altijd nauwkeurig hebben afgevraagd of en in hoeverre deze activiteit pedagogisch verantwoord was en is. M.a.w. of en in hoeverre zij de volwassenwording dient. Het moge zijn, dat juist is, wat E. Devaud schrijft: „Ce que l'enfant produit alors est l'expression originale de son moi, com-

parable à la création de l'artiste"<sup>1</sup>. De vraag blijft echter, of men het evenwicht gevonden heeft tussen de drang naar expressie en het gezegd willen worden, luisterend, aanvaardend, ontvangend. Dit is een bij uitstek pedagogisch probleem. Welnu, hierover en over talrijke gelijksoortige vragen gaat men zich steeds meer bezinnen. De toekomst zal uitwijzen, of men het genuïne pedagogische standpunt zal vinden.

### *Vernieuwingen*

Wij zijn nu zover, dat wij wat meer expliciet aandacht kunnen gaan besteden aan de vernieuwingstendenties, waarmee de pedagogische centra voortdurend geconfronteerd worden. Het lijkt mij een opvallend iets, dat het moderne pedagogische denken een grote gematigdheid betreedt bij de vernieuwingstendenties. Voor zover de pedagogiek haar rechtmatige plaats heeft ingenomen, toont zij niet of niet meer zulk een heftige behoefte aan opvoedkundige omwentelingen. Wanneer ik in deze samenhang wederom het boek van Dr. N. Beets „Volwassen worden” noem, weet U meteen wat ik bedoel. Sommige pedagogen zijn erdoor met verbijstering geslagen. Zonder afdoende redenen echter, want het zat in de lucht<sup>2</sup>.

Hierop kom ik straks nog terug. In dit stadium van mijn betoog wil ik er echter reeds op wijzen, dat de pedagogiek er nu aan toe is, het harts-tochtelijke zoeken naar vernieuwing in het nabije verleden op zijn blijvende waarde te toetsen. Daarmede doen wij aan de vernieuwingstendenties geen onrecht, zij waren boordevol geladen met gevoelens van bekommernis om het kind, dat te kort kwam en trouwens nog te kort komt. Wij willen nu slechts zeggen, dat deze strevingen niet kunnen ontkomen aan een kritisch *pedagogisch onderzoek*.

Men kan er zich moeilijk over verwonderen, dat het pedagogisch onderzoek aan de stoutmoedigheid van revolutionaire ideeën weinig voedsel verschaft. Telkens dringt zich de vraag op: wat is waarheid? Wat is werkelijk ten *voordele* van het kind? En ook: wat is vervulbaar door „gewone” mensen? Wat kan standhouden? Wat voert tot het doel? Door al deze klemmende en beklemmende vragen komt de pedagogiek, c.q. de didaktiek in een verdedigingspositie, niet negatief afwijzend; zij

<sup>1</sup> In „Pour une école active selon l'ordre chrétien, Paris 1934.

<sup>2</sup> Men kan Alain (Propos sur l'éducation, Paris 1933) nog als een late verdediger van de traditionele opvattingen beschouwen. Niet echter A. Beston, M. Smith, Langeveld (Die Schule als Weg des Kindes), Fitzpatrick, G. H. Bantock (Freedom and authority in education) en vele anderen.

verdedigt niet zichzelf, zij verdedigt het kind. Aan niets kan men deze positie zo goed observeren als in het verzet tegen de zich opdringende eisen der maatschappij. Dit verzet betekent dat men de jeugd het recht wil geven om jeugdig te zijn, d.w.z. om geleid te worden in haar hoop waarlijk groot te worden en op die manier een eigen plaats te vinden in het leven, dat zij met anderen deelt. Ergens in de toekomst, die wij niet kennen, ligt het ideaal. Dat vraagt van de opvoeders, dat zij op een heldere wijze de levenswaarden openleggen en tegelijk zó vrij-blijvend, zó sterk keuzen latend, dat de jeugdigen er niet op een eenvormige manier worden vastgelegd.

Welke vernieuwingen moeten nu van groot belang geacht worden?

1. Vooreerst dan de *vruchtbaar-making van de bodem*. Naar mijn mening moet het werk, dat de onderwijzers en leraren open tracht te stellen voor de problematiek van het onderricht in deze tijd, bijzonder gewaardeerd worden. Het vormen van een innerlijke bereidheid om de dingen nieuw te zien, dus losgemaakt van hun vanzelfsprekendheid, is de eerste opgave, die vervuld moet worden. Gelukt dit niet, dan zijn alle verdere vernieuwingspogingen nutteloos, ja direct gevaarlijk. De onderwijzers en leraren moeten het nieuwe kunnen en willen hanteren. – Dat is het echter niet alleen. Een der grootste winstpunten van de moderne pedagogiek c.q. didactiek is juist, dat het inzicht baanbreekt, hoezeer in de didactische communicatie onderwijzers en leraren betrokken zijn als deelgenoten. Zij zijn geen buitenstaanders, die iets aan de leerlingen mededelen, van boven naar beneden, maar partners. Wanneer ik dit vaststel, kies ik geen partij in het meningsverschil tussen hen, die in de didactische situatie partnership verkiezen boven autoritair gezag, en omgekeerd. Beide houdingen in gematigde vorm, zijn mogelijk, mits men urgeert, dat in beide gedragswijzen een levende relatie dient te zijn tussen docent en leerling, aangezien anders van een didactische communicatie niet gesproken kan worden. Welke gedragswijze de beste resultaten oplevert, kan men rustig als een tweede kwestie beschouwen. Het eerste, wat ieder zich zal moeten realiseren is, dat èn docent, èn leerling samen in het onderwijs betrokken zijn, in principie onverbrekelijk, in de dagelijkse werkelijkheid, helaas dikwijls met herhaalde kortsluitingen.

Nu zou ik niet graag willen beweren dat men daar vroeger nooit over nagedacht heeft. Deed ik het, dan zou ik alle in leven zijnde *Kerschensteiner's* niet meer in de ogen durven zien. Wat ik wil betogen is, dat men het als evident begint te beschouwen, dat leraar en leerling samen horen,

althans in principie. Mij lijkt dit een gezond en onaantastbaar uitgangspunt van elke onderwijsvernieuwing.

2. Een tweede winstpunt van de vernieuwing kan men het inzicht noemen, dat het kind in de onderwijssituatie *centraal* is. Op het eerste gezicht lijkt dit in tegenspraak met het voorafgaande, in feite is dit niet het geval. Ik handhaaf de overtuiging, dat leraar en leerling de twee polen zijn in de opvoedkundige relatie, ook dat het cultuurgoed het intermediair blijft. Hiermede wijk ik enigermate af van de opvattingen van Montessori en Decroly, en sluit mij aan bij M. A. Bloch<sup>1</sup>. De leraar is echter de volwassene, de leerling de onvolwassene en omdat hij onvolwassen is, heeft hij het recht centraal te staan. Het levende kind, resp. de levende jeugdige is begin- en eindpunt van al onze bemoeienissen. Men versta mij goed, ik bedoel niet slechts *de* leerlingen, ik heb het op de eerste plaats over de individuele leerling. Elk mensenkind, dat zich in ons milieu bevindt, is onze naaste. Het vertoont zich weliswaar aan ons in groepsverband, maar dit betekent niet, dat het in de groep mag verdwijnen, en als dit toch gebeurt, dan hebben wij een groot onheil min of meer op ons geweten. Geeft de schoolsituatie ons geen kans, om ons te bekommeren over het lot van elk kind afzonderlijk, dan kunnen wij ons geen opvoeders meer noemen. Voor zover mij bekend, is dit de overheersende overtuiging van de moderne pedagogiek.

Vraagt deze overtuiging nu om individueel onderwijs? In bepaalde moeilijke of uitzonderlijke gevallen zeer zeker wel, echter niet altijd of liever meestal niet. Straks zal ik het nog hebben over de groepsrelaties en hun betekenis. De waarde daarvan mag niet onderschat worden. Misschien moeten wij er zelfs toe overgaan enigszins te aarzelen inzake het voordeel van individualiserend onderwijs, uitzonderingen daargelaten. Men kan zich afvragen, of het samenwerken aan eenzelfde, helder gestructureerde taak niet de beste voorwaarde voor het leren schept, althans in principie. Men zou nu kunnen denken, dat ik de stelling loslaat, dat het kind de centrale plaats in het onderwijsproces dient te bezitten. Ik geloof niet, dat ik dit doe, omdat ik meen, dat het bewustzijn van samen te werken met anderen aan gelijke opgaven diepere individuele behoeften bevredigt dan welk individueel of individualiserend onderwijs ook ooit kan geven. Vanzelfsprekend betekent dit, dat men men de realisering van de centrale plaats, die het kind moet innemen, ergens anders moet zoeken. In dit verband kan ik slechts een paar voor-

<sup>1</sup> Philosophie de l'éducation, Paris 1948, blz. 86.

beelden geven. De eerste en belangrijkste eis is, dat de leerling zit, waar hij thuis hoort. Deze eis wijst reeds op de noodzaak van een verantwoorde selectie. Tevens echter op het belang van het gereed hebben van mogelijkheden om de leerling, die niet op zijn plaats is, in een ander milieu, zonder ernstige kleerscheuren, op te vangen. Wij hebben (wanneer ik mij even tot het voortgezet en voorbereidend hoger onderwijs mag beperken) geen schoolsysteem, dat daarin voorziet<sup>1</sup>. Moet het onmogelijk geacht worden een schoolwisseling geruisloos te laten verlopen? Het zou, dunkt me, uiterst nuttig zijn, om nauwkeurig te onderzoeken, welke mogelijkheden de zogenaamde Mammoetwet ons in deze zaak te bieden heeft. Er zit werkelijk wat in. Maar hoe het ook zij, ons onderwijs kan niet gezond worden, wanneer de mentaliteit blijft heersen, van „ons moeten ze niet de kneusjes op ons dak sturen, die ze elders niet kunnen gebruiken.” Het feit staat immers, dat jongens en meisjes, die in een bepaald milieu tot de mislukkelingen behoren, elders voortreffelijk slagen. Wij hebben nog met een ander euvel te maken. Het is dit: men spreekt van een vierjarige handelsschool, van de 5-jarige H.B.S., een 6-jarig gymnasium. Wanneer men nu echter nagaat, hoeveel leerlingen in de voorgespiegelde tijd de eindstreep halen, dan krijgt men de ontgoocheling van zijn leven. Men vraagt zich af, na van de schrik bekomen te zijn, of men hier niet met een vorm van boerenbedrog te maken heeft. Men zou natuurlijk kunnen antwoorden, dat doubleren en mislukken onvermijdelijk tot het normale schoolbeeld behoren. Antwoordt men dit, dan heeft men het kind ook hardhandig van zijn centrale plaats weggeduwd. Graag wil ik toegeven, dat er verschillende factoren meespelen, die voor de slechte studieresultaten verantwoordelijk zijn. Deze concessie mijnerzijds mag ons echter niet van de opgave bevrijden om verontrust te zijn over de discrepantie tussen de schoolopzet en het feitelijk resultaat. – Nu echter moeten wij nog even verwijlen bij de L.S. Hoe zit het met de opleidingsscholen of liever met de scholen, die óók, onder anderen, opleiden? Worden hier niet kinderen opgeofferd aan een volkomen bijkomstig doel, dat zelfs de gehele schoolorganisatie bedreigt? Dit is een retorische vraag, het is nl. inderdaad het geval, zoals mij inspecteurs herhaaldelijk verzekerden. Mij dunkt, dat zij iets van de schoolwerkelijkheid afweten.

Laat mij niet hier verder op ingaan. Het was mij er slechts om te doen, duidelijk te maken, dat wij naarstig moeten zoeken naar de werkelijke

<sup>1</sup> Men zie Prof. Dr. H. W. Stellwag, *Begane wegen en onbetreden paden*, Groningen, vierde druk, tweede deel.

oorzaken, waardoor het kind in een hoekje gedreven wordt. Doen wij dit niet of niet voldoende, dan belopen wij de kans vernieuwingen te gaan nastreven, die de voordelen van het meer traditionele onderwijs verwaarlozen.

3. Een derde winstpunt, dat men reeds uit het voorafgaande kan aflezen, acht ik de stijgende waardering voor de *groepsrelaties* in de klas. Gezonde, pedagogisch gerichte groepsrelaties bevorderen op uitnemende wijze de opvoeding tot de gemeenschap. Opvoeding tot de gemeenschap dóór de gemeenschap. Een der grootste opgaven, waarvoor de moderne pedagogiek, gesteund door de pedagogische sociologie, de docent stelt, moet genoemd worden de gemeenschapsvorming. Helaas ontbreekt mij de gelegenheid hierop diep in te gaan. Enkele aanduidingen mogen volstaan. Op de eerste plaats gaan de strevingen daaraan, dat in de sociale gezindheid meer geoefend moet worden door de *gemeenschapsgeest* der klassen. In dit proces speelt de persoon van de docent een grote rol. Hij moet immers enerzijds de clanvorming tegen gaan, anderzijds gevoelens van eensgezindheid bevorderen. Voor een groot deel bepalen nu zijn persoonlijkheid en de door zijn persoonlijkheid gedragen handelingen, welke houding de klas aan zal nemen. Zijn rechtvaardigheid, zijn belangstelling voor allen, zijn begrip voor lief en leed van allen scheppen het klimaat, waarin langzaam aan gemeenschapsgevoelens gedijen. – Op de tweede plaats vervatten de moderne strevingen het principe van het *gemeenschappelijk werken*. Alles wat het onderlinge begrijpen, het verantwoordelijkheidsbewustzijn, de solidariteit, de hulpvaardigheid, de kameraadschap bevordert, moet niet alleen *naast* het schoolwerk maar *in* en *door* het schoolwerk tot stand komen. Daarom mag er met recht zulk een waarde toegekend worden aan het door Prins, Alfred Roedl, Heinz Fischer e.a. zo indringend aanbevolen klasgesprek. Dit houdt in, dat er een einde gemaakt wordt aan het al of niet luisterende zwijgersblok. De in de les aanwezigen worden ervaren als medewerkers aan eenzelfde taak. Ongetwijfeld zal men vrij lang van mening kunnen verschillen over de pedagogisch meest verantwoorde manier waarop de samenwerking gerealiseerd kan worden, maar er kan weinig twijfel over bestaan, dat de groepering in klassen zich tot een gemeenschap moet ontwikkelen. Didactisch gezien, is dit ook belangrijk, want de jongens en meisjes leren van elkaar. Een vraag die door een aanvaarde medeleerling wordt gesteld, zet de geestelijke krachten van de anderen in beweging, omdat deze zich als hierbij behorend ervaren. Het wordt dan vanzelfsprekend, dat zij bij elkaar te rade gaan, samen pro-



beren een probleem tot een oplossing te brengen. Dit is opvoeding tot de gemeenschap. Vroeger heb ik eens geschreven: „Volgens het schoolstelsel is een prestatie alleen iets waard, wanneer het individu deze uitsluitend aan zichzelf kan toeschrijven; hoe meer het individu zich het „zijne” tot doel stelt, des te beter is het. Dit nu is een aanfluiting van alles, wat de jonge mens voor zijn later leven zal moeten weten, d.i. niet op de eerste plaats, ja liefst helemaal niet zich af te vragen, of hij het werk op zijn persoonlijk conto kan schrijven, maar of het dienstig is voor de gemeenschap. Koste wat kost, moet het individualisme, de rivaliteit, de competentie-kwestie uit de samenleving verdwijnen – en is het dan niet onaanvaardbaar, dat die elke samenwerking bedreigende houdingen en gedragswijzen juist in de school geleerd worden?”<sup>1</sup>

De daar uitgedrukte opvatting huldig ik nog, en waarschijnlijk niet ten onrechte. Maar om nu de utopie met de realiteit te verbinden (Langeveld): dit alles sluit niet uit, dat op een gegeven moment aan de leerlingen de gelegenheid wordt geboden om zelf en alleen een werkstuk te volbrengen. Iedereen wil graag weten of hij iets alleen ook kan. Zelfs is een speels competitiesysteem voor het jonge volkje niet onwenselijk. Men moet in ernstige zaken ook niet te ernstig zijn, dit is fanatiek voor- of tegenstander<sup>2</sup>.

4. Een vierde winstpunt mag genoemd worden, dat men de grootste betekenis gaat hechten aan de *integratie van het kennen en kunnen*. Integratie is organisatie, aangezien het onderdeel opgenomen is in dit organisatieplan, het wijzigend en verfijnend<sup>3</sup>. In ruimer verband is integratie de kennis van iets nieuws opnemen in het geheel van het weten, dat men bezit. In de meest uitgebreide zin is er integratie, wanneer de kennis opgenomen wordt in het geheel van de persoonlijkheid. Het wil mij nu vóórkomen dat de grondgedachten van de Gestaltpsychologie richtinggevend zijn voor de ontwikkeling van onderrichtsmethoden, die de jeugdigen willen bevrijden van het leren van onsamenhangende onderdelen. Door dit te stellen wil ik niets afdingen aan de waarde van andere leerpsychologieën, zeker niet wanneer deze in verband gebracht worden met de gegevens van de Gestaltpsychologie zoals die o.a. door

<sup>1</sup> In menselijke Verhoudingen, De School, Bussum 1955, blz. 163.

<sup>2</sup> J. Demoor en T. Jonckheere (La science de l'éducation, Paris 1925, derde druk), zijn met meerdere anderen te ernstig.

<sup>3</sup> Max Wertheimer Produktives Denken, Frankfurt a/M. 1957, vooral vanaf blz. 219. Vgl. ook Wolfgang Metzger, Psychologie, die Entwicklung ihren Grundannahmen seit der Einführung des Experiments, Darmstadt 1934.

Wertheimer ontwikkeld zijn. Ik breng deze vorm van strevingen om de leerlingen tot productief denken te brengen zo sterk naar voren, omdat deze mij didactisch het meest waardevol lijken.

5. Nu echter moet ik een ander aspect van de onderwijsvernieuwing bespreken, dat ik beslist geen winstpunt kan noemen. Het betreft het vormingsgoed, dat de school, die pretendeert opvoedkundig te zijn, benut om tot het doel te komen. Het is jammer, dat ik op dit moment de majeure stemming tot mineur vernauw, maar men zal het met mij eens zijn, dat wij de werkelijkheid onder ogen moeten zien. Laten wij vasthouden aan de „volwassenheid” als doel der opvoeding, laten wij ook aannemen, dat wij ten naaste bij hebben aangetoond, welk aspect der volwassenheid de school als haar speciale taak toegewezen ziet. Op een of andere manier stellen allen zich de mensvorming als ideaal. Maar wat is ons anthropologisch standpunt? En *hoe* willen wij proberen mensen te „vormen”, met welke middelen? Het meest aan de periferie van het vraagstuk blijven die opvattingen, die de functie van het onderricht op de school zien als een maatschappelijke opdracht, laten wij zeggen, in de strijd om het bestaan. Enige jaren geleden drukte Groenman het als volgt uit: „Eén generatie, die geen rekenen zou leren, één generatie zonder wiskunde en de rampen zouden niet te overzien zijn. Wij moeten onze jeugd jarenlang in scholen consigneren, op straffe van hongersnood.”<sup>1</sup>

Bij zulke overwegingen denkt men slechts zeer indirect aan de mensvorming, het onderwijs draagt daartoe ergens in de verte bij, omdat misschien, naar men hoopt, enkele voorwaarden geschapen worden voor een menswaardig bestaan. Men kan zich echter afvragen, o.a. of rekenvaardigheid en wiskunde niet kunnen bijdragen tot het omgekeerde, n.l. tot de vernietiging van de mensheid, bijv. om een kleinigheidje te noemen, door de atoombom.

Een inquisitieve geest komt dan gemakkelijk op het idee, dat de school, die over zulk een grote tijd van de jeugd beschikt, meer rechtstreeks aan de mensvorming moet doen. Onwillekeurig gaat men dan denken aan staatsburgerlijke en sociale vorming. Vakken worden aanbevolen, die een bijdrage beloven te leveren tot het doel. Dat is natuurlijk een waardevol streven, maar de moeilijkheid is, dat al dat schoons reeds een diepe geestelijke behoefte vóóronderstelt, en een levenshouding, waarin

<sup>1</sup> Vgl. Prof. Dr. P. J. Bouman, sociaal-culturele achtergrond in *Wending*, september 1958, blz. 366.

de medemenselijkheid vervat is. Anders blijven alle pogingen tot sociale vorming vruchteloos. Nog altijd komt men mensen tegen, die – tenminste in de practijk – hun kaarten op de „algemene ontwikkeling” (encyclopedisme) zetten, met het idee in hun achterhoofd, dat wanneer men slechts goed gevarieerde eetkost aanbiedt, de patiënt oftewel de leerling erop vooruit zal gaan, hoe dan ook. Ik denk niet, dat er één zinnig mens leeft, die nog gelooft aan de mogelijkheid van een werkelijke algemene ontwikkeling, wel heerst er de onuitgesproken verwachting dat een soort verantwoorde variatie vanzelf min of meer algemeen vormend werkt.

Niet zelden gaat die opvatting over in een zeker cultuuroptimisme. Cultuur betekent dan alles wat een *beschaafd* mens behoort te weten. Een op de hoogte zijn van het belangrijke en waardevolle. Men komt op de hoogte door onderricht en zo wordt onderricht cultuuroverdracht. Op het eerste gezicht ziet er dat niet zo kwaad uit. Bij nader toezien echter mist men toch de dieptewerking. Alles lijkt keurig bij elkaar geharkt en men wordt gedwongen daar alleen naar te kijken. Het ruige avontuur, het mysterie van het bij de dingen betrokken zijn, het ontroerende menselijke zoeken en dwalen worden niet openbaar. En dan, het heeft er alles van, dat onze jongens en meisjes ergens op vast worden gelegd, dat elke keuze onmogelijk wordt gemaakt, dat aan de „kennis-making” met het belangrijke, het karakter van de uitdaging ontbreekt.

Nu kan men echter van cultuuroverdacht spreken, terwijl men eigenlijk iets anders bedoelt of althans iets anders dan wat men er gewoonlijk onder verstaat. Men kan onder dat woord begrijpen, zoals ik reeds eerder opmerkte, de uitnodiging tot een intrede in de cultuur. Cultuur betekent gelijk wij zagen, alles, wat de wereld tot de wereld der mensen maakt. Zij is het resultaat van het natuurwetenschappelijk en geesteswetenschappelijk denken en werken, geordend, gesystemiseerd en verdiept in haar ontwikkeling. Om elk misverstand te voorkomen: dit betekent niet, dat de cultuur adequaat in wetenschappen ingedeeld kan worden. Het betekent, dat de mensheid getracht heeft de ordening der wereld te ontdekken, wat minstens op een tweevoudige manier kan geschieden.

De uitnodiging om met eerbied binnen te treden in de cultuur, is zelf schroomvallig. Zij jaagt niet op, zij deelt geen Baedeker's uit vol wetenswaardigheden, die ingeprent moeten worden, zij vraagt om rust, die tijd laat voor integratie. Die uitnodiging appelleert op de intense weetgierigheid der jeugd, waardoor zij zich hoopt te kunnen handhaven en uitbreiden, zij zet de behoefte aan ordening en zingeving in werking,

zij lokt het begrijpen en verklaren willen uit. Dit alles omvat noodzakelijkerwijze, dat men niets wenst te onderrichten, wat niet werkelijk geïntegreerd kan worden en nooit zal functioneren, en vervolgens, dat men ruimte laat voor een keuze, die recht doet aan de specifieke bequaamheden der leerlingen.

*Deze* intrede in de cultuur zal als bijkomstig gevolg een soort algemene vorming met zich meedragen. Bescheiden verzoekt zij de leerlingen hun verantwoordelijkheid te erkennen in het aanvaarden van medemenselijkheid. Zij legt de basis voor een taakbesef. Zij zal de jeugd er zelfs toe brengen zorg te dragen voor de instandhouding van deze wereld, ook zo nodig door rekenen en wiskunde!

In mijn boek „Algemene Didactiek” ga ik op dit probleem verder in. In deze samenhang moet ik met de negatieve conclusie volstaan, dat op dit centrale punt de pedagogiek nog altijd te kort schiet en dat de gevolgen van deze omissie in het onderwijs voor ieder ter inzage openligt.

De lezers zullen bemerkt hebben, dat ik slechts met grote moeite de opdracht, die het Katholiek Pedagogisch Centrum mij gegeven heeft, vervuld heb. Het is bij een moeizaam pogen gebleven om een schets te ontwerpen van de ontwikkeling der pedagogische denkbeelden in de laatste decennia en de invloed daarvan op het onderwijs. Wat eveneens gebleken zal zijn, is dat men het waarlijk geen eenvoudige zaak kan noemen de strijd aan te binden en voort te zetten met onze eigen pedagogische machteloosheid. Toch is die strijd alle moeite waard, omdat deze betekent een gevecht op leven en dood voor een betere toekomst. Men versta mij goed, niet voor ónze toekomst, doch die van onze kinderen.

## DE BRUGSCHOOL VAN LANGEVELD

P. POST

Het plan, op kort zicht, van Professor Langeveld (Paed. Studiën, deze jaargang p.227 e.v.) lijkt mij inderdaad uitvoerbaar op korte termijn. Het is een plan, gunstig voor een groep kinderen, uit minder welgestelde kringen, die thans nog niet door de schoolhoofden aan de inspecteur worden opgegeven als vermoedelijk „waarlijk begaafd”.

Men kent in de volksschool geen normen voor „waarlijke begaafdheid”; schoolhoofden zijn voorzichtig; zij onthouden zich meestal van een oordeel.

Zo'n vijfjarige brugschool (de kwalificatie „Brug” in de naam voor de school is niet zo karakteristiek voor vijf lange jaren): Twee jaren van de basisschooltijd en drie van het voortgezet, met een geheel eigen ordening van de leerstof, die men bij het basisonderwijs en bij het V.W.O. (h.b.s.) in die jaren verwerkt, biedt uitzonderlijke kansen aan een goed team bekwame leerkrachten en een select gezelschap goede leerlingen.

Het is een schoon plan; risico's voor doortastende gemeenten zijn er niet, voor de leerlingen, zo op 't eerste gezicht althans, evenmin en het team *ervaren* onderwijzenden zal zeker nieuw inzicht rijker worden.

Langeveld stelt beschermende voorwaarden van kwantitatieve en van curatieve aard. De grootte der klassen ligt tussen 24 en 28; het aantal lessen bedraagt (als er een vrije zaterdag komt) 25 – geen vrije woensdagmiddag. Daarboven extra uren voor „huis”werk, d.i. zelf leren en oefenen, onder toezicht der leraren en in de school. Een schoolmaatschappelijk werkster zorgt voor de relaties met de gezinnen: huisbezoek is niet nodig. Men aanvaardt de gangbare leerstof, sanering der leerstof wordt niet aanbevolen en is, gelet op de kwaliteit der leerlingen, ook niet urgent, doch wel mogelijk, zelfs aan te bevelen.

Deze schoolorganisatorisch nieuwe vorm zou kunnen passen in het schoolwezen zoals het thans is, en passen in de nieuwe schoolsituatie, als de wet-Cals werkelijkheid is.

Een begaafdenschool dus, voor kinderen uit arme gezinnen of uit gezinnen, die aan de verstandelijke vorming der kinderen slechts een geringe bijdrage kunnen leveren (beperkte taalontwikkeling) – maar, een begaafdenschool. Als zodanig geen nieuwigheid in de schoolwereld. Europa en Amerika kenden ze; in Indië waren ze in groten getale (de z.g. schakelscholen, een schakel tussen desso school en de A.M.S.).

Kerschensteiner waarschuwde in zijn tijd; hij „lehnt die damals so ge-

nanten Begabenschulen ab, weil sie „in groszer Gefahr“ sind „uber der Steigerung der intellektuellen Leistungsfähigkeit ihres Zöglings, die Totalität im Bildungsverfahren aus den Auge zu verlieren“, und sie „nur auf Grund einer falschen Einsätzung der intellektuellen Begabung empfohlen werden können“ (G.Schoenitz, lex. der Päd. I p. 331).

Uitverkoren te worden om naar zo'n speciale school voor knappe kinderen te gaan, kan niet zonder effect blijven – bij de kinderen niet, misschien zelfs niet bij de leraren.

Er is reeds een halve eeuw gewerkt met speciaal-scholen voor begaafde kinderen; tot de gewenste klaarheid over nut en effect is men evenwel nog niet gekomen (R. Dottrens, *Le Progrès à l'école: Selection des élèves ou changement des méthodes*, Neuchatel 1936). Dat *ou* is ook in deze zaak na de proef en met gewonnen inzicht, een woord, dat scherpe aandacht zal eisen; hier ligt het kernprobleem! Streng klassikaal onder-richt, differentiatie in de klasse of individueel onderwijs.

'n Direct bezwaar behoeft de Münchener waarschuwing en de geconstateerde onzekerheid niet te vormen. De zachte spiegeling aan anderen is weinig in trek in ons land en eigen ondervinding zal beter aanslaan. Of het eind na de vierde klas het juiste moment is, de kinderen op te nemen in zo'n vijfjarige brugschool zal moeten blijken. Langeveld motiveert die keuze niet, doch zal zijn plan niet dan na beraad met deskundigen uit het basisonderwijs opgesteld hebben. De (mij bekende) achterstanden in leerprestaties zelfs bij verstandelijk hoogbegaafde kinderen uit deze gezinsgroepen manen tot voorzichtigheid.

Een eerste ronde van vier jaar is geen unicum in de europese schoolwereld, doch waar men haar vindt, is zij doorgevoerd voor alle kinderen, niet voor een selecte groep.

In Zweden (E. Velema, *De comprehensive school in Zweden en Noorwegen*, Med. 65 Nutsseminarium) ervoer men „dat (voor een soortgelijke streaming) de leerlingen op de lagere school te vroeg werden gewikkeld „into a strenuous and often frustrating fight for marks.“

De druk werd nog verzaard door het feit, „dat er bij deze tak van onderwijs een beperkt aantal plaatsen per jaar beschikbaar was“ (pag. 19). De hogere klassen van de lagere school en de lagere technische scholen werden van de knappe leerlingen beroofd.

Dit voorziet Langeveld. In Zweden is men ten slotte gaan twijfelen aan de determinatie in het elfde levensjaar. Elmgren onderzocht de situatie en zijn onderzoek wees uit „dat mede tengevolge van de door de pre-puberteit optredende veranderingen in de belangstelling der leerlingen, enige soepelheid wenselijk zou zijn. In diezelfde onderzoekingen werd



tevens aangetoond, dat de geschiktheid voor technische en praktische richtingen zich op latere leeftijden openbaart. Deze opvattingen, gecombineerd met het toenemend verzet tegen de verschraving van de lagere school tot opleidingsinstituut, droegen er toe bij een organisatievorm in het leven te roepen met meer soepele differentiatiemogelijkheden."

Indien men ergens echter een gunstig schoolklimaat weet te vinden, dan is een proef aan te bevelen „Begint men te Rotterdam met één zo'n school dan kan niemand zich bekocht voelen" – en: „men doet ervaring op, men begint aan een geheel nieuwe opzet", die „nergens revolutionair" is<sup>1</sup>, behalve dat men bepaaldelijk de bevolkingsgroep helpt, die het moeilijkst zijn weg naar de *intellectuele* beroepen vindt"(L.). Welaan, Rotterdam, het zal zeker in die gemeente mogelijk zijn. Wellicht zelfs in Amsterdam. Een proef, goed, en dan? De proef slaagt: dan naderen we 1970 (als de „observatie" in '62 aanvangt). Gesteld dat de proefnemingen tot 1 school en 2 gemeenten beperkt blijft (wat we moeilijk kunnen aannemen) en daarna in ons systeem een nieuwe vorm aangevaard wordt „om bepaaldelijk de bevolkingsgroep te helpen, die het moeilijkst zijn weg naar de *intellectuele* beroepen vindt", hoe is dan de schoolorganisatorische situatie van het basisonderwijs?

Langeveld oefent in zijn „plan" impliciet een scherpe critiek op het basisonderwijs zoals het nu is: het deugt niet. Hij moet de situatie wel hopeloos oordelen, als hij voor *de besten* uit het milieu van geringe stand de *klassegrootte* scherp bepaald en aan de *tijd* niet geknabbeld wenst te zien. Een tweede gevolgtrekking ligt voor de hand: hij koestert geen hoop, dat hierin op korte termijn enige verandering te brengen is. Ten derde stelt Langeveld geen eisen t.a.v. de didactische vormgeving van het onderwijs, maar zal rekenen op efficiënte leervormen.

M.a.w. Langeveld creëert een school, die uit het kader der kwantitatieve bepaaldheden van het basisonderwijs gelicht wordt (Med. 67, Kinderen uit onderscheiden Nederlandse Milieus deel II, hoofdstuk VII). Kleine klassen en daardoor voldoende ruimte, méér tijd (het valt dus zeker te overwegen uren tal en lesrooster zo in te richten – en een honoreerbaar uren tal der leraren zo uit te breiden, dat op school huiswerk gemaakt kan worden); de leerstof baart voor *deze* kinderen geen zorgen en er wordt gedacht aan „kosten die boven rijks- en gemeente-subsidies vallen."

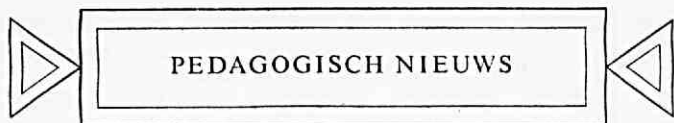
De leerlingen dezer Brugschool gaan „binnenshuis" over naar het M.O. – „Er is *geen* toelatingsexamen".

<sup>1</sup> Dat zullen we afwachten!

Geen gebondenheid aan exameneisen – dus gewoon normaal lager onderwijs, dat we nog nergens in de lagere school aantreffen. Dus – als men z'n kansen weet te benutten: waarlijke vorming, door bekwame, ervaren (zorgvuldig gekozen) onderwijzers en leraren aan een klein aantal goede leerlingen (niet direct op *begaafdheid* onderzocht).

Wel, dit zou een ideale school zijn, in een landelijke schoolsituatie waarop nog al het een en ander aan te merken valt. Er zijn, volgens het onderzoek van Drs. J. C. Spitz nog vele honderden, zo niet duizenden hoger begaafden onder de Nederlandse jeugd die een andere levensbestemming zouden kunnen hebben dan thans het geval is. Langevelds school wilt dit verborgen intellect opsporen en verder leiden, ten bate van de gemeenschap.

Ik zou deze school daarnevens wensen, omdat zij een stalen breekijzer slaat in de betonnen traditie van het basisonderwijs.



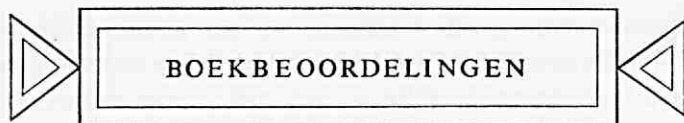
#### INTERNATIONALE VERENIGING VOOR VERGELIJKENDE OPVOEDKUNDE IN EUROPA

Van 4-6 mei jl. werd te Londen een internationale conferentie betreffende vergelijkende opvoedkunde gehouden. Zij was samengeroepen door het Unesco Instituut voor Onderwijs en Opvoeding te Hamburg en het Instituut voor Onderwijs en Opvoeding van de Universiteit van Londen. Er waren deelnemers uit vele landen van Europa. Nederland was vertegenwoordigd door Prof. Stellwag, Prof. Idenburg en Drs. J. de Bruijn, hoofd van de afdeling Culturele Statistiek van het Centraal Bureau voor de Statistiek. Er werd bij deze gelegenheid besloten tot oprichting van een Internationale Vereniging voor Vergelijkende Opvoedkunde in Europa. Het bestuur, dat de statuten zal opstellen en de volgende vergadering zal voorbereiden, bestaat uit Prof. J. A. Lauwerys, voorzitter en Dr. Rossello (van het Internationaal Onderwijsbureau te Genève) en Prof. Idenburg, vice-voorzitters. Secretaris-penningmeester werd Brian Holmes. Het voorlopig adres is University of London, Institute of Education, Malet Street, London W.C. 1. Er werd voorts een Commissie benoemd, waarmede het bestuur bij het ontwerpen van de statuten overleg zal plegen. Lid zullen op voordracht van 2 leden kunnen worden personen, die op enigerlei wijze bij het werk der vergelijkende opvoedkunde betrokken zijn. De pasgeboren vereniging heeft reeds enkele ereleden: Dr. Hans (Engeland), Dr. Hilker (Duitsland), Dr. Kandel (Ver. St.) en Dr. Schneider (Duitsland). Er zal gestreefd worden naar samenwerking met soortgelijke verenigingen in Amerika en elders.

PH. J. I.

#### PEDAGOGISCH SEMINARIUM VANWEGE DE NEDERLANDSE HERVORMDE KERK TE UTRECHT

Opleiding voor de examens M.O.-A en B pedagogiek, didactische, orthopedische of sociaal-pedagogische richting. Duur van de studie voor A 2 à 3 jaar. Kosten voor A f 100,— per jaar. Voor B in totaal f 200,—. Colleges op woensdag- en zaterdagmiddag 2-5 uur in het Ped. Instituut, ingang Achter den Dom. Aanvang begin oktober. Aanmelding bij de rector Dr. G. Kalsbeek, Laan van Poot 348, 's-Gravenhage, tel. 070-39 3469.



BOEKBEoordelingen

*Problemen rond de schoolleiding bij het v.h.m.o.* Publicaties van het Katholiek pedagogisch bureau ten behoeve van het v.h.m.o., nr.9. Uitg. L.C.G. Malmberg, 's-Hertogenbosch, 1960. 54 pg. Prijs f 2,90.

In dit helder geformuleerde en systematisch opgezette rapport van de „Commissie van Rectoren en Directeuren ter bestudering van de Problemen rond de Leiding van onze Katholieke Middelbare Scholen”, wordt ons een zeer waardevolle beschouwing gegeven over de bovengenoemde probleemstelling en wel aan de hand van de drie-voudige opdracht aan de „Commissie” verstrekt, nl.: een analyse van de probleemstelling, het opstellen van een urgentielijst, met betrekking tot te bestuderen of te onderzoeken vraagstukken, en: suggesties voor de uitvoering.

De „Commissie” verklaart nadrukkelijk dat zij „bij de samenstelling van het rapport uiteraard de structuur van de katholieke scholen voor v.h.m.o. voor ogen heeft gehad; zij koestert echter de verwachting, dat het voldoende materiaal bevat voor bestudering in ruimere kring”, een verwachting die m.i. zeer zeker vervuld is.

Wat in studies van deze aard telkens weer naar voren komt is, hoe primitief ons onderwijs van laag tot hoog georganiseerd is. Met de „Commissie” ben ik van mening dat men van het organisatorisch aspect van het onderwijs niet te veel – en zeker niet alles – moet verwachten, maar dat men het toch beslist ook niet moet verwaarlozen. „Zij (de Commissie) is van oordeel, dat zeker de dienaren van het onderwijs zich nooit het recht mogen aanmatigen elders niets te kunnen leren en dat in de eigen kring te weinig aandacht besteed wordt aan het vraagstuk van de meest doelmatige organisatie.”

Het verwaarlozen van dit organisatorisch aspect in ons gehele onderwijs leidt tot een merkwaardige situatie. Allerwege hoort men de klacht dat voor leidinggevende functies zo weinig geschikte persoonlijkheden te vinden zijn; algemeen is ook de klacht aan het niet in voldoende mate aanwezig zijn van intellect van voldoende hoog niveau. Maar dit alles belet ons niet het wel aanwezige intellect en de wel beschikbare persoonlijkheden met leiding-kunnen-gevende capaciteiten met allerlei werk te belasten dat ver beneden hun mogelijkheden ligt zowel op verstandelijk als organisatorisch gebied.

M.a.w. terwijl we in alle toonaarden klagen over gebrek aan persoonlijkheden met capaciteiten op allerlei gebied, vermorsen we op de meest onnadenkende wijze wat wel aanwezig is, en schijnt het uitermate moeilijk te zijn tot delegatie van taken en bevoegdheden „naar opzij” en „naar beneden” te komen. Met het gevolg dat het meest belangrijke werk dikwijls slechts op onvoldoende wijze behartigd kan worden of geheel blijft liggen.

Een gedeelte van de zojuist genoemde problematiek wordt ons in het hier besproken rapport duidelijk voor ogen gesteld. Moge het veel gelezen en besproken worden.

En . . . moge men in Nederland er enkele conclusies uit trekken, die men in daden omzet.

H.N.

H. M. DRESEN-COENDERS, *De voorlichting in de opvoeding*. Uitgever: Paul Brand N.V. Hilversum 1960.

In dit boekje, dat als eerste in de reeks „Tweelicht” verscheen, wordt op subtiële en deskundige wijze het vraagstuk van de sexuele opvoeding – waarom de minder juiste titel gekozen? – voor opvoedkunde-docenten van de Mater Amabilisscholen behandeld.

Fijngevoelig en realistisch worden al te verouderde opvattingen over dit probleem terzijde gesteld. Ook weet de schrijfster te ontkomen aan de vaak eenzijdige fysiologisch-biologische voorlichtingsmode en een taalgebruik te vermijden, dat logisch wellicht verantwoord is, maar anthropologisch voorbij ziet aan het feit, dat de informatie over de intiemste menselijke ontmoeting een verholde terminologie behoeft. Schaamtegevoelens, die onder meer ook in het taalgebruik tot uiting kunnen komen, zijn geen burgerlijke restanten, die opgeruimd moeten worden, maar wezenlijke categorieën van menselijk zijn. Eerbied en zingeving in ruimer verband kenmerken de benaderingswijze van de schrijfster. Terecht schrijft zij in haar „Voorwoord”:

„Het is niet zo moeilijk om bij een onderwerp als dit aandacht te hebben. Het is echter wèl moeilijk om op een verantwoorde manier te spreken over een onderwerp, dat zó de kern van de menselijke verhoudingen en de persoonlijke beleving raakt, en dat zó beïnvloed wordt door ons veranderend levensklimaat”

Over de inhoud het volgende. In het eerste hoofdstuk wordt op de belangrijkheid van het beeld, dat de ouders voorleven en op het verband van de sexuele opvoeding met de gehele opvoeding gewezen. Daarna volgen waardevolle hoofdstukken over moeder- en vaderschap en over de lichamelijke rijping van jongens en meisjes. Het boekje eindigt met een hoofdstuk over de beleving van de toekomstverwachting bij oudere meisjes. Eén kanttekening bij de inhoud. Waarom de schrijfster de term huwelijksliefde door huwelijks-saamhorigheid heeft vervangen, is niet geheel duidelijk. Saamhorigheid in het huwelijk krijgt pas vorm en betekenis, ook voor de kinderen, als zij gedragen wordt door de liefde tussen de ouders. Is het niet juist geestelijke zaken met geestelijke termen te blijven aanduiden en in de tweede druk meer aandacht dan nu is gebeurd te schenken aan het onderscheid tussen de termen liefde en verliefdheid en vooral ook aan de vormen, waarin de liefde zich in de verschillende leeftijdsperiodes kan openbaren? Overigens een gaaf boekje, dat – in katholieke kringen zeker – een aanwinst betekent. En nu maar hopen, dat de docenten er in zullen slagen een brug te slaan tussen de zuivere zienswijze van de schrijfster en de angsten, de vooroordelen, de soms al te romantische opvattingen en de invloeden van straat- en fabriekspraat, die ongetwijfeld in het bestaan van deze meisjes van zeventien jaar en ouder ook een rol spelen.

E. VELEMA

PROF. DR. P. J. BOUMAN, *Industrieel klimaat*. Van Gorcum en Comp. N.V., Assen 1961.

Dit boek van Bouman, compositie van een zestal samenhangende studies, heeft als grondtoon de sociale structuurveranderingen in onze samenleving en het verband tussen sociale structuur en cultuur. De titel van het boek doet

op het eerste gezicht wat vreemd aan en zou kunnen suggereren dat het werk uitsluitend voor bedrijfsmensen geschreven is. Dit nu is zeer beslist niet het geval. Onder de term *Industrieel Klimaat* geeft Bouman zijn visie (uiteraard sterk sociologisch getint) op de huidige maatschappij en de mogelijke ontwikkelingslijnen. Hij betreft hier het actuele thema van de „welvaartsstaat” in zijn beschouwingen. Daardoor is het boek belangrijk voor ieder die geïnteresseerd is in de moderne samenleving, voor de econoom, socioloog, sociaalpsycholoog of pedagoog. Met name de laatstgenoemde zal in dit boek aanknopingspunten vinden in verband met het belangrijke vraagstuk van de vorming en opleiding van de jeugd die straks in deze maatschappij een plaats zal moeten vinden.

Het is bekend dat Bouman, wat de vormgeving van zijn gedachten betreft, het experiment niet schuwt. Hij durft het strakke wetenschappelijke stramien te verlaten en zo nodig (waar het wetenschappelijk analytisch apparaat nog slechts in aanbouw is) het essay te kiezen. *Industrieel Klimaat* is in zekere zin, wat zijn vormgeving betreft, een mengvorm. Het feit dat de voorstudies in eerste instantie via het gesproken woord openbaar werden is hieraan zeker niet vreemd.

Een critische aantekening zij tenslotte geplaatst bij enige passages in het tweede hoofdstuk. Op pag. 49 definieert Bouman sociale structuur. Een deel van de sociale structuur wordt gevormd door het min of meer geïntegreerd geheel van instellingen. Tussen haakjes worden dan de instellingen aangeduid als „institutions”. Op pag. 50 echter zet Bouman tussen haakjes achter „institutions”: Niet te vertalen als „instellingen!” Hoewel hier beurtelings bij een paar begrippen aanhalingstekens geplaatst worden werkt dit bijzonder verwarrend. De sociologisch niet geschoolde lezer zij hier op zijn hoede. Mogelijk kan hier bij een herdruk het wetenschappelijk klimaat in het *Industrieel Klimaat* door Bouman wat gezuiverd worden.

H. FEITSMA

LEOPOLD V. WIESE, *Herbert Spencers Einführung in die Soziologie*. W. Deutscher Verlag, Köln 1960. D.M. 3,80.

Voor bestudering van „klassieken” in de wetenschap hebben wij vaak geen tijd. We hebben er ook vaak weinig zin in en wanneer het noodzakelijk is om de kennis even op te frissen beschikken wij over een woordenboek of encyclopaedie. Het blijft echter een vraag of wij daar vinden wat werkelijk wetenswaardig is. In zijn boekje analyseert v. Wiese het hoofdwerk van Spencer „*The Study of Sociology*” van 1894. Hij doet dat op een zeer efficiënte wijze. Uit elk van de 16 hoofdstukken geeft hij een aantal belangrijke citaten en daarna commentaar en critiek. Belangrijk is dat steeds verbindingslijnen getrokken worden naar de huidige stand van de sociale wetenschap. Is Spencer „de liberale socioloog” verouderd? Grondleggers van een wetenschap, hoe aanvechtbaar ze op sommige punten ook mogen zijn, verouderen nooit. Wie de uiteenzetting van v. Wiese volgt moet constateren dat veel in het nieuwe dat juist genoemd mag worden niet geheel nieuw is. Op de vraag of alles wat nieuw is ook juist is moeten de grote voorgangers helaas het antwoord schuldig blijven. Maar mogelijk kan een aandachtig lezer van v. Wiese’s boekje zelf concluderen hoe Spencer geoordeeld zou hebben over de huidige samenleving en de moderne bestudering daarvan.

H. FEITSMA



DR. A. TH. VAN DEURSEN, *Professions et métiers interdits*, un aspect de l'histoire de la révocation de l'édit de Nantes. Wolters, Groningen, 1960, 395 p., f 23,50.

Het edict van Nantes van 1598 gaf de protestanten in een aantal steden van Frankrijk wel voorrechten, maar hetzelfde edict was ook een soort werkprogramma voor de contra-reformatie. Het werd n.l. door de overheid en de Roomse kerk steeds gezien als een maximum concessie en altijd zo „nauw” mogelijk uitgelegd, hetgeen tenslotte in de opheffing resulteerde. Van Deursen maakt ons echter duidelijk dat het protestantisme toch zijn kracht of veel van zijn kracht behield. Wel kwamen er een groot aantal beperkende bepalingen na 1685, werden er veel scholen gesloten, mochten de onderwijzers niet meer les geven dan in rekenen, lezen en schrijven en werd dit tenslotte ook verboden (vandaar het *métier interdit*). Ook emigreerden velen – het juiste cijfer is niet bekend –, maar de meesten bleven toch in Frankrijk, slechts in schijn overgaande naar de Katholieke kerk. Zo komt de schrijver tot de voor velen wellicht opzienbarende conclusie, dat de Huguenotenpolitiek van de Lodewijken is mislukt. De oorzaken waren de innerlijke kracht van het Protestantisme, geldgebrek bij de overheid en, in de 18e eeuw, toenemende tolerantie. Hij had er nog bij kunnen voegen, de geringe centralisatie en het gebrek aan communicatie in die tijd, waardoor het niet mogelijk was de bepalingen streng toe te passen. Ook speelde de angst voor de *réfuge* en daardoor afvloeiing van geld naar het buitenland een grote rol. De invloed van dit Protestantisme op de schoolwetten in de 19e eeuw is dan ook onmiskenbaar. Een grote literatuurlijst en een opgave van de gebruikte archiefstukken completeert dit voor de geschiedenis van de Franse school onmisbare werk. Deze bespreking heeft slechts betrekking op de hoofdstukken over het onderwijs. Ook al vormen deze voor de lezers van P.S. het belangrijkste deel van het boek, er zijn meer *métiers interdits* dan dat van de schoolmeester: de advocatuur, uitgever, arts en apotheker, officier en allerlei vrije beroepen vallen er ook onder. Voor alles geldt echter het zelfde: het protestantisme heeft zich niet laten verdringen, maar is tot heden een ferment in de Franse cultuur gebleven. N. F. NOORDAM

*Schoolkinderen uit onderscheiden Nederlandse milieus*, dl. 1 Bodemonderzoek, 1959, 116 p.; dl. 2 Veldbewerking, 1961, 164 p. beide bij Wolters, Groningen.

In 1955 begon het Nutsseminarium een onderzoek op 8 scholen in Amsterdam en 3 in Weesp. Het waren scholen voor gewoon L.O. en de bedoeling was inzicht te verkrijgen in de aard en de functie, de pedagogiek, de didactiek en de stofomvang van het lager onderwijs. De scholen werden gekozen uit verschillende welstandsgroepen en er bestaat, wat uit dit onderzoek ook weer blijkt, enige correlatie tussen welstand en (school)begaafdheid. De minst bevoorrechte groepen laten een deel van hun aanwezige intelligentie ongebruikt: het is belangrijk dat dit hier wordt aangetoond. Ook treedt bij deze groepen de schoolrijpheid later in. Dit zijn enkele conclusies uit het eerste deel. In het tweede geeft Mej. Boomsma een groot aantal behartenswaardige opmerkingen naar aanleiding van de vakken rekenen en taal. Post vat in een slothoofdstuk het geheel samen. Met de gemaakte opmerkingen en wenken over de verschillende schoolvakken kan elk onderwijzer zijn voordeel doen. Toch had ik gaarne een wat scherper probleemstelling gezien. Mej. Boomsma formuleert niet altijd precies en haar Nederlands is niet steeds vlekkeloos. De slotcon-

clusies van Post roepen wel eens tot tegenspraak op als hij zijn, in vele gevallen juiste visie, te aforistisch weergeeft of te weinig argumenten aanvoert. Maar als elke onderwijzer de gegeven wenken ter harte neemt en met Post mee discussieert, komen wij een heel stuk verder. N. F. NOORDAM

*Naar een verantwoorde opvoeding*, album aangeboden aan Prof. J. E. Verheyen bij zijn emeritaat. Gent, 1955, 195 p.

Dit liber amicorum wordt ingeleid met een biografische schets van de hand van Prof. Verbist en een bibliografie van de werken van Verheyen, die in ons land het meest bekend is door de bekende encyclopedie, waarin hij de helft van de artikelen schreef. Hoe bemind en gewaardeerd Verheyen is blijkt uit de 26 bijdragen uit alle delen van de wereld. Het zou te ver voeren alle bijdragen te bespreken, het zou misschien ook niet billijk zijn, aangezien de opgedragen beknoptheid wetenschappelijk beperkingen oplegde. Sterk spreekt uit het gehele boek een bezinning op de opvoedingsvragen en een pleidooi voor meer pedagogische research: twee eigenschappen die er op wijzen, dat de pedagogiek een gezonde wetenschap is. N. F. NOORDAM

MR. M. B. VAN DER HOEVEN, *De schoolstrijd in Frankrijk in het bijzonder tijdens de derde republiek*. Meulenhoff, Amsterdam, 1960, 136 p.

Ook na de opheffing van het edict van Nantes is het protestantisme niet uit Frankrijk verdwenen, integendeel. In de 19e eeuw heeft deze geestelijk sterke groep samen met het liberalisme de strijd aangebonden tegen de clericale Rooms-Katholieken, die door middel van hun invloed op de school of zelfs wel door te beletten dat er scholen werden gesticht of goed onderwijs gegeven, trachtten de „moderne” ideeën te bestrijden. Deze schoolstrijd – die dus wel heel anders loopt dan die in ons land – werd natuurlijk beslist ten gunste van de lekenwetten en de secularisatie van de school. Dit was tot voordeel van het onderwijs, maar, dunkt me, ook tot voordeel van de kerk, die zo tot dieper bezinning werd opgewekt. De schrijver behandelt meer de geschiedenis van de verschillende wetten en bepalingen dan dat hij ons de denkbeelden schildert die achter deze bepalingen scholen. Daarom komt b.v. de rol van het opkomende socialisme niet genoeg uit en heeft hij te weinig oog voor het feit, dat juist het geestelijk meest actieve deel van het Franse volk, de Hugenoten, de liberalen, maar ook de vrij-Katholieken, zich achter de lekenwetten schaarde. Teveel zit hij m.i. vast aan het Nederlandse patroon van de schoolstrijd en daarom wordt het werk van Guizot, Duruy (die n.b. met enkele woorden wordt afgedaan) en Ferry toch niet in zijn juiste proporties zichtbaar.

Tenslotte: wie schenkt ons nu eens een geschiedenis, niet van de schoolstrijd, maar van de school in de 19e eeuw? En deze niet alleen van Frankrijk maar ook van Nederland? N. F. NOORDAM

M. J. LANGEVELD, *Die Schule als Weg des Kindes*, Versuch einer Anthropologie der Schule. Westermann, Braunschweig, 1960, 164 p.

Zo lang de mensheid bestaat, heeft ze zich bezig gehouden met het opvoeden van haar kinderen. Is de opvoeding dus oud, de school echter is betrekkelijk jong; ze is niet ouder dan ongeveer 6000 jaar. Dat de mensheid 60 eeuwen geleden in de Nijl- en Eufraatvlakte uit de prehistorie te voorschijn trad en haar

geschiedenis begon en dat in deze tijd en op deze plaats ook de school ontstond, kan, dunkt me, geen toeval zijn. In de geschiedenis geeft de mensheid zich rekenschap van haar verleden en haar heden. Ook al voorspelt de historie niet – dat is haar zelfs uitdrukkelijk ontzegd – dan toch geeft zij zich wel rekenschap van haar toekomst, kan ze dit doen althans. Van de schoolgeldt dit evenzo, al liggen voor haar de accenten anders: hier staat immers het toekomstig zijn centraal. In geheel Voor-Azië was de cultuur zeer statisch en dit gold dus ook voor de school. Het was het geval in Egypte (zelfs in het bewegelijke Nieuwe Rijk) bij de Sumeriërs en in oud-Israël. De taak van hem die school hield bestond in het doorgeven van de wijsheid der vaderen, de hoogste deugd van de leerling was het zich eigen maken van deze wijsheid. Discussiëren er over – immers uiting van reflexie – stond niet alleen gelijk met brutaliteit jegens gezag en traditie, maar werd zelfs beschouwd als zonde, het viel onder de religieuze begrippen. Het was dan ook begrijpelijk, dat een individu alleen waarde had voor de maatschappij en dat alleen de maatschappelijk bruikbaren recht op opvoeding hadden, maar dan toch alleen voor zo ver ze lid dezer maatschappij waren, slaven vielen er dus buiten. Hoe traditioneel ook, het zou niet juist zijn dit opvoedingsideaal van weinig waarde achten, de kwaliteit van de cultuur, vooral van de Egyptische, wijst op het hoge niveau van de school.

Met de Grieken komt er verandering. Heraclitus was, niet in historische, echter wel in principiële zin, de stichter van hun school, toen hij op de vraag, wat hij deed, trots antwoordde: „Ik doorvors mezelf”. In Griekenland ligt dan ook het begin van de paideia, de vorming van de mens tot een ideaal. Het is niet meer, ook niet in Sparta, de maatschappij, de staat, de polis, terwille waarvan de opvoeding dient, het gaat om de mens zelf. Dat ook Griekenland slaven kende en dat zelfs Plato nogal aristocratisch en selectief te werk ging, doet aan de algemeenheid van deze stelling weinig af.

Meer dan de overgeleverde wijsheid der ouden, die zeker niet ontbrak, gaat het Socratisch daimonion een rol spelen.

Na de oudheid heeft de school zich steeds bewogen tussen deze twee idealen in: het handelen volgens de traditie der voorvaderen en het handelen op eigen verantwoordelijkheid. De Middeleeuwen accentueren vooral het eerste standpunt, Renaissance en vooral Romantiek het tweede. Elke tijd toch vraagt naar zichzelf en dus geeft elke tijd in en door de school antwoord op deze vraag. Ook onze tijd, levend in een crisis der zekerheden, bezint zich op haar zijn. We kennen hierover vele verhandelingen van filosofen, sociologen, historici en antropologen, maar over de betekenis van de school in dit opzicht is slechts weinig principiële verschenen. Hierom begroeten we het nieuwe boek van Prof. Langeveld met genoegen. De schrijver heeft het zich niet gemakkelijk gemaakt omdat hij geen extreem standpunt wilde innemen. Was hij naturalist à la Ellen Key, dan zou het een vlot, maar schematisch boek zijn geworden. We wisten dan precies wat we in de school moesten doen: wat op de gevoelige periode letten, wat verzorgen, wat leermiddelen klaarzetten en de rest kwam dan wel van-zelf. Het tegengestelde standpunt, (het Egyptische, het Russische, het Nederlandse in vele gevallen!) laat ook rechtlijnigheid zien: het Bildungsgut ligt klaar, het is de taak van de school het kind er gereed voor te maken. Critiek op dit ideaal is niet geoorloofd, het raakt als in Egypte een heilig huis! Men werpe eens een blik in b.v. het lerarenblad van de A.V.M.O. om dit

te constateren. Maar, zegt Langeveld, in beide gevallen doen we schade aan het kind: we laten het immers in zijn hulpeloosheid alleen staan of we bepalen het te veel. Zo maken we van het ongekende kind het miskende. De ware pedagoog echter legt juist terwille van het kind zelf wel een norm aan, maar hij legt het niet aan banden.

Onze kinderen gaan langer naar school dan vroeger het geval was en de schoolleeftijd heeft haar maximum nog niet bereikt. Ook al menen sommigen, dat in onze tijd de school slechts één aspect in het leven van een kind vormt, dan ligt er toch dit feit, dat de leerplichtige leeftijd steeds wordt verlengd. Nu slaat ons de schrik om het hart, als we zien wat deze school, die de enige goede oplossing hoort te zijn van alle slechte mogelijkheden, (die natuurlijke Unnatur, zegt Langeveld) in de praktijk laat zien. Ook al daarom is het goed, dat dit boek verschenen is. Het getuigt van een grote wijsheid en van een grote bezorgdheid. We hopen, dat de school zich deze grote wijsheid eigen zal maken, we hopen evenzeer dat Langevelds bezorgdheid misplaatst zal blijken, maar mocht onze hoop in vervulling gaan, dan zal dit zijn tengevolge van *deze Schule als Weg des Kindes*.  
N. F. NOORDAM

DR. H. FEITSMa, *Jeugdige ongeschoolden*. Uitg. Van Gorcum, Assen, 1960, III p. Prijs ing. f 5,75, geb. f 7,50.

In de belangwekkende serie van de uitgeverij Van Gorcum „Bouwstenen voor de kennis der maatschappij” is als no. 34 verschenen de dissertatie van Feitsma over de jeugdige ongeschoolden.

Bij uitstek was deze jonge socioloog in de gelegenheid op dit onderwerp te promoveren. Hij heeft n.l. in Rotterdam deze jongeren leren kennen en begrijpen toen hij daar werkzaam was als clubhuisleider. Zijn werk bracht hem dagelijks met deze jongeren in contact zodat hij, deelnemend aan hun activiteiten, over deze moeilijk toegankelijke groep interessante gegevens heeft kunnen verzamelen.

Verder heeft Feitsma deel uitgemaakt van de Commissie Jeugd in de Bedrijven. Deze commissie is in 1954 door de staatssecretaris van sociale zaken ingesteld en kreeg als opdracht na te gaan „welke middelen zouden kunnen worden aangewend om de factoren, waaraan een positieve invloed kan worden toegekend met betrekking tot de persoonsontwikkeling van jeugdige arbeidskrachten, te bevorderen en eventuele ongunstige invloeden te voorkomen, te verminderen of zo mogelijk te compenseren.” Als lid van deze commissie was Feitsma voor een belangrijk deel belast met de verzameling en de verwerking van de gegevens voor dit onderzoek die zijn neergelegd in het rapport „Personeelsbeleid voor jeugdigen, wensen en feiten.”

Feitsma heeft de ongeschoolde jeugd dus leren kennen zowel in het clubhuis als in het bedrijf. Hij heeft deze jongeren kunnen gadeslaan bij hun vrijetijdsbesteding en in hun arbeid. Vanuit deze beide observatieposten kreeg Feitsma een goed inzicht in het sociale milieu van de jeugdige ongeschoolde en in diens arbeidswereld.

Didactisch is deze studie een prima werkstuk. In de inleiding worden de grenzen van de studie aangegeven. Vervolgens worden in het eerste hoofdstuk de begrippen asfaltjeugd, ongeorganiseerde jeugd, ongrijpbare jeugd, massa-jeugd, onontplooid jeugd, maatschappelijk verwilderde jeugd en nozemcritisch

geanalyseerd. Daarna volgt de sociologische probleemstelling en dit hoofdstuk sluit af, mede aan de hand van de studies van Ydo, Kuylaars, Haveman en Van Doorn, met een theorie over de subcultuur.

In het tweede hoofdstuk wordt, tegen het decor van de achterbuurt en de volksbuurt, de jeugdige ongeschoolde arbeiders geschetst als clubhuisjongeren. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een overzicht van de gezinssituatie en de gezinsfuncties.

Hoofdstuk III geeft een beeld van de clubhuisjongeren als jeugdige ongeschoolde arbeidskrachten. Daarin is paragraaf 4, waarin de overgang van de school naar het bedrijf aan de orde wordt gesteld, uit sociaal-pedagogisch gezichtspunt van bijzondere betekenis.

Tenslotte geeft het vierde en laatste hoofdstuk een overzicht van de moeilijkheden en mogelijkheden van sociale en culturele integratie en het wordt afgesloten met richtlijnen voor overheid, bedrijfsleven en wetenschap.

Met deze studie heeft Feitsma ons een belangrijke bijdrage gegeven om te komen tot een beter begrip van de jeugdige ongeschoolden. Hij stelt evenwel op pag. 6 van zijn studie: „De kern van deze probleemstelling is de vraag naar de mogelijkheden van sociale en culturele integratie van de bestudeerde groep”. Deze vraag wordt evenwel niet expliciet beantwoord. Toegeven moet worden dat de beantwoording van deze vraag minder op het terrein van de sociologie ligt en meer op het terrein van de sociale pedagogiek.

Terminologisch is het verder jammer, dat niet duidelijk een scheiding is aangebracht tussen geschoolden en ongeschoolden. Is men geschoold als men één of twee jaar l.t.s. of u.l.o. heeft gehad of een school voor part-time onderwijs heeft gevolgd? Verdient het dan ook geen aanbeveling om deze groep aan te duiden met „jeugdigen, die arbeid voor ongeschoolden verrichten” in plaats van te spreken van „jeugdige ongeschoolden”?

Verder spreekt Feitsma van „de jeugdige ongeschoolde arbeidskrachten uit het sociaal zwakke milieu” daarmee te kennen gevend dat er ook jeugdige ongeschoolde arbeidskrachten zijn uit het sociaal goede milieu. Van pedagogische betekenis zou het gewenst zijn indien Feitsma deze jongeren zou hebben opgespoord, nagegaan op welke wijze het gezinsleven, waaruit deze jongeren komen, functioneert, op welke wijze zij hun vrije tijd besteden en hoe zij staan tegenover hun arbeid. De hierboven gesignaleerde vraag of de jeugdige ongeschoolden uit de sociaal zwakke milieus sociaal en cultureel kunnen worden geïntegreerd, zou, uit de confrontatie met de jongeren uit de sociaal goede milieus, dan waarschijnlijk kunnen worden beantwoord.

Merkwaardig is dat Feitsma op pag. 53 stelt „dat de socioloog zich in eerste instantie niet alleen kan uitspreken over wat opvoeding behoort te zijn, maar tevens empirisch nagaat wat de betekenis, de inhoud en de functie van de opvoeding in een bepaalde samenleving over het algemeen zijn, zodat hij in staat is om kritisch te toetsen, of bepaalde gezinsfuncties in bepaalde typen van gezinnen in de samenleving ook inderdaad functioneren.” Recent is van mening dat de schrijver zich hier schuldig maakt aan grensoverschrijding. Het is de pedagogiek die uitmaakt wat opvoeding behoort te zijn en die zal aangeven wat de betekenis, de inhoud en de functie van de opvoeding is. Bovendien waaraan wil Feitsma kritisch toetsen? De sociologie is, als descriptieve wetenschap, daartoe toch niet in staat? De pedagogiek, behorende tot de normatieve wetenschappen, is terzake beter uitgerust. Van betekenis, voor het



pedagogisch handelen in het algemeen en voor het sociaal-pedagogisch handelen in het bijzonder, zou zijn indien de socioloog beschrijft hoe de diverse gezinstypen als opvoedingsmilieus fungeren. Verder dan een feitelijke constatering gaat de taak van de socioloog terzake niet.

Zonder nader bewijsmateriaal mag niet worden aangenomen (pag. 59) dat „de ouders de kinderen met 14 jaar als volleerd beschouwen; vaak noodgedwongen omdat het gezinsinkomen vergroot moet worden”. De kinderen willen nl. zelf van school daar het onderwijs te weinig rekening houdt met hun belangstelling en situatie. Het gezinsinkomen is te dien opzichte vaak van secundaire betekenis.

Dat verder niet exact kan worden aangegeven (pag. 63) welke precies de geestelijk nadelige invloeden zijn van de fabrieksarbeid op de ontwikkeling van de jeugdigen is zonder meer een tekortkoming.

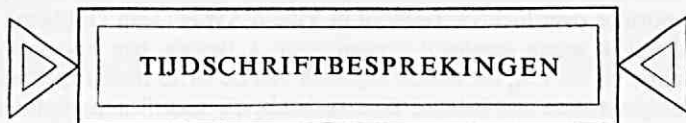
Naar de mening van de recensent maakt het sociaal-idealisme van de schrijver hem blind voor de realiteit indien hij schrijft: „toch ontkomt men niet aan de indruk, dat te vaak en te gemakkelijk de eisen der organisatie prioriteit krijgen voor de eisen die gesteld kunnen worden met betrekking tot de persoonsontwikkeling van de jonge arbeiders”. De bedrijven hebben nl. voor alles een economische taak nl. produceren en het verrichten van diensten. Zij zijn gericht op rentabiliteit. Aangezien men met onvolwassenen werkt moet de bedrijfsleiding echter wel oog hebben voor de persoonsontwikkeling van de jonge arbeider. Pedagogisch is dit evenwel in eerste instantie een taak van het gezin, in tweede instantie van het voortgezet onderwijs en in derde instantie van de maatschappij als totaliteit.

Het is apodictisch, hoewel aardig geformuleerd, om zonder nader bewijsmateriaal te stellen (pag. 88): „De geestdodende arbeid maakt de jeugdige ongeschikt voor vorming en ontwikkeling; vorming en ontwikkeling maken de jeugdige ongeschikt voor geestdodende arbeid.” Wat is nl. geestdodende arbeid en waarom daardoor ongeschikt voor vorming en ontwikkeling? Wijst Elton Mayo in „Human problems of an industrial civilization” terecht niet op het feit dat zij, die eentonige arbeid verrichten, hun vreugde vinden in het arbeidsmilieu? Het erkend worden als bedrijfsgeenoot is voor velen belangrijker dan de arbeid, die moet worden verricht.

Vorenstaande kritische opmerkingen zijn niet gemaakt om op enigerlei wijze afbreuk te doen aan de betekenis van deze studie waarop Feitsma terecht is gepromoveerd en die thans in een handelsuitgave is verschenen. Het kan niet anders dan dat bij een zo'n moeilijk onderwerp een onvolledigheid en een tekortkoming zijn aan te wijzen. De opmerkingen hebben de intentie de problematiek, die Feitsma aan de orde stelt, in zijn gestructureerdheid scherper te bepalen. Niet alleen voor de studerende voor de middelbare akten pedagogiek, maar ook voor onderwijzers, jeugdleiders, clubhuisleiders, ambtenaren voor de kindbescherming, personeelschefs en bedrijfsleiders is dit een belangrijk boek. De jeugdigen, die arbeid voor ongeschoolden verrichten, hebben in Feitsma een warm voelend wetenschappelijk pleitbezorger gevonden.

J. H. N. GRANDIA





TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

L'ECOLE NOUVELLE FRANÇAISE (no. 88, mei 1961).

De hoofdschotel is een vertaling van een artikel van de hand van H. Dietz, eerst gepubliceerd in „Bildung und Erziehung” (maart '60) over de *eerlijkheid* bij proefwerken en examens. Zeer indringend worden de facetten van het internationale probleem rondom spieken, voorzeggen, overschrijven etc. besproken. Ter verbloeming van het bedrog en misbruik van vertrouwen t.o.v. de leraar verbergen de l.l. zich graag achter de woorden: sportiviteit en hulp aan zwakken. Eén van de gronden voor de misstanden is vaak wel het onevenredig grote gewicht dat door leerlingen, leraren én ouders aan het blote cijfer wordt gehecht. Bestrijding niet door straffen, maar door het kind gelegenheid te geven zich gezond te ontplooiën in een vertrouwensrelatie met de leerkracht.

L'EDUCATION NATIONALE.

No. 17: Jean Chateau stelt de actualiteit van beroemde vroegere pedagogen in het geding. De meest voorkomende fout bij beoordeling van stelsels en ideeën is deze, dat men alleen oog heeft voor directe resultaten, terwijl het wezenlijke nut pas blijkt als het kind volwassen is geworden. Hier haalt hij dan enkele vergeten facetten van Helvetius naar voren.

E. Canonge geeft een beschouwing over de psychopedagogische opleiding aan de E.N.N.A. (Ecoles normales nationales d'apprentissage).

Er is een kort herdenkingsartikel gewijd aan de onlangs gestorven wijsgeer Merleau-Ponty, van de hand van C. Lefort.

De fotoreportage beschrijft het kamperen als modern sociaal verschijnsel.

Fernand Lot geeft een impressie over de Amerikaanse experimenten met bemande raketten.

No. 18: Het eerste grote artikel is van Henri Rachou over de democratisering van het franse hoger onderwijs.

Interessant is een beschouwing van J. Vial over onderwijsproblemen in de onderontwikkelde gebieden en in andere afrikaanse landen als problemen van pedagogische benadering.

De foto-reportage is van Jean-Paul Courthéoux en behandelt enkele aspecten van de gemeenschappelijke Europese markt.

R. Pasquet verzorgde een didactisch artikel over het technisch tekenen, waarin hij een opmerkelijke parallel aantoonde tussen het begrijpen van een tekening en het begrijpen van taal-op-papier. Het leren overzien van samenhangen in gedrukte en geschreven tekst is eenzelfde proces als het leren lezen van technische tekeningen.

No. 19 opent met een lezenswaard artikel van M.-A. Bloch over de wetenschappelijke en de zuiver praktische benadering en kennis van het kind. Er is vaak wederzijdse verachting en wantrouwen geweest tussen vertegenwoordigers van wetenschap en praktijk. Op innemende wijze geeft Bloch de weg aan, waarlangs psycholoog en praktische pedagoog elkaar weer kunnen bereiken.

Fotoreportage over luchtvaartschool in Ville-d'Avray (Jean Guilhem).

Vooral wil ik graag aandacht vragen voor A. Beslais, een hooggeplaatste functionaris bij het I.o., die enkele aspecten van de strijd tussen spellingvoorschrift en gesproken taal belicht. Tolerantie t.o.v. verschillende of afwijkende spellingen treedt het meest op bij nieuw gevormde woorden en uitdrukkingen die hun letterlijke betekenis verliezen. Spelling moet altijd zich aanpassen aan het leven van de taal zelf.

Gilles Ferry publiceert een kort maar boeiend vraaggesprek met mevr. Goliakova, de woordvoerster van een groep van 25 russische leraren, die Frans doceren bij het hoger en middelbaar onderwijs in Rusland en vier weken aan het Centre international d'études pédagogiques te Sèvres doorbrachten. Het interessantst is het te vermelden, wat deze bezoekers het meest was opgevallen tijdens hun stage in Frankrijk: de grote verscheidenheid van onderwijsinstellingen en de nog groter verscheidenheid van boeken en leermiddelen voor één vak. Zij beschouwden de eenvormigheid als een voordeel in de U.R.S.S. Een ander punt was het verschil in waardering voor een klassieke vorming. In Rusland acht men het directe contact met het leven belangrijker. Zeer opmerkelijk was, dat mevr. Goliakova de indruk had, dat de „werk-tucht” van het schoolkind in Rusland groter was.

Een alleraardigste fotoreportage over de poppenkast en de pedagogische invloed daarvan, door Roger Violet.

Pierre-Bernard Marquet tenslotte vraagt de aandacht voor de modernisering van het onderwijs in het geheel van de huidige cultuur. Hij vraagt zich af, of het distribueren van steeds meer moderne leerstof in oude vormen (handboeken, thema's, invuloefeningen) ter wille van het „onderwijsrendement” werkelijk onderwijs is, aangepast aan deze tijd.

No. 20: opent met een redactioneel voorwoord over de verhouding ouders-leerkrachten, een pleidooi voor meer begrip en samenwerking over en weer bij het openbaar onderwijs.

Jean Delmas, secr.-generaal van de Franse filmklub-federatie, zegt vervolgens het zijne over „film” als schoolvak, n.a.v. de ook in deze rubriek besproken, aan de film gewijde mei-aflevering van „Les Cahiers pédagogiques”. Wijzend op het langdurige vruchtbare werk van de filmklubs, ziet hij het wezen van de film als een emotioneel contact met de vraagstukken van deze tijd, die zich uiteraard niet leent voor schoolse behandeling: („Stop de zangvogel „film” niet in 'n kooi”).

R. Dottrens vervolgt zijn beschouwing over leerplan en stofverdeling bij de onderwijsvernieuwing. Zijn beschouwingen over verantwoorde minima en uitstel van moeilijkheden tot een hogere klas, waardoor geen tijd wordt verloren, maar juist gewonnen, zijn zeer interessant.

Jean Guilhem wijdt een fotoreportage aan atletiekwedstrijden.

Een boeiende studie over modern historisch onderzoek naar de onderlinge betrekkingen tussen staten, waarbij vooral ook financieel-economische aspecten worden belicht, is van de hand van Prof. Pierre Renouvin.

In de didactische rubriek tenslotte beschrijft André Gauthier eigen ervaringen met vreemde talenonderwijs aan een Amerikaanse middelbare school. De geluidsband wordt niet uitsluitend gebruikt terwille van de uitspraak, maar ook voor het leren van zinspatronen volgens de directe methode.

## AAN DE LEZERS VAN PAEDAGOGISCHE STUDIËN

In het decembernummer van vorig jaar van Paedagogische Studiën is mededeling gedaan over de plannen van de redactie van ons tijdschrift. Voor een groot deel heeft de redactie deze kunnen verwezenlijken. Zo is verschenen een speciaal nummer over „Lager beroepsonderwijs in een dynamische samenleving”. Voorts zijn artikelen gepubliceerd over historische pedagogiek, pedagogische oriëntatie, pedagogische research, sociaal-pedagogische problematiek, de psychische ontwikkeling, de toegepaste psychologie, psychologische onderzoeken, didactische problemen, nieuwe suggesties op het gebied van het lager en het voortgezet onderwijs en de schoolorganisatie.

Ook in de nieuwe jaargang zal de redactie streven naar veelzijdige oriëntatie ten aanzien van nieuwe ontwikkelingen op de terreinen van opvoeding en onderwijs. Tevens zullen de lezers voortdurend op de hoogte worden gehouden van de nieuwe uitgaven op het gebied van de pedagogiek, psychologie en didactiek, waarvan de belangrijkste in ons tijdschrift zullen worden besproken.

Het ligt verder in het voornemen in het januarinummer van Paedagogische Studiën nadere mededelingen te verstrekken over de inhoud van de nieuwe jaargang.

DE REDACTIE

# SCHOOLCOUNSELING EN GUIDANCE IN DE U.S.A.

H. W. F. STELLWAG

Na in mijn vorige artikel enkele indrukken over het Amerikaanse onderwijs als geheel te hebben gegeven, bepaal ik mij thans tot *School-Counseling en Guidance* in de U.S.A. Hoewel het altijd een précair ding is onderwijssituaties uit verschillende landen met elkaar te vergelijken, omdat maar niet zonder meer een instituut uit het ene land in het andere geïmporteerd kan worden, zou een studiereis naar het buitenland weinig zin hebben behalve uit oogpunt van toerisme, als men niet van buitenlandse situaties leren kon. Men hoopt van hetgeen men elders ziet en hoort profijt te kunnen trekken voor de eigen situatie.

## *Voorafgaande vragen*

De vragen die ons in de eerste plaats bezighouden zijn: Wat is counseling? Wat voor functie kan het counselen in het onderwijs hebben? Waarom heeft men in de U.S.A. behoefte aan een uitgebreide counselorsdienst en als gevolg daarvan aan een beroepsopleiding voor counselor?

## *Wat is Counseling?*

Een counselor is letterlijk vertaald een raadsman, een adviseur. Het algemene spraakgebruik kent de counselor, de raadsman, in alle takken van het maatschappelijk leven. In het Amerikaanse onderwijs drukt dit woord een welomschreven functie uit.

Hij is een raadsman in leerling-, resp. studentenaangelegenheden. Daar het counselen ook als term in de psychotherapie gebruikt wordt, stel ik hier, om spraakverwarring te voorkomen, dat mijn studie zich uitsluitend tot de z.g. school-counselor beperkt.

## *Voorgeschiedenis*

In Amerika bestaat het counselen als officieuze of semi-officieuze functie al sinds geruime tijd. Vanaf het begin van deze eeuw was het al met het onderwijs verbonden. Reeds het 4e jaarboek van de National Society for the Study of Education, uitgegeven in 1905, bevat een artikel *Selective Guidance*, terwijl het jaarboek als geheel als onderwerp had: De plaats van praktische vakken (vocational subjects) in het leerplan van de High School. In de volgende jaarboeken werden analoge onderwerpen behandeld. Zo was het 23e jaarboek (1924) gewijd aan *Vocational*

*Guidance and Vocational Education for Industry*. Hoe langer hoe meer werd de Amerikaanse High School zich zijn maatschappelijke taak bewust waarvan het 37e jaarboek (1938) *Guidance in Educational Institutions* getuige aflegt. Steeds meer ziet men de taak van de leraar als hulpverlening aan de persoonlijkheidsontwikkeling van de leerling. Van deze ontwikkeling geeft het 58e jaarboek van de N.S.S.E. dat de titel heeft: *Personnel Services in Education* een duidelijk overzicht.<sup>1</sup>

Het moment waarop een officiële opleiding voor counselor begonnen werd ligt in de verschillende Staten verschillend. Zo vindt men voor New York het jaartal 1926, voor Pennsylvania 1928, voor Connecticut 1934, Georgia 1946, Arizona 1957, etc. Hoewel thans meer dan een halve eeuw gewerkt is, is de behoefte om de taak van de school-counselor evenals de beroepseisen en vereisten voor het school-counselen officieel vast te stellen, vrij recent. Tengevolge van het gedecentraliseerde systeem is de opleiding niet in alle Staten dezelfde, is het counseling systeem in de scholen niet overal even ver ontwikkeld en worden ook kwalitatief niet dezelfde eisen gesteld. Maar tevens is ook op dit gebied een zekere homogeniserende tendens bespeurbaar. Vandaar dat men reizende van Staat naar Staat en van universiteit naar universiteit naast lokale genuanceerdheid ook frappante overeenkomsten aantreft.

### *Counseling and Guidance*

De gehele opvoeding is strikt genomen „leiding”. Het woord „education” geeft dit etymologisch duidelijk aan. Wat voor speciale taak heeft dan de counselor, wat vermag hij wat de ouders of de leraar en onderwijzer niet zouden kunnen?

### *Noodzaak voor meer explicite guidance in de scholen*

Ik noem eerst de oorzaken die de specialist-counselor noodzakelijk maken.

Verplaatsen wij ons in vervlogen dagen en idealiseren wij de oude tijd in voldoende mate, dan blijkt er voor een raadsman naast de onderwijzer of leraar niet veel ruimte te zijn. Zo is op de lagere school de onderwijzer of het hoofd der school, de raadsman van de ouders, van

<sup>1</sup> Nelson B. Henry in: *Personnel Services in Education*, The fifty-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education, University of Chicago Press, Chicago, Ill., 1959.

de leerlingen, van de directeuren van het vervolgonderwijs, van tal van maatschappelijke organen, kleine bazen en grotere ondernemers. Aan hem vragen de ouders of Jan dóór zal leren of een vak zal kiezen als de lagere school doorlopen is, en zal hij doorleren welke vervolgschool zal hij kiezen? Kan Piet of Coba niet rekenen dan gaat de onderwijzer met het hoofd te rade en men lost de zaak intern op door hen na schooltijd extra sommen te laten maken. Zijn er in het gezin moeilijkheden, ziekte van de moeder of de vader, op school is er wel iemand die zorgt dat de kinderen behoorlijk op tijd thuiskomen. Er zijn geen ouderverenigingen nodig om het contact tussen school en ouders in stand te houden. Ernstige conflicten tussen kinderen en onderwijzers – als ze voorkomen – vallen onder de disciplinaire jurisdictie van de school en er worden beslist geen aparte funktionarissen aangesteld om deze op te lossen. Kan men een dergelijke idyllische toestand hetzij hier en daar in de U.S.A., hetzij aan deze kant van de Atlantische Oceaan nog aantreffen, de tijd dat hij algemeen genoemd kon worden is voorbij. En zou op de lagere school zulk een situatie nog wel mogelijk zijn, gezien het op de lagere school heersende principe: „Ein Volk, ein Führer”, zodra de leerling in de hoogste klas van de lagere school is gekomen beginnen de problemen. Want het geven van het advies voor de voortgezette keuze is een moeilijke en verantwoordelijke taak – en wordt dit steeds meer. En al ligt in de U.S.A. de toelating tot het M.O. eenvoudiger omdat iedereen op de High School komt, er moeten, als de leerling er eenmaal is, voortdurend beslissingen genomen worden inzake studiegang en tenslotte komt de definitieve keuze: universiteit of beroepsopleiding. Overal ter wereld is het aantal leerlingen dat voortgezet onderwijs ontvangt in de laatste decennia enorm gestegen en de problemen zijn evenredig toegenomen. De leraren zijn overbelast of onbevoegd, het tekort is overal groot. De directeuren hebben de handen vol met administratieve rompslomp. De problemen van opgroeiende jongens en meisjes zijn in een steeds meer gecompliceerde maatschappij niet meer op te lossen met alleen maar een bemoedigend glimlachje van directeur of leraar – al mag dit nooit achterwege blijven. De tussen-menselijke verhoudingen in de scholen zijn eveneens van karakter veranderd. In grote scholen heeft men bij grote aantallen leraren een voortdurende wisseling van personeel. Een vanzelfsprekende coördinatie van beleid tussen de leraren als vertegenwoordigers van evenzo vele studieonderwerpen behoort tot de uitzonderingen. En t.a.v. de juiste studiekeuze of beroepsopleiding tast zowel de school als de leerling in het duister. Bij al deze komplicerende factoren moeten dan ook nog geteld worden de om-



standigheden die het gezinsleven minder hecht van structuur maken en de radikale veranderingen die zich op dit gebied voltrekken. Deze geschetste ontwikkeling beperkt zich niet tot één land. Zij is algemeen. De taak, die de eeuwen door als de specifieke opgave van de school geacht werd, de voorbereiding voor en de aanpassing aan het maatschappelijk leven, kan zij op de traditionele wijze, door onderwijs en persoonlijke incidentele raadgeving, niet langer volbrengen. Voor bepaalde, vroeger in haar dagelijkse rol geïmpliceerde aspecten heeft zij thans experts nodig, mensen die er zich geheel aan kunnen wijden. Zij heeft die nodig èn omdat de kennis die hiervoor thans vereist wordt boven de gewone subjectieve ervaring en competentie van de leerkracht uitgaat, èn omdat dit meer tijd en aandacht voor de individuele leerling vraagt dan men van het docerend corps redelijkerwijze ooit mag verwachten. Hoewel de situatie in ons land in dit opzicht niet van die in Amerika verschilt en ook onze scholen behoefte hebben aan gespecialiseerde raadsliden, vermoed ik toch dat men zich in Amerika van de verantwoordelijkheid van de school ten opzichte van doeltreffende leiding in studie- en beroepskeuze en hulp bij persoonlijke- en leerproblemen veel meer dan in ons land bewust is. Vooral bij het v.h.m.o. Toch heeft dit aspect altijd impliciet ook tot deze tak van onderwijs behoord. Is het niet de Rector, c.q. de leraarsvergadering, die adviseert, of een jongen A of B zal gaan en de ouders helpt te beslissen? Maar daar houdt het – zo denkt men, dan mee op. Met de verdere ontwikkeling, of Jan dominee zal worden of jurist heeft de school dan niet te maken. Toch wel, de gevallen zijn niet schaars dat leerlingen een bepaalde studierichting hebben gekozen omdat de directeur of een invloedrijk leraar die aanried. Impliciet doet ook bij ons het v.h.m.o. dus aan counseling en guidance, maar het ontkent dit ten stelligste, als men dit expliciet als zijn taak zou stellen.

„Welke kant moet die jongen dan op”, vraagt men aan een school, „als U hem voor Uw school niet langer geschikt acht?” „Daar bemoei ik me niet mee”, antwoordt de directeur, „wij zijn niet voor beroepskeuze”. Hij heeft gelijk met zo te antwoorden omdat hij door feitelijke onkunde niet adviseren kan. Hij heeft ongelijk met te denken, dat een dergelijk advies niet tot de pedagogische taak der school zou behoren. Als de school geen pedagogische instelling is – die het kind dus letterlijk vertaald, *leidt, leiding geeft* bij zijn ontwikkeling tot mens, wat is ze dan? –

De afsplitsing van de counselors-functie van de onderwijsfunctie waarin ze tot nu toe geïmpliceerd was, een ontwikkeling zoals we die in de Staten zien, ligt dus in de organische ontwikkeling van het onderwijs zelf. Dat deze twee dingen oorspronkelijke samengingen, maar thans om technisch-organisatorische redenen noodzakelijk gesplitst worden, is indirect bewezen door het feit dat men bij een eerste opzet van de dienst in de Verenigde Staten veelal van een combinatie van functies uitgaat, door aan de counselor een onderwijstaak, of omgekeerd, aan de leraar een paar uur „counselen” op te dragen. De geschiedenis zal uitmaken of de Teacher-Counselor, of de Counselor-Teacher een monster met twee koppen zal blijken te zijn, waarvan men zo spoedig mogelijk zal willen afkomen. Voorlopig zij deze combinatie een bewijs voor de oorspronkelijke ongescheidenheid der functies.

Bepalen wij ons thans tot de Amerikaanse situatie.

### *Guidance en Counseling*

Deze beide termen worden meestal samengenomen. Wat is het verschil tussen beide? Wanneer spreekt men van *Guidance* en wanneer van *Counseling*?

Het antwoord is eenvoudig. *Counseling* is een onderdeel van *Guidance*. Het guidance-programma omvat veel meer dan alleen maar counseling, en in de Guidance Services treffen we andere functionarissen aan naast de counselor.

### *Pupil Personnel Work en Guidance*

*Guidance* is zelf weer onderdeel van het lokale of regionale Pupil Personnel Work, waarvoor men ook de benaming *Educational Personnel Work* vindt. Onder dit laatste vallen o.m. de volgende diensten: De School-medische dienst; de School-psychologische dienst; de beroeps-informatieve dienst; de bureaux voor leerlingenstatistiek; de plaatsings en follow-up dienst. Deze allen zijn lokale of regionale instanties, en zijn, behalve de School-Guidance Services, niet aan de afzonderlijke scholen toegewezen.

### *De specifieke plaats van de counselor*

De counselor behoort dus thuis in het Pupil Personnel Work van een gemeente of distrikt, maar is verbonden aan de Pupil Personnel Service van één bepaalde school. Dit in tegenstelling met b.v. de school-

psycholoog, die lokaal of regionaal aangesteld is en dus een aantal scholen bedient.

### *Functie van de counselor*

Volgens gangbare opvattingen treedt de counselor op als adviseur (consultant) voor leerlingen, ouders en leraren, in kwesties van onderwijsproblemen, studie- en beroepskeuze. Maar hij behandelt geen gecompliceerde gedragsmoeilijkheden en emotionele problemen. Men vindt ook wel gesteld dat de school-counselor zich bezig houdt met de problemen van de normale ontwikkeling der leerlingen (normal growth needs)<sup>1</sup>.

### *Counselorsfunctie en onderwijsfunctie*

De opvatting die we hierboven ontwikkeld hebben, dat counseling een natuurlijke voortzetting is van de gewone onderwijstaak, vinden we expliciet uitgedrukt in de Handleiding voor Counselors in Arlington County<sup>2</sup> (Va.). Maar daarmee is *Guidance* en *Instruction* nog niet hetzelfde<sup>3</sup>. *Guidance* is een deel van het gehele opvoedkundig programma van een school, dat op een systematische en georganiseerde wijze probeert tegemoet te komen aan de speciale behoeften van individuele leerlingen die niet opgevangen kunnen worden door de normale onderwijspraktijken of de administratieve procedures van het schoolstelsel. Deze behoeften liggen in de sfeer: *a.* van beslissingen op het gebied van school- en beroepskeuze, *b.* van leermoeilijkheden, *c.* van persoonlijkheidsmoeilijkheden. Hiermee is over de specifieke taken van allen die aan het opvoedkundig proces aandeel hebben (leraren, counselors, schoolleiding, psychologen) nog niets gezegd.

R. H. Mathewson<sup>4</sup> stelt het aldus: „*Guidance* is een bemiddelingsproces

<sup>1</sup> H. J. Peters and J. B. Beck in: *School Counselors, School Psychologists: Changing Relationships*. The Ohio State University, September 1960.

<sup>2</sup> *Guidance Counselor's Handbook*, 1960, p-9. "In many instances the guidance program is a natural extension of classroom activities and objectives since the classroom-teacher assumes both instructional and guidance responsibilities."

<sup>3</sup> Edward Landy and John C. Palmer: *Guidance in the Public Schools*: p-10, *Guidance* is "that part of a school system's total educational program which, in a systematic and organized way, attempts to help meet the special needs of individual pupils, which cannot be met through normal instructional practices for administrative procedures of the given school system . . ." N.S.S.E., 58th Yearbook, University of Chicago Press, 1959.

<sup>4</sup> In een lezing getiteld: *Guidance for Individual Freedom and Social Demand*, gehouden op de 3e Annual Conference on Secondary Education, Syracuse University, July 1958. *Frontiers of Secondary Education III, Proceedings of a Conference on Secondary Education*, Syracuse University Press, 1958.

tussen individu en maatschappij voor het grootste welzijn van beiden." Hij noemt het „het vitale proces dat in het hart van het Amerikaanse onderwijs ligt." „De onderwijzer-leraar en de counselor staan samen als de tweeling van het guidance team en in het hart van het gehele leerling-personeelswerk van de school."

### *De guidance service in een school*

In een goed funktionerende, goed ingerichte *Guidance Dienst* aan een school vinden we meer funktionarissen dan de counselors. Daar is de *Director of Guidance*, het hoofd dus van de guidance dienst aan deze school, die de activiteiten der counselors aan deze school coördineert. Men vindt er home-room teachers, of home-room counselors. Dit zijn leraren (vergelijkbaar met onze „mentoren") aan wie speciale „guidance duties" worden opgedragen. Er zijn speciale consultants, experts voor leermoeilijkheden en er zijn vocational coordinators. Deze laatsten hebben als taak de kontakten te bewerkstelligen met maatschappelijke bedrijven en de stages der leerlingen te coördineren. Een zo gevarieerd ingerichte dienst komt in werkelijkheid zeer zelden voor.

Men vindt allerlei combinaties.

De guidance service van één school valt weer onder de gemeentelijke of districtsinspectie, de *Guidance Supervisor*. De *Director of Guidance in Public Schools* coördineert de guidance-activiteiten van alle scholen in gemeente of district.

### *De ambtelijke positie van de counselor*

De counselor ligt een stapje hoger dan de teacher, en een stapje lager dan de *Director of Guidance*. Zo is dus de aanstelling als counselor voor de leraar een promotie, ook in salaris uitgedrukt, terwijl de counselor zelf weer bevorderd kan worden tot assistant-Director of *Director of Guidance*. Hij kan in de school zelf ook weer een hogere positie krijgen, b.v. als *Dean*. De ambtelijke verhoudingen zijn zo dat de *Director of Guidance* in de school de werkzaamheden der counselors bundelt, maar de counselor staat *administratief* onder de verantwoordelijkheid van de schoolleiding (zo b.v. in alle kwesties van afspraken met leerlingen, roosterindeling, etc.). Ambtelijk staat hij onder de district-inspecteur voor *Guidance*. (*Guidance Supervisor*).

### *Dean of Boys (Girls)*

Even werd melding gemaakt van de Dean of Boys (Girls). Dit is een functionaris die zeer veel met leerlingaangelegenheden te maken heeft, maar wiens taak essentieel van die van de counselor verschilt omdat het disciplinaire aspekt van de school aan hem is toevertrouwd. De disciplinaire taak is niet te verenigen met die van de counselor. Overal waar men dit geprobeerd heeft, leidde dit tot spanningen.<sup>1</sup>

### *De vooropleiding van de counselor*

Hoewel iedere Staat zijn eigen wetgeving heeft, is er toch in de eisen voor kwalifikatie een opmerkelijke eenvormigheid en gelijkgerichtheid. Hetzelfde geldt voor de eisen die aan de vooropleiding gesteld worden. Een voorafgaande vraag is of naar één en dezelfde basisopleiding moet worden gestreefd voor alle counselors, of dat er differentiatie in de opleiding zal zijn naar gelang van de leeftijdsgroep waar mee de counselor zal werken. (Junior of Senior High School). Er is een tendentie om niet in de opleiding te specialiseren.

Om een overzicht te krijgen van hetgeen thans geëist wordt kan men de verordeningen van de verschillende Staten doorlezen. Om echter een idee te krijgen van wat in de vakkringen der Guidance Workers, als minimum wenselijk wordt geacht – wat vanzelfsprekend als minimum ideële eis, het niveau van het bereikte overschrijdt – leze men het Rapport van het daartoe ingestelde Werk Comité.<sup>2</sup>

Hierin wordt aanbevolen dat de toekomstige counselor alvorens zijn speciale opleiding te beginnen reeds een doktoraal examen zal hebben afgelegd, hetzij in „Education”, hetzij in psychologie. Wat dit eerste betreft, het is voor het goed verstaan nodig te weten, dat een Master's Degree in Education zoiets is als een leraarsdoktoraal. Echter wordt in de verschillende Staten voor de onderwijsbevoegdheid veelal volstaan met een bachelor's degree. De eis voor het bezit van een doktoraal-examen schijnt de Commissie zelf daarom te hoog gegrepen en op het

<sup>1</sup> Aldus Landy-Palmer loc.cit. p-12. "In the guidance process the focus is upon helping the individual make choices and decisions, upon helping him to develop insight and inner worth and integrity as an individual. The focus is not upon telling him what to do and how to do it. It is not imposing external discipline (which may be necessary at times) but it is the development of internal discipline."

<sup>2</sup> Report of the Committee on Professional Training, Licensing, and Certification. American Personnel and Guidance Association, Personnel and Guidance Journal, okt. 1958.

huidig moment niet te verwezelijken.<sup>1</sup> De verschillende Staten eisen dat de aspirant-counselor twee, resp. drie jaar onderwijspraktijk zal hebben gehad. Veelvuldig wordt één jaar praktijkervaring op ander gebied daarenboven geëist, (zoals b.v. sociaalpaedagogisch of klinisch paedagogisch werk). Hoewel de onderwijspraktijk als basis gedacht is kan er dispensatie van worden verleend in die gevallen waarin de betrokkene enkele jaren in klinisch-paedagogisch of sociaal-maatschappelijk werk aangesteld is geweest.

### *De subsidiering van de opleiding door de Federale Regering*

Hoewel het Guidance and Pupil-Personnel Work reeds een lang verleden heeft en aan vele Universiteiten de mogelijkheid voor opleiding tot counselor aanwezig is, wordt deze zeer gestimuleerd door de National Defense Education Act (1958), waarbij Federale steun aan Universiteiten wordt verleend. In de desbetreffende bepaling van de N.D.E.A. is het motief aangegeven voor deze steun: „de veiligheid van de natie vereist de meest volledige ontwikkeling van de geestelijke capaciteiten en technische bekwaamheden van haar jonge mannen en vrouwen. . . . We moeten onze pogingen vermeerderen ten einde het talent van onze natie meer te onderkennen en ontwikkelen.”<sup>2</sup>

Voor de jaren 1959-1962 is een aanzienlijke som voor de opleidingen beschikbaar gesteld. De Universiteiten die onder de N.D.E.A. een overeenkomst met Washington aangaan, ontvangen de voor de organisatie van een opleiding benodigde gelden van de nationale regering. Het aantal studenten dat opgenomen wordt varieert tussen de 30 en 50, met een gemiddelde van 35. Iedere student ontvangt een toelage van 75 dollar per week en 15 dollar voor ieder van zijn gezinsleden. Deze toelage is echter afhankelijk van een gebleken intentie van de betrokkene na afloop van zijn studie als counselor in een High School werkzaam te willen zijn, en van het feit dat hij of als leraar of als counselor reeds aangesteld was. De subsidie is dus beperkt tot leraren bij het middelbaar

1 “But because of the present under-supply of professionally prepared counselors and because of the inability of many organizations to pay for such highly prepared personnel, the suggestion that all counselors be prepared at the doctoral level would be unrealistic.”

2 “The Congress hereby finds and declares that the Security of the Nation requires the fullest development of the mental resources and technical skills of its young men and women . . . . The present emergency demands that additional and more adequate educational opportunities be made available . . . . We must increase our efforts to identify and educate more of the talent of our Nation.” (N.D.E.A. title I Sec. 101).



onderwijs. De opleidingsduur is ongeveer anderhalf jaar. Voor de Universiteiten die dit kontrakt met Washington aangaan liggen hierin kennelijk voordelen. Aan een „Institute” kan o.m. subsidie voor een wetenschappelijk onderzoek worden verleend.

De staf van een Institute bestaat uit een aantal professoren, waarvan één Directeur, enkele assistenten en administratief personeel.

### *De inhoud van de opleiding*

Wat omvat nu de opleiding? Wat moet de counselor er nu bij leren? In zijn leraarsopleiding heeft hij al een eerste oriëntering in psychologie en paedagogiek achter de rug. In het rapport van de hierboven vermelde commissie, die de ideële minimum eisen heeft opgesteld, worden acht gebieden genoemd waarin een oriëntering voor de counselor aangewezen is. Deze komen ongeveer overeen met wat algemeen in het programma van de counselorsopleiding gangbaar is, zij het dan ook met verschil van accent aan de verschillende opleidingen. De „Instituten” werken in dit opzicht uniformerend.

De acht gebieden zijn: *a.* Theorie van de menselijke persoonlijkheid en haar ontwikkeling, *b.* Kennis van de maatschappelijke mogelijkheden (incl. beroeps- en universitaire opleidingen), *c.* Kennis van de individualiteit van de leerling, *d.* Statistiek en research-methodologie, *e.* Philosophie en beroepsethiek, *f.* Theorie en praktijk van het counselen, *g.* Groepsleiding en groepsdynamica, *h.* Practicum onder supervisie.

De inhoud moge verschillen, de strekking van het onderwijs is ongeveer als volgt:

*a.* De counselor moet zich een idee verwerven van wat als normaal gedrag beschouwd wordt en een hoe grote afwijking van de norm in een bepaald geval kan worden toegestaan alvorens de hulp van een expert moet worden ingeroepen. Hij moet in staat zijn met deze expert samen te werken. Vooral belangrijk is dat de counselor zijn eigen grenzen en mogelijkheden leert zien.<sup>1</sup>

*b.* Hij moet op de hoogte zijn van de school- en beroepsmogelijkheden die de omgeving biedt. Hoewel dit onderwerp vaak wordt aangeduid als „*Educational and Occupational Information*” wordt er naar gestreefd om de counselor een inzicht te geven in de sociaal-ekonomische en sociologische factoren, die de maatschappelijke ontwikkeling bepalen.

<sup>1</sup> „Improved self-knowledge should be a goal of the entire program.”

c. Hij moet de pupil kunnen beoordelen (Individual Appraisal), d.w.z. hij moet op de hoogte zijn met de aard en omvang van menselijke bekwaamheden, interessen, karaktereigenschappen, en bekend zijn met de meest gebruikelijke methoden om deze te taxeren. Daarbij is een ondergrond van statistiek en metingstheorie geïmpliceerd. Het blijft een vraag – die op verschillende wijzen beantwoord wordt – of de counselor bekwaam geacht kan worden individuele tests (intelligentie- en projectie-tests) af te nemen. De commissie hierboven genoemd meent dat deze bekwaamheid binnen deze opleiding niet bereikt kan worden zonder andere essentiële gebieden te schaden. Een juiste beantwoording van dit vraagstuk houdt verband met de ondergrond die de a.s. counselor meebrengt. Men moet echter, wil men een juist beeld krijgen, niet vergeten dat de *collectieve tests* in Amerika zeer intens in de scholen worden gebruikt, zodat de counselor een hoeveelheid testgegevens tot zijn beschikking heeft. Hij leert gedurende zijn opleiding de gegevens van deze tests te interpreteren, hun respectievelijke waarde te doorzien, en wordt op de hoogte gebracht van de voornaamste algemeen gebruikte collectieve tests en hun functie.

De test-interpretatie is een van de meest centrale punten in de opleiding. Want met behulp van de test-scores kan de counselor de kinderen die onder hun maat blijven in schoolprestaties, opsporen. Maar hij leert ook andere technieken hanteren.<sup>1</sup>

d. Over de kennis die de counselor moet bezitten op het gebied van statistiek en research-methodologie spraken we reeds. Hij moet kunnen lezen en begrijpen wat er op het gebied van counseling wordt gepubliceerd. Hij moet kunnen beoordelen of bepaalde konklusies wetenschappelijk wel verantwoord zijn.

e. Maar al deze kennis maakt iemand niet tot een counselor. Een centraal punt is dat hij het filosofische uitgangspunt van het counselen moet begrijpen, gevoel moet krijgen voor de ethische verantwoordelijkheid die hij als counselor draagt, en een beroepsethos ontwikkelen. Het is belangrijker dat de counselor het waardesysteem van waaruit hij zelf leeft bewust wordt dan dat hij tal van technieken aanleert, en vooral ook dat hij zijn houding bepaalt ten aanzien van het meest essentiële punt van het counselen, in hoeverre hij zijn eigen waardesysteem zijn pupil kan of mag opleggen. Het college waarin deze problemen worden

<sup>1</sup> Aldus uitgedrukt in het programma van het Institute aan de State University van Ohio: "Counselors will engage in a variety of techniques used in the counseling process with emphasis in detecting, working with, and motivating Superior Secondary-School Students.

aangeroerd draagt veelal de naam van *Principles and Philosophy of Guidance*.

f. Daarnaast vinden we een college: *Theory of Guidance*, dat een geheel andere strekking heeft. Hierin vindt plaats de bespreking van de verschillende technieken die bij het counselen in gebruik zijn, die op hun theoretisch uitgangspunt en praktische waarde worden bekeken. Het onderscheid tussen directe en niet-directe methoden is hierbij een centraalpunt.

g. Groepstechniek en groepsdynamica acht men voor de counselor belangrijk, omdat hij met groepen te maken krijgt, als ouder-bijeenkomsten, leraarsvergaderingen. Ook kan hij group-counseling beoefenen.

h. Een practicum onder supervisie neemt een groot deel van de tijd van het laatste jaar in beslag. Het is een der belangrijkste aspecten van de opleiding.<sup>1</sup> In de instituten die ik gezien heb, maakt men voor dit doel gebruik van one-way-screen en band-recorder. Men heeft verbandingen met scholen die het leerlingen-materiaal leveren.

Zo ongeveer denkt men zich in beroepskringen de ideale opleiding van de counselors. Niet alles hiervan is in de concrete opleidingen gerealiseerd.

#### *Kwalifikaties voor counselor in tijdelijke en vaste dienst*

Heeft men deze opleiding met goed gevolg achter de rug dan kan men aangesteld worden als Provisional School Counselor. Om de kwalifikatie van Professional School Counselor te krijgen wordt tenminste één jaar praktijk als counselor geëist.

#### *Inrichting van de Pupil Personnel Service in de school*

Een eerste voorwaarde voor de inrichting van een dergelijke dienst is dat de school daarvoor de ruimte heeft. In de scholen die ik bezocht heb, treft men een afdeling aan, bestaande uit een aantal naast of in elkaar lopende vertrekjes, waarin elke counselor zijn eigen domein heeft. De affiches aan de muren bevatten informaties over opleidingen en beroepen, maar ook over tal van andere buitenschoolse activiteiten die jongens en meisjes interesseren, als b.v. sport, muziek, e.d.

<sup>1</sup> It is here that the student is able to integrate his learning, to make mistakes and to profit from them with the help of the supervisor.

Hoeveel counselors men in een school zal aantreffen is niet van te voren te zeggen. Dat hangt af van de financiële situatie, van de interesse die men in het distrikt of de gemeente er voor heeft, ook van de historie. Er zijn van professionele normen gesuggereerd voor het aantal counselors op een school: 2 of tenminste  $1\frac{1}{2}$  per 1000 leerlingen. Hoewel deze norm nog lang niet is bereikt, is de opinie dat zij niet toereikend is. Er wordt gesproken van een maximum van 300, zelfs van 250 leerlingen per counselor. Dit laatste lijkt niet onrealistisch als de counselor al zijn pupillen tenminste eenmaal per jaar zal zien, en zich niet zal beperken tot die gevallen die naar hem verwezen worden of op eigen initiatief naar hem komen wegens bijzondere moeilijkheden.

Men verdeelt de counselors meestal over de leeftijdsgroepen. (Junior en Senior). Maar bij grotere scholen worden ze toegewezen aan klassen: b.v. the 8th grade counselor. Ook wel zijn ze specialist voor bepaalde vakken b.v. talen of wiskunde.

### *De taak van de counselor*

Deze tracht aan het begin van de nieuwe cursus een duidelijk beeld te krijgen van elke individuele leerling. Hij bestudeert van elk het aanwezige dossier. Van iedere leerling is er een z.g. *cumulative record* aanwezig, een map met een uitgebreid aantal gegevens van het eerste schoolbegin af aan. De gegevens zijn: *a.* van persoonlijke aard (familieomstandigheden, gezondheid), *b.* schoolvorderingen, *c.* testcores, *d.* bijzondere gegevens, als b.v. spraakmoeilijkheden en -therapie. Voorts een zeer uitgebreide door de onderwijzers en leraren gegeven inventarisatie van karaktereigenschappen en hun persoonlijke indruk. Hij kan om zijn gegevens te completeren in overleg met de inspectie en schoolleiding zelf andere kollektieve tests afnemen. Maar dit is meestal niet nodig daar de school zelf een uitgebreid testprogramma afneemt. Bij een volledig ingerichte dienst zal hij zoveel dit mogelijk is met elk van deze leerlingen persoonlijk kennis maken en zijn functie expliceren. Deze eerste interviews kunnen dan al spontaan tot een voortzetting leiden, de leerling kan bepaalde moeilijkheden naar voren brengen, en hij wordt voor een volgend gesprek uitgenodigd.

Maar het kan ook zijn dat de bestudering van de map met inhoud van een individuele leerling hem er toe brengt deze op te roepen voor een onderhoud. Deze procedure moet altijd gevolgd worden als de counselor geen tijd heeft om alle leerlingen eerst individueel te leren kennen. Hij zal dit vooral doen als de vorderingen van de leerling gedurende de

kursus niet in overeenstemming blijken met de gegevens die hij al heeft. Hij beperkt zich niet tot de gevallen die uitgesproken onvoldoende zijn. Zijn taak is o.a. om die kinderen er uit te halen en te trachten aan te sporen die het op hun slofjes afdoen, maar het veel beter zouden kunnen. Hij tracht de oorzaken van dit gebrek aan interesse op het spoor te komen, stelt zo nodig een andere combinatie van vakken voor. Hij tracht hen vrijwillig tot betere inzet te krijgen.

Vanzelfsprekend neemt hij ook die leerlingen die aperte moeilijkheden hebben en bespreekt hun geval met ouders en leraren. Hij zoekt met de jongen of het meisje samen naar een oplossing. Sommige leerlingen komen spontaan bij hem, weer anderen worden door de leraren naar hem verwezen.

Hij adviseert voorts over het te volgen studieplan, dat gedeeltelijk al beroepskeuze kan zijn. Raadt hij een praktische opleiding aan, dan zal hij nauwkeurig moeten weten en met de jongen of het meisje bepraten wat de verschillende opleidingen inhouden en wat ze voor maatschappelijke mogelijkheden bieden. Hij brengt ook de kontakten tot stand tussen beroepsopleidingen of voortgezette studieopleidingen en de leerlingen en organiseert stages waar nodig. Hij organiseert informatieve besprekingen met verschillende lokale takken van bedrijf, of met Colleges en Universiteiten. Hij tracht de leerling een zo exact mogelijk inzicht te geven in zijn eigen aard en bekwaamheden en in de maatschappelijke mogelijkheden die er zijn om zijn aanleg te realiseren.

Voorts organiseert de counselor besprekingen met leraren over individuele leerlingen, maar ook in het algemeen, om voor bepaalde aspecten van meer algemene aard hun belangstelling te wekken. Deze kunnen liggen op het meer school-organisatorische vlak, of betrekking hebben op het counselen als zodanig. Deze besprekingen dienen om bij de leraren interesse en begrip voor het werk van de counselor te wekken.

#### *Wat de counselor niet doet*

a. Hoewel er omstandigheden zijn dat de counselor een test afneemt, behoort het testen zelf meestal niet tot zijn eigenlijke taak, maar wel de interpretatie van de test-scores. De reden hiervan is dat de school of de onderwijsinstanties zelf meestal een uitgebreid testprogramma organiseren. Voor aanvullende tests kan, als hij dit wil, de counselor de leerling naar een lokale of regionale psychologische dienst verwijzen. Deze situatie moet gezien worden tegen de achtergrond van de werkverdeling die in de Guidance Service heerst.

b. Hij counselt geen leerlingen met abnormale en ziekelijke afwijkingen of dieper liggende emotionele storingen. Zijn vak-bekwaamheid uit zich vooral hierin dat hij deze doorstuurt naar de schoolpsycholoog, wiens functie de langdurige individuele behandeling omvat, of naar de medische dienst als het een psychiatrisch geval betreft.

c. Hij behandelt geen leermoeilijkheden, tenzij hij speciaal is aangesteld als expert op een bepaald terrein, maar verwijst deze naar de betreffende experts. Wel geeft hij raad en helpt hij de leerling bij het vinden van goede werkmethoden.

d. Hij begeeft zich over het algemeen niet op het gebied van de vakdidaktiek.

Dat de counselor al deze dingen niet doet wordt veroorzaakt door het feit dat Amerika het land der specialisten is. In het geval van de counselor ligt het slagen van zijn werk in de beperking: de efficiënte werkverdeling. Essentieel voor het slagen van het werk van de counselor is dat hij globaal contact heeft met alle leerlingen van zijn groep, en een dieper contact met die leerlingen waarvan hij bepaalde problemen ontdekt, of die met hun problemen bij hem komen. Hij is in de aller-eerste plaats de raadsman, niet de psychotechnicus. Hij is zeker niet de psychiater. Hij is degene die een jongen of een meisje helpt om de gewone moeilijkheden van het schoolleven of het persoonlijke leven te hanteren en hen t.a.v. hun toekomstmogelijkheden te oriënteren. Maar hij neemt geen kinderen in psychologische behandeling in de strikte zin. Voor een normaal geval van counseling zijn vijf of zes gesprekken het maximum. Gevallen die meer tijd en aandacht eisen stuurt hij door naar de schoolpsycholoog of de guidance-clinic.

Hij behandelt geen leermoeilijkheden. Moeilijkheden op studiegebied worden vaak opgelost door verandering in het studieprogramma. Wel kan hij bij studiemoeilijkheden technische raad geven en aan de leraar van de leerling suggesties doen.

Wat mij zeer geïnteresseerd heeft, maar waarop het antwoord negatief is gebleken, – behalve in een paar bijzondere gevallen – is dat via de counselor geen verbetering van de didaktiek als zodanig wordt verwacht. Wel een verbetering der betrekkingen tussen leraar en leerling. Toch worden m.i. leermoeilijkheden veelvuldig veroorzaakt door onjuiste didaktische methoden of gebrek aan didaktiek van de kant van de leraar. De formele scheiding der bevoegdheden werkt vermoedelijk in de hand dat de counselor zich moeilijk op dit gebied kan wagen en hij het aan de leraar zelf overlaat om zijn conclusies te trekken.



### *Algemene indruk*

De indruk die men meeneemt van een goed ingerichte lokale Guidance Service, of van de Guidance-afdeling in een individuele school, is die van bewondering voor het perfecte teamwork. Deze wordt gerealiseerd door de uiterst zorgvuldig uitgebalanceerde organisatie, waarin de ene schakel in de andere grijpt, maar niet minder door het zeer ontwikkeld vermogen tot samenwerking dat de Amerikaan kenmerkt. De organisatie en de persoonlijke toewijding leiden tot een harmonieus samenspel.

### *De problematiek van het counselen*

Wanneer ik iemand anders helpen wil om zijn levensmoeilijkheden op te lossen, dan is de eerste vraag volgens welke richtlijnen dit gebeuren zal.

Het gaat om niets meer of minder dan om het ontwerpen en verwerkelijken van een levensplan. Het levensplan van wien? Natuurlijk van de counselee. Maar wanneer ik als counselor het met diens levensplan niet eens ben, of wanneer hij niet „plannen” kan? Kan ik dan mijnerzijds een plan voor hem maken? Maar al neemt hij dit over, het zal niet het zijne zijn, het blijft een vreemd ding, waartegen hij te zijner tijd in verzet kan komen. Hij verwerkelijkt mijn plan, niet het zijne.

Deze problematiek ligt aan alle counseling ten grondslag. Zal de counselor zijn waardesysteem in de counselee moeten en kunnen realiseren, of zal hij zelf „value-free” moeten zijn, en zonder vooropgezette ideeën zijn pupil helpen om zelf een waardesysteem te veroveren en zijn leven er naar in te richten?

Hoewel zeer velen het laatste standpunt verdedigen, op grond van het recht van de persoon zichzelf te mogen zijn, erkent men daarnaast schoorvoetend, dat het onreëel en ondoenlijk is van de counselor te verwachten dat hij zichzelf en zijn eigen opvattingen geheel moet elimineren. En zou de counselor ooit kunnen meewerken aan de realisatie van iets wat hij in zijn hart afkeurt?

Zonder een persoonlijk waardesysteem kan hij zijn functie niet eens uitoefenen. Wat wèl mogelijk en noodzakelijk is, en waar men in de opleidingen dus zeer de nadruk oplegt, is dat de counselor zich bewust wordt wát het waardesysteem is waardoor hij zichzelf laat leiden en open oog heeft en houdt voor het recht van de counselee op verwezenlijking van een eigen zelf gekozen ideaal.

Deze theoretische problematiek waaraan zeer veel aandacht besteed wordt in de colleges die aangekondigd zijn als *Principles of Guidance*, zet zich om in een praktische. Hoe is de methode waarmee de counselor werkt? *Directive of non-directive*? De non-directive methode (Rogers) vindt grote weerklank. Want dat de counselor een raadsman is, houdt niet in dat hij de wet stelt, of zelfs maar een advies uitdoktert of een gedragslijn aangeeft die de counselor moet volgen. Veeleer ziet men het zo dat de counselee, met behulp van de counselor komen moet tot een zelfgevonden oplossing op basis van het in het kontrakt met de counselor tot stand gekomen verhelderd zelf-beeld en werkelijkheidsbeeld.

Hiermee is niet gezegd dat in de kringen van het schoolcounselen een extreem en orthodox Rogerianisme overheerst. Terecht is door een deskundige gesteld dat de counselor geen psychotherapie bedrijft, en de counseling-situatie een paedagogische en niet een therapeutische situatie is. In zekere zin veronderstelt opvoeding altijd iets van leiding. Het counseling proces moet voor de counselee meer inhouden dan in de spiegel kijken: Het is niet puur zien en kijken, maar tot inzicht komen. En het zelf mag in deze situatie niet te veel domineren ten koste van het situationele. Niet alle situationele factoren zijn functie van de persoonlijke perceptie.<sup>1</sup> Maar wel is ieder het er over eens dat de revisie van de zelfstructuur slechts plaats kan vinden in een omgeving die voor de counselee geen bedreiging bevat, waar hij wordt geaccepteerd, ook al wordt niet alles van hem goedgekeurd.

Er blijven nog veel punten ter behandeling over. Hoe is de verhouding leraar-counselor? Is het aan te bevelen dat de counselors uit het lerarenkorps voortkomen, en hoe werkt dit? Hoe denkt men over de combinatie leraar-counselor? Hoe staat het met het lerarentekort? En zo meer. Maar dit zou te ver voeren.

Met het bovenstaande – hoe onvolledig ook – hoop ik de Nederlandse lezer een indruk te hebben gegeven van een uiterst interessante ontwikkeling in het Amerikaanse schoolleven. Hoewel zeer bevorderd door recente politieke en technische evenementen, meen ik dat de achtergrond van deze ontwikkeling niet Amerikaans is maar supra-nationaal.

<sup>1</sup> Arnold Buchheimer, *Rogierian Theory and its Effect on American Education*. Presented before Counseling Workshops, Spring 1960. Sponsored by the Department of Education, State of Rhode Island.

# DE TOEKOMST VAN HET B.L.O.

N. Y. VLIETSTRA

Als het waar is, dat in het verleden het heden ligt en in het nu wat worden zal, moet men voor de toekomst van het buitengewoon lager onderwijs bij de geschiedenis van deze tak van onderwijs te rade gaan. Hoewel historisch gezien de zorg voor het gehandicapte kind in Nederland in 1790 een aanvang neemt met het stichten van een school voor doofstommen te Groningen, kort daarop in 1808 gevolgd door een onderwijsvoorziening voor blinde kinderen te Amsterdam, werd niettemin de ontwikkeling van deze zorg lange tijd bepaald door de inzichten die men had op het terrein van de zwakzinnigenzorg. Dit is geen wonder, als men bedenkt dat nog niet lang geleden 90% van alle buitengewone scholen, scholen voor zwakzinnigen waren, hetgeen er toe leidde dat in de volksmond een B.L.O.-kind identiek was met een zwakzinnig kind. Zelfs toen met het Besluit buitengewoon lager onderwijs 1949 de erkenning kwam, dat er nog andere gehandicapte kinderen bestonden dan gehoorgestoorden, gezichtsgestoorden, lichamelijk gebrekkigen, zeer moeilijk opvoedbaren en zwakzinnigen, bracht dit niet een zodanige verschuiving teweeg, dat de letters B.L.O. kans maakten minder zwaar beladen te worden.

In 1950 was nog altijd 75% van het aantal buitengewone scholen bestemd voor zwakzinnigen en in deze scholen werkte 78% van het totaal aantal leerkrachten betrokken bij het buitengewoon lager onderwijs. In 1960 is het aantal scholen voor zwakzinnigen teruggelopen tot 63% en het aantal leerkrachten tot 66% van het totaal, zoals blijkt uit het statistisch overzicht van het buitengewoon lager onderwijs van 31 dec. 1960 met tussen haakjes er achter de cijfers van 31 december 1950.

Aantal scholen		Aantal leerlingen	Aantal leerkrachten
11 ( 6)	scholen voor doofstommen	1416 (1176)	180 ( 124)
16 ( 3)	scholen voor slechthorenden	1612 ( 498)	127 ( 36)
9 ( 6)	scholen voor blinden en slechtzienden	723 ( 360)	76 ( 38)
15 ( 4)	scholen voor lichamelijk gebrekkigen	1053 ( 185)	86 ( 19)
18 ( 6)	scholen voor tuberculeuse kinderen	882 ( 613)	81 ( 38)
18 ( 11)	scholen voor ziekelijke kinderen	1687 (1146)	89 ( 54)
2 ( 2)	scholen voor epileptici	322 ( 281)	23 ( 19)
323 (206)	scholen voor zwakzinnigen	38876 (25888)	2376 (1535)
25 ( 10)	scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen	1534 ( 705)	119 ( 51)
18 ( 12)	scholen voor regerings- en voogdijkinderen	1785 (1397)	102 ( 64)
3 ( 3)	scholen verbonden aan een pedologisch instituut	312 ( 358)	28 ( 30)
50 ( 4)	scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsm.	4359 ( 307)	318 ( 27)
508 (273)		54561 (32914)	3605 (2035)

Niettegenstaande de relatieve achteruitgang van het onderwijs aan zwakzinnigen manifest is, blijft deze soort verreweg de grootste soort van buitengewoon onderwijs vormen. Duidelijker dan het overwicht in getalssterkte is de invloed die er uitgaat naar de andere soorten. Daarbij rijst de twijfel of waarheden die gelden voor de organisatie van het onderwijs aan zwakzinnigen zonder meer ook gelden voor de organisatie van de andere soorten. Het lijdt geen twijfel, dat men ieder zwakzinnig kind uit de G.L.O.-school moet halen, maar het is minder duidelijk dat men dit ook moet doen met ieder kind dat lichamelijk gebrekkig is of slechthorend of slechtiend of met ieder kind dat lees- en taalmoelijkheden ondervindt. De oude gedachte was, dat ieder zwakzinnig kind blijvend apart werd gesteld en men sprak ook in dit opzicht wel eens van een verzorging van de wieg tot het graf. Hoewel er in deze gedachten-gang een kentering valt waar te nemen getuige de scholen en afdelingen voor Individueel Technisch onderwijs en we in dit Ito-onderwijs, waar zwakbegaafden van het G.L.O. en manueel begaafden van de scholen voor debielen samen maatschappelijk worden gemaakt, een stukje toekomst moeten zien, doet de apartheidsgedachte nog altijd opgeld. Ze kan een der karakteristieken genoemd worden van het onderwijs aan zwakzinnigen.

Een andere kenmerk van het onderwijs aan zwakzinnigen is, dat het niet verder gaat dan basisonderwijs. Het wil daar geen afschaduwing van zijn, men wil in de stof voor het basisonderwijs zijn eigen weg zoeken, maar men heeft er zeer terecht nooit over gedacht om aan debielen Frans of algebra te leren. Het is merkwaardig dat het vrij lang heeft geduurd voor men op de gedachte kwam dat men doofstommen wel iets meer kon leren dan de stof van de G.L.O.-school. Het buitengewoon onderwijs aan slechthorenden, aan ziekelijke kinderen, aan kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden moet zelfs nog aan deze gedachte wennen. De scholen voor lichamelijk gebrekkigen en blinden waren de eerste die zich op dit punt konsekwent los maakten van de scholen voor zwakzinnigen. Zij incorporeerden in hun leerplan het voortgezet onderwijs. Vanuit de school voor lichamelijk gebrekkigen werd het Mulo-examen gedaan en vanuit de scholen voor blinden kwam men zelfs een stap verder en kon men via het staatsexamen de Universiteit bereiken.

Er viel een evolutie te constateren op het terrein van de leerstof, maar een kenmerkende trek van het zwakzinnigen-onderwijs bleef lange tijd bewaard namelijk de apartheid, het gescheiden houden van gehandicapte jeugd en niet-gehandicapte jeugd bij hun opmars naar de maatschappij.

Wie in de toekomst van het B.L.O. ziet, ontwaart de grote verandering die op til is. Er is een toenemende stroming die van de gescheidenheid af wil. Deze stroming is zo sterk, dat ze het bolwerk van de apartheid reeds aangetast heeft. Voor een groep leerplichtvrije debiele jongens staan de Ito-scholen en Ito-afdelingen open, voor enkele debiele meisjes worden plaatsen ingeruimd op de primaire nijverheidsscholen en de insider weet hoe deze problematiek ook al in de nazorg speelt, waar het gaat om algemeen maatschappelijke zorg waarin de zorg voor debielen besloten ligt of om een zelfstandige en aparte zorg voor debielen die aan het maatschappelijk leven deelnemen.

De doofstomme leerlingen moeten naar de gewone nijverheidsschool, met de blinde leerlingen dient men er naar te streven en men vraagt voor hen zelfs evenals voor de slechthorenden, de slechzienden en de lichamelijk gehandicapten een plaats op elke soort school voor voortgezet onderwijs. Om dit toekomstideaal te realiseren, zal er hulp en bijstand gecreëerd moeten worden op deze typen van scholen. Het is niet waarschijnlijk dat het zwaar gehandicapte kind het in het voortgezet onderwijs redt zonder deskundige hulp. Vanuit de vroegere school voor buitengewoon onderwijs zal deze hulp moeten komen en er laat zich een systeem denken waarin iedere buitengewone school over een reizende leerkracht beschikt, die een wakend oog houdt op de oudleerlingen van de school die aan het gewone voortgezet onderwijs deelnemen en die daar ook de leerkrachten handicap-minded maakt.

Bij deze toekomstgedachten blijft het nodig om als uiterste noodzakelijkheid het voortgezet onderwijs aan alle soorten van buitengewoon onderwijs in stand te houden. Een zwaar spastisch kind, dat met de mond op een elektrische schrijfmachine werkt, een incontinent kind, een kind dat elk uur verpleging nodig heeft, een karakterologisch moeilijke puber, een kind met aanleg voor wiskunde en scheikunde doch met een irreparabele ernstige taalstoornis vindt zelfs met steun zijn plaats niet in het gewone voortgezet onderwijs.

Maar ook voor hen, die men met goede raad en daad uitlaat naar het gewone voortgezet onderwijs, moet er een ark bestaan, waar zij veilig kunnen terugkeren als de wereld van het gewone voortgezette onderwijs voor hen wat al te guur en onherbergzaam blijkt. Al komen er Ito-scholen en Ito-afdelingen bij het nijverheidsonderwijs, dan zal de school voor zwakzinnigen haar arbeidsonderwijs niet kunnen missen en al introduceren we in het gewone voortgezet onderwijs een sluitend systeem van zorg voor het gehandicapte kind, dan nog moet iedere soort van buitengewoon onderwijs de mogelijkheid open houden het

kind meer te geven dan basisonderwijs. Eerst dan zullen de ouders van ieder gehandicapt kind er zeker van zijn dat hun kind ontvangt hetgeen thans 90% van de normale jeugd krijgt, namelijk een of andere vorm van voortgezet onderwijs. Het gehandicapte kind ontvangt dit onderwijs, hetzij in de gewone school voor voortgezet onderwijs zoals de nijverheidsschool of het lyceum, hetzij binnen de muren van de B.L.O.-school. Dat ook voor de realisatie van het laatste veel nodig zal zijn is duidelijk, maar moet hier onbesproken blijven.

De ervaringen die er zijn met het voortgezet onderwijs aan gehandicapte kinderen buiten de muren van de B.L.O.-school, zijn moedgevend. Blinde jongens staan in de gewone nijverheidsschool aan de revolverdraaibank, doofstomme meisjes krijgen in de nijverheidsscholen kookles en naailes, de lichamelijk gebrekkige gaat van de B.L.O.-school waar hij leerde leven met zijn gebrek, naar de H.B.S., het slechthorende kind kind weet zijn weg op de Ulo-school te vinden.

Wanneer we in de toekomst de overgang van B.L.O.-school naar normaal voortgezet onderwijs minder abrupt konden maken, zouden we nog meer van succes verzekerd kunnen zijn. Een blind kind van 10 à 12 jaar moet de gelegenheid hebben om een paar uren in de week een zangles of een geschiedenisles op de lagere school te midden van ziende kinderen te volgen. Een lichamelijk gehandicapt kind kan misschien enkele uren per week in de G.L.O.-school vertoeven en een doofstomme leerling kan desnoods samen met horende kinderen het speelkwartier op de G.L.O.-school meemaken. Er zal tweeërlei wisselwerking zijn, waarbij dus tevens de gezonde zich op de gehandicapte leert instellen. Anders dan bergen en dalen zullen zij elkaar in het leven ook ontmoeten.

Indien straks in wettelijke bepalingen kan worden vastgelegd dat de kleine bemoeienis van de G.L.O.-school met het gehandicapte kind deze school het recht geeft de B.L.O.-leerling in haar telling op te nemen – hetgeen dus een dubbeltelling inhoudt, namelijk voor de subsidie van de G.L.O.-school en voor de subsidie van de B.L.O.-school – zal ongetwijfeld een stimulans geschapen zijn en zal men uiteindelijk voor het gehandicapte kind meer uitsluitel krijgen, of het buiten de muren van de B.L.O.-school het voortgezet onderwijs kan volgen of dat het binnen deze muren verder moet worden onderwezen.

Waar groeit het B.L.O. naar toe is een benauwende vraag als men de statistische cijfers van 1960 vergelijkt met die van 1950. Als men ziet dat het aantal leerkrachten bij het onderwijs aan slechthorenden met 250% is toegenomen, stemt dat tot verheuging. De ontwikkeling van de



audiologie heeft het gehoorgestoorde kind in het midden van de belangstelling gebracht en voorshands bestaat niet de indruk dat men bezig is ieder slechthorend kind naar een school voor slechthorenden te brengen. Een toename met 350% leerkrachten bij het onderwijs aan lichamelijk gebrekkige kinderen noopt evenmin tot ongerustheid. De medische revalidatie komt op gang en het is eindelijk afgelopen met een veronachtzaming van het lichamelijk gebrekkige kind. Ook hier behoeft men niet te vrezen dat men aanstuurt op een verwijzing van alle lichamelijk gebrekkige kinderen naar de scholen voor lichamelijk gebrekkigen.

Gans anders is het echter als men de groei van de B.L.O.-scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden beziet. In grootte vormen zij reeds de tweede soort en als men tot deze groep wil rekenen alle kinderen die in het G.L.O. niet goed reilen en zeilen, is het einde van de ontwikkeling nog niet in het zicht. Dit einde moet met schrik worden afgewacht als men leest dat deskundigen 8% van de G.L.O. bevolking in aanmerking acht te komen voor buitengewoon lager onderwijs in één of andere vorm, als men hoort dat van psychologische zijde het aantal kinderen op de lagere school dat met ernstige leerproblemen worstelt op 5% wordt geschat. Het betekent dat het B.L.O. naar 115.000 leerlingen moet groeien en dat 70.000 daarvan op de scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden zullen plaats nemen. In totaal zullen er dan 7500 onderwijzers bij het B.L.O. werkzaam zijn. De 50 L.O.M.-scholen van heden zullen ruim 600 scholen worden. Dit toekomstbeeld is beangstigend, temeer omdat niemand zich vleit met de hoop dat met de plaatsing van 70.000 kinderen op de scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden, de zaak opgelost is. Het gewoon lager onderwijs zal inmiddels nieuwe lagen aan het B.L.O. presenteren.

Als we ergens de oude principes van het onderwijs aan zwakzinnigen over boord moeten zetten, dan is het in deze sector. Het buitengewoon onderwijs moet niet alle leerlingen met leerstrubbelingen uit het G.L.O. halen en voorts diene men zich te realiseren dat de activiteit naar het terrein van de preventie moet worden verlegd. Zwakzinnigheid is niet te genezen en de leer-gevolgen van zwakzinnigheid zijn niet te voorkomen. Over leerstrubbelingen kan echter het niet-zwakzinnige kind worden heengeholpen en deze behoeven niet in ernstige leerstoornissen te ontaarden. De 50 scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden mogen er over 10 jaar 150 zijn met 14.000 leerlingen. 1% van de G.L.O.-bevolking heeft dan toegang tot deze scholen gekregen, maar dit moet dan ook als limiet worden aanvaard.

Men zou nu reeds op deze toekomst kunnen afstemmen door het invoeren van een numerus clausus. Iedere L.O.M.-school geve de G.L.O.-scholen aan waaruit zij haar leerlingen betreft en onderling vormen de gemeentebesturen en de schoolbesturen een verbintenis, die inhoudt dat de L.O.M.-school maximaal 1% van het leerlingenaantal van de G.L.O.-scholen mag toelaten. Deze verbintenis en zijn naleving vorme een subsidievoorwaarde. De verwachting is gewettigd, dat men dan ook de werkelijk ernstige gevallen selecteert.

De klemmende vraag kan niet ontweken worden wat er met de andere 56.000 kinderen moet gebeuren, die tot sterk onvoldoende resultaten in het G.L.O. komen. Uitgaande van de gedachte dat hier geen zwakzinnigen meer bij zijn, omdat de toekomstige 400 scholen voor zwakzinnigen zich over de 40.000 zwakzinnige kinderen hebben ontfermd, die er ten naaste bij in de groep leerplichtige kinderen geacht worden te zijn en dat ook de zintuigelijk gestoorden en de lichamelijk gehandicapten voor zover dit noodzakelijk is uit het G.L.O. zijn verdwenen, moeten deze 56.000 leerlingen voor rekening van de gewone lagere school blijven. De toekomstige verlaging van de leerlingenschaal zal ten hunne gunste werken, de toenemende activiteiten van de pedagogische centra zullen ook hun ten goede komen. Niettemin zal men het hier niet op aan moeten laten komen. Er zijn namelijk in toenemende mate ook ongunstige factoren in het spel. Vanuit het Nutsseminarium voor pedagogiek is aangetoond dat het hedendaagse kind op de lagere school bijna 800 lesuren minder heeft dan 50 jaar geleden en niettemin aanzienlijk meer moet leren. Daarbij is niet verdisconteerd alle tijd die thans gereserveerd moet blijven voor het werken in schooltuintjes, het schaatsenrijden als er ijs is, voor het schoolzwemmen en de schoolexcursies en voor het melkdrinken op school en voor het verkeersonderwijs. Het is niet te boud gesproken als men zegt, dat op de G.L.O.-scholen kinderen kans lopen over hun toeren gejaagd te worden. Aan het einde van de G.L.O.-school staat immers het voortgezet onderwijs met zijn eisen. Deze eisen kunnen onmogelijk lager zijn dan 50 jaar geleden.

Men kan de hele situatie kenschetsen met een vertoeven „between the devil and the deep blue sea”. Enerzijds zegt het B.L.O. „neen” tegen deze 56.000 leerlingen en anderzijds kan de samenleving het zich niet permitteren dat er zo veel mislukte schoolleerlingen in jaarklassen van 9000 worden aangevoerd. Dat aantal dat uiterst voorzichtig geschat is, zal dure maatschappelijke voorzieningen vragen en ook langs deze weg komt de vraag naar voren waarom we in de G.L.O.-school niet met voorzieningen beginnen. Wanneer wordt daar officieel een plaats inge-

ruimd voor de schoolpsycholoog en de schoolmaatschappelijke werker? De te treffen voorzieningen kunnen zijn van psychisch hygiënische aard, waarbij gelet kan worden op compenserende uitwijkmogelijkheden voor de minusvarianten van het G.L.O.-kind en ze kunnen zijn van didactisch herstellende aard.

Met de laatste werkwijze is reeds enige ervaring opgedaan. Te Haarlem zijn enkele leerkrachten administratief aan de B.L.O.-scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden verbonden, die als remedial teacher in het G.L.O. werken. Zij reizen een aantal G.L.O.-scholen af en verlenen deskundige hulp aan kinderen uit de laagste leerjaren die lees- en taalmoeilijkheden hebben. De bedoeling is deze leerlingen te behoeden voor een afglijden naar het B.L.O. en de hoop is gerechtvaardigd dat de leerkrachten in de G.L.O.-school gaandeweg meer op deze kinderen ingesteld raken. De remedial teaching heeft ook reeds in andere vormen haar intrede in de lagere school gedaan en de mening wint veld dat de strijd tegen de leerstoornis, die zo vaak uit een onschuldige leerstrubbeling geboren wordt in de G.L.O.-school aangeboden moet worden. Op het voorkòmen van de leerstoornis moet een zware nadruk vallen. De school voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden blijft dan gereserveerd voor de onvoorkoombare gevallen.

De toekomst van het B.L.O. is nauw gebonden aan een ontwikkeling van het G.L.O. Zoals het bewaren van de gezondheid vooraf moet gaan aan de aanpak van de ziekte en het vrij onnozel is om er maar op los te leven en de kleine waarschuwing van lichamelijk ongemak in de wind te slaan omdat er goed geoutilleerde ziekenhuizen met een staf van specialisten bestaan, zo is het even onjuist om in het G.L.O. maar op de oude voet voort te gaan omdat er buitengewoon onderwijsvoorzieningen voor het kind gemaakt zijn.

Het buitengewoon onderwijs wil het gehandicapte kind maatschappelijk maken en in deze zin is het een curatieve zorg. De toekomst van het B.L.O. blijkt een bedenkelijke trek te vertonen als we niet tot het treffen van preventieve maatregelen in het G.L.O. kunnen komen. Curatieve zorg en preventieve zorg plegen hand aan hand te gaan. Het buitengewone onderwijs en het gewone onderwijs zullen in nauwe samenwerking en lettende op de veranderde omstandigheden naar een nieuwe toekomst moeten groeien.

In een toekomstbeschouwing over het B.L.O. mag aan de differentiatie en de soortvorming niet worden voorbij gegaan. We hebben hier te maken met een voortschrijdend proces. In 1923 waren er vier soorten van scholen, namelijk voor doofstommen, blinden, zwakzinnigen en

slechthorenden. In 1930 kwamen er bij de scholen voor lichamelijk gebrekkigen en psychopathen. In 1949 werden van de scholen voor zwakzinnigen de scholen verbonden aan een pedologisch instituut en de scholen voor kinderen lijdende aan toevallen afgesplitst. Bovendien kwamen er bij scholen voor kinderen lijdende aan tuberculose, scholen voor ziekelijke kinderen, scholen voor regerings- en voogdijpupillen en scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden. De scholen voor psychopathen werden omgedoopt in scholen voor zeer moeilijk opvoedbaren. De scholen voor kinderen wier ouders een trekkend bestaan leiden, zoals scholen voor schipperskinderen en woonwagenkampkinderen, kunnen buiten beschouwing blijven, omdat het hier a priori niet om gestoorde kinderen gaat. Zij hebben een eigen inspectie en zullen te zijner tijd wellicht onder de werkingssfeer van een gewijzigde Lager Onderwijswet worden gebracht. Het is de vraag of men alle regerings- en voogdijpupillen wel als gestoorde jeugd moet zien en zo ja, welke specifieke stoornis ze dan hebben.

Het criterium voor soortvorming lijkt het verschil in aanpak, dat er voor de gehandicapten bestaat, hetzij onderwijskundig, hetzij medisch of para-medisch. Men kan ook zeggen, dat soortvorming steunt op een verschil in karakteristiek, dat valt waar te nemen zowel in de outillage als in de equipage van een school.

Een school voor blinden bedient zich van brailleschrift, een school voor slechtzienden van inkschrift. Het is logisch dat de scholen voor blinden en slechtzienden zich in de toekomst afzonderlijke soorten vormen, namelijk scholen voor blinden en scholen voor slechtzienden. De differentiatie heeft reeds plaats gehad, de soortvorming moet nog wettelijk gesanctioneerd worden.

Aan de scholen voor slechthorenden kunnen klassen worden verbonden voor kinderen met ernstige spraakgebreken. Op een enkele plaats zijn deze klassen reeds in een apart gebouw ondergebracht. De specifieke soort gaat dus op dezelfde wijze ontstaan als bij de slechtzienden en wacht nog op legalisatie, die ook hier juist is, omdat de aanpak van de ene handicap anders is dan van de andere handicap, niet alleen onderwijskundig, maar vaak ook medisch.

De lichamelijk gehandicapte kinderen vallen duidelijk in twee groepen uiteen. Er zijn bedlegerige kinderen en niet-bedlegerige kinderen. De niet-bedlegerige kinderen zijn te verdelen in kinderen met ernstige afwijkingen aan romp en ledematen, in kinderen lijdende aan toevallen en in kinderen, die psycho-somatisch gestoord zijn. Een verdeling van de groep lichamelijk gehandicapte kinderen in vier soorten is aanvaard-

baar. Voor bedlegerige kinderen gebruikt men bedden in plaats van banken, hetgeen onderwijskundig nogal wat betekent, de lichamelijk gebrekkigen vragen een eigen medische en para-medische staf die op revalidatie is ingesteld, de kinderen lijdende aan toevallen hebben medisch en onderwijskundig specialistische hulp nodig en de kinderen, die op openluchtscholen, buitenscholen of in kolonie B-huizen zijn geplaatst om hun psycho-somatische opvallendheid hebben weer aan iets geheel anders behoefte. De gebouwen verschillen, de onderwijsaanpak verschilt en de niet-onderwijsdeskundigen verschillen.

Wanneer we deze criteria aanhouden, blijkt dat het niet nodig is scholen voor spastici als aparte soort te onderscheiden. Men kan klassen van spastische kinderen vormen aan een school voor lichamelijk gebrekkigen, men kan een school voor lichamelijk gebrekkigen stichten met uitsluitend spastische kinderen omdat het onderwijskundig voordelen biedt, er valt dus duidelijk een differentiatie waar te nemen, maar er kan geen sprake zijn van een aparte soort, omdat hier dezelfde medische en paramedische hulp geboden wordt als bij het poliomyelitis geval of vele andere vormen van lichamelijk gebrekkigheid. Er bestaat in het buitengewoon onderwijs wel een behoefte aan differentiatie zoals uit het voorbeeld van de spastische kinderen blijkt, maar dit hoeft niet te leiden tot een veel grotere opsplitsing in soorten dan thans het geval is.

Indien het denkbaar is, dat er gevallen van geïsoleerde taalstoornis bestaan, zou het juist zijn deze in klassen te verenigen in de grote scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden. Misschien zou men in dat geval in de grote steden tot aparte scholen kunnen komen, maar het blijven scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden, omdat er een duidelijke gemeenschappelijke karakteristiek is met name op het punt van de begeleiding van niet-onderwijsdeskundigen.

Differentiatie lijkt een organisatorisch onderwijskundige zaak, waarbij men nog terdege moet weten wat men doet. Ze geschiedt binnen de soort: arbeidsklassen voor debiele jongens, huishoudklassen voor debiele meisjes, klassen van voortgezet onderwijs voor lichamelijk gebrekkigen en deze klassen mogen zich desgewenst samenvoegen tot scholen, maar uiteindelijk is het een variatie van het onderwijs aan debielen of een variatie van het onderwijs aan lichamelijk gebrekkigen.

Het komen tot aparte soorten steunt op een duidelijk verschil in karakteristiek, waarbij niet alleen de outillage van het schoolgebouw betrokken is en het team van de deskundigen, maar niet minder het kind zelf. Het bedlegerige kind is een geheel ander kind dan het dansende en

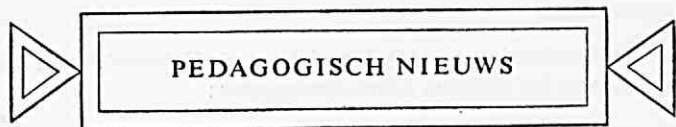
springende kind van de openluchtschool, maar het kind met rekenstoornis is in principe geen ander kind dan het kind met een taalstoornis.

In de toekomst zal het buitengewoon onderwijs nog tot grotere differentiatie komen en wanneer dit weloverwogen gebeurt is dit acceptabel. Een mooi voorbeeld van differentiatie geeft het onderwijs aan doofstomme kinderen, waar men kwam tot een splitsing in kinderen met profitabele gehoorresten en non-profitabele gehoorresten. In beide gevallen betreft het kinderen met een zodanig gehoorverlies, dat zij niet of bijna niet met hoorbare tekens kunnen worden onderwezen.

Het vormen van soorten ligt meer principiëel en heeft een veel bredere achtergrond. Zoals uit het bovenstaande blijkt, hebben enkele nieuwe soorten zich duidelijk gepresenteerd: de scholen voor kinderen met een ernstig spraakgebrek en de scholen voor slechtziende kinderen. Daarbij wordt het hoe langer hoe duidelijker, dat we in de scholen voor imbecillen een aparte soort kunnen zien. Wanneer dan ook nog de scholen voor kinderen met een meervoudig gebrek uit hoofde van hun specifieke voorzieningen en maatschappelijke doelstelling apart worden gesteld, kan voorlopig de soortvorming als afgesloten worden beschouwd.

Deze soortvorming wordt door wettelijke bepalingen aangegeven. Men denke daarbij ook aan de samenstelling van de toelatingscommissie, die men hoe langer hoe meer als begeleidingscommissie gaat zien. De differentiatie heeft binnen de soort plaats en is niet gebonden aan wettelijke voorschriften. Ze steunt op het experiment en heeft daarom recht op vrijheid. De geschiedenis leert dat men vanuit de differentiatie kwam tot het vormen van nieuwe soorten. De toekomst zal duidelijk maken, dat voor dit proces wel degelijk grenzen gelden.





#### ONDERWIJSRESEARCH

In een artikel, getiteld *Onderwijs en welvaart*, in de *Economisch Statistische Berichten* van 3 mei jl., heb ik aan het slot gewezen op de noodzaak van onderwijsresearch. Met aanzienlijk meer en goed gericht onderzoek zouden de voor het onderwijs beschikbare middelen tot groter resultaten kunnen leiden. Wat is f 310.000 voor onderwijsresearch per jaar (1961) tegenover de f 1,3 mld (1958), die ons land, nog afgezien van de gezinsuitgaven, jaarlijks aan het schoolwezen spendeert? Dat is 0,024 % van de omzet. Het betekent niets vergeleken met de bedragen, welke het bedrijfsleven in het toegepast onderzoek investeert. Wilde men het bedrijfsleven nabij komen dan zou een honderdvoudig research-budget nog uiterst bescheiden zijn.

In Engeland blijkt de toestand al even slecht te zijn. Het *Parliamentary and Scientific Committee* heeft zich onlangs over het onderwerp uitgelaten. Het heeft een *Memorandum* tot de Regering gericht. Daar wordt opgemerkt dat de uitgaven voor toegepast onderzoek op onderwijsgebied £ 125.000 bedragen. Viermaal zo veel als bij ons dus. Maar de onderwijsuitgaven bedragen daar £ 800 mln. per jaar. Uitgedrukt in het percentage van deze uitgaven komt men in Engeland op 0.014 %. Dat is al evenzeer bedroevend weinig. De directeur van de *National Foundation for Educational Research*, Dr. W. D. Wall heeft dan ook terecht de vinger bij dit cijfer gelegd. Hij wees er daarbij op dat de vruchten van goed onderzoek op dit terrein, waar wij nog zo weinig weten, fantastisch groot zijn.

Laat men uit deze vergelijking niet concluderen dat, nu wij 1/100 % op Engeland voor zijn, er geen grond tot alarm is. De algemene kosten drukken op de omzet van een kleinere onderneming uiteraard zwaarder dan op een grotere. Laat ons veeleer met Dr. Wall begrijpen dat geld voor onderzoek op dit vrijwel nog maagdelijk terrein een goede investering belooft te betekenen.

Het is waar dat tegelijk met meer geld ook meer mankracht beschikbaar moet komen en dat daar op 't ogenblik een ernstige belemmering ligt voor een snelle opbloei van het onderzoek. Maar wanneer de onderwijsresearch van Overheidswege moreel en materieel de erkenning krijgt, welke zij behoeft, zullen het opleiden en aantrekken van competenten onderzoekers op de duur reële mogelijkheden worden. Dan ligt hier voor intelligente afgestudeerden in pedagogiek, psychologie en sociologie een prachtige toekomst.

## VAN DE INSTELLINGEN

1. Aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam slaagden voor het diploma Kleuterpedagogiek:

Op 14 juli 1961: Mej. E. M. C. Wijsman, Den Haag (scriptie: „De leiding bij de expressiematerialen en de handvaardigheid”).

Op 28 augustus 1961: Mevr. E. R. S. Ruymgaart-Heyligers, Den Haag (scriptie: „De relatie in de kleuterschool tussen kleuter en leidster”).

## 2. AFSCHIED VAN DE HEER J. M. H. CRIJNS

Op 1 september jl. is de heer J. M. H. Crijns afgetreden als leider van het Katholiek Pedagogisch Bureau voor het L.O.C.a. Het behoeft voor degenen, die de heer Crijns in de afgelopen zes jaren als leider van het K.P.B. voor het L.O.C.a. hebben leren kennen geen betoog, dat zijn aftreden een verlies is voor het werk van de onderwijsvernieuwing.

De wijze waarop hij richting en vorm heeft weten te geven aan de vele vernieuwingsactiviteiten ten behoeve van de verschillende secties van het katholieke onderwijs welke in het Bureau vertegenwoordigd zijn, getuigen van een deskundigheid en een toewijding, welke het grootste respect voor zijn persoonlijkheid hebben afgedwongen. Hoewel de heer Crijns persoonlijk gaarne zijn werk als leider van het K.P.B. had voortgezet, noopten gezondheidsredenen hem zijn functie neer te leggen.

Het is een gelukkige omstandigheid, dat de heer Crijns zich nog niet geheel uit de activiteiten van het Bureau behoeft terug te trekken en dat hij zich nog gedurende enige dagen in de week met bepaalde taken voor het Bureau zal kunnen bezighouden. Het bestuur van het K.P.B. spreekt de hoop uit, dat het de heer Crijns nog vele jaren gegeven zal zijn op deze wijze zijn kennis en grote ervaring in dienst van het vernieuwingswerk te stellen.

De heer Crijns heeft in de loop der jaren met zeer vele instanties en personen relaties onderhouden. Deze relaties waren veelal niet alleen van louter functionele aard, doch er zijn ook vele vriendschapsbanden gegroeid.

Het zal derhalve eenieder die met hem heeft samengewerkt verheugen te vernemen, dat het Bestuur van het K.P.B. gemeend heeft het afscheid van de heer Crijns niet onopgemerkt te mogen laten voorbijgaan.

Op 11 oktober a.s. zal er namelijk gelegenheid geboden worden van de heer Crijns afscheid te nemen, van 15.00 tot 16.00 uur in het Kurhaus te Scheveningen.

Het bestuur spreekt de verwachting uit dat velen deze gelegenheid zullen benutten om van hun sympathie voor de heer Crijns blijk te geven.

Het moge tevens de wens uiten, dat zijn opvolger, Drs. W. de Hey, met hetzelfde elan het werk van de heer Crijns zal voortzetten.

Het bestuur van het K.P.B. voor het L.O.C.a.


 BOEKBEoordelingen

WALTER JAIDE, *Die Berufswahl*, Juventa Verlag, München 1961.

Dit onderzoek naar de beroepskeuze heeft betrekking op leerlingen, die bij het einde van de 8-jarige leerplicht de duitse *Volksschule* verlaten (14/15 jaar) en leerlingen uit de eindklasse van de *Mittelschule* (16/17 jaar), twee groepen, die zich voor de keus van een beroep of voortgezette opleiding gesteld zien. Het heeft zich over 120 leerlingen van de eerste en 60 leerlingen van de tweede categorie uitgestrekt. De auteur, hoogleraar aan de *Pädagogische Hochschule* te Hannover, heeft het wetenschappelijk gehalte van zijn werk niet door massale waarnemingen trachten te verzekeren. Hij heeft het gezocht in de behoudzame kwalitatieve analyse. Op deze wijze kan, zo meent hij, de complexiteit van de problematiek beter tot haar recht komen. Ik geloof dat de schrijver daarin gelijk heeft. Ik heb de indruk dat hij zijn werk gewetensvol heeft verricht. In hoeverre zijn beschouwingen representatief zijn voor de onderzochte groep, valt wegens het ontbreken van cijfers niet na te gaan. Maar er is veel bewijsmateriaal in de vorm van monografieën omtrent afzonderlijke leerlingen en aanhalingen uit protocollen. In de loop van het geschrift worden een aantal axiomatische veronderstellingen van de auteur zichtbaar. Zij zijn: dat een beroep meer is dan een complex van werkzaamheden; dat het sociale en ethische aspecten vertoont; dat het een onderkenbare structuur heeft; dat de keus van het beroep in beginsel voor het leven geschiedt; dat het daarbij van overwegend belang is dat beroepsstructuur en persoonsstructuur in overeenstemming zijn en dat de jonge mens de verscheidenheid van de motieven der beroepskeuze door een hogere zingeving moet verbinden. Naar deze maatstaven blijkt de constellatie der beroepskeuze bedroevend. Er is bij de onderzochte jeugdigen nauwelijks sprake van een bewuste keuze. Daarvoor ontbreekt het hun aan oriëntatie in de wereld der beroepen. De positieve of negatieve beroepswensen bepalen zich tot de geneigdheid bepaalde werkzaamheden te verrichten of te vermijden. En op bijkomende voor- en nadelen van verschillende beroepen. Veel lijn zit er niet in. Deze jeugd is voor de keuze niet rijp. De ouders bieden weinig hulp. De auteur ziet hier een taak voor een eigenlijke „Berufswahlbildung” en voor verbetering der beroepskeuze-adviezen. Daaraan ligt een veronderstelling ten grondslag, die nog aan de eerdervermelde moet worden toegevoegd: dat kinderen op de bovenvermelde leeftijd wel rijp voor beroepskeuze gemaakt kunnen worden. Ik heb met deze, zoals met enkele van de eerdergenoemde, veronderstellingen wat moeite. Ik zou ze graag realistisch getoetst willen zien. Maar de hoofdgedachte van het boek wordt overtuigend vertolkt. Het is deze: wij hebben wettelijke vrijheid van beroepskeuze. Maar wat betekent dat als de jeugdige beroepscandidaten door onwetendheid en onklarheid gekluisterd worden? Deze vraag moet ons ook in ons land ernstig bezighouden. Daarom heeft deze studie ook voor ons zowel informatieve als evocatieve waarde.

PH. J. I.

*Handbuch zur Jugendforschung*, herausgegeben vom Studienbüro für Jugendfragen, Juventa Verlag München, Seitenzahl 349, Preis DM 18.80.

Het naslagwerk begint met een beknopte en interessante beantwoording door Prof. Dr. Hans Mieskes, Directeur van het studie bureau voor jeugdproblemen te Bonn-Venusberg, van de vraag waarom een handboek voor jeugdonderzoek gewenst en nodig is. In zijn antwoord zet Prof. Mieskes ondermeer uitéén dat de wetenschap, in de volstrekte zin van het woord, een openbare aangelegenheid is geworden en sinds lang niet meer het voorrecht is van een afgezonderde groep van ingewijden. Vandaar dat hij het van betekenis acht de resultaten van wetenschappelijke research te verbreiden zodat deze gemeengoed kunnen worden. Deze publicatie geeft daartoe een bijdrage.

Een handboek voor jeugdonderzoek acht Prof. Mieskes verder zo belangrijk daar naar zijn mening de jeugd als generatie zich sinds ruim 100 jaar emancipeert en sinds 1900 stormachtiger en consequenter dan voordien. Juist in de zeer geciviliseerde en geindustrialiseerde naties representeren in onze tijd de emancipatieverschijnselen van de jeugd als pedagogische en sociologische problemen die, gezien hun betekenis, voorrang moeten hebben. Zo worden aan de jeugd belangrijke middelen en inrichtingen ter beschikking gesteld, zij heeft haar eigen rechtscodes, maakt steeds meer aanspraak op opvoedingshuizen en vormingsinstituten, handel en industrie ontwikkelen voor hen zeer gedifferentieerde vormen van opleiding. De jeugd handhaaft een eigen levensstijl en heeft haar eigen organisaties en instellingen. Alle verantwoordelijke persoonlijkheden, partijen, verbanden en confessies dingen naar de gunst van de jeugd.

Voornoemde ontwikkeling heeft de wetenschap niet onberoerd gelaten. Op het terrein van de pedagogische research wordt thans veel werk verricht om een duidelijker beeld te krijgen van de hedendaagse jeugd. Een jeugdpedagogiek, die gebaseerd is op modern wetenschappelijk onderzoek, acht Prof. Mieskes een opgave van deze tijd.

Het handboek bestaat uit de volgende delen. Ten eerste een verantwoording waarom deze publicatie is samengesteld en een toelichting op het gebruik. Daarna een uitvoerig overzicht van en inlichtingen over bureaus en instellingen die jongeren onderzoeken. Vervolgens een overzicht van auteurs, die terzake gepubliceerd hebben en tusslote een systematische bibliografie met trefwoordregister.

De universitaire publicaties en dissertaties over jeugdproblemen zijn vermeld tot 1950. De bibliografie over het werk van de bureaus en instellingen is eind december 1959 afgesloten.

Conclusie: Deze uitgave geeft een uitstekend overzicht van wat in West-Duitsland op het gebied van jeugdzorg, jeugdonderzoek en jeugdstudie wordt verricht. De zeer vele gegevens, die in dit naslagwerk zijn vermeld, zijn uitermate logisch gerangschikt zodat zij met weinig moeite terug zijn te vinden. Het auteurs- en het trefwoordenregister maken de zeer vele bibliografische gegevens toegankelijk. Bovendien zijn de publicaties zeer doeltreffend naar onderwerp gerangschikt.

Het Studienbüro für Jugendfragen te Bonn-Venusberg heeft met deze uitgave een moeizaam maar dankbaar werk verricht. Wij in Nederland hebben met dit handboek een goed overzicht van de Duitse wetenschappelijke literatuur over jeugdproblemen gekregen.

## AAN DE LEZERS VAN PAEDAGOGISCHE STUDIËN

Aan het slot van de redactionele mededeling aan de lezers – geplaatst in het novembernummer van ons tijdschrift – is aangekondigd, dat in het januarinummer van Paedagogische Studiën nadere mededelingen zullen worden verstrekt over de inhoud van de nieuwe jaargang. Het is evenwel reeds thans mogelijk de redactionele plannen voor het jaar 1962 te publiceren.

Behoudens onvoorziene omstandigheden, is de redactie voornemens het volgende te realiseren:

Het gecombineerde juli-augustusnummer zal als een speciaalnummer verschijnen, waarin de fundamentele aspecten van de didactische- en pedagogische scholing van het onderwijskader aan de orde zullen worden gesteld.

Gezien de reeds ontvangen en toegezegde bijdragen zal voorts het volgende kunnen worden gepubliceerd:

### *I. Pedagogische en didactische oriëntatie*

1. De organisatie van de onderwijsvernieuwing.
2. Higher Horizons.
3. Enkele aspecten van het plan op korte zicht van Langeveld.
4. Sociaal-pedagogische aspecten vanuit de kleuterpedagogiek.
5. De positie van het zeer begaafde schoolkind op een gewone school voor het g.l.o.
6. Pedagogische en didactische heroriëntering van het nijverheids- onderwijs.
7. De voorklasse aan het gemeentelijk lyceum te Emmen.
8. De middelbare school in de toekomst.
9. Structuurproblemen van een onderwijsorganisatie. Een proeve van modeldenken.

### *II. Didactische problematiek*

10. Kennistheoretische overwegingen inzake de didactiek.
11. Afgrenzing van een algemene didactiek.
12. Consequenties van de begaafdheidsspreiding.

### *III. Historische pedagogiek*

13. De verhouding Rousseau-Locke.
14. Rudolf Steiner.

*IV. Artikelenreeks over bijzondere schooltypen*

15. De Quakerschool in Nederland.
16. De Vrije School (Anthroposofisch).
17. De Benelux School.
18. Het Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen der Rijksuniversiteit te Gent.

*V. Pedagogische research*

19. Pedagogische research voor het basisonderwijs.
20. Intelligentie, tempo en nauwkeurigheid in de Galo-test.

*VI. Ortho-pedagogische aantekeningen*

21. Besinning oor die psigologiese verkenning van die slegsierende kind.
22. Pedagogiese ontmoeting met die slegsierende kind.

*VII. Sociaal-pedagogische aantekeningen*

23. Beroepskeuze en school.
24. L'education der Parents.

*VIII. Diverse onderwerpen*

25. De situatie van het biologie-onderwijs op de lagere school.
26. Gymnologie. Het oefengebied van de lichaams oefeningen.
27. Het muziekonderricht op de scholen.
28. Leesbaarheid en doelmatig lezen.
29. Pedagogische en didactische scholing van het onderwijskader.

Verder is het de bedoeling van de redactie ook in het komende jaar belangwekkende artikelen uit de navolgende tijdschriften te doen bespreken en zo mogelijk van commentaar te voorzien:

- |   |  |
|---|--|
| 1. L'education nationale.                                   | 8. Die Sammlung.                       |
| 2. Cahier 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 rubrieken Pedagogisch Nieuws, Boekbesprekingen en Bibliografische Notities zullen ook in het komende jaar actuele, instructieve en veelzijdige informatie bieden.



# MUZIEKONDERWIJS ALS HULP AAN DE MENS

CARLA IDENBURG-KOHNSTAMM

## I. MUSICEREN EEN ASPECT VAN HET MENS-ZIJN

De muziek, die eertijds een zo belangrijke plaats in de opvoeding innam, wordt in het tegenwoordige onderwijs slechts als verpozing en verlichting van een serieus leer-programma geduld. In zeer veel gevallen laat de school het zelfs aan het particulier initiatief van de ouders over of zij hun kinderen al dan niet in de muziek willen laten bekwamen. Maar ook wanneer de ouders zich ondanks de extra moeite en kosten, die aan particulier muziekonderwijs verbonden zijn, niet hebben laten weerhouden om de muziek een plaats te geven in de opvoeding van hun kind, dan wordt deze stap toch vaak weer ongedaan gemaakt zodra de nood aan de man komt, in casu een slecht rapport dreigt. De muzieklessen worden dan stopgezet totdat – zoals dat heet – de resultaten op school weer bevredigend zijn.

Op de vraag, waarom en hoe de muziek in ons onderwijssysteem gedegradeerd is tot een „trivialiteit”, waar zij eens als een onderdeel van het „quadrivium” juist tot de hogere leerstof gerekend werd, zal ik hier niet ingaan.

Wel wil ik proberen – door een beschrijving te geven van het muzikale leerproces – duidelijk te maken, hoe verstrekkend de invloed van de muziek kan zijn in de totale persoonlijkheidsvorming en hoe belangrijk en verantwoordelijk de taak van de muziek-pedagoog is.

### *Het voorspel*

Vóór wij die taak bezien, lijkt het mij goed, eerst de vraag te stellen hoe een mens er toe komt om muziek te willen leren beoefenen. Wat wil hij daarmee bereiken, wat bezielt hem? Want een zekere bezieling is nodig, wil de les niet op een mislukking uitlopen en mocht de wens, om ingeleid te worden in het rijk der muziek niet van de leerling, maar van diens ouders uitgaan – zoals vaak bij kinderen 't geval is – dan behoort het tot de eerste taak van de muziekleraar om die geboeidheid door de muziek te wekken. In en door zijn les moeten die bezieling voor, en die bekoring door de muziek ook steeds weer opnieuw opgeroepen worden, een bekoring, die de leerling zo lokt, dat hij mee wil doen „er bij” wil zijn; zoals het in de ballade luidt: „Heer Halewijn zong een liedekijn, al die dat hoorde wou bij hem zijn”.

*Het „enchantement”*

In een aantal gevallen gaat de lokstem, de bekoring, het „enchantement” uit, van het timbre van een instrument. Reeds bij jonge kinderen is er vaak een uitgesproken voorkeur op dit punt. Al kan die op een toevalligheid berusten: de bewondering voor iemand, die juist *dit* instrument bespeelt, of een zekere mode, toch komt een dergelijke voorkeur meestal voort uit een muzikale persoonlijkheids-structuur. Strijkers behoren tot een ander menstype dan blazers, zangers staan anders tegenover de muziek dan instrumentalisten. Ik wil hierop later nog ingaan, het nu alleen maar signaleren.

In de meeste gevallen is het echter niet zozeer het instrument, waarvan de betovering uitgaat, maar ligt het veeleer in „het liedekijn,” dat heer Halewijn zong, kortom in de muziek zelve. Die muziek kan iemand bereiken hebben in de vorm van een eenvoudig melodietje, het kan tot hem gekomen zijn in het lichamelijk ervaren ritme van dans- of mars-muziek. Voor weer een ander in het geheel van klanken, die op een zomeravond komen overwaaien uit de muziektent in 't dorp, door het huiselijk musiceren der ouders, misschien ook door muziek van radio en grammofoon. In al deze gevallen is het verlangen naar muziek minder gebonden aan één bepaald instrument. Deze leerling wil niet zozeer viool-, of hobo spelen, hij wil vooral musiceren. Maar om dit doel te bereiken, zal hij toch van een of ander instrument (hierbij ook gerekend de eigen stem) gebruik moeten maken. Zijn weg zal op vele punten samengaan met die van de aspirant-violist of aspirant-hoboïst, maar de muziekpedagogische aanpak zal bij deze leerling toch anders zijn, omdat zijn doel ruimer, minder gespecialiseerd is. Grof gesproken zouden wij kunnen zeggen dat in 't eerste geval het verlangen uitgaat naar het beheersen van het instrument, in het tweede geval naar het deel hebben aan de muziek. In de praktijk liggen deze verschillen zelden zo scherp; het gaat meer om nuances. Voor beide categoriën geldt echter dat zij iets gehoord hebben, dat zij willen bereiken, en samen met de muziekpedagoog begeven zij zich - om met de woorden uit de Halewijn-ballade te spreken - „al zingend en klingend” op weg naar dat doel.

*Het doel áchter het doel*

Al spoedig zal blijken dat wat eerst een concrete inhoud leek te hebben, (*dit* liedje, *dat* muziekstukje) en dus ook concretiseerbaar scheen, moeilijker te bereiken is en dat de bekoring ook nog van iets anders uitging dan aanvankelijk gedacht werd. Zijn het wel die noten, dat wijsje of

dat speelstukje zelf, die zo'n aantrekkingskracht uitoefenden? Is „de muziek" iets objectiefs, dat buiten de mens staat, of is zij ten nauwste met zijn eigen zijn verweven? Al te vaak denken we nog in min of meer allegorische termen over de muziek. Wel is het beeld van „Vrouwe Musica" verbleekt, maar in ons denken is toch nog altijd iets aanwezig van de gedachte, dat de muziek een „andere wereld vertegenwoordigt", die onafhankelijk is van de mens en buiten hem staat. Muziek echter is menselijk spel, met door de mens ontworpen regels, zij is mensen-spel en achter en door de klanken der muziek heen vernemen we een wijze van méns-zijn, een zijn, dat uitsluitend in muzikale termen uitgedrukt en medegedeeld kan worden. De betovering, die van een muzikale uiting kan uitgaan, berust er op, dat de toehoorder die, tot klank geworden, ménselijke bewogenheid herkent als een, ook in hemzelf aanwezige, reeds verwezenlijkte of nog te realiseren zijns-wijze.

*Woordeloze mededeling van en communicatie met het woord-loze*

Het betreft hier een menselijk leven en beleven, dat woord- en beeld-loos maar daarom niet minder wezenlijk is. Deze wijze-van-zijn kan zich kenbaar maken via muzikale middelen, beter gezegd: kan muziek worden. Immers: muziek spreekt ons woordloos aan. Haar vormen zijn beeldloos; zij bestaan slechts in imaginaire dimensies.

Muziek speelt zich uitsluitend in de tijd af. Zij is er slechts zolang zij klinkt, eenmaal uitgespeeld, is er niets meer van over. Zij „is" niet zo zeer, zij „gebeurt". Het is dit „gebeuren" waaraan de muziek-leerling deel wil hebben; hij wil er in méédoen, maar juist dit „doen" komt altijd weer tussen hemzelf en dat stromende gebeuren in te staan. Slechts af en toe, meestal onverhoeds, is het hem gegeven om zowel actief-doende als passief-gebeurende te zijn. Hij ervaart zulke momenten als een geschenk, maar heeft ze niet in zijn macht. Hij kan ze niet dwingen, alle bewuste wilsinspanning werkt hier eerder ná- dan vóórdelig. Wanneer we althans onder „willen" een zich-zetten-op, een vast-grijpen verstaan. Hier is veeleer nodig het willen, dat, om met het woord van Gabriel Marcel te spreken, is: „Vouloir n'est pas se crisper, mais se détendre" <sup>1</sup> d.w.z. een staat van bereidheid, openheid en waakzame ontspanning. Deze houding moet de musicerende mens lichamenlijk-geestelijk verwerkelijken. Het is duidelijk dat deze contra-dictie: actieve passiviteit, moeilijk te bereiken is. Talloze obstakels moeten daartoe overwonnen,

<sup>1</sup> *Journal Metaphysique* 24, II, 20, aangeh. bij H. M. M. Fortmann, *Nieuwe opvattingen omtrent de psychologie en de pedagogiek van de wil*, Dux, 18 jrg. bl. 461.

allerlei vaardigheden verworven worden, al eer er sprake van kan zijn, dat de conditie geschapen is, waarin die eerder genoemde twee-eenheid van dóen en zich laten dragen kan optreden.

### *Het voorterrein*

De overwinning van die belemmeringen, het verwerven van kennis en vaardigheid op muzikaal gebied vormen als het ware de „gradus ad Parnassum”. Deze trap moet zorgvuldig beklommen, geen trede kan lichtvaardig oversprongen worden. Pas als het vóór-terrein, de „lagere gebieden” van de Parnassus geheel bekend en eigen geworden zijn, is er kans dat men de top mag betreden; die top van het echte musiceren: een eenheid van doen en gebeuren. Het vóórterrein, niet de top, is het eigenlijke arbeidsveld van de muziekpedagoog. Juist om der wille van het einddoel, dat hij niet in zijn hand heeft, kan hij het gebied dat hij wél kan en mag beheersen niet genoeg au sérieux nemen. Laat ons dit terrein nader bezien.

## 2. DE OMGANG MET HET INSTRUMENT

### *Muzikaal „spreken” en muzikaal „denken”*

De meest voor de hand liggende muzikale uiting is die via het zingen, en de eerste kennismaking en omgang met muziek vindt veelal zingende plaats. De moeder, die haar kindje voorzingt, de onderwijzer, die met zijn leerlingen zingt en danst, leggen de onmisbare basis voor de verdere ontwikkeling. Maar als men dieper wil doordringen in het rijk der muziek, kan men niet voorbijgaan aan het instrument. Het is nu eenmaal zo dat een groot deel van het door de eeuwen heen opgebouwde, ons ter beschikking staande, muziek-répertoire uit instrumentale muziek bestaat. Maar er is nog een andere reden n.l. die voortvloeit uit het musiceren, beter nog uit de musicerende mens zelf. Muziek-maken is niet alleen een uiterlijke handeling: het speelt zich als het ware op twee fronten af. Het gebeurt in de musicerende mens, maar ook buiten hem. Er is zowel een voor anderen waarneembare, als een in hem gezongen en alleen door hem zelf vernomen muziek. Dit innerlijke gehoor, het muzikale voorstellingsvermogen, moet ontwikkeld, gevormd en bewust-gemaakt worden.

Juist voor dit laatste, de bewustmaking, is het instrument, dat buiten de mens staat, meer geschikt dan de menselijke stem, die, zoals A. A. Milne in „Winnie the Pooh” zegt, „vanzelf af gaat”. Eenvoudig slag-

werk, xylofonen, bamboe- en blokfluiten, vedels zijn met het oog op deze muzikale vorming beter geschikt dan de veel gecompliceerdere piano, om maar te zwijgen van de moderne strijkinstrumenten. Toch kunnen deze, meer techniek vereisende, instrumenten ook de bovengenoemde functie uitoefenen, mits de leraar ze bewust in dienst stelt van het innerlijk horen, het minder directe instrumentale handelen altijd weer verbindt met, en toetst aan het zingen en zich niet beperkt tot een zekere instrumentale dressuur, een veruiterlijkte muzikale drill.

Tussen innerlijk en uiterlijk klankbeeld bestaat, zoals gezegd, geen éénrichtingsverkeer. De beïnvloeding gaat zowel van binnen naar buiten, als omgekeerd. Een onvoldoende of onexacte klank-voorstelling leidt tot onklarheden in de uitvoering. Zogenaamde fout gegrepen noten zijn meestal geen tekort in de technische vaardigheid, maar in het denken, onritmisch spel berust op een onritmisch innerlijk horen, onzuiverheden op een gebrekkige melodische of harmonische voorstelling. Wanneer deze fouten regelmatig optreden zonder onmiddellijk gecorrigeerd te worden, lijdt het innerlijk gehoor hier op zijn beurt weer onder.

Maar het klinkend resultaat heeft nog een ander gevolg voor de klankvoorstelling. Een violist hóórt de muziek anders dan een pianist, of beter gezegd, bij 't zien van 't zelfde notenbeeld zal de eerste zich daarvan een andere klankvoorstelling maken, dan de laatste. De pianist, die nl. wel de inzet, niet het doorklinken van de tonen in zijn macht heeft, krijgt daardoor meer oor voor het exacte, de gearticuleerdheid, dan voor het „zingen” van de muziek. Doordat hij meerdere tonen tegelijk speelt, is zijn zin voor samenklank beter ontwikkeld, dan bij de bespelers van een melodie-instrument. Een groot nadeel is evenwel, dat hij zich in vergelijking met blazers en strijkers niet hoeft te bekommeren om de zuiverheid. Het blijkt vaak dat goed spelende pianisten bedroevend te kort schieten op dit gebied, en dat hun melodisch gehoor zwak is. Bij veel instrumentalisten treft men ook een zekere „blindheid” aan voor bepaalde, uit de techniek van hun instrument voortspruitende, klankfouten. Zo hoort de strijker vaak niet eens meer dat de inzet van een nieuwe noot, gepaard aan een streekwisseling, niet precies op tijd komt, of een overbodig accent krijgt. De overgang van de ene toon naar de andere kan, bij streekwisseling althans, niet zo exact plaats vinden, als bij toets- en blaasinstrumenten. De speler berust hier – hoewel ten onrechte – niet alleen in, hij hóórt zijn eigen fout zelfs niet eens meer. Dit geldt eveneens voor onzuiverheden in het spel ten gevolge van een vals instrument (blokfluiten!) of niet gecorrigeerde fouten op 't gebied van vinger- of mond-stand. De leraar moet mede dáárom zo strikt zijn

in zijn eisen omtrent zuiverheid en ritmische precisie, omdat iedere gemaakte fout inwerkt op de klankvoorstelling.

Waar er dus zo'n grote samenhang en wisselwerking is tussen de vorming van het innerlijke horen, en het door de leerling bespeelde instrument, is het duidelijk dat het bijzonder verfrissend en verruimend is, wanneer een leerling zich niet uitsluitend tot één soort instrument bepaalt. Het verdient aanbeveling om b.v. te blazen én te strijken. Nu er weer mogelijkheden groeien op het gebied van instrumenten die een, althans relatief, eenvoudige techniek vereisen, wordt het bespelen van meer dan één instrument ook makkelijker te verwezenlijken. Bovendien is er naast de instrumentale mogelijkheid nog een, die voor ieder ter beschikking staat, die van het zingen.

### *De vocale en de instrumentale „situatie”*

Ik wees er reeds eerder op dat er verschil bestaat tussen zingen en spelen. Het eerste is directer, onmiddelijker. De zanger *hééft* geen instrument, hij *is* zijn eigen instrument. Tussen zijn muzikale intentie en de uiting daarvan ligt geen distantie, tenminste als deze hem niet nadrukkelijk geleerd wordt, en hij zijn lichaam niet „instrumentaliseert”, d.w.z. zijn lichaam dusdanig leert beheersen, dat het als het ware een instrument geworden is. Daardoor boekt het zingen winstpunten ten aanzien van de spontaniteit, maar het onttrekt zich vaak al te makkelijk aan de objectieve eisen van precisie en helderheid, die evenzeer bij het musiceren behoren. Het voordeel van deze onmiddellijkheid van de zang kan overigens op zichzelf weer een rem voor de uiting gaan vormen. De „gêne” om te zingen, berust er vaak op, dat men het gevoel heeft zich daarbij meer uit te leveren, zich meer bloot te geven, dan bij instrumentaal spel. Bij de instrumentalist fungeert het instrument als scherm tussen zijn innerlijk en de buitenwereld, hij wordt er door beschermd. Niet hij klinkt maar zijn instrument.

De zang-situatie is dus een andere dan de instrumentale. Zij bieden elk andere uitings-mogelijkheden aan en werken anders in op de erbij betrokkenen. Zij appelleren aan een ander facet van het muzikale zijn.

### *Muzikale persoonlijkheids-structuren*

De tot zingen geneigde mens is naar zijn totale structuur anders dan hij, die in de eerste plaats instrumentalist is. De zanger voelt zich – en vandaar zijn voorkeur – meer thuis in het onmiddellijke, ongerelecteerde, hij kent minder distantie dan de instrumentalist.



Maar ook ten aanzien van de bespelers van de verschillende instrumentengroepen, kan gezegd worden dat zij diverse muzikale typen vertegenwoordigen.

De strijker is vaak geneigd de expressieve „bezielde” toon te laten prevaleren boven tempo en ritme. Lichtheid, bewegelijkheid en ritmische exactheid gaan de blazer daarentegen beter af, maar hij mist het gevoel voor de zeggingskracht van de toon op zichzelf, voor de sensuele kant van de muziek. De blazer is een bewegingsmens, de strijker eerder een gevoelsmens.

De bespelers van piano of orgel hebben een minder directe verbinding met hun instrument, dan de strijkers en blazers. Zij alleen zijn in staat om meerdere muzikale gedachten gelijktijdig hoorbaar te maken, zij zijn in zekere zin intellectueler in hun muzikale uitingen. Ook ter verruiming van de muzikale persoonlijkheid is het daarom zeer waardevol, als de leerling zich niet vastlegt op alleen maar zingen, of één instrumentale mogelijkheid. Deze facetten van het muzikale „zijn” moeten elkaar aanvullen. Want het zijn tenslotte allen variaties op hetzelfde thema, en dat grondthema luidt als volgt: communicatie en transformatie.

### *Communicatie en transformatie*

De musicerende mens is zowel innerlijk, – in zichzelf –, als uiterlijk, – voor anderen waarneembaar – actief. Hij moet zowel naar binnen als naar buiten luisteren en hij legt, al musicerend, steeds weer verbindingen tussen zijn binnen- en zijn buiten-wereld. Om het innerlijke klankbeeld naar buiten te brengen, moet hij zich het „vreemde” instrument „eigen” maken en daarmee een nieuwe eenheid vormen, of, als hij zingt, het eigen lichaam als instrument leren beheersen, en het zodoende als een ander lichaam ervaren. Hij staat in voortdurende communicatie tussen „binnen” en „buiten” en transformeert het eigene in het andere en omgekeerd. Door zijn omgang met het instrument, zijn luisteren ernaar, zijn gehoorzaamheid eraan, wordt hij zelf tot „een goed instrument”.

Het plezier van het goed functioneren van het eigen lichaam en de eenwording met het instrument zijn een vreugde op zichzelf, maar het spel kan hier nog boven uit groeien, wanneer de speler zijn „goed-instrument-zijn” in een groter verband stelt.

## 3. DE OMGANG MET DE MEDESPELER

*Eén alleen is maar verdrietig*

Zoals in alle spel is er ook in het muziekspel een tendentie naar de spelgemeenschap. Zonder afbreuk te doen aan de grote betekenis van het in-je-eentje spelen, meen ik toch dat de musicerende dilettant (en om hem gaat het in dit betoog) pas tot volle ontplooiing kan komen in het samenspel. Het samenspelen is niet alleen een grote stimulans voor hem, het is „in musicalis”, zijn eigenlijke bestemming. Vanuit het gezichtspunt van de totale muzikale vorming geldt dit ook voor de pianist, die desnoods nog een solitair bestaan zou kunnen volhouden, omdat er voldoende literatuur is die hij alléén kan uitvoeren.

Met het optreden van de spelgemeenschap doet zich voor de muziekleerling een nieuw probleem voor. Bij de omgang met het instrument kan er nog sprake zijn van beheersing van dit, buiten de speler staande, object. Bij het verkrijgen van die beheersing, hebben naast het zichzelf beluisteren: d.w.z. het toetsen van de klinkende resultaten aan de innerlijke klankvoorstelling, het inzicht in de techniek van het instrument en de bewuste training, een belangrijk deel aan het succes. Instrumentaal spel doet daardoor een beroep op de intelligentie en het doorzettingsvermogen. Maar voor het samenspel is nog iets anders nodig. De medespeler kan niet – zoals het instrument – beheerst worden. *Niet* de helderheid van de innerlijke voorstelling, niet het muzikale denken, is hier doorslaggevend, maar de openheid voor de ander, de bereidheid om ten koste van eigen ontplooiingsmogelijkheden plaats in te ruimen voor de ander.

Ten koste van de eigen ontplooiing: zó lijkt het althans in 't begin. Bij het samenspel is de mede- en tegenspeler mijn limiet; het klinkend resultaat hangt er van af, in welke mate wij bij elkaar passen, elkaar aanvullen en opvangen. Zo doet zich b.v. het merkwaardige verschijnsel voor dat, om wille van de zuiverheid, een melodie even anders gespeeld moet worden, op 't moment dat zij door een tweede melodie vergezeld wordt. Zuiverheid is niet absoluut, maar relatief. Een a als grote terts van f, moet anders geïntoneerd worden, dan wanneer deze deel uitmaakt van het accoord b-dis-fis-a. Dat de piano met de invoering van de gelijkzwevende stemming zich hieraan niet meer stoort, is een argument tegen dit instrument, niet tegen de zuiverheid!

Zuiverheid in 't samenspel vraagt een intensief luisteren naar de ander, een zich voortdurend aanpassen aan elkaar. Hetzelfde geldt t.a.v. geluidsterkte, timbre, tempo; en hoe onritmisch blijkt ons spel vaak te

zijn als tegen noten van lange duur, door anderen vlugge noten gespeeld moeten worden! Het samenspel, waar ik hier op doel, moet niet verward worden met het musiceren onder leiding van een dirigent, zoals dit nog veelal 't geval is bij onze grote koren, en de uit dilettanten bestaande harmonie- en symphonie-orkesten. Deze vorm van muziek maken vraagt strikte gehoorzaamheid aan de leider; het is niet langer een spel van wederzijdse aanpassing der spelers onderling.

### *Beperking van de vrijheid*

Samenspelen doet dus in hoge mate een beroep op de bereidheid van de speler om zich, ter wille van de ander steeds weer te herzien. Die bereidheid is, zoals ik reeds zei, niet meer een puur muzikale aangelegenheid, zoals dit wel het geval was met het innerlijk gehoor. Maar deze instelling wordt wel gunstig of ongunstig beïnvloed door de opvatting ten opzichte van de muziek, die de speler, al dan niet bewust, huldigt. De muziekpraktijk van de 19e eeuw – en in hoofdzaak ook die van de 20e – heeft, in tegenstelling tot die van andere perioden, overwegend de nadruk gelegd op het individueel-expressieve karakter van de muziek. Zij verloor daarbij het muzikale spel-element veel meer uit het oog. Hieronder versta ik het beleven van muziek als een ondergaan van spanningen en ontspanningen, die met muzikale middelen teweeg gebracht worden, zoals b.v. door het onderlinge ontwijken, nalopen en elkaar kruisen van melodieën; door de afwisseling of gelijktijdigheid van verschillende maatsoorten; door uitéénstrevende en versmeltende samenklanken.

Het zou natuurlijk onjuist zijn te menen, dat de muziek, die spel-om-het-spel is, niet evenzeer menselijke expressie is. In zekere zin is zij dit, juist door haar onopzettelijkheid, meer en ruimer dan de muziek, die nadrukkelijk individueel-expressief wil zijn. Het verschil tussen deze twee ligt ook niet in het formele (beiden maken gebruik van de muzikale middelen: ritme, melodie en harmonie) maar in de intentie.

De opvatting nu dat muziek in de eerste plaats verklanking van een persoonlijk gevoel is, heeft vanaf de tweede helft van de 18e eeuw steeds sterker zijn stempel op de muzikale produktie en reproductie gezet. Daardoor werd zij van „divertissement” tot „serieuze muziek”. Men beleefde haar als „individuele expressie ener allerindividueelste emotie”. Het is duidelijk dat in dit geval de tegenspeler een belemmering wordt, of dat men hem tot begeleider reduceert.

Waar het huidige concertrépertoire nog grotendeels opgebouwd wordt

uit muziek van deze periode, en velen het concertleven beschouwen als de enig ware maatstaf, ook voor 't eigen musiceren, is het spelelement van de muziek in discrediet geraakt en lijkt er soms wel een semi-religieus waas over de muziek en de beoefening ervan, te liggen. Wie tot de muzikale gemeente behoort of behoren wil, moet dit door zijn optreden duidelijk maken. Het is immers een gewichtige zaak geworden! Dit alles kan aan de muziek en haar beoefenaren iets precieus en pretentieus geven, of leidt bij anderen, die hieraan niet kunnen of willen meedoen, tot muzikale minderwaardigheidsgevoelens.

### *Bevrijdende beperking*

Het zijn het samenspel en de medespelers, die ons uit deze zwaarwichtigheid, die door zijn eenzijdigheid een doodlopende weg is, bevrijden kunnen. Juist door de aanwezigheid van de tegenspeler, die paal en perk stelt aan onze vrijheid, die een „tegenover”, een grens vormt, kunnen wij spelen. In de onbeperktheid verliezen wij onszelf; in de afbakening, die rekening houdt met en speelruimte laat aan speler én tegenspeler, vinden wij zowel de ander als onszelf op een nieuwe wijze. Door 't wederzijdse accepteren van de beperking ontstaat er nl. een nieuwe muzikale situatie, waarin het niet langer gaat om mijn, meer of vaak minder geslaagde zelf-expressie, maar om datgene, wat wij samen tot klinken brengen en gezamenlijk uitdrukken. De tegenspeler, aanvankelijk een belemmering, wordt nu juist een onmisbare hulp. Het luisteren naar het geheel, verlost de speler uit de remmende zelfbevangenschap op muzikaal-psychisch en instrumentaal-technisch gebied. Door ruimte te maken voor de ander vindt hij op zijn beurt weer een eigen, onmisbare en onvervangbare plaats in een nieuw en groter geheel, dat hem steunt en draagt.

### *De muzikale gemeenschap*

Met dit „geheel” bedoel ik tweeërlei: zowel het muziekwerk, dat alleen in gezamenlijkheid tot klinken gebracht kan worden (waarover later meer), als het geheel der spelers: de muzikale gemeenschap.

Deze draagt, dank zij het er in gebruikte medium, een volstrekt eigen karakter. Doordat zij zich beweegt op het gebied van het non-verbale, vallen de intellectuele en sociaal-culturele afgrenzingen, die samenhangen met de taalbeheersing, weg. Het contact tussen de musicerenden is opener, direkter, in zekere zin menselijker, dan in een gemeenschap,

die op de taal is aangewezen als expressie-mogelijkheid en middel van communicatie. De musicerende gemeenschap is prae-verbaal, soms ook post-verbaal, dat wil zeggen dat zij eenvoudiger, ongecompliceerder is, soms echter ook dieper graaft en wezenlijker is dan de sprekende gemeenschap. Door gebruik te maken van het afbakende, begrenzende woord, begrenst de sprekende mens zich ook tegenover de ander; bij 't musiceren versmelt de „uiting” van de ene speler met die van de ander en doet daardoor een nieuwe eenheid ontstaan. Dit drukt zijn stempel op de totale omgang binnen de musicerende gemeenschap. Muziek en Eros liggen dicht bij elkaar.

#### 4. DE OMGANG MET HET MUZIEKWERK

##### *De muzikale traditie*

Alle musiceren brengt, reeds vanaf het allereerste begin, de speler niet alleen met de eigen uiting in contact, maar ook met het „muziekwerk”, d.w.z. met een reeds aanwezig, door een ander dan hemzelf ontworpen muziekstuk, of het daarbij nu om een kinderliedje, een volksmelodie of een compositie van een met naam en toenaam bekende componist gaat. Daarmede wordt de muzikleerling, van de aanvang af, geplaats in en gebonden aan een muzikale traditie, een muzikale cultuur.

Ook als de improvisatie een kleinere of grotere rol speelt bij het muziekonderwijs, blijft dit gelden. Want wil dat improviseren, dat zelf ontwerpen van melodiën of begeleidingen, werkelijk enigszins uitgroeien, dan zullen daarbij – zoals bij alle spel – regels opgesteld moeten worden. Die regels zijn echter weer ontleend aan de wetten, die ten grondslag liggen aan reeds bestaande muziek. Improviseren, dat niet steeds weer getoetst wordt aan voorhanden composities, daardoor gevoed en gestimuleerd wordt, loopt al spoedig op niets uit, of blijft steken in 't herhalen van cliché-achtige oplossingen.

##### *Het onveranderlijke muziekwerk*

Het muziekwerk, d.w.z. de gecomponeerde genoteerde muziek, zoals we die in de West-Europese muziek kennen, vraagt om interpretatie en laat, al naar de tijd, waarin het geschreven werd, nog zekere mogelijkheden tot modificatie toe. Zo kennen wij nog tot  $\pm$  1750 de mogelijkheid van versieren of het kiezen van de instrumentatie. Maar de spelregels, die hiervoor gelden, staan vast, de speler heeft ze te aanvaarden zoals ze zijn. In tegenstelling tot het instrument, dat de speler uiteindelijk kan

beheersen, in onderscheid tot de ontmoeting met de medespeler, die op wederkerigheid berust, is bij het contact met het muziekwerk dit laatste een gegeven met door een ander bepaalde en onveranderlijke spelregels: aan deze regels is de musicerende mens geheel gebonden.

### *Het notenschrift*

Het is nodig hier een en ander in verband met het muziekschrift te zeggen. Het draagt, zoals ook 't letterschrift, symbool-karakter; in het geval van het notenschrift moeten visueel waarneembare, onbeweeglijke tekens, een gebeuren weergeven, dat niet verbonden is aan een objectief waarneembare zaak.

Bij het gewone lezen kan het schriftbeeld nog symbool zijn voor een voorwerp: b.v. een aap of een noot. Bij de muziek is dit niet het geval. Hier gaat het er om dat het statische notenbeeld in een innerlijk muzikaal gebeuren omgezet wordt. De moeilijkheden bij het leren van het notenschrift liggen er niet zo zeer in, dat men zoals dat heet „de namen van de noten moet leren”, maar in het feit dat er alleen sprake kan zijn van de beheersing van het notenschrift als dit zowel een innerlijke klankvoorstelling, als een vocale of instrumentale handeling oproept. Hier komt nog het volgende bij. Het notenschrift heeft, in een eeuwenlange ontwikkeling, pas in de 16e en 17e eeuw de vorm gekregen, die wij thans kennen. Deze vorm munt uit door een zeer hoge rationaliteit, waardoor wél het exacte, indeelbare van de muziek tot zijn recht komt, maar het stromende, onbepaalbare, minder. Indien men het moderne notenschrift vergelijkt met een oudere notatie, zoals die nog in het gebruik is voor het Gregoriaans, springt dit tekort in het oog.

Altijd weer opnieuw moet de leerling leren dat bij ons notenschrift de muziek „tussen de noten” staat, iedere keer opnieuw moet hij het statische van het beeld overwinnen. Het vertrouwd-raken met het notenschrift wordt, in tegenstelling tot het „ontcijferen” van het beeld-schrift (het plaatje) en het woord-schrift (de letters), nog door het volgende belemmerd. Reeds van jongs af aan wennen we onze kinderen aan het symbool van de met het oog waargenomen werkelijkheid: we leren het plaatjes kijken, en in huis, op straat en op school wordt het met „plaatjes” omringd. Het lezen, d.w.z. het vertrouwd raken met de symbooltekens van de taal, vormt gedurende vele jaren de hoofdschotel van het onderwijs. Bovendien is ieder kind volop in de gelegenheid om letterschrift te zien, het hoort tot zijn wereld. Maar het notenschrift is in vergelijking met de twee andere een „onder-bedeeld gebied”. Dat men het



zou beheersen, wordt nog altijd als een luxe beschouwd. Hoewel er een ononderbroken stroom van muziek op ons wordt losgelaten, bestaat de meerderheid van ons volk uit muzikale analfabeten. Omwegen als klavarskribo, dat de muzikale notatie bindt aan de afbeelding van het te bespelen instrument, of goed bedoelde muziekgaven, waarin haasjes, paardjes en wat dies meer zij, de notenbalk op en neer dartelen, helpen niet. De moeilijkheid ligt nl. niet – of slechts voor een zeer gering deel – in 't notenbeeld als zodanig, maar in 't feit dat het visueel-waarneembare, statische beeld in innerlijk horen en gebeuren moet worden omgezet; dit vraagt een zeer geregelde, langdurige omgang.

### *De keuze van het répertoire*

Bij het aanbieden van het muziekmetaal heeft de muziekpedagoog een dubbele taak. Eensdeels bouwt hij langs deze weg een muzikaal „bezit” op. Al spelende verwerft de leerling zich een répertoire. Anderdeels vormt dit muziekmetaal de innerlijke klankvoorstelling en daarmee de muzikaliteit van de leerling. Dit brengt ons op het punt van de keuze van het spelmetaal. Nog al te zeer wordt deze beperkt, tot een zeer klein deel van de ter beschikking staande muziek, nl. werken uit de tijd van  $\pm 1680$ – $\pm 1880$ . Het zal misschien onvermijdelijk zijn om uit de enorme hoeveelheid, zoals eenstemmigheid vanaf de 6e, meerstemmigheid vanaf de 12e eeuw, ongerekend de „tijdeloze” exotische muziek uit alle werelddelen, een zekere keuze te doen. Maar de selectie, die op 't ogenblik bewust of onbewust – meestal het laatste – gemaakt wordt, brengt voor de ontplooiing van de muziekpedagogie bijzondere moeilijkheden mede.

### *Intensieve en extensieve muziek*

In de eerste plaats, omdat de totale muzikale activiteit, zowel scheppend als herscheppend, zich in de bovengenoemde periode van het intensieve naar het extensieve ontwikkeld heeft. Op melodisch gebied houdt dat onder meer in, dat de omvang der melodiën steeds groter geworden is en dat deze de voorkeur geven aan interval-sprongen in plaats van -schreden. Ten aanzien van de vereiste techniek geldt, dat niet langer klankkwaliteit, duidelijkheid van muzikale dictie en precisie het belangrijkste zijn, maar snelheid, het beheersen van een grote omvang (voor de strijkers het „glibberige” terrein van de positie-wisseling!) en toonvolume. Tenslotte brengt dit voor de uitvoeringspraktijk met zich mede,

dat de stukken langer worden („avond-vullende” symphoniën!) en een aldoor grotere apparatuur vereisen. Wie uitsluitend aan deze muziek geschoold is, zal veelal geen oor hebben voor de muzikale intensiteit: melodiën, die klein van omvang zijn, waarin b.v. een kwintsprong al een enorme expansiekracht betekent; hij zal wellicht niet horen hoe het samenspel van twee simpele melodiën, juist door de evocatie van openheid en leegte, wijdsder kan klinken dan een met klanken „volgepakte” muziek. Het gevaar bestaat ook, dat hij de muzikale middelen zèlf, en niet datgene wat de componist er mee doet, voor het wezenlijke gaat houden. Bovendien stelt deze „extensieve” muziek zeer grote eisen aan het technische kunnen der executanten. Daardoor blijft, indien deze muziek door dilettanten uitgevoerd wordt, de uitvoering vaak technisch beneden peil. Men stelt zich dan maar met de van binnen gehoorde muziek tevreden en pleegt dus een soort zelfbedrog. Dit zou niet nodig zijn wanneer het répertoire ruimer en anders gekozen werd; vroegere tijden legden nl. lang niet zo'n grote nadruk op de techniek.

#### *Overheersing der dominanten*

Een andere reden waarom de muziek uit de eerder aangeduide periode uit muziekpedagogisch oogpunt problemen met zich mee brengt, ligt in het volgende. Het is de harmonie in de vaste opeenvolging van accoorden, die we de harmonische cadens noemen, welke in de muziek van die tijd overheersend is, en ritme en melos de wet stelt. De harmonische cadens – die ons aandoet als van een dwingende wetmatigheid – geeft aan de hoorder een gevoel van zekerheid, van muzikale logica. Niet voor niets heten de twee beslissende accoorden in de harmonische cadens de dominanten: zij dwingen tot een oplossing, als tot een noodzakelijke conclusie.

Leerlingen, die alleen met deze muziek bekend zijn, karakteriseren muziek uit vroegere perioden vaak als: open, zwevend, onaf. Ik meen dat ze daarmee geen onjuiste opmerking maken, en dat, ook bij een nadere kennismaking, de muziek uit de vroegere en de er nà liggende perioden, iets van dat door hen getypeerde karakter blijft houden. Dat opene en onafgeslotene zal alleen, bij meer vertrouwdheid ermede, niet gevoeld worden als een tekort, maar zal een tot nog toe niet-verkende, muzikale wereld ontsluiten.

Een ander aspect van deze ontwikkeling in de muziek van de 18e en 19e eeuw, is de reeds genoemde overheersing van de harmonie over de andere elementen van de muziek, waardoor zowel het bewegingskarak-

ter van de ritmiek, als de zeggingskracht van de melodiek steeds verder aan banden gelegd werden. Zo zeer zelfs, dat het gangbaar is geworden muziek „melodius” te noemen, die juist *niet* gekenmerkt wordt door het horizontale spanningsverloop, maar hoofdzakelijk uit accoördbrekingen bestaat.

Hoe prachtige resultaten er ook bereikt zijn met een compositietechniek, die een zo dominerende rol toekende aan de harmonie, tóch heeft deze eenzijdigheid juist voor de „zelf-musiceerders” een groot bezwaar. Hun ritmisch en melodisch gehoor wordt hieraan nl. onvoldoende ontwikkeld, terwijl dit juist de grondslag van de muzikale opvoeding zou moeten vormen. De samenklank is, zowel bij de ontwikkeling van het individu, (zie o.a. Stern, Schünemann) als muziekhistorisch gezien, het laatste aan het bod van de drie muzikale elementen.

### *Heroriëntatie*

Een andere oriëntatie is dus ook daarom gewenst. Het is verrassend om te zien hoe Béla Bartók in zijn pianomethode „Mikrokosmos” tot soortgelijke conclusies komt. In deze bundel, waarin hij, getuige de naam, in een notedop weergeeft wat er in de grote muziekwereld voorhanden is, stelt hij niet alleen goeddeels dezelfde problemen aan de orde, die men op grond van de kennis van muziek vóór 1650 weer in het muziekonderwijs begint te betrekken, maar hij voert in deze bundel een zeer overtuigend pleidooi voor het intensieve musiceren en het intensieve luisteren. Hij bereikt wonderen met melodiën die slechts een omvang van vijf tonen hebben, doorbreekt het al te dwingende schema van  $2 \times 4$  of  $4 \times 4$  maten, combineert maatsoorten, gebruikt de toongeslachten, die wij de kerktoonaarden noemen, en de pentatoniek naast het Dur- en Moll; kortom: de vele mogelijkheden, die aanwezig zijn in de europese muziek, maar die door de specifieke ontwikkeling sedert  $\pm 1650$  op het tweede plan geraakt, of zelfs verschrompeld zijn. Misschien dat een muziekpedagogiek, die zich met die vroegere muziek bezig houdt, dan ook zal blijken een „recluer pour mieux sauter” te zijn. De daaraan ontwikkelde muzikaliteit, kan bewegelijker zijn en weer zin hebben voor de relatieve onafhankelijkheid van melodiën en ritmen, die in het muziekwerk tot co-existentie komen. Misschien zal een aldus geschoold gehoor makkelijker een weg vinden tot de eigentijdse muziek, die nu nog voor velen een gesloten boek is, dan het oor dat uitsluitend aan de muziek van de net achter ons liggende periode gevormd is.

### Verruiming

Tenslotte is er nog een laatste argument in dit pleidooi voor een verruiming en heroriëntatie van het muziekrépertoire.

Iedere cultuur-periode heeft een speciaal facet van het mens-zijn belicht, iedere periode van de mensheids-geschiedenis is een aspect van het gehele menselijke zijn. In de muziek wordt iets van dit menselijke zijn, nl. datgene wat wij eerder het „woordloze” noemden, medegedeeld. De musicerende mens heeft op zijn beurt weer deel aan dat woordloze zijn, in zijn verschillende aspecten, naar mate hij muziek uit onderscheiden perioden speelt. Met dit voorbehoud althans, dat hij niet alleen „noten produceert” maar zich voor het werk openstelt, zich tot tolk ervan maakt, en zich aldus het „vreemde” kunstwerk „eigen” maakt, zo dat de taal ervan ook zijn eigen taal wordt. Gorter dichtte: „Muziek lokt aan een ziel muziek weer los”. Hoe ruimer en gevarieerder het aangeboden répertoire, des te groter de kans, dat de muzikleerling zich daaraan ook rijker en geschakeerder zal ontplooien, of met de woorden van Van der Leeuw „... de geduldige en onzelfzuchtige overgave aan muziek opent diepten en verborgen schuilhoeken van onze ziel, waar die gevoelens, die wezenstrekken, die de componist, zijn tijd, zijn stijl eigen zijn en die ons aanvankelijk vreemd leken, toch blijken te leven”.<sup>1</sup>

### Luisteren en spelen

We hebben tot nog toe alleen over de actieve muziekbeoefening gesproken. Hoe zit het echter met het beluisteren van muziek in de concertzaal en door middel van radio of grammofoon? Vooral deze laatste begint immers in het leven van de muzikliefhebber een steeds grotere rol te spelen, en lijkt weleens het eigen musiceren te kunnen vervangen. Dit laatste is echter niet mogelijk, want luisteren en spelen zijn twee volstrekt verschillende wijzen van deel-hebben-aan-de-muziek.

Luisteren – juist omdat het los is van de eigen executieve deelname – heeft het voordeel, dat nu alle aandacht voor 't muziekwerk zelf beschikbaar is. Indien dit luisteren de ruggesteun van actieve muziekbeoefening – in heden of verleden – heeft, is het een waardevolle en zelfs onmisbare aanvulling van het eigen toch altijd op allerlei wijze begrensde musiceren. Al luisterend musiceert men dan als het ware mee.

Al te vaak echter komt het er op neer dat de gehóórde muziek *niet* innerlijk meegespeeld of meegezongen wordt. Daarmede valt de bete-

<sup>1</sup> Wegen en Grenzen, 2e druk, Amsterdam 1948, bl. 453.

kenis van het muziekbeluisteren ook weg; men heeft niet langer deel aan het muziekgebeuren, maar staat er buiten en gebruikt het slechts als een achtergrond voor andere activiteiten. Of, en ook dat komt voor, er ontstaat een situatie, waarin men zich door het wegvallen van de „verzwarende omstandigheden” van het eigen spel, verliest aan de meeslepende kracht van de gehoorde muziek. Men raakt op drift of in trance.

### *Tussen Scylla en Charybdis*

Het eerste verschijnsel kunnen wij o.a. bij jazz-uitvoeringen waarnemen.

Een musicus vertelde mij, hoe hij, terwijl hij bij een jazz-feest op een verhoging stond te spelen, het publiek aan zijn voeten in extase zag komen. Hij zelf had daaraan geen deel, voelde ook de neiging ertoe niet. De rem van zijn instrument: de eisen, die de bespeling ervan hem stelden, hielden hem klaar wakker; de opgeroepen emoties werden, doordat hij te gehoorzaamen had aan allerlei regels en beperkingen, ingedamd en door sluizen geleid. Voor de toehoorders was dit niet het geval; voor hen was de muziekstroom niet „gekanaliseerd” maar integendeel een rivier vol stroomversnellingen en draaikolken. Het tweede verschijnsel: de trance-achtige reacties, zullen wij – althans in ons land – niet zo massaal aantreffen. Zij komen echter even goed voor. In een jeugdleaderskamp kwamen bij het beluisteren van muziek van Dufay, zeer verschillende reacties los. De meeste deelnemers ervoeren deze – voor hen volstrekt onbekende – muziek als ruim, hoog, licht, rustig. Een jongen vergeleek de muziek met een heel vroege mei-morgen, een ander zei: „Wat waren die mensen vroeger zeker, zoveel rustiger dan wij”. Een meisje merkte op: „Ik ga er diep van ademen”. Maar een van de deelnemers kreeg het bij het aanhoren van deze muziek erg te kwaad. Ze beschreef later het gevoel dat ze gehad had met de woorden: „alsof je hoofd van je romp afvliegt”. Ze zei, dat ze dit soort gevoel ook wel eens onder een nachtelijke sterrenhemel had, het gevoel alsof ze naar boven zou vallen. Pas toen ze, naar de gewoonte uit Dufay's tijd, de ordening van de muzikale polsslak met de hand aangaf, en haar aandacht concentreerde op één van de stemmen, verdween dit gevoel.

In een ander kamp beleefden wij iets soortgelijks, ditmaal bij nog oudere muziek (13e eeuw) en bij improvisaties in de kerk-toonaarden. In al deze gevallen wordt de melodie niet opgebouwd op een dragende grondtoon, maar beweegt zich lang om de „verhoogde” reciteer-toon, om zich pas aan 't slot te ontspannen naar de zgn. finalis, die wel het

eind, maar niet de basis van de muziek aangeeft. Voeg hierbij dat deze melodiën nergens door accoördzuilen gesteund worden maar vrijzwevend zijn, dat pas aan 't slot een gemeenschappelijk rustpunt optreedt en dat bij Dufay veelal de laagste partij aan een hoge mannenstem is toevertrouwd. Dit alles roept inderdaad het gevoel van lichtheid, hoogte, onaardsheid op.

Roes en trance zijn twee uiterste polen waartoe – onder bepaalde omstandigheden – de muziek kan leiden, en 't lijkt mij goed, dat de muziekpedagogie zich van deze mogelijkheden, die tot schade aan de persoonlijkheid kunnen leiden, bewust is. De alleen-maar-luisterende mens is hierdoor het meeste bedreigd, maar ook de actief musicerende kan dit ervaren. Ook zal het ene muziekwerk hiertoe meer aanleiding geven dan het andere. Bij een eenzijdig gebruik van de muzikale middelen: alleen maar ritme, of alleen maar klank, treden deze verschijnselen eerder op dan bij een werk, dat de aandacht en dus de waakzaamheid op velerlei terrein tegelijk gespannen houdt.

Het is de taak van de muziekpedagoog om, zowel door de aanpak als door de keuze van zijn stof, bovengenoemde, negatieve werkingen van de muziek, zowel bij luisteren als bij doen, te voorkomen.

#### *Het onveranderlijke kunstwerk en de veranderende speler*

In beide gevallen echter: zowel bij het luisteren als het spelen, wordt de musicerende mens geconfronteerd met het kunstwerk dat *is*, zóals het is; dat niet beheerst, slechts aanvaard kan worden. Maar in deze aanvaarding en – bij het zelf-spelen althans – zich-in-dienst-stellen van het werk blijkt uiteindelijk juist de grootste mogelijkheid tot groei en zelfontplooiing voor de muzikleerling te liggen. Ook hier geldt, evenals bij de moeilijkheden, die rezen rond de omgang met het instrument en de omgang met de medespeler, dat wat oorspronkelijk een hinderpaal leek, juist de mogelijkheid tot grotere vrijheid en innerlijke groei is. Aan het onveranderlijke muziekwerk wordt de leerling zelf anders; hij leert nieuwe mogelijkheden in zich zelf kennen en wat eerst misschien „andermans” woorden waren, wordt nu toegevoegd aan de eigen muzikale woordenschat. Bovendien krijgt hij, al is het op nog zo simpele wijze, deel aan een menselijke werkelijkheid – woordeloos in muziek uitgesproken – die uitgaat boven zijn eigen beperkte zijn. Hij vindt *zijn* plaats binnen de muzikale traditie, de muzikale cultuur, en hij mag dat doen, met volledig behoud van het eigen zijn, dat echter verruimd en vernieuwd wordt.

Ook hier helpt de muziek hem tot wat ik reeds eerder noemde: communicatie en transformatie.



*Ik moet ook aan alles tegelijk denken!*

Wij hebben achtereenvolgens de problemen, die zich op de weg naar de muziek voordoen, besproken. De muzikleerling wordt er echter niet na elkaar mee geconfronteerd, deze moeilijkheden doen zich gelijktijdig aan hem voor, beïnvloeden elkaar en zijn ten nauwste dooreengestengeld. Reeds vanaf het allereerste begin is het bejelen van het instrument gekoppeld aan het zich voegen naar de onomstotelijke eisen, die het kunstwerk stelt. Ook zal, bij goed geleid muziekonderwijs, het samenspel reeds vanaf de aanvang een wezenlijke plaats krijgen, en dan niet alleen met de leraar, die of hij wil of niet zich altijd wel aan de leerling aanpast, maar samenspel „op voet van gelijkheid” dus met spelers, die niet veel verder zijn dan de leerling zelf.

Dit is niet alleen nodig omdat ook t.a.v. het muziekspel „jong geleerd, oud gedaan” geldt, maar het is mede nodig, omdat een eenzijdige aandacht voor een van de aspecten van het musiceren met verwaarlozing van de andere tot verstarring, steriliteit of zelfbegoocheling leidt, terwijl de „gespreide” aandacht moeilijkheden voorkomt of uit de weg ruimt. Zo kan het luisteren naar de medespeler of naar het spanningsverloop, de zeggingskracht van de melodie, ontspannend werken op de lichamelijke verkramping, die het gevolg is van een al te eenzijdige aandacht vóór, of zelfs angstige gebiologeerdheid dóór het instrument. Zelfs binnen de techniek geldt, dat het verleggen van de aandacht van één moeilijkheid naar een gelijktijdig optredende andere, het gehele spel ten goede komt. De vioolpedagoog Dounis raadt aan, om bij moeilijkheden voor de linkerhand, de aandacht op de rechter te concentreren en omgekeerd. Maar ook de uitsluitende aandacht voor het te spelen werk, met verwaarlozing van de eisen, die het instrument stelt, brengt ons op een doodlopende weg. Musiceren dat zich alleen maar vermeit in de schoonheid van het muziekstuk en niet ook, door het eigen spel kritisch te beluisteren, recht doet wedervaren aan de verklanking ervan, loopt in een onverantwoord dilettantisme uit. Men hoort dan wel „van binnen” de ideale vertolking en stelt zich daarmee tevreden, maar geeft er zich geen rekenschap van, of het eigen doen ook objectieve geldigheid heeft. Zodoende wordt de verrijking en vernieuwing waar eerder sprake van was niet wezenlijk bereikt.

Het is geen wonder dat de leerling soms verzucht: „Ik kan toch niet aan alles tegelijk denken!”

Toch moet dit altijd weer van hem gevraagd worden. De musicerende mens moet een soort alomtegenwoordige aandacht ontwikkelen. Dit

vraagt een zeer grote geestelijk-lichamelijke concentratie. Deze noodzaak tot concentratie brengt met zich mede dat men nóch als executant nóch als luisteraar lang achter elkaar muzikaal actief kan zijn. De violist Carl Flesch placht te zeggen, dat indien een leerling hem verzekerde langer dan vier uur per dag te studeren, hij overtuigd was dat deze leerling niet góéd studeerde.

Het is ook alsof de tijd in de muziek geconcentreerder ervaren wordt, dan op andere gebieden. Een jonge vak-musicus had Bach's Mattheus-Passion beluisterd. Op de vraag hoe hij 't gevonden had, luidde zijn antwoord: „Wat is dat een lãng stuk!” Deze maatstaf ten aanzien van de duur, die voor de muziek geldt, ligt bij de omgang met het literaire kunstwerk geheel anders. Zouden wij haar daar toepassen dan kwamen wij slechts tot het lezen van schetsen, nauwelijks van novellen. De muziekleerling moet een zeer hoge graad van concentratie betrachten. Wanneer hij er echter in slaagt om deze, al is het ook maar bij ogenblikken op te brengen, dan heeft dat ook ten gevolge dat hij zich door zulk musiceren „er geheel uitgetild” voelt. Hij wordt door aandachtig musiceren verfrist als door weinig andere bezigheden.

## 5. MUZIKALE VORMING EN MENSFORMING

### *Belemmering als groeimogelijkheid*

Ik heb hiermede een aantal van de problemen besproken, waarmede de leerling, die de Parnassus beklimmen wil, te maken krijgt. We zagen dat hij voor verschillende beperkingen werd gesteld: die van het instrument, die van de tegenspeler en die van het kunstwerk. Zij vormden de obstakels, de moeilijkheden, die hij op zijn weg te overwinnen had. Maar is het eigenlijk wel juist over moeilijkheden te spreken? Want juist in de belemmering bleek de kans om verder te komen, de kans op ontwikkeling en ontplooiing te liggen: de moeilijkheden bleken de groeimogelijkheden bij uitstek te zijn.

Nog iets anders werd bovendien duidelijk. Wij spraken in 't begin over een weg-naar-de-muziek, de „gradus ad Parnassum”, een vóór-terrein en een einddoel. Dat is juist, maar evenzeer waar is, dat iedere stap op de Parnassus toch reeds een schrede op de Muzenberg is; dat ieder punt, dat met dit doel voor ogen op het vóórterrein bereikt wordt, reeds de trekken in zich draagt van het uiteindelijke doel.

Bartók noemde zijn pianostukjes „Mikrokosmos”, omdat zij in klein

bestek weergaven wat er zich, grootser en wijds er misschien, maar niet essentieel anders, afspeelde in de „grote muziek”.

De schreden op het voorterrein van de Parnassus verhouden zich tot de top, als een microcosmos ten opzichte van de macrocosmos. Ieder musiceren, hoe eenvoudig ook, dat recht doet wedervaren aan de eisen van het instrument, de medespeler en het kunstwerk, is verwant aan het uiteindelijke doel en draagt er de trekken van.

Het moge waar zijn, dat het „enchantement” van de muziek ons gelokt heeft naar haast onbereikbare hoogten, evenzeer is waar, dat ieder voorlopig doel reeds een afschaduwning van het einddoel kan zijn.

Want de omgang met het instrument leidt ertoe, dat de speler juist door zijn luisterende „gehoorzame” doen, zelf tot een goed instrument wordt, in staat om deel te hebben aan een groter geheel.

De omgang met de medespeler bevrijdt de mens uit zijn gefixeerdheid op zichzelf; in spel en tegenspel ontstaat de nieuwe situatie, waarin eigen doen gesteund wordt door dat van de ander en eigen ontplooiing mede plaatsvindt dank zij de ander.

De omgang met het kunstwerk leert de musicerende mens hoe hij, door zich in dienst te stellen, opgenomen wordt in, en deel krijgt aan iets dat boven hem uitgaat.

Voorts is iedere bereikte trede van de „gradus ad Parnassum” niet slechts eindpunt van een weg, maar bovendien uitgangspunt voor een volgende schrede. Zodoende zal de leerling, die deel wil hebben aan de muziek, dit ook ervaren, wanneer zijn techniek door leeftijd of aanleg slechts gering is; en de leerling, wiens wens oorspronkelijk alleen maar uitging naar het beheersen van een bepaald instrument, zal door zijn omgang met medespeler en muziekwerk de kans krijgen, om zijn doel te verruimen en de weg te vinden naar de muziek zelf.

Zo is dan het muziekonderwijs niet uitsluitend een vorm van verpozing of een weg naar het muzikale „erf-goed”, maar – door het musiceren en aan de muziek zelve – is het bovendien een vorming van het vermogen tot communicatie en transformatie. Het is daardoor een belangrijke bijdrage tot de totale persoonlijkheidsvorming en heeft recht op een veel grotere plaats in de opvoeding dan tot dusver gebruikelijk. Immers: doordat de musicerende mens vorm tracht te geven aan zijn muzikale voorstelling – al dan niet gewekt door een door anderen gemaakt muziekwerk – vormt hij ook zichzelf: al vormende wordt hij gevormd.

Door wat er in hem klinkt naar buiten te brengen en hoorbaar voor anderen te maken: door zich te uiten, groeit hij innerlijk.

Door spelenderwijze zijn „alomtegenwoordige” aandacht, zijn gedifferentieerde concentratie te oefenen, groeit zijn vermogen, om een veelheid samen te vatten tot een geheel en bouwt hij aan zijn integrerend vermogen en zijn eigen integratie.

Carla Idenburg-Kohnstamm ontving haar opleiding aan het Kon. Conservatorium te 's-Gravenhage. Gaf particuliere muzieklessen en bewoog zich op het gebied der volksmuziek. Zij is als muziklerares verbonden aan de C.I.C.S.A. te Amsterdam.

Publiceerde o.m. *Speelruimte in Helpen als ambacht*, studies over maatschappelijk werk, Baarn z.j.

WORDT HET ONDERWERP:  
„DE VOORTPLANTING VAN DE MENS”  
OP SCHOLEN VOOR V.H.M.O. BEHANDELD?

DR. J. C. VAN DER STEEN EN DRS. C. C. M. FEIERTAG-KOPPEN

Sexuele voorlichting is nog steeds een groot probleem. Dit moge blijken uit de vele artikelen die hierover in de laatste jaren in de buitenlandse – vooral de Duitse – literatuur zijn verschenen. Heel vaak wordt er aansluiting gezocht bij het onderwijs in de biologie op de middelbare scholen. Ook de sexuele opvoeding wordt hierbij betrokken (Zie literaturopgaven: Stengel, Wolff, Hackbarth, Siedentrop).

In Duitsland verscheen zelfs een hele reeks kleine boekjes: „Unterrichtungsmaterial zur Geschlechtserziehung”, waarvan een het onderwerp: „Geschlechtserziehung und Schule” behandelt. De schrijver, Dr. H. Oesterreich, neemt zonder meer aan dat de school tegenwoordig actief deel dient te nemen aan de sexuele opvoeding. Volgens hem zijn in Duitsland de meeste docenten – ook die van het lager onderwijs – van deze noodzakelijkheid overtuigd. Wel deelt hij mede dat niemand eigenlijk nog een goede voorstelling heeft van de omvang en de inhoud van deze sexuele opvoeding op de school. Volgens Oesterreich moeten drie belangrijke eisen worden vervuld:

1. de ouders moeten bereid zijn tot medewerking;
2. de ideeën moeten meer verspreid worden;
3. de voorbereiding van de docenten moet beter worden.

Wel zegt hij dat het wenselijke gezien dient te worden in verband met praktische en bereikbare mogelijkheden, terwijl hij ook denkt aan de tegenstanders van de sexuele opvoeding op de school. Oesterreich is van mening dat het probleem van de sexuele opvoeding steeds minder een individueel pedagogisch als wel een sociaal vraagstuk is. Van didactische moeilijkheden is hij zich bewust; hij wijst er op dat in één klas niet alle leerlingen dezelfde rijpheid en ontwikkeling hebben.

Helga Strätling-Tölle, de schrijfster van Sexualpädagogische Unterrichtungsmuster für 14-jährige Mädchen – een boekje uit dezelfde reeks – schijnt tegen dit laatstgenoemde probleem niet zoveel bezwaren te hebben. Zij heeft voor deze leeftijdsgroep richtlijnen opgesteld en wel in de vorm van een aantal gesprekken. Onderwerpen als: moederschap, vaderschap, bevruchting, zwangerschap, geboorte, fysiologie van de vrouwelijke geslachtsorganen, geslachtsziekten, komen ter sprake. – In

het algemeen gaat dit voor ons wel te ver. – Is het noodzakelijk kinderen van 14 jaar reeds op de hoogte te stellen van al deze problemen, die vaak sociale problemen zijn. Voor jongens van deze leeftijd schreef Clemens Buch in deze serie: *Unterweisungsmuster für die Geschlechterziehung 14- bis 15-jähriger Jungen*, volgens dezelfde methode als van het hiervoor genoemde boekje.

Uit het artikel van Hackbarth over sexuele opvoeding en biologie-onderwijs mag naar voren worden gebracht dat hij de biologie-docenten aanbeveelt de kinderen opmerkzaam te maken op de verschijnselen over de voortplanting in de planten- en dierenwereld, echter in een periode dat zij er nog onbevangen tegenover staan, dus tijdens hun lagere-schoolperiode.

In het algemeen kan wel gesteld worden dat men in Duitsland veel meer dan bij ons en in andere landen er van overtuigd is dat de school een groot gedeelte van de sexuele opvoeding voor haar rekening moet nemen. Voor de Berlijnse scholen zijn richtlijnen opgesteld voor de sexuele opvoeding en de behandeling ervan zou verplicht kunnen worden zonder de uitdrukkelijke goedkeuring van de ouders. Voor 14-jarigen zou de anatomie van de mannelijke en de vrouwelijke geslachtsorganen behandeld moeten worden. Hoe staat men echter tegenover andere aspecten van de sexuele opvoeding, zoals de ethische vraagstukken?

In Engeland gaat de bioloog Cyril Bibby er slechts moeizaam toe over om de sexuele opvoeding aan de school over te dragen. De verantwoordelijkheid ligt volgens hem bij de ouders, maar hij constateert tevens dat veel ouders er niet toe in staat zijn, ook al door gebrek aan de juiste terminologie. Wij vragen ons echter af of er inderdaad wel zoveel termen nodig zijn! Zijn argumenten tegen de behandeling van de sexuele opvoeding op de scholen, i.c. tegen de klassikale voorlichting, zijn steekhoudender: kinderen van verschillend ontwikkelingsniveau, voor leraren dikwijls onbekende achtergronden van de vragen, die door de kinderen gesteld worden.

Wanneer wij de opvattingen van Oesterreich en Bibby vergelijken, blijkt dat de laatstgenoemde de school veel minder geschikt acht voor behandeling van de sexuele opvoeding dan Oesterreich. Bovendien beziet Bibby het probleem primair van pedagogische zijde, terwijl Oesterreich het sociale aspect op de voorgrond stelt.

Prof. Langeveld gaat de sexuele opvoeding na van de beide zijden: ouders en school. De scholen bieden verschillende mogelijkheden voor de ouders om met hun kinderen over sexualiteit te spreken. In de biologielessen wordt de voortplanting van de zoogdieren behandeld; bij de



letterkunde worden de leerlingen geconfronteerd met het probleem liefde. De leraar dient volgens hem van de veronderstelling uit te gaan dat de ouders het kind niet in de steek hebben gelaten. Toch zullen er, menen wij, beslist ouders zijn die in dit opzicht verstek laten gaan. Louter biologische en hygiënische voorlichting zou volgens Prof. Langeveld pedagogisch gezien beslist onvoldoende zijn.

Ook in Amerika zijn enige boekjes verschenen – onlangs voor Nederland bewerkt – waaronder eigenlijk een tegenhanger van de „lessen” van Helga Strätling. „Geef meer dan voorlichting”, door Marion G. Lerrigo en Helen Southard (Nederlandse bewerking J.P. Teunis) is bestemd voor ouders en opvoeders. De schrijfsters gaan van de mening uit dat de school een taak heeft bij de sexuele opvoeding van de kinderen, echter in nauwe samenwerking met de ouders, die op de hoogte dienen te zijn van het schoolprogramma over de sexuele opvoeding. Zij dienen te weten wat er gebeurt en hun instemming is noodzakelijk, vandaar dat er – volgens dit Amerikaanse systeem – voorlichtingsavonden voor hen gehouden worden.

Het gehele onderwijs – van kleuterschool tot universiteit – geeft volgens de schrijfsters aanleiding tot sexuele opvoeding. Zij geven echter niet in concreto aan hoe dit op de scholen moet gebeuren. Wel bevat het boekje een summier, maar duidelijke uiteenzetting van de „zakelijke” gegevens betreffende de voortplanting.

Al is het in de eerste plaats bedoeld voor ouders, het is ook goed bruikbaar als leidraad voor onderwijzers en leraren. Wel moet men zich realiseren dat het voor dit doel eigenlijk een nadeel heeft. Het is namelijk een samenhangend geheel, al kan dit natuurlijk wel over verschillende lessen worden verdeeld. Is dit echter sexuele opvoeding? Als hieronder mag worden verstaan dat deel van de opvoeding, waarin de sexualiteit een belangrijke plaats inneemt, en die gericht moet zijn op de ontwikkeling van een harmonisch liefdes- en geslachtsleven, dan kunnen wij toch wel vaststellen dat daar niet enkele lessen doch vele jaren mee gemoeid zijn.

Er mag nog eens op gewezen worden dat de beide schrijfsters nog een ander boekje hebben samengesteld (Nederlandse bewerking Mr. H. M. de Kat-Presser), getiteld „Je eigen geschiedenis”, waarin de ontwikkeling van het ei en van het kind tot de puberteit worden behandeld. Het is bestemd voor kinderen van negen tot twaalf jaar . . . en ouder.

Voor de leeftijd van zestien tot eenentwintig jaar . . . en ouder schreven zij „Het a.b.c. van de liefde” (Nederlandse bewerking A. Pleysier), waarin, man, vrouw en het huwelijk ter sprake komen.

Wat de Nederlandse leerboeken voor biologie voor het v.H.M.O. betreft, de meeste behandelen de voortplanting van de mens niet, uitzonderd de genetische aspecten ervan. Slechts enkele – bestemd voor de M.M.S. – gaan er iets verder op in. Zij zijn dus bestemd voor één sexe en dit maakt het voor de auteurs waarschijnlijk eenvoudiger. „De mens” van IJsseling, Van Dommelen en Eerkens, behandelt de voortplantingsorganen van de vrouw en de ontwikkeling van de eicel. Beknopt worden besproken: bevruchting, zwangerschap, geboorte en menstruatie. Biologie IIM van Van Biezen geeft beknopt: geslachtshormonen en geslachtskenmerken. Op de eerste ontwikkelingsstadia van de bevruchte eicel en de embryologie wordt wat dieper ingegaan.

Wat mogen wij uit het voorgaande concluderen? Er wordt over de sexuele opvoeding veel gedacht, gesproken en geschreven. Een ieder is ervan overtuigd dat sexuele opvoeding nodig is, en dat de taak primair bij de ouders ligt. Blijven deze – om welke redenen ook – in gebreke, dan is de school het meest aangewezen instituut om deze taak – zover dit dan in haar vermogen ligt – over te nemen, waarbij de grote moeilijkheid blijft hoe deze taak in concreto uit te voeren.

### *De enquête*

Wat gebeurt er nu op de Nederlandse scholen voor v.H.M.O.? Dit is eigenlijk volkomen onbekend. Wordt het onderwerp: de voortplanting van de mens behandeld? Hoe wordt het besproken? Hoever gaat men erop in? En zo zijn er vele vragen.

Om enig inzicht te krijgen in deze materie werd aan een twintigtal ervaren, oudere docenten bij het v.H.M.O. een vragenlijst toegezonden met het verzoek deze zo uitgebreid mogelijk in te vullen. Het resultaat van de enquête kan dus nooit een volledig beeld geven van de situatie in ons land en het onderzoek pretendeert dit ook niet. Wel verschaft het de eerste gegevens op dit terrein.

De vragenlijst werd beantwoord door negentien docenten, waarvan elf lesgeven op niet-confessionele scholen en acht op confessionele. De vragen en de uit de enquête verkregen resultaten zijn hieronder vermeld.

#### 1. *Behandelt U bij plant-, dier- en/of menskunde de voortplanting?*

Op achttien scholen wordt de voortplanting bij plant-, dier- en menskunde behandeld.

2. Zo ja, behandelt U dit onderwerp in de menskunde:

a. naar aanleiding van voortplanting bij plant en dier?

Uitgezonderd op twee scholen wordt de voortplanting van de mens behandeld naar aanleiding van de voortplanting bij plant en dier.

b. als een op zich zelf staand onderwerp?

In de hoogste klassen wordt de voortplanting, met de daarop betrekking hebbende problemen, nog wel eens als een op zich zelf staand onderwerp besproken.

3. Behandelt U dit onderwerp:

a. anatomisch?

Op vier scholen (twee confessionele en twee niet-confessionele) wordt de anatomie van de geslachtsorganen in het geheel niet behandeld; op twee scholen (een confessionele en één niet-confessionele) wordt de anatomie zeer summier aangeduid. Op de overige dertien scholen gaat men dieper op de anatomie in.

In het algemeen wordt over de vrouwelijke geslachtsorganen uitvoeriger gesproken dan over de mannelijke. Dit onderscheid geldt ook bij het eventueel gebruik van filmstrips, platen of schematische tekeningen.

b. fysiologisch?

De behandeling van de fysiologie loopt ongeveer parallel met die van de anatomie. De fysiologie van hormoon- en bloedvaatstelsel vormt, evenals de genetica, dikwijls de aanleiding tot een diepgaander gesprek over de voortplanting. De coïtus wordt niet behandeld.

c. psychologisch?

Op tien scholen worden geen psychologische aspecten, verbonden aan de voortplanting, belicht; op vijf scholen wordt hier terloops over gesproken. De overige vier scholen bespreken deze problematiek met nadruk (twee confessionele en twee niet-confessionele scholen). De sfeer en het niveau van de klas zijn hier uiteraard sterk bepalende of beperkende factoren.

Op één school wordt, voorafgaande aan de behandeling van de menselijke voortplanting, de psychologie van Adler, Freud en Jung behandeld.

4. Verbindt U aan dit onderwerp:

a. ethische problematiek?

De ethiek betreffende dit onderwerp heeft de aandacht op twee confessionele en twee niet-confessionele scholen.

Op twee confessionele en twee niet-confessionele scholen wordt er terloops over gesproken en op de overige scholen helemaal niet. De reden hiervan is de overtuiging van de docenten dat dit een taak van de ouders is.

*b. sociologische problematiek?*

De behandeling van de sociologische problematiek loopt vrijwel parallel met het bovengenoemde.

5. *In welke klasse(n) behandelt U dit onderwerp?*

De voortplanting van de mens wordt in de hogere klassen behandeld. Op enkele scholen wordt er ook in de lagere klassen terloops over gesproken.

6. *a. Zijn de klassen gemengd gedurende deze lessen?*

Op alle gemengde scholen wordt de voortplanting ook in gemengde klassen behandeld (Op verschillende scholen na eigen keuze van de leerlingen). De niet-confessionele school, die hierop een uitzondering maakt, behandelt het onderwerp helemaal niet.

Wel is enkele docenten gebleken, dat in niet gemengde klassen, vooral meisjesklassen, het onderwerp vrijer en dieper besproken kan worden.

*b. Vindt U dit onderwerp geschikt om in een gemengde klas te behandelen?*

Drie docenten van confessionele en twee docenten van niet-confessionele scholen zijn van mening dat dit onderwerp toch niet geschikt is voor behandeling in gemengde klassen.

7. *a. Welke zijn Uw opvattingen hieromtrent?*

De docenten die het onderwerp wel behandelen in gemengde klassen, zien de voortplanting in het algemeen als een functie van het leven en als zodanig ook geschikt voor behandeling in een biologieles. Er dient echter voor gezorgd te worden, dat het huwelijk niet als een biologische aangelegenheid wordt beschouwd. De kans dat dit toch gebeurt is dikwijls de reden waarom sommige docenten de voortplanting niet in de biologieles behandelen. Zij zijn van mening dat dit beter gedaan kan worden door de godsdienstleraar of door een arts.

Door de behandeling van de voortplanting in de plant- en dierkunde en enkele summiere aanwijzingen in de menskunde zouden de leer-

lingen voldoende onderricht zijn wat betreft de anatomie en de fysiologie.

Indien het onderwerp wel behandeld wordt is zeer veel tact geboden. De sfeer in de klas en de verstandhouding tussen jongens en meisjes zijn hier heel belangrijk.

*b. Welke zijn Uw ervaringen hieromtrent?*

De ervaringen van de docenten die het onderwerp wel in gemengde klassen behandelen zijn in het algemeen heel goed. De leerlingen zijn altijd vol aandacht.

8. *Maakt U gebruik van:*

*a. filmstrips?*

*b. platen?*

Platen en filmstrips worden slechts op vijf scholen gebruikt.

*c. schematische tekeningen?*

Schematische tekeningen worden door vrijwel iedere docent gebruikt.

9. *Hoe is Uw mening over de filmstrip: Hoe „leven” wordt doorgegeven?*

*Uitg. Stichting Kinderverzorging en Ouderverlichting, Rotterdam.*

De filmstrip „Hoe leven wordt doorgegeven” is bekend aan zes docenten: vier van niet-confessionele en twee van confessionele scholen.

De docenten van de niet-confessionele scholen achten de strip wel geschikt; de docenten van de confessionele scholen echter niet. De strip wordt op geen enkele school in zijn geheel vertoond, altijd gecoupeerd.

10. *Kent U andere strips of films over dit onderwerp?*

Behalve de bovengenoemde strip zijn er nog enkele die betrekking hebben op het onderwerp van de voortplanting:

1. Een strip vervaardigd door de Bond voor Sexuele Hervorming;
2. Sex and society;
3. Van eicel tot dier;
4. De ontwikkeling van de eicel;
5. Van ei tot kuiken;
6. Sexuele opvoeding I-II.

11. *Kunt U weergeven in hoeverre U ingaat op dit onderwerp?*

Bij vier docenten is de sfeer van de klas bepalend in hoeverre op het onderwerp wordt ingegaan.

Zes docenten behandelen vrij uitvoerig de meeste van de volgende onderwerpen: anatomie van de geslachtsorganen, ovulatie, menstruatie, geslachtshormonen, bevruchting, zwangerschap, geboorte, embryologie, genetica.

Door de overige acht docenten wordt, òf summier òf in antwoord op vragen over voortplanting gesproken.

12. *Indien Uw school een confessionele school is, treedt U over dit onderwerp in contact met de godsdienstleraar?*

Op twee confessionele scholen wordt door de biologieleraar geen contact opgenomen met de godsdienstleraar over dit onderwerp.

Op de andere scholen gebeurt dit in principe wel.

Het resultaat van de enquête laat zien – zoals ook wel te verwachten was – dat de opvattingen nogal uiteen liepen, evenals de behandeling van dit onderwerp op de scholen.

De voortplanting van de mens wordt inderdaad besproken, vaak naar aanleiding van die bij plant en dier, echter niet altijd. Zowel de anatomie als de fysiologie der voortplantingsorganen komen ter sprake, de psychologische aspecten in de meeste gevallen niet; evenmin de ethische en de sociologische problematiek.

De hogere klassen lenen zich het beste voor de bespreking, zelfs gemengde klassen, al zijn niet alle docenten het hiermede eens. Zeer belangrijk is de sfeer in de klas. Deze zal ook bepalen hoever op het onderwerp kan worden ingegaan. De ervaringen van de docenten zijn gunstig. Op confessionele scholen wordt soms contact opgenomen met de godsdienstleraar.

Uit het voorgaande blijkt wel, dat het zoals bij alle leersituaties, gaat om drie elementen: de docent, de leerling (i.c. de klas) en de leerstof. Is de docent ervaren en geschikt voor zijn taak – bij de bespreking van dit onderwerp een zeer moeilijke taak –, heeft hij het juiste contact met de hem vertrouwde klas, zorgt hij voor de juiste sfeer en brengt hij de problematiek zodanig naar voren dat de eerbied voor het leven en het wonder van de vermenigvuldiging op de voorgrond staan, dan is er geen enkel bezwaar tegen om de voortplanting van de mens in de scholen voor v.h.m.o. te behandelen, zelfs valt dit dan toe te juichen.

Natuurlijk is dit geen sexuele voorlichting, maar of de Nederlandse



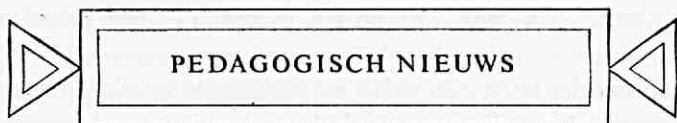
school hiertoe ooit mag, kan en zal overgaan is een geheel andere kwestie.

Wij hebben hier laten zien welke mogelijkheden er zijn. Deze worden tegenwoordig bovendien gesteund door de hiervoor bestemde leermiddelen, waarbij vooral dia's zeer bruikbaar zijn, waarschijnlijk beter dan filmstrips, die in hun afgebakende volgorde der beelden de docent weinig vrijheid bieden. En deze vrijheid is hier zeker in de eerste plaats gewenst.

Zo kan de taak van de biologiedocent verder gaan dan velen denken. Daarom is het van groot belang dat alle leerlingen in de hogere klassen dit vak gedoceerd krijgen, dus niet alleen op de B-scholen, maar ook op alle A-scholen, waarbij op het ogenblik alleen voor gymnasium-A gelegenheid is.

#### Literatuur:

- BIBBY, C., *How life is handed on*. London (1951).  
 BIBBY, C., *Sex education*. London (1950).  
 BIEZEN, P. VAN, *Biologie 2M*. Amsterdam (1960).  
 BUSCH, CL., *Unterweisungsmuster für die Geschlechterziehung 14- bis 15-jähriger Jungen*. Köln-Sülz (1960).  
 HACKBARTH, H., *Sexualpädagogik und Biologieunterricht*. Praxis der Naturw. Teil B (1958).  
 LANGEVELD, PROF. DR. M. J., *Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare schoolleeftijd*. Groningen (1957).  
 LERRIGO, MARION O. en SOUTHLAND, HELEN, *Geef meer dan voorlichting*. Amsterdam (1961).  
 LERRIGO, MARION O. en SOUTHLAND, HELEN, *Het A.B.C. van de liefde*. Amsterdam (1961).  
 LERRIGO, MARION O. en SOUTHLAND, HELEN, *Je eigen geschiedenis*. Amsterdam (1961).  
 OESTERREICH, DR. H., *Geschlechterziehung und Schule*. Köln (1960).  
 SIEDENTROP, W., *Zum Problem der Sexualpädagogik*. Math.-Naturw. Unterr. (1960).  
 STENGEL, E., *Ein Beitrag des Biologieunterrichtes zur Sexualpädagogik*. Praxis der Naturw. Teil B (1957).  
 STRÄTLING-TÖLLE, HELGA, *Sexualpädagogisches Unterweisungsmuster für 14-jährige Mädchen*. Köln-Sülz (1960).  
 WOLFF, W., *Sexualpädagogik in Elternhaus und Schule*. Praxis der Naturw. Teil B (1960).  
 ISSSELING, DR. M. A., VAN DOMMELEN, H. W. en EERKENS, DR. J. W., *De mens*. Zutphen (1959).



#### HET DERDE INTERNATIONALE PEDAGOGISCHE CONGRES

In de week van 7-12 augustus is in Oslo door de *International Association for the advancement of educational Research* het derde internationale pedagogische Congres gehouden.

Het onderwerp dat aan de orde gesteld zou worden, luidde *The role of educational research in social education*. Van te voren hadden de congressisten over dit onderwerp niet minder dan ruim honderd gestencilde bladzijden ontvangen, bevattende de bijdragen van 15 pedagogen. Deze werkwijze had dit voordeel dat men zich van te voren in kon werken en dat men zich op de komende discussies kon prepareren. In Oslo kregen de congressisten nog een kleine honderd gestencilde bladzijden bevattende de referaten van nog een achttal pedagogen. Bekijkt men de hierna volgende excerpten van de bijdragen van de verschillende auteurs dan blijkt wel, dat men zich niet bepaald gehouden heeft bij het congressthema. In vele bijdragen wordt over de rol van het pedagogisch onderzoek niet gerept en er zijn zelfs referaten waarvan men zich bij het lezen afvraagt wat de samenhang ervan met de sociale pedagogiek is. Dit hangt samen met een algemeen probleem dat m.i. het duidelijkst door Prof. Stellwag aan de orde gesteld is, n.l. dat in eerste instantie geprobeerd moet worden aan te geven wat we onder de grondbegrippen van de sociale pedagogiek verstaan. Deze noodzakelijke voor-arbeid was niet verricht en men kreeg dan ook op de eerste congresdag de indruk dat er ten aanzien van deze grondbegrippen een babylonische spraakverwarring heerste. Deze discussie zou minder verwarrend geweest zijn als de congressisten van te voren kennis hadden kunnen nemen van b.v. een uiteenzetting als die van Prof. Ten Have, *Sociale Pedagogiek*, een poging tot omschrijving en plaatsbepaling (Groningen, 1961). Hoe dit ook zij, de volgende dagen hadden de discussiërenden elkaar over het algemeen wel gevonden. Er waren zes discussiegroepen gevormd: de frans sprekende groep stond onder leiding van Professor Debesse, de duitse groep onder Professor Schultze en vier engels sprekende groepen onder leiding respectievelijk van de hoogleraren Stewart, Peel, Langeveld en Husén. Een week lang hebben deze groepen afzonderlijk vergaderd. Twee maal zijn de congressisten gezamenlijk bijeen geweest, de eerste maal om de voorlopige conclusies waartoe iedere groep deelnemers gekomen was, te bespreken; de tweede keer om met elkaar het eindrapport samen te stellen. Aan het eind van dit verslag volgt een excerpt van het laatste rapport. Ik kan me voorstellen, wanneer men kennis neemt van dit (voorlopige) eindrapport, dat men zich afvraagt, moest men daar nu voor in Oslo bijeen komen. Toch zou deze conclusie niet juist zijn. In de eerste plaats moge verwezen worden naar het nog verschijnende rapport waarin uiteraard het geschrevene en gesprokene in extenso is vermeld. Maar in de tweede plaats weet ieder die een congres bijwoont, dat de waarde ervan ook ligt in de „imponderabilia”. Men leert col-

lega's uit ruim 50 verschillende landen kennen en men leert bovendien zijn collega's uit eigen land van een geheel andere kant kennen! Men zag Zuidafrikaners met Egyptenaren confereren, vakgenoten uit Roemenië met Zweden samen dineren, Italianen een glas wijn drinken met Japanners, ja Oost- en West Duitsers aan eenzelfde feest deelnemen.

De Noren hebben zich onder leiding van Professor Sandven uitstekende gastheren getoond.

Het is aan hen te danken, dat er al spoedig een geest van saamhorigheid en kameraadschap ontstond. De gehele organisatie was ter dege voorbereid. Aan het eind van de eerste dag stond een tocht met autobussen op het programma met bezoek aan het scheepvaartmuseum (Kontiki-Nansen); de tweede dag werd een tocht door de havens ondernomen met een bezoek aan het volkenkundig museum; de avond van de derde dag werd groepsgewijs doorgebracht in een Noorse familie; op de vierde avond werd een oud Noors landgoed bezocht en kennis gemaakt met Noorse volksdansen, terwijl op de laatste avond Burgemeester en Wethouders van Oslo voor een luisterrijk onthaal zorgden ten Stadhuijze. Buitengewoon vermoeid maar ook voldaan namen de volgende dag de deelnemers na de slotzitting en na een slotdiner afscheid van elkaar.

Allen hoopten het volgende internationale Congres te Cambridge te kunnen bijwonen, dat over drie jaar gehouden zal worden. Prof. R. L. Plancke uit Gent, voorzitter van de internationale vereniging, is opgevolgd door onze landgenoot Prof. Langeveld. Ik laat hier vervolgens een – uiteraard zeer bescheiden – uittreksel volgen uit de ter discussie gestelde referaten, maar niet aler ik mede namens alle Nederlandse deelnemers hartelijk dank gebracht heb aan de voorzitter van het Congres, Prof. Sandven en aan zijn staf, voor het vele voortreffelijke werk dat door hen verricht is.

Prof. Johs. Sandven (Oslo); *De rol van het opvoedkundig onderzoek in de sociale opvoeding*. Het met elkaar spreken over sociale opvoeding wordt bemoeilijkt door het feit dat er geen aansluitende terminologie bestaat. Hij meent dat het belangrijkste doel van de sociale opvoeding de sociale rijpheid is, die als componenten heeft het sociale begripen, een tot ontwikkeling gebrachte sociale reactie-tendens en sociale gezondheid.

Voor de sociale rijpheid zijn de verschillende aspecten van het sociale begripen belangrijk. Een tot ontwikkeling gebrachte sociale reactietendens omvat zowel een zedelijk karakter als het vermogen tot aanpassing. Al deze elementen moeten dusdanig functioneren dat het individu zijn sociale gezondheid bewaart. Een wezenlijk probleem is het convergeren van het milieu en de aanleg van de leerling.

Vervolgens beantwoordt Prof. Sandven de vraag welke opdrachten de beste zijn om een optimale sociale opvoeding te bewerkstelligen.

Prof. B. F. Nel (Pretoria) behandelt het probleem van *de theoretische analyse van het begrip „sociale opvoeding”*. Aansluitende bij de opmerking van Prof. Sandven zet ook hij uiteen dat het begrip „sociale opvoeding” zeer vaag is.

Het probleem valt in drie delen uiteen:

- a. een analyse van het begrip opvoeding;
- b. een analyse van het begrip sociaal;
- c. bepaling van de inhoud van de sociale opvoeding als een veld van onderzoek.

In verband met de ontwikkeling van de moderne maatschappij is het volgens Prof. Nel noodzakelijk geworden voor de pedagogiek om het veld van onderzoek in belangrijke mate uit te breiden.

Allereerst geeft Prof. Nel een omschrijving van wat hij onder pedagogiek verstaat. Hij legt daarbij het accent op de hulpverlening aan de onvolwassene door een volwassene en tevens op de pedagogische en de didaktische situatie. De ontmoetingssituatie is wezenlijk een sociale situatie waarin individuele en sociale aspecten een rol spelen. Het kind kan alleen zijn Ik aktualiseren door een socialiseringsproces waaraan een proces van individualisering voorafgaat.

Tenslotte beschrijft Prof. Nel de sociale omgeving als veld van onderzoek voor de pedagogiek, waarbij hij zich beroept op de visie van Prof. Perquin (Gezichtspunten voor een sociale pedagogiek, in: Het Medisch Opvoedkundig Bureau in Paedagogisch Perspectief, 1956).

Prof. W. Schultze (Frankfurt), *Ergebnisse zeitgeschichtlicher und politischer Bildung auf der Oberstufe westdeutscher Gymnasien*. In 1950 werd in West-Duitsland besloten op alle scholen de leerlingen sociaal en politiek te vormen om ressentimenten i.v.m. Nazi-ideologieën van ouders en van het milieu te bestrijden. Hij deed in dit verband een onderzoek bij 2900 gymnasiasten, dat o.a. uit de volgende vragen bestond:

1. Hebben onze leerlingen een waarachtige democratische attitude?
2. Verwerpen zij het Nationaal Socialisme?
3. Verwerpen zij het anti-semitisme?

Uit de voorlopige resultaten van dit onderzoek bleek o.a. het volgende: De jonge gymnasiasten (1300) geven blijk van democratische en humanistische meningen en houdingen. Zij verwerpen nationalisme en anti-semitisme. Er schijnt een discrepantie te bestaan tussen het aangeboden onderwijs – dat Duitsland voorstelt als de schuldige – en de in hen levende behoefte aan een geïntegreerde plaats in een voor hen als waardevol gevoelde natie. Om deze kloof te overbruggen is deze sociale en politieke vorming noodzakelijk.

Prof. H. W. F. Stellwag (Amsterdam), *The Role of Educational Research in Social Education*. De schrijfster begint met een uiteenzetting over de verschillende terminologische betekenissen van de sociale pedagogiek in de verschillende landen. De Fransen en Engelsen zien de sociale opvoeding als de opvoeding van de sociale aspecten van de individuele persoon terwijl de betekenis van „education” tot schoolopvoeding beperkt is.

In de Duitse en Nederlandse vakliteratuur wordt als voorwerp van de sociale pedagogiek dikwijls aangegeven: de groep en zijn structuur en de verhoudingen tussen groepen.

Een derde betekenis baseert zich op het verschil tussen individu en gemeenschap en omvat al het opvoedkundig streven, waar de maatschappij als zodanig verantwoordelijkheid draagt.

De school is ongetwijfeld het instituut dat de socialisering van het kind realiseert.

Sociale gezondheid kan als het meest algemene doel worden gesteld, hetgeen opvoeding tot democratie, tot burgerschap, tot vrede en tot internationaal

begrip inhoudt. De voorwaarden voor de verwerkelijking van sociale gezondheid zijn sociale verstandhouding en gecultiveerde sociale reactie tendenties. In deze formulering verenigt schrijfster zich ten dele met de uit Oslo ter voorbereiding van dit congres rondgezonden suggesties.

Het voorwerp van sociaal-pedagogisch onderzoek is niet de sociale betrekking, maar de pedagogische bemoeienis met de sociale betrekkingen. De doelstellingen van de sociale opvoeding behoren niet tot het empirisch onderzoek maar tot de filosofie van de opvoeding.

Het voornaamste kenmerk, waardoor het sociaal-pedagogisch onderzoek zich van het sociaal-psychologisch onderzoek onderscheidt, zou kunnen zijn, dat zij de opvoedkundige intentie en de fasen van hun verwerkelijking in het pedagogisch handelen, in haar onderzoekingen incorporeert. Dat is haar methodologische beperking.

Ten slotte somt Prof. Støllwag enige opgaven voor de toekomst op:

- a. Internationale opheldering van woordbetekenis van de grondbegrippen van de sociale pedagogiek.
- b. Het vaststellen van grondbegrippen en arbeidshypothesen;
- c. De afgrenzing van sociaal pedagogisch onderzoek tegen sociaal psychologisch en sociologisch onderzoek.

Opvoedkundigen menen vaak dat het wezen van het opvoedkundig verschijnsel niet toegankelijk is voor empirisch onderzoek. Zij houden staande dat dit in de grond uniek is, en niet gegeneraliseerd kan worden en slechts verhelderd kan worden met behulp van fenomenologische analyse. Prof. Støllwag is van mening dat hoewel een irrationeel moment in de verhouding van mens tot mens en mens tot kind erkend moet worden er toch geen wetenschappelijk bezwaar kan worden gemaakt tegen empirisch paedagogisch onderzoek voorzover het betrekking heeft op het institutionele aspect der opvoeding en mits het correct methodisch wordt uitgevoerd, hetgeen inhoudt dat het aangepast is aan het veld van onderzoek dat in dit geval de opvoedkundige intentie incorporeert.

Prof. Sjöstrand (Uppsala) zond een referaat in over *autoriteit - autoritair systeem en gelijkheid - verscheidenheid van eigenschappen* als de twee belangrijkste aspecten van de doeleinden van sociale opvoeding in een democratie.

Uit een onderzoek van Anatol Pikas uit het Pedagogisch Instituut in Uppsala blijkt, dat het aanvaarden van het autoritaire verbod met de leeftijd afneemt, terwijl het aanvaarden van het verbod op grond van inzicht met de jaren toeneemt, als de problemen abstract zijn en afneemt als de vragen concreet en direct zijn. De betekenis van de intelligentie werd in deze samenhang geanalyseerd evenals de samenhang tussen de reacties van de kinderen t.o.v. de autoriteit der ouders en hun eigen rol als denkbeeldige autoriteit in toekomstige beroepssituaties. Tussen het aanvaarden van autoritaire verboden en intelligentie bestaat een negatieve correlatie. Vervolgens haalde Prof. Sjöstrand een onderzoek aan van Birgitte Rudberg, waarin het vraagstuk, in hoeverre differentiatie in de school de democratische gezindheid beïnvloedt, vermeld wordt.

Prof. Ph. E. Vernon, *A critical survey of techniques of research in social education*. Hij behandelde de voornoemde onderzoekmethoden van de sociale opvoeding. Achtereenvolgens liet hij de revue passeren: het interview, objectieve verslagen van gedragingen, het evalueren, de inventarisatie, de vragenlijsten, sociometrie, de projectietests, de gedragstests en het gecontroleerde experiment.

Prof. E. Meyer (Berlijn) behandelt in zijn referaat, *De rol van de sociale opvoeding in de school*, de uitkomsten van schoolpedagogische veldstudies.

De doeleinden van de sociale opvoeding in de school worden verwezenlijkt door de toepassing van de principes van groepsactiviteiten in het schoolwerk. De resultaten van 15 jaar veld-studies in Duitse lagere scholen bewijzen, dat leren en werken volgens sociale (bij voorkeur groepswork en groeps gesprekken) gevoegd bij de traditionele werkwijzen (individueel en klaswerk) sociale aspecten stimuleren, die voor het leven nodig zijn (vormen van samenwerking, wederzijdse hulpverlening, solidariteit en wederzijds begrip).

De eerste resultaten van deze veldstudies tonen aan dat groepsactiviteiten van de zijde van de enkelingen hun totale medewerking vereisen en zo een sociale, morele en intellectuele sfeer scheppen die het leerproces stimuleren. Scholen die de sociale opvoeding door sociale leer- en werkwijzen bevorderen, kunnen de aanpassing aan moderne levensvormen vergemakkelijken. Dit maakt het de leerkracht mogelijk om niet alleen de leerling in zijn schoolprestaties te observeren en te helpen, maar ook om hem te begrijpen en hem mee te maken als mens in relatie tot zijn medemensen. Op die wijze kunnen aan leerlingen mogelijkheden geschonken worden om te bewijzen dat zij accuraat en nuttig meedoen! De resultaten hiervan zijn: een sterker gevoel van persoonlijke waarde, het bereid zijn verantwoordelijkheid te aanvaarden en een critische en intelligente aanpak. De schoolklas wordt een groep (zoals de groepsopvoeding dit begrip hanteert) en die leerlingen, die dikwijls worden buiten gesloten in het gewone klasseverband, kunnen er in worden geassimileerd.

Het opvoedkundig researchwerk van de sociale opvoeding in de school zou in de toekomst zich bij voorkeur dienen bezig te houden met uitgebreide experimentele onderzoekingen op de basis van veldstudies, zoals boven genoemd worden.

Lector C. M. Fleming (Londen), *De bijdrage van het Ik-begrip aan de opvoeding*. Het oude probleem is, waarom de een, die probeert les te geven succes heeft, terwijl anderen in soortgelijke omstandigheden mislukken.

Men kende in de vroege dagen van de experimentele studie van de opvoedkunde, dat succes bij het lesgeven bereikt wordt door het vinden van de beste „methode”, met de impliciete vooronderstelling dat wat geleerd wordt een direct gevolg was van wat onderwezen wordt, een kwestie van vastgelegde associaties of geconditioneerd gedrag.

Thans ziet men in dat de „methode” als zodanig slechts één variabele is in een complex patroon en dat in het leren de attitude van de leerling en de wijze van lesgeven van de leerkracht mede determinanten vormen. Deze blijken in verband te staan met het feit dat een leerling deel uitmaakt van een mense-



lijke groep, en bereid is tot samenwerken en begrip heeft voor de betekenis van de doelstelling er van.

Men realiseert zich dat de idee, die de leerlingen zich van zichzelf vormen, het „ik-begrip”, het zelfportret, behoort te worden geïntegreerd in de opvoedkunde. De ontwikkelingspsychologie, de psychotechniek, de experimentele psychologie en de klinische psychologie hebben tot deze vondst geleid. Duidelijker komt dit begrip tot uiting op het terrein van de opvoeding in het werk dat Jersild en Strang in New York zijn begonnen, en dat Staines, Khatoon, Barahoni, Emmett, Chetcuti, Mistry, Lahiry en Kay hebben voortgezet in de vorm van een onlangs in Londen georganiseerde serie van enquêtes.

Het belangrijkste resultaat van dit onderzoek is de aansporing aan leerkrachten om de zinswendingen en gebaren bij hun leerlingen op te merken, die bijdragen tot het vormen van het zelf-zijn.

Woorden kunnen een gevoel van mislukken bevorderen of de verwachting van komend succes inhouden.

„Wees voorzichtig” – „Denk nu eens eerst even na” – „Weer fout” – „Hij zit er altijd naast” – „Goed zo” – „Zij zal 't gauw leren” – „Gisteren heb je goed gewerkt”.

Woorden kunnen uitsluiting suggereren of 't geloof aantonen dat ieder bereid is om deel te nemen.

„Wij kunnen niet op je wachten” – „Hij probeert niet om ons te helpen” – „Let nu maar niet op haar” – „Zo deden wij het” – „Laten wij dit samen eens bekijken”.

Woorden kunnen aanmoedigen tot deelname, of de boodschap brengen dat geen initiatief of verantwoordelijkheid wordt verwacht.

„Wat zou jij doen?” – „Vind je dat je dat doen moet?” – „Wat is de volgende stap?” – „Ik wil geen gepraat”. – „Kijk hoe ik 't doe”. – „Luister” – „Kijk” – „je zult 't niet begrijpen”.

Door dergelijke opmerkingen komen kinderen of volwassenen er toe om over zichzelf als betrouwbaar, verantwoordelijk, bekwaam of onaantrekkelijk, ongewenst, of dom te denken. Hun gedrag gaat parallel lopen met hun denken. In de onderzoekingen naar de inhoud en de invloed van het zelfzijn ligt de belofte van vollediger erkenning van de gemeenschappelijke menselijkheid van de leerkracht en de leerling en van meerder besef van de zijde van opvoeders van de betrekkelijk eenvoudige middelen waarmee veranderingen in houding en gedrag kunnen worden bewerkstelligd.

Prof. N. Perquin (Utrecht) behandelt de *problemen van het pedagogische researchwerk*, speciaal in verband met het onderzoek op het gebied van de sociale pedagogiek. De doeleinden van pedagogisch researchwerk zijn afhankelijk van de standpunten die door de student worden ingenomen. De student kan zich van deze doelstellingen bewust zijn als hij zijn research begint, of hij kan deze ontdekken in de materialen, terwijl hij er mee bezig is.

Om te beginnen kan pedagogische research er toe dienen om theorieën te formuleren: het kan nuttig zijn om tot nauwkeurig beredeneerde argumenten te komen. Vervolgens kan het researchwerk nuttig zijn om bepaalde bestaande situaties in de opvoeding te begrijpen, bijvoorbeeld als de student wetenschappelijke argumenten wil vinden om de opvoedkundige waarde vast te stellen van een bepaalde omgeving, die hierop aanspraak maakt.

Ten derde kunnen wetenschappelijke conclusies ook uit het onderzoek van een alleenstaand geval worden afgeleid. Meestal is dan sprake van onmiddellijke pedagogische hulpverlening, ofschoon er uitzonderingen op deze regel bestaan.

Ten vierde, kan de student zich bezighouden met „bodemonderzoek”, d.w.z. een kritisch onderzoek naar gebruik van middelen en methodes.

De karakteristieke eigenschap van het eigenlijk pedagogische researchwerk is niet in de doelstelling gelegen, maar in het feit dat het alle relaties van een gegeven situatie impliceert. De sfeer van werking is de wereld van het kind dat de volwassenheid moet en wil bereiken, niet geïsoleerd van zijn omgeving, maar omgeven door de andere mensen uit deze omgeving op dit tijdstip. Dit onderzoek kan niet gedaan worden zonder te letten op het persoonlijk contact met het kind als een uniek wezen.

Vormen van pedagogisch onderzoek:

1. Met liefde de loop van de ontwikkeling van het kind volgen tot de volwassenheid, hem leiden op deze weg, terwijl hem niet het recht ontzegd wordt om beslissingen voor zichzelf te nemen.
2. Deelnemen in de ervarings- en handelingswereld van het kind in een gegeven pedagogische situatie.
3. Het leiden van gesprekken langs zekere lijnen.
4. Pedagogische observatie. Hierbij moet de student niet passief maar volledig met het kind samenwerken in een gegeven situatie.

Enkele problemen van pedagogische research.

1. Eén van de moeilijkste is dat van het interpreteren van de beschikbare gegevens.
2. Een ander probleem is gelegen in het feit dat veel van de student wordt geveerd.
3. Een derde probleem is de juiste materiaalkeuze. Het is duidelijk dat hoe meer de student de diepten van de menselijke persoonlijkheid aanboort, des te beperkter de materialen, die hij tot zijn beschikking aantreft, zullen blijken te zijn.
4. Dan moet men zich realiseren dat pedagogische research voor een groot gedeelte afhankelijk is van een verbale weergave van de feiten.
5. Weer een ander probleem is 't feit dat de waarde van het onderzoek gewoonlijk gedetermineerd wordt door de contacten welke de student legt.
6. Tenslotte komt er een probleem voort uit het feit dat een onderzoek in de meeste gevallen slechts een zekere fase of een zeker moment weer spiegelt van een gegeven situatie.

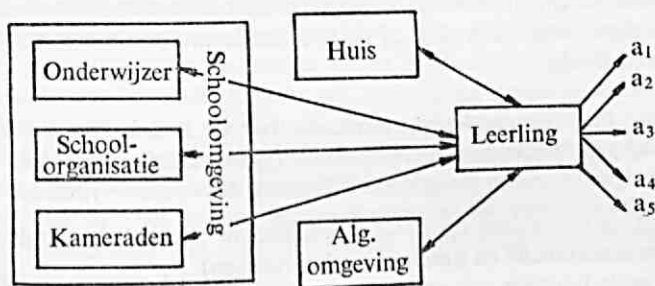
Problemen van sociaal pedagogische research.

De voornaamste moeilijkheid die alle andere overtreft is de veel omstreden vraag wat sociale pedagogiek behoort te omvatten.

1. De student die in een dergelijk onderzoek werkt, neemt een opvoedkundige relatie aan tussen werkelijke gebeurtenissen, voorwaarden en personen, en de ontwikkeling van jonge mensen. Hij moet de uit pedagogisch oogpunt belangrijke punten in zo'n relatie ontdekken. Natuurlijk moeten deze elementen altijd beschouwd worden in het licht van sociale relaties.

2. De pedagoog, die dit onderwerp bestudeert, vindt een medewerker in dit veld: de socioloog. Daarom moet hij overwegen of hij in een positie is om sociale realiteiten te begrijpen met de middelen van het onderzoek welke hij tot zijn beschikking heeft.
3. Terwijl hij dit doet wordt het probleem van de juiste keuze van materialen dringender, want men moet zich afvragen of de „probleemsituatie op grotere groepen van toepassing is. Tevens moet men er op bedacht blijven dat de student zich niet bezighoudt met privé personen, maar met personen die in een bijzondere fase van een gegeven situatie interacteren.

Lector Johannesson (Stockholm) bespreekt *een research model voor de studie van sociale attitudes van schoolkinderen*. Hij geeft grafisch weer hoe hij de verschillende interacties tussen de leerlingen en de drie voornaamste milieu-factoren: School, Huis en Gemeenschap, ziet. Individuele factoren als intelligentie en karakter oefenen mede hun invloed uit.



Prof. A. Clausse (Luik), *De organische structuur van de moderne maatschappij en de pedagogische consequenties*. Prof. Clausse maakt onderscheid tussen:

1. de traditionele wereld;
  2. de moderne wereld.
1. In de traditionele wereld ziet hij een segmentgewijze structuur: scheidsgescheiden homogene groepen die in bijna autonoom functionalisme leven met slechts een minimum aan moraal, en sociale relaties die worden gekenmerkt door subordinatie. Sociale opvoeding wordt in even zovele sectoren beperkt als er sociale groepen zijn met hun eigen doelmerken.
  2. In de moderne wereld onderscheidt hij:
    - a. het verstoren van de verdeling van werkzaamheden, de „derde” sector van de maatschappij bereikt het toppunt van zijn roem;
    - b. de maatschappij vertoont een „organische” structuur: de verschillende elementen, de verschillende groepen doordringen elkaar, bemoeien zich met elkaar, completeren elkaar en zijn elkaars voorwaarde;
    - c. het sociale organisme is complexer en verandert steeds;
    - d. er bestaat de noodzaak de individuele vrijheid te ontwikkelen;
    - e. solidariteit komt in plaats van subordinatie.

Deze nieuwe maatschappelijke structuur is zeer belangwekkend in verband met het probleem dat ons meer dan welk ook interesseert: het probleem van de vrijheid en zijn consequentie: solidariteit.

Het is het sociaal complexe karakter van het moderne leven, de voortdurende hernieuwde noodzaak van aanpassing, die de individuele vrijheid scheidt en de beperkende dwang, uitgeoefend op de autonome persoonlijkheid verwerpt.

Maar zeer grote verantwoordelijkheden corresponderen met de grote mogelijkheden die aan mensen zijn gegeven. Coöperatie moet komen in de plaats van subordinatie.

Vrijheid en solidariteit moeten de complementaire termen zijn van een sociale pedagogiek, die aangepast is aan de eisen van onze tijd.

Dr. N. Hans (London), *Sociologische aspecten van de vergelijkende opvoedkunde*. De vergelijkende opvoedkunde is in verschillende landen een dynamisch onderzoek, dat vergelijkerdenwijs mogelijke hervormingen bewerkstelligt. Deze vergelijking is mogelijk tussen de verschillende tijdperken van het zelfde land (de historische methodes), tussen verschillende landen uit het zelfde tijdperk (de statistische methode), of de twee methoden gecombineerd (de synthetische methode).

Prof. E. A. Peel (Birmingham), refereerde over *de sociale waarden en de belangstelling van leerlingen van verschillende typen middelbare scholen*.

Op de volgende vragen poogde Prof. Peel een antwoord te vinden:

1. Breekt de opvoeding op de „Comprehensive” School de standsbarrière tussen theoretische en praktische schoolvakken?
2. Wat is de houding van de leerlingen tegenover „arbeid met de handen” en „witte boord baantjes”?
3. Bevordert deze vorm van onderwijs de vrije-tijds-belangstelling van de leerlingen.
4. Lost de Comprehensive School de ongelijkheid van waardering bij het middelbaar onderwijs op.
5. Geeft zij grotere doelgerichtheid aan haar leerlingen?
6. In hoeverre weet zij haar leerlingen te boeien?

Prof. Peel kwam tot de conclusie dat „Comprehensive Onderwijs” een verzwakking van de afstand tussen de verschillende soorten schoolvakken veroorzaakt. De „H.B.S.-leerlingen” hebben relatief de meeste waardering voor het handwerk, terwijl de gymnasiast het „witte-boord-werk” het hoogst acht. Het resultaat van „Comprehensive Onderwijs” is een verschuiving in waardering naar de witte boord bij de H.B.S.-er en een dergelijke verschuiving naar de handwerker bij de gymnasiast.

Het contact tussen leerlingen met verschillende capaciteiten en belangstelling in de Comprehensive School heeft ten gevolge gehad dat de minst capablen van de groep hun belangstellingsveld hebben vergroot. De leerlingen van een Comprehensive School hebben een meer positieve instelling t.o.v. hun school dan de leerlingen van aparte scholen.

De minder begaafden tonen meer vlijt, meer belangstelling en hebben het gevoel er meer bij te behoren dan soortgelijke leerlingen op aparte scholen.

Prof. M. Y. Haschmi (Aleppo), *De geschiedenis der wetenschappen als pedagogische basis voor het begrijpen van de wereld.*

Hij constateert dat de huidige ontwikkeling van wetenschappen en techniek de volkeren dichter tot elkander brengt, maar dat het wederzijds begrip geen gelijke tred houdt. Duizenden jaren lang hebben de mensen tevergeefs geprobeerd de wereld te organiseren in overeenstemming met één algemeen plan. Deze pogingen zijn nutteloos gebleken.

De geschiedenis van de wetenschap kan bijdragen tot het begrip tussen de volkeren. De oorsprong van de wetenschap blijft duister. Maar alles volgt zijn natuurlijke ontwikkelingsgang. Daarom bestaat er niet een Grieks wonder. De Grieken hebben dit ook van andere volkeren ontvangen en doorgegeven. Hetzelfde is het geval met de Arabische cultuur. De resultaten daarvan werden geërfd door de Europese Middeleeuwen. Op deze wijze bestaat er geen enkele ruïne, slechts overdracht en omvorming. Europa heeft op deze wijze de Arabische en de Antieke culturen geërfd. Amerika moet men ook beschouwen als de dochter van Europa. De hedendaagse Europese beschaving bevat morele waarden die niet onderschat kunnen worden. Daarom zou de ondergang van de Westerse wereld een catastrofe betekenen. De wereld van vandaag is een dans op een vulkaan. De pedagogen en de intellectuelen moeten het beseft, dat alle volkeren het recht hebben om te leven en samen te kunnen leven, versterken. Nooit tevoren is 't zo nodig geweest de edele menselijke gevoelens op te wekken tot zegen van de hele mensheid. De huidige versplinterdheid maakt synthese nodig, naast specialisten zijn mensen nodig die synthetisch werken. Men zou het accent moeten leggen op de ontwikkeling van het geestelijk erfdeel naast het materiële erfdeel. Onderlinge uitwisseling van de jeugd zou dit kunnen bevorderen.

*Education and the Advancement of modern civilization*, luidde het onderwerp van Prof. B. Suchodolski uit Warschau.

Naar zijn mening dient het moderne onderwijs gelijke tred te houden met de moderne beschaving. Uitvoerig gaat hij in op het conflict tussen mens en beschaving. Hij wijst er op, dat Marx de mens de schuld geeft van het conflict tussen hem en de beschaving.

Het principe dat onderwijs gelijke tred moet houden met de moderne beschaving kan alleen begrepen worden in het licht van een filosofie van de vooruitgang, die aantoonde hoe de beschaving gelijke tred kan houden met de mens.

Een „socialistische” opvoeding heeft als doel de mens te wijzen hoe hij de vooruitgang kan bevorderen door menselijke inspanning. Het voornaamste doel van de opvoeding is gelegen in het leiden van de mens naar een wijze keuze van zijn „way of life”, in de richting van rationele besluiten, naar een begrijpen van de richting van de vooruitgang en in het afwijzen van alles wat deze vooruitgang tegenwerkt.

Het Pedagogisch Instituut van de Unesco te Hamburg besloot de reeks artikelen met een referaat over *Practices of Citizenship Education*, naar aanleiding van een vergadering van twintig experts van 5-7 december 1960 te Hamburg. De nadruk werd niet op theoretische kennis gelegd, maar op een opleiding tot effectief sociaal en politiek denken en doen. In dit licht gezien is opvoeding

tot burgerzin niet een uitnodiging tot conformisme, maar een soort van karaktervorming, die de enkeling, door heldere en gewetensvolle kritiek, in staat stelt, om al dan niet een bepaalde koers te volgen.

Drie belangrijke punten werden aan de orde gesteld:

1. De wijze waarop lopende zaken behandeld moeten worden.
2. De manier om praktijk op te doen in sociale situaties door veldstudies en praktische taken die in groepen worden ondernomen.
3. Opvoeding tot verantwoordelijkheid in een actieve rol in dienst van de gemeenschap.

Een subcommissie beschouwde de opname van opvoeding tot burgerzin op kweekscholen voor onderwijzers.

Prof. H. Klein (Oost-Berlijn), besprak *het polytechnisch onderwijs en de sociale opvoeding van de leerlingen aan deze instituten*. Hij verstaat onder sociale opvoeding de vorming van de persoonlijkheid van de leerling tot erkenning, bevestiging en verder ontwikkeling van de bestaande sociale verhoudingen in de „socialistische” maatschappij.

Men heeft in de scholen van de D.D.R. ingevoerd het systeem om leerlingen eens per week lessen over het productieproces te laten volgen.

Prof. A. Fiamengo (Serajëwo), berichtte over de invloed van *de verschillen tussen de volksgroepen i.v.m. met het tot standkomen van een gelukkig huwelijk* tussen studenten. Dit probleem is een typisch Joegoslavisch probleem, waar immers zo vele verschillende volkeren samenleven.

Prof. H. Lehmann van de Oostberlijnse universiteit schreef een referaat over *Enkele problemen samenhangende met de opvoeding tot internationaal begrip en vriendschap tussen de volkeren*, als het resultaat van de algemene en gelijke opvoeding van alle kinderen in de 10 klassige polytechnische school van de D.D.R.

Volgens het „socialistische” opvoedingsideaal voedt de school zowel de kinderen als de ouders op tot vriendschap van alle volkeren. Op deze wijze eert de Oost-Duitse school de nagedachtenis van alle miljoenen slachtoffers van het Duitse nazidom.

Prof. G. M. Bertin (Bologna), behandelde in zijn referaat: *de sociale, opvoeding en het begrip voor anderen*. Onder het begrip van anderen verstaat Prof. Bertin ook het emotioneel en het intellectueel begrijpen van de creatieve krachten van anderen. Dit impliceert opvoeding, eerder dan beoordeling. Voorondersteld wordt de mogelijkheid tot sympathie, goede wil en andere kwaliteiten, welke Prof. Bertin samenvat in het begrip „disponibilité”, d.i. een openheid van geest in alle richtingen. Eveneens wordt voorondersteld een integratieproces op het ogenblik van sociaal betrokken zijn, zonder welke de disponibilité het risico loopt zich in zichzelf op te sluiten. Daarom is het niet voldoende sociale opvoeding te beperken tot het vormen van een kritische zin, persoonlijke autonomie en geschiktheid tot samenwerking. Deze kwaliteiten zijn noodzakelijk om de individuele persoon er voor te behoeden een kudde-



mentaliteit te krijgen en conformistisch te worden, maar zij zijn niet voldoende om egocentrisme te bestrijden, dat het basismotief is van elke anti-sociale houding.

Prof. T. Hayashi (Tokio) besprak in een historisch overzicht *enkele karakteristieken van de sociale opvoeding in het Verre Oosten*. In het Verre Oosten wordt de methode van objectieve analyse weinig toegepast en is de kennis van actuele sociale situaties gering. Men heeft een conservatieve houding en streeft een ideaal na, dat weinig overeenkomt met de werkelijkheid en past op de maatschappij bestuursvormen toe, die historisch hun oorsprong vinden bij de oude wijzen. De invloed van het Confucianisme of het Boeddhisme heeft als gevolg dat het oude als volmaakt wordt beschouwd en het moderne als ontaard. De plotselinge invoering van het moderne Westerse denken heeft een fundamentele verandering in het onderwijs ingeleid. Een aanpassing van de traditionele houding aan de westerse maatschappij en het westerse denken heeft nog niet plaats gevonden: de gezichtspunten staan nog naast elkaar. Dit verhindert een ontwikkeling van sociale pedagogische methoden en de scholen in het Verre Oosten.

Prof. J. Sandven (Oslo) belichtte *het ordeprobleem in de school* en kwam tot de volgende conclusies:

1. Het ordeprobleem verdient onze volle aandacht, zowel vanuit praktisch als wetenschappelijk gezichtspunt. Het aantal leerjaren neemt toe – de omvang van het leren neemt toe, de leerlingen nemen niet alleen kennis op, maar worden meer-algemeen-gevormd, en hun houdingen en vormen van gedrag zullen beschouwd dienen te worden als belangrijk deel van het schoolwerk, terwijl de school zich verantwoordelijk dient te voelen voor deze ontwikkeling.

2. Het merendeel van de studenten schijnt een classesituatie te prefereren – waar een goede werk-orde heerst, geen – of altans geen overheersend rumoer – is. Als 't kan, willen zij dit bereikt zien door een niet strenge of altans niet onnodig-strenge leerkracht. Als ze echter in een situatie verkeren, waar de keus bestaat tussen streng + geen rumoer en rumoer + niet streng, aanvaardt het merendeel liever een leerkracht, die streng is om rumoer te vermijden.

De tendens bij sommige leerlingen, die een klas met rumoer prefereren, gaat waarschijnlijk samen met een betrekkelijk lage co-reactieve tendens, en een betrekkelijk laag veiligheidsgevoel en tegelijkertijd ook een tendens die samenhangt met een betrekkelijk lage positieve of negatieve houding t.o.v. de school.

3. Een terugval in gedrag is zeldzaam bij meisjes, gewoner bij jongens. Er is in het algemeen een opvallend grote overeenkomst tussen gedrag en leerprestatie. De oorzaak kan voornamelijk liggen in gebrek aan aandacht en belangstelling of anderzijds in gebrek aan vorderingen in de leervakken. Er kan ook een circulaire relatie liggen, waar de nadruk, òf op gebrek aan vooruitgang, òf op gebrek aan aandacht ligt.

4. Wat persoonlijkheidskarakteristieken betreft, blijkt er over het algemeen geen uitgesproken verschil te bestaan tussen de leerling met het beste gedrag en die welke daaronder liggen. Wat betreft de co-reactieve tendens is het verschil het duidelijkste, het gemiddelde aantal leerlingen met minder goed gedrag ligt iets lager dan de anderen. Wat betreft de algemene intelligentie blijkt er

een klein verschil te bestaan in dezelfde richting, terwijl het veiligheidsgevoel voor de afwijkende groep gemiddeld iets hoger ligt dan bij de anderen, een feit dat het gevolg kan zijn van de omstandigheid dat studenten met een uitgesproken emotionele instabiliteit waarschijnlijk eerder hun problemen zullen oplossen door zich terug te trekken dan door aan te vallen.

De leerlingen met een minder goed gedrag zijn wat de co-reactieve tendens betreft, op dezelfde wijze verdeeld als de andere leerlingen, sommige hebben hoge scores die aantonen dat de grondslag voor een beoordeling van gedrag gecompliceerd is en nadere opheldering van node heeft.

De leerlingen met minder goed gedrag hebben dus de tendens om minder te presteren dan ze zouden kunnen („underachievers”). Om de één of andere reden lijden zij waarschijnlijk aan een ernstig tekort in motivatie, waarvan de ontwikkelingspsychologische oorsprong in het ouderlijk huis, in de vriendenkring, of in de school kan liggen.

Prof. T. Husén en B. Bromsj, schreven een empirische studie over *objectieve instructie bij maatschappijleer* (social studies) en concludeerden dat dit onderwijs in Zweden niet voldoet aan de behoefte, welke de maatschappij er aan stelt. In de Zweedse scholen is dit vak onder de leerlingen het minst populair, en dit is het gevolg van de wijze waarop dit vak in feite wordt onderwezen. Daarom dient ten spoedigste een nieuwe grondslag te worden gecreëerd welke voldoende is om de belangstelling van de jeugd te wekken.

Prof. Masako Shoji (Hiroshima), sluit de rij van referaten met een beschouwing over *De betekenis van het humanisme, het doel van sociale opvoeding en de mogelijkheden van research in Japan*, gevolgd door een onderzoek naar begrip bij de Japanse jeugd voor termen als „Rechten van de mens”, „het respecteren van de rechten van de mens”, „het verdedigen van de rechten van de mens”.

Slechts 35 % van de geënquêteerde Japanse jeugd bleek hier iets van begrepen te hebben.

Nadat in de verschillende groepen voorlopige conclusies waren opgesteld, kreeg een commissie de opdracht om te trachten uit de uitgebrachte deelrapporten één rapport samen te stellen. Dit laatste rapport werd op de laatste ochtend van het congres door alle deelnemers onder de loupe genomen. Afgesproken werd dat na het uiteengaan van de congresleden een speciale commissie zich nog zou bezighouden met de samenstelling van het eindrapport.

Hier volgt dan nog een samenvatting van de voornaamste eind-conclusies.

Men was unaniem van oordeel dat sociale opvoeding een wezenlijk onderdeel is van de opvoeding en slechts kan worden afgebakend t.o.v. het hoofdterrein van de opvoeding door verschil in accentuering. Aangezien onze maatschappij snel verandert is het nodig om jonge mensen op te voeden, om ze te helpen goede relaties te leggen binnen de huidige samenleving, hetgeen begrip van het verleden en van de toekomst van de maatschappij inhoudt.

Het doel zou dan moeten zijn het vormen van een persoonlijkheid, die in staat is zich staande te houden in zijn sociale omgeving, die waarden aan-

vaardt en ze her-waardeert. Als dit betekenis zal hebben, dan houdt dit vrijheid in, de wil om verdere beslissingen te nemen, het bewustzijn van eigen verantwoordelijkheid.

De doelstellingen van sociale opvoeding zouden gespecificeerd dienen te worden in overeenstemming met de ontwikkeling van de enkeling en met de sociale relaties waarin de enkeling is betrokken. Meer in het bijzonder was men het erover eens, dat sociale opvoeding bestaat uit de ontwikkeling van sociaal begrip, het vermogen om samen te werken met andere mensen zowel in kleinere groepen als op nationaal of internationaal niveau in het belang van een vreedzame oplossing van problemen.

Dit houdt tevens in dat onze huidige maatschappij de leraar en opvoedingsinstituten een grotere verantwoordelijkheid dienen te geven met betrekking tot de sociale opvoeding. De rechten van de ouders wat betreft de opvoeding van hun kinderen behoren te worden gerespecteerd, de scholen en andere instanties zouden een bijzondere verantwoordelijkheid in dit opzicht bezitten.

In een volgende paragraaf wordt aangegeven hoe opvoedkundige research kan bijdragen tot de sociale opvoeding. Vervolgens wordt een overzicht van onderwerpen voor verdere studie gegeven.

Het rapport eindigt met de opsomming van de wijzen waarop de Vereniging research op het gebied van de sociale opvoeding zou kunnen bevorderen. Een commissie zou zich moeten belasten met het in het leven roepen van een internationaal documentatiecentrum met een permanente staf.

F. W. PRINS



BOEKBEoordelingen

H.P. MEPELINK, *Technisch vakonderwijs voor jongens in Nederland in de 19e eeuw*, diss. Utrecht 1961.

De sociografie is een veelzijdig vak. Men kan er ook op een onderwerp uit de geschiedenis van het onderwijs in promoveren. Wij mogen de schr. dankbaar zijn dat hij deze gelegenheid te baat heeft genomen. Hij heeft het zich daarbij niet gemakkelijk gemaakt. De gegevens omtrent het onderwerp zijn schaars en vooral in de eerste helft van de vorige eeuw stelt de naamsaanduiding der scholen de onderzoeker voor moeilijke problemen. Het is de verdienste van de schr. dat hij ons zo goed mogelijk uit de doeken doet wat tekenscholen, tekeninstituten, tekencollegiën, arbeid- of industriescholen, werkscholen, weefscholen, volksindustriescholen enz. zijn geweest. Hij volgt daarbij een heldere systematiek en laat niet na de lezer met gedetailleerde informatie te documenteren. Hiermede is na de gegevens, die Brugmans in „De Arbeidende Klasse in Nederland in de 19de Eeuw” omtrent het onderwerp bijeenbracht, een belangrijke stap voorwaarts gedaan. De historie van het onderwijs wordt in dit proefschrift op gelukkige wijze met de sociaal-economische geschiedenis gerelateerd. Er is ook een vergelijking met het buitenland, die geenszins ten voordele van ons land uitvalt. Het boek bevat een paar cartogrammen en zoveel statistische gegevens als de schaarste der bronnen toestaat. Critiek heb ik nauwelijks. De vermelding van een wereldtentoonstelling in 1830 (bl. 6) berust op een vergissing; de eerste van deze tentoonstellingen was in 1851 (niet 1850) in Londen.

PH. J. I.

DR. H. W. F. STELLWAG, *Begane wegen en onbetreden paden*. J. B. Wolters te Groningen, 5e druk, 407 pag., f 17,50.

Het is bijzonder verheugend dat deze studie, waarin pedagogisch-didactische beschouwingen voor jonge leraren worden gegeven, in nog geen 10 jaar voor de vierde maal moest worden herdrukt ondanks het feit, dat de pedagogische en didactische literatuur is toegenomen. Wel een bewijs, dat de studie van Prof. Stellwag van grote waarde is zowel voor de a.s. leraar om zich te oriënteren op zijn komende taak als docent als voor de leraar, die het docentschap reeds uitoefent, om zich nader te bezinnen over zijn taak.

Het boek is daarom zo waardevol dat deel I, dat handelt over de klaspraktijk, zeer systematisch een groot aantal praktische aanwijzingen geeft voor het leraarschap en deel II een diepgaande bespreking biedt over de achtergronden van de onderwijsvernieuwing. Ten opzichte van de eerste druk is de vijfde aanzienlijk uitgebreid daar in het eerste deel drie hoofdstukken zijn bijgevoegd n.l.: „De leraar en de ouders”, „Het schoolleven” en „De leraar en zijn opleiding”.

Gezien de wetenschappelijke waarde van deze studie en de in onze samenleving gestegen belangstelling voor pedagogische en didactische problemen mag worden verwacht, dat deze nieuwe herdruk zeker zijn weg zal vinden naar de lerarenbibliotheken op de scholen en naar de boekenkast van de leraar thuis.

J. N. H. GRANDIA